AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ PAUL VERLAINE-METZ
École doctorale PIEMES

Thèse de Doctorat
Sciences du Langage

Armelle HESSE-WEBER

DE L'ADAPTATION THÉÂTRALE : POUR UNE APPROCHE SÉMIOTIQUE ET DIDACTIQUE

Thèse dirigée par le professeur André PETITJEAN
Centre d'études linguistiques des textes et des discours (CELTED)

Soutenue le 17 décembre 2010

Jury :
Professeur Caroline MASSERON, Université Paul Verlaine, Metz
Professeur André PETITJEAN, Université Paul Verlaine, Metz
Professeur Sylvie PLANE, Université de Paris Sorbonne
Professeur Jean-Pierre RYNGAERT, Université Paris III, Sorbonne nouvelle

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **1**

PREMIÈRE PARTIE : POUR DÉFINIR L'ADAPTATION **7**

CHAPITRE I : CE QUE DISENT LES OUVRAGES DOCUMENTAIRES **9**

1. Les dictionnaires étymologiques 9
2. Les dictionnaires de langue 10
3. Les dictionnaires spécialisés de littérature et de théâtre 18

CHAPITRE II : ORIGINES ET HISTOIRE DE L'ADAPTATION THÉÂTRALE **27**

1. Antiquité et reprise des mythes 27
2. Modélisation, adaptation ou imitation ? 30
3. Conceptions modernes de l'adaptation 39
4. Adaptation et crise du théâtre contemporain 51

CHAPITRE III : ADAPTATION, TRADUCTION ET AUTRES FORMES D'IMITATION **66**

1. Adaptation et traduction : proximité sémantique 67
2. Imitation, adaptation et traduction : confusion dans les pratiques 69
   2.1. Traduire pour imiter les modèles 69
   2.2. Belles infidèles ou respect de la lettre ? 71
3. Adaptateur et traducteur : confusion dans les statuts 73
4. Traduttore traditore 75
5. Traduction, adaptation et interprétation 76
   5.1. Traduction et mise en scène 76
   5.2. Traduction et interprétation 79
   5.3. Quels textes ? 81
   5.4. Le rôle du spectateur 81
   5.5. Pourquoi ? 83
6. Adaptation et plagiat 85
7. Adaptation et transposition 89

CHAPITRE IV : CE QUE NOUS APPORTENT LES ÉCRITS THÉORIQUES SUR L'ADAPTATION **91**

1. Développement des recherches : de la difficulté de trouver une terminologie « adaptée » 91
2. Une réflexion théorique de longue date : *L'Art de la comédie* de J.-F. Cailhava de L'Estendoux 93
3. L'adaptation comme forme d'intertextualité et pratique hypertextuelle 95
4. La *transposition sérieuse* : ses caractéristiques et ses limites chez Gérard Genette 99
5. L'adaptation selon Gérard-Denis Farcy 106
6. Observation concentrée sur les plans de la forme du contenu et de l'expression chez G.-D. Farcy 109
7. Classement en fonction du genre et de la fidélité au texte source 112
8. Tableau récapitulatif des transpositions pouvant être induites par l'adaptation 114
9. L'adaptation comme forme de romanisation du théâtre, et ses enjeux chez Muriel Plana 116
10. Adaptation et média 119
11. L'adaptation comme forme de réécriture 124
    11.1. La réécriture de son propre texte 124

11.2. La réécriture d'autrui 129
12. L'adaptation comme résultat des interactions lecture /écriture 135
13. Intérêt de la notion de genre dans les interactions lecture-écriture et dans la pratique de l'adaptation 140
13.1. Le genre dans le développement des compétences de lecture et d'écriture 140
13.2. La notion de genre et son évolution dans le temps : vers une instabilité et un rejet des normes 142
13.3. Vers une reconnaissance de la valeur heuristique de la notion de genre 154
14. De la diversité des théories et des critères aptes à définir la notion de genre 157
14.1. Discours et discours littéraire: l'apport de la linguistique 157
14.2. Discours littéraire et pragmatique 160
14.3. Genres de discours et hétérogénéité textuelle 171
14.4. Approche communicationnelle et langage dramatique : le mode du stratagème énonciatif 179
14.4.1. Les dialogues 180
14.4.2. Les didascalies 186
15. Le théâtre est-il un genre littéraire ? 200
16. Le roman : généalogie multiple et confuse 203
17. Genre, registre, niveau de langue et style 207
17.1. Les registres 207
17.2. Les registres de langue 211
17.3. La question du style 213
18. De l'apport des théories de la narratologie dans l'analyse des discours narratif et dramatique 217
18.1. Le temps 218
18.2. Le mode 223
18.3. La voix 231
18.4. L'espace 251
19. Le personnage au centre des préoccupations 258
19.1. De la difficulté de définir le personnage 258
19.2. Héros, personnage principal et personnages secondaires 259
19.3. Personnage et personne 260
19.4. Personnage et actant 262
19.5. Le personnage comme ensemble de signes 264
19.6. Personnage romanesque et lecteur 268
19.7. Le personnage dramatique et sa double identité 272
19.8. Procédures d'analyse du personnage de théâtre 273
19.9. Personnage et représentation 279
19.10. Personnage dramatique et lecteur 280
20. Les points communs entre texte romanesque et texte théâtral 285
20.1. Le récit 285
20.2. Roman et théâtre comme genres fictionnels mimétiques opérateurs de cognition et de plaisir 296
20.3. L' « effet-valeur » produit par la fiction 313

SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE : VERS UNE TENTATIVE DE DÉFINITION DE L'ADAPTATION 317

DEUXIÈME PARTIE : LES PRATIQUES ADAPTATIVES DANS LE CHAMP DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE 321

CHAPITRE I : LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET THÉÂTRE 322

1. Pourquoi la littérature de jeunesse? 322
1.1 Origines et développement 322
1.2. Caractéristiques: les qualités qu'on lui reproche 325
2. Le théâtre pour la jeunesse: état du répertoire 329
2.1. Ce que révèlent les librairies 329
2.2. Ce que révèlent les catalogues d'éditeurs 331

2.3. Le théâtre contemporain pour la jeunesse et la scène ... 336
2.4. Ce que révèlent les textes adaptés ... 341
2.4.1. Quels textes ? ... 341
2.4.2. Par qui ? ... 344
2.4.3. Pour qui ? ... 345
2.4.4. Pourquoi ? ... 345
2.4.5. Comment ? ... 347

CHAPITRE II : ÉTUDE DE L'ADAPTATION D'UN ROMAN CONTEMPORAIN DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE : *James et la Grosse Pêche* de Roald Dahl adapté par Richard R. George ... 348

1. Les objets de comparaison ... 348
1.1. À propos de l'œuvre et de son auteur ... 348
1.2. Le texte source ... 349
1.3. L'adaptation théâtrale ... 351
1.4. À propos de la traduction ... 354
2. Modifications induites par le processus d'adaptation dramatique ... 358
2.1. L'histoire de *James et la Grosse Pêche* ... 359
2.2. Le temps ... 363
2.2.1. Le temps du récit et le temps de l'histoire ... 363
2.2.2. Le temps du roman au théâtre : tableau de découpage ... 366
2.2.3. Le moment et l'ordre ... 374
2.2.4. La durée ... 383
2.2.5. La vitesse de narration et les variations de rythme ... 388
2.2.6. La fréquence ... 397
2.3. L'espace ... 403
2.3.1. Des lieux relativement nombreux ... 404
2.3.2. Un ancrage spatial brouillé ... 412
2.3.3. La localisation mimétique et diégétique ... 414
2.3.4. Rôle de l'éclairage et du son ... 426
2.3.5. Élargir l'espace ... 430
2.3.6. Espaces symboliques ... 436
2.3.7. Un espace universalisé par l'adaptation ... 439
2.3.8. L'espace matériel de la page et les illustrations ... 440
2.4. Le mode et la voix ... 454
2.5. Les personnages ... 477
2.5.1. Maintien, ajout et congédiement ... 478
2.5.2. Les locuteurs et leur désignation dans le roman et dans l'adaptation ... 485
2.5.3. La description des personnages ... 497
2.5.4. L'expression du personnage ... 512
2.6. Les valeurs véhiculées par les textes ... 550
2.6.1. Changement sur les personnages : l'« effet-valeur » des actions ... 551
2.6.2. Les paroles et pensées ... 556
2.6.3. Suppression du caractère didactique et pédagogique ... 562
2.6.4. L'idéologie des textes ... 564

SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE ... 568

TROISIÈME PARTIE : LES PRATIQUES ADAPTATIVES AU COLLÈGE ... 574

CHAPITRE I : THÉÂTRE ET ADAPTATION DANS LES TEXTES OFFICIELS ET DANS LES MANUELS SCOLAIRES DES ANNÉES 1960 À NOS JOURS ... 575

1. Première période : instructions officielles des années 1960 à 1977 ... 576
1.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français ... 576
1.2. Finalités de l'enseignement du théâtre ... 577

1.3. Les exercices proposés ... 578
2. Deuxième période : instructions officielles de 1977 à 1995 ... 579
2.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français ... 579
2.2. Finalités de l'enseignement du théâtre ... 580
2.3. Les exercices proposés ... 584
3. Troisième période : instructions officielles de 1995 à 2008 ... 586
3.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français ... 587
3.2. Finalités de l'enseignement du théâtre ... 590
3.3. Les exercices proposés ... 592
4. Rapport avec les autres disciplines ... 599
5. L'évaluation ... 600
6. Progressions et changements ... 602
6.1. Le contexte politique, économique et social ... 604
6.2. Les savoirs enseignés et la prise en compte des théories de référence ... 608
7. Ce que traduisent les manuels scolaires ... 613
7.1. Première période : manuels scolaires des années 1960-1977 ... 614
7.1.1. Place du théâtre dans les manuels scolaires ... 614
7.1.2. Finalités de l'enseignement du théâtre ... 616
7.1.3. Contenus et exercices ... 617
7.1.4. Rapport avec les autres disciplines ... 627
7.2. Deuxième période : manuels scolaires des années 1977 à 1990 ... 628
7.2.1. Place de l'enseignement du théâtre dans les manuels scolaires ... 628
7.2.2. Finalités de l'enseignement du théâtre ... 631
7.2.3. Contenus et exercices ... 637
7.2.4. Rapport avec les autres disciplines ... 655
7.3. Troisième période : manuels scolaires des années 1990 à 2006 ... 657
7.3.1. Place de l'enseignement du théâtre ... 657
7.3.2. Les finalités ... 659
7.3.3. Contenus et exercices ... 673
7.3.4. Rapport avec les autres disciplines ... 690

CHAPITRE II : ENJEUX DU THÉÂTRE ET DES PRATIQUES ADAPTATIVES AU COLLÈGE ... 699

1. Théâtre et École, un rapport problématique ... 699
1.1. Le théâtre, parent pauvre du collège ... 700
1.2. Un partenariat École/Culture complexe ... 701
1.3. Un théâtre instrumentalisé par l'École ... 704
1.4. Enjeux de la dramatisation ... 709
2. Les enjeux de l'adaptation théâtrale à l'École ... 715
2. 1. Adaptation et genre ... 715
2.1.1. La scolarisation de la notion de genre ... 716
2.1.2. Le genre, un « méga-outil » didactique ... 718
2.1.3. Adaptation, genre et décloisonnement ... 724
2.2. Adaptation et réécriture ... 730
2.3. Adaptation et intertextualité ... 738
2.4. Adaptation et théâtralisation ... 739

CHAPITRE III : ADAPTATIONS THÉÂTRALES DANS UNE CLASSE DE 5e ... 743

1. Description du contexte et de la classe ... 743
1.1. Une narration dominante au collège ... 745
1.2. Programmation annuelle des objets d'enseignement: du narratif au dramatique ... 748
1.3. Inscription de la pratique adaptative dans un projet ... 749
2. Adapter des textes du Moyen Âge ... 750
2.1. Adapter des textes courts : farces et fabliaux ... 751
2.1.1. Première étape : rappel des caractéristiques du théâtre à partir de l'étude d'une farce du Moyen Âge : *La Farce de Maître Pathelin* ... 753

2.1.2. Deuxième étape : écriture d'imitation 753
2.1.3. Troisième étape : adapter un fabliau au théâtre 756
2.2. Du texte à l'adaptation et à la représentation : *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola 758
2.2.1. *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola : contexte de l'œuvre et de son adaptation 758
2.2.2. Préparation de la sortie 763
2.2.3. Répétition de *L'Attaque du Moulin* à l'Opéra-Théâtre de Metz 766
2.3. Adapter un roman de chevalerie au théâtre 771
2.3.1. Résumé de l'œuvre 771
2.3.2. Descriptif de la séquence : l'étude de l'œuvre comme préalable à son adaptation 774
2.3.3. Du roman à l'adaptation *d'Yvain le chevalier au lion* 775
2.3.4. L'adaptation et sa réécriture 780
2.3.5. Une translongation par réduction : des actions réduites à l'essentiel 785
2.3.6. Un temps imprécis et concentré 789
2.3.7. Un espace symbolique et conventionnel 791
2.3.8. Des personnages réduits à l'essentiel 795
2.3.9. La forme 800
2.3.10. Valeurs transmises par l'adaptation 805
2.3.11. De la nécessité de la représentation 806

SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE 813

CONCLUSION 816

BIBLIOGRAPHIE 828

Annexes (volume 2)

Annexe I : Éditeurs de théâtre pour la jeunesse 1
Annexe II : Éditeurs publiant des textes de théâtre contemporains en France 10
Annexe III : Première de couverture des éditions anglaises et françaises de *James et la grosse pêche* de Roald Dahl et de Richard R. George 12
Annexe IV : Auteurs et œuvres proposés par les Instructions officielles de 1960 à nos jours, par niveau 16
Annexe V : Auteurs et œuvres présentés dans les manuels scolaires de la première période (1960-1977) 18
Annexe VI : Table des matières de *Poètes et prosateurs 3e*, Classique Sudel, 1967 19
Annexe VII : Molière, l'homme et l'œuvre, *Poètes et prosateurs 3e*, Classique Sudel, 1967 20
Annexe VIII : Table des matières *Le français en classe de 4e*, Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969 23
Annexe IX : Auteurs et textes proposés dans les manuels scolaires de 1977 à 1990 24
Annexe X : Table des matières de *Langage et textes vivants 5e*, Arnaud Magnard, 1978 26
Annexe XI : Étude de l'image dans *Au plaisir des mots 6e*, Hachette, 1986 27
Annexe XII : Première de couverture de *Lire en 4e*, Larousse, 1979 28
Annexe XIII : *L'Avare* de Molière dans *Lire en 4e*, Larousse, 1979 29
Annexe XIV : Les actes de parole dans *Maîtrise de l'écrit 4e*, Nathan, 1996 30
Annexe XV : Les caractéristiques d'un texte de théâtre dans *Maîtrise de l'écrit 4e*, Nathan, 1996 32
Annexe XVI : Auteurs et textes présentés dans les manuels scolaires de la troisième période (1990-2006) 37
Annexe XVII : Présentation d'une séquence de *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996 40
Annexe XIX : L'adaptation théâtrale dans *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996 41
Annexe XIX : Le théâtre dans *Français 6e, Lire, écrire ensemble*, Hatier, 1994 43
Annexe XXI : Fiches méthodes et synthèses sur le théâtre 45
Annexe XX : Bilans méthodologiques et fiches conseils 45
Annexe XXI : Utiliser son manuel 49
Annexe XXII : Le livre unique 50
Annexe XXIII : Projet mis en place au collège La Carrière de Saint-Avold 54
Annexe XXIII : Écrire à la manière de *La Farce de Maître Pathelin* 55

Annexe XXV : *La vieille qui graissa la patte au chevalier* 62
Annexe XXVI : Adaptations du fabliau 63
Annexe XXVII : Autoadaptations : du récit à la pièce de théâtre 66
Annexe XXVIII : *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola (Extraits des chapitres I et II) 73
Annexe XXIX : Préparation de la sortie à l'Opéra-Théâtre de Metz 78
Annexe XXX : Adaptation de *L'Attaque du moulin* de Zola par les élèves. 79
Annexe XXI : *L'Attaque du Moulin,* extrait du livret de Gallet (Acte I et Acte II, scènes 1 et 2) 87
Annexe XXXII : décor de *L'Attaque du moulin,* mis en scène par Éric Chevalier à l'Opéra-Théâtre de Metz (2010) 93
Annexe XXXIII : Tableau récapitulatif des combats dans *Yvain le chevalier au lion* 94
Annexe XXXIV : Adaptation *d'Yvain le chevalier au lion* par les élèves de 5e7 96
Annexe XXXV : version « définitive » de l'adaptation théâtrale d*'Yvain le chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes 131
Annexe XXXVI : Photos des élèves et de quelques éléments du décor 142
Annexe XXXVII : Représentations des élèves sur le théâtre 144

Remerciements

Je tiens à remercier le Directeur de cette thèse, M. le Professeur André Petitjean, pour m'avoir guidée, encouragée et conseillée tout au long de mes recherches.

Mes remerciements vont également aux Professeurs Mme Caroline Masseron, Mme Sylvie Plane et M. Jean-Pierre Ryngaert qui ont accepté de faire partie du jury et ont eu la patience de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens également à remercier Mme Maillot pour son aide et ses précieux conseils, Aline, pour sa traduction et Anne pour sa présence réconfortante.

Merci à mes élèves sans qui ce travail n'aurait pas eu le même sens.

Merci enfin à ma famille pour sa patience et son soutien sans faille.

À mes parents,

À Jean-Luc,

À Lucie.

J'entends bien – il faudrait être sourd – l'objection que ne manque pas de soulever cette apologie, même partielle, de la littérature au second degré : cette littérature « livresque », qui prend appui sur d'autres livres, serait l'instrument, ou le lieu d'une perte de contact avec la « vraie » réalité, qui n'est pas dans les livres. La réponse est simple : comme nous l'avons déjà éprouvé, l'un n'empêche pas l'autre, et *Andromaque* ou *Docteur Faustus* ne sont pas plus loin du réel *qu'Illusions perdues* ou *Madame Bovary*. Mais l'humanité, qui découvre sans cesse du sens, ne peut toujours inventer de nouvelles formes, et il lui faut bien parfois investir de sens nouveaux des formes anciennes. « La quantité de fables et de métaphore dont est capable l'imagination des hommes est limitée, mais ce petit nombre d'inventions peut être tout à tous, comme l'Apôtre. » Encore faut-il s'en occuper, et l'hypertextualité a pour elle ce mérite spécifique de relancer constamment les œuvres anciennes dans un nouveau circuit de sens […][1].

1 GENETTE Gérard, *Palimpsestes ou l'écriture au second degré,* Seuil, Paris, 1982, p. 558.

INTRODUCTION

L'adaptation correspond à une réalité culturelle d'une grande diversité dont la complexité, l'ampleur des domaines sémiotiques d'application ainsi que le nombre des productions justifient qu'elle fasse l'objet d'une recherche universitaire. En effet, la pratique de l'adaptation est à l'œuvre non seulement dans le champ de la littérature, mais dans tous les arts et au-delà, dans de nombreux champs discursifs, qu'ils soient fictionnels ou non. Son développement s'explique par l'apparition de nouveaux arts narratifs (cinéma, BD, télévision…) ainsi que par les canaux de diffusion modernes qui ont permis la multiplication en grand nombre des textes et des images et du même coup élargi le champ de la réception des œuvres, remettant en cause, comme l'écrivait Walter Benjamin, la notion d'unicité[2]. L'intérêt pour l'adaptation s'explique aussi par le fait que depuis les années 1960, après des auteurs aussi différents que Lautréamont ou Valéry, le principe selon lequel l'essence de l'œuvre n'est pas à chercher dans son originalité, a gagné en importance. Qu'une œuvre soit répétition et recyclage de matière ancienne et que l'écriture n'est jamais qu'une réécriture ont fait l'objet d'un travail de théorisation que l'on peut indexer par la notion d'intertextualité, telle qu'elle a été définie par Julia Kristeva à la suite de Mikhaïl Bakhtine, puis largement répandue dans le champ des études textuelles. C'est ainsi que Roland Barthes peut écrire :

> Nous savons maintenant qu'un texte n'est pas fait d'une ligne de mots, dégageant un sens unique, en quelque sorte théologique (qui serait le « message » de l'Auteur-Dieu), mais un espace à dimensions multiples, où se marient et se contestent des écritures variées, dont aucune n'est originelle : le texte est un tissu de citations, issues des mille foyers de la culture. Pareil à Bouvard et Pécuchet, ces éternels copistes, à la fois sublimes et comiques, et dont le profond ridicule désigne précisément la vérité de l'écriture, l'écrivain ne peut qu'imiter un geste toujours antérieur, jamais originel ; son seul pouvoir est de mêler les écritures, de les contrarier les unes par les autres, de façon à ne jamais prendre appui sur l'une d'elles ; voudrait-il s'exprimer, du moins devrait-il

2 Nous renvoyons à l'ouvrage de Walter Benjamin (1936) *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique, Gallimard, Paris, 2000*. Il décrit l'influence des progrès techniques sur la diffusion des textes, qui se traduit par la perte de l'aura des œuvres soumises à la reproductibilité technique et devenant des objets commerciaux.

> savoir que la « chose » intérieure qu'il a la prétention de « traduire », n'est elle-même qu'un dictionnaire tout composé, dont les mots ne peuvent s'expliquer qu'à travers d'autres mots, et ceci indéfiniment […][3].

Dès lors, la théorie s'est intéressée à toutes les formes de reprises et d'imitation et c'est dans ce contexte que l'adaptation a été décrite en tant que pratique d'écriture spécifique (Genette ou Farcy) ou a fait l'objet de nombreux articles, qu'ils portent sur une époque précise (les adaptations théâtrales au XIXe siècle, par exemple)[4] ou s'attachent à un auteur particulier (Zola, Duras, Ionesco…).

Ayant pour objectif de définir la notion d'adaptation, il nous a semblé nécessaire de commencer par remonter aux origines de cette pratique dans le champ de la littérature. Quelles ont été les œuvres adaptées et pourquoi ? Nous tenterons, dans la première partie de notre étude, de décrire le phénomène d'un point de vue à la fois épilinguistique et historique. Pour cela, nous interrogerons, dans un premier chapitre, les dictionnaires étymologiques et les dictionnaires de langue. Ils nous permettront de reconstruire l'histoire du mot, d'en déterminer les origines et de comprendre les transformations sémantiques qu'il a connues jusqu'aux usages actuels. Nous tenterons de trouver dans les ouvrages documentaires spécialisés une description plus littéraire et notamment dramatique du phénomène, dans la mesure où les adaptations qui intéressent en particulier notre recherche sont celles qui ont pour objet de départ une œuvre de fiction narrative et pour objet d'arrivée un texte en mode dramatique, le théâtre étant très coutumier de cette pratique et ce depuis les origines. Un rapide détour historique, mené dans le deuxième chapitre, nous fera remonter aux sources du phénomène et complètera les définitions exogènes par des exemples et des témoignages d'adaptateurs. Après avoir retracé à grands traits les mouvements d'adhésion ou de contestation de cette pratique au cours des siècles,

3 BARTHES Roland, « La mort de l'auteur », *Essais critiques IV, Le bruissement de la langue*, Seuil, Paris, 1984, p. 65.

4 *Le roman au théâtre. Les adaptations théâtrales au XIXe siècle*, sous la direction d'Anne-Simone Dufief et Jean-Louis Cabanès, RITM 33, Université Paris X, 2005.

nous montrerons qu'elle connaît un regain aujourd'hui sous des formes qu'il conviendra de décrire.

Comprise dans son sens le plus large, l'adaptation consiste à faire passer une œuvre d'une sémiologie dans une autre, par le biais de transformations qui s'opèrent sur le texte source. De ce point de vue, elle se trouve souvent confondue avec d'autres pratiques imitatives telles le plagiat ou encore la traduction qui lui ressemblent et dont il nous reviendra de distinguer les caractéristiques dans le troisième chapitre. Les théories consacrées aux écritures secondes et exposées au chapitre quatre nous aiderons également à mieux en circonscrire la notion et ses champs d'application. Nous chercherons, en forme de revue de synthèse de ces différentes théories de l'adaptation, à élaborer une terminologie afin de décrire la pratique de l'adaptation ainsi que les opérations qui la caractérisent habituellement.

En tant que processus ayant pour support un texte source, c'est d'abord par la lecture qu'un texte est repris. Toute réécriture, quel que soit son degré de fidélité se nourrit d'une lecture préalable qui implique, du point de vue de l'adaptateur, un acte créatif d'interprétation du texte premier, qu'il soit le sien ou celui d'un autre. Dans l'acte d'adapter les processus de lecture et d'écriture doivent donc être de ce fait aussi interrogés ainsi que la notion de genre, qui entre en jeu dans la compréhension des discours et dans leur transposition d'un mode à l'autre. La transformation dans le mode du « montrer », caractéristique de l'œuvre théâtrale permet-elle de conserver à l'identique le propos de l'œuvre narrative initiale formulée en mode du « raconter » ? Comment les éléments composant la grammaire du récit tels qu'ils sont définis par Gérard Genette (espace, temps, mode, voix) ainsi que les personnages ou encore la fiction sont-ils transposés ? Qu'en est-il des valeurs transmises par l'œuvre de départ ? Nous tenterons de répondre à

ces questions grâce à l'emprunt aux théories de la narratologie, de la sémiologie, de la pragmatique et de la linguistique concernant les genres fictionnels, exposées dans le quatrième et dernier chapitre de cette partie Elles nous permettront de poser les jalons utiles à la comparaison des deux objets, la source et la cible, présents dans processus adaptatif et de parvenir à une tentative de définition sémio-linguistique et textuelle du phénomène de l'adaptation.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous chercherons à mettre à l'épreuve cette définition et les observations effectuées, en analysant les adaptations dans le champ de la littérature de jeunesse. Quel intérêt avons-nous eu de nous consacrer à la littérature de jeunesse ? Nous montrerons dans le premier chapitre qu'elle occupe une place de plus en plus importante dans le champ éditorial. Longtemps déconsidérée par l'institution universitaire, elle a su démontrer ses qualités artistiques et gagner en légitimité, comme le prouvent les recherches de plus en plus nombreuses qui lui sont consacrées ainsi que sa récente introduction dans les programmes pour l'enseignement du français. La littérature de jeunesse est aussi le support d'adaptations multiples mais auxquelles les théoriciens ne se sont pas encore suffisamment intéressés. Quelles œuvres adapte-t-on ? Quelles sont les formes et les enjeux de ces adaptations ? Qu'en est-il des adaptations théâtrales ? Quel rôle l'institution scolaire joue-t-elle dans la diffusion des œuvres, des auteurs, des genres et de leur adaptation dans le champ de la littérature de jeunesse ? Ce sont là autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre. Dans le chapitre suivant, nous analyserons l'exemple particulier de *James et la grosse pêche* de Roald Dahl et son adaptation au théâtre par Richard R. George. Nous nous limiterons à l'étude de la version textuelle de la pièce de théâtre, quand bien même nous savons qu'il est impossible de faire totalement abstraction de la représentation dans la mesure où nombre de signes se retrouvent en effet inscrits dans le texte et qu'elle achève de donner du sens à l'œuvre. Le

roman de Roald Dahl que nous avons choisi d'étudier est présent dans la liste des œuvres conseillées par les institutions pour la classe de 6e. Il possède des qualités littéraires qui font de lui une sorte de médiation vers des récits plus complexes et promeut, de surcroît, des valeurs auxquelles sont sensibles les jeunes élèves du collège. Son adaptation sera l'occasion de montrer que la fidélité affichée par l'adaptateur ne va pas sans imposer à l'œuvre des opérations dues au changement de sémiologie mais aussi caractéristiques de tout acte d'écriture et de réécriture/révision. Ce qui nous amène à penser que cette pratique peut avoir un intérêt dans le champ de l'École, comme nous tenterons de le démonter dans la troisième et dernière partie de notre travail.

Nous verrons dans un premier temps comment le théâtre en général et l'adaptation théâtrale en particulier sont traités dans les Instructions officielles et dans les manuels scolaires du collège, des années 1960 à nos jours. Nous observerons de quelle manière les théories linguistiques et sémiotiques sont prises en compte par les textes officiels et quelle est leur incidence sur l'enseignement du théâtre et de ses spécificités. Nous montrerons ensuite que le théâtre est encore peu étudié au collège, les raisons de son ostracisme tenant à des oppositions du type Instruction / Culture ou littérarité / théâtralité. Oppositions d'autant plus stériles qu'elles pourraient se résoudre dans la pratique de l'écriture dramatique et notamment dans l'écriture adaptative, en ce qu'elle oblige à prendre en compte la théâtralité pour se réaliser et qu'elle permet de travailler sur la langue, la lecture, l'écriture et l'oral, et d'aider à l'acquisition de compétences dans ces domaines.

Pour clore notre recherche, un troisième chapitre sera consacré à la description de la mise en œuvre d'une écriture adaptative longue en projet dans une classe de cinquième de collège, dont nous resituerons le contexte et les circonstances pour montrer les avantages indéniables de cette pratique tant en terme d'acquisition de savoirs, de développement de

compétences que de socialisation des élèves. Nous montrerons, en particulier, qu'il est possible de faire découvrir par les élèves les spécificités du théâtre (texte et représentation), de développer leurs capacités interprétatives et qu'au delà de leur aspect technique les pratiques adaptatives sont aussi l'occasion de comprendre les messages que les textes délivrent sur l'homme et sur le monde :

> Il faut aussi s'interroger sur la finalité ultime des œuvres que nous jugeons dignes d'être étudiées. En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit ces œuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant, il se comprend mieux lui-même[5].

5 TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris, 2007, p. 25.

PREMIÈRE PARTIE :
POUR DÉFINIR L'ADAPTATION

Avant de nous intéresser plus particulièrement aux adaptations littéraires, signalons que l'adaptation est une pratique qui concerne l'ensemble des arts. Pour définir cette notion, variable historiquement, nous disposons de plusieurs types de descriptions du phénomène, tant exogènes (dictionnaires de langue, de littérature, de théâtre et écrits théoriques sur l'adaptation) qu'endogènes (écrits des adaptateurs eux-mêmes), sur lesquelles il faudra nous attarder. Elles nous permettront, d'une part, de retracer rapidement l'histoire de l'adaptation et d'autre part, de mieux comprendre sa mise en œuvre et ses enjeux dans la transformation concrète d'un roman en pièce de théâtre.

CHAPITRE I : CE QUE DISENT LES OUVRAGES DOCUMENTAIRES

Pour commencer, nous ferons une lecture comparative d'articles extraits de dictionnaires de langue, de littérature et de théâtre afin de donner une définition générale du terme et d'observer, à travers les changements de sens, les traces de l'évolution historique du processus.

1. Les dictionnaires étymologiques

Intéressons-nous d'abord à l'étymologie du substantif « adaptation ». Le *Dictionnaire historique de la langue française* nous apprend que le terme est employé dès le XIIIe siècle :

> Adaptation : n.f. est emprunté (XIIIe siècle, in f.e.w.) au latin médiéval « adaptatio », attesté au XIIIe siècle au propre et au figuré. Le mot, qui ne se diffuse qu'au XVIe siècle, désigne l'action d'adapter, d'approprier (1501) ou d'ajuster (1561). Il se spécialise très tôt en rhétorique pour « convenance (d'un mot, de l'expression/à l'idée » (1539) et « convenance (d'une œuvre) à une situation » (1578). Ce dernier sens, considéré comme vieux au XVIIIe siècle, a été repris avec une autre valeur vers la fin du XIXe siècle : « transformation (d'une œuvre) pour l'adapter à une forme nouvelle » (1890). Le mot concerne en particulier le passage d'un récit, d'un contenu narratif, à la forme dramatique, puis (1912) au cinéma. Le sens de « modification (d'un organisme vivant) selon le milieu, la situation » date aussi de la fin du XIXe siècle ; cette spécialisation découle naturellement d'emplois plus généraux dans le contexte de la physiologie (mil. XIXe siècle)[6].

Le *Dictionnaire étymologique et historique du français*[7] n'atteste l'emploi du substantif qu'en 1501 alors que le verbe est employé depuis le XIIIe siècle. D'autre part, il est signalé que le sens littéraire date de 1885 seulement.

Le *Trésor de la langue française,* dans sa partie étymologique, donne l'emploi figuré du substantif en 1501 :

> action d'adapter, d'appliquer un élément à un autre qui lui est approprié, Gui Jouveneaux [*Regula beati patris Benedicti e latino in gallicum sermonem*], fol. 79b ds GDF[8].

6 *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris, 1992.
7 *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Expression, Larousse, Paris, 1998.
8 *Trésor de la langue française, Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle,* Tome premier,

Le second sens qui est donné est appliqué à la rhétorique et date de 1539. Un sens littéraire apparaît dès le XVIe siècle, mais il est signalé comme vieilli :

> appropriation, convenance (d'un mot à une idée) » (Gracien Du Pont, L'Art de rhetorique metrifiee, fol. 28, *ibid.* : Lay est un nom ancien à plaisir, duquel, pour tant que j'aye travaillé mon esprit, je n'ay sceu trouver aulcune bonne approbation, ny adaptation en la dicte forme, pour qu'elle voulsist dire quelque chose substantielle) ; 1578 « convenance, application d'une œuvre littéraire, à un personnage, à une situation nouvelle » (Vignere, *Tableau de Philostrate*, 679 [1611], *ibid.* : Isaac Tzeses… s'estend ainsi ouvertement a l'adaptation de sa fable) ; pour ces différents sens on trouve l'indication vieilli ds Ac. 1718 ; guère en usage ds Ac. 1762 ; peu usité ds Ac. 1878. Ce n'est qu'en 1932 qu'Ac. enregistre des sens modernes : Adaptation d'un roman au théâtre… L'adaptation d'un organe à ses fonctions[9].

Le *Dictionnaire étymologique de la langue française*[10] présente le substantif comme un dérivé du verbe, de *aptus* « apte », en 1539 et confirme ce qui a été observé précédemment. Il signale en effet le terme comme « vieux » au XVIIe siècle, employé en droit au XVIIIe siècle et dans un sens plus étendu au XIXe siècle.

Attesté dès le Moyen Âge, notre substantif ne semble se voir employé avec un sens littéraire qu'au XVIe siècle dans le sens de « convenance d'une œuvre à une situation nouvelle » pour plus ou moins disparaître dans l'acception figurée qui nous intéresse, jusqu'à la fin du XIXe siècle. Vérifions, à partir des dictionnaires de langue, si leurs définitions confirment ces informations.

2. Les dictionnaires de langue

Optant pour une étude chronologique de l'évolution du terme, nous commencerons par tenter de trouver des traces de notre substantif dans les dictionnaires d'ancien français. Le *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVIe siècle* donne aux termes *apter* et *aptacion* le sens d' « appliquer », « application », le premier dans le sens de faire appliquer des lois : « Ils convient que les lois soient mises aux polices et aptees (Oresme, *Politique*, éd. 1489) », et le second concernant le domaine de la

---

Klincksieck, Paris, 1971.

9 *Ibid.*

10 *Dictionnaire étymologique de la langue française*, PUF, Paris, 2004.

médecine : « Nos avons ja fait mention dou venin par aptacion, par perforation, et par les autres menieres (Brun De Long Borc, *Cyrurgie*) »[11].

Pour le XVIe siècle, le *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle* ne permet pas de confirmer les informations données par l'étymologie dans la mesure où le substantif n'apparaît pas. Seul le verbe « adapter » est défini et conserve le sens d' « appliquer » déjà cité plus haut:

> ADATTER- Adapter : *De dire que ce proverbe eust lieu à l'endroit de M. d'Imbercourt… ce serait mal parler et l'adatter très faucement à luy*. Brantome, Cap. Franç., M. d'Imbercourt (II, 404)[12].

Quant au dictionnaire de Guillaume Budé (1545)[13], il ne mentionne pas le terme dans son corpus.

En ce qui concerne le XVIIe siècle, *Le Dictionnaire universel d'Antoine Furetière*[14] propose la définition suivante :

> Adaptation : subst. fém. Action par laquelle on applique une chose à une autre. L' « adaptation » de ce mot convient fort bien à cette devise, il luy est bien appliqué. On ne le dit gueres que dans le dogmatique.

Employé dans un sens encore très restrictif, il n'est pas pour autant signalé par le dictionnaire de Furetière (1690) comme « vieux » et s'emploie, au sens figuré, pour juger de la convenance d'un mot ou d'une expression à une idée. Encore très proche du sens propre, le terme ne désigne alors ni un processus ni un produit, mais un état, le caractère approprié d'une chose à une autre. En cela il reste très proche de son sens de départ : « apte à ; ajusté à ». Le dictionnaire de Pierre Richelet (1680) confirme ce sens et ce dans des termes très similaires. La définition que l'on trouve au verbe « adapter », qui lui

11 *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVIe siècle*, Librairie des Sciences et des Arts, Paris, 1937.

12 *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle*, E. Huguet, Champion, Paris, 1925.

13 *Forensium verborum et loquendi generum quae sunt a Gulielmo Budaeo proprio commentario descripta, gallica de foro parisiensi sumpta interpretario*, 1545.

14 *Le Dictionnaire universel d'Antoine Furetière*, Tome I, Le Robert, Paris, 1978.

succède, signale en outre la rareté de son usage ainsi que d'autres acceptions plus spécialisées :

> Adaptation, s.f. [Accomodatio] Prononcez *adaptacion*. Action par laquelle on applique une chose à une autre. (L'adaptation de ce mot convient fort bien au sujet).
> Adapter, v.a. le mot vient du latin *adaptare* et n'est pas extrêmement en usage. Il signifie appliquer, ajuster, faire quadrer. (On lui a ingénieusement adapté ce *quolibet*. Il faut mieux adapter cela.)
> ≠Adapter, Terme de *Pratique*. Le Créancier peut adapter les premiers païemens sur les arrerages.
> ≠Adapter. Terme d'*Architecture*. C'est aproprier une saillie, un ornement à quelque corps[15].

Le *Dictionnaire de l'Académie française, dédié au Roy,* dans sa première édition de 1694 (vol. 1) renvoie le lecteur au mot « aptitude » pour trouver les définitions des mots « adapter » et « adaption » (l'orthographe n'étant pas fixée, on peut relever des orthographes concurrentes comme « adatter » ou encore « apter » aux côtés de « adaption » jusqu'à la fin du XVIIe siècle. Proches de l'étymon, elles montrent une évolution progressive du mot qui va se fixer sous la forme du substantif « adaptation »). Le mot « apte » porte la mention « vieux mot qui ne se dit plus. Il signifie qui est propre à quelque chose. Ses derivez sont en usage. ». À sa suite, le terme « Aptitude » est ainsi défini : « Disposition naturelle à quelque chose ». Il est désigné comme dogmatique et vieillissant. Les dérivés qui le suivent ne sont pas classés par ordre alphabétique puisque nous pouvons trouver : « inepte » et « ineptie » puis « adapter » ; « adapté, ée » et « adaptation ». Le sens donné au verbe à l'infinitif est présenté comme spécialisé dans le discours. Le participe passé ainsi que le substantif possèdent le sens de « appliquer » et les exemples dans lesquels ils sont employés ne donnent que peu d'éclairage sur leur sens:

> Adapter, v.a. Appliquer, faire convenir une chose à une autre, il ne se dit guère qu'en parlant de discours. *On luy peut bien adapter ce passage de l'Ecriture sainte, ce vers de Virgile luy est bien adapté.*
> Adapté, ée. Part. pass. *Comparaison bien adaptée, vers, passage bien adapté*.
> Adaptation.s.f. Application. *L'adaptation de ce passage est juste*.

15 *Dictionnaire de la langue française ancienne et moderne, Tome 1, A-H, de Pierre Richelet, augmenté de plusieurs additions d'histoire, de grampmaire, de critiques, de jurisprudence et d'un liste alphabétique des auteurs et des livres citez,* Amsterdam, 1732.

Le *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVIIe siècle jusqu'à nos jours* quant à lui, le signale « Rare jusqu'au XVIIIe siècle » et donne pour le sens figuré : « Un discours adapté à la circonstance. La musique est adaptée aux paroles. Leurs arts qui sont adaptés à leur manière de vivre, Montesquieu, *Espr. Des lois, XXI, 1* »[16].

En s'éloignant petit à petit du sens premier de « appliquer », le verbe se spécialise dans le discours à partir du XVIIe siècle et devient plus abstrait. Le substantif quant à lui reste peu employé au profit du verbe d'action, comme le montre encore cet article du *Dictionnaire de l'Académie française* de 1835:

> Adaptation. s.f. Action d'adapter. Il est peu usité.
> Adapter. v.a. Appliquer, ajuster une chose à une autre. *Adapter un récipient au chapiteau d'une cornue.* Il se dit aussi de l'application qu'on fait d'un mot, d'un passage à une personne à un sujet. *Ce prédicateur a cité plusieurs fois plusieurs passages de l'Ecriture qu'il a très bien adaptés à son sermon.* Il s'emploie avec le pronom personnel. *Ce couvercle s'adapte bien à son vase. Cette épigraphe s'adapte bien au sujet de votre ouvrage. Comparaison mal adaptée. Vers bien adapté. Passage bien adapté*[17].

C'est à la fin du XIXe siècle (1880-1890) que le terme se verra attribuer un nouveau sens, d'après l'histoire du mot. Aussi, les dictionnaires du XIXe siècle n'en font pas encore état. Dans le dictionnaire d'Émile Littré, par exemple, on ne trouve encore aucun rapport avec l'opération de transformation d'une œuvre :

> Adaptation (a-da-pta-sion), s.f. 1° Action d'adapter. « La plupart des choses dont on se fait tant d'honneur, n'est souvent qu'un petit tour qu'on donne à la matière, un sens d'adaptation, un peu de couleur et de broderie, un style châtié », Anti-menagiana, p.205. 2° On entend par adaptation, en linguistique, une théorie nouvelle du philologue allemand Ludwig, suivant laquelle, les démonstratifs qui ont fourni les suffixes auraient été dépourvus de sens à l'origine, si bien que les suffixes auraient été tant formatifs que personnels ou casuels n'auraient pris qu'après leur adjonction à la racine ou au thème et par une répartition successive des formes, les sens qu'ils ont dans les paradigmes de nos grammaires[18].

16 *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVIIe siècle jusqu'à nos jours*, Delagrave, Paris, 1964.

17 *Dictionnaire de l'Académie française*, Sixième édition, Publiée en 1835, Tome Premier, Imprimerie et librairie de Firmin Lidot Frères, Imprimeur de l'Institut de France, Paris.

18 *Dictionnaire de la langue française*, Jean-Jacques Pauvert, Paris, 1956.

Le *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*[19] donne, lui, une définition du substantif qui reste concrète et dans le sens de « ajuster ». L'exemple qui l'illustre concerne le domaine de la ganterie et du façonnage des peaux. Pour le verbe, le sens figuré, encore restrictif, se rapproche néanmoins du sens qui nous intéresse : « Faire l'application d'un texte, d'un mot, à une personne, à un sujet ». On ne trouve aucun détail sur ce en quoi consiste l'application, mais le participe passé montre que l'ajustement concerne plutôt le style : «Adapté : approprié à ; Style bien adapté au sujet… ».

Ainsi, jusqu'au XIXe siècle, « adaptation » est employé, au sens figuré, pour dire si un texte, une idée ou une phrase conviennent à un public ou à une situation. Le terme ne sert pas encore à désigner un processus, une action sur une œuvre. C'est dans les ouvrages documentaires des XXe et XXIe siècles que ce sens apparaîtra. Nous en observerons les occurrences dans le *Trésor de la Langue Française* déjà cité**,** *Le Petit Robert* 1986 ou encore *Le Petit Larousse Illustré*, dont nous comparerons les éditions de 1995 et de 2004.

La définition proposée par *Le trésor de la Langue française* est de loin la plus longue et la plus détaillée. Elle offre des exemples nombreux pour chaque acception. Après avoir analysé l'adaptation comme « action de s'adapter » employé dans les domaines de la biologie et de la philosophie, elle est étudiée dans le sens qui nous intéresse : « action d'adapter ; résultat de cette action ». Trois sens différents sont proposés, en fonction du domaine auquel est attaché notre substantif. Notons que pour le domaine qui nous concerne (2. cinéma, littérature, musique, théâtre), l'article décrit ce qui est touché par l'adaptation dans son processus de transposition, c'est-à-dire, d'une part le contenu, d'autre part la forme. On peut lire ainsi :

19 *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, Pierre Larousse, Administration du grand dictionnaire universel, Paris, 1966.

1. ECON., SOCIOL. [En parlant d'une institution] Pour la rendre plus conforme à une mentalité ou à une situation.
2. CIN., LITT., MUS., TH. Modifications imposées par la transposition d'une œuvre d'un domaine ou d'un genre dans un autre.

a) La transposition concerne le fond, le contenu :

15. Aussi bien ces analyses, d'ailleurs si remarquables, que nous allons résumer - cette adaptation des maximes de La Rochefoucauld aux choses de la vie spirituelle- Nicole les regrettera-t-il un jour. Il essaiera, mais un peu tard, d'exorciser les scrupules qu'auront déchaînés ses charmes subtils. H. Bremond, *Hist. littéraire du sentiment religieux en France*, t.4, 1920, p. 506.

b) La transposition concerne la forme, la technique :

16.- Voici les feuilles en question, brochées à la hâte, sans préface, personnages, errata ni couverture. - Il y a 40 pages à couper pour l'adaptation à l'Odéon. Cela va sans dire, c'est 8 jours d'ouvrage.

Ph.-A.-M. de Villiers de l'Isle Adam, *Correspondance générale*, 1880, p.275.

17. Le courrier apportait à Wilfrida un projet de contrat pour l'adaptation cinématographique de Tanchelin l'hérétique, un des fragments de l'œuvre. Wilfrida avait dicté ses conditions, inspirées par l'éditeur, pour le respect de l'œuvre. M. Van der Meersch, *L'Empreinte du dieu*, 1936, p.221.

Les exemples qui suivent sont spécifiques au domaine de la musique et le sens 3 désigne par extension « diverses techniques ». L'article se poursuit par un relevé de synonymes ou quasi-synonymes rencontrés dans les textes, soit : « accommodement, accoutumance, ajustement, changement, concordance, conformation, coordination, déformation, déplacement, habitude, rapport (invariant), régulation ».

Le verbe « adapter » offre des compléments d'information pour ce qui concerne notre objet d'étude. Considéré comme une spécialisation des domaines qui précèdent, à savoir la technologie, l'usage courant puis la biologie, la physique et l'économie, notre terme a pris le sens de transposition d'une technique (en architecture par exemple) puis d'une œuvre :

a) Cinéma :

17. Les unes après les autres, toutes les œuvres qui connurent de grands succès au théâtre ont été adaptées à la scène cinématographique.
Le Cinéma, 16 août 1912 (Giraud 1956).

b) Littérature :
- [Transpos. d'une œuvre, d'une techn. d'expr. dans une autre] :

18. Le Dante, ce grand maître en tant de genres, possédait le génie tragique qui aurait produit le plus d'effet en Italie, si, de quelque manière, on pouvait l'adapter à la scène : car ce poëte sait peindre aux yeux ce qui se passe au fond de l'âme, et son imagination fait sentir et voir la douleur.
G. de Staël, *Corinne*, t. 1,1807, p. 354.

19. …on imaginerait assez bien un metteur en scène moderne adaptant Mairet, du Ryer ou Hardy, et en tirant quelque tragi-comédie merveilleuse, à la manière de Shakespeare.
R. Brasillach, *Pierre Corneille*, 1938, p. 59.

- [Transpos. d'une œuvre d'une langue dans une autre de « génie » différent] :

20. Il faudra traduire Heinrich von Ofterdingen sans plus attendre. J'ai songé aussi à Peter Schlemihl, qu'on connaît si peu ; et Ondine de La Motte. Puis de l'italien, Pétrarque. Voir si l'on ne pourrait adapter une pièce de Calderon.
A. Gide, *Journal*, 1893, p. 39.

Le reste de la définition s'attache au domaine musical et à l'emploi pronominal du mot.

L'analyse de cet article nous montre, d'une part, que l'acception qui nous intéresse dérive d'un emploi technique et scientifique (adaptation d'un organe à une fonction ou d'un objet à un support, d'un être humain à un milieu), et d'autre part, que la transposition littéraire implique des modifications dans le fond et/ou dans la forme de l'œuvre de départ en fonction de la visée de l'adaptation : passer d'un genre dans un autre (le plus souvent il s'agit de passer du roman au théâtre, de mettre en scène des textes qui n'étaient pas écrits pour la scène), d'une langue dans une autre ou encore s'appliquer à une situation nouvelle. Le terme « modification » tend à se substituer progressivement à celui de « convenance » ou « ajustement » employés auparavant, mettant ainsi en exergue le processus de transformation.

Le Petit Robert (1986) donne quatre sens au mot « adaptation » :

Adaptation [adaptasjo]. n.f. (1539 ; lat. médiév. adaptatio. V. Adapter). 1° Action d'adapter ou de s'adapter, modification qui en résulte. Adaptation d'un enseignement à l'âge des élèves. « La plus légère idée nouvelle nécessite de lui un effort d'adaptation » (Gide) 2° Biol. (1866 ; angl. adaptation). Appropriation d'un organisme aux conditions internes et externes de l'existence, permettant à cet organisme de durer et de se reproduire. V. Acclimatation, mimétisme, transformation. « Le problème de la transformation des espèces se confond pour Lamarck avec celui de l'adaptation » (J. Rostand) Adaptations « individuatives » (réalisées dans l'individu sans participation volontaire), « éthologiques » (propres à un mode de vie donné). 3° Accoutumance de l'œil aux conditions d'éclairage. Adaptation à la lumière, adaptation à l'obscurité. V. Accommodation. 4° (1885). Traduction très libre d'une pièce de théâtre, comportant des modifications nombreuses qui la mettent au goût du jour ou la rajeunissent. Les adaptations de Shakespeare par Ducis. Transposition à la scène ou à l'écran d'une œuvre d'un genre littéraire différent (surtout romanesque). « Les Possédés », roman de Dostoïevski, adaptation de A. Camus. Mus. Arrangement ou transcription. ANT. Inadaptation. Immutabilité.

Le sens qui nous intéresse ici est le quatrième et il fait émerger les notions de transposition et de traduction qui impliquent des transformations imposées à une œuvre de départ avec des visées différentes : soit le rajeunissement, la mise au goût du jour, soit le basculement

d'un genre littéraire dans un autre. Le plus souvent il s'agit d'adapter un roman pour la scène ou la télévision. Le verbe « adapter » auquel nous renvoie la définition insiste surtout sur la mise en harmonie de quelque chose ou quelqu'un avec les circonstances, le milieu, tirant de son étymologie l'idée de « rendre apte à ».

En ce qui concerne *Le Petit Larousse Illustré*, il faut noter que la définition du verbe « adapter » proposée dans la version 2004 s'est condensée par rapport à la version de 1995 et n'offre plus que deux sens, au lieu de trois dans la plus ancienne. Comparons-les :

> *Le Petit Larousse Illustré* (1995) :
> Adapter v.t. (lat. adaptare) 1. Appliquer, ajuster. Ajuster un robinet à un tuyau. 2. Appliquer convenablement ; mettre en accord, approprier. Adapter les moyens au but. 3. Arranger (une œuvre littéraire) pour la rendre conforme au goût du jour ou la transposer dans un autre mode d'expression (théâtre, cinéma, télévision, etc.). s'adapter v.pr. (à) : se plier, se conformer. S'adapter aux circonstances.

> *Le Petit Larousse Illustré* (2004) :
> Adapter v.t. (lat. adaptare). 1. Appliquer, ajuster ; mettre en accord ; approprier. Adapter un robinet à un tuyau. Adapter les moyens au but. 2. Arranger une œuvre littéraire pour qu'elle convienne à un nouveau public ; la transposer dans un autre mode d'expression (théâtre, cinéma, radio, télévision, etc.). s'adapter v. pr. (à). Se mettre en harmonie avec ; se plier, se conformer à. S'adapter aux circonstances.

Les deux premiers sens ont été fondus en un seul, et celui qui nous intéresse devient sens 2, conservant la même définition. On a cependant ajouté un nouveau média comme support de transposition : la radio.

De l'analyse des définitions extraites des dictionnaires de langue moderne ressort un certain nombre de points communs. En effet, les termes qui reviennent le plus souvent et qui rappellent l'étymologie latine du mot (*adaptare* : rendre apte à) sont : « mettre en harmonie avec », « ajuster », « arranger ». Pour y parvenir, on procède à un processus de « transformation », de « modification », processus plus ou moins important dont la conscience est moderne et qu'il s'agira d'analyser. Lorsqu'il s'agit du domaine littéraire, on parlera plutôt de « transposition » et même de « traduction ». La visée du processus est alors de faire passer une œuvre d'une technique d'expression dans une autre, d'une langue

dans une autre ou de la mettre au goût du jour et de la faire convenir à un nouveau public. La transposition peut concerner aussi bien le fond, le contenu que la forme, la technique.

Même si le terme est employé dans un sens très proche au XVIe siècle, il ne sert pas encore à cette époque à désigner une opération sur une œuvre pour la rendre compatible à une nouvelle situation, mais il est plutôt utilisé pour en évaluer la convenance. D'ailleurs, si opération il y a, elle semble ne concerner que le style. Le phénomène commence à prendre de l'ampleur vers la fin du XIXe siècle, qui voit le substantif employé dans un sens plus étendu, touchant au domaine littéraire. Mais il faudra attendre le XXe siècle pour trouver des définitions qui vont dans le sens d'une transformation d'un texte source. Ainsi, les synonymes « ajuster » et « convenir » que l'on pouvait trouver dans les premières définitions vont se voir remplacer par les termes « transposer », « modifier », « mettre au goût du jour », « rajeunir », « traduire » qui montrent bien l'évolution du mot « adaptation » et signalent un usage dit « moderne » qui le fait basculer dans le domaine de l'action. Notre objet étant la littérature et le théâtre, complétons ces informations par l'analyse des définitions offertes par les dictionnaires spécialisés dans ce domaine.

3. Les dictionnaires spécialisés de littérature et de théâtre

Les dictionnaires de littérature qui prennent en compte le phénomène dans sa globalité et font émerger quelques points sensibles de l'adaptation sont les suivants : *Le Dictionnaire du littéraire*, le *Dictionnaire des termes littéraires*[20], le *Dictionnaire des Littératures*. Ils seront complétés par les définitions données par les dictionnaires de théâtre : Le *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis; le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* de Michel Corvin et le *Dictionnaire de la langue du théâtre* d'Agnès Pierron, qui

20 *Dictionnaire des termes littéraires*, Honoré Champion, Paris, 2001.

s'intéressent plus particulièrement à la dimension dramatique de la transformation et en décrivent avec plus de précision le processus et les enjeux.

À la lecture de ces dictionnaires, il apparaît que l'adaptation fait l'objet d'analyses diverses, de types historique, socio-économique et sémantique.

D'un point de vue historique, Le *Dictionnaire du littéraire*[21] signale que l'adaptation est une pratique qui remonte à l'Antiquité, époque à laquelle les tragédies puisent leurs sujets dans la mythologie et l'épopée grecques. Le Dictionnaire de Michel Corvin, lui aussi, fait coïncider la naissance du phénomène avec celui de l'écriture dramatique :

> l'écriture dramatique est à sa naissance adaptation : les tragédies grecques dramatisent des mythes connus sous forme épique ; Shakespeare adapte des chroniques. Jusqu'à l'époque classique, bien des grandes pièces s'inspirent de textes antérieurs ou étrangers : l'adaptation est une dynamique essentielle du développement du genre[22].

Le processus évolue et prend des formes diverses au fil du temps pour connaître son apogée au XIXe siècle, comme nous l'ont montré les dictionnaires de langue et comme nous aurons l'occasion de le voir dans l'étude historique du phénomène. Si le processus participe au développement du genre, il est aussi à l'origine de sa transformation avec l'avènement du metteur en scène, qui ouvre une nouvelle voie à l'adaptation en transposant lui-même les textes de son choix et en se détachant des formes classiques pour promouvoir une forme de « théâtre-récit » assumant de plus en plus sa non-théâtralité.

Au plan économique et social, l'adaptation peut avoir pour objectif la diffusion d'une œuvre reconnue en l'adaptant au contexte culturel et linguistique de sa langue d'arrivée, qu'elle prenne la forme soit d'une réédition, soit d'une relecture d'œuvres classiques ou encore d'une nouvelle traduction. Les médias modernes, ont joué un rôle important dans

21 *Dictionnaire du littéraire*, PUF, Paris, 2002.
22 *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Michel Corvin, Bordas, Paris, 1995.

cette diffusion de la culture, dans la mesure où ils ont étendu considérablement le public des œuvres et ont permis leur démocratisation.

Mais très vite la dimension économique et sociale prend le pas sur la volonté d'offrir au plus grand nombre une relecture éclairée des œuvres, notamment lorsque le média choisi est le cinéma, industrie qui a des exigences de productivité et qui a donc très tôt, besoin d'histoires prêtes à être tournées. Aussi, les chefs d'œuvre de la littérature romanesque, les mythes les plus connus et les légendes, réduits à de simples canevas, seront largement exploités et contribueront à étendre son marché. Cependant, c'est bien plus souvent la popularité des œuvres plutôt que leur qualité littéraire qui justifie leur adaptation au cinéma, popularité qui finit par gommer les distinctions entre littérature savante et littérature populaire. On porte aussi à l'écran des pièces à succès, souvent interprétées au cinéma par les comédiens de théâtre qui les déjà avaient jouées sur la scène afin d'assurer une sorte de continuité et de réminiscence chère au public. En contrepartie, ces adaptations permettent de conquérir un nouveau public en même temps qu'une diffusion plus large des œuvres. Le théâtre sera lui aussi attiré par cette manne que constitue l'adaptation, tant pour trouver de nouveaux sujets que pour des raisons financières, et, comme le cinéma, il va puiser dans les œuvres romanesques à succès pour se renouveler, espérant ainsi attirer à lui le succès des romans adaptés, comme le montre cet extrait de l'article du dictionnaire de Patrice Pavis :

> Au XIXe siècle, les romanciers, souvent pour des raisons financières, adaptent eux-mêmes leurs œuvres. Gagné par le naturalisme, le théâtre cherche à se « ressourcer » dans le roman, devenu le mode de fiction dominant alors que l'invention dramatique semble essoufflée. Les adaptations de roman prolifèrent (Antoine monte Zola), souvent construites de façon très traditionnelle ; elles laisseront peu de traces, mais l'écriture des grand dramaturges de la fin du siècle porte la marque de ce tropisme du théâtre vers le roman[23].

23 *Dictionnaire du théâtre*, Patrice Pavis, Dunod, Paris, 1996.

Ces remarques montrent que le théâtre, a dû s'imposer face à des médias modernes comme le cinéma ou la télévision, qui sont devenus ses adaptateurs et parfois ses concurrents, et face à des genres prolifiques, comme le roman, auquel il a emprunté ses sujets afin de produire des adaptations capables de reconquérir un public moins présent. La plupart des ouvrages littéraires signalent en outre qu'on adapte le plus souvent un roman en une pièce de théâtre ou un film plutôt que l'inverse et que c'est dans le domaine du cinéma que l'adaptation s'est le plus répandue, et cela dès son origine.

Véritable outil de création et d'exploration de l'écriture cinématographique et dramatique, l'adaptation a permis d'« adapter » les œuvres à un nouveau public grâce à des techniques modernes de diffusion. Mais devenue un véritable enjeu économique par la possibilité qu'elle offre de proposer rapidement de nouvelles histoires, elle a vite été perçue comme un frein à la création de textes originaux et se pose alors le problème de la légitimité des œuvres ainsi transposées.

> Les débats sur la « culture de masse » aboutissent souvent à dénier toute valeur et donc toute légitimité culturelle aux médias modernes. Or l'enjeu du débat sur l'adaptation est constitué par la reconnaissance des nouveaux médias comme moyens d'expression et non comme simples outils de diffusion. […] la logique économique qui favorise les adaptations au détriment des scénarios originaux contribue à ce que l'on a appelé « la crise de la création » à la télévision. Elle limite les possibilités d'expression dans l'audiovisuel, car à une perspective de la réinterprétation comme production originale, elle substitue celle de l'interprétation au sens restrictif[24].

L'adaptation révèle et entretient donc pour certains la crise de la création dont on l'accuse bien souvent. Son auteur est par conséquent aussi peu légitimé que son œuvre dans le monde de la création littéraire et artistique. C'est le *Dictionnaire de la langue du théâtre* qui, abordant la notion d' « adaptation » du point de vue de ses acteurs, nous le montre :

> Adaptation scénique :
> Si le mot « adaptateur » (on trouvait autrefois ARRANGEUR) n'existe pas au théâtre, cette expression figure souvent dans une distribution. C'est que la pièce représentée a été adaptée pour la scène pour diverses raisons : soit, écrite en langue étrangère, la pièce n'a pas été traduite littéralement, soit elle était trop longue, soit encore le texte proposé n'était pas une pièce, mais tout à fait autre chose : une lettre, un roman, des documents mis bout à bout et plus ou moins arrangés. Il a donc

24 *Dictionnaire des littératures*, Larousse, Paris, 1985.

> fallu tailler, resserrer, formater, calibrer, faire en sorte que le prétexte à spectacle soit adapté pour la scène[25].

Qu'on le nomme « adaptateur » ou « arrangeur », l'écrivain qui s'adonne à cette pratique de transformation des textes de ses prédécesseurs est peu apprécié au XIXe alors que la pratique apparaît pourtant à son apogée. D'ailleurs, si on se reporte au mot « arrangeur » auquel nous renvoie la définition, le dictionnaire d'Agnès Pierron nous donne des informations très intéressantes sur le statut de cet écrivain particulier, que les autres articles n'évoquent que très peu :

> Arrangeur :
> Equivalent désuet d'adaptateur. Au XIXe siècle, on donne ce nom à l'écrivain qui remanie, adapte, « arrange » le texte d'un auteur dramatique, pour la scène. C'est le temps des ficelles, de la pièce bien « charpentée », réclamant un savoir-faire. L'exemple le plus fameux d'arrangeur et celui d'Eugène Scribe (1791-1861) qui ne négligea pas pour autant sa propre production. Aujourd'hui, les critères ont changé et les adaptations scéniques concernent plutôt les traductions, Shakespeare étant l'auteur dramatique le plus souvent adapté.
> Le XIXe siècle n'était pas tendre avec ceux qui « trafiquaient » les textes des créateurs. Il se montrait inventif pour désigner ces « maquilleurs » (comme on dit des maquilleurs de voitures). C'étaient des « dérangeurs », des « abréviateurs », des « rajeunisseurs », des TRIPATOUILLEURS. On allait jusqu'à parler de « piraterie littéraire »[26].

Cette définition a la particularité de montrer à quel point le processus est dénigré et relégué au rang de vulgaire « copiage » au XIXe siècle. Les adaptateurs ne sont pas considérés comme des écrivains ou des créateurs ; les termes péjoratifs qui servent à les désigner dans la définition le montrent bien. Ils sont des « dérangeurs, maquilleurs, abréviateurs, rajeunisseurs, tripatouilleurs ». D'ailleurs, Gérard Genette (1982) assimilera lui aussi cette pratique à un « bricolage », un art de « faire du neuf avec du vieux. »[27]

Du point de vue sémiotique, il s'agit d'objectiver les opérations mises en œuvre dans le processus de l'adaptation. Elles consistent de façon générale en un subtil jeu de transformation et de conservation d'éléments de l'œuvre de départ, comme le montre cet extrait de l'article du *Dictionnaire du littéraire* (2002) :

---

25 *Dictionnaire de la langue du théâtre*, Agnès Pierron, Le Robert, Collection « Les usuels », Paris, 2002.
26 *Ibid*.
27 Genette Gérard (1982), *Palimpseste*, *op. cit.*, p. 556.

> Adaptation : L'adaptation désigne un processus et, par extension, un produit : la réécriture d'une œuvre de sa forme originelle en une nouvelle forme, sans que la structure du récit, les personnages et parfois les noms et les lieux soient, du moins en théorie, modifiés au cours de l'opération. La notion d'adaptation implique donc une conception spécifique de l'œuvre littéraire : celle-ci conserverait son identité, garantie le plus souvent par l'unicité du titre par-delà les transformations rendues nécessaires par les caractéristiques techniques de la forme nouvelle.

L'adaptation consiste donc en une opération sémiotique de transfert et le *Dictionnaire du théâtre* de Patrice Pavis précise la nature des éléments généralement conservés ou modifiés lorsque la forme d'arrivée est le théâtre.

> L'adaptation (ou *dramatisation*) porte sur les contenus narratifs (le récit, la *fable*) qui sont maintenus (plus ou moins fidèlement avec des écarts parfois considérables), alors que la structure discursive connaît une transformation radicale, notamment du fait du passage à un dispositif d'*énonciation* entièrement différent[28].

Il signale également que le processus autorise toutes les manœuvres textuelles imaginables, telles que :

> coupures, réorganisation du récit, *adoucissements* stylistiques, réduction du nombre de personnages ou des lieux, concentration dramatique sur quelques moments forts, ajouts et textes extérieurs, montage et collage d'éléments étrangers, modification de la conclusion, modification de la fable en fonction du discours de la mise en scène[29].

L'adaptation, à la différence de la traduction, à laquelle elle se trouve souvent comparée et que nous observerons plus tard, jouit d'une grande liberté; elle ne craint pas de modifier le sens de l'œuvre originale, de lui faire dire autre chose. Ces modifications auxquelles elle est souvent conduite, notamment lorsqu'il s'agit du théâtre, par la volonté de satisfaire aux exigences de la scène, à la fois matérielles et temporelles, sont parfois telles que la forme et le sens du texte de départ peuvent s'en trouver profondément affectés. Se pose alors le problème de la fidélité au texte source. Elle est certes fonction de la volonté de l'adaptateur de conserver une proximité ou non à l'œuvre de départ, mais quoi qu'il en soit, le nouveau regard que pose l'adaptation sur l'œuvre modèle appartient à une autre époque, une autre culture, une autre sensibilité, et impose donc forcément une autre lecture : « Qu'on le veuille ou non, la fidélité d'une adaptation à son texte de départ est un

28 *Dictionnaire du théâtre* (1996), Patrice Pavis, *op.cit*.
29 *Ibid.*

leurre. Seuls comptent encore les modalités du transfert, les choix esthétiques qu'il suppose, et l'honnêteté de les afficher. »[30]

Nous achèverons cette partie consacrée aux dictionnaires par la définition à la fois courte et moderne du terme « adaptation », tirée du petit ouvrage d'Anne Ubersfeld (1996) *Les termes clés de l'analyse du théâtre*[31] qui nous offre un éclairage différent et novateur sur le rôle de l'auteur et du dramaturge comme acteurs de l'adaptation :

> Le mot adaptation a deux sens au théâtre :
> - il désigne le passage d'un texte non théâtral (romanesque ou épique) à un texte théâtral, où seraient préservés (ou construits) les dialogues, ainsi que les principaux éléments du récit, confiés à des didascalies, au dialogue ou au monologue d'un récitant ;
> - il désigne le travail (c'est plus ou moins celui du dramaturge au sens moderne du terme) qui, prenant un texte ancien (une ancienneté qui peut n'être que de peu d'années) ou étranger, traduit, lui donne, par des changements didascaliques ou des modifications dans l'ordre des épisodes, une couleur qui convienne à l'univers du spectateur d'aujourd'hui. L'adaptation peut commencer à la traduction et comporter même des modifications du texte dialogué.

Cette définition traite exclusivement du processus de transformation ayant pour objet d'arrivée le théâtre, et montre que le processus peut s'effectuer sur un texte de départ, dramatique ou non. Elle présente également l'adaptation à la fois comme un résultat (le texte second) et comme un processus (le travail en cours sur le texte de départ) et réhabilite en quelque sorte l'activité de l'auteur de l'adaptation en soulignant le travail qu'il accomplit dans l'acte de transformation.

D'emblée, cette approche, même si elle reste très générale, fait émerger quelques aspects sensibles de l'adaptation que sont la structure du récit et la conservation de traits d'origine, malgré des transformations nécessaires, aspects qu'il conviendra d'observer à la lumières des théories existantes que sont la sémiotique et la narratologie dans la mesure où ce transfert d'une forme artistique vers une autre implique le passage autant d'un langage vers un autre que d'un genre vers un autre.

---

30 *Dictionnaire du littéraire* (2002), *op.cit.*

31 UBERSFELD Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Mémo, Lettres, Seuil, Paris, 1996.

Conclusion partielle

Au terme de ce parcours dans les dictionnaires, on retiendra d'une part que l'histoire du mot est révélatrice de son usage et des avatars du processus au fil du temps, mais qu'il existe d'autre part un véritable décalage entre la naissance du mot « adaptation » et la pratique qu'il désigne. En effet, nous l'avons vu, les dictionnaires de langue signalent son usage à partir du XIIIe siècle dans le sens de « ajuster » et à la fin du XIXe siècle dans le sens de « transformer une œuvre pour la rendre apte à un nouveau public ou à un nouveau média ». La pratique de l'adaptation, cependant, est nettement antérieure et existe, d'après les dictionnaires spécialisés, depuis l'Antiquité, la naissance du phénomène coïncidant avec la naissance de l'écriture dramatique. Si ses desseins sont très souvent culturels (diffusion d'une œuvre, relecture des classiques, traduction, évolution d'un genre…), l'intérêt économique est aussi une motivation essentielle pour l'adaptateur, c'est pourquoi, très souvent, ce sont des œuvres ayant déjà obtenu la reconnaissance du public qui sont portées à la scène ou à l'écran ; elles attirent un public déjà entièrement acquis à leur cause. Les nouveaux médias, comme le cinéma ou la télévision, avides d'histoires « toutes prêtes », sont les principaux utilisateurs du processus. Cette pseudo facilité doublée de l'intérêt économique évoqué plus haut serait responsables de la crise de la création littéraire qui apparaît à l'époque à laquelle cette pratique tend à se développer, ce qui mettra en doute pour un temps la légitimité de leurs auteurs.

Il est convenu que l'adaptation d'une œuvre implique la conservation d'éléments de l'original (contenus narratifs), en même temps que des modifications (structure discursive) au moyen de manœuvres textuelles les plus variées (coupure, ajout, montage, collage, …), pouvant porter sur la fable et/ou le style selon la volonté de l'adaptateur de rester plus ou moins proche de l'œuvre de départ. Lorsqu'elle est scénique, l'adaptation a ses spécificités

qu'il nous faudra approfondir. Elle a contribué au développement du genre et a évolué historiquement pour laisser une plus grande place à l'auteur, qui s'il parvient à marquer de sa lecture le texte transformé et à faire oublier l'original, pourra accéder au rang de véritable créateur. Son importance sera cependant remise en question par la reconnaissance du metteur en scène qui signera au XXe siècle, la fin de l'hégémonie du texte et de l'auteur. Le spectacle, la représentation et le public sont désormais incontournables dans la construction du sens du texte de théâtre, qu'il soit création ou adaptation. Dans cette perspective, la question de la fidélité n'est plus forcément prioritaire, même si elle reste une question polémique très attachée à l'adaptation. Il ressort de notre enquête dans l'univers des dictionnaires qu'une théorisation sémiotique de l'adaptation (objet principal de notre recherche) ne saurait faire l'économie d'une étude historique, aussi sommaire soit-elle, de cette pratique culturelle.

CHAPITRE II : ORIGINES ET HISTOIRE DE L'ADAPTATION THÉÂTRALE

L'étymologie du mot « adaptation » nous a montré que son emploi a subi des transformations au fil du temps et nous allons essayer de comprendre les raisons de ces changements. L'adaptation étant une pratique imitative, c'est dans les définitions de l'imitation et de la *mimésis* que nous aurons des chances de trouver une objectivation descriptive de cette pratique. L'histoire du théâtre elle-même, d'ailleurs, intimement liée aux notions précédentes, et les témoignages des adaptateurs sur leurs pratiques, nous fourniront des renseignements précieux quant au processus adaptatif. Il s'intègre dans un espace-temps particulier et varie en fonction de l'état des mœurs, de la politique, de l'économie et de la culture de son émetteur et de son récepteur. Nous verrons ainsi qu'au fil des siècles les textes adaptés ont changé et avec eux les motifs de l'adaptation ainsi que les opérations mises en œuvre.

1. Antiquité et reprise des mythes

D'un point de vue historique, le mot « adaptation » dans le sens de « transformation d'une œuvre narrative en conservant la substance narrative » est attesté à la même période que dans le sens de « traduire » (1885-1890). Or, nous savons que la pratique de l'adaptation, même si elle n'est pas nommée ni théorisée, est bien antérieure à cette date. Elle remonte à l'Antiquité, dont les tragédies, déjà, revisitent les grands mythes connus du public en leur donnant une nouvelle dimension. Les grands dramaturges font des héros de la mythologie, les figures centrales de leurs œuvres. Mais que dire de ces reprises qui se trouvent à la croisée entre adaptation et traduction ? Omniprésents dans notre littérature, les mythes sont des propriétés culturelles collectives, dont les sources précises, souvent, nous échappent. Ainsi, les nombreuses versions des mythes d'Antigone, d'Œdipe, d'Électre,

d'Ulysse…doivent elles être considérées comme des adaptations d'Eschyle, de Sophocle ou d'Homère ? D'où vient cette fascination, qui a touché les dramaturges tant anciens que modernes, pour les légendes antiques ? La légende des Atrides par exemple, continue de hanter le théâtre depuis les origines et ses nombreuses reprises n'en ont pas encore épuisé les interprétations possibles. Ainsi, après avoir inspiré Eschyle au IVe siècle avant Jésus-Christ dans sa trilogie l'*Orestie*, elle apparaît sous le titre *Électre* chez Sophocle et Euripide. On la retrouve dans la littérature latine chez Sénèque avec *Thyeste* et *Agamemnon* (entre 49 et 62), puis au XVIIe siècle chez Racine dans *Iphigénie* (1678), un siècle plus tard dans l'*Oreste* de Voltaire (1750) puis dans les *Érynies* de Leconte de Lisle en 1873, l'*Électre* de Giraudoux (1937), *Les Mouches* de Sartre (1943), ou encore *Électre ou la chute des masques* de Marguerite Yourcenar en 1954.

La Bible, tout comme les mythes grecs, constitue une autre source d'inspiration pour les écrivains de toutes les époques et a pourvu le théâtre français d'une somme considérable de figures, de thèmes et de symboles.

Au Moyen Âge, après la méfiance de l'Église manifestée en 420 dans la *Cité de Dieu* de Saint Augustin, qui met au ban le théâtre, c'est la religion qui sera cependant l'initiatrice principale de la résurgence de l'art dramatique. En effet, dès le Xe siècle, des moments de la liturgie font l'objet de parties théâtralisées. *Visitatio Sepulchri* représente, par exemple, des épisodes de la résurrection de Jésus. Les écoles canoniales et monastiques s'ouvrent au peuple et les premiers drames liturgiques sont représentés dans les cloîtres, chantés en latin. Les hommes d'Église miment certaines scènes bibliques, afin de frapper l'imagination d'un public peu rompu au latin. Ces scènes sont traitées plus ou moins librement et choisies souvent pour leur valeur dramatique, c'est le cas de *l'Adoration des bergers*, du *Massacre des innocents* ou encore de *Daniel dans la fosse aux lions.* Les

histoires de saints sont aussi des sujets de représentation. Le *Jeu de Saint Nicolas* de Jean Bodel (vers 1200), par exemple, est un miracle inspiré lui-même d'une légende grecque du Xe siècle, modernisée.

Hors des lieux sacrés et en version française, mystères et miracles mettent en scène des passages de l'histoire sainte, l'intervention merveilleuse d'un saint ou de la Vierge ou racontent la Passion du Christ en vers, illustrés de tableaux mimés. Les plus fameux sont ceux d'Arras, d'Eustache de Mercadé, d'Arnould Greban et de Jean Michel.

À la Renaissance, cette activité d'adaptation, marquée par le sceau de l'humanisme, se poursuit. On fait jouer dans les collèges, en latin, des imitations de chefs-d'œuvre du passé. Les auteurs s'inspirent des tragédies antiques et continuent à emprunter leurs sujets à la *Bible* ou à l'histoire romaine, comme en témoignent les titres de leurs œuvres. Ainsi, Étienne Jodelle écrit en 1553 *Cléopâtre captive*, tragédie dont le sujet est choisi dans la *Vie d'Antoine* de Plutarque, Robert Garnier donne en 1583 *Les Juives* tiré de l'Ancien Testament et Antoine de Montchrestien transpose un sujet de la *Bible* en 1572 avec *Saül le Furieux*.

Le théâtre classique s'en inspire également par la voix des plus grands. Racine par exemple, dans ses préfaces à *Esther* (1689) et *Athalie* (1691), cite ses sources et après avoir fait apparaître sous le titres de ses pièces la mention : « Tirée de l'écriture sainte », il explique les raisons de ces réécritures. Il répond tout d'abord à une commande de la maison de Saint-Cyr qui lui demande s'il ne pourrait pas « faire sur quelque sujet de piété et de morale une espèce de poème, où le chant fût mêlé avec le récit ; le tout lié par une action qui rendît la chose plus vive et moins capable d'ennuyer. […] »[32]. Le dramaturge témoigne ainsi de sa réponse :

32 RACINE Jean, *Théâtre complet*, La Pochotèque, Le Livre de Poche, Classiques Modernes, Librairie

> Je leur proposai le sujet d'Esther, qui les frappa d'abord, cette histoire leur paraissant pleine de grandes leçons d'amour de Dieu, et de détachement du monde au milieu du monde même. Et je crus de mon côté que je trouverais assez de facilité à traiter ce sujet ; d'autant plus qu'il me sembla que sans altérer aucune des circonstances tant soit peu considérables de l'Écriture sainte, ce qui serait à mon avis une espèce de sacrilège, je pourrais remplir toute mon action avec les seules scènes que Dieu lui-même, pour ainsi dire, a préparées[33].

Il mêle dans ses deux pièces l'emprunt du sujet biblique à la forme antique en employant le chœur des tragédies grecques pour chanter les louanges de Dieu.

Claudia Jullien (2003) insiste sur la richesse de la symbolique biblique dans la littérature occidentale de l'antiquité à nos jours, dans son avant-propos au *Dictionnaire de la Bible dans la littérature française* :

> Sous la forme verbale de figures, de motifs, de thèmes, le symbole rappelle sa source tout en y échappant. Par la liberté de l'art qui peut les renouveler en les faisant miroiter diversement, les symboles bibliques, mots très anciens et pourtant actuels, nous parviennent chargés de tout ce qui est enfoui dans le cœur humain (violences, désirs, souffrances, espoirs, idéaux, révoltes, refus, etc.). Et s'il est vrai que, comme le fait dire Jean Grosjean à son *Samuel*, en pensant à l'aventure de l'esprit : *L'écriture n'est pas ce qui est dicté, elle est ce qui est récrit. Récrit, tu m'entends ? »*, il faudra bien convenir que c'est par la multiplicité même de ses variations que le symbole se fraie un passage vers la découverte d'un sens ou d'une vérité toujours à venir[34].

Il semblerait que l'on retrouve aujourd'hui assez peu de récits bibliques complets transposés dans le théâtre contemporain, mais plutôt des références ponctuelles, exception faite des grandes et audacieuses fresques populaires montées par Robert Hossein (*Un homme nommé Jésus* en 1983, *Jésus était son nom* en 1991).

2. Modélisation, adaptation ou imitation ?

Cette pratique de la reprise, qu'elle touche le mythe, les textes bibliques et bien d'autres genres, se trouve largement érigée en modèle à partir de la Renaissance, même si elle ne porte pas le nom d'adaptation, mais celui d'imitation. Elle est alors au centre de la réflexion sur la création littéraire et artistique et restera au cœur des préoccupations jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Ce concept, hérité de la *mimésis* de Platon et Aristote

générale française, Paris, 1998, p. 715-716.

33 *Ibid.*

34 JULLIEN Claudia, *Dictionnaire de la Bible dans la littérature française*, Vuibert, Paris, 2003, p. 4.

possède le double sens de « ressemblance », en référence à un modèle pictural et de « représentation », en référence à un modèle dramatique. L'énonciation théâtrale relève de la *mimésis* au sens où l'histoire n'est pas racontée mais représentée par des personnages qui agissent en parlant. Pour Platon, le fondement des arts tient à leur capacité à représenter le réel, mais il condamne cette *mimésis* car elle enferme l'art dans l'illusion et dans le faux. Son attitude antimimétique développée dans *La République* s'est d'ailleurs largement propagée dans notre culture occidentale. Elle a, par exemple, été réactivée dans les mises en garde jansénistes contre le théâtre, à travers la disqualification de la peinture figurative ou plus tard de la photographie, elle est au fondement de l'art abstrait ou encore du théâtre épique de Brecht et se trouve au cœur des polémiques « antiréalistes » et de la critique de l'effet de réel. La forme la plus radicale de cette attitude consiste à condamner les arts qui ont pour fonction constituante des procédés mimétiques. Ce que leur reproche Platon à l'origine, et ce qu'en a retenu la tradition, c'est le risque qu'ils comportent. En effet, un mauvais choix de l'objet d'imitation peut se constituer en habitude puis en nature pour celui qui imite et les comportements réels peuvent être contaminés par les comportements répréhensibles imités. Cet argument ne remet cependant pas en cause l'acte d'imitation en lui-même, mais met en garde contre le choix de l'objet imité. Ainsi, l'imitation peut être acceptable si elle porte sur des comportements moralement irréprochables et, de ce fait, elle acquiert une fonction de modèle à suivre. En ce qui concerne le théâtre par exemple, le danger vaut à la fois pour le dramaturge et pour l'acteur dont les comportements mimétiques peuvent agir par transfert sur les comportements réels et pour le public, manipulé par ce qu'il voit se jouer devant lui. Enfin, pour Platon, l'imitation ne permet pas d'acquérir de connaissances, ni en production, ni en réception. Pour Aristote, au contraire, l'imitation ainsi que la faculté de

représentation sont inhérentes à la nature humaine et sont considérées comme des moyens de communiquer des connaissances :

> À l'origine de l'art poétique dans son ensemble, il semble bien y avoir deux causes, toutes deux naturelles. Imiter est en effet, dès leur enfance, une tendance naturelle aux hommes –et ils se différencient des autres animaux en ce qu'ils sont des êtres fort enclins à imiter et qu'ils commencent à apprendre à travers l'imitation-, comme la tendance commune à tous de prendre plaisir aux représentations […][35].

Les imitations se distinguent en fonction des moyens employés, des objets imités et du mode employé. Dans la représentation, qui imite une action accomplie par des personnes qui agissent, on distinguera la comédie de la tragédie selon qu'elle aura pour objet d'imitation des hommes sans vertu ou des hommes bons. Ce qui est représenté doit être semblable au vrai pour permettre l'identification du spectateur.

Au milieu du XVIe siècle, l'imitation n'est plus seulement pensée en référence à la nature, elle s'applique aussi aux Anciens, dont les œuvres sont érigées en modèles d'imitation de la nature. L'art étant la poursuite du Beau et ce Beau ayant été atteint chez nos prédécesseurs, ne pas les imiter, c'est manquer une chance de les égaler. L'imitation, qui est en quelque sorte une copie au second degré, a alors fortement partie liée avec la traduction puisqu'elle se développe à partir de la diffusion des textes grecs et latins, *via* l'Italie, de la *Poétique* d'Aristote notamment, qui fait autorité réellement après 1570, et dont l'interprétation, sans doute abusive, est le prétexte à fournir les règles à suivre pour parvenir à la composition d'œuvres dramatiques aussi parfaites que celles d'Eschyle ou de Sophocle. La diffusion et la vulgarisation de son œuvre vont être à l'origine de la prolifération d' « arts poétiques » propres à guider le poète vers l'imitation parfaite à travers la tragédie régulière ; citons notamment le *Bref discours pour l'intelligence de ce théâtre* de Jacques Grévin (1561), l'*Art de la tragédie* de Jean de La Taille (1572) ou l'*Art poétique français* de Vauquelin, publié en 1605.

35 ARISTOTE, *Poétique*, Le livre de Poche Classique, Paris, 1990, p. 105.

C'est le siècle classique qui fera triompher les règles sur scène. L'objet de l'art est plus que jamais l'imitation, mais une imitation non servile qui donnerait de la réalité une image plus juste, plus saisissante, idéalisante et plus achevée encore que la réalité elle-même. Jean Chapelain, qui a largement contribué à l'élaboration de la doctrine classique, affirme la nécessité de l'imitation en 1630, dans sa *Lettre sur la règle des vingt-quatre heures* adressée au poète Godeau :

> Je pose donc pour fondement que l'imitation en tous poèmes doit être si parfaite qu'il n'y paraisse aucune différence entre la chose imitée et celle qui imite, car le principal effet de celle-ci consiste à proposer à l'esprit, pour le purger de ses passions déréglées, les objets comme vrais et comme présents ; chose qui, régnant par tous les genres de la poésie, semble particulièrement encore regarder la scénique, en laquelle on ne cache la personne du poète que pour mieux surprendre l'imagination du spectateur, et pour le mieux conduire sans obstacle à la créance que l'on veut qu'il prenne en ce qui lui est représenté[36].

Pour d'autres théoriciens, le seul moyen de parvenir à cette illusion de réalité est la vraisemblance. Ainsi, pour l'Abbé d'Aubignac dans *La pratique du théâtre* (1657): « la vraisemblance doit toujours être la principale règle, et sans laquelle toutes les autres deviennent déréglées. » C'est pour lui le souci de vraisemblance qui justifie l'existence de la règle des trois unités. L'esprit ne pouvant admettre que la scène représente plusieurs lieux à la fois, ni que la durée du spectacle puisse représenter plusieurs années, les règles d'unité de temps, de lieu et d'action, s'imposent. Mais ce souci de vraisemblance qui va jusqu'à corriger la réalité pour l'adapter à l'idée qu'on s'en faisait, écartant l'impossible au même titre que le possible invraisemblable, va paradoxalement pousser les doctes à multiplier les conventions et les exigences propres à créer l'illusion.

Aussi, les dramaturges, dans leurs préfaces, montrent leur souci du respect de la règle et donnent leur interprétation des principes d'Aristote transformés en doctrine, mais témoignent également de leurs difficultés à les respecter à la lettre. Corneille, par exemple, n'a cessé de dire qu'il fallait suivre les règles et que les idées d'Aristote étaient bonnes,

36 *Littérature, Textes et documents, XVIIe siècle,* Collection Henri Mitterand, Nathan, Paris, 1987, p. 169.

mais il interprète cette soumission avec souplesse et se donne la possibilité de ne pas s'assujettir à la vraisemblance dont on peut se libérer modérément et à bon escient au profit du nécessaire. Il refuse de dissocier la théorie de la pratique et se fonde sur cinquante années de travail pour la scène lorsqu'il rédige ses trois *Discours* publiés en 1660. Chacune de ses pièces est précédée d'un examen ou d'une dédicace visant à expliquer et justifier ses choix. Dans sa lettre *À Monsieur* ***, en tête de *La Suivante,* il écrit :

> Les règles des anciens sont assez religieusement observées en celle-ci. Il n'y a qu'une action principale à qui toutes les autres aboutissent ; son lieu n'a point plus d'étendue que celle du théâtre, et le temps n'en est point plus long que celui de la représentation, si vous en exceptez l'heure du dîner, qui se passe entre le premier et le second acte. […] J'aime à suivre les règles, mais loin de me rendre leur esclave, je les élargis et resserre selon le besoin qu'en a mon sujet, […]. Savoir les règles et entendre le secret de les apprivoiser adroitement avec notre théâtre, ce sont deux sciences bien différentes ; et peut-être que pour faire maintenant réussir une pièce, ce n'est pas assez d'avoir étudié dans les livres d'Aristote et d'Horace[37].

Il estime ainsi que le poète tragique n'a à respecter les règles que s'il invente un sujet. S'il l'emprunte à l'histoire ou à ses prédécesseurs, ceux-ci lui servent de caution suffisante pour faire admettre l'invraisemblable. Si Corneille peut encore s'accommoder des règles selon les besoins de son sujet, après 1660, le dogmatisme triomphe et celui qui choisit de s'exprimer à travers les genres nobles, devra s'y soumettre sous peine de s'attirer les foudres des théoriciens.

Boileau alimentera les querelles en ravivant, avec son *Art Poétique* (1674), la discussion qui depuis quelque temps opposait les écrivains sur le point de savoir si l'imitation des Anciens devait aller jusqu'à traiter uniquement, dans un poème héroïque, des sujets empruntés à la mythologie païenne. Mais le débat est allé plus loin et a fini par opposer ceux qui, comme lui, s'en tenaient à la tradition, à ceux qui pensaient que l'autorité que s'étaient acquise les Anciens ne les mettait pas à l'abri des critiques d'une raison éclairée. Le poème lu par Charles Perrault, ardent défenseur de l'indépendance et de la modernité, à

37 CORNEILLE Pierre, *Œuvres complètes*, L'intégrale, Seuil, Paris, 1963, p. 163.

l'Académie française le 27 janvier 1687, intitulé le *Siècle de Louis le Grand,* fera entrer la querelle dans une nouvelle phase :

> La belle Antiquité fut toujours vénérable
> Mais je ne crus jamais qu'elle fut adorable.
> Je vois les Anciens sans plier les genoux,
> Ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous
> Et l'on peut comparer sans craindre d'être injuste,
> Le Siècle de Louis au beau siècle d'Auguste […][38].

Mais ce serait caricaturer le théâtre du XVIIe siècle que de le réduire aux grands genres et à l'imitation des Anciens. En effet, à côté de ce théâtre normalisé existe une vie théâtrale très complexe qui ne se soucie d'aucune norme, ni d'unité, ni de bienséance et encore moins de vraisemblance. Elle s'exprime à travers les comédies, les ballets, les pièces à machine ou l'opéra, qui offrent un caractère spectaculaire dont le public reste friand. D'autre part, on ne se contente pas d'imiter les pièces antiques et on puise bien souvent les sujets dans des nouvelles, faits divers, récits de toutes sortes qu'on « adapte » pour la scène. Madeleine de Scudéry, par exemple, tire de *L'Astrée* d'Honoré d'Urfé, un certain nombre de drames en gardant la fable, les noms des personnages, et en concentrant l'action. Le passage du récit à la pièce de théâtre semble être un processus de création courant et les auteurs dramatiques empruntent sans états d'âme les œuvres de leurs prédécesseurs.

Les écrivains et théoriciens français, en redéfinissant par leurs pratiques la théorie de l'imitation, vont progressivement en donner une nouvelle dimension en s'intéressant davantage à ses effets qu'à ses causes. Si l'imitation définit bien la nature de l'art, elle n'en est pas le but. Le seul but de l'art est de plaire, et c'est en fonction de ce but, affirmé très tôt par les dramaturges, qu'est pensé le principe de l'imitation. Cette conception trouve sa source dans les théories de Cicéron et dans la hiérarchie qu'il établit entre les

38 BOILEAU, *L'Art poétique*, Classiques Larousse, Paris, 1972, p. 93.

finalités de l'art oratoire : *docere, delectare, movere*, et qui donne la première place au *movere*. Ainsi, l'idéal classique de perfection correspond à un juste équilibre entre les exigences du plaisir et celles de la connaissance.

L'idée est qu'il faut imiter, mais pas de manière servile et ne pas se contenter d'un seul modèle mais de plusieurs. L'artiste du XVIIe siècle est une abeille qui butine à toutes les fleurs pour produire son propre miel qui est unique. La Fontaine dans son *Épître à Huet* reconnaît l'extrême diversité de ses sources dans son inspiration et revendique indépendance et liberté par rapport au passé :

> Mon imitation n'est point un esclavage :
> Je ne prends que l'idée et les tours et les lois
> Que nos maîtres suivaient eux-mêmes autrefois
> Si d'ailleurs quelque endroit plein chez eux d'excellence
> Peut entrer dans les vers sans nulle violence,
> Je l'y transporte, et veux qu'il n'ait rien d'affecté,
> Tâchant de rendre mien cet air d'Antiquité[39].

Cette posture est d'autant plus intéressante que l'auteur est un partisan des Anciens dans la querelle qui les oppose aux Modernes, et qu'il donne un nouveau sens à la *mimésis*. Celle-ci ne participe plus d'une simple copie ou d'une émulation, elle est le ferment de l'originalité, terme qui, pour Charles Perrault, caractérise d'ailleurs le fabuliste.

Ainsi peut-on dire que l'imitation se mue progressivement en tentative d'adaptation des textes des anciens aux règles des doctes, au goût du public mais aussi aux mœurs et aux préjugés modernes. Dans ses pièces *Horace, Cinna et Polyeucte*, Corneille redonne à la tragédie la dimension politique qui avait été la sienne dans l'Antiquité, mais propose en même temps un théâtre engagé qui reflète avec complaisance l'idéologie politique de son époque : le gouvernement est monarchique, de droit divin, la personne du roi y est sacrée et son autorité sans limites. Il n'en oublie pas pour autant de plaire à son public, se

39 LA FONTAINE Jean (de), « Épitre à Huet ou Épitre à Monseigneur l'Évêque de Soissons en lui donnant un Quintilien de la traduction d'Oration Toscanello », *Œuvres, Sources et Postérité d'Ésope à l'Oulipo*, Éditions Complexe, 1995, p. 1399.

donnant Aristote pour caution dès les premières lignes de son *Discours de l'utilité et des parties du poème dramatique* :

> Bien que, selon Aristote, le seul but de la poésie dramatique soit de plaire aux spectateurs, et que la plupart de ces poèmes leur ayant plu, je veux bien avouer toutefois que beaucoup d'entr'eux n'ont pas atteint le but de l'art[40].

Chez Racine, plus allégoriques, les tragédies ne posent pas moins les grandes questions de l'essence du pouvoir, de l'exercice de l'autorité, de la vengeance ou encore du sacré, en remettant sur scène les héros grecs (*Andromaque ; Iphigénie ; Phèdre*) et romains (*Britannicus ; Bérénice ; Mithridate*) empruntés à Euripide, Virgile, Ovide ou les figures bibliques (*Esther* et *Athalie*). Mais lui aussi revendique une adaptation au public de son temps : « La principale règle est de plaire et de toucher. Toutes les autres ne sont faites que pour parvenir à cette première. », écrit-il dans sa préface à *Bérénice* (1670)[41], reprenant les propos de Molière dans *La Critique de l'École des Femmes* (1663).

La tragédie, élevée au rang de genre noble pour sa capacité à éduquer et à anoblir les âmes, sera l'objet de toute l'attention des théoriciens. Cela n'empêche pas ses auteurs d'emprunter, eux aussi, leurs sujets aux œuvres du passé. La comédie aura moins à souffrir de ces exigences en matière de normes, c'est pourquoi Molière n'hésite pas à citer ses sources. Nombre de ses personnages-types sont issus de la *commedia dell'arte* (Scapin, Géronte, Léandre, le faux docteur…) et il emprunte lui aussi des sujets à la mythologie avec *Amphitryon* déjà donné par Plaute au IIIe siècle avant J.-C., ou encore au siècle d'or espagnol avec *Don Juan* tiré de l'œuvre de Tirso de Molina *Burlador de Sevilla*.

Ainsi, l'imitation est-elle au fondement de l'art jusqu'à la fin du XVIIe siècle. Mais ces imitations, dont on a donné quelques exemples, sont bel et bien des adaptations au sens

40 CORNEILLE Pierre, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 821.
41 RACINE Jean, *Théâtre complet*, *op. cit.*, p. 369.

moderne du terme dans la mesure où il y a au départ traduction de textes anciens, puis réécriture à travers le filtre des règles des trois unités, de la vraisemblance et de la bienséance, des mœurs et du goût du public. De plus, il y a transposition pour la scène d'œuvres qui, au départ, n'étaient pas écrites pour être représentées (textes bibliques, historiques, poèmes épiques…). La querelle des Anciens et des Modernes va poursuivre la remise en question du fondement de la pratique imitative qui entrera en concurrence avec les nouvelles valeurs que sont l'originalité, l'imagination et l'invention. Comme le rappelle André Petitjean (2000) dans un article qu'il consacre à l'étude d'un traité de l'imitation (*L'Art de la Comédie* de J.-F. Cailhava de l'Estendoux paru au XVIIIe siècle en quatre volumes)[42], les adversaires qui s'opposent jusqu'au XVIIIe siècle à propos de cette esthétique de l'imitation, la théorisent sous la forme d'un processus « d'oscillation spiralée entre la répétition et la nouveauté, en donnant une prime de valorisation symbolique à l'un ou à l'autre des pôles ». C'est dans cet espace qu'il faut chercher l'aspect inventif et créatif de l'imitation puisque la réécriture assimile l'ancien mais l'adapte aussi et le dépasse dans le cadre d'un vraisemblable bienséant correspondant aux valeurs sociétales du public et de l'imitateur. Cette conception de l'imitation soumet la pratique de la réécriture à certaines conditions d'acceptabilité ainsi répertoriées par André Petitjean :

- imiter des auteurs ayant écrit dans une autre langue avec l'intention de les égaler voire de les dépasser
- imiter sans reproduire seulement mais en empruntant un art et une manière de dire, c'est-à-dire une poétique et une rhétorique
- imiter est une pratique d'autant plus acceptable que l'auteur de l'imitation est de « qualité », au point de faire lui-même l'objet d'une imitation.

42 PETITJEAN André, « Emprunt et réécriture : réflexions à partir de *L'art de la comédie*, de J.-F. Cailhava de l'Estendoux », *Pratiques* N° 105-106, *Les réécritures*, CELTED, Metz, Juin 2000, p. 183-200.

Si le plaisir est ainsi très lié à la qualité du texte et de sa transformation ainsi qu'à un certain goût du public, n'oublions pas que si tant d'auteurs ont réécrit des textes antérieurs, c'est aussi qu'ils ont conscience que le théâtre est fait d'une connivence entre les œuvres et le public qui aime à reconnaître sur la scène ou dans les textes, les personnages et les situations qui peuplaient déjà son imaginaire collectif.

3. Conceptions modernes de l'adaptation

Plus on avance dans le siècle de la Révolution française, plus les mentalités changent, justifiant l'évolution des pratiques. C'est ainsi que la valorisation de l'individu et la concentration de l'intérêt sur la destinée et les passions individuelles contribuent à donner une nouvelle orientation à l'art. Aussi, à partir du moment où le goût est devenu un critère plus déterminant que la culture, à partir du moment où Molière, Racine, Corneille, La Fontaine, sont devenus les nouveaux classiques en parvenant à imposer leurs propres voix, recourir aux Anciens n'est plus une priorité. Néanmoins, au XVIIIe siècle, la tragédie survit en s'en tenant toujours à l'imitation des modèles, dont font à présent partie Corneille et Racine, tout en cédant au goût d'un public dont la sensibilité le porte à s'émouvoir de situations horribles ou angoissantes déployées sur la scène. Les tragédies qui triomphent jusqu'au milieu du siècle sont les illustrations de cette tendance : on emprunte les sujets à l'Antiquité, le style noble à Corneille, mais pour attendrir le public on renouvelle l'émotion tragique en donnant une grandeur épique aux personnages placés dans des mises en scène grandioses. Crébillon, avec *Atrée et Thyeste* (1708) n'hésite pas à porter sur la scène un assassin, Atrée, venu offrir à son frère Thyeste, une coupe pleine du sang de son fils. Après avoir tenté un retour au chœur à l'antique avec *Œdipe* en 1718, dans *La mort de César* (1743) Voltaire s'inspire du *Jules César* de Shakespeare qu'il a traduit et commenté et donne au personnage d'Antoine une éloquence qui touche au pathétique dans

le dernier acte. Le renouveau de la mise en scène est incarné par Adrienne Lecouvreur qui, dans son jeu, abandonne l'emphase et le chant et simplifie le costume de Cour de la tragédienne en supprimant paniers, traînes et panaches. On en vient presque à jouer les tragédies dans des costumes modernes. Au fil du siècle, des salles se construisent dans les villes de province ce qui favorise la création et le renouvellement. À côté des grands genres qui restent la tragédie et la comédie, apparaissent de nouvelles formes comme le mélodrame ou le drame bourgeois ou encore le vaudeville, genres qui n'avaient pas de caution chez les Anciens. Le public, en majorité bourgeois, boude les rois et les héros légendaires ou historiques, trop éloignés de leurs préoccupations. Il aura fallu attendre plus de soixante ans pour que l'injonction de Boursault « à l'auteur dramatique » soit suivie d'effets :

> Quitte la ruse grecque et la fierté romaine,
> Choisis quelques grands noms sur les bords de la Seine[43].

Diderot, théoricien du drame bourgeois, préfère à l'Homme universel des dramaturges classiques, l'homme concret permettant d'illustrer l'idéal moral et social de la bourgeoisie du XVIIIe siècle. L'émotion et le pathétique, dans ses pièces qui peignent des situations familiales et sociales (*Le Fils naturel*, 1757 ou *Le Père de famille*, 1758), sont toujours au service d'une intention morale.

Ainsi, peu à peu, le drame bourgeois, par sa capacité à représenter la nature, la vérité et les conditions sociales en se détournant de l'unité de lieu, va s'imposer au détriment de la tragédie à l'antique qui ne répond plus, ni aux aspirations, ni aux préoccupations du siècle, comme en témoigne ce texte polémique de Beaumarchais (1767) :

> Que me font à moi, sujet paisible d'un État monarchique du XVIIIe siècle, les révolutions d'Athènes et de Rome ? quel véritable intérêt puis-je prendre à la mort d'un tyran du Péloponèse ? au sacrifice d'une jeune princesse en Aulide ? il n'y a dans tout cela rien à voir pour moi, aucune

43 Cité par André Degaine, *Histoire du théâtre dessinée, de la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*, Nizet, Paris, 1992, p. 234.

> moralité qui me convienne. La tragédie héroïque ne nous touche que par le point où elle se rapproche du genre sérieux, en nous peignant des hommes, et non des rois ; et que les sujets qu'elle met en action étant si loin de nos mœurs, et les personnages si étrangers à notre état civil, l'intérêt en est moins pressant que celui d'un drame sérieux et la moralité moins directe, plus aride, souvent nulle et perdue pour nous, à moins qu'elle ne serve à nous consoler de notre médiocrité, en nous montrant que les grands crimes et les grands malheurs sont d'ordinaire apanage de ceux qui se mêlent de gouverner le monde[44].

Chez Beaumarchais, même dans les comédies, les personnages, comme Figaro (Acte V, 3 *Le Mariage de Figaro*, 1784), sont les porte-parole des idées des philosophes des Lumières dont ils transmettent les professions de foi morales ou politiques. Ses pièces, dans lesquelles l'actualité tient une part importante, ne renient pas totalement toutefois l'héritage des prédécesseurs. En effet, *Le Barbier de Séville* joué en 1775, se donne comme un imbroglio largement inspiré de *L'École des Femmes* de Molière. On n'abandonne pas les pièces du répertoire mais celles-ci sont « adaptées » aux nouvelles aspirations et modernisées. Le roman, qui connaît alors un véritable engouement, commence à intéresser les auteurs de théâtre qui cherchent à s'adapter au goût d'un public qui s'est étendu, diversifié et qui est en quête d'émotions nouvelles que le théâtre peine à lui offrir. Pierre Frantz (2004) dans son article *Le roman, perte ou salut du théâtre ?*[45] note que ce mouvement très marqué vers le roman au XVIIIe siècle pousse l'Abbé Desfontaine à donner aux comédies larmoyantes le nom de « romanédie », néologisme fondé sur le modèle de « comédie » ou « tragédie ». Cependant, il constate également le statut ambigu de ces nouvelles formes. En effet, le roman du XVIIIe est lui-même discuté, et la critique et les théoriciens condamnent tout ce qui peut ressembler au roman dans le théâtre. L'adjectif « romanesque » vaut généralement condamnation sans appel. On dénonce toutes les formes du mélange des genres mais aussi les apports spécifiques du roman accusé de

44 BEAUMARCHAIS, « Essai sur le genre dramatique sérieux », *Théâtre complet*, Lettres relatives à son théâtre, Bibliothèque de la Pléiade, 1957, Gallimard, Paris, p. 10.

45 FRANTZ Pierre, « Le roman, perte ou salut au théâtre », *Il romanzo a teatro*, Atti del convegno internazionale della società universitaria per gli studi di lingua e letteratura francese (SUSLLF), Verona, 11-13 novembre 2004, A cura di Franco Piva, Schena editore, Fasano (Br-Italia), 2005, p. 37-48.

corrompre l'art dramatique. Ce « vernis romanesque » reproché aux pièces de théâtre de l'époque est défini en ces termes par Diderot dans son discours sur la poésie dramatique :

> Un ouvrage sera romanesque si le merveilleux naît de la simultanéité des événements ; si l'on y voit les dieux ou les hommes trop méchants ou trop bons ; si les choses et les caractères y diffèrent trop de ce que l'expérience ou l'histoire nous les montre ; et surtout si l'enchaînement des événements y est trop extraordinaire et trop compliqué[46].

Pour Pierre Frantz, le roman a permis à des auteurs dramatiques comme Diderot de « destituer la vraisemblance de son fondement rationnel au profit d'une vérité conçue dans des termes nouveaux. »[47] Le merveilleux, l'invention et l'émotion sont ces termes et les seuls moyens d'attirer les spectateurs dans la sphère enchantée de la fiction. En parallèle, il faut signaler également l'apparition d'œuvres romanesques hybrides, des textes dialogués où la dimension théâtrale est prégnante. On peut citer *Jacques le Fataliste* (1773) ou *Le neveu de Rameau* (1762) de Diderot ou encore les textes de Sade *La philosophie dans le boudoir* (1795) ou *Dialogue entre un prêtre et un moribond* (1782), dans lesquels les prémices de l'interpénétration des genres se signalent.

Le XIXe siècle poursuit cette évolution vers davantage de réalisme et de liberté. Au nom du progrès et de l'individu, les modèles sont répudiés. La notion de propriété littéraire contribue sans doute également à mettre un frein aux emprunts systématiques. L'écrivain ne se reconnaît plus dans l'ancienne relation de filiation et en cela le processus de l'imitation est transformé. Néanmoins, on le verra, le débat entre partisans du classicisme et défenseurs de la nouveauté est loin d'être clos, tout comme les débats sur l'imitation de la nature dans l'art. L'intertextualité imitative ne cesse pas d'exister, mais elle n'est plus envisagée comme la soumission à des modèles antérieurs et les auteurs de la modernité ont un autre rapport au réel. Ils voient dans le langage un moyen d'exploration de ce qui

46 DIDEROT, « De la poésie dramatique », *Œuvres*, Tome IV, Bouquins, Robert Laffont, Paris, p. 1297.

47 FRANTZ Pierre, « Le roman, perte ou salut au théâtre », *Il romanzo a teatro*, *op. cit.*, p. 47.

semble insaisissable. En poésie, Baudelaire et Rimbaud recherchent le « radicalement nouveau » et tout peut devenir objet d'art et de beauté. Mais c'est autour du théâtre que sont établis les fondements théoriques et idéologiques de la nouvelle littérature. Considérant la dramaturgie classique avec ses règles, ses contraintes techniques et ses bienséances morales et gestuelles comme des symboles d'un autre âge, les jeunes romantiques s'inspirent des libertés du théâtre de Shakespeare et de Schiller pour fustiger la tragédie. Les plus célèbres textes polémiques de cette époque sont celui de Stendhal, *Racine et Shakespeare*, qui date de 1825 pour la deuxième version, et celui de Victor Hugo qui apparaît dans la préface de *Cromwell* deux ans plus tard. Stendhal définit le « romanticisme » dans ces termes: « art de présenter aux peuples les œuvres littéraires qui dans l'état actuel de leurs habitudes et de leurs croyances, sont susceptibles de leur donner le plus de plaisir possible. »[48] Le classicisme, au contraire, leur présente la littérature qui donnait le plus grand plaisir possible à leurs arrières grands-pères. Suivant ce principe, Sophocle et Euripide ont été éminemment romantiques puisqu'ils ont su plaire à leurs contemporains. Cependant « Imiter aujourd'hui Sophocle et Euripide, et prétendre que ces imitations ne feront pas bâiller le Français du XIXe siècle, c'est du classicisme. »[49] Il ajoute qu'on lit davantage La Harpe que Racine et Molière dans les cabinets littéraires et les bibliothèques. Il s'agit donc de créer des tragédies en prose mettant en scène des personnages qui appartiennent à la génération de ces « jeunes gens raisonneurs, sérieux et un peu envieux, de l'an de grâce 1823 »[50] auxquels il s'adresse dans sa préface. Les modèles à imiter ne sont plus les Anciens, les sources sont à présent modernes et européennes. On a déjà cité Shakespeare, redécouvert notamment grâce à Voltaire puis à la visite des acteurs anglais, en 1822, mais il faut citer également l'influence des

48 STENDHAL, *Racine et Shakespeare*, Jean Jacques Pauvert éditeur, Libertés 20, Paris, 1965, p. 62.
49 *Ibid*.
50 *Ibid.*, p. 25.

Allemands Lessing, Goethe, Shlegel et Shiller, puis des dramaturges du siècle d'or espagnol dont paraissent les traductions. La préface de Victor Hugo est, elle, un véritable manifeste qui formule la théorie du drame romantique. Ce genre moderne réalise la synthèse des genres et des registres. Forme artistique complète, il rejette les règles classiques au nom de la vérité et son avènement signe l'arrêt de mort de l'épopée et avec elle de la pratique imitative : « Rome calque la Grèce, Virgile copie Homère ; et, comme pour finir dignement, la poésie épique expire dans ce dernier enfantement. Il était temps. Une autre ère va commencer pour le monde et pour la poésie. »[51] L'auteur est libre de s'inspirer de la Nature dans tout ce qu'elle offre de beau et de laid, sans se limiter comme les Anciens à un certain type de Beau universel au risque de devenir monotone.

L'imitation est donc condamnée pour garantir l'œuvre du pire des vices, le commun : « Que le poète se garde surtout de copier qui que ce soit, pas plus Shakespeare que Molière, pas plus Schiller que Corneille. »[52] Reprenant la critique romantique de l'adaptation, Victor Hugo dénonce par ces mots ce qui pour lui n'est qu'une copie sans valeur, même si l'objet copié est un chef-d'œuvre. Il défend ainsi l'image de l'auteur divin, au génie supérieur dont la fonction sacrée est de participer au progrès de l'art par la création originale. Dans cette perspective, l'exercice de l'adaptation ne peut que nuire à son image.

Malgré ces tentatives pour renouveler le théâtre, le début du XIXe siècle reste marqué par des contradictions puisqu'à côté des tentatives d'innovation existe toujours un bastion d'ardents défenseurs des classiques dont la permanence est due également au soutien dont ils bénéficient dans le champ de la diffusion scolaire et le répertoire institué dans lequel on trouve par exemple *Phèdre*, *Cinna*, *Le Cid* ou encore *Zaïre* de Voltaire ou *Tancrède* de

51 HUGO Victor, *Cromwell*, Garnier Flammarion, Paris, 1968, Préface, p. 65.
52 *Ibid.*, p. 88.

Crébillon. Les comédies de Molière sont également reprises et Talma, comédien-vedette de la Comédie-Française, qui meurt en 1826 avant d'avoir pu jouer *Cromwell*, offre sa célébrité aux personnages classiques qu'il fait triompher devant un public de fidèles. Mais les modèles anciens perdurent aussi à travers les créations qui empruntent les sujets antiques en les chargeant de significations politiques d'actualité. Arnaut fait ainsi l'éloge de l'empereur Napoléon à travers la figure de Germanicus dans la pièce éponyme jouée en 1817. Le théâtre du XIXe siècle se caractérise donc par un foisonnement d'idées et de formes qui se côtoient non sans soulever des crises. Mais malgré la victoire des Romantiques lors de la fameuse bataille d'*Hernani*, le drame moderne ne parviendra pas vraiment à s'imposer. C'est d'ailleurs symboliquement une pièce de facture et de sujet classiques, la *Lucrèce* de Ponsard, qui triomphera en 1847 alors que le drame de Victor Hugo, *Les Burgraves*, joué en 1843, vient de subir un échec retentissant. Entre les créations originales et les reprises de classiques, on trouve également des adaptations nombreuses. Elles ne sont d'ailleurs pas incompatibles avec le souci de modernité puisqu'elles sont souvent le fait d'auteurs incarnant la critique de l'ancienne poétique. Alfred de Vigny propose par exemple une adaptation d'*Othello* de Shakespeare en 1829 avec *Le More de Venise* et dans sa *Lettre à Lord*** sur la soirée du 24 octobre 1829*, consécutive à la représentation de ce qu'il nomme sa « tragédie moderne », il oppose aux faiblesses de la tragédie usée, les mérites du drame. Victor Hugo tire quant à lui son premier drame *Amy Robsart* (1822) d'un roman de Walter Scott *Kenilworth* (1821), même si, on l'a vu, il rejettera plus tard cette pratique qu'il s'autorise néanmoins, la considérant plutôt comme un champ d'expérimentation.

Pour d'autres raisons, Alfred de Musset est amené lui aussi à pratiquer l'adaptation, mais sur ses propres pièces, auxquels il fait subir une sorte d' « autocensure » pour obéir à l'ordre moral. *Les Caprices de Marianne*, par exemple, devront subir d'importantes

modifications pour être jouées, et Musset, pour des raisons économiques, accepte d'effectuer les changements qu'on lui impose. En effet, il veut être joué, entre autres raisons pour couvrir ses nombreuses dettes :

> Ce ne sont plus des *courtisanes* mais des *courtisans* (!) qui se suspendent au manteau d'Octave. Une certaine Rosalinde *qui me sert de maîtresse* devient *qui est de mes amis*. La bouteille de lacryma-christi ne sort plus du *couvent* mais tout platement du *cellier*. Vous si belle, si jeune, *si pure encore, mariée à un vieillard qui n'a plus de sens et qui n'a jamais eu de cœur…*, cette réplique s'arrête au mot « jeune » […][53]

Une autre pièce de Musset, *Lorenzaccio,* composée en 1834, constitue elle-même à la fois une adaptation et une auto-adaptation, qui subira de multiples transformations au fil du temps. Écrit sur une idée de Georges Sand qui en avait elle-même tiré un court récit en six tableaux intitulé *La conspiration*, le sujet est adapté des *Chroniques florentines* de l'Italien Benedetto Varchi (1721), dans lesquelles l'historien relate le meurtre du tyran Alexandre de Médicis par son cousin Lorenzo, jeune aristocrate de 23 ans décrit comme bizarre, ambitieux et vicieux amant du pape Clément dans sa jeunesse. Musset en tire un drame aux accents shakespeariens qui ne sera jamais représenté de son vivant. Son frère, après lui avoir fait subir des coupures, simplifications et censures, la fera jouer dès 1857. Elle sera rejouée en 1896 grâce à l'audace de Sarah Bernhardt, mais dans une version à nouveau « très adaptée » par Armand Dartois qui abrège et rallonge par endroits le texte initial. Lorsque Jean-Pierre Vincent crée *Lorenzaccio* en Juillet 2000 au Festival d'Avignon, il tient au départ à monter la pièce dans son intégralité, mais la durée du spectacle (six heures) et les difficultés de production l'en dissuadent. Sa version reste néanmoins la plus longue jamais interprétée. Mais elle ne fait pas qu'adapter la pièce à la durée de la représentation ; elle présente une interprétation historico-idéologique de certains passages. En effet, la mise en scène refuse la reconstitution de l'époque dans les décors et les costumes, et l'occupation étrangère de Florence lui fait penser à l'occupation allemande

53 Cité par André Degaine (1992), *Histoire du théâtre dessinée, de la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays, op. cit.* p. 268.

vécue par la France, aussi fera-t-il apparaître les soldats allemands en costume de la Wehrmacht.

À partir de la seconde moitié du XIXe siècle, sous l'influence de l'emprise réaliste puis naturaliste, les dramaturges, cherchant à ressourcer un genre qui commence à s'essouffler, vont trouver dans le roman quelques-unes des formes de leur libération : les sujets, les personnages, la réalité sociale et psychologique.

En effet, l'hégémonie du roman est un fait et le théâtre nourrit à son égard un complexe d'infériorité quant à sa capacité à répondre à l'exigence d'imitation de la vie que pendant des siècles on a considéré comme étant sa finalité essentielle. C'est donc du côté de ce genre, pourtant longtemps considéré comme mineur, que les dramaturges vont trouver des modèles. De plus, réputé sans règles car absent des grandes poétiques antiques et classiques, le roman serait capable de libérer les autres genres de leurs propres lois en leur apportant plus de souplesse. Enfin, sans doute l'attrait pour ce genre n'est-il pas uniquement dû à la pseudo-crise de l'inspiration dont il souffre, mais davantage à son irrésistible attractivité et à la fortune et à la gloire qu'il promet. L'attrait des romanciers eux-mêmes pour le théâtre s'explique aussi par le fait que les retombées financières sont loin d'être négligeables, car la représentation d'une pièce est toujours plus rentable que la cession des droits d'un roman à un éditeur. Du côté du spectateur, on sait le plaisir qu'il éprouve à « cultiver les délices du ressouvenir » selon les propos d'Anne-Simone Dufief et Jean-Louis Cabanès, dans la présentation de l'ouvrage *Le roman au théâtre. Les adaptations théâtrales au XIXe siècle*[54]. Ce goût du public pour la chose déjà vue a pour conséquence chez nombre d'auteurs que la version scénique succède presque immédiatement à la publication du roman. Ainsi, Eugène Sue récrit en mélodrames ses

54 CABANES Jean-Louis et DUFIEF Anne-Simone (2005), *Le roman au théâtre. Les adaptations théâtrales au XIXe siècle, op. cit.*, p. 5-10.

romans-feuilletons et Alexandre Dumas crée un théâtre pour porter ses romans à la scène. L'adaptation de *La Dame aux Camélias* qui triomphe en 1852 finira d'ailleurs presque par faire oublier l'original, tout comme *Les Misérables* de Victor Hugo, présenté sur la scène en 1878. De manière générale, l'adaptation met en évidence les potentialités dramatiques de l'œuvre-source (ou à l'inverse fait apparaître les résistances du romanesque). Cependant, le bilan n'est pas très heureux. En effet, le succès des adaptations fait illusion car les romans adaptés étaient alors si connus que le spectateur était encore sensible à leur écho mais les pièces engendrées ont en fait rarement atteint une autonomie suffisante pour être représentées une fois le roman oublié.

Si l'adaptation conduit en général plutôt à un appauvrissement, elle permet tout de même, chez les écrivains les plus conscients et les plus militants, d'offrir la possibilité de tenter des formes esthétiques nouvelles, en rupture avec la pièce « bien faite » dont les conventions factices sont aux antipodes des prises de position de romanciers qui se veulent novateurs. En cela les adaptations ont eu l'intérêt majeur de faire réfléchir au bien-fondé des conventions théâtrales et de les bouleverser. Zola va par exemple chercher dans ses propres romans matière à régénérer le genre et il adapte *l'Assommoir* en 1879 ; *Nana* en 1881 ; *Renée* d'après *La Curée* en 1887 et *Germinal* en 1888. Il sera aussi un des rares auteurs à avoir transformé un drame en roman (la pièce *Madeleine* écrite en 1865, devient un récit rebaptisé *Madeleine Férat* en 1868). Ses articles de critique dramatique publiés en 1880 sous le titre *Le Naturalisme au théâtre* témoignent de sa volonté de montrer sur la scène sa vision de la vie déjà présentée dans ses romans naturalistes. Mais parlant de sa propre adaptation de *Germinal*, il évoque la difficulté de cette expérience qui demande au romancier un travail auquel il n'est pas habitué et pour lequel il est obligé de se justifier face à une critique impitoyable et face à la censure. Ainsi s'exprime-t-il dans *Le Figaro* du 25 avril 1888 *:* «Je m'étais bien juré de ne plus batailler en faveur de *Germinal*. Voici près

de trois ans que je me bats pour cette pièce ; et après l'avoir défendue contre un ministre[55], il me semblait outrecuidant de la défendre contre la presse»[56] Ce qu'on lui reproche, c'est tout d'abord de ne pas être l'auteur de cette adaptation dont on attribue la paternité entière à Busnach, alors que pour cette version, il explique n'avoir travaillé avec l'homme de théâtre que pour le plan, tout le sujet a été écrit par Zola lui-même. Mais on l'accuse aussi de s'intéresser au théâtre à des fins purement mercantiles et enfin d'avoir produit un texte de la plus grande médiocrité, ce à quoi l'auteur répond par ces arguments :

> La presse entière a déclaré *Germinal* mal écrit, d'un style creux et déclamatoire, au-dessous du médiocre. Mon Dieu ! c'est honteux à confesser, j'écris comme ça. Et le pis, c'est que le roman tant admiré aujourd'hui, le roman avec lequel on écrase la pièce, n'est pas écrit d'un autre style, car des tableaux entiers y ont été pris textuellement. Si vous n'êtes pas justes, soyez logiques au moins : trouvez le roman mal écrit, ne huez pas sur la scène les mêmes phrases que vous avez saluées sans le livre. […] De mes cinq œuvres, adaptées par Busnach, celle-ci est celle qui a été le plus respectée. Malgré ce qu'on en a dit, pas une des situations, pas un des personnages employés n'a été changé dans son ensemble. J'ai écrit la pièce, je l'ai prise dans le roman, et, si on la trouve mal écrite, c'est moi le coupable, c'est le roman qui a tort[57].

Si les arguments de la défense paraissent logiques, ils n'en montrent pas moins que le passage d'un genre à un autre ne se pas fait d'une manière aussi aisée et évidente. Il ne suffit pas de reprendre des dialogues d'un roman à succès pour en faire une pièce de théâtre adulée. Si le roman a fonctionné, c'est sans doute parce que l'auteur a su mettre ses idées dans une forme qui leur correspondait particulièrement. Inversement, certains éléments qui passaient mal dans le roman se voient valorisés par la scène, c'est le cas des personnages de L'*Assommoir* comme Lantier et Virginie transformés en traîtres de mélodrame ou encore de Mes-Bottes qui, à peine visible dans le roman, envahissait la scène. Les adaptations qui suivent : *Nana, Pot-Bouille, Le Ventre de Paris*, seront de moins en moins bien accueillies. Zola attribue cela au fait que son influence a été de plus

55 Allusion à l'accusation datant de 1885 et à la censure appliquée à la pièce, considérée comme une œuvre socialiste et à ce titre offrant des dangers du point de vue de l'ordre, relaté dans l'article du *Figaro* du 29 octobre 1885 par l'auteur.

56 ZOLA Émile, Deux articles parus dans *Le Figaro* à propos de l'adaptation théâtrale de *Germinal* (1885 et 1888), http://www.bmlisieux.com/curiosa/zola03.htm

57 *Ibid*.

en plus prépondérante dans le travail d'adaptation et que la critique cherche à barrer la route du théâtre au romancier. Il reproche aussi au public son goût pour la facilité, pour les pièces bonne enfant dont on ne tire rien, ce public qui, refusant la littérature et la réflexion au profit de pièces sans passion et sans style et qui a fait le succès du vaudeville.

Néanmoins, même si ce ne sont pas les adaptations théâtrales qui sont les plus retenues dans l'œuvre de Zola, tout comme dans celles d'autres romanciers célèbres (Balzac *Le Faiseur)*, cette expérience lui a permis de partir en guerre contre les conventions qui vicient la comédie de mœurs et il perçoit dans la représentation le moyen de plonger le spectateur dans l'illusion la plus parfaite de la vérité. Aussi prône-t-il la réduction maximale des conventions au profit des décors, costumes et accessoires vrais, qui tiennent pour lui la même place que les descriptions dans un roman naturaliste. Il inspire les créations du *Théâtre Libre* d'Antoine qui hébergera la quasi-totalité de ses œuvres avec celles des naturalistes, ce qui nous montre qu'avec le temps, les pratiques adaptatives restent encore très liées au souci de la *mimésis* car, même si les perspectives ont changé, on cherche toujours à s'approcher le plus possible du réel. Les mises en scène d'Antoine le montrent bien, elles qui offrent au public des intérieurs minutieusement reconstitués avec de véritables meubles et même des quartiers de viande (*Les Bouchers,* 1888). L'acteur va jusqu'à tourner le dos à la salle qui est plongée dans l'obscurité dans le but de reproduire au plus près la réalité et de montrer au spectateur de véritables « tranches de vie ».

Le XXe siècle poursuivra l'entreprise de régénération du théâtre en puisant dans les textes romanesques : Copeau et Croué adaptent *Les Frères Karamazov* d'après Dostoïevski en 1911 et Gaston Baty adapte lui-même des romans célèbres dans le but de conquérir un large public (Flaubert *Madame Bovary,* Dostoïevski *Crime et Châtiment*,…). Les adaptations de cette époque sont considérées comme des œuvres à part entière et donnent

souvent lieu à publication, mais leurs auteurs perçoivent que le théâtre risque de passer à côté de ce qui fait l'essentiel du roman. Même si, la plupart du temps, les textes choisis pour être adaptés, le sont pour leurs qualités dramatiques internes (actions simples, richesse quantitative des dialogues, personnages peu nombreux…), en conservant les cadres formels de la composition dramatique, ils ne parviennent pas à rendre toute l'ampleur du roman. L'avènement d'une nouvelle génération de dramaturges et l'apparition du metteur en scène comme réalisateur des spectacles va apporter un nouveau souffle à cette pratique, qui, loin de s'épuiser, prend paradoxalement une place accrue aux côtés des créations. Ces dernières, favorisées par la multiplication des salles et la décentralisation, permettent une plus grande recherche en offrant au metteur en scène des espaces où explorer les ressources du langage, qu'il soit verbal ou scénique.

4. Adaptation et crise du théâtre contemporain

Le retour des mythes antiques constitue l'un des faits majeurs de l'histoire du théâtre français dans la première moitié du XXe siècle. Davantage inspirées des pièces antiques que des récits d'Homère, ces réécritures apparaissent à des moments de l'actualité particulièrement troubles en France : la guerre et l'Occupation. Le mythe apparaît alors comme un moyen de déjouer la censure alors en place et permet de concentrer et d'exprimer les angoisses du présent par la mise en scène de personnages d'un autre âge. Il laisse au dramaturge, à côté des éléments stables garants de la reconnaissance du texte d'origine (personnages, cadre, situation…), la liberté d'exposer sa propre vision du monde, mais aussi ses théories sociales, politiques ou philosophiques. Jean Giraudoux par exemple, conçoit le théâtre comme un moyen d'éducation morale et artistique de la nation, et les grandes dissertations entre Ulysse et Hector sur l'illusion de liberté ou encore d'Électre sur la justice ou l'art de la guerre en témoignent. Dans *Les Mouches*, Jean-Paul

Sartre fait l'exposé de ses théories existentialistes. L'absurde règne en maître dans ces pièces modernes qui transforment radicalement le sens d'origine des récits dont ils sont issus, et qui, porteurs d'enseignements, deviennent source d'interrogations, de doutes et d'incertitudes sur la destinée humaine. *La Machine infernale* de Jean Cocteau s'achève sur ces mots de Tirésias « Qui sait ? »[58]. DépouilléS de leur valeur étiologique, ces textes présentent, dans les versions adaptées, des personnages qui ne sont plus forcément soumis à la volonté des dieux mais qui ont le pouvoir de décider. C'est la vision pessimiste des auteurs qui les empêche d'accéder à la liberté et au bonheur.

L'intérêt du théâtre moderne pour le mythe est sans doute également lié à sa part de modernité intrinsèque. En effet, la présence du Chœur qui souligne sans cesse l'artifice du théâtre et le simulacre de la représentation, implique une distanciation chère aux dramaturges du XXe siècle qui l'ont exploitée. Ainsi, *Antigone* de Jean Anouilh commence par ces propos du Prologue : « Voilà. Ces personnages vont vous jouer l'histoire d'Antigone. »[59] De la même façon, « La Voix » qui introduit l'action dans *La Machine infernale*, rappelle au spectateur qu'il se trouve devant une tragédie dont le mécanisme est irréversible et dont on va lui montrer les rouages : « Regarde, spectateur, remontée à bloc, de telle sorte que le ressort se déroule avec lenteur tout le long d'une vie humaine, une des plus parfaites machines construites par les dieux infernaux pour l'anéantissement mathématique d'un mortel. »[60]. On retrouve cette même mise à distance plus tard lorsque le Chœur s'avance pour donner sa définition de la tragédie : « Et voilà. Maintenant le ressort est bandé. Cela n'a plus qu'à se dérouler tout seul. C'est cela qui est commode

58 COCTEAU Jean, *La Machine infernale*, Le Livre de Poche, Grasset, Paris, 1934, p. 127.
59 ANOUILH Jean, *Antigone*, La Table Ronde, Paris, 1946, p. 9.
60 COCTEAU Jean, *La Machine infernale*, *op.cit*., p. 12.

dans la tragédie. […] Et puis, surtout, c'est reposant, la tragédie, parce qu'on sait qu'il n'y a plus d'espoir, le sale espoir […]. »[61]

Mais au-delà de l'apparente facilité qui réside dans l'adaptation d'un texte dont la trame et le dénouement sont déjà connus d'un public, on le sait, friand d'histoires déjà éprouvées, la réécriture et *a fortiori* celle d'un mythe aux versions déjà exponentielles, constitue une véritable gageure dans la mesure où le dramaturge doit rivaliser d'imagination afin de maintenir l'intérêt dramatique. L'actualisation y participe certes (marques du présent, anachronismes…), mais c'est aussi par les effets de surprise et le renouvellement du sens que l'auteur parvient à intéresser le public. Avec *La guerre de Troie n'aura pas lieu* Jean Giraudoux attire déjà l'attention par le titre de la pièce : plus long que les titres habituels, il remet en question d'entrée le mythe adapté puisqu'on sait que la guerre de Troie a bien eu lieu. Dans *Antigone*, alors que Créon semble avoir persuadé Antigone de renoncer à enterrer son frère, le mot « bonheur » qu'il prononce va relancer la machine et conduire à la fin tragique de l'héroïne : « Vous me dégoûtez tous avec votre bonheur ! […] Je veux être sûre de tout aujourd'hui et que cela soit aussi beau que quand j'étais petite- ou mourir. »[62]

Outre les nouvelles interprétations qu'il est apte à absorber, le mythe permet le renouvellement de l'écriture théâtrale qu'il poétise et imprègne de merveilleux (mystère de l'antiquité, présence de la mort par la voix d'Anubis chez Cocteau, périodes lyriques chez Giraudoux…).

Si les mythes intéressent tant les dramaturges modernes, n'est-ce pas aussi pour des raisons trivialement économiques dans la mesure où, appartenant au domaine public, ils ne font plus l'objet de droits d'auteurs ? Vu le nombre de versions dans le temps et compte

61 *Ibid*., p. 53-54.
62 ANOUILH Jean, *Antigone*, *op. cit.*, p. 94-95.

tenu de l'ancienneté de la première version, on aura du mal à reprocher à tout adaptateur d'avoir trahi un récit qui appartient désormais à tout le monde et dont personne ne peut se targuer d'en avoir donné la meilleure interprétation. D'ailleurs, l'attitude des adaptateurs par rapport aux textes qu'ils transforment peut varier, allant de la reconnaissance d'une filiation très forte et à l'expression d'une dette, à une non évocation du texte source, soit parce que la filiation paraît évidente soit au contraire parce que le dramaturge souhaite donner à sa création un plus grand caractère d'autonomie. Si on considère les deux adaptations de Jean Anouilh : *Antigone* écrite en 1942 et *Œdipe ou le roi boiteux* qui date de 1978, l'édition ne signale pas le rapport avec le texte d'origine de Sophocle pour la première pièce alors que la même édition précise pour la seconde « d'après Sophocle » à la page précédant la didascalie initiale. De plus, sa quatrième de couverture, qui cite des propos de Jean Anouilh, souligne le rapport entre la lecture des textes sources et l'écriture de ces deux adaptations, en même temps qu'elle précise les motivations de l'auteur :

> L'*Antigone* de Sophocle, lue et relue et que je connaissais par cœur depuis toujours, a été un choc soudain pour moi pendant la guerre, le jour des petites affiches rouges. Je l'ai ré-écrite à ma façon, avec la résonance de la tragédie que nous étions alors en train de vivre.
> *Œdipe-roi*, relu il y a quelque temps par hasard comme tous les classiques, quand je passe devant mes rayons de livres et que j'en cueille un, m'a ébloui une fois de plus -moi qui n'ai jamais pu lire un roman policier jusqu'au bout. Ce qui était beau du temps des Grecs et qui est beau encore c'est de connaître d'avance le dénouement. C'est ça le vrai « suspense »…
> Et je me suis glissé dans la tragédie de Sophocle comme un voleur –mais un voleur scrupuleux- et amoureux de son butin[63].

Jean Giraudoux, lui, n'effectue pas la même démarche. En effet, on ne trouve pas l'annotation « d'après » à la suite des titres de ses reprises et il affirme ne pas avoir relu ces classiques de la littérature grecque avant de composer *La guerre de Troie n'aura pas lieu* ou encore *Électre*. Les souvenirs laissés par l'étude des tragiques grecs et des traductions d'Eschyle, de Sophocle ou d'Euripide au lycée de Châteauroux ont suffi à

63 ANOUILH Jean, *Œdipe ou le roi boiteux*, La Table ronde, Paris, 1986.

donner le squelette de ses fables. Colette Weil note dans la préface de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* :

> Si, selon la formule célèbre *la culture est ce qui reste quand on a tout oublié*, on pourrait affirmer que Jean Giraudoux, qui a tout oublié ou presque, d'Homère et d'Euripide, de Shakespeare et de Goethe, fabrique selon un schéma qui lui est propre une histoire sur une histoire, et rédige un manuscrit à peu près neuf sur un palimpseste à moitié effacé[64].

En ajoutant le chiffre « 38 » au titre déjà illustré par Plaute, Molière ou Kleist, Giraudoux souligne sa dette par rapport aux textes du passé en rappelant que le sujet a déjà été traité par 37 auteurs dramatiques avant lui. En ce qui le concerne, c'est sa fascination pour la fatalité qui le pousse à s'intéresser à ces sujets antiques. La différence entre chacune des pièces citées, toutes identifiables comme adaptation car elles conservent des éléments de l'origine identifiables, montre que l'interprétation du mythe n'est pas saturée.

Giraudoux fait également revivre les textes bibliques à travers des adaptations dans lesquelles il propose de nouvelles lectures et une interprétation parfois subversive. On peut citer *Judith, Le Cantique des Cantiques, Sodome et Gomorrhe, Pour Lucrèce.*

On le voit, si le XIXe siècle adaptait, le XXe siècle réécrit et recompose plus qu'il n'adapte. Le roman continue à stimuler l'imaginaire, mais les pratiques théâtrales, dès le milieu du XXe siècle, présentent un rapport avec celui-ci qui dépasse désormais largement les enjeux de l'adaptation théâtrale pensée comme simple passage d'une forme à une autre ou comme restitution d'une fable : le théâtre parle souvent plus de lui-même que du texte qu'il adapte. Ainsi, adapter un roman ne consiste plus à en extraire simplement les dialogues pour les présenter à la scène, comme l'explique Jean-Louis Barrault :

> Dans un roman […] il faut être attentif à ce qui n'a pas été écrit ou dit. […] Les dialogues sont comparables à la conduite sociale, à la surface des eaux. Les descriptions correspondent aux moments solitaires plus authentiques. Ils méritent d'être transposés. Ce qui ne se dit pas, ce qui est entre les lignes est relié au silence, au secret, aux impératifs du subconscient. Or ce dernier point appartient justement au cœur de la poétique théâtrale. […] Se contenter, pour adapter un roman, de

64 GIRAUDOUX Jean, *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Le Livre de Poche, Grasset, Paris, 1991, p. 21.

> confectionner un découpage qui n'utilise que les passages dialogués, c'est ne retirer que les arêtes du poisson[65].

Ainsi, Barrault et Vitez vont tenter de trouver une solution au problème de l'adaptation en l'orientant dans une double direction : vers le texte source dont il s'agit de sauvegarder la tonalité propre, autant que vers le théâtre en tant que représentation. Il s'agit, comme le note Michel Corvin (2003), de « mettre le spectateur dans un état de strabisme ludique : voir le texte d'une oreille, si je puis dire, entendre de l'œil ce que le jeu propose, et parvenir à réunir ces sensations visuelles et auditives en une seule perception. »[66] Il poursuit son article en soulignant le risque inverse de déséquilibre car « dans la balance des deux composantes du spectacle, le plateau désormais penche du côté du jeu : c'est lui qui fait théâtre. »

L'écriture scénique refuse désormais les contraintes des formes dramatiques et adaptations anciennes : unité de temps et de lieu, linéarité de la fable…. La théâtralité d'un texte ne se lit plus dans son aptitude à être représentée ou dans son caractère dramatique, au contraire, pour Vitez on peut « faire théâtre de tout » et l'identité théâtrale naît davantage de la poésie, des creux et de la polysémie offerts par le texte transposé. Influencée par le théâtre oriental, la scène offre la priorité à la gestuelle, à la voix et au souffle de l'acteur. On assiste à une confusion des genres, tant les textes présentés deviennent difficiles à classer : l'écriture de Marguerite Duras, par exemple, dont de nombreux textes ont été adaptés à la scène et à l'écran par elle-même ou par d'autres (*Le Square* ou *L'amante anglaise*), mêle étroitement différentes formes. Le récit *Détruire, dit-elle*, par exemple, est suivi de notes pour la représentation, dans lesquelles la romancière donne des pistes pour les décors, le jeu des acteurs, dans la perspective d'une adaptation scénique. Le caractère polymorphe du

65 *Cahiers de la Compagnie Renaud-Barrault*, n°91, 1975, Gallimard, Paris, p. 40-41,.

66 CORVIN Michel, « L'adaptation théâtrale : une typologie de l'indécidable », *Pratiques*, N°119-120, *Les écritures théâtrales*, Metz, Décembre 2003, p. 154.

texte, entre roman et théâtre, est renforcé par le style et la présentation « didascalique » adoptés dès l'ouverture :

> Temps couvert.
> Les baies sont fermées.
> Du côté de la salle à manger où il se trouve, on ne peut pas voir le parc[67].

Mais de même que le roman emprunte aux caractéristiques du théâtre, ce dernier s'émancipe des critères essentiels qui servaient à le reconnaître, à savoir le personnage et les dialogues. Dans ces pièces au titre évocateur : *Actes sans paroles I et II* de Samuel Beckett (1956, 1959), la description des actions vient remplacer complètement les dialogues, et dans *Pas moi* (1977), seule une bouche parle.

Ce dialogue constant entre récit et théâtre existe depuis les origines mais associé à un refus des règles, à la recherche de l'originalité dans la création, il a contribué à rendre friables les frontières qui existaient entre ces deux modes d'expression.

Avec ce nouveau type d'adaptations, qui colle, monte et recompose des textes disparates n'ayant parfois aucun caractère dramatique, l'accent est mis sur le jeu théâtral dont les rouages sont montrés au public. Il n'est plus question d'imiter le réel mais de mettre le spectateur dans une posture critique en fonction de laquelle il lui est demandé de réfléchir plus que de s'identifier. Se dessine également une nouvelle conception de la « théâtralité » ainsi définie par Patrice Pavis « ce qui, dans la représentation ou dans le texte dramatique est spécifiquement théâtral ou scénique »[68]. Mais avec les pièces de la modernité, c'est la définition plus radicale de Roland Barthes, pour qui, la théâtralité c'est « le théâtre moins le texte », qui rend le mieux compte de la production. En effet, de nombreux metteurs en scène et des sémioticiens de la représentation, s'insurgeant contre le terrorisme du texte, s'appuient sur la fonction essentielle du théâtre qui est avant tout phatique, fonction de

67 DURAS Marguerite, *Détruire dit-elle*, Les Éditions de Minuit, 1969, p. 9.
68 *Dictionnaire du théâtre*, Patrice Pavis, *op. cit.*

contact qui apparaît dès les origines dans la prise en compte du destinataire (dans l'architecture, la présence du chœur…).

La surabondance de systèmes signifiants qui caractérise le théâtre déplace l'intérêt des metteurs en scène, du texte vers ces signes dont la richesse de sens offre de nouvelles perspectives. Ces spécificités du théâtre, André Helbo (1975)[69], à la suite des sémioticiens du cinéma (Metz), les énumère comme suit :

- la primauté de la mise en scène
- la dramaturgie, dont le rouage essentiel est la subdivision en « moments » avec prédominance de l'action sur le récit (sans intervention de narrateur extérieur)
- la prééminence de l'espace sur le temps : la pièce de théâtre est une action dans un décor, décor lui-même en retrait par rapport à l'action
- le corps de l'acteur, ses gestes qui renvoient à un système sémiologique différent du texte
- l'échange avec le public : performance de l'instant toujours changeante.

De la dictature du texte on est donc passé à la dictature du jeu, dans laquelle le metteur en scène affirme son rôle de créateur. Désormais son nom apparaît sur l'affiche aux côtés de celui de l'auteur et c'est parfois le sien que l'on cite plutôt que celui de l'écrivain. On parlera ainsi des *Misérables* de Robert Hossein ou encore du *Dom Juan* de Chéreau. Antoine et le *Théâtre Libre* ont ouvert la voie à des mises en scène qui trouvent en elles leur raison d'être : le texte du poète ne fournit plus que l'armature, le thème ou prétexte sur lequel travaille le metteur en scène.

Mais cette entreprise de création d'une nouvelle théâtralité, où le texte n'est plus que le prétexte à la création, peut parfois présenter un risque d'incompréhension. L'adaptation n'offre plus une œuvre théâtrale lisible comme texte, mais seulement un spectacle sans

69 HELBO André, « Pour un proprium de la représentation théâtrale », *Sémiologie de la représentation, Théâtre, télévision, bande dessinée*, Éditions complexes, PUF., Paris, 1975, p. 62.

référent qui, poussé à l'extrême tend à s'éloigner de l'adaptation telle qu'on a pu la définir, dans la mesure où elle ne présente plus aucun lien visible entre le texte source et le jeu. C'est le cas par exemple de *Catherine* de Vitez ou encore de l'adaptation de *Germinal* par Jean-Pierre Vincent (1975). Le théâtre contemporain se caractérise ainsi par le fait qu'il cherche à déplacer les frontières du possible dramaturgique. Ce défi politique, social, mais aussi esthétique qu'il s'impose, le condamne à l'incompréhension ou à la marginalité, voire à la censure. Il est peut-être la marque d'une transition nécessaire vers la création de nouvelles formes. Cette théâtralité, non fixée ni codifiée exige sans doute également la naissance d'un nouveau spectateur.

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, le texte de théâtre a régné sur la production littéraire et s'est trouvé, avec l'auteur, au centre du spectacle. Puis, avec l'émergence d'un nouveau médiateur (le metteur en scène), qui a pris un rôle hégémonique sur la production du spectacle, le texte a reculé et l'auteur s'est retrouvé dans une position fragile, soumis également à des contingences extérieures qui l'écrasaient : cabinet ministériel, directeurs de théâtre, metteurs en scène, critiques, public, acteurs… Cette crise de l'auteur qui a atteint son apogée dans les années 1970-1980, a poussé les metteurs en scène à adapter des textes déjà écrits pour la scène ou à se tourner vers des textes non théâtraux (légendes, romans, biographies…), d'où un glissement qu'on a pu observer et une interpénétration des genres.

D'autre part, depuis le début des années 1970, la théâtralité se cherche ailleurs que dans les formes traditionnelles. Sous l'influence des recherches d'Artaud et de son *Théâtre de la cruauté* ou encore du travail plus récent de Grotowski, axé sur la gestuelle, on assiste à une méfiance vis-à-vis des textes et du langage articulé en général, au profit du culte du corps, reconnu comme seul capable de garantir le retour à une pureté primitive.

L'adaptation ne disparaît pas pour autant des plateaux, mais elle s'incarne dans des formes moins traditionnelles. C'est ainsi que Roger Planchon, par exemple, fait ses premières armes de metteur en scène par l'expérience d'abord du collage et de la parodie, puis de l'adaptation de romans (*Les Trois Mousquetaires* en 1958 et *La Tour Nesle* en 1966 d'Alexandre Dumas , *Les Démons* de Dostoïevski en 1998) ou de textes classiques qu'il revisite et dont la mise en scène souligne les nouvelles interprétations (rajout d'autres textes, de personnages muets, collage de textes contemporains…). Il réécrit également ses propres œuvres de jeunesse (*La Remise*, *Les Libertins*, *Le cochon noir*…), les soumettant à des processus de « Recontextualisation et révision idéologique »[70]. On peut déplorer, avec l'auteur de cet article consacré aux réécritures planchoniennes dont les motivations restent obscures, une certaine « déception face à des textes trop retouchés ». Cette pratique de l'écriture provisoire, qui s'inscrit dans différentes versions, jamais définitives, pose problème en tout cas pour qui, critique ou metteur en scène, voudrait monter ces textes et aurait la lourde tâche de devoir choisir, parmi ces versions, celle qui serait la plus légitime :

> Là où l'histoire littéraire retient généralement la seconde version jugée la plus aboutie d'un auteur, le lecteur de Roger Planchon est souvent tenté de privilégier la première. Ce n'est pas là le moindre paradoxe d'une œuvre dramatique écrite pour le présent, tantôt louée, tantôt âprement critiquée, et sur l'avenir de laquelle il est sans doute encore difficile d'émettre un jugement assuré[71].

La crise de l'auteur touche le théâtre français en général, dans le dernier quart du XXe siècle. Paris a perdu son prestige de capitale mondiale du théâtre au profit de Londres et de New York et semble avoir été davantage concurrencée par le cinéma et la télévision que ces dernières (on recourt régulièrement sur la scène aux acteurs et actrices rendus célèbres par le cinéma ou par la télévision afin de s'assurer un public plus nombreux et sensibles

70 HAMON-SIREJOLS Christine, « Planchon : un auteur de théâtre aux prises avec la réécriture permanente », *Les formes de la réécriture au théâtre*, Coll. Textuelles Littérature, sous la direction de Marie-Claude Hubert, Publication de l'Université de Provence, 2006, p. 311.

71 *Ibid.*, p. 314.

aux chocs médiatiques). Le théâtre de la fin du XXe siècle offre toujours de beaux spectacles, mais « ce sont les textes qui font défaut » d'après Georges Versini (1970) qui conclut par ces propos pessimistes et discutables son *Théâtre français depuis 1900* :

> Aucun auteur de premier plan ne s'est révélé depuis l'année 1953 où fut créé *En attendant Godot*. L'entre-deux guerres a eu Claudel, Giraudoux, Anouilh, l'après-guerre Montherlant et Sartre, les années 50 Ionesco et Beckett ; aucun auteur n'est apparu entre 1955 et 1990 qu'on puisse mettre sur le même plan que ceux que nous venons de citer […][72].

Jean Vilar déclarait déjà dans les années quarante avec amertume que les vrais créateurs dramatiques des trente dernières années n'étaient pas les auteurs, mais les metteurs en scène. Pour lui, en effet, le travail des metteurs en scène comme Dullin, Jouvet, Baty, Copeau, Gémier, Pitoëff, Lugné-Poe a été plus instructif que celui des auteurs qu'ils ont lancés ou joués. À propos des jeunes auteurs, il affirme que de les jouer devrait être le premier souci du chef d'une compagnie théâtrale, mais il leur reproche de ne pas avoir assez de considération pour l'art dramatique qui réclame d'eux « autre chose qu'une attention passagère »[73]. Michel Vinaver[74], un demi siècle plus tard, explique ce désintérêt pour l'auteur dramatique par le fait que le metteur en scène est devenu artiste et qu'il n'a plus besoin de textes d'auteur. Ce dernier s'est adapté à la situation et n'écrit plus de textes qui auraient la double ambition d'être représentés et d'accéder à une autonomie en tant qu'objet littéraire. À présent, son travail consiste à fournir au metteur en scène, lorsqu'il ne l'est pas lui-même, des textes s'apparentant au livret ou au scénario et répondant le plus souvent à une commande, s'intégrant dans un projet. Mais l'autre composante textuelle des productions est constituée par le grand répertoire universel des classiques, ferment des adaptations traditionnelles ou novatrices, au travers desquels le metteur en scène peut s'exprimer librement, soit en injectant sa vision personnelle et actuelle, soit en opérant par

72 VERSINI Georges, *Le théâtre français de puis 1900,* Que sais-je ?, PUF., Paris, 1970, p. 122.
73 VILAR Jean, *De la tradition théâtrale*, Scène ouverte, L'Arche, Paris, 1955, p. 71.
74 VINAVER Michel, *Écrits sur le théâtre 2*, L'Arche, Paris, 1998.

collage ou montage d'écrits et de documents en tout genre, théâtralisés. Alain Viala[75] montre en effet que ce sont les classiques qui tiennent le premier rang dans les représentations, avec en tête Molière, puis Racine et Marivaux, Hugo et Tchékhov, Feydeau ou encore Beckett. Pour Michel Vinaver, il ne subsiste plus d'écrivains de théâtre capables de produire des textes ayant une existence littéraire autonome, et s'il en existe, ils ne sont pas repérables dans les conditions de productions actuelles. Mais pour lui il ne s'agit pas de s'apitoyer, il faut admettre que la page est tournée.

D'autres auteurs déplorent pourtant cet état de fait et s'insurgent contre cette idée répandue qu'il n'existe pas d'auteur et contre le recours systématique des metteurs en scène aux textes du passé. Citons ces propos de Bernard-Marie Koltès tirés de la postface de *Roberto Zucco* :

> Je trouve que les metteurs en scène montent beaucoup trop de théâtre de répertoire. Un metteur en scène se croit héroïque s'il monte un auteur d'aujourd'hui au milieu de six Shakespeare ou Tchekhov ou Marivaux ou Brecht. Ce n'est pas vrai que les auteurs qui ont cent ou trois cents ans racontent des histoires d'aujourd'hui ; on peut toujours trouver des équivalences ; mais non, on ne me fera pas croire que les histoires d'amour de Lisette et d'Arlequin sont contemporaines. Aujourd'hui, l'amour se dit autrement, donc ce n'est pas le même. Que dirait-on des auteurs s'ils se mettaient à écrire aujourd'hui des histoires de valets et de comtesses dans des châteaux du XVIIIe? Je suis le premier à admirer Tchekhov, Shakespeare, Marivaux, et à tâcher d'en tirer des leçons. Mais, même si notre époque ne compte pas d'auteurs de cette qualité, je pense qu'il vaut mieux jouer un auteur contemporain, avec tous ses défauts, que dix Shakespeare. […] Personne, et surtout pas les metteurs en scène, n'a le droit de dire qu'il n'y a pas d'auteur. Bien sûr qu'on n'en connaît pas, puisqu'on ne les monte pas, et que cela est considéré comme une chance inouïe d'être joué aujourd'hui dans de bonnes conditions : alors que c'est quand même la moindre des choses. Comment voulez-vous que les auteurs deviennent meilleurs si on ne leur demande rien, et qu'on ne tâche pas de tirer le meilleur de ce qu'ils font ? Les auteurs de notre époque sont aussi bons que les metteurs en scène de notre époque[76].

Ces propos ressemblent fort à ceux prononcés deux siècles plus tôt par Beaumarchais et cités précédemment. Ils reprennent le débat entre les Anciens et les Modernes, les premiers se soumettant à l'autorité des classiques et les seconds cherchant à proposer des sujets en rapport avec leur temps. En l'an 2000, le leitmotiv « il n'y a plus d'auteurs

75 VIALA Alain, *Histoire du théâtre*, Que sais-je, PUF., Paris, 2005, p. 116.

76 KOLTES Bernard-Marie, « Un hangar à l'ouest », *Roberto Zucco suivi de Tabataba*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992, p. 125.

dramatiques » n'a pas disparu et la cérémonie des Molière a donné l'occasion en juin 2005 à de jeunes auteurs de s'exprimer dans les mêmes propos. Mais même si les auteurs se plaignent toujours à juste titre de n'être pas assez joués, la situation a évolué en leur faveur ces dernières années. Pour défendre leurs intérêts et être reconnus, ils se sont regroupés à l'automne 2000 sous l'appellation « Écrivains de théâtre associés » et en ce début du XXIe siècle, la création théâtrale est redevenue une réalité, soutenue par la politique menée par le ministère de la culture, la S.A.C.D. et la fondation Beaumarchais qui attribuent des aides aux jeunes auteurs. Le Centre national du livre subventionne également la traduction et l'édition de textes contemporains et grâce à la politique des maisons d'édition, il est désormais possible de se procurer les textes de ces nouvelles créations.

Le pessimisme de Georges Versini (1970) n'était donc pas fondé puisqu'on peut constater l'émergence d'auteurs dont la voix s'est fait entendre, soucieux à la fois de la dimension spectaculaire et de la qualité textuelle. Citons pour ne prendre que quelques exemples Michel Vinaver, Jean-Claude Grumberg, Valère Novarina, Jean-Luc Lagarce ou encore Bernard-Marie Koltès. Le titre de la revue *Littératures* datée de juin 2005[77] : « Théâtre : le retour du texte ? » semble confirmer cette tendance. Elle ne signale par pour autant la fin des adaptations.

Conclusion partielle

Ce petit détour par l'histoire de l'adaptation nous a permis de compléter les informations délivrées par les dictionnaires à propos de l'histoire du mot « adaptation ». En effet, nous avons vu que le substantif a subi des variations dans son emploi et qu'il ne s'est imposé qu'au XIXe siècle avec le sens figuré qui nous intéresse. Nous avons aussi pu constater que l'histoire de l'adaptation, du théâtre et de la *mimésis* sont intimement liées. À ses débuts,

77 *Théâtre : le retour du texte ?, Littératures,* N°138 , Textes de Martin Mégevand, Jean-Marie Thomasseau, Jean Verrier, Valère Novarina, Larousse, juin 2005.

le théâtre est adaptation de textes épiques puis sacrés, il s'est développé et perpétué par imitation des modèles anciens et au fil du temps, il s'est éloigné de l'imitation pure en mettant l'accent sur l'individu et sur les potentialités du langage. Désireux de se renouveler, il emprunte ses sujets au roman, genre réputé plus apte à représenter le réel. Soutenu dans son émancipation par le développement des sciences humaines, le théâtre prend des distances par rapport au texte source et, avec l'hégémonie du metteur en scène, c'est la théâtralité, le jeu de l'acteur qui priment. Cela s'explique par le fait que le processus a longtemps été en concurrence avec l'imitation pure. Tant que le théâtre a été soumis à des règles bien précises, les choses ont été assez simples ; la transformation consistant à prélever des éléments quasi formatés : fable, ligne générale de l'histoire, personnages… C'est l'émancipation par rapport aux textes des maîtres et aux règles qui a donné toute sa vitalité à la pratique de l'adaptation qui, à mesure que l'imitation pure n'a plus été le modèle obligatoire, est devenue figure de remplacement en laissant davantage de place à la créativité de l'auteur et en rendant plus complexes et multiples les opérations de transformation. Cependant, dès l'instant où l'acte créateur et individuel s'est imposé, l'adaptateur et son produit sont apparus comme des objets dévalorisés en raison de leur manque d'imagination et de leur présomption à dénaturer des textes de « vrais auteurs » reconnus. Même si la suspicion demeure encore au XXe siècle, l'adaptateur est devenu un créateur à part entière, capable de rivaliser, voire de supplanter l'auteur, en redonnant une nouvelle vie à son œuvre et en prenant parfois des distances énormes par rapport au texte source. En effet, plus il y a émancipation plus il y a création, et moins il y a de ressemblances, moins il y a de soupçons sur les capacités de création de l'adaptateur. Mais c'est toujours l'épreuve de la scène qui reste probante pour déterminer la qualité d'une réécriture, et cela, les metteurs en scène l'ont bien compris, au détriment parfois des auteurs dont les textes originaux ont du mal à se vendre.

Si l’adaptation est souvent mise en concurrence avec la création, le terme se confond également avec d’autres pratiques qui lui sont proches et desquelles il s’agit de la distinguer.

CHAPITRE III : ADAPTATION, TRADUCTION ET AUTRES FORMES D'IMITATION

Adaptation et traduction, les deux termes sont intimement liés et constamment associés, que ce soit dans la définition des termes, dans l'histoire des deux processus ou encore dans le statut de l'écrivain qui en prend la responsabilité et que l'on accuse souvent de trahison par rapport au texte source sur lequel adaptateurs et traducteurs opèrent. Usuellement, traduire consiste à transférer un texte d'une langue dans une autre. Le domaine sémiotique, à l'arrivée, reste le même qu'au départ, à l'exception des dialogues cinématographiques, lorsqu'ils prennent la forme de sous-titres ou de doublages. La confusion vient de ce que le mot « traduire » implique une double attitude, celle de comprendre et interpréter l'essence d'un texte, d'une culture et d'une langue, dans une autre, qui ne possède pas les mêmes caractéristiques, qu'elles soient rythmiques, prosodiques, syntaxiques… La complexité du processus, tout comme celui de l'adaptation, réside dans le fait que le texte qu'il produit n'est jamais unique et définitif comme peut l'être le texte source. Une traduction peut, en effet, être en contradiction ou en concurrence avec une autre ou encore paraître obsolète à un moment donné dans la mesure où elle porte elle aussi la marque de l'histoire littéraire d'un pays, de sa culture, de sa sensibilité, de sa langue. Ce phénomène est particulièrement bien décrit par Jacques Aubert, s'exprimant sur les raisons qui ont plaidé en faveur d'une nouvelle traduction à huit voix d'*Ulysse* de James Joyce. L'intérêt de cette collaboration est qu'elle a permis d'éviter qu'un seul traducteur n'imprime à son texte une lecture par trop personnelle. Elle a aussi pu profiter des nombreux travaux effectués sur l'œuvre depuis près d'un siècle et ainsi corriger les défauts d'une traduction qui, très proche historiquement de l'original, n'était pas à même d'en saisir toute la complexité. Enfin, elle s'imposait en raison du caractère daté du travail d'Auguste Morel :

> Oui, si la traduction de 1929 fait date, ce n'est pas pour autant lui faire injure que de reconnaître que, comme toute traduction, elle porte la marque non seulement de la langue, mais encore de l'esthétique et de l'idéologie littéraires de son temps. Les nombreux questionnements du genre romanesque par la « nouvelle critique » et les expérimentations plus ou moins abouties du nouveau roman, tirant d'ailleurs leçon de l'entreprise de Joyce dans l'*Ulysse*, nous permettent en retour, aujourd'hui, une appréhension plus aiguë des innovations qu'il lui est revenu de mettre en œuvre dans la narration et dans l'écriture[78].

Enfin, la multiplicité des objets de traduction (biens culturels, recherches scientifiques, discours politiques…) favorisée par la mondialisation, la circulation des biens culturels et les technologies modernes qui en ont facilité l'accès, entraîne des visées et des postures forcément très différentes.

1. Adaptation et traduction : proximité sémantique

Pour Paul Ricœur (2004), l'acte de traduire offre deux voies d'accès :

> soit prendre le terme *traduction* au sens strict de transfert d'un message verbal d'une langue dans une autre, soit le prendre au sens large comme synonyme de l'interprétation de tout ensemble signifiant à l'intérieur de la même communauté linguistique[79].

On peut constater que ces deux voies d'accès sont sensiblement celles qui sont empruntées dans le travail de l'adaptation lorsqu'elle prend la forme d'un transfert d'un genre dans un autre ou alors d'une interprétation plus ou moins libre du texte source. Cette approche met en tout cas le doigt sur la proximité voire l'identité qui existe entre les deux pratiques, mais aussi sur la difficulté de trouver des critères absolus pour définir l'une et l'autre. D'ailleurs, lorsqu'on a tenté de définir le mot « adaptation », on a pu voir que le substantif est fréquemment employé dans le sens de « traduction ». Rappelons pour mémoire la définition du *Petit Robert* (1986) :

> Adaptation […] 4° (1885). Traduction très libre d'une pièce de théâtre, comportant des modifications nombreuses qui la mettent au goût du jour ou la rajeunissent. Les adaptations de Shakespeare par Ducis.

78 JOYCE James, *Ulysse*, Nouvelle traduction sous la direction de Jacques Aubert, Gallimard, Collection Folio, Paris, 2004, p. 1161-1172.

79 RICOEUR Paul, *Sur la traduction*, Bayard, Paris, 2004, p. 21.

Ce sens, moderne, reprend l'idée d'une transformation, modification plus ou moins importante du texte de départ, ce qui rapproche le travail du traducteur de celui de l'adaptateur. Mais cette proximité ne laisse pas de renforcer le caractère flottant et insaisissable de la notion d'adaptation, déjà difficile à définir. La définition donnée au substantif « traduction » par le *Dictionnaire du Littéraire*, « traduire signifie à la fois comprendre et interpréter, y compris en transférant un texte d'une langue naturelle dans une autre » ne fait que confirmer les points communs entre les deux opérations et donc la difficulté à les distinguer.

Ce problème de terminologie qui désigne par « adaptation » aussi bien les traductions que les adaptations au sens strict du terme, a été largement débattu lors des *Sixièmes assises de la traduction littéraire* en Arles en 1989, dont l'intitulé de la table ronde était : « Traduire, adapter, écrire »[80]. Florence Delay par exemple, déplore le fait que les mots « adaptation » et « traduction » ne suffisent pas à nommer les pratiques :

> Que faut-il dire ? Texte français ? Version française ? Quand on coupe beaucoup que faut-il dire ? Moi, « adaptation », je ne peux pas, j'ai horreur de ce mot. Il charrie tout ce qui a constitué les grandes crises du théâtre. Il a failli faire mourir le théâtre en France, parce qu'il n'y a eu un temps que des adaptateurs, il n'y a plus eu d'auteurs. Je trouve pour ma part inexact de dire que j'ai adapté. Alors qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai tout de même fait quelque chose, j'ai même rudement trafiqué. Alors, quoi ? Le mot fait défaut[81].

Claude Demarigny poursuit en proposant les appellations « version dramatique » ou « réécriture » à la place d'« adaptation ». Jean-Michel Déprats, quant à lui, pointe les différences entre les deux opérations : adapter et traduire, et définit l'adaptation dans ces termes :

> Qu'est-ce qu'une adaptation ? Le mot convient tout à fait pour désigner le passage d'un genre à un autre. Voilà le sens précis. Deuxième sens précis et repérable : la différence entre l'adaptation et la traduction c'est que l'adaptation comporte des coupures, des ajouts et des restructurations. À l'intérieur même d'une pratique d'écriture qui est celle de la traduction, par exemple dans la traduction de *Comme il vous plaira* par Supervielle, le traducteur ajoute à un moment donné un « malgré ma barbe blanche » qui n'a aucun référent dans le texte original, et ce pour faire un

80 *Sixièmes assises de la traduction littéraire, Traduire le théâtre*, Atlas, Actes Sud, Paris, 1990.
81 *Ibid.*, p. 27.

alexandrin (Shakespeare, *Œuvres complètes*, Bibl. de la Pléiade, t. II, p.102). Par un tel ajout, la traduction devient – même ponctuellement- adaptation[82].

Pour lui, adapter signifie au moins ajouter, couper ou modifier la dramaturgie d'une pièce. Il propose d'appeler « réécriture », ou « retravail », ce que l'allemand appelle « Bearbeitung » puisque le terme d'adaptation est réservé chez nos voisins exclusivement dans les cas où il y a changement de genre (adapter un roman au théâtre ou au cinéma). Ces interventions nous montrent que non seulement le terme « adapter » désigne plusieurs réalités mais aussi qu'il est insuffisant à rendre compte de toutes les pratiques dans leur diversité.

2. Imitation, adaptation et traduction : confusion dans les pratiques

2.1. Traduire pour imiter les modèles

Depuis le Moyen Âge, en France, la traduction est liée à l'imitation des modèles grecs et latins : on traduit les textes du latin vers les langues vernaculaires, qui finissent par s'imposer. Mais les frontières entre imitation, traduction et adaptation varient selon les époques et les textes traduits, car la fidélité est une notion toute relative et fluctuante, même s'il existe des règles, fixées par l'un des premiers théoriciens et usagers en français du mot « traduction » dès 1540, Étienne Dolet. Durant la plus grande partie du Moyen Âge, la traduction se fait dans respect de la littéralité, surtout pour ce qui est des textes religieux, dans la mesure où il ne saurait être question de transformer la parole divine, sous peine de subir le bûcher. La Renaissance prendra un parti opposé à cause du manque d'élégance de ce type de traduction. Ainsi, le raisonnement développé par Joachim du Bellay dans *Défense et illustration de la langue française* va dans le sens d'une imitation des Anciens, mais liée à une prise de conscience de la valeur nationale. Il s'agit, comme l'indique le titre du chapitre VIII : « D'amplifier la langue française par l'imitation des

82 *Ibid.*, p. 38.

anciens auteurs grecs et romains ». Au chapitre précédent, il explique « Comment les Romains ont enrichi leur langue », en imitant les meilleurs auteurs grecs :

> se transformant en eux, les dévorant, et après les avoir bien digérés les convertissant en sang et nourriture, se proposant chacun selon son naturel et l'argument qu'il voulait élire le meilleur auteur dont ils observaient diligemment toutes les plus rares et exquises vertus, et icelles comme greffes, ainsi que j'ai dit devant, entaient et appliquaient à leur langue[83].

Du Bellay conçoit l'imitation des Anciens non pas comme une traduction servile, qu'il dénonce d'ailleurs radicalement, car incapable de rendre la même éloquence que celle des poètes dans leur langue natale : « chaque langue a je ne sais quoi propre seulement à elle, dont si vous efforcez exprimer le naïf en une autre langue […], votre diction sera contrainte, froide et mauvaise grâce. »[84], mais comme un emprunt au service de l'enrichissement de la langue française qu'il considère comme l'égale des autres. Il est ainsi favorable à la traduction dans la mesure où elle permet d'enrichir l'*inventio* (transmission des connaissances et des idées) mais opposé à la traduction littérale des poètes dont l'*elocutio* n'est pas transmissible. Souhaitant ardemment la création d'une poésie française digne de rivaliser avec celle des Anciens, il s'insurge donc contre la vogue des traductions en France à cette époque :

> Ô Apollon ! Ô Muses ! profaner ainsi les sacrées reliques de l'Antiquité ! Mais je n'en dirai autre chose. Celui donc qui voudra faire œuvre digne de prix en son vulgaire, laisse ce labeur de traduire, principalement les poètes, à ceux qui de chose laborieuse et peu profitable, j'ose dire encore inutile, voire pernicieuse à l'accroissement de leur langue, emportent à bon droit plus de molestie que de gloire[85].

Au XVIe siècle, la traduction consiste donc plutôt à transformer le texte original dans le cadre d'une imitation enrichissante qui s'inscrit dans le principe de l'innutrition cher à la Renaissance. Michel Oustinoff (2003) cite à ce propos l'exemple de Jacques Amyot, qui,

83 DU BELLAY Joachim, *Défense et illustration de la langue française*, Classique Larousse, Paris, 1972, p. 60.
84 *Ibid.*, p. 58.
85 *Ibid.*, p. 59.

dans sa célèbre traduction de Plutarque *Vies Parallèles* (1559) se permet quelques libertés avec le texte qu'il transpose :

> au lieu de se contenter de : L'âme est enfermée dans le corps comme dans un moulin qui tourne sans cesse autour du besoin de nourriture, il traduit : L'âme de plusieurs est cachée et affublée de crainte d'avoir faute, dedans le corps, comme dedans un moulin, tournant toujours à l'entour d'une meule après la poursuite de quelque nourriture. Les transformations introduites, commente-t-il, obéissent à une logique qu'Antoine Berman appelle la visée traductive de la Renaissance –en l'occurrence, la clarification et l'adaptation appropriatrice de l'original, considéré comme un « trésor » qu'il s'agit d'annexer à la langue et à la culture nationale[86].

2.2. Belles infidèles ou respect de la lettre ?

Le siècle classique voit se poursuivre la pratique de la traduction, toujours dans le but de diffuser les textes antiques, mais aussi les textes étrangers des Italiens (Boccace, Arioste, Tasse, Machiavel…) des Espagnols (Cervantès, Montemayor…) ou encore des Anglais (Hobbes, Locke…), à destination d'un public de plus en plus nombreux. Cependant, le rapport à la langue a évolué, le français s'est épuré. Les considérations esthétiques sont toujours placées au premier plan, mais il n'est plus question que la traduction enrichisse une langue qui est désormais parvenue « à l'égal et parangon des autres plus fameuses langues » tel que le souhaitait Du Bellay au siècle précédent. Fidélité et littéralité sont donc subordonnées au respect du style de la langue classique et la mode est aux « belles infidèles ». Nicolas Perrot d'Ablancourt transforme ainsi auteurs grecs, latins et espagnols en les traduisant, et il a ce jugement sur son travail qu'il reconnaît ne pas être proprement de la traduction: « cela vaut mieux que la traduction, et les Anciens ne traduisaient pas autrement »[87]. Il existe néanmoins à cette époque des défenseurs de la littéralité et le fossé va se creuser entre les deux parties, pour aboutir, au XVIIIe siècle, à la seconde querelle des Anciens et des Modernes, opposant Houdar de la Motte et Madame Dacier dans leurs traductions d'Homère. Le premier, n'hésitant pas à introduire des commentaires

86 OUSTINOFF Michel, *La traduction*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 2003, p. 32.
87 Cité par Michel Oustinoff, p. 38.

personnels ou à supprimer des passages, est un partisan des « imitations élégantes », la seconde, prétendant respecter la lettre du texte d'origine, prône une traduction considérée à l'époque comme littérale, mais qui passerait pour nous aujourd'hui, tout autant que la première, pour une adaptation. En effet les critères d'appréciation de la distance entre l'œuvre première et sa traduction ont beaucoup changé et il paraît aujourd'hui impensable de s'autoriser la correction des prétendues fautes de goût d'un auteur sans que cela soit considéré comme une transformation.

Vers la fin du XVIIIe siècle, la prise en compte de l'individualité, de la propriété littéraire et l'émergence de la notion d'originalité viennent remettre en cause ces pratiques de traductions/ adaptations. Le terme de « plagiat » prend alors une valeur péjorative et le XIXe siècle privilégiera à nouveau les traductions littérales dans le respect le plus grand des textes sources. À ce titre, Michel Oustinoff (2003) cite celle du *Paradise Lost* de Milton par Chateaubriand en 1836, qui, dans ses *Remarques*, indique son refus d'effectuer une traduction « élégante », expliquant son travail dans ces termes : « C'est une traduction littérale, dans toute la force du terme que j'ai entreprise, une traduction qu'un enfant ou un poète pourront suivre sur le texte, ligne à ligne, mot à mot, comme un dictionnaire ouvert sous les yeux. »[88]. Malgré le mépris affiché par certains pour cette opération accusée de déprécier le texte original, on ne cesse pas pour autant de traduire, mais ce sont les textes modernes qui s'attirent les faveurs des traducteurs : Antoine Galland traduit les *Mille et une nuits*, Prévost traduit *Clarisse Harlowe* de Richardson, Le Tourneur propose la traduction de Shakespeare…

L'époque contemporaine montre un goût tout aussi vif pour la traduction et la même partition entre les tenants d'une traduction « littérale » et ceux d'une traduction

88 *Ibid.*, p. 43.

« littéraire », mais l'émergence de théories nouvelles permet de mieux comprendre son fonctionnement et ses enjeux. Mettant en évidence la difficulté de transférer des éléments d'une culture dans une autre, on s'interroge toujours sur l'intervention de ce passeur, souvent relégué dans un rôle second par rapport à l'écrivain premier, créateur du texte. On cherche à analyser les différentes pratiques qui ne se résument pas à l'opposition littérale/littéraire mais qui changent aussi suivant la nature du texte à traduire. La traduction littéraire n'est pas, en effet une simple opération linguistique sur des signes, on ne traduit donc pas de la même façon un poème ou un texte de théâtre. Cette diversité dans les pratiques, nécessaire à la prise en compte de la diversité littéraire, rend plus difficile encore la description du processus, qui, plus il s'éloigne de la lettre, plus il se rapproche de l'adaptation.

3. Adaptateur et traducteur : confusion dans les statuts

À la base, c'est le statut même de l'auteur de l'adaptation ou de la traduction qui pose problème. En effet, la SACD (société des auteurs et compositeurs dramatiques) considère comme une adaptation, toute traduction d'un auteur qui n'est pas encore dans le domaine public. Adaptateurs ou traducteurs, aucune distinction n'est faite, ils sont tous deux estampillés « auteurs » par la SACD qui refuse le terme « traduction » dans ses contrats. Ainsi aux yeux de la loi, une traduction est une adaptation et un adaptateur est un auteur, qui perçoit donc les mêmes droits que ce dernier. Mais elle admet aussi dans ce statut, quelqu'un qui ferait des montages de traductions ou de simples interversions de scènes. En ce qui concerne les droits d'auteur, identiques pour les adaptateurs et les traducteurs, ils sont partagés entre l'auteur et le traducteur/ adaptateur lorsqu'il s'agit d'un texte contemporain. La fourchette peut varier de 50 à 60% pour le premier, et de 40 à 50% pour le second. Le cas devient complexe lorsque plusieurs personnes possèdent le statut

juridique d'auteur. Jean-Michel Déprats (1990)[89] cite par exemple le cas des *Fragments Fatzer* de Brecht, adaptés par Heiner Müller, puis traduits en France par François Rey, ce qui fait trois instances : les héritiers de Brecht, Heiner Müller et François Rey. L'adaptateur/ traducteur de théâtre est rémunéré par les droits perçus sur le prix du billet. Son salaire dépend donc du lieu dans lequel il est joué et de la fréquentation du public. Cependant, un traducteur/ adaptateur qui travaille à la demande d'un metteur en scène sur une pièce qui n'est pas jouée ensuite, n'est pas rémunéré du tout. Par ailleurs, lorsqu'une pièce a été publiée avant représentation, l'éditeur peut obtenir 5% sur les représentations (de l'auteur ou de l'adaptateur).

Outre le problème de terminologie, se pose donc le problème du statut juridique qui confond traducteur, adaptateur et auteur. Le titre de la table ronde évoqué plus haut : « Traduire, adapter, écrire », montre la confusion qui perdure dans la définition de ces opérations dont les frontières sont difficiles à déterminer. Pour Philippe Ivernel « adapter figure comme le moyen terme entre traduire et écrire »[90]. Il oppose ainsi les termes « translittérateur » (traducteur vil, asservi), « tradaptateur » (traducteur noble, libre), et « tradécrivain » (à l'originalité pleine et entière). Il montre que le mot « traduction » peut désigner des pratiques très dissemblables, allant de la plus grande fidélité à la plus grande autonomie, tout comme dans l'adaptation d'un texte non traduit, et signale que la traduction est souvent déchue dans l'ordre où on la présente : de l'opération la plus basse, à l'opération moyenne –adapter- puis à l'opération supérieure –écrire-. Pour lui, il n'existe pas de hiérarchie, le traducteur fait sienne les trois opérations réunies. Il revendique pour lui-même le terme « écrire », dans la mesure où adapter, c'est adapter à quelque chose, à une actualité.

89 *Sixièmes assises de la traduction littéraire*. *Traduire le théâtre* (1990), *op. cit.*, p. 96.
90 *Ibid.*, p. 21-23.

4. Traduttore traditore

Tout comme l'adaptateur, le traducteur souffre d'une réputation peu enviable dans la création littéraire, dans la mesure où pèse sur lui en permanence le soupçon de l'infidélité ou du manque d'originalité. On a déjà pu noter le mépris souvent affiché à l'égard de ces « passeurs », considérés comme des pilleurs, ou encore des pirates de la création littéraire. Jacques Thériot cite à ce propos un extrait du texte *Pour Louis de Funès ?* de Valère Novarina, tout à fait édifiant :

> Loin d'ici ! doubleurs lourdesques, singes symétriques ! Loin d'ici ! adaptateurs tout-à-la-scène, segmentateurs, connotateurs, adaptateurs en chef, traducteurs d'adaptation et adaptateurs de traduction, suiveurs de tout, translateurs de tout ! Loin d'ici, monsieur Purgon ! Mettez-les loin d'ici ![91]

Ce mépris se voit également dans l'omission du nom du traducteur à l'affiche des pièces étrangères montées à Paris et sa banlieue. Selon une étude statistique établie à partir du *Pariscope* par le même Jacques Thériot, sur 120 pièces, 33 sont d'auteurs étrangers et pour 12 d'entre elles, seul le nom de l'auteur est mentionné ; 3 sur 33 sont données comme des traductions ; 14 comme des adaptations ; 3 sont des « textes français de… » ; 1 est une « version française ». Considéré comme un pâle copiste dénué d'imagination, le traducteur, tout comme l'adaptateur, est aussi soupçonné de dénaturer l'œuvre originale par son intervention. Nous ne tiendrons pas compte des défenseurs de la thèse de l'intraduisible qui partent du principe que toute langue projette une vision du monde particulière à travers son découpage linguistique et phonétique, impossible à faire passer dans une autre langue. Puisque la traduction existe, on considère qu'elle est donc possible, par contre on lui nie régulièrement la capacité à une transparence absolue. Une identité totale entre le texte d'origine et sa traduction est impossible aux yeux de la plupart des théoriciens. Au mieux peut-on parvenir à une équivalence sans identité, pour employer les termes de Paul Ricoeur, ou à « dire presque la même chose » si on emprunte le titre du

91 *Ibid.*, p. 18.

livre d'Umberto Eco *Dire quasi la stessa cosa*. Selon Paul Ricoeur (2004)[92], le travail du traducteur se déploie ainsi dans le double sens que donne Freud au mot « travail » : le travail du souvenir et le travail de deuil. En effet, dans l'acte de traduire, il existe en parallèle à une volonté de sauvetage, un nécessaire consentement à la perte. Que l'on choisisse de traduire le sens ou les mots, on ne parviendra pas au sens identique, à faire passer de manière transparente le rapport sens /son, signifié/signifiant et à rendre les rapports entre la pensée et la langue, l'esprit et la lettre. Compte tenu de cela, existe-t-il des traductions neutres et objectives ? À partir de combien de marques de différences notoires avec le texte source peut-on dire qu'on est entré en adaptation ? qu'il y a création nouvelle ? Les différentes théories ne sont pas parvenues à établir des règles strictes pour définir ce qu'est une bonne traduction. Pour Paul Ricoeur, la seule façon de critiquer une traduction reste de proposer une « équivalence présumée », prétendue meilleure ou différente.

On l'a vu, non seulement les deux processus offrent des nuances différentes dans les pratiques, mais en plus, la frontière entre les deux est ténue et le débat entre les partisans du « littéral » et de la liberté est toujours aussi vivant. Ce qui rapproche aussi l'adaptation de la traduction est l'objectif, le point d'arrivée du processus. Lorsque ce point d'arrivée est le théâtre, la traduction est non seulement adaptation à une nouvelle langue mais aussi à un nouveau public, à un nouveau contexte de production, à une nouvelle mise en scène.

5. Traduction, adaptation et interprétation

5.1. Traduction et mise en scène

On l'a dit, on ne traduit pas un texte de théâtre comme on traduit un texte poétique. Même si la frontière entre les genres est devenue de plus en plus perméable, il est nécessaire de

92 RICOEUR Paul (2004), *Sur la traduction*, *op. cit.* p. 8.

tenir compte de la spécificité du texte de théâtre et donc de sa traduction qui a une vocation particulière, la scène. Pour Anne-Françoise Benhamou[93], cette spécificité implique le cumul de deux systèmes de transposition et d'interprétation : la traduction au sens propre, d'une langue à l'autre, d'une part, et une traduction dans un sens plus métaphorique qui est la traduction scénique du texte, d'autre part. On se trouve alors en face de plusieurs tendances possibles :

- considérer que la traduction programme la mise en scène. Antoine Vitez, par exemple, affirmait : « Une grande traduction, parce qu'elle est une œuvre littéraire véritable, contient déjà sa propre mise en scène ; idéalement, la traduction devrait commander la mise en scène et non l'inverse. »[94] Cette forme de traduction peut s'observer dans le cas surtout où elle fait l'objet d'une commande spécifique de la part d'un metteur en scène, telle que la conçoit François Regnault par exemple, pour qui la traduction est liée à un spectacle particulier et implique une subordination de la mise en scène au texte.

- considérer au contraire que la traduction doit être publiable telle qu'elle est et pouvoir se passer de mise en scène. Danièle Sallenave défend ce point de vue : « L'une des règles de la traduction de théâtre et de la traduction en général est de ne jamais apparaître comme une interprétation du texte mais de se tenir toujours en retrait pour maintenir l'énigme. »[95]

- considérer que la traduction n'est pas la future mise en scène mais qu'elle la prépare. Pour Jean-Michel Déprats, par exemple :

> La traduction doit rester ouverte, permettre le jeu, mais ne pas en imposer *un*, être animée par un rythme, mais ne pas en imposer *un*. Traduire pour la scène, ce n'est pas tordre le texte en vue de ce qu'on espère montrer, de comment on jouera ou qui jouera. Ce n'est pas devancer, prévoir ou proposer une mise en scène, c'est rendre celle-ci possible[96].

93 *Sixièmes assises de la traduction littéraire. Traduire le théâtre* (1990), *op. cit.*, p. 71-72.
94 Cité par Anne-Françoise Benhamou, *ibid*., p. 72.
95 Citée par Patrice Pavis, p. 73.
96 *Ibid.*, p. 74.

Pour lui, cependant, le traducteur de théâtre a pour mission de traduire le souffle, de tenir compte de la sonorité et du rythme de la voix ainsi que de la « gestualité » contenus dans le texte. Dans sa traduction doivent être inscrits ces deux éléments essentiels qui sont ses garants de la théâtralité. Ce sens du rythme nécessaire au traducteur de théâtre doit pouvoir dispenser le metteur en scène d'aller chercher ensuite un professionnel de l'adaptation théâtrale. Cette prise de conscience de la théâtralité est rendue possible par le fait que les traducteurs ne sont plus aujourd'hui seulement des linguistes, mais des artistes proches de la création théâtrale et que parfois, les metteurs en scène sont eux-mêmes leurs propres traducteurs-adaptateurs.

Ces différents points de vue nous montrent que la traduction théâtrale a ses spécificités et propose elle aussi, comme l'adaptation avec laquelle elle se confond, une palette de pratiques dont les couleurs offrent des contrastes saisissants. Un même texte source passant par le prisme déformant du traducteur et du metteur en scène, peut subir des transformations radicales, pouvant ne plus laisser apparaître de point commun avec l'original. Et même dans le cas où le metteur en scène prétend faire découler sa mise en scène du texte de la traduction, sa pratique et son travail constituent une interprétation qui, aussi fidèle soit elle à la traduction, est à nouveau une forme d'adaptation dans la mesure où toute nouvelle lecture est une nouvelle interprétation. D'ailleurs, si on observe la définition donnée par *Le Petit Robert,* le mot « interprète » désigne lui aussi des réalités différentes, qui renvoient à la confusion entre adaptateur, traducteur et même acteur :

> 1°**.** la personne qui explique, éclaircit le sens d'un texte. *V. Commentateur, exégète.* 2°. (Fin XVIe). Traducteur servant d'intermédiaire entre deux personnes ne sachant pas la langue l'une de l'autre. » […] 3. Personne qui est chargée de faire connaître les sentiments, les volontés d'une autre. *V. Intermédiaire, porte-parole.*[…] 4°. (v. 1870). Personne qui assure l'interprétation d'un rôle, d'une œuvre. *Les interprètes d'une œuvre. V. Acteur. Un grand interprète de Mozart*[97].

97 *Le Petit Robert 1, Dictionnaire de la langue française,* Paris, 1986.

La définition décline bien les trois sens du terme : expliquer, traduire et interpréter et dans chacune des acceptions se mêle le sens de l'autre.

5.2. Traduction et interprétation

Faire jouer un texte traduit au théâtre impliquerait donc la superposition d'une triple exégèse dont les visions seraient superposées : celle du traducteur, celle du lecteur-metteur en scène et celle du comédien, à laquelle on peut même ajouter celle du lecteur/spectateur en réception. Mais comme pour la traduction, comment peut-on déterminer, et à partir de quels critères, qu'un texte est bien ou mal interprété ? Car c'est bien l'interprétation, ou pire encore, la « mésinterprététation » qui sont le plus souvent reprochées aux auteurs de traduction et d'adaptation. Or, comme le souligne Umberto Eco (1992) dans *Les limites de l'interprétation* :

> soutenir que l'on ne donne d'un texte que des mésinterprétations serait embarrassant, sauf dans le cas de la seule (bonne) interprétation du garant des mésinterprétations des autres. Mais on n'échappe pas à cette contradiction : le partisan d'une théorie de la mésinterprétation risque paradoxalement de se présenter comme celui qui, davantage que quiconque, croit qu'un texte encourage une interprétation meilleure que les autres[98].

Il ajoute en outre que mésinterpréter un texte peut conduire à le délester de ses interprétations canoniques pour faire émerger de nouveaux aspects dissimulés jusqu'ici par tant d'autres interprétations. Citons aussi ces propos de Jean Vilar (1955) dans *De la tradition théâtrale,* qui dans le *post-scriptum* de son *Pneumatique à un auteur dramatique,* nous montre que les metteurs en scène ont eux aussi à se défendre de ce type d'accusation :

> À un critique qui lui reprochait de ne pas avoir respecté les intentions de Molière, Jouvet répondit : « Tu lui as téléphoné ? » Hélas ! Poquelin 00-00 ne répond pas. Quand certains crient au manque de respect lors de la représentation de *L'Avare* par le T.N.P., nous avons bien le droit de demander de quel respect il est question. Le respect de Molière ? Mais lui-même était-il si respectueux ? Voyons un peu. On sait que Molière avait trouvé le canevas de *L'Avare* dans *L'Aululaire* de Plaute. On sait aussi que la scène où Maître Jacques accuse Valère vient de *Lélio et Arlequin*, ainsi

98 ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation,* Le Livre de Poche, Biblio Essais, Grasset, Paris, 1992, p. 44.

> que l'épisode de Valère et d'Élise […] La vérité est que certains ne nous pardonnent pas d'avoir sans théorie ni préméditation rendu à *L'Avare* la saveur de la farce. Et cela, en dépit de l'invraisemblable tradition du XIXe siècle qui décida d'en faire un drame comico-réaliste, celui « d'enfants épris de liberté dressés contre la contrainte égoïste des pères ». Quelle sottise et quel pensum ![99]

L'indignation de Jean Vilar est compréhensible lorsque l'on connaît son respect méticuleux de l'auteur et du texte qui, pour lui, contient suffisamment d'indications scéniques dans les répliques mêmes des personnages, indications auxquelles il faut savoir se conformer « Tout ce qui est *créé* hors de ses indications est "mise en scène" et doit être de ce fait méprisé. Et rejeté. » Prenant le cas des pièces de Shakespeare il poursuit : « Ce n'est pas l'imagination du régisseur qui doit ici imposer la vue d'un personnage, cela est insupportable ; c'est le personnage qui, suffisamment dépouillé, doit rester « ouvert » à l'imagination du public. »[100] Cette citation soulève le problème du rapport du metteur en scène avec le texte qu'il donne à voir sur la scène. S'il utilise un texte connu et reconnaissable, doit-il justifier son utilisation ? S'il reconnaît en faire une adaptation, c'est la mention « d'après », qui suit le titre dans l'ouvrage publié ou sur l'affiche, qui en atteste l'origine.

Jean Anouilh, lorsqu'il reprend le mythe d'Œdipe, présente ainsi sa pièce au lecteur : « Jean Anouilh, *Œdipe ou le roi boiteux*, d'après Sophocle »[101]. D'autres adaptateurs se justifient également dans leurs préfaces. Il semblerait qu'ainsi identifiée, l'adaptation serait moins le sujet de critiques par rapport au respect de l'original, elle éviterait du moins l'accusation de plagiat. Mais dans le cas de la reprise de textes appartenant au domaine public, Michel Corvin (2003) fait remarquer à juste titre que :

> Sur l'affiche, un metteur en scène ne voudra pas faire imprimer *L'Avare d'après Molière* puisqu'il estime que son *Molière* va plus loin dans la perception du vrai *Avare* que toutes les interprétations

99 VILAR Jean, *De la tradition théâtrale*, Scène ouverte, L'Arche Éditeur, Paris, 1955, p. 127-128.
100 *Ibid.*, p. 63.
101 S'agissant de la reprise d'un mythe, la mention « d'après » est plutôt rare et nous aurons l'occasion d'en expliquer les raisons dans la partie suivante.

> qui s'en tiennent à la lettre du texte sans en percevoir les arrière-plans et toutes les connotations qui, de proche en proche construisent un nouveau réseau de significations[102].

Mais entre la pure copie, la traduction plus ou moins libre, l'adaptation et l'interprétation sur la scène, la frontière est parfois tellement mince qu'il est difficile pour le spectateur non averti d'appréhender les intentions de l'adaptateur.

5.3. Quels textes ?

Enfin, pour finir avec les points communs entre adaptation et traduction, venons-en aux textes qui en font l'objet. Là encore, on peut constater que ce sont très souvent les mêmes auteurs qui sont la cible des deux processus : Shakespeare et Molière, d'ailleurs invoqués comme grandes cautions de l'adaptation-traduction lorsqu'elle est mise en cause. En effet, Molière on l'a vu a repris Plaute et Térence et Shakespeare aurait adapté les chroniques de Holinshed. Le théâtre français contemporain accorde un intérêt toujours aussi vif aux textes étrangers, et ce sont d'ailleurs les romans étrangers qui ont le plus inspiré les adaptateurs du XXe siècle : est-ce pour leur modernité ou parce que le travail effectué sur une œuvre traduite, donc déjà « trahie » pose moins de problème de conscience ? On peut citer parmi les auteurs les plus présents Dostoïevski avec par exemple *Crime et Châtiment* mis en scène successivement par Baty, Camus, Morel… et Kafka dont *Le Château,* a été adapté à la scène par Jean-Louis Barrault ou encore Daniel Mesguich.

5.4. Le rôle du spectateur

Même si la représentation et le public ne sont pas au centre de notre étude, nous ne pouvons pas ne pas parler du spectateur, qui, lui aussi, a un rôle à jouer dans la construction du sens. Sa réception du texte et de sa mise en scène constitue encore une instance supplémentaire d'interprétation. Sa compréhension des signes ne peut-elle être

102 CORVIN Michel (2003), « L'adaptation théâtrale : une typologie de l'indécidable », *Pratiques* N°119-120, *op. cit.,* p. 171.

vue, elle aussi, comme une nouvelle forme d'adaptation du texte source dans la mesure où ce qu'il en comprend, compte tenu de son savoir, de son horizon d'attente, de sa place dans la salle, de son état d'esprit… peut être très éloigné de ce qu'ont voulu dire l'auteur puis le metteur en scène ? Si l'on reprend la métaphore du texte troué, qu'emploie Anne Ubersfeld pour caractériser le texte de théâtre, on peut constater que de nombreuses instances se succèdent pour combler les méandres du texte théâtral et tisser tout un réseau de significations, aux allures exponentielles si on considère que chaque représentation est particulière et unique et propose à chaque fois une interprétation différente et renouvelée. Comme le souligne André Helbo (1997) dans son ouvrage *L'Adaptation du théâtre au cinéma* le théâtre est un spectacle vivant dont chaque performance est « unique et irrépétable » et dont la double énonciation implique une participation du spectateur. Ce point de vue lui permet d'évacuer du même coup la pertinence d'une poétique de l'infidélité :

> comment soutenir l'idée selon laquelle un auteur demeurerait propriétaire du sens à travers les sociétés, par-delà les univers de référence des spectateurs et des praticiens ? Comment accréditer la thèse d'une vérité ultime du texte, dont l'image scénique ne serait que l'accomplissement ancillaire ? [103]

Il s'oppose à la dictature du texte qui imposerait un sens figé et unique à travers les âges. Ce qui justifie le recours à l'adaptation, c'est, pour lui, une volonté de conservation, à travers la reprise ou la métamorphose, qui permet de prolonger la démarche théâtrale face au défi de la fugacité de la représentation, faite de signes qui, dans quelques années, ne seront plus compris parce qu'ils engagent le spectateur dans un rôle de « coopération » identique à celui dont parle Umberto Eco concernant les textes narratifs[104]. Or cette coopération est déterminée par des éléments tels que la dimension cognitive ou

103 HELBO André, *L'Adaptation du théâtre au cinéma*, Collection U, série « Cinéma et audiovisuel », Armand Colin, Paris, 1997.

104 ECO Umberto, *Lector in fabula*, *Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris, 1985.

émotionnelle, la perception de l'auteur et du genre, la question des normes et des modèles culturels, du contexte…. Ces concepts de « coopération » et de « collectif d'énonciation » spécifiques au texte spectaculaire, permettent l'analyse du processus de création collective de significations au moment de la représentation. Dans cette perspective, le spectateur, aussi bien que l'adaptateur et le dramaturge, sont considérés comme des « énonciatifs actifs » dont la chaîne des interprétations est infinie, comme l'a montré Peirce, et donne une nouvelle vie au texte à chaque représentation.

5.5. Pourquoi ?

Si on peut dire que le spectateur est un acteur de l'interprétation, il n'en reste pas moins d'abord le principal destinataire. Il est au centre des finalités de l'adaptation dans la mesure où une pièce est très souvent adaptée à un nouveau public et à son actualité. C'est d'autre part toujours le public qui fait le succès de la pièce et qui donne sa coloration finale à l'adaptation. Michel Corvin cite l'exemple du théâtre de boulevard, où les traductions de pièces étrangères s'adaptent littéralement à la mentalité du public d'accueil. Il donne l'exemple de l'adaptation par Jean Poiret d'une pièce anglo-saxonne de Ray Cooney nommée *Two into one*. En remplaçant le titre original par *C'est encore mieux l'après-midi*, « il chatouille immédiatement *son* spectateur libidineux là où ça le démange ; il veille à ce que, par ses allusions coquines, par ses jeux de mots "à la française" et son vocabulaire typé, l'œuvre soit marquée au sceau du parisianisme des boulevards. »[105]

Il est d'autres formes de traduction/adaptation, celles qui visent à moderniser la langue afin de rendre les textes plus accessibles au public. Michel Corvin en cite deux types :

- celle qui se veut traduction pour aujourd'hui en cherchant à trouver des équivalences dans des jeux de mots ou des allusions, à ce qui, restitué textuellement, n'aurait plus de

105 CORVIN Michel (2003), *Pratiques* N°119-120, *op. cit.*, p. 162.

sens.

- celle qui s'appuie sur les exigences de la langue parlée et dont les principes ont des chances de durer : usage de phrases courtes et nominales, suppression des fioritures et bavardages, resserrement du rythme, vocabulaire simple et direct[106].

Autre finalité de l'adaptation : la création et la recherche de nouvelles formes. S'il existe certains types de réécriture qui ont un but purement économique : attirer sans trop de risques un public dors et déjà conquis par des textes qu'il connaît et a apprécié et qu'il va retrouver dans des adaptations dites traditionnelles (surtout au cinéma), à côté de cela, des metteurs en scène puisent dans les textes antérieurs dont ils se servent dans un but qui n'est plus la simple divulgation de l'œuvre mais l'expérimentation par la transmission de messages politiques ou esthétiques qui n'apparaissaient pas dans l'œuvre initiale.

Mais n'oublions pas ce qui fait le point de départ à de nombreuses entreprises créatrices, c'est l'inspiration et le plaisir. Laissons la parole à Jean-Claude Grumberg (2005) qui répond aux questions de Lucien Attoun dans un entretien consacré à Tchekhov qui résume bien les enjeux de l'adaptation :

> Lucien Attoun : Tu adaptes souvent des textes d'autres auteurs, qu'est-ce que ce travail représente par rapport à ton travail d'auteur à part entière ?
> Jean-Claude Grumberg : Souvent les adaptations naissent d'admirations et de propositions : j'ai adapté *Mort d'un commis voyageur* de Miller qui est pour moi l'une des plus grandes pièces sur l'individu au XXe siècle. J'ai adapté Tchekhov à la demande de Maurice Benichou mais je ne le referai plus, je crois qu'une connaissance de la langue originale est nécessaire. Adapter me semble comparable au travail d'un comédien ou d'un metteur en scène : c'est l'envie d'être dans cette entreprise-là, d'être « dedans ». D'un point de vue pratique, écrire une adaptation est beaucoup plus rapide qu'écrire une pièce originale, et c'est un travail assez bien payé, surtout si on le fait pour la télévision ou le cinéma. On ne peut pas négliger cet aspect des choses[107].

Les raisons de l'adaptation sont d'ordres multiples et conditionnent les modalités de la transformation et le rapport au texte de départ. Ainsi, on adapte le texte :

---

106 *Ibid*, p. 165.

107 Entretien de Jean-Claude Grumberg avec Lucien Attoun, *Rire de quoi ?* Journée pédagogique : « En relisant Tchekhov », du 17 janvier au 4 février 2005, http://www. Theatre-contemporain.net/theatre-ouvert/journee_pedagogique/entretien.htm

- à un nouveau genre : processus purement sémiotique

- à une nouvelle mise en scène

- à un nouveau public

- à une nouvelle intention

- à un nouveau contexte (contraintes économiques, politiques, matérielles…)

- à une nouvelle langue

- pour faire revivre un texte du passé pour les valeurs qu'il véhicule (esthétiques, morales…)

- pour s'assurer un succès rapide et quasi-garanti (raisons économiques)

La complexité du phénomène d'adaptation et son caractère instable, qui apparaissent dans chacune de ses manifestations sont ainsi posés. Vue la multiplicité des formes qu'elle peut prendre en fonction de ses finalités avouées et de celles qu'on lui attribue, variables elles-mêmes dans le temps, il est évident qu'il sera difficile d'en donner une description définitive. D'autant plus qu'elle n'est pas sans similitudes avec une pratique courante, qui procède de même processus de reprise, mais dont la légalité est discutable, c'est celle du plagiat.

6. Adaptation et plagiat

D'après le Littré (2006), le mot « plagiaire » vient du latin « plagiarus », lui-même issu du grec « plagios », signifiant oblique, fourbe. Il servait à désigner celui qui volait les esclaves d'autrui. Il désigne aujourd'hui la « Personne qui prend, dans un ouvrage qu'elle ne cite pas, des pensées, des expressions remarquables, ou même des morceaux entiers. »[108] Le plagiat est essentiellement lié à l'histoire de la littérature et de la société. On l'a vu, jusqu'au XVIIe siècle, l'imitation est valorisée et constitue une manière de produire qui

108 *Le nouveau Littré*, Édition 2006, Garnier, Paris, 2005.

n'est pas contestée. C'est la reconnaissance au XIXe siècle de la propriété intellectuelle et la protection de celle-ci, avec les publications en nombre, qui figent les œuvres dans une version définitive, qu'est introduite l'idée de plagiat. Elle rend condamnable une certaine forme d'imitation qui ne sera plus considérée comme une pratique courante mais comme un forfait, mal reconnu par la justice, mais qui jette l'opprobre sur l'emprunteur lorsqu'il est confondu. Hélène Maurel-Indart (2007), dans son ouvrage *Plagiats, les coulisses de l'écriture*[109], distingue deux types de plagiaires auxquels correspondent des attitudes psychologiques différentes et des auteurs pour le moins très connus :

- « les plagiaires conquérants », qui, animés de vampirisme composent leurs œuvres à partir des productions des autres. Ils se déclinent en apologistes, affichant une attitude conquérante et une certaine fierté (cas d'Alexandre Dumas), ou en récidivistes, niant leur acte et rejetant farouchement toute accusation (cas de Charles Nodier ou de Jacques Attali) ou encore en joueurs, qui ne contestent pas l'idée de propriété littéraire, mais s'en jouent en employant des références codées, des citations cachées… (cas de George Perec et ses nombreuses « citations » dans *La Vie mode d'emploi*)

- « les plagiaires mélancoliques » : fascinés par les modèles dont ils s'imprègnent plus ou moins consciemment, ils sont à la fois torturés et hantés par un sentiment de culpabilité et la crainte d'être découverts. Ils sont généralement poussés par l'angoisse de la page blanche (cas de Baudelaire fasciné par Edgar Poe).

La spécialiste de la notion déplore le fait qu'il n'existe toujours pas aujourd'hui d'outils sûrs pour mettre en évidence les emprunts et réseaux d'influences, ce qui laisse le champ libre aux écrivains imposteurs qui puisent dans les manuscrits refusés par les maisons d'édition ou qui utilisent internet pour pallier le complexe de la page blanche et

109 MAUREL-INDART Hélène, *Plagiats, les coulisses de l'écriture*, Les Essais, Éditions de la Différence, Paris, 2007, p. 25-39.

s'approprier, par divers collages et recopiages, la matière des autres. Il faut noter que les cas d'emprunts apparaissent de plus en plus nombreux, ainsi que les accusations, les enjeux financiers étant substantiels lorsque sont mis en cause des écrivains à grand succès. Cependant, il est difficile pour la justice de donner raison au plaignant dans ce genre d'accusation, d'une part parce que le plagiat ne fait l'objet d'aucune doctrine juridique précise, les juristes ne prenant en compte que la contrefaçon ou le délit de violation de droit d'auteur, or tout plagiat ne constitue pas forcément une atteinte au droit d'auteur s'il ne met en cause ni la réputation de l'auteur, ni ses intérêts économiques. D'autre part, le plagiaire se garde bien de limiter son emprunt à une simple copie de l'original, il y apporte des modifications de forme, de style, brouillant son larcin en le fondant à l'intérieur de sa propre création, ce qui rend l'identification complexe, d'autant plus que l'examen juridique porte uniquement sur les similitudes et non sur les différences entre l'original et la copie. Rappelons en outre que les faits historiques, les idées, les scènes ou personnages ordinaires peuvent être utilisés sans qu'il y ait vol, seuls l'originalité et l'expression de l'auteur étant protégés.

C'est justement ces notions relativement récentes et floues d'originalité et d'auteur qui posent problème, dans la mesure où la première ne se mesure pas de manière objective et que tout ayant déjà été dit depuis longtemps, il serait présomptueux d'affirmer qu'une œuvre puisse encore aujourd'hui émerger à partir de rien, selon la conception romantique de l'auteur comme génie créateur. Hélène Maurel-Hindart évoque plutôt l'image d'un auteur « mouche à miel » ou « cannibale », dont le processus d'écriture est constitué par l'ingestion des écrits des autres, leur lente assimilation, leur transformation pour aboutir à une production. Si une étape manque à cette chaîne de production, la création en devient simple recopiage : « Sur les œuvres ainsi importées se greffe un nouvel apport personnel.

Mais le greffon ne "prend" que par un effort patient de gestation et de maturation. L'auteur paresseux reste un velléitaire ou, au pire, un plagiaire. »[110]

Jean-Luc Hennig (1997), dans son *Apologie du plagiat,* qu'Hélène Maurel-Indart dénonce comme étant une « brillante auto-justification »[111] faisant suite à la contrefaçon dont il aurait été l'auteur dans *L'Horoscope cruel* (plagiat de *Tristesse de la balance et autres signes* de Jacques A. Bertrand, 1983) affirme au contraire que la littérature ne vit que de l'originalité de ses plagiaires et que cette pratique a toujours existé. Elle a même été enseignée au XVIIe siècle à Paris par Oudart Richesource qui invente le « plagiarisme » dont le but est d'apprendre aux auteurs dépourvus d'imagination à puiser dans les textes existants en dissimulant leurs emprunts. Jean-Luc Hennig (1997) avance également comme arguments en faveur du plagiat qu'il ne porte en rien préjudice au livre, à la réputation et aux intérêts matériels du plagié dans la mesure où cela ne l'empêche pas d'être lu, reconnu et estimé. Il note même que l'emprunt ne fait que souligner le caractère exceptionnel de l'original :

> Et puis quoi de plus satisfaisant, de plus élogieux, de plus vivant que d'être pillé ? « J'aimerais quelqu'un qui sache me déplumer » disait Montaigne (II, 10). On vous a lu, on a été ébloui par votre brio, on a été conquis par telle ou telle sortie, et alors ? Être copié atteste peut-être que vous avez parlé comme personne avant vous[112].

Dans un contexte plus récent, l'OuLiPo a nommé « plagiat par anticipation » cette capacité du plagiaire à redonner une nouvelle vie à l'œuvre plagiée, remise en lumière et relue avec un nouvel éclairage. Ainsi, les éléments empruntés prennent une autre valeur dans le texte de l'emprunteur, ils ne sont plus tout à fait ce qu'ils étaient et deviennent encore autres, forgés par le travail du lecteur. Ce changement sera d'autant plus grand si les conditions historiques sont différentes et non partagées par l'emprunteur et l'emprunté. L'originalité

110 *Ibid.*, p. 213.
111 *Ibid.*, p. 27.
112 HENNIG Jean-Luc, *Apologie du plagiat*, L'infini, NRF, Gallimard, Paris, 1997, p. 114.

est donc pour Jean-Luc Hennig un mythe dépassé et surtout appauvrissant, et il se range du côté de Borges pour affirmer que l'important n'est pas de ne pas être imité mais d'être inimitable.

7. Adaptation et transposition

Très souvent les termes « adaptation, traduction et transposition » sont employés l'un pour l'autre. Ils désignent tous les trois des pratiques de transfert d'un document original, ils correspondent par contre à des réalités différentes, même si elles peuvent parfois apparaître subtiles. La traduction, nous l'avons vu, qu'elle soit interlinguistique ou intralinguistique (moins courant), se situe dans un même domaine sémiotique qui est le langage. En ce qui concerne l'adaptation, elle ne semble possible qu'entre deux domaines sémiotiques qui possèdent des éléments communs. Ce qui la rend possible par exemple entre le texte et le cinéma, c'est le langage qu'ils utilisent et qui acccompagne les images. Le terme « transposition » s'impose quant à lui lorsque le transfert permet de passer d'un domaine, d'un contexte, ou d'un niveau à un autre (de la littérature à la musique par exemple). Ainsi, au lieu de parler d'adaptation, il serait plus juste pour Roger Sauter (2008)[113] de parler de transposition picturale, musicale architecturale, domaines où se rencontrent très souvent la transposition de mythes. Il signale enfin que, si les transpositions sont très présentes dans le domaine artistique, elles ne sont pas absentes d'autres domaines comme le juridique et l'institutionnel. Se posent pour ces œuvres les questions de leur création et de leur rapport à la source, n'utilisant pas le même langage, peuvent-elles être considérées comme des créations *ex nihilo*, comme des adaptations, ou alors comme des transpositions ? Les écrits théoriques sur le phénomène de l'adaptation,

113 SAUTER Roger, *De la traduction à la transposition dans les arts et sciences humaines contemporaines*, Appel à contributions pour le Colloque de Montpellier (15-17 mai 2008) http://www.fabula.org/actualites/article19903.php

avec les descriptions qu'ils proposent du processus, vont nous permettre d'en éclairer sa forme et ses enjeux et de tenter de parvenir à une définition de l'adaptation qui permette de distinguer ce processus des autres formes d'intervention sur un texte, avec lesquels il se confond.

CHAPITRE IV : CE QUE NOUS APPORTENT LES ÉCRITS THÉORIQUES SUR L'ADAPTATION

Après avoir analysé les définitions offertes par les dictionnaires et tenté d'observer l'évolution historique du phénomène, intéressons-nous à présent aux écrits théoriques sur l'adaptation. Le concept a donné lieu à un métalangage particulièrement riche, qui reflète la prise de conscience par la critique de l'importance des processus techniques, énonciatifs, esthétiques et éthiques qui lui sont propres. Des outils terminologiques très variés sont à notre disposition pour décrire le réseau de relation entre l'œuvre de départ et son terme.

1. Développement des recherches : de la difficulté de trouver une terminologie « adaptée »

Franco Piva (2005), dans l'introduction qu'il rédige à l'ouvrage collectif rassemblant des articles autour du sujet *Il romanzo a teatro*[114], déplore le nombre peu élevé de critiques et de réflexion sur le phénomène jusqu'à une époque récente. Peu de travaux ont été consacrés au processus de l'adaptation, bien longtemps méprisé et considéré avec suffisance. Sauf cas rares, il note que les recherches effectuées portaient davantage sur les auteurs ou étaient des études précises (sur un auteur ou sur l'adaptation de romans au cinéma), mais très peu s'intéressaient au phénomène global. En outre, l'analyse littéraire a souvent été privilégiée, tout comme la question de la fidélité à l'œuvre source a pu gouverner la réflexion. Or, la dimension linguistique ne peut être éludée pour étudier le texte de théâtre. Celle-ci apporte en effet des informations importantes sur la pratique même et l'opération de passage d'un genre à l'autre. Il suggère enfin l'adoption de termes comme « traduction inter-sémiotique », « transduction », « translittération » ou

114 PIVA Franco (2005), *Il romanzoa teatro, op. cit.*, p. 5-9.

« métamorphose » pour pallier l'insuffisance des termes « adaptation » et « transposition ». D'autres théoriciens se sont arrêtés sur cette dénomination et ont proposé diverses appellations possibles, tentant ainsi, en même temps, de lever le voile sur un phénomène dont l'opacité et la mobilité sont indéniables, comme si le nom donné à la chose pouvait permettre d'en lever l'ambiguïté. Alain Pagès (2007), propose quant à lui d'appeler « lysogenèse », ce processus qui consiste à apporter des dégradations, à détruire une partie d'une œuvre littéraire considérée comme étant achevée :

> Il existe dans l'histoire de toute œuvre littéraire (une fois qu'elle est achevée, c'est-à-dire au moment où le public la reçoit) des accidents, ou des événements, qui permettent à cette œuvre d'exister- qui sont donc génétiques- mais qui en même temps la dégradent, détruisent une partie de son intégrité et qui sont donc tout ensemble génétiques et non-génétiques : nous dirons « lysogénétiques ». Appelons ainsi toutes les métamorphoses qu'une œuvre littéraire doit accepter ou rechercher pour survivre[115].

Alain Pagès classe dans cette catégorie à la fois la transcription écrite des œuvres de tradition orale, comme l'épopée ou le conte, mais aussi toutes les formes d'adaptations, qu'elles soient théâtrales, cinématographiques, télévisuelles ou traduction d'une œuvre imprimée. Enfin, il considère également comme lysogénétiques, les œuvres, et en particulier les romans du XIXe siècle qui sont passés du volume au feuilleton, étant entendu que le feuilleton, s'il précède la publication en volume, est postérieur à celui-ci du point de vue sémio-linguistique.

Ces différentes propositions de désignation témoignent de manière conjointe de l'évolution du phénomène et de la réflexion qu'il a suscité à travers les âges. Partant de l' « imitation » ou de l' « emprunt » nous sommes arrivés à des termes qui prennent davantage en compte la transformation opérée sur le texte de départ selon que les opérations sont considérées comme une déformation ou un enrichissement du texte source, ou plutôt la résultante d'un croisement de textes, selon le point de vue adopté par le

115 PAGES Alain « La lysogénèse du texte romanesque », [En ligne], mis en ligne le 28 janvier 2007, disponible sur http://www.item.ens.fr/index.php?id=27132

théoricien. Nous trouverons encore d'autres substantifs au fil de notre analyse et de la rencontre avec les analystes, pour qui chaque tentative d'explicitation du phénomène passe d'abord par un questionnement ou une remise en cause de la dénomination du processus. Autant de termes révélateurs non seulement de la conception des théoriciens concernant cette pratique que de l'état des recherches, mais aussi de la difficulté d'en circonscrire le champ.

2. Une réflexion théorique de longue date : *L'Art de la comédie* de J.-F. Cailhava de L'Estendoux

L'article d'André Petitjean (2000)[116] que nous avons déjà cité dans la partie historique pour ce qu'il révèle sur des pratiques imitatives qui ont dominé de la Renaissance au XVIIIe siècle, nous intéresse également parce qu'il témoigne avec J.-F. de L'Estendoux de l'existence d'une réflexion théorique précoce sur la pratique de la réécriture. Même si l'ouvrage, datant de 1772, ne dispose pas de la réflexion contemporaine sur l'intertextualité, le travail de J.-F. Cailhava de L'Estendoux est utile pour les trois raisons suivantes, énoncées par André Petitjean, qui pourront éclairer notre objet :

- il effectue une classification des types d'emprunts textuels qui montrent leur importance du point de vue quantitatif et signalent qu'ils peuvent porter sur une intrigue complète ou concerner simplement une partie, sous la forme d'une similitude de sujet d'un côté et d'une reformulation de l'autre. Au niveau qualitatif, J.-F. de l'Estendoux classe les emprunts selon qu'ils concernent l'expression ou le contenu. Pour ces derniers, il note qu'ils sont examinés dans le champ des comédies et correspondent aux différentes composantes narrativo-thématiques d'une pièce de théâtre (l'intrigue, son exposition ou son dénouement ; une situation ; une scène ; un personnage, son rôle thématique, son

116 PETITJEAN André (2000), « Emprunt et réécriture : réflexion à partir de *L'art de la comédie*, de J.-F. Cailhava de l'Estendoux », *Pratiques* N° 105-106, *op.cit.*, p. 183-200.

caractère, ses motivations ; un dialogue…) Pour ce qui est de l'expression, Cailhava relève des emprunts qui ressortissent à des reprises quasi-littérales, des manières de dialoguer ou des niveaux de style.

- il propose une description des opérations de réécriture des textes : en passant d'un texte à l'autre, le segment emprunté connaît des degrés variables de manipulation qui vont de la quasi répétition à la transformation conséquente qu'André Petitjean (2000) regroupe en catégories classées par Gérard Genette selon qu'elles sont plutôt formelles, modales ou thématiques. En passant d'un univers discursif à un autre, l'élément emprunté subit des transformations sémantiques d'amplitude variable selon qu'elles portent sur le genre du texte source, son cadre spatio-temporel, les actions et comportements des personnages, leurs motivations…

- il dessine en creux les cadres de l'esthétique classique de l'imitation qui valorise le procédé présenté comme une transfiguration méliorative du texte source. Le rôle de l'imitateur, de ce point de vue, est légitimé ainsi que l'originalité de son écriture par rapport aux textes imités.

André Petitjean conclut sa réflexion par trois remarques concernant l'esthétique classique de l'imitation défendue par Cailhava :

- Tout d'abord, il existe deux types d'emprunts, directs avec un minimum de transformations ou indirects, provenant de traduction, reprise ou adaptation d'un sujet emprunté à un autre genre.

- L'auteur imite pour une part essentielle consciemment et en référence assumée à des modèles et, pour une autre part, inconsciemment, par imprégnation. Il transforme souvent l'objet imité à des fins de création originale et de réactualisation, par amélioration du texte original.

- La pratique de l'imitation se réalise à travers des procédés trans-historiques de réécriture mais qui changent de signification selon le système culturel dans lequel elle s'exerce. Ainsi, Cailhava la défend au moment où l'emprunt va se trouver dévalorisé du fait du changement de statut juridique de l'écrivain et de la propriété littéraire, par la reconnaissance de nouvelles valeurs telles que le génie ou l'originalité.

Ces quelques remarques théoriques en guise d'introduction jettent les bases de la réflexion sur une pratique qui, loin de s'épuiser, va s'étendre et se transformer en même temps que la théorie et les écrits endogènes sur le sujet vont se développer et parfaire les outils d'analyse. On peut tout de même déjà constater à la lumière des écrits de Cailhava, que certaines opérations lui sont propres, quel que soit le cadre historique et social.

C'est cependant dans les écrits théoriques plus récents, nourris des recherches sémio-linguistiques, que nous trouverons de quoi étoffer notre analyse. La bibliographie, de plus en plus abondante sur le sujet, démontre à la fois que l'adaptation intéresse de plus en plus les théoriciens, mais aussi qu'elle est une pratique créatrice qui est loin d'être en extinction. Au contraire, on note plutôt que les adaptations occupent, face aux créations originales, une place qui ne cesse d'aller grandissante.

3. L'adaptation comme forme d'intertextualité et pratique hypertextuelle

L'adaptation, sans conteste, ressortit à l'intertextualité puisqu'elle représente un cas manifeste de liaison d'un texte avec d'autres textes. Notion instable, l'intertextualité ne peut en revanche se confondre avec ce qui serait la forme moderne de l'étude des sources. Définie par Julia Kristeva (1969) dans *Sèméiôtikè*[117] à la suite des formalistes russes et en particulier du sémioticien Mikhaïl Bakhtine, l'intertextualité désigne le dialogue implicite

117 KRISTEVA Julia, *Sèméiôtikè*, Seuil, Paris, 1969.

et sans cesse poursuivi entre un auteur et ses prédécesseurs ou contemporains. De nature assez abstraite, la notion d'intertextualité, chez Julia Kristeva, sert surtout à affirmer l'absence d'un sujet fondateur du texte. En 1976, Laurent Jenny propose une nouvelle conception de l'intertextualité pour rendre compte de la présence, dans un texte, d'éléments qui lui sont antérieurs mais réactivés en conservant le « *leadership* du sens »[118]. La définition de la notion va en fait dépendre et varier, chez les critiques, en fonction de l'acception et de l'extension donnée à la notion de texte. Roland Barthes, par exemple, dans son article pour l'*Encyclopaedia Universalis* la définit ainsi : « L'intertextualité ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets »[119]. Michel Riffaterre (1979) restreint le champ d'action de l'intertextualité à des problèmes de réception. Dans *La production du texte*, il définit l'intertexte comme la « perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie »[120]. Gérard Genette, dans *Palimpsestes* (1982), donne cette définition de l'intertextualité: « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre »[121]. Les exemples qui illustrent son propos sont la citation, le plagiat ou encore l'allusion. Dominique Maingueneau (1997) parle d' « interdiscours » et montre que la parole est traversée, qu'elle le veuille ou non par des paroles déjà prononcées avant, aussi diffuses soient elles, qu'il s'agisse de courts énoncés littéraires ou non. On préfèrera néanmoins parler d'intertextualité lorsque la relation entre les textes relève d'un choix auctorial et non du hasard et de contraintes inévitables, comme cela est à l'œuvre dans l'interdiscours. On peut parler avec Jean

118 JENNY Laurent, « La stratégie de la forme », *Poétique* N°8, 1976, p. 262.
119 BARTHES Roland, « Théorie du texte », *Encyclopaedia Universalis*, 1973.
120 RIFFATERRE Michel, *La production du texte*, Seuil, Paris, 1979, p. 9.
121 GENETTE Gérard, *Palimpsestes ou l'écriture au second degré*, *op. cit.*, p. 8.

Ricardou[122] d' « intertextualité interne », lorsqu'un auteur réexploite son propre univers scriptural et dédouble son propre texte et d « intertextualité externe » lorsqu'il puise dans une bibliothèque qui n'inclut pas sa propre production. Dällenbach introduit la notion d' « autotextualité » qui résume toutes les relations possibles d'un texte avec lui-même et qui consiste à reprendre entièrement ou en partie son propre texte, par autocitation ou encore par résumé, mise en abyme ou variante.

Au-delà de leurs différences, ces théories s'entendent pour constater que tout discours en répète un autre et que toute lecture se construit dans un espace discursif. Elles permettent de rompre non seulement avec la critique des sources, qui analyse les textes d'un point de vue philologique, biographique ou psychologique, mais aussi avec l'idée que l'œuvre est le produit du génie et du style uniques d'un auteur. Elles envisagent la littérature comme une bibliothèque où chaque ouvrage entre en relation avec ceux qui le précèdent et ceux qui le suivent dans un mouvement qui échappe à la linéarité du temps. L'intérêt de l'intertextualité est d'orienter le regard du chercheur vers les transformations opérées sur les textes afin qu'il ne se contente plus de chercher le moyen d'expliquer ou de dater ceux dont ils seraient issus. Au contraire, l'écriture intertextuelle permet aux textes antérieurs d'accéder à une seconde vie et de prendre sens dans le cadre d'une décontextualisation/recontextualisation. Sophie Rabau (2002) parle d'« influence rétrospective »[123] du texte second sur le texte premier. Prenant les exemples de La Fontaine et de Molière, elle montre que l'important n'est pas de savoir s'ils ont été effectivement influencés par Esope et par Plaute mais de comprendre que le prestige accordés à ces auteurs antiques provient du statut de précurseurs de nos classiques. Sur le plan de la signification, l'écriture intertextuelle détermine rétrospectivement le sens des

122 RICARDOU Jean, *Pour une théorie du nouveau roman*, 1971.
123 RABAU Sophie, *L'intertextualité*, Lettres Corpus, GF Flammarion, Paris, 2002, p. 37.

textes précédents. L'analyse qu'elle fait de la traduction des *Mille et une nuits* par Galland, qui, en 1704, adapte le texte au goût français, montre comment les suppressions qu'il apporte pour ne pas choquer ainsi que les traits exotiques qu'il rajoute, informent plus qu'un commentaire sur la manière dont le monde occidental lira ces contes orientaux. Aussi il sera intéressant d'observer dans quelle mesure l'adaptation agit sur les textes qu'elle convoque et de quelle manière.

Afin d'analyser les opérations mises en œuvre dans la pratique intertextuelle, revenons à Gérard Genette (1982). Dans *Palimpsestes*, il met en évidence cinq types de relations intertextuelles, qu'il baptise transtextuelles (« tout ce qui le [le texte] met en relation, manifeste ou secrète avec d'autres textes ») et qu'il énumère dans un ordre croissant d'abstraction, d'implication et de globalité :

1- l'*intertextualité* déjà définie correspond pour lui au premier des cinq types de relations transtextuelles

2- la *paratextualité* (titre, sous-titre, intertitres, préfaces, postfaces, avertissements, notes… et tout ce qui est dans l'entourage du texte)

3- la *métatextualité* (relation de commentaire qui unit un texte à un autre sans nécessairement le citer ni le nommer)

4- l'*hypertextualité*, qui sera le domaine privilégié de son étude dans l'ouvrage précédemment cité est définie en ces termes :

> toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire […] B ne parle nullement de A, mais ne pourrait cependant exister tel quel sans A, dont il résulte au terme d'une opération que je qualifierai, provisoirement encore, de transformation, et qu'en conséquence il évoque plus ou moins manifestement, sans nécessairement parler de lui et le citer[124].

124 GENETTE Gérard (1982), *Palimpsestes, op.cit.,* p. 12.

Gérard Genette nomme *hypertexte* « tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais *transformation* tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons *imitation* »

5- l'*architextualité* est le cinquième type, le plus abstrait et le plus implicite. Il désigne la relation de pure appartenance taxinomique, comme l'appartenance d'un texte à un genre qui détermine l' « horizon d'attente » du lecteur.

La relation qui nous intéresse le plus dans notre étude est celle que Gérard Genette nomme hypertextualité puisqu'elle correspond aux caractéristiques que nous avons déjà pu dégager de l'adaptation, en ce sens qu'elle opère par transformation d'un texte antérieur, reconnaissable dans le texte dérivé.

4. La *transposition sérieuse* : ses caractéristiques et ses limites chez Gérard Genette

Chez Gérard Genette, l'adaptation est appelée transposition ou transformation sérieuse. Elle se distingue des autres pratiques hypertextuelles majeures que sont la parodie, le travestissement, le pastiche, la charge et la forgerie, classés en fonction de leur relation de transformation ou d'imitation et de leur régime : ludique, satirique ou sérieux comme le montre le tableau général des pratiques hypertextuelles que l'auteur s'appliquera à démonter et à commenter dans tout son ouvrage et que nous reproduisons ici[125] :

régime / ***relation***	**ludique**	**satirique**	**sérieux**
transformation	PARODIE *Chapelain décoiffé*	TRAVESTISSEMENT *Virgile travesti*	TRANSPOSITION *Le Docteur Faustus*
imitation	PASTICHE *L'Affaire Lemoine*	CHARGE *À la manière de…*	FORGERIE *La suite d'Homère*

125 *Ibid.*, p. 45.

La transposition est ainsi définie comme étant « la plus importante de toutes les pratiques hypertextuelles, ne serait-ce […] que par l'importance historique et l'accomplissement esthétique de certaines des œuvres qui y ressortissent. Elle l'est aussi par l'amplitude et la variété des procédés qui y concourent »[126]. Au contraire des autres pratiques hypertextuelles citées plus haut, elle peut s'investir dans des œuvres de vastes dimensions, et met en œuvre une grande diversité de procédés transformationnels. L'observation des pratiques transformationnelles fait émerger deux catégories fondamentales classées dans un ordre croissant d'intervention sur l'hypotexte transformé :

- les transpositions formelles (qui ne touchent au sens que par accident)
- les transpositions thématiques (où la transformation du sens fait partie du propos).

a. Les transpositions formelles (classées dans un ordre croissant de modification de l'hypotexte)

- la traduction : transposition la plus voyante et la plus répandue d'un texte, d'une langue à une autre. Elle pose le problème de la fidélité car tout acte de traduire touche au sens du texte traduit. Cependant on peut distinguer les textes pour lesquels les défauts inévitables de la traduction sont dommageables (ce sont les littéraires) et ceux pour lesquels ils sont négligeables (ce sont les autres).
- la versification d'un texte en prose et son corollaire la prosification qui est une pratique plus courante

- la transmétrisation **:** transposition d'un mètre à un autre, transformation ludique ou ingrédient du travestissement burlesque (réduction par exemple d'un hexamètre latin en octosyllabe français).

- la transtylisation **:** récriture stylistique, ayant pour seule fonction un changement de style

126 *Ibid*., p. 291.

(*Exercices de style* de Queneau).

- la translongation ou transformation quantitative : consiste à réduire ou à augmenter sans incidence thématique.

Parmi les procédures de réductions il faut distinguer :

- l'excision : suppression pure et simple sans autre forme d'intervention. Cette réduction par amputation constitue une pratique très répandue notamment dans la littérature de jeunesse. Les romans d'aventures sont, quant à eux, victimes d'élagages qui réduisent les œuvres à leur trame narrative. Lorsque le texte est amputé ou élagué par son auteur, il s'agit *d'auto-excision* (cas fréquent pour les textes de théâtre écourtés pour à la scène mais dont il est rare de trouver des versions écrites). Autre avatar de l'excision, l'*expurgation* est une réduction à fonction moralisante ou édifiante : « On n'y supprime pas seulement ce qui pourrait ennuyer le jeune lecteur ou excéder ses facultés intellectuelles, mais aussi et surtout ce qui pourrait "choquer", "toucher", ou "inquiéter" son innocence »[127].

- la concision : procès par lequel on rend concis un texte qui ne l'était pas dès l'abord. Cette pratique, sans toucher au thématisme du texte, jouit d'un statut d'œuvre nouvelle. Ainsi, « on parlera d'une version abrégée de *Robinson Crusoé,* sans toujours pouvoir nommer l'abréviateur, mais on parlera de l'*Antigone* de Cocteau, "d'après Sophocle"». L'*auto-concision* consiste en une correction réductrice apportée par l'auteur à son œuvre.

- la condensation : elle ne s'appuie plus sur le texte à réduire que de manière indirecte. Elle est sorte de « synthèse autonome et à distance opérée pour ainsi dire de mémoire sur l'ensemble du texte à réduire, dont il faut ici, à la limite, oublier chaque détail […] pour n'en conserver à l'esprit que la signification ou le mouvement d'ensemble, qui reste le seul

127 *Ibid*., p. 331.

objet du texte réduit »[128]. Cette réduction est appelée dans le langage courant : condensé, abrégé, résumé, sommaire ou contraction de texte.

En ce qui concerne les augmentations, tout comme les réductions, elles ne se font pas sans distorsions significatives. Il en existe plusieurs types :

- l'extension : son principal investissement se trouve dans le théâtre classique français lorsque des auteurs ont voulu adapter à la scène des tragédies antiques dont le sujet était insuffisamment chargé pour tenir pendant les cinq actes réglementaires (Corneille adaptant *Œdipe Roi* de Sophocle). Elle est plutôt thématique et procède par addition massive par exemple d'épisodes complètement étrangers à l'histoire.

- l'expansion : sorte de « dilatation stylistique » qui vise à doubler ou tripler la longueur de chaque phrase de l'hypotexte et que Genette qualifie d'« animation réaliste ».

- l'amplification : synthèse et coopération des deux opérations précédentes, elle peut être considérée comme l'inverse d'une condensation et son hypotexte peut faire figure de résumé. La tragédie est née de l'amplification scénique de quelques épisodes mythiques et /ou épiques.

- la transmodalisation : dernier type de transposition purement formelle, elle consiste à apporter un changement dans le mode (et non le genre) de représentation caractéristique d'une œuvre de fiction. Ce mode peut être narratif ou dramatique. Les transformations modales sont de deux sortes :

- Intermodales : passage d'un mode à l'autre, c'est-à-dire du narratif au dramatique (dramatisation) ou du dramatique au narratif (narrativisation). La dramatisation, pratique culturelle très importante aux implications socio-commerciales évidentes est une transformation qui affecte la temporalité du récit (resserrer la durée de l'action pour

128 *Ibid*., p 341.

respecter la règle classique de l'unité de temps), le mode de régulation de l'information narrative (en mode dramatique, toute l'information passe par les seuls personnages) et le choix de l'instance narrative (aucune focalisation possible puisque tous les acteurs sont présents et contraints à parler chacun son tour). Ces transformations entraînent de fortes modifications thématiques avec une considérable déperdition de moyens textuels. Mais cette infériorité textuelle, souligne Gérard Genette, est compensée par un immense gain extratextuel : celui que procure ce que Barthes nommait la *théâtralité* ("le théâtre moins le texte") proprement dite: spectacle et jeu »[129]. La narrativisation, plus rare pour des raisons commerciales moins avantageuses, ne se présente que liée à d'autres opérations de transformation comme la réduction.

- Intramodales : changement affectant le fonctionnement interne du mode offrant deux variétés, les variations du mode narratif et les variations du mode dramatique. Les transmodalisations du mode dramatique sont peu nombreuses et les modifications observées touchent à la disparition du rôle du récitant ou encore à la distribution du discours des personnages (diminuer la part des uns au profit des autres) mais elle touche surtout à la théâtralité (nouvelle distribution, nouvelle mise en scène, nouveaux décors, nouvelle musique). Les possibilités de transformation du mode narratif sont plus nombreuses. Elles concernent les catégories du temps (ordre, durée, fréquence), du mode (inversion du rapport entre discours directe et indirect, changement du point de vue narratif -transfocalisation- ou de la voix -transvocalisation-).

b. Les transpositions thématiques (avec transformation sémantique)

Elles se concrétisent sous la forme de deux types majeurs de transformations :

129 *Ibid*., p. 399.

- la transposition diégétique : ou changement de diégèse, se subdivise en transformation *homodiégétique* (sans affectation du cadre diégétique comme le font les tragédies classiques qui reprennent un sujet mythologique ou historique et conservent le nom des personnages) et *hétérodiégétique* (avec affectation du cadre diégétique et de l'identité des personnages, de leur sexe, de leur nationalité.). La transposition diégétique n'est pas une condition nécessaire de la transformation sémantique, elle n'en est qu'un instrument facultatif. Rappelons que le terme « diégèse » est employé par Genette dans le sens de « univers où advient l'histoire » c'est-à-dire l'univers spatio-temporel, par opposition à l'*histoire* qui est un enchaînement d'action, une succession d'événements.

- la transposition pragmatique : elle aussi, aspect facultatif de la transformation sémantique, cette pratique consiste dans la modification des événements, des objets et des conduites qui constituent l'action. Peu autonome, elle est une conséquence inévitable de la transdiégétisation (changer de cadre spatio-temporel implique forcément un changement d'actions) et peut être inspirée par un souci de correction par exemple de la morale et du goût pour les rendre conformes aux attentes du public.

Viennent ensuite des transformations sémantiques plus subtiles qui touchent au motif d'origine et agissent sur l'interprétation des faits ou de la valeur des personnages :

- la substitution de motif ou transmotivation : procédé majeur de la transposition sémantique, elle se décline en trois aspects :

- la motivation simple : introduire un motif là où l'hypotexte n'en comportait pas (répond à la question *pourquoi ?*)

- la démotivation : aspect négatif qui consiste à supprimer ou élider une motivation d'origine

- la transmotivation : double mouvement de démotivation + remotivation par une motivation nouvelle

- la transvalorisation : opération d'ordre axiologique portant sur la valeur attribuée à une action (suite d'actions, d'attitudes et de sentiments qui caractérise un « personnage »). Elle s'analyse à trois niveaux également :

- la valorisation : attribuer à un personnage un rôle plus important et/ou plus sympathique par voie de transformation pragmatique ou psychologique.

- la dévalorisation : mouvement thématique inverse qui consiste à « démystifier » l'hypotexte ou à l'« aggraver » en agissant sur l'histoire et/ ou les personnages.

- la transvalorisation : double mouvement de dévalorisation et de valorisation, par substitution de valeurs.

- le supplément : extrapolation déguisée en interpolation, transposition sous forme de continuation.

L'analyse de l'hypertextualité donnée par Gérard Genette fournit de nombreuses possibilités d'élucidation du processus de l'adaptation que nous pouvons récapituler comme suit :

Tableau récapitulatif des transformations observées par Gérard Genette

TRANSFORMATIONS FORMELLES	- traduction - versification et prosification - transmétrisation - transtylisation - translongation : › *par réduction* : excision (amputer) ; expurgation (but moralisant) ; concision (correction réductrice) ; condensation (synthèse qui prend des distances/à l'adaptée : résumé, condensé, abrégé…) › *par augmentation* : extension (rajout d'épisodes) ; expansion (dilatation stylistique qui vise à doubler la longueur de chaque phrase) ; amplification (synthèse des deux précédentes). - transmodalisation : changement de mode › *intermodale :* du mode narratif au dramatique ou inversement (dramatisation/narrativisation) › *intramodale :* changement interne (variation du mode dramatique et variation du mode narratif).
TRANSFORMATIONS THÉMATIQUES	- diégétique : transformation de l'univers spatio-temporel › *homodiégétique :* conservation du cadre et de l'identité des personnages › *hétérodiégétique :* transformation du cadre et de l'identité des personnages - pragmatique : modification des événements, objets, conduite de l'action, souvent pour être en conformité avec goût et morale du public. - transmotivation : introduction, suppression ou substitution de motif. - transvalorisation : axiologique, joue sur la valeur attribuée à une action (valoriser, dévaloriser, substituer une nouvelle valeur) - supplément

5. L'adaptation selon Gérard-Denis Farcy

L'article de Gérard-Denis Farcy *L'adaptation dans tous ses états*[130], publié en 1993 dans la revue *Poétique* a l'ambition, non seulement de définir les différentes formes de l'adaptation, mais aussi de proposer une terminologie cohérente et spécifique. Comme tous les théoriciens qui se sont intéressés ou qui s'intéresseront après lui au phénomène, G.-D. Farcy commence lui aussi par poser le problème de sa dénomination. Conscient que la sémiologie aussi bien que la poétique sont impuissants à désigner l'ensemble du discours requis par la problématique de l'adaptation, G.-D. Farcy choisit le terme « adaptatologie » afin d'homologuer et de baptiser la science de l'adaptation au sens large

130 FARCY Gérard-Denis, *L'adaptation dans tous ses états*, *Poétique* N° 96, 1993.

du terme : mot nouveau pour un processus qui n'a bénéficié d'aucune théorie systématique ni d'une méthodologie actualisée et optimisée à la date de son article. Il donne aux acteurs du processus le nom d'« adaptateurs », terminologie qui peut désigner toutes sortes d'intervenants (scénariste, librettiste, dramaturge). Sa volonté est de répondre à quelques questions constitutives concernant l'adaptation, d'en proposer une définition générale et d'en analyser les occurrences et vicissitudes dans le temps et dans l'espace.

Après avoir souligné la connotation péjorative du substantif, il rappelle son inconvénient qui est de confondre un processus et son résultat, d'où la nécessité de distinguer « adaptation-production » et « adaptation-produit »[131].

Une fois la terminologie clarifiée, G.-D. Farcy donne une définition qui lui semble convenir à toutes les espèces adaptatives. Ainsi, pour lui : « L'adaptation se définit par ses objets, ses termes, ses opérations et ses plans. Il y a de l'adaptation lorsqu'un objet va d'un terme à un autre en passant par un plan (ou plusieurs) et en subissant certaines opérations »[132]. Le processus *d'adaptation-production* défini par nos dictionnaires de langue ou de littérature est ici décrit : on assiste bien à la transposition d'une œuvre (l'objet) dans une nouvelle forme (le terme). Ce qui va être observé ici ce sont les éléments touchés par la transformation (les plans) et la manière dont ils sont transformés (les opérations). On peut clarifier les notions sus-citées en reprenant les exemples proposés par l'auteur de l'article.

- l'objet : au maximum l'œuvre, au minimum le thème musical, le sujet pictural, l'histoire dans les genres figuratifs.
- les termes (de départ ou d'arrivée) peuvent être : des sémiologies, des codes (génériques, esthétiques, culturels), des diégèses, des problématiques (affective, idéologique).

131 *Ibid.*, p. 388.
132 *Ibid.*

- les opérations à géométrie variable : transposer, astreindre, transformer et préserver.

- les plans : ceux de Hjemslev (substance et forme du contenu et de l'expression).

Autre point de la définition : la prise en compte de la relation entre l'objet et son terme (qui sont en quelque sorte la surface du transfert alors que les plans et les opérations sont les mécanismes de l'adaptation). L'adaptatologie met en évidence deux types de relations entre l'œuvre originale (l'adaptée) et son adaptation (nommées respectivement « hypotexte » et « hypertexte » par Gérard Genette dans *Palimpsestes*) :

- une relation métaphorique : G.-D. Farcy constate qu'il y a métaphore de l'adaptée lorsque le produit dérivé se substitue à l'œuvre originale dans une nouvelle situation de communication.

- une relation de déclinaison de l'adaptée. Il parle de déclinaison de l'adaptée lorsque l'adaptation en multiplie les désinences.

Ceci pose le problème de l'autonomie et de l'autosuffisance de l'œuvre dérivée. En effet, l'adaptation doit-elle faire référence à l'œuvre de départ ? Doit-on obligatoirement connaître cette dernière pour comprendre l'adaptée ? En outre, certaines œuvres peuvent être soumises à ce que notre adaptatologue nomme le « polyphasage ». En effet, il peut apparaître une chaîne adaptative linéaire dans laquelle le texte adapté a pu être lui-même une adaptation (nommée « proto-adaptation » par G.-D. Farcy), tout comme l'adaptation peut faire office d'adaptée (nommée « méta-adaptation »). La particularité de cette chaîne est qu'elle n'est finie ni dans un sens ni dans l'autre et que la méta-adaptation est plus reconnue que la proto-adaptation, tenue pour secondaire.

Si l'on retient les termes proposés par G.-D. Farcy pour définir l'adaptation, on pourrait schématiser ainsi le processus :

Surface du transfert	**OBJETS** → Œuvre complète ou en partie, thème musical, sujet pictural, histoire	**TERMES** Sémiologies, code (générique, esthétique, culturel), diégèse, problématique (affective ou idéologique)
Mécanismes de l'adaptation	**PLANS** Substance et forme du contenu et de l'expression	**OPERATIONS** Transposer, astreindre, transformer, préserver
Relation objet/terme	**ADAPTÉE** Œuvre originale ↓	**ADAPTATIONS** Produits Déclinaisons de l'adaptée en *proto-adaptations* ou *méta-adaptations* ↑
	Relation métaphorique de déclinaison	

6. Observation concentrée sur les plans de la forme du contenu et de l'expression chez Gérard-Denis Farcy

Passons à l'analyse du processus. G.D. Farcy emprunte au sémioticien danois Hjemslev sa quadripartition, mais il écarte d'emblée la substance du contenu et celle de l'expression qui, soumises aux contraintes de l'adaptation n'offrent pas les mêmes garanties que les deux autres plans que sont les formes de l'expression et du contenu. Identifiées à l'histoire et aux personnages, ces dernières (contenu) sont, en tant que formes du contenu, antérieures et à l'abri de l'expression.

Pour ce qui est de l'histoire, trois composantes sont à distinguer :

- la diégèse : modifiable (en élargissant ou rétrécissant ses contours spatio-temporels) voire totalement transformable (en changeant de lieu et d'époque).

- l'histoire proprement dite, considérée comme « ensemble autorégulé et *chrono-logique* d'événements » avec de multiples possibilités adaptatives et des interventions possibles sur les événements centraux ou périphériques (temps, espace, fonction), la durée (dilatation ou contraction) et la chronologie événementielle (ordre d'apparition). Autre

mesure possible, la permutation, ainsi que les opérations les plus courantes du montage : la suppression, l'interpolation (intercaler de nouveaux éléments), la modification et leurs avatars (substitution, transformation). Les composantes susceptibles d'être affectées sont la temporalité, le lieu, les circonstances, les acteurs, les enjeux, la fonction. Plus nombreuses sont les composantes transformées plus l'événement tendra à se transformer, mais pour qu'il y ait transformation, il faut nécessairement que subsistent un certain nombre d'invariants.

- la syntaxe narrative : manipulation, qualification et sanction.

En ce qui concerne les personnages, on distingue également la part qui ressortit au contenu (adaptation facultative) et la part qui ressortit à l'expression (adaptation nécessaire voire obligatoire).

Le personnage-contenu est scindable en forme (descriptive) et substance (massive ou approximative : anthropométrique, socio-culturel, affectif, éthique). Les interventions ne sont pas anodines, si elles affectent la substance d'un ou plusieurs personnages, elles auront une incidence sur d'autres niveaux comme les actions et les enjeux. Le cas le plus préjudiciable à l'adaptation est l'appauvrissement substantiel auxquels sont exposés les personnages les plus complexes. Cette dégradation a également des conséquences à examiner au niveau d'autres composantes.

Les mouvements de personnages sont des processus de transformation plus évidents à décrire comme le recrutement ou le congédiement (correspondent aux interpolations et suppressions diégétiques). Les promotions ou rétrogradations sont, quant à elles moins aisées à mesurer. G.-D. Farcy recourt à la sémiotique pour analyser les mouvements des personnages. L'adaptation du personnage est interprétée comme un changement d'affectation actantielle. Ainsi peut-on générer à partir d'un « radical-acteur » d'autres

désirs et objets, d'autres instigations (destinateur) et bénéficiaires (destinataire), d'autres assistances et oppositions.

En ce qui concerne la forme de l'expression on peut constater que ses transformations sont beaucoup plus complexes à décrire. L'analyse doit porter sur les structures qui modalisent histoire et personnages et qui sont sujets à changements générique ou sémiologique : narration et focalisation, *diègèsis* et *mimèsis*, langage et dialogue, temps et espace, découpage et dynamique ; esthétique. L'adaptateur a le choix de modifier ou non l'expression, à l'observateur de surveiller les répercussions, voulues ou non, sur les autres structures. Rappelons le lien indissociable entre les plans de la forme et du contenu, toute modification sur l'un des ces plans entraînant des répercussions sur les autres (y compris ceux de la substance) que l'adaptateur devra évaluer en fonction de ses intentions.

Le tableau suivant permet d'inventorier les transformations repérables sur la forme de l'expression et sur la forme du contenu et décrites par G.-D. Farcy :

PLAN DE L'EXPRESSION (du récit au texte dramatique à mettre en scène)	**PLAN DU CONTENU**
Le découpage/mise en page › contraintes par la mise en scène	**HISTOIRE**
L'espace (diégétique et mimétique) › contraint par la mise en scène	**Diégèse** : univers de l'histoire, contexte spatio-temporel › modifiable : élargissement ou rétrécissement des contours spatio-temporels › transformable : changer de lieu ou d'époque
Le temps : (diégétique et mimétique) › traces de l'écoulement du temps › rythme et tempo	**Histoire** : ensemble chronologique d'événements Intervention possible sur : › événements centraux ou périphériques › ordre d'apparition (chronologie) › la durée : dilatation ; contraction d'événements › le montage : permutation, suppression, interpolation, modification (substitution, transformation) › temps, lieu, circonstances, acteurs, enjeux, fonction

La narrativité : › le récit devient action (mimétique) : la narration écrite (verbes d'action, temps passé, déroulement temporel) devient l'action mise en scène › la mise en dialogues du récit : narration intradiégétique **Les pauses narratives :** › portraits et descriptions : didascalies (mimétique) › les discours des personnages : modifications des dialogues initiaux › les discours d'auteur : présence narrative du narrateur/auteur omniscient	**Syntaxe narrative :** › noyau et périphérie de l'histoire › répercussion sur l'histoire de la manipulation du sujet (qualification des personnages)
	PERSONNAGES
	Distribution : › changements anthropométriques › syncrétisme de l'actant › cumul de l'acteur (plusieurs rôles)
	Mouvements des personnels : › congédiement : cause ou conséquence de la modification de l'histoire › recrutement › substitution/remplacement (métaphoriques) avec maintien de la fonction › promotion ou rétrogradation d'actant
	Changements sur les personnes : › socio-culturels, éthiques › modifications psychologiques, affectives › appauvrissement substantiel de personnages complexes

7. Classement en fonction du genre et de la fidélité au texte source

G.-D. Farcy exclut lui aussi de l'adaptation la contrefaçon et le pastiche qui s'en tiennent davantage au style qu'au sujet. Pour lui, le minimum requis pour parler d'adaptation, se trouve dans l'histoire et non dans les personnages, ce qui lui permet d'éliminer encore de la liste la « suite » puisqu'elle consiste dans le retour des protagonistes dans d'autres contingences diégétiques.

Il analyse ensuite deux opérations homologues qui entrent dans la définition de référence de l'adaptation : « changement de sémiologie ou de cadre, avec transformations, astreintes et spéculations sur la préservation de l'original »[133], il s'agit de la traduction et de la mise en scène. En effet, la traduction est une adaptation à un autre code linguistique (plus on s'éloigne de la version originale, plus on se rapproche de l'adaptation) et la mise en scène

133 *Ibid*., p. 390.

consiste à faire passer une œuvre du code scriptural à une pluralité de codes para et non verbaux. Cette dernière doit, pour G.-D. Farcy, être traitée « comme une opération sémiologique, un transcodage, un changement de substance du signifiant avec sauvegarde aléatoire du signifié »[134].

À l'intérieur de l'ensemble « adaptation », Gérard Genette et G.-D. Farcy notent qu'il existe de grosses disparités qu'il s'agit de clarifier en affinant l'outil d'analyse. Pour ce faire, l'auteur de *L'adaptation dans tous ses états* propose de distinguer les adaptations en fonction de leur échelle de proximité (aux plans du contenu et de la forme de l'expression) avec l'adaptée et en fonction de deux autres critères que sont l'autonomie et la modernité. On trouve ainsi le classement suivant :

- adaptation *stricto sensu* : l'adaptation la plus fidèle

- la traduction libre

- adaptation *lato sensu* : l'adaptation plus émancipée mais moins autonome (pour appréhender une histoire brouillée il faut déjà la connaître) et plus réceptive à la démystification, l'actualisation ou l'innovation.

-intertextualité dévergondée ou synesthésies

D'autres critères plus stricts permettent d'affiner le classement, ce sont ceux qui ressortissent à la forme et non plus à l'expression :

- transgénérique : changement de genre littéraire (du roman au théâtre par exemple) ou homogénérique : conservation du genre littéraire de départ.

- transsubstantielle : changement de substance (du théâtre au cinéma par exemple) ; avec présence, à l'un de ses termes, de la littérature (= adaptation hémilittéraire) ou son absence (= adaptation extralittéraire)

134 *Ibid*., p. 391.

- homosubstantielle : conservation de la substance de départ (et divisible en fonction des sémiologies : littérature, peinture, musique, cinéma).

Nous n'entrerons pas ici dans le détail de toutes les combinaisons adaptatives possibles puisque notre objet est l'adaptation théâtrale qui, par sa spécificité (son double aspect textuel et/ou scénique), offre un champ d'observation suffisamment vaste. Le tableau qui suit permettra de se faire une idée des différents types d'adaptations observables. Nous nous intéresserons en particulier aux adaptations dont le terme d'arrivée est le texte de théâtre, tel qu'il est définit par Jean-Pierre Ryngaert (1991) :

> hors de toute représentation effective, étant entendu qu'elle ne s'accomplit pas indépendamment de la construction d'une scène imaginaire et de l'activation de processus mentaux comme dans n'importe quelle pratique de lecture, mais ordonnés ici dans un même mouvement qui saisit le texte « en route » vers la scène[135].

8. Tableau récapitulatif des transpositions pouvant être induites par l'adaptation

			Terme de départ	**Terme d'arrivée**	**Exemples[136]**
Adaptations homosubstantielles	**Extralittéraires**		Peinture	Peinture	*Les femmes d'Alger* (Delacroix) ou l'*Enlèvement des Sabir* (Poussin) « revus » par Picasso
			Musique	Musique	*Boris* de Moussorgski, aménagé par Rimski-Korsakov Opéra comique de Bizet devenu comédie musicale (*Carmen Jones)*
			Cinéma	Cinéma	Remake : *A bout de souffle made in USA* (*Breathless*)
			Mise en scène théâtrale	Mise en scène théâtrale	Ré-adaptation d'*Othello* par Ducis à cause d'une certaine résistance du public[137] après les premières représentations
			Architecture	Architecture	*La Mosquée de Cordoue* transformée en Cathédrale
	Intralittéraires	**Homo génériques**	Théâtre : texte dramatique	Théâtre	*La Mégère apprivoisée* revue par Audiberti *Shakespeare* par Ducis
			Roman	Roman	*Vendredi ou les limbes du Pacifique* adapté pour la jeunesse *(Vendredi ou la Vie sauvage)* par Michel
			Poésie	poésie	Versification des *Fables* d'Esope par La Fontaine, auto-versification par Antoine Houdar de La Motte de sa tragédie *Oedipe*
		Trans génériques	**Roman**	**Théâtre texte dramatique)**	Auto-adaptation pour la scène par Zola de son roman l'*Assommoir*
			Genres non fictionnels	**théâtre**	*Je me souviens* de G. Pérec

135 RYNGAERT Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Bordas, Paris, 1991, p. 24.

136 Extraits de l'article de Gérard-Denis Farcy et exemples produits par Genette dans *Palimpsestes, op.cit.*

137 FARCY Gérard-Denis, *L'adaptation dans tous ses états, op. cit.*

			théâtre	roman	Narrativisation de *Hamlet* par Lamb

Adaptations transsubstantielles	**Hémilittéraires**		**Littérature**	**Théâtre mise en scène**	*Vendredi ou la vie sauvage*, adapté pour la scène par Antoine Vitez-Jack Lang *(Vendredi)*
			Roman	Cinéma/ Télévision	*Le nom de la Rose* (Eco) adapté par J.J. Annaud *Camille Claudel*, journal intime mis à l'écran par Bruno Nuytten
			Théâtre	Cinéma/ télévision	*Cyrano de Bergerac* (Edmond Rostand) adapté par J.C. Carrière *Mac Beth* de Polanski
			Littérature	Autres sémiologies	Adaptation lyrique du *Joueur* de Dostoïevski par Prokofiev Vers l'image fixe (BD, roman-photo)
	Extralittéaires		Mise en scène	Cinéma/ Télévision	*Le Journal de Vendredi*, film tourné à partir des représentations de Vitez
			Film	Mise en scène théâtrale	*Garde à vue*, C. Miller *Une journée particulière* (E. Scola)
			Bande dessinée	Cinéma/ Dessin animé	Modesty *Blaise* ou l'inverse : *Fanfan la Tulipe*, transformé en BD par Le Rallic

Il reste enfin une dernière série de questions incontournables et inhérentes à l'adaptation que tente de traiter notre théoricien : la fidélité et les équivalences.

- l'adaptation minimale n'intervient que sur un niveau : changer les anthroponymes ou les coordonnées spatio-temporelles (forme du contenu), décaper le langage (forme de l'expression).

- l'adaptation maximale est beaucoup plus radicale et opère soit sur le niveau de l'histoire en en conservant le minimum nucléaire, soit sur le niveau des personnages. Elle peut encore recourir à la métaphorisation (substituer une situation nouvelle à la situation originelle sans modification fonctionnelle de l'histoire). Mais ces manipulations ne sont pas cumulables.

Emancipation et fidélité sont liées car inversement proportionnelles : à adaptation maximale fidélité minimale, et vice versa. Même la plus haute fidélité, l'équivalence**,** observée à travers la traduction pose problème : peut-on dire la même chose dans un autre langage ?

9. L'adaptation comme forme de romanisation du théâtre, et ses enjeux chez Muriel Plana

Dans son ouvrage *Roman, théâtre, cinéma, Adaptations, hybridations et dialogue des arts*[138], Muriel Plana (2004) s'intéresse particulièrement aux relations entre roman et théâtre, théâtre et cinéma, roman et cinéma, pour observer les types d'interactions entre ces différentes formes. les unes sur les autres et les transformations consécutives à leurs rencontres. Elle propose une définition de l'adaptation et une typologie du processus qui rendent compte des transformations impliquées par le passage à un nouvel espace de présentation. Sa définition se veut à la fois la plus abstraite et la plus nuancée possible, afin de rendre compte du processus dans toutes ses formes (roman, théâtre, cinéma…). Elle distingue les deux types d'adaptations suivants (partant du principe que pour qu'il y ait adaptation, il faut nécessairement d'une part, que l'œuvre initiale reste perceptible dans sa nouvelle version et d'autre part, qu'elle laisse apparaître des modifications sur le contenu, la forme ou la structure) :

- l'adaptation-dramatisation : mode d'adaptation le plus courant qui consiste à transposer une œuvre narrative (roman, nouvelle, récit biographique, autobiographique…) pour l'adapter au théâtre ou au cinéma. Elle se décline elle-même en deux formes distinctes :

- l'adaptation-dramatisation « classique » ou « adaptation traditionnelle » : elle prend comme forme d'origine le récit (choisi pour ses qualités dramatiques internes : action simple, situations de crise, nombre de personnages limité) et comme forme d'arrivée le théâtre et le cinéma. Les dialogues peuvent être repris mais ils sont le plus souvent réécrits pour les rendre plus « dramatiques ». La trame narrative ne subit pas de transformations et on cherche à rendre la narration à travers l'action et l'expression des acteurs et la description à travers les décors ou les images, mais on procède souvent à la simplification

138 PLANA Muriel, *Roman, théâtre, cinéma, Adaptations, hybridations et dialogue des arts*, Collection Amphi Lettres, Bréal, Paris, 2004.

de l'œuvre. Elle se pratique jusqu'au naturalisme et sera contestée lorsque théâtre et cinéma remettront en question leur propre caractère dramatique.

- l'adaptation-dramatisation-transposition : moins fidèle que la précédente elle s'appuie néanmoins également sur le principe de la dramatisation mais avec une volonté de modification flagrante. On s'éloigne du texte d'origine sur un point au moins qui semble constitutif de son identité : époque, action, lieu, personnage principal… Le projet personnel du metteur en scène ou du cinéaste adaptateur va l'emporter sur le propos supposé de l'auteur. Muriel Plana signale que c'est à propos de ce type d'adaptation que l'on trouve le plus de réactions négatives des auteurs adaptés et du public. Alors qu'on reproche à l'adaptation traditionnelle d'être servile, l'adaptation-transposition, plus créative et plus libre est accusée de trahison par rapport à l'œuvre de départ auquel elle fait dire ce qu'elle ne dit pas.

- l'adaptation paradoxale : adaptation non-adaptation et pratique moderne, elle a vu le jour au milieu du XXe siècle. Inventée par des metteurs en scène de théâtre comme Jean-Louis Barrault ou encore Antoine Vitez, elle prend comme point de départ un texte narratif et procède à une transmodalisation mais refuse la dramatisation du contenu. Elle reconstruit à partir du récit romanesque un récit scénique autonome contenant des équivalences, résonances, mais aussi dissonances, avec l'œuvre d'origine. Souvent travaux d'improvisation sur la fable, elle souligne la capacité du théâtre à se saisir des œuvres les plus impossibles à dramatiser mais non pas à théâtraliser (traités philosophiques, poèmes, romans-fleuves…). Ces pratiques traitent différemment le texte d'origine : soit le texte est remplacé par l'action et des images ; soit on peut entendre des fragments dans leur forme narrative ; soit un acteur dit le roman pendant qu'un action scénique se développe, en accord ou en contradiction avec le texte. Dans cette perspective, la lecture à haute voix,

qui se développe de plus en plus dans les théâtres, prise en charge le plus souvent par un acteur connu, peut être, elle aussi, considérée comme une adaptation, dans la mesure où, de l'espace de l'écrit, le texte est projeté dans l'univers de l'oralité où il subit des transformations. Ces adaptations qui adaptent sans adapter se déclinent en trois types :

- la réécriture scénique : pratiquée par Jean-Louis Barrault, elle consiste à supprimer du texte de départ sa part dramatique pour en privilégier les descriptions, les analyses philosophiques, la durée. Le travail fantasmatique du metteur en scène peut l'éloigner de l'œuvre adaptée, ce n'est plus le texte qui compte mais son interprétation scénographique.

- le théâtre-récit : défini par Antoine Vitez, il unit jeu de l'acteur et voix du conteur et consiste en une production d'images et de sons sur scène à partir d'un texte narratif. Ce n'est plus le texte qui est adapté mais la scène qui s'adapte au texte. Avec *Catherine* d'après *Les cloches de Bâle* de Louis Aragon, il offre une écriture scénique de type épique grâce à un comédien conteur et interprète et à un jeu qui associe distanciation et incarnation.

- le montage-adaptation : consiste à se saisir du texte romanesque pour en dégager des fragments autonomes qui peuvent être combinés avec des extraits d'autres œuvres sans souci de continuité et de linéarité de la fable. En 1994, par exemple, Stéphane Braunschweig choisit de n'adapter qu'un chapitre du roman long et complexe de Thomas Mann *Docteur Faustus*. Le texte devient un matériau pour le metteur en scène et le montage peut être vu comme un moyen de souligner délibérément l'artifice en mettant en évidence les soudures. Le manque de sens et la discontinuité interrogent la cohérence du monde représenté et présentent un discours de metteur en scène sur le monde.

Muriel Plana, dans la suite de son ouvrage, insiste sur ce qu'elle appelle la « romanisation » ou l'« épicisation » de l'écriture théâtrale. Opposés à la conception

aristotélicienne de la représentation, des metteurs en scène comme Brecht ou Piscator considèrent que le théâtre raconte des événements plus qu'il ne représente un monde et qu'il est narratif plutôt que mimétique. Cette conception du théâtre implique un nouveau spectateur qui doit être capable de prendre des distances et de garder un œil critique sur ce qui est représenté devant ses yeux.

Si le degré de transformation du texte source dépend essentiellement de la posture de l'adaptateur, le média de réception du texte joue lui aussi un rôle important dans l'aspect définitif du texte second.

10. Adaptation et média

Le caractère indissociable de l'œuvre et de son mode de transmission a été démontré notamment par Régis Debray (1991)[139]. Il nomme « médiologie » la science qui vise à analyser ce rapport entre le texte et sa transmission, les médiations par lesquelles une idée devient une force matérielle. Jusqu'à l'environnement (salle de bibliothèque..) ou encore les objets (encrier, machine à écrire, table..) qui entrent dans la constitution même du message du texte sont pris en compte dans la démarche d'analyse. Pour le théoricien, le média pourrait même intervenir dans l'évolution des formes littéraires puisqu'il démontre par exemple que l'art épistolaire en France meurt avec le téléphone, de même que le roman feuilleton, qui naît avec le quotidien, voit son déclin dans le développement du cinéma.

En 1998, André Gaudreault et Thierry Groensteen ont dirigé la publication des actes du colloque de Cerisy-la-Salle sous le titre *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation. Littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip.* Dans leur avant-propos, ils soulignent le caractère des plus actuels du sujet proposé dans ce colloque et montrent que le phénomène

139 DEBRAY Régis, *Cours de médiologie générale*, Gallimard, Paris, 1991.

de l'adaptation se développe et intéresse de plus en plus les théoriciens, notamment ceux qui s'attachent à l'étude de l'évolution des arts et des médias. Le terme « adaptation » leur paraissant galvaudé et passe-partout, nos théoriciens proposent, à leur tour, une terminologie qu'ils pensent plus apte à rendre compte du phénomène[140]. Pour eux, le concept de « transécriture », paraît mieux à même de désigner ce qu'ils présentent comme une pratique récente dont la multiplication est la conséquence historique d'un bouleversement général du champ artistique et culturel. Mais surtout, ils constatent, tout comme Muriel Plana ou Régis Debray précédemment cités, que le média servant de support à l'adaptation en éclaire l'évolution, en oriente la forme et en détermine les transformations :

> c'est l'apparition de nouveaux arts narratifs, au premier rang desquels le cinéma, la bande dessinée, puis celle de nouveaux canaux de diffusion (les *mass medias*), qui ont permis et encouragé non seulement la prolifération des récits (la catégorie de la narration tendant à supplanter celle, millénaire, de la représentation), mais le commerce de ceux-ci entre disciplines rivales[141].

La transécriture révèle donc pour eux la fin de la hiérarchie entre les arts telle que la décrivait Lessing dans le *Laocoon* (1766). Jusqu'au Romantisme, c'est la poésie, en tant que modèle et prototype reconnu de tous les arts imitatifs, qui occupe le sommet de la hiérarchie. Aujourd'hui le problème n'est plus de débattre de la thèse de l'*ut pictura poesis*, on ne confond plus peinture et poésie mais plutôt roman et cinéma. On ne s'intéresse désormais plus à la forme des œuvres mais à leur sujet et la question de la

140 Nous avons vu plus haut qu'à chaque nouvelle théorie correspond une nouvelle proposition de dénomination pour remplacer celle qui paraît par trop obscure, mais nos théoriciens admettront à la fin de leur publication, que ce mot concret d' « adaptation », inventé à la fin du siècle dernier, ne saurait être remplacé adéquatement par un mot aussi abstrait que « transécriture » parce que le premier réfère à un procédé (se saisir d'une *fabula* pour la faire entrer dans le corset d'un autre média que celui pour lequel elle était déjà prévue). « Transécritrure » infère plutôt un processus, le processus même de l'écriture. Il est donc impossible de se passer du mot malgré sa totale inadéquation.

141 *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation. Littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip*, publié sous la direction d'André Gaudreault et Thierry Groensteen, Colloque de Cerisy, Édition Nota Bene, Québec, Centre National de la bande dessinée et de l'image, Angoulême, 1998, p. 9.

suprématie de tel ou tel art sur les autres cesse donc progressivement d'être un enjeu théorique.

Thierry Groensteen (1998) retient quatre bouleversements qui semblent avoir eu une incidence sur le développement des adaptations :

- les progrès techniques qui ont rendu possible la multiplication des textes, images et documents sonores en grand nombre. Il note que la diffusion de masse a donné à l'œuvre d'art un statut de marchandise et qu'il en a perdu sa fonction sociale de recueillement pour céder la place à la distraction.

- l'instruction qui se généralise et la régression de l'analphabétisme coïncident avec le bouleversement de la hiérarchie des genres littéraires. La poésie est détrônée par le roman, genre plus apte à rendre compte de la vie moderne et de la condition humaine.

- de nouvelles catégories sont gagnées à la lecture, les femmes, employés ou ouvriers, qui liront avant toute chose des romans.

- l'apparition de nouveaux arts narratifs est rendue possible par les progrès techniques (bande dessinée, radio, télévision, vidéo, images de synthèse…) et l'art accède ainsi à de nouvelles voies.

Le phénomène de l'adaptation est donc le révélateur d'un état historique de la création qui oblige, pour Thierry Groensteen, à reconsidérer différemment certaines questions fondamentales concernant par exemple l'idée de hiérarchie entre les arts, l'existence d'une adéquation spontanée entre certains sujets de récits et telle ou telle forme narrative (y a-t-il des sujets mieux adaptés aux romans, d'autres au théâtre ou au cinéma ?)

Le théoricien note que la montée en puissance des arts narratifs a pour effet de replacer la littérature et le roman à une place éminente et que la pratique de l'adaptation n'a pas fait

oublier l'idée de spécificité. Elle a relancé au contraire la réflexion sur les compétences respectives des médias.

André Gaudreault et Philippe Marion (1998), dans leur article « Transécriture et médiatique narrative : l'enjeu de l'intermédialité »[142] tentent de démontrer qu'en passant d'un média à un autre, le sujet d'un récit subit des contraintes « informantes » et « déformantes » qui seraient liées à ce qu'ils appellent sa « configuration intrinsèque ». Chaque sujet serait en effet doté de sa propre configuration et cette dernière serait toujours déjà plus ou moins compatible avec tel ou tel média. Il s'établirait un corps à corps entre l'idée et le matériau, la fable et le média, d'où la suggestion de créer une nouvelle discipline transversale, la « médiatique narrative », dont le but serait d'étudier « la rencontre d'un projet narratif -d'un récit non encore fixé dans sa matière d'expression définitive- avec *la force d'inventivité d'un média donné* ». Les théoriciens proposent d'employer les termes « fabula » et « syuzhet » des formalistes russes afin de mieux rendre compte de la spécificité qui ne transparaît pas dans l'usage français des termes « fabula » et « sujet », par trop galvaudés et polysémiques. Pour les formalistes en effet, la *fabula* est indépendante du média, elle est externe à l'œuvre, non incarnée. Il est possible d'extraire de toute œuvre narrative un noyau d'action qui ne tienne pas compte du moyen d'expression par lequel elle est convoyée, c'est le résumé tel qu'il est pratiqué dans le cadre scolaire. Quant au *syuzhet*, il comprend la fable et ses composantes. Pour Tomachevski, la *fabula* c'est ce qui s'est effectivement passé et le *syuzhet* c'est la manière dont le lecteur en a pris connaissance. Le *syuzhet* serait donc la fable médiatisée et la même *fabula*, le même substrat historique pourrait connaître plusieurs *syuzhétisations* (scripturale, orale, filmique…). Le rapport entre tel ou tel média serait déjà porteur de sens dans la mesure où chaque *fabula* serait intrinsèquement dotée d'une configuration qui lui

142 *Ibid.*, p. 31-52.

est propre, et qui serait toujours déjà relativement compatible avec chacun des médias et préprogrammerait en quelque sorte le processus d'adaptation. Ainsi, les contraintes propres à chaque média imposeraient un certain format à la structure du *syuzhet* (longueur, traitement de la temporalité…). Dans cette perspective, fable et histoire auraient la possibilité de se réaliser de manière optimale en choisissant le partenaire médiatique qui leur convient le mieux, ce qui explique que certaines œuvres sont pratiquement « inadaptables », étant littéralement coulée dans le média . Elles ne pourraient supporter sans d'énormes pertes le passage d'un média à l'autre. C'est ce que montre par exemple l'échec de l'adaptation des *Aventures de Tintin* en dessin animé.

> Trouver les formes d'une fidélité à l'esprit du média… Une telle fidélité serait probablement plus productive que la fameuse fidélité envers l'auteur, ou encore envers *le sujet* comme on dit. Toute adaptation qui se respecte se devrait alors d'organiser la violence faite à la *fabula* et au *syuzhet* de l'œuvre de départ, parce que, d'une certaine manière, la nouvelle mise en *syuzhet*, […] relève non seulement de la *mise en sujet* d'une idée, mais aussi et surtout de sa mise en *sujétion*. De son *assujettissement* au média[143].

Nous l'avons vu, l'adaptation peut faire l'objet d'approches descriptives différentes et la prolifération des adaptations intéresse les spécialistes de nombreuses disciplines (sociologie, narratologie, sémiologie…) qui s'efforcent d'en décrire les mécanismes et d'en cerner les enjeux. L'évolution des arts et des médias qui en sont les supports privilégiés rendent la tâche colossale et difficile. L'approche sémiologique que nous allons tenter à présent, considérant l'adaptation sous son aspect général de « réécriture d'une œuvre de sa forme originelle en une nouvelle forme », pour reprendre l'article du *Dictionnaire des littératures*[144], nous aidera peut-être, sinon à en fixer les règles, du moins à en poursuivre l'étude des procédés.

143 *Ibid.*, p. 52.
144 *op. cit.*

11. L’adaptation comme forme de réécriture

Les chercheurs, que ce soit Jean Ricardou, Gérard Genette, Michel Riffaterre, G.-D. Farcy ou encore Antoine Compagnon et qu’ils soient généticiens, philologues, sémioticiens ou adaptatologues s’entendent pour concevoir la réécriture comme un processus de transformation. La réécriture ne se contente pas de reprendre passivement un texte, elle n’est pas une simple répétition, elle est un véritable travail. Elle peut prendre plusieurs formes comme la parodie, le pastiche, la traduction, l’imitation, la transposition, l’adaptation théâtrale, l’édition tronquée en littérature de jeunesse, les ouvrages de vulgarisation… Ainsi l’adaptation est une forme de réécriture, mais toutes les réécritures ne sont pas des adaptations.

L’intertextualité et la réécriture ne se distinguent pas au premier chef par le type d’opération qui a présidé au passage du texte A vers le texte B. En effet, par-delà les relations de co-présence ou de dérivation, il semblerait que c’est principalement le regard porté sur l’objet d’analyse qui fonde la différence entre les deux notions. Alors que l’intertextualité est une qualité du texte, la réécriture se rapporte surtout à la pratique de l’auteur. Elle correspond à une manière d’être face à l’écrit, à un mode de relation entre l’auteur et le texte. Il semble donc que les théories qui en décrivent les manifestations puissent également servir l’étude de l’adaptation.

La théorisation de la critique de la réécriture date des années 1980 avec la prise de conscience du processus de l’intertextualité et des réflexions sur l’écriture seconde. Elle permet de distinguer deux grandes pratiques : la réécriture de soi et la réécriture d’autrui.

11.1. La réécriture de son propre texte

Son étude fait appel à la philologie ou à la génétique textuelle et porte sur l’analyse des manuscrits, brouillons, variantes, reprises, notes préparatoires, dessins, schémas de départ,

outils d'écriture, qualité du papier employé, calligraphie employés par les auteurs au fil de la rédaction. La critique génétique s'est développée en France dans les années 1970 avec la volonté de sortir de l'idéologie du texte clos et de l'écriture comme don. Courant à la fois littéraire et linguistique, il analyse la matérialité des documents, répertorie les faits d'écriture et de langage dont ces documents portent les signes et enfin, interprète les possibles linguistiques et textuels de ces indices du travail de l'écrivain.

Ces études philologiques, avec leur grande tradition d'éditions critiques, ont aidé les éditeurs scientifiques à montrer les différents états d'une œuvre et à en éclairer la genèse, c'est-à-dire reconstituer l'histoire de leur rédaction et faire l'historique des différents états (manuscrits et imprimés) du texte. L'étude génétique permet aussi d'identifier les sources et influences dont l'œuvre porte les traces plus ou moins visibles ou déterminantes pour sa genèse. Mais le manuscrit littéraire peut aussi susciter une approche d'ordre plutôt stylistique[145] ou s'inscrivant dans la foulée des travaux de psychologie cognitive qui s'intéressent au problème du surgissement originel de l'œuvre et aux opérations mises en œuvre dans le processus d'écriture. La génétique valorise donc l'idée d'une écriture en mouvement, inscrivant ainsi le texte dans sa dimension historique. En proposant le manuscrit comme objet scientifique d'étude, la génétique déplace l'intérêt de la critique du texte vers l'« avant-texte » (Jean Bellemin-Noël, 1972). Mais surtout, ces recherches nous permettent de mieux comprendre le processus de l'adaptation en ce que celle-ci opère un travail de transformation sur un texte existant qu'on pourrait rapprocher d'un « avant-texte », sur lequel il procède par « corrections » successives pour parvenir à une nouvelle version. Aussi, les opérations repérées par les chercheurs dans les manuscrits successifs, la nature des corrections apportées par les auteurs, doivent pouvoir nous servir pour la

145 C'est ce que montre l'ouvrage d'Antoine Albalat *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains*, Armand Colin, Paris, 1903.

description des opérations mises en œuvre dans l'adaptation. En effet, l'adaptation peut être vue comme le second état d'un texte, le premier état ou texte-source pouvant être rapproché du manuscrit ou brouillon. Le modèle génétique peut donc nous fournir des outils d'analyse opératoires pour comparer les différentes strates du texte. Almuth Grésillon choisit d'ailleurs le terme « réécriture » plutôt que « variantes », « transformations », « corrections » ou encore « ratures » afin de nommer ces retours sur du déjà écrit : « En définitive, c'est le terme de "réécriture" qui me paraît le plus neutre pour caractériser l'ensemble de ces retours en arrière de la main ; en même temps il fait système avec le terme de "reformulation" qu'il serait bon de réserver à la reprise de l'oral. »[146] L'avantage qu'elle reconnaît à l'étude sur des documents *in statu nascendi* est qu'ils permettent un travail empirique consacré directement aux opérations d'écriture et de réécriture, sans doute plus fructueux que l'utilisation de modèles abstraits tels que ceux de Hayes et Flower à partir de produits finis. Ainsi, dans leur article « Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs »[147], Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave notent que face aux manuscrits, le premier travail consiste à classer les variantes autour de quatre opérations très simples : la substitution, l'addition, la suppression et le déplacement.

L'analyse des marques d'énonciation qu'ils effectuent sur les brouillons de Heine révèle une grande stabilité en ce qui concerne les repérages énonciatifs fondamentaux (*ici, maintenant*). En revanche les éléments les plus affectés sont les pronoms, la détermination nominale, la modalisation et le lexique. Ils signalent que les éléments auxquels il faut être attentif dans les manuscrits, en raison de leur incidence possible sur le type de variantes, sont le genre littéraire et les types de discours.

146 GRESILLON Almuth, « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états » *Pratiques* N°57 *L'organisation des textes*, Metz, mars 1988, p. 107-122.

147 *La genèse du texte*, *Les modèles linguistiques*, Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Jean-Louis Lebrave, Jean Peytard, Josette Rey-Debove, CNRS Editions, Collection Textes et manuscrits, Paris, 2003, p. 129-175.

Josette Rey-Debove (2003)[148] révèle quant à elle, par le biais de l'étude de deux fragments de Proust, que le travail de l'encodage des manuscrits par leurs auteurs est effectué dans une perspective avant tout qualitative et montre une tension vers un discours optimal tout à fait relatif dans la mesure où il nous est impossible d'évaluer clairement les intentions de l'auteur, ou encore de connaître l'échelle des valeurs en vigueur à ce moment. La qualité de l'écriture s'évalue plus objectivement si l'on compare le projet de l'auteur à sa réalisation. Ce projet, s'il n'est pas accessible dans le texte achevé, peut, dans le texte corrigé, se déduire de l'ensemble des modifications apportées. En effet, plus les corrections en un point du texte sont nombreuses, mieux il est possible de connaître ce projet. Josette Rey-Debove distingue différentes composantes marquant la distance entre le projet et sa réalisation :

- composantes linguistiques : concernent la compétence de l'auteur (lexique, morphologie, syntaxe)
- composantes rhétoriques et stylistiques : choix et maniement des signes, tant pour l'expression que pour le contenu). Le choix des choses à dire est psycho-sémiotique (se trouver, convaincre, séduire).

À ces composantes, il faut rajouter la pression sociale (tenir compte de l'idéologie régnante, de l'écriture à la mode, de l'image que ses lecteurs se feront de lui).

Afin d'élaborer une typologie des corrections, elle aborde la distinction entre correction de contenu et correction d'expression. Ces corrections sont le fruit de choix et de champs ainsi définis : « un premier choix s'exerce dans le champ de l'expérience mémorisée pour communiquer par la parole […]. Ce choix dans le champ de l'expérience crée un nouveau

148 « Pour une lecture de la rature », *ibid.*, p. 103-127.

champ, celui des choses à dire ou champ de la désignation. »[149] Ce choix de la désignation détermine le champ du contenu. L'auteur démontre que les productions multiples ont conduit à postuler la recherche de la qualité ; cette recherche est orientée par un projet global et une direction dans le choix du signe, lié au choix du contenu.

Elle propose de schématiser ainsi les choix et les champs des quatre niveaux relevés (expérience, désignation, contenu et expression) :

Champ de l'expérience (mémorisation et conceptualisation de l'expérience singulière de l'auteur)[150] →	**Choix de l'expérience** (choix dans le champ de l'expérience mémorisée pour communiquer par la parole)			
	Champ de la désignation (langagier) →	**Choix de la désignation** (recouvre l'*invention* de la rhétorique ancienne, c.à.d les sujets, arguments et lieux- non stylistique)		
		Champ du contenu (pour chaque unité de désignation on a plusieurs unités de contenu d'une même désignation) →	**Choix du contenu** (son analyse relève de la partie de l'ancienne *elocutio* : choix des mots, de leur place dans la phrase)	
			Champ de l'expression (ensemble des expressions possibles pour un même contenu) →	**Choix de l'expression** (l'écrivain a très peu de choix au niveau de l'expression si ses intentions de contenu sont précises)

En conclusion, Josette Rey Debove souligne que son analyse a porté sur le « comment » de la production du texte. Les questions qu'elle pose et les réponses qu'elle apporte pourront

149 *Ibid.*, p. 118.
150 *Ibid.*(Les éléments entre parenthèses sont ajoutés au tableau original)

nous servir à l'analyse des enjeux de l'adaptation : Pourquoi le texte publié est-il meilleur que le texte abandonné ? Quelle leçon tirer des corrections de ces manuscrits ?

> Si l'auteur crée le champ, c'est à nous qu'incombe le choix, soit dans notre singularité propre, confronté à celle de l'auteur, soit dans le consensus social. On peut imaginer, en ce lieu de l'analyse, que le décodage social des manuscrits corrigés crée un nouveau champ, celui des choix sociaux des lecteurs, d'une nature toute différente. Ce champ rendrait compte de la littérarité à un moment donné dans une culture donnée. Car c'est la société qui en décide. L'idée même d'une confrontation de deux singularités, celle de l'écrivain et celle du lecteur est naïve, l'un comme l'autre subissant les codes[151].

Ces travaux effectués sur des manuscrits d'auteurs adultes, qu'on pourrait qualifier d'experts, ont permis d'élargir le champ des recherches afin d'alimenter la réflexion sur les écrits des scripteurs non-experts. En effet, adapter n'est pas seulement une pratique d'adultes, elle existe également dans le milieu scolaire notamment, comme nous l'étudierons plus loin.

11.2. La réécriture d'autrui

Dans cette catégorie de la réécriture d'autrui, il faut distinguer les réécritures avouées, explicites (cas de la parodie ou du pastiche) des réécritures implicites et pas forcément décelables comme telles par tous les lecteurs (cas de la mystification).

Pour en analyser les caractéristiques, il faut se pencher sur les sources et emprunts, l'aménagement, la remise au goût du jour d'un texte ou les reprises qui sont de l'ordre de la citation, mais aussi étudier les processus de lecture.

La réécriture est une pratique constante dans la création littéraire et plus généralement culturelle même s'il faut distinguer les époques où l'imitation constituait un procédé canonique et l'époque où le désir d'originalité s'allie avec des formes plus complexes et masquées de réécritures.

151 *Ibid.*, p. 127.

Ce qui importe c'est que la conscience de la réécriture généralisée nourrisse l'acte de lecture et qu'inversement, l'acte de lecture nourrisse la réécriture. C'est en cela que le processus prend une dimension particulière comme enjeu d'enseignement, comme nous aurons l'occasion de le démontrer plus loin. Le numéro de *Pratiques* intitulé « Les Réécritures »[152], reprenant la célèbre formule de Jean Ricardou « savoir écrire, c'est savoir réécrire », souligne l'intérêt de la réécriture comme aide puissante à l'interprétation et à la production des textes. Il rappelle également l'influence des modèles rédactionnels qui permettent d'interroger l'écriture comme processus de réalisation d'un texte et d'y repérer les opérations de révision, opérations qui peuvent être rapprochées de la réécriture et de l'adaptation dans le sens où elles créent un nouveau texte tout en opérant un retour sur un texte déjà-là. L'adaptation est donc à la fois révision et écriture en acte d'un nouvel objet qui porte en lui les marques de sa transformation tout en obéissant aux contraintes de la production verbale, c'est pourquoi il peut être intéressant de ne pas négliger l'approche processuelle afin de mieux appréhender les étapes que comporte l'acte d'écriture.

Le modèle de la production verbale hérité des travaux de Hayes et Flower est repris par Michel Fayol (1997)[153] qui distingue plusieurs types d'opérations constitutives de l'écriture :

- des opérations de planification : elles consistent à établir la visée du texte (écrire pour qui et pour quoi), à mobiliser, activer et sélectionner les connaissances et à élaborer un plan-guide pour la production.

- des opérations de mise en texte : elles portent sur des opérations plus locales touchant au contrôle de la verbalisation et faisant intervenir toutes sortes de capacités linguistiques.

152 *Pratiques* N° 105-106, CRESEF, Metz, Juin 2000.

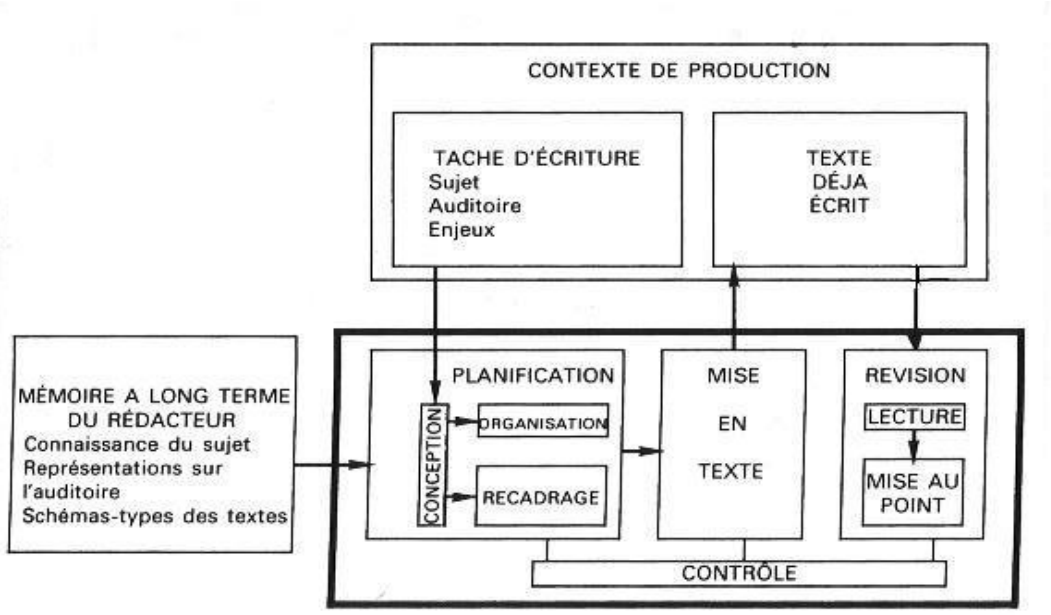
153 FAYOL Michel, *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF Le psychologue, Paris, 1997, p. 37-50.

- des opérations de révision : elles affectent la forme superficielle du texte et consistent à apporter des retouches et des corrections.

Cette dernière opération, considérée comme un sous-processus du processus de rédaction peut aboutir à des modifications du texte déjà là. Il constitue un domaine de recherche à part entière depuis plus de 25 ans, c'est-à-dire depuis la publication de la première version du modèle de Hayes et Flower (1980) qui révèle quatre macro-processus à l'œuvre dans l'écriture des textes chez des rédacteurs compétents: *planing, translating, reviewing et monitoring* traduits généralement par les termes « planification, mise en texte, révision et contrôle » et dont les opérations ne se succèdent pas forcément dans un ordre chronologique et se répètent tout au long du processus d'écriture. Avant la mise à jour de ce modèle, le processus de rédaction de texte était conçu comme une succession d'étapes organisées de manière linéaire: la préécriture, l'écriture et la réécriture ou encore comme la traduction d'une représentation conceptuelle en une représentation textuelle. Pour les psychocognitivistes, écrire c'est transcrire une pensée pré-établie dans une représentation mentale, et réécrire c'est chercher à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste. Dans cette perspective, la réécriture est un sous-ensemble de la révision qui n'intervient qu'en dernière instance.

Le modèle réactualisé de Hayes et Flower (1996) rebaptise les quatre macro-processus, remplacés respectivement par les processus de *reflection, text production, text interpretation*. On y considère la révision, appelée désormais *text interpretation*, comme un processus composite doublé d'une structure de contrôle dont la visée essentielle est l'amélioration du texte par la convocation de ressources cognitives et attentionnelles en mémoire de travail.

Le modèle d'organisation des opérations intervenant dans le processus rédactionnel a été largement utilisé en didactique de l'écriture dans le but de comprendre et d'améliorer les performances des apprentis scripteurs et en attirant l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture. Notons que c'est sur les opérations de planification et de révision que se sont focalisés les outils conçus par les chercheurs en didactique. Claudine Garcia-Debanc, se référant à l'ensemble des travaux anglo-américains, estime que les modèles qu'ils proposent peuvent inciter à renover l'enseignement. Le schéma ci-dessous, qu'elle propose dans le N°49 de la revue *Pratiques* (1986)[154], rend compte de l'organisation des opérations intervenant dans le processus rédactionnel :



Cette théorie ainsi schématisée nous intéresse à double titre dans l'étude de l'adaptation puisqu'elle est elle-même à la fois un processus d'écriture et de réécriture des textes.

Pour Jean Ricardou, d'ailleurs, il existe une équivalence de principe entre écrire et réécrire. De ce point de vue, l'opération appelée « révision », correspond à une démarche à

154 GARCIA-DEBANC Claudine, *Pratiques* N° 49 « Les activités rédactionnelles », Metz, Mars 1986.

rapprocher de celle mise en œuvre dans l'adaptation. Qu'elle soit la transformation de son propre texte par un auteur ou celui d'un autre elle est en quelque sorte la réécriture-révision d'un texte qui lui précède.

Dans son article « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », Daniel Bessonnat (2000) distingue cependant la révision de la réécriture :

> si la réécriture présuppose la révision, la révision n'implique pas *ipso facto* la réécriture. […] Mieux même, il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passent dans la tête et ne se matérialisent donc pas par une réécriture. […] En tout cas, la révision est une opération plus large qui englobe la réécriture mais ne l'implique pas forcément[155].

Il tente de définir la réécriture par rapport à d'autres notions connexes employées dans le domaine scolaire notamment et avec lesquelles elle peut être confondue :

- la correction : « Action de rectifier une faute » pour le dictionnaire, elle obéit à une logique de disqualification et n'admet qu'une solution possible, celle de la norme.
- la reformulation : désigne le comportement verbal par lequel un locuteur prétend reproduire sous une autre forme, exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. À la différence de la réécriture qui vise à une amélioration et une densification, la reformulation implique une équivalence sémantique entre l'adaptation et l'adaptée.

Daniel Bessonnat rappelle également que la réécriture opère au niveau du texte (et non simplement de la phrase), qu'elle est de l'ordre de l'intralangagier (non pas du métalangagier), du poétique (pas du métalinguistique), qu'elle concerne les processus rédactionnels et convoque donc des savoir-faire, des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. Il relève par ailleurs ces autres caractéristiques, dont certaines ont déjà été observées par la théorie génétique des textes :

- l'existence d'une tension entre le projet et sa réalisation.

155 *Pratiques* N°105-106, *Les réécritures*, Metz, Juin 2000, p. 5-22.

- l’importance de la dimension temporelle : la distance temporelle entre le texte-source et le texte-cible a une incidence sur la réécriture.

- le caractère dialogique de la réécriture : le regard de l’autre est indispensable à la décentration du scripteur qui incorpore le point de vue de l’autre dans sa propre écriture.

- la réécriture peut toucher tout ou seulement une partie du texte et nécessite de faire des choix.

Enfin, la sociologie et l’ethnologie de l’écriture montrent qu’il existe des variations dans la conception des productions écrites en fonction des représentations :

- selon l’âge, la catégorie socio-professionnelle et le sexe (l’écriture est investie de représentations et d’affects)
- selon l’inscription spatio-temporelle (on n’écrit pas les mêmes choses suivant le lieu et le moment)
- selon le destinataire
- selon la fonction qu’on assigne à ses écrits.

L’écriture est une pratique psychosociale qui dépasse de loin une approche en matières de techniques ou d’opérations abstraites, il faudra nous en souvenir dans l’étude des adaptations à venir.

À la fois composante de l’activité d’écriture et outil pour atteindre à un projet, la réécriture et une notion complexe qui se trouve au croisement de multiples courants théoriques et pédagogiques. De plus elle ne peut exister que dans une interaction lecture-écriture qui la fonde. L’adaptation doit donc elle-même être perçue comme un acte de lecture-écriture-relecture-réécriture.

12. L'adaptation comme résultat des interactions lecture /écriture

Lire et écrire sont deux pratiques qui ne cessent de s'influencer mutuellement. Yves Reuter (1994) démontre cependant que le jeu des influences n'est pas équivalent dans la mesure où :

> on peut constater que la lecture est convoquée dans l'écriture et l'influence de diverses façons, que ce soit par le stock des lectures antérieures, par les relectures en cours de travail ou à son issue, ou par la lecture projetée du lecteur visé. […] Dans la lecture en revanche, l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne. Elle peut cependant la modifier de plusieurs façons. En cours de lecture par sa dimension épistémique (soulignement, numérotation, notes), en cours de lecture ou par les projets de lecture que sa pratique implique pour puiser, sélectionner tel ou tel aspect technique ou thématique[156].

Ainsi pour l'auteur, le mode dominant pour envisager les interactions est net : de la lecture à l'écriture. Dans le cas de l'adaptation, qui convoque tour à tour les deux processus, le point de départ pour l'adaptateur est forcément la lecture du texte-source, qui est lui-même le fruit d'un travail d'écriture sans doute influencé par des lectures préalables, et le processus peut se décliner ainsi *ad libitum* pour remonter jusqu'à l' « œuvre première ».

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique comme le définit la tradition. Comme l'écriture, elle est un processus actif dans la mesure où le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres. Il fait constamment des hypothèses qu'il tente de vérifier en cours de lecture, s'appuyant sur ses connaissances sur la langue et sur ses connaissances générales. Ainsi, il impose du sens à l'écrit et pour Jocelyne Giasson (1995) :

> plus l'écart est grand entre les expériences de l'auteur et celles du lecteur (ou entre le langage de l'auteur et celui du lecteur), plus il sera grand entre la représentation de l'auteur et celle du lecteur. Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). […] La qualité et la quantité des connaissances qu'un lecteur possède sur le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura du texte[157].

---

156 REUTER Yves, « Problématique des interactions lecture-écriture », *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter, Collection Exploration, Cours et contribution pour les sciences de l'éducation, Editions Peter Lang, sous la direction de Bernard Schnewly et Daniel Hameline, Bern, Berlin , Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1994, p. 1-20.

157 GIASSON Jocelyne, *La lecture, De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1995,

Cette théorie nous intéresse pour comprendre les raisons pour lesquelles les adaptations peuvent varier dans la forme et le contenu en fonction des auteurs et de leur vécu et en fonction des époques.

La compréhension des textes et leur interprétation sont des facteurs qui agissent sur la forme finale de l'adaptation. Jocelyne Giasson (1995) propose un modèle interactif de compréhension en lecture qui met en relation le lecteur, le texte et le contexte :

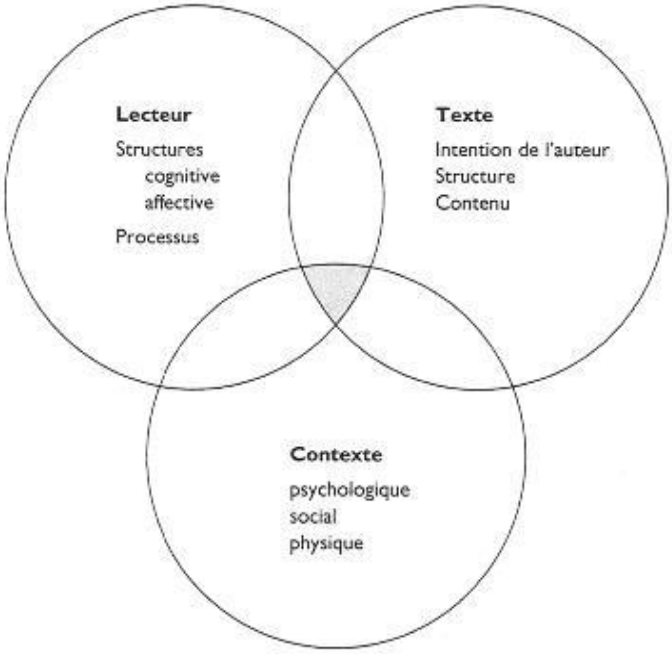
- le lecteur est caractérisé par des structures cognitives et affectives et des processus désignant ce qu'il fait et ses habiletés mises en œuvre pendant la lecture. Ces processus sont simultanés.
- le texte est le matériel à lire. Il détermine l'orientation des deux autres aspects : la structure (façon dont l'auteur a organisé ses idées dans le texte) et le contenu (concepts, connaissances, vocabulaire… que l'auteur a décidé de transmettre.
- le contexte, qui influence la compréhension du texte. Il peut être d'ordre psychologique (intention de lecteur) ; social (intervention de pairs pendant la lecture par exemple) ; physique (bruit, température, qualité de reproduction des textes…)

Plus les variables lecteur/texte/contexte seront imbriqués les uns dans les autres, meilleure sera la compréhension, comme le montre le schéma proposé par Jocelyne Giasson et reproduit ci-dessous[158] :

p. 13.

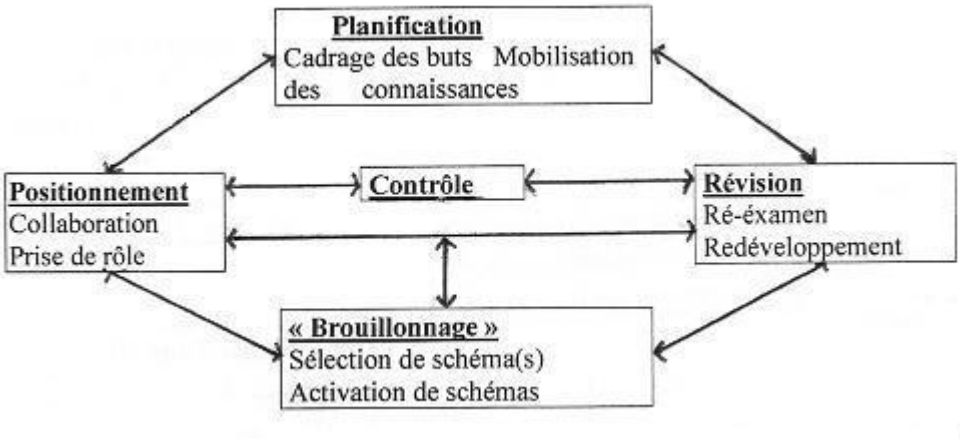
158 *Ibid.*, p. 18.

Modèle interactif de compréhension en lecture



La lecture et l'écriture, deux versants de la réécriture, ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte et, devenu scripteur, il essaie de représenter un sens dans son texte. Le caractère indissociable de ces deux processus a largement été démontré par les chercheurs. Au-delà de leur interaction, Tierney et Pearson (1983) ont proposé un modèle de lecture comme composition visant à démontrer l'identité des deux processus. On pourra en effet reconnaître dans les composantes sélectionnées par Dominique Guy Brassart (1994)[159] ci-dessous reproduites, des éléments du modèle de processus rédactionnel proposé par Hayes et Flower :

159 BRASSART Dominique Guy (1994), « Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire, quelques recherches psycho-linguistiques nord-américaines », *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, *op. cit.*, p. 111-132.



« Quelques composantes du modèle de la lecture comme composition »[160]

Après l'exposé des théories de Gérard Genette et de G.-D. Farcy, qui nous serviront à identifier les différents types d'adaptation et à analyser les différentes opérations, de forme ou de contenu, effectuées sur les textes dans le processus de transformation, la génétique ainsi que les modèles d'écriture et de lecture ci-dessus exposés seront des outils précieux et complémentaires pour analyser le rôle de l'adaptateur, ses objectifs et la genèse de sa production. Les modèles rédactionnels nous éclairent sur la démarche opératoire qui régit l'activité de l'adaptateur, à la fois sur le texte modifié et sur le texte dérivé. L'intérêt du croisement de ces théories est qu'elles vont nous permettre d'appréhender l'adaptation sous différents angles et de mieux en circonscrire l'essence et les enjeux. L'adaptation peut d'ores et déjà être vue comme un texte stratifié et multicouches, abordable selon plusieurs points de vue :

- celui du lecteur (ce qu'il en comprend en fonction du contexte, de sa culture…),

- celui de l'auteur (lecteur second avec une culture particulière, un contexte mais aussi des intentions),

- celui du texte avec ce qu'il laisse apparaître de ses états antérieurs et ce qu'il révèle sur l'auteur.

160 *Ibid.*, p. 119.

À ce stade de notre étude théorique, nous pouvons déjà proposer le tableau ci-dessous afin de rappeler les principales théories convoquées ainsi que leur apport pour l'analyse de l'adaptation. Il constitue une première étape dans l'approche des textes et de leur réécriture.

Théories mobilisées	Apports pour l'analyse de l'adaptation
Genette, Farcy et Plana	Une terminologie pour analyser l'adaptation et les éléments qui la composent Un recensement des opérations de transformation possibles sur l'hypotexte Les catégories touchées (forme du contenu/forme de l'expression/histoire, diégèse, personnage, espace-temps, style) Le type d'adaptation produit (*stricto sensu*, *lato sensu*…, transgénérique, homogénérique, transsubstantielle, ou homosubstantielle, adaptation-dramatisation classique ou paradoxale)
La critique génétique et les modèles de rédaction et de lecture	Les intentions (qualitative ? modernisation ?…) Les variantes disponibles (traces de la genèse) Des informations sur l'adaptateur et son projet (planification, connaissances du sujet, représentation sur le public) Le lecteur visé et le type de lecture Le contexte (dimension spatio-temporelle, pression socio-économique…) Le type de réécriture : de soi ou d'autrui, avouée ou non

Il s'agit à présent de progresser dans nos investigations en nous intéressant à ce qui constitue le pivot des interactions lecture-écriture et qui, par la même, conditionne le processus de l'adaptation, c'est-à-dire la notion de genre. L'étude comparative des deux genres, roman et théâtre, nous permettra d'en dégager les spécificités et de mieux comprendre les opérations mises en œuvre dans la transmodalisation.

13. Intérêt de la notion de genre dans les interactions lecture-écriture et dans la pratique de l'adaptation

13.1. Le genre dans le développement des compétences de lecture et d'écriture

Aujourd'hui, il est clairement établi que le genre est une question centrale dans l'analyse des interactions lecture-écriture dans la mesure où tous les échanges langagiers, écrits ou oraux s'inscrivent dans un genre particulier, caractérisé par une unité qui se manifeste en termes de contenu thématique, de style et de composition, le tout étant sélectionné en fonction du dessein communicationnel du locuteur. Le genre est ainsi un outil qui permet à la fois la production et la réception des textes.

Mikhaïl Bakhtine (1984) affirme que les échanges verbaux seraient quasiment impossibles si les genres du discours n'existaient pas :

> Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en n'avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il ne faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible[161].

Dans les échanges langagiers, le locuteur se sert de modèles fixés par la tradition et dotés de caractéristiques particulières et identifiables, auxquels il subordonne ses énoncés et auxquels se réfère l'interlocuteur pour comprendre le sens et le but du message qui lui est transmis. On pourrait dire que l'homme ne s'exprime qu'en produisant des énoncés relevant d'un genre particulier et que les genres constituent des modèles sociaux et des références nécessaires aux activités de lecture et d'écriture, en production comme en réception.

161 BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

Des études didactiques ont prouvé la pertinence de la notion de genre pour le développement des compétences de lecture et d'écriture. Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson (1988), par exemple, se fondant sur les travaux de Scholes notamment, exposent deux raisons fondamentales à l'étude des genres[162] :

- en lecture, la compétence générique constitue une dimension majeure de la compréhension textuelle. Tout lecteur s'inscrit dans un contexte générique lorsqu'il lit un texte et formule des hypothèses relatives au genre, qu'il corrige au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture. Le cadre générique dans lequel s'inscrit au préalable le lecteur d'un texte donné, va conditionner tout ce qu'il comprendra de ce texte par la suite, et il en sera ainsi tant que ce cadre n'aura pas été corrigé. Le genre est donc une instance qui permet d'assurer la compréhension d'un texte. Il crée des attentes et assure un cadrage de forme et de contenu sur lequel s'appuie le lecteur pour appréhender le texte.

- en écriture, la maîtrise scripturale des propriétés discursives spécifiques à chaque genre (compétence générique) facilite la tâche du scripteur dans son activité de planification. On ne peut guère écrire qu'en fonction d'un système générique existant et connu.

La notion de genre nous intéresse donc à double titre dans la mesure où l'adaptation s'inscrit dans un processus de lecture-réécriture qui touche successivement deux genres : le premier étant le roman, qu'elle transforme pour en produire un second, le théâtre. Il nous faudra donc observer la dialectique des interactions entre lecture et écriture dans la réalisation finale ainsi que les opérations qui permettent de passer d'un système sémiotique à un autre, puisque chaque genre possède des caractéristiques à la fois thématiques et formelles. Il nous faudra en outre être attentifs aux desseins qui ont poussé

162 PRIVAT Jean-Marie et VINSON Marie-Christine, «Tableaux des genres : travailler les critères de genre en lecture-écriture », *Pratiques* N°59, Metz, Septembre 1988, p. 3-17.

le locuteur à choisir un nouveau genre d'arrivée. Pour étayer les propos des théoriciens que nous venons de citer, et démontrer l'intérêt de la notion de genre dans les apprentissages et par là même dans la pratique de l'adaptation, nous nous réfèrerons aux théories concernant la description des genres en synchronie et en diachronie et nous essayerons de définir les caractéristiques du roman et du théâtre afin d'être en mesure d'établir l'inventaire des changements ou des éléments conservés dans le processus d'adaptation. Nous verrons dans quelle mesure cette transformation peut également être un agent de l'évolution des genres.

13.2. La notion de genre et son évolution dans le temps : vers une instabilité et un rejet des normes

Le mot « genre » désigne une classe d'objets partageant une série de traits communs. Le classement en genre ne concerne pas seulement la littérature, il s'applique à l'ensemble des arts mais est également pertinent dans des domaines aussi vastes et variés que les pratiques discursives ou les comportements sociaux. Quel que soit son domaine d'application, le système des genres est un système universel, le besoin de classifier existant dans tous les arts, et en particulier les littératures, qu'elles soient orales ou écrites, et ce depuis les origines. L'activité classificatoire portant sur les genres littéraires et les genres du discours est en effet une pratique attestée en linguistique et en poétique. Le caractère instable de la notion a donné lieu très tôt à des poétiques très diverses et à de nombreuses réflexions, parfois contradictoires, qui témoignent autant de l'importance du concept et de son évolution que des transformations dans l'attitude théorique adoptée. L'intérêt pour la notion ne s'est jamais démenti même si les recherches se sont réorientées vers une approche moins structuraliste et plus pragmatico-cognitive depuis la dernière décennie. Un rapide rappel historique brossé à grands traits permettra de rappeler les grandes lignes de l'histoire des genres.

Au livre III de *La République* (384 av. J.-C.), Platon, en examinant les œuvres qui pourraient convenir à l'éducation des gardiens de la Cité Idéale, propose de classer les formes selon un critère énonciatif qui oppose la narration (*diégésis*) à la représentation (*mimésis*). Il distingue trois modalités d'exposition de l'action :

- le mode narratif (*diégésis*) : forme de récit sans mélange où le poète parle en son nom propre sans faire parler les personnages,

- le mode dramatique (*mimésis*) : cas du drame où chaque acteur simule la parole d'un personnage,

- le mode mixte (narratif et dramatique) : le narrateur parle et fait parler les personnages.

Le but de Platon est de dénoncer les formes de l'illusion sensible et les dangers de l'imitation. Il organise ainsi les formes poétiques en plaçant au sommet de la hiérarchie les formes les moins mimétiques. La représentation constitue donc chez lui une forme dégradée et moralement périlleuse qu'il faut exclure de la Cité.

Cinquante ans plus tard, Aristote, dans sa *Poétique* fait évoluer la théorie des modes de Platon en théorie des genres. Son classement aboutit à une opposition duelle entre le dramatique et le narratif, ce dernier renvoyant à la forme mixte de Platon. Le classement des genres se fera à partir de la distinction de trois critères de différenciation qui s'appliquent à la *mimésis* : les moyens (les formes versifiées ou non) ; les objets (personnages pires, semblables ou meilleurs que nous, ce qui permet de distinguer entre la comédie, la tragédie, la parodie, l'épopée) et le mode (hiérarchie qui place au premier plan le drame en tant que représentation directe).

Horace dans son *Art poétique ou Épître aux Pisons* (20 avant J.-C.) propose des modèles à imiter dans le but d'aider à l'écriture. Sont convoqués Homère pour l'épopée ou encore

Archiloque pour les iambes. Tout comme Aristote, il adopte une attitude prescriptive et donne des conseils pour la composition d'œuvres réussies : « Je dirai la fonction et le devoir du poète, la source de son talent, ce qui le développe, ce qui le façonne, ce qui convient, ce qui ne convient pas, où conduit l'excellence, où mène l'erreur. »[163] Il ne traite pas tous les genres et privilégie la *mimésis*. La réussite est pour lui essentiellement liée au respect de l'unité, c'est-à-dire à la convenance réciproque du sujet et de la forme :

> Supposez qu'un peintre ait l'idée d'ajuster à une tête d'homme un cou de cheval et de recouvrir ensuite de plumes multicolores le reste du corps, composé d'éléments hétérogènes ; si bien qu'un beau buste de femme se terminerait en une laide queue de poisson. À ce spectacle, pourriez-vous, mes amis, ne pas éclater de rire ? Croyez-moi, chers Pisons, un tel tableau donnera tout à fait l'image d'un livre dans lequel seraient représentées, semblables à des rêves de malades, des figures sans réalité, où les pieds ne s'accorderaient pas avec la tête, où il n'y aurait pas d'unité[164].

Les arts poétiques latins puis médiévaux, ou encore ceux de la Renaissance envisagent quant à eux une répartition des formes littéraires en trois catégories principales : épique, dramatique, lyrique. Il s'agit plus de domaines ou de modes que ce que l'on entend aujourd'hui par la notion de genre. Apparaissent des traités techniques dont la visée essentielle est de recenser des formes, surtout lyriques, et d'en proposer les schémas métriques. Ils prennent souvent la forme de listes organisées selon des critères et des enjeux variés : énumérer (Garlande), mettre en place une combinatoire complexe où chaque typologie a son critère (Castelvetro), définir les principes généraux de la poésie française (Sébillet)… Ce qui conduit à l'identification de genres complexes et à la multiplication de triades élaborées en marge de celles de Platon et d'Aristote ou à partir de nouveaux critères (rhétorique, stylistique, axiologique, thématique…).

Au XVIIe siècle, Boileau tente une approche plus synthétique, distinguant genres lyriques et poésie d'imitation. Son *Art poétique*, dans la lignée de ses prédécesseurs, propose un système prescriptif et normatif, établissant les cadres de la convenance classique. Cette

163 HORACE, *L'Art poétique* ou *Épître aux Pisons, Œuvres*, Paris, GF-Flammarion, 1967, p. 259-260.
164 *Ibid*.

dernière, à la fois interne (cohérence de l'œuvre) et externe (adéquation aux normes) pose les principes de cette vision dont les préceptes ont une double visée pratique : un souci d'efficacité et l'identification d'un génie des genres par imitation de la nature et des Anciens. Les conseils qu'il prodigue sont cependant destinés essentiellement aux poètes (chant II) et aux tragédiens (chant III).

L'âge classique va conserver pour l'essentiel les cadres de la *Poétique* d'Aristote, mais les pratiques en manifestent les limites, car y sont laissés de côté les genres en prose qui envahissent pourtant progressivement le domaine de la *mimésis* avec l'essor du conte, de la nouvelle et du roman qu'ignore Boileau.

Au XVIIIe siècle, la naissance du drame va également contribuer à perturber les distinctions établies entre tragédie et comédie et l'Abbé Batteux, dans ses *Beaux-arts réduits à un même principe* et son *Cours de Belles Lettres* tente de rédiger une histoire méthodique et globale des genres, assimilant le principe des arts à la *mimésis*, mais son entreprise restera incomplète.

De nombreuses poétiques dont restent exclus les genres narratifs en prose, pourtant de plus en plus présents, continuent de fleurir. Bien souvent, avatars des poétiques antiques, elles s'évertuent à vouloir ajouter quelque chose d'original à leurs prédécesseurs et promettent à leurs lecteurs d'approfondir les règles déjà établies. Le petit ouvrage de Remond de St Marre par exemple, a pour ambition de décrire quelques genres poétiques et de pallier le manque des manifestes d'Aristote et d'Horace, en donnant une justification à l'existence des règles :

> C'est un art si charmant que la Poésie, que nous ne saurions avoir trop d'obligation à Aristote et à Horace, d'en avoir donné des Règles : mais d'où vient, que contens de nous les donner, ces grands hommes ne se sont pas toujours mis en peine de nous faire sentir sur quoi ces règles étaient fondées ? Il semble que, pour rendre une Poétique complète, il faudrait aller plus haut que les Règles, remonter à ce qui les a fait faire, les vérifier sur les impressions mêmes ; d'où il résulterait une plus grande certitude dans les Règles, et ce qui, en même temps, ne serait pas d'une petite

> considération pour notre orgueil, l'honneur de savoir sur quoi ces Règles sont fondées ; c'est-à-dire leur rapport avec notre manière de sentir[165].

Conscient de la témérité de sa démarche, Remond de St Marre tente dans son ouvrage de rappeler à ses lecteurs les origines des règles afin de les faire remonter aux sources du plaisir et de l'émotion. Il définit la poésie en général comme le plus bel art du monde dont le dessein est d'allumer, nourrir et entretenir les passions. La règle pour parvenir au poème idéal est de ne pas négliger ce qu'il appelle une « harmonie naturelle », variable dans le temps, aux contours flous et qui serait essentiellement liée à l'habitude. C'est cette dernière, souveraine du goût, qui assujettit le lecteur à une certaine harmonie. Le théoricien tente alors de définir quelques genres poétiques d'après ce qui fait leur beauté et leur « harmonie naturelle ». Pour lui, la perte du beau naturel et la décadence du goût sont venus de ce que, après les guerres romaines puis les invasions barbares, nous avons accepté que les successeurs de Corneille et de Molière s'écartent du chemin pris par leurs prédécesseurs pour prendre, par vanité, des routes nouvelles ayant conduit à l'extinction du bon goût. La naissance de nouveaux genres et de nouvelles formes est donc responsable de la décadence du goût en ce qu'ils s'éloignent des modèles antiques détenteurs une fois pour toute d'une harmonie naturelle constitutive.

Les frères Schlegel, dans *l'Athenaüm,* la revue qu'ils dirigent autour des années 1770-1780 à Iéna, s'intéressent eux aussi au Beau et entreprennent d'en élaborer une science, dans laquelle les genres sont considérés comme des outils explicatifs servant à comprendre et à retracer l'histoire de la littérature dans une vision unificatrice et globalisante. Le système diachronique proposé, qui contraste avec les problématiques typologiques et normatives élaborées jusqu'alors, place le genre dans une perspective historique et pose le romantisme

165 SAINT MARRE Remond (De), *Réflexions sur la Poésie en général, sur l'Églogue, sur la Fable, sur l'Élégie, sur la satire, sur l'Ode et sur les autres petits poèmes comme sonnet, rondeau, madrigal, etc suivies de trois lettres sur la décadence du Goût, en France*, à la Haye, chez C. de Rogissart et sœurs, 1734, Avertissement p. III-IV.

comme genre. Avec ses *Cours d'esthétique*, l'allemand Hegel poursuit dans cette même direction en envisageant la tripartition « épique-lyrique-dramatique » d'un point de vue historique. Le genre, considéré comme lié par essence à la littérature, entre dans une voie philosophique et idéaliste.

Le XIXe siècle poursuit son cheminement vers une conception évolutionniste de la notion de genre avec la remise en cause des modèles. Désormais, la poétique classique semble suspecte aux auteurs et aux critiques. Les traités prescriptifs proposés jusque là ne séduisent plus et paraissent même insuffisants. Deux genres absents des manifestes classiques sont promus et théorisés, il s'agit du drame et du roman. Hugo, dans sa célèbre préface de *Cromwell*, en 1827, poursuit une réflexion historiciste sur les genres. Pour lui, en effet, ils correspondent à des âges de l'humanité. Le genre du drame est celui de la modernité, seul apte à dépeindre la réalité des choses, des êtres, de l'histoire et de la nature. Celle-ci étant à la fois bonne et mauvaise, grotesque et sublime, elle nécessite, pour être peinte, un art total qui en fasse la synthèse et qui admette le mélange des genres. Le drame romantique, symbole de liberté, de totalité et du refus de règles classiques surannées est ainsi promu. Dans les préfaces de ses *Odes et Ballades* (1822-1828), Hugo manifeste ses intentions à la fois littéraires et politiques, les deux étant essentiellement liées dans l'esprit du poète, dans la mesure où les grands bouleversements politiques sont à l'origine des changements dans le cœur des hommes, dans l'esprit et dans le caractère des peuples et imposent une nouvelle vérité dans les mœurs, les lois et les arts. Revenant sur les querelles intestines qui divisent le public lettré en deux partis, les classiques et les romantiques, il se pose en conciliateur et répudie ces termes de convention, ces expressions vides de sens, ces mots vagues « que chacun définit au besoin de ses haines ou

de ses préjugés, et qui ne servent de raison qu'à ceux qui n'en ont pas » (1824)[166]. Pour lui, il prétend ignorer profondément ce que c'est que le genre classique et le genre romantique et il condamne le choix de qualifications vagues, imparfaites et exclusives qui séparent les littératures de celles qui les ont précédées. C'est pour lui les seuls principes de vérité, d'ordre et de liberté qui sont les garants du beau en littérature. Dans les différentes versions des préfaces qui se succèdent, il explique son refus des genres institués et expose sur un ton polémique ses théories littéraires:

> On entend tous les jours, à propos de productions littéraires, parler de la *dignité* de tel genre, des *convenances* de tel autre, des *limites* de celui-ci, des *latitudes* de celui-là ; la *tragédie* interdit ce que le *roman* permet ; la *chanson* tolère ce que l'*ode* défend, etc. L'auteur de ce livre a le malheur de ne rien comprendre à tout cela ; il y cherche des choses et n'y voit que des mots ; il lui semble que ce qui est réellement beau et vrai est beau et vrai partout ; que ce qui est dramatique dans un roman sera dramatique sur la scène ; que ce qui est lyrique dans un couplet sera lyrique dans une strophe, qu'enfin et toujours la seule distinction véritable dans les œuvres de l'esprit est celle du bon et du mauvais[167].

Pour autant, malgré ce mépris qu'il exprime pour les étiquettes, c'est bien pour lui, dans le drame romantique que se réalise le mieux l'expression du Beau, de l'Ordre et du Vrai. Dans cette perspective, l'imitation est considérée comme « le fléau de l'art ». Pour notre théoricien-poète, celui qui imite est, par définition un classique dont le goût pour la régularité est méprisable alors que les grands esprits romantiques, qui sont les seuls à savoir ordonner une composition, obéissent à la loi de leur nature et non pas d'une école, et possèdent le goût du génie. On peut imiter la nature, mais pas les autres. Il offre une nouvelle conception de l'œuvre d'art, évolutive et qui ne se satisfait pas du cadrage des genres ni des limites hermétiques fixées par les poétiques et les règles. Cette rupture ressentie à l'époque romantique correspond à un renversement des rapports entre généricité et littérarité. La convenance générique n'est plus, comme à l'âge classique, le critère qui permet de garantir de la qualité d'une œuvre.

166 HUGO Victor, *Œuvres poétiques I, Avant l'exil 1802-1851*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, Paris, 1964, p. 265-288.

167 *Ibid.*, Préface de 1826, p. 279-280.

À la même époque, Ferdinand Brunetière emprunte à Darwin son paradigme biologique de l'évolution des espèces et assimile les genres littéraires à des organismes vivants. Pour le critique, la vie des genres suit les stades de l'être vivant et évolue en subissant les contraintes du milieu (conditions géographiques ou climatiques), des conditions sociales et historiques, qui jouent un rôle dans leur transformation. Dans sa « Leçon d'ouverture » à *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*[168], il s'interroge sur le rapport chronologique ou généalogique des formes entre elles, puis sur leurs rapports esthétiques (comment déterminer la supériorité de l'une sur l'autre ?) et enfin scientifiques (quelles lois gouvernent leur succession ?). Il tire ses exemples de l'histoire de la tragédie française afin de montrer comment un genre « naît, grandit, atteint sa perfection, décline et enfin meurt. » et, à partir du roman français, il démontre comment « un genre se forme du débris de plusieurs autres », comment il se conforme à ce qu'il appelle « l'idée intérieure de sa définition » et comment il parvient à la plénitude et à la perfection de ses moyens. De ce point de vue, la notion de genre apparaît comme une catégorie causale capable de générer des textes, conception biologiste que partageront Tomachevski (1925) et les formalistes russes lorsqu'ils affirmeront que les genres ont la capacité de vivre et de se développer en subissant des dégradations au cours de leur évolution.

Cette conception évolutionniste des genres littéraires vient éclairer la difficulté, voire l'impossibilité pour les théoriciens de parvenir à une poétique ferme et achevée une fois pour toute. Non seulement les genres changent et sont marqués historiquement mais en plus, il existe une différence de point de vue entre le classificateur et le créateur. En effet, les classifications se fondent sur des ressemblances établies de manière rétrospective et rappellent la dualité de la problématique générique qui est toujours à la fois une

168 BRUNETIERE, *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature,* leçons professées à l'École normale supérieure, Paris, Hachette, 1892, « Leçon d'ouverture ».

problématique de la création littéraire (généricité auctoriale) et une problématique de la lecture (généricité lectoriale). D'autre part, à partir du XIXe siècle où s'imposent les notions d'avant-garde, de génie et de nouveauté, il suffit qu'un genre soit défini, ses règles établies, pour que les créateurs, au nom du principe de l'originalité, aient envie de les transgresser et par la même occasion de les rendre caduques. C'est cette pratique de la transgression de la norme, érigée en principe à l'âge moderne qui va rendre la tâche du classificateur d'autant plus complexe. Désormais, l'appartenance à un genre serait devenue la marque de la littérature de masse standardisée comme le souligne Marielle Macé (2004) dans l'introduction à l'ouvrage *Le genre littéraire* : « la convenance générique est apparemment devenue un trait de la paralittérature et l'on valorise les œuvres qui échappent aux genres. »[169]

Avec le Surréalisme, puis le Nouveau Roman, la littérature est entrée dans « l'ère du soupçon » (Nathalie Sarraute, 1956) et l'écrivain se doit d'inventer des formes nouvelles, capables de décrire la vie, qu'ils conçoivent comme un grand désordre discursif. Intrigues et personnages sont le reflet de ces impasses, errements dans lesquels se trouve projeté l'individu moderne en proie à des questionnements intérieurs et à une vie psychologique complexe, que seule l'expérimentation de nouvelles formes peut traduire, au risque de perdre le lecteur. D'autres principes guident l'écriture moderne : le fragment, le primat de la parole, le mouvement. Le but de l'écrivain est d'éveiller la conscience du lecteur en méprisant les habitudes romanesques faciles et conservatrices. L'œuvre est une fin en soi et ne doit pas se faire le porte-parole d'idées, elle est au contraire centrée sur elle-même et tente d'explorer les mécanismes et les stratégies du langage. L'« aventure d'une écriture » est préférée à « l'écriture d'une aventure », selon la formule de Jean Ricardou (1961). Le

169 MACE Marielle, *Le genre littéraire, textes choisis et présentés par*, Lettres, GF Corpus Flammarion, Paris, 2004, p. 27.

travail de sape des écrivains modernes s'effectue non seulement par un refus des règles mais aussi par une utilisation mystificatrice des appellations génériques. On peut par exemple citer Robbe-Grillet qui réunit sous le titre *Romanesques*, les trois volumes de son autobiographie, ou encore Aragon qui donne pour titre *Le roman inachevé* à son recueil de poèmes. En outre, on assiste à une contamination des formes qui semble correspondre en même temps à une tentative pour atteindre à l'œuvre totale, au livre absolu et totalisant. Cette idéologie sera particulièrement marquée chez Maurice Blanchot (1959), pour qui la littérature a pris conscience de la vacuité et du désarroi du monde c'est pourquoi il ne reste plus à l'écriture qu'à explorer « des possibles ». Il s'oppose à une littérature bourgeoise trop signifiante et respectueuse des catégories. Pour lui, l'essence de la littérature c'est d'échapper à toute détermination essentielle ; elle est toujours en devenir et donc irréductible à tout modèle préexistant et n'a que faire des étiquettes et des classements :

> Seul importe le livre, tel qu'il est, loin des genres, en dehors des rubriques prose, poésie, roman, témoignage, sous lesquelles il refuse de se ranger et auxquelles il dénie le pouvoir de lui fixer sa place et de déterminer sa forme. Un livre n'appartient plus à un genre, tout livre relève de la seule littérature, comme si celle-ci détenait par avance, dans leur généralité, les secrets et les formules qui permettent seuls de donner à ce qui s'écrit réalité de livre. Tout se passerait donc comme si les genres s'étant dissipés, la littérature s'affirmait seule, brillait seule dans la clarté mystérieuse qu'elle propage et que chaque création littéraire lui renvoie en la multipliant [...][170].

En parallèle à cette idéologie de la rupture créatrice, apparaissent de nouveaux théoriciens qui, à la différence de leurs prédécesseurs, sont entrés dans l'ère de l'analyse plutôt que de la prescription. Le XXe siècle est en effet celui de la critique, qui elle-même, peut être considérée comme un nouveau genre autonome, ainsi que l'atteste sa présence dans les ouvrages d'histoire littéraire aux côtés de chapitres comme, par exemple, « Le nouveau roman », « Le théâtre de l'absurde » ou encore « Dada et le surréalisme »[171]. Dans *L'œil vivant* (1961) Jean Starobinski définit ainsi ce qu'est un critique : « Le critique est celui qui, tout en consentant à la fascination que le texte lui impose, entend pourtant conserver

170 BLANCHOT Maurice, *Le livre à venir*, Gallimard, « Idées », 1959, Paris, p. 293.
171 *Littérature, Textes et documents*, XXe siècle, Henri Mitterand, Nathan, 1989.

droit de regard. Il désire pénétrer plus loin encore : par-delà le sens manifeste qui se découvre à lui, il pressent une signification latente »[172].

Incarné d'abord par des professionnels dans les journaux, ce genre est ensuite dominé par des écrivains qui érigent en principe l'indissociabilité du texte et de son interprétation. Le texte critique, qui peut à son tour devenir un objet littéraire susceptible d'être analysé, rend la distinction entre écrivain et critique, difficile à établir et contribue également à semer le trouble dans les catégories génériques. Essentiellement centrée sur le langage, cette nouvelle critique produit parfois des œuvres qui semblent n'exister que sous son regard : elles exigent un commentaire, un déchiffrement formel qui fait partie intégrante de leur existence.

L'interrogation et le doute sur la littérature s'accompagnent de nombreuses études qui, loin des poétiques traditionnelles, trouvent leurs appuis dans les savoirs modernes (linguistique, sémiologie, sociologie, psychanalyse…) qui déconstruisent la notion de « littérature » et lui substituent celle d' « écriture ». Ils rendent ainsi caduque la distinction littéraire/ non littéraire en recherchant de nouvelles particularités structurales, souvent formulées en terme de critères de « littérarité » ou de fonction poétique (Jakobson, 1963). L'analyse du discours qui se développe dans les années soixante-dix à partir des modélisations de Michel Pêcheux (1969), contribue à renforcer la contestation ou plutôt l'indifférence par rapport aux genres.

Au terme de ce panorama sur l'histoire de la notion de genre, nous pouvons constater des changements dans les démarches théoriques successivement adoptées : on est passé de poétiques prescriptives à l'époque de la rhétorique classique, garantes de la convenance générique, à des poétiques plus essentialistes avec l'évolutionnisme de Brunetière, la

172 STAROBINSKI Jean, *L'œil vivant* « Le voile de Poppée », Le Chemin, NRF, Gallimard, Paris, 1961, p. 25-26.

logique hégélienne et l'historicisme romantique. Toutes ces poétiques, telles qu'elles ont pris forme depuis Aristote, présentent à la fois le bénéfice d'une codification régulatrice et le défaut d'une prescription réductrice à laquelle les auteurs de la modernité, depuis les débuts du Romantisme jusqu'à l'avant-garde des années 60, dans le sillage du Nouveau Roman, de Roland Barthes et du « textualisme » défendu par le groupe Tel Quel, ont opposé un refus hautain, dicté par la conscience du génie créateur. La notion de genre littéraire a alors été déclarée périmée et incapable de rendre compte de l'originalité des textes modernes. Sa liquidation aura permis de proclamer la priorité du texte que la critique n'a cessé de réclamer.

Notons également que l'histoire de la notion de genre offre de nombreux traits communs avec celle de l'imitation retracée plus tôt. En effet, tant que l'imitation est érigée en modèle, il est nécessaire de produire des poétiques génériques offrant des relevés de constantes, afin de décrire pour aider, ou de prescrire pour imposer des règles aux auteurs. À partir du moment où l'imitation est contestée, les règles deviennent alors caduques. On ne cherche plus à reproduire des œuvres en se fondant sur la présence récurrente de conventions, au contraire, le but est de créer du neuf, de l'original, de surprendre et de produire des œuvres à chaque fois uniques. Le rejet de la notion de genre coïncide donc tout à fait avec l'abandon de la pratique de l'imitation, et inversement.

Ce rejet va pourtant à l'encontre de l'expérience quotidienne du lecteur, dont la pratique est entièrement gouvernée par les genres, lecteur formé du reste par l'institution scolaire qui impose dans ses programmes officiels une progression essentiellement liée aux genres littéraires, catégorisation elle-même appliquée par les libraires ou les documentalistes qui distinguent toujours, dans leurs rayons, au moins les trois catégories fondamentales : poésie, théâtre, roman auxquelles est venu ces dernières années s'ajouter l'essai. Cette tri

(ou quadri) partition générique persiste, même si ce classement apparaît parfois inopérant pour des œuvres modernes dites « inclassables » comme, par exemple, *Plume* d'Henri Michaux, *Les chants de Maldoror* de Lautréamont, *Ulysse* de James Joyce ou encore les œuvres de Samuel Beckett, Marguerite Duras, ou Bernard-Marie Koltès, qui partagent cette esthétique de la confusion des genres.

13.3. Vers une reconnaissance de la valeur heuristique de la notion de genre

Si l'évidence d'un éclatement de la notion de genre apparaît à de nombreux niveaux et peut poser la question de l'intérêt et de la valeur heuristique d'une telle volonté de classification qui semble ne jamais aboutir à un consensus, on notera que les genres demeurent non seulement une catégorie de sens commun, mais aussi l'étalon à l'aune duquel se mesure toute innovation littéraire et artistique, et ce qui permet de juger de la littérarité d'une œuvre. Ainsi, après une longue période de disgrâce, le genre, connaît un regain d'intérêt et de nombreux théoriciens s'accordent à reconnaître sa validité, comme Tzvetan Todorov (1978) dans *Les genres du discours* :

> Que l'œuvre *désobéisse* à son genre ne rend pas celui-ci inexistant ; on est tenté de dire au contraire. Et ce pour une double raison. D'abord parce que la transgression, pour exister comme telle, a besoin d'une loi – qui sera précisément transgressée. On pourrait aller plus loin : la norme ne devient visible – ne vit- que grâce à ses transgressions.[173].

Pour être une exception, l'œuvre présuppose une règle qu'elle contourne ou transgresse, mais lorsqu'elle est reconnue comme exceptionnelle, l'œuvre devient à son tour une règle, un objet d'imitation ou de transgression, grâce au succès de librairie et à l'attention que lui portent les critiques. Todorov cite pour exemple les poèmes en prose qui, du temps d'Aloysius Bertrand et de Baudelaire, pouvaient paraître originaux et qui, aussitôt, sont devenus une nouvelle norme à transgresser. Pour lui, ce ne sont pas « les » genres qui ont

173 TODOROV Tzvetan, *Les genres du discours*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1978, p. 45-47.

disparu, mais les genres du passé qui ont été remplacés par d'autres, par transformation d'un ou plusieurs genres anciens, inversion, déplacement ou combinaison. Les genres ont une existence historique, ils existent comme une institution et fonctionnent également comme des « horizons d'attente » pour le lecteur, qui interprète les textes en fonction du système générique qu'il connaît par l'institution scolaire, la critique, le système de diffusion du livre ou simplement par ouï-dire. Ils sont un support indispensable à la description des œuvres et fonctionnent aussi comme des modèles pour les auteurs, qui écrivent en fonction du système générique existant. Les genres communiquent donc avec la société où ils ont cours et dont ils mettent en évidence les traits constitutifs.

Robert Scholes[174] (1986) souligne lui aussi l'importance de la notion de genre, autant en production qu'en réception, puisque le procès de lecture et le procès d'écriture sont fondamentalement de nature générique. Ainsi, d'une part tout écrivain conçoit sa tâche en fonction de sa propre culture littéraire et inscrit son travail dans une tradition donnée. D'autre part, tout lecteur doit au préalable posséder une rudimentaire poétique de la fiction afin de pouvoir engager un processus interprétatif. Des erreurs de lecture très graves, portant sur des textes littéraires, ainsi que la plupart des erreurs de jugement critique, sont imputables à une mauvaise compréhension des genres chez le lecteur ou le critique. Pour Robert Scholes, une théorie idéale des genres fictionnels, qu'il nomme théorie des modes, passe par une vue d'ensemble de toute fiction littéraire. Il fonde sa théorie modale sur l'idée que toutes les œuvres de fiction sont réductibles à trois tons fondamentaux, romantique, satirique et réaliste, qui impliquent trois attitudes différentes. L'avantage de cette théorie des modes réside selon lui dans le fait qu'elle permet, d'un point de vue pédagogique, de nous donner les moyens d'enseigner l'histoire littéraire comme un

174 SCHOLES Robert, « Les modes de la fiction », *Théorie des genres*, Points, Seuil, Paris, 1986, p. 78-79.

processus vivant qui se poursuit, et de mettre les connaissances historiques au service de l'interprétation.

Antoine Compagnon (2001) démontre également que l'éclatement systématique des genres, voulu par la modernité, s'appuie néanmoins sur l'identification des genres traditionnels. En effet, sans cette identification la transgression ne serait pas repérable et on n'aurait affaire qu'à une textualité indifférenciée. Il souligne lui aussi le fait que le genre possède une valeur heuristique, qu'il sert à la découverte du sens et se situe du côté de l'interprétation. Il possède en outre une fonction constitutive du point de vue de l'énonciation et de l'interprétation, de la production et de la réception :

> Si la compréhension correcte a été atteinte et si la *compréhension* est liée au genre, alors le *sens* lui-même doit être aussi lié au genre. Le genre est constitutif de l'*énonciation* aussi bien que de l'*interprétation*, de la production aussi bien que de la réception, et c'est pourquoi le concept de genre n'est pas arbitraire, ni par trop variable dans l'interprétation (il y a en gros accord sur les genres auxquels les textes appartiennent)[175].

Ainsi, malgré l'hétérogénéité des critères formels ou sémantiques qui permettent de la décrire et même s'il apparaît souvent difficile de rendre compte des œuvres contemporaines à partir de la grille des genres, la notion reste opératoire et pertinente, ne serait-ce que lorsqu'elle sert à identifier négativement une œuvre, par ce qu'elle n'est pas.

Cette thèse de la pertinence de la notion de généricité est également défendue par Jean-Marie Schaeffer (1997) dans l'article intitulé « Genres littéraires » qu'il signe dans le *Dictionnaire des Genres et notions littéraires* Pour lui, aucun texte littéraire ne saurait se situer hors de toute norme générique et la notion d'altérité n'est pour lui que relative :

> un message n'existe que dans le cadre des conventions pragmatiques fondamentales qui régissent les échanges discursifs et qui s'imposent à lui tout autant que les conventions du code linguistique. L'œuvre la plus incommensurable ne saurait établir sa singularité qu'en se rapportant à l'horizon générique dont elle s'écarte, qu'elle rejette, subvertit[176].

175 COMPAGNON Antoine, *La notion de genre*, http://www.fabula.org/compagnon/genre.php, « La notion de genre : 11. Genre et réception. », 2001.

176 SCHAEFFER Jean-Marie, « Genres littéraires », *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris, 1997, p. 339.

Nous avons montré que la notion de genre, même si elle est très souvent remise en cause, est une notion essentielle et incontournable pour qui veut décrire et interpréter des textes. D'ailleurs, si l'on en juge par la littérature théorique consacrée aux genres depuis les années 1920, on voit que l'intérêt pour la notion n'a pas réellement décru et connaît une véritable renaissance au sein de la linguistique. Ses contempteurs ne font d'ailleurs eux-mêmes qu'alimenter le débat. Ajoutons que cette notion est indispensable dans le cadre de notre étude pour apprécier les transformations opérées sur les textes dans le passage d'une sémiologie à une autre. Conscients du caractère instable de la notion de genre, mais aussi de ses limites et des excès auxquels elle convie lorsqu'elle est trop fétichisée, nous tenterons néanmoins de repérer les traits pertinents et les constantes qui, dans le texte source ou dans le texte cible contribueraient à circonscrire les deux genres touchés par le processus et témoigneraient de leur appartenance à une esthétique respectueuse ou réfractaire à la tradition. Convaincus que la description des textes par le genre participe à leur déchiffrement, nous nous tournerons du côté de la linguistique et de la pragmatique pour montrer qu'il existe bien une identité discursive dramatique et une identité discursive romanesque[177].

14. De la diversité des théories et des critères aptes à définir la notion de genre

14.1. Discours et discours littéraire: l'apport de la linguistique

Dans le reflux du structuralisme et d'une partie de la nouvelle critique, on voit émerger la notion de discours, nourrie des apports de la théorie de la réception et de la réflexion sur l'intertextualité.

177 Pour une synthèse, voir André Petitjean, « Genres littéraires et descriptions linguistiques », *Sciences du langage et demandes sociales*, Actes du colloque de l'Association des Sciences de langage, École Normale Supérieure, Paris, C. Hudelot, C. Jacquet-Pfan (Eds), Lambert-Lucas, 2009, 101-113.

Avec les courants énonciatif et pragmatique s'impose une nouvelle façon d'aborder la communication verbale et non verbale. Le discours littéraire, lui-même se trouve désacralisé et, n'étant plus considéré en marge des autres discours, profite de l'apport de ces théories. Dominique Maingueneau (2004) en signale le bénéfice dans ces termes :

> En traitant le processus de communication de l'œuvre littéraire comme un acte d'énonciation soumis, quoique de manière spécifique, aux normes de l'interaction verbale, on s'écarte de la conception de la littérature qui prévaut depuis le romantisme et qui veut que l'œuvre constitue un monde autarcique dont l'élaboration se fait en dehors de toute prise en compte de sa réception […] En tant que « discours », la littérature ne peut pas ignorer les exigences du « principe de coopération » mais en tant que littérature, elle s'y soumet en fonction de son économie propre[178].

Ainsi, si l'œuvre littéraire possède une spécificité liée à sa soumission à des codes reconnus et à l'emploi d'un code langagier spécifique (Dominique Maingueneau parle d' « interlangue ») de marqueurs linguistiques spécialisés (emploi de certains temps verbaux ou de certaines valeurs des temps, usage de certains termes et d'une syntaxe particulière…), elle fonctionne comme tout autre énoncé impliquant une situation de communication. C'est à partir de ce constat selon lequel la catégorie du genre de discours peut être généralisée à l'ensemble des énoncés produits par une société, que Dominique Maingueneau[179] propose de distinguer les deux genres suivants :

- Les genres conversationnels dont la composition est plutôt instable, régie par des contraintes « locales » et « horizontales » d'ajustement et de négociation entre les interlocuteurs.

- Les genres institués auquel appartient le discours littéraire, dans la mesure où il n'y a pas conversation entre le lecteur et l'auteur, ce dernier ayant agencé de manière non négociée ses énoncés, même lorsqu'il s'agit de simulacre de conversation. Les genres institués se divisent en :

178 MAINGUENEAU Dominique, *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation,* Collection U, Armand Colin, Paris, 2004, p. 58.
179 *Ibid.*, p. 181-187.

- genres routiniers dans lesquels les rôles joués par les partenaires sont fixés *a priori* et restent inchangés pendant l'acte de communication. Définis socio-historiquement, ils s'exercent dans une situation sociale déterminée qui les contraint (magazine, boniment de camelot, interview radiophonique, dissertation littéraire, débat télévisé…)

- genres auctoriaux qui sont le fait de l'auteur lui-même. Leur caractère auctorial est manifesté par le paratexte (titre, sous-titre), l'étiquette apparaissant comme un cadre pour l'activité discursive.

L'auteur propose de distinguer ensuite quatre modes de généricité instituée, en fonction de leur scène d'énonciation (situation de communication de l'œuvre, vue de l'intérieur, à travers la situation définie par la parole et le cadre qu'elle montre) c'est-à-dire de la relation entre la « scène générique » (l'œuvre est énoncée à travers un genre de discours déterminé) et la « scénographie » (scène construite par le texte et sur laquelle le lecteur se voit assigner une place). Ces quatre modes de généricité instituée sont les suivants :

- genres institués de mode 1 : ils ne sont pas ou peu sujets à variation et les participants se conforment strictement à leurs contraintes (courrier commercial, actes notariés, annuaire téléphonique…). Très en deçà des contraintes de la littérature, ils n'ont pas d'auteur.

- genres institués de mode 2 : genres pour lesquels les locuteurs produisent des textes individués mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel (guide de voyage, pamphlet…).

- genres institués de mode 3 : la nature de ces genres est d'inciter à l'innovation. Le renouvellement est nécessaire pour capter le public (publicité, chanson, émission de télévision…).

- genres institués de mode 4 : proches des précédents dans la mesure où ils ne se contentent pas de suivre un modèle attendu mais entendent capter voire surprendre leur public par l'originalité de la scène d'énonciation mise en place, ce sont des genres proprement auctoriaux, ceux pour lesquels la notion même de « genre » pose problème. Ils se caractérisent en outre par l'incomplétude constitutive de leur scène générique et par l'indétermination foncière des finalités de leur discours. L'auteur y construit son identité propre, à la différence des autres genres, qui, liés à des activités sociales, sont soumis à des finalités préétablies. Enfin, à la différence des deux précédents, pour lesquels l'étiquette est inutile, car évidente et montrée dans la manière de s'exposer, l'étiquetage des textes dans les genres institués de mode 4, qu'il porte plutôt sur la forme ou sur le cadrage interprétatif, oriente considérablement l'interprétation.

Dans cette perspective, roman et théâtre seraient donc à classer dans la catégorie des genres institués (puisqu'ils n'admettent pas de véritable interaction avec le lecteur), auctoriaux (puisqu'ils relèvent d'un auteur et d'une étiquette), de mode 4 (discours sans finalité préétablie, sans modèle, qui cultive le goût de l'originalité).

14.2. Discours littéraire et pragmatique

Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001) partage elle aussi cette conception du discours littéraire comme acte de communication, et pour l'analyse duquel la théorie des actes de langage prend tout son intérêt : « Toute œuvre littéraire est prise en charge par un auteur, qui s'adresse (explicitement parfois, implicitement le plus souvent) à un lecteur potentiel : à ce niveau, la communication est dissymétrique- mais il s'agit bien malgré tout de communication. »[180]

180 KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*, Nathan Université, Coll. Fac Linguistique, Paris, 2001, p. 159.

La théorie des *speech acts*, que l'on doit à L. Austin (1962) et John R. Searle (1979), prend en compte la dimension pragmatique du langage. Reprise par différents champs de recherche en rapport avec les sciences du langage, elle fait suite aux travaux de Bally (1932) qui a souligné le caractère indissociable du langage et de l'action, et qui a décomposé le contenu de l'énoncé en un « modus » appliqué à un « dictum », préfigurant ainsi l'opposition entre force illocutoire et contenu propositionnel. Cette théorie prendra des orientations diverses comme la description des formes de phrases, l'analyse des fonctions du langage, le caractère coopératif du discours… Elle s'appuie essentiellement sur le principe des énoncés performatifs, c'est-à-dire des énoncés qui exécutent une action par le seul fait d'émettre l'énoncé. Au-delà de cette constatation, Austin et Searle parviennent à la conclusion que chaque énoncé est doté d'une charge pragmatique plus ou moins forte et évidente et possède une valeur illocutoire :

> Premièrement, parler une langue, c'est réaliser des actes de langage, des actes comme : poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, et ainsi de suite […] ; deuxièmement, ces actes sont en général rendus possibles par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques, et c'est conformément à ces règles qu'ils se réalisent[181].

On peut également distinguer deux parties dans le sens d'un énoncé, il s'agit d'une part de son contenu propositionnel purement objectif (assemblage syntaxique des mots) et d'autre part d'une force illocutoire subjective indiquant à quel type d'acte l'énoncé est destiné (interrogation, assertion, ordre…). Les actes de langage peuvent être directs ou indirects. Ce caractère duel des actes de langage explique qu'il puisse y avoir négociations ou malentendus entre les interlocuteurs. En outre, les théories de la présupposition (Oswald Ducrot, *Dire et ne pas dire,* 1972 ; *Le Dire et le dit,* 1984) montrent qu'il existe de

181 *Les actes de langage,* Searle, Hermann, 1972, p. 52. Trad. française par H. Hauchard, cité par C. Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 16.

l'implicite dans tout discours et que le sens d'un énoncé est avant tout orienté vers l'interlocuteur dans le but de le faire agir.

Présentés comme des entités abstraites par Austin et Searle, les actes de langage vont être pris en considération dans leur contexte de production par la linguistique pragmatique, c'est-à-dire en tenant compte des locuteurs et de leurs caractéristiques propres, de leur cadre spatio-temporel et de leurs actions. Émile Benvéniste et Roman Jakobson dans le sillage des travaux de Charles Bally et Mikhail Bakhtine, ont montré la nécessité de quitter le cadre descriptiviste et de faire entrer la linguistique dans une conception plus intersubjective et sociale. Avec l'étude des embrayeurs ou *deixis*, signes linguistiques dont le sens varie avec la situation (pronoms personnels, adverbes de temps et de lieu, pronoms démonstratifs et variations temporelles du verbe), ils démontrent que la dissociation entre le sens de la phrase et son usage est sans fondement. L'énonciation, dans le sens d'acte individuel d'utilisation de la langue supporté par un énonciateur et un destinataire particuliers, dans une situation particulière, conditionne le sens de l'énoncé. Dans cette perspective, l'interprétation traditionnelle du couple langue/parole est remise en cause et le langage n'est plus considéré comme un simple instrument neutre, transmetteur de contenus. Au-delà du langage comme action, la linguistique interactionniste va fédérer les recherches d'origines diverses exposées précédemment, en introduisant la notion d' « interaction ». Parler n'est plus seulement agir, mais interagir, dans la mesure où les interlocuteurs, au cours de leur échange communicatif, exercent des influences réciproques et construisent, à partir de leur discours, une relation qui évolue au cours de l'échange et qui peut aller de la connivence à la distance la plus grande. Catherine Kerbrat-Orecchioni parle de relation horizontale (distance, familiarité, intimité) ou de relation verticale ou hiérarchique (position basse ou haute du locuteur par rapport à son interlocuteur). Elle propose également d'établir une distinction entre l'oral et l'écrit. Dans

le premier cas, qui correspond à une communication immédiate, locuteurs et interlocuteurs partagent le même contexte et ont la possibilité d'intervenir pour co-construire et adapter leur échange. Il faut noter que dans ce cadre, l'intonation, et les gestes du locuteur sont autant de traits significatifs qui permettent d'éclairer le sens de l'énoncé. Dans le cas de la communication différée de l'écrit, dans laquelle les partenaires sont séparés dans le temps et/ou l'espace, l'adaptation au destinataire et à la situation étant impossible, c'est le code graphique notamment qui peut, dans une certaine mesure, pallier ce manque (orthographe, marques de genre et de nombre, ponctuation, mise en page…).

L'approche pragmatique de la communication littéraire vise donc à appliquer cette théorie des actes de langage au discours fictionnel. C'est en effet la valeur illocutoire ou perlocutoire qui avait déjà permis à la tradition d'édifier sa typologie des genres littéraires (*docere, placere, movere*). Quant aux dialogues des personnages, qu'ils soient romanesques ou théâtraux, ils peuvent être considérés comme des simulacres de conversation qui présentent des spécificités liées à leur contexte de production et de réception, comme l'affirme Gérard Genette (1991) :

> À la fictionnalité près de leur contexte, les actes de langage des personnages de fiction, dramatique ou narrative, sont des actes authentiques, entièrement pourvus de leurs caractères locutoires, de leur « point » et de leur force illocutoires, et de leurs éventuels effets perlocutoires, visés ou non[182].

Si la notion d'actes de langage reste encore problématique à bien des égards, elle n'en est pas moins une réalité linguistique incontournable et utile, qui a bénéficié récemment de l'apport des recherches en matière de fonctionnement des dialogues et des conversations. Prendre en compte les valeurs illocutoires directes et indirectes des énoncés et des textes, qu'ils soient littéraires ou non, participe de leur interprétation : « Tant qu'on ne sait pas si tel énoncé est, par exemple, un conseil ou une menace, tant qu'on ne sait pas comment il

182 GENETTE Gérard, *Fiction et Diction*, Seuil, Paris, 1991, p. 43.

doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens global, qu'une partie de sa signification nous échappe. »[183]

Pierre Larthomas (1998) se sert des théories exposées plus haut afin d'aboutir à une classification rationnelle des genres littéraires fondamentaux. Il note que « les genres fondamentaux se définissent avant tout par des emplois particuliers des éléments de l'énonciation. »[184] Reconnaissant à Roman Jakobson le mérite d'avoir envisagé le langage dans une perspective pragmatique, il reprend le tableau définitionnel auquel ce dernier aboutissait dans les *Essais de linguistique générale* et il propose un nouveau schéma applicable à toute forme d'énonciation, dans lequel il choisit de remplacer certains termes qui lui paraissaient ambigus dans la version du linguiste. Énonciateur, énonciataire, énoncé, canal, idiome, situation et finalité sont pour Pierre Larthomas les sept éléments fondamentaux de l'énonciation ainsi définis et schématisés: « Énoncer, c'est pour l'être humain, transmettre, par la voix ou l'écriture, une ou des informations à l'adresse d'un autre ou d'autres êtres humains, dans un idiome particulier, en fonction de circonstances données dans un but déterminé. »[185]

SITUATION (explicite ou implicite mais obligatoire= ensemble des conditions qui rendent l'énoncé possible et lui donnent un sens)[186]

(CONTEXTE) (facultatif)

énonciateur canal énoncé canal énonciataire

183 RECANATI Francois, *La transparence de l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979, p. 156.
184 LARTHOMAS Pierre, *Notions de stylistique générale*, PUF, Collection « Linguistique nouvelle », Paris, 1998, p. 40.
185 *Ibid*., p. 29.
186 C'est nous qui ajoutons les commentaires entre parenthèses.

IDIOME (S) (parce que le langage se réalise toujours dans une langue)

L'énoncé, résultat de l'acte d'énonciation est constitué d'éléments verbaux auxquels s'ajoutent la situation et éventuellement le contexte, pris dans le sens de « texte qui est avec ».

D'autres éléments sont, pour le théoricien, étroitement solidaires des éléments de l'énonciation et permettent, outre une étude attentive des qualités esthétiques des énoncés, une classification rationnelle des genres, qui soit un classement universel. Il s'agit des deux formes de l'énonciation, le dit et l'écrit ; mais aussi du temps et de son expression ; des modalités ; de la personnalisation et de la linéarité de l'énoncé ainsi que la notion d'imitation (ou de représentation).

Ce n'est qu'à un deuxième niveau que se différencient des formes particulières à chaque époque et à chaque société.

Le stylisticien s'était déjà exprimé sur l'opposition entre l'expression orale et l'expression écrite dans *Le Langage dramatique* :

> Le langage parlé n'existe qu'en fonction d'une situation donnée, celle des interlocuteurs ; l'écrivain, lui, fait abstraction de sa propre situation pour en créer une nouvelle […]. Autre différence : pressés par le temps notre parole est le plus souvent imparfaite et nous en avons cruellement conscience : aussi la rectifions-nous sans cesse. Le texte, lui, est donné le plus souvent rectifié…Enfin, et c'est là une différence essentielle, langage parlé et langage écrit ne s'insèrent pas dans le même temps. La parole est toujours actualisée et celui qui la prononce vit le même temps que celui qui l'écoute ; ils vivent tous les deux un temps que l'on peut qualifier de *partagé.* Un texte, lui, est presque toujours hors du temps où il est écrit : d'abord parce qu'il y a un décalage entre le moment où le texte est rédigé et le moment où il est lu ; ensuite parce que l'auteur tend à créer un temps particulier à son œuvre qui n'est ni le temps réel vécu par l'auteur, ni le temps réel vécu par le lecteur, mais une sorte de temps artificiel, fictif, celui de l'histoire, au sens le plus large de ce dernier terme…[187]

187 LARTHOMAS Pierre, *Le Langage dramatique sa nature, ses procédés,* PUF, Paris, 1980, p. 178-179.

Ces différences permettent d'établir une première distinction entre les genres selon qu'ils sont plus spécifiquement écrits (poésie ou roman), oraux (conversation) ou mixtes (théâtre). Cette opposition est évidemment très utile pour distinguer les deux genres qui nous intéressent dans l'étude de l'adaptation théâtrale. De ce point de vue, le roman se distingue de l'œuvre dramatique en ce qu'il appartient aux genres écrits alors que le théâtre appartient comme l'éloquence écrite, au genre où « l'écrit précède le dit ». Ce dernier utilise des procédés spécifiquement oraux, extra-articulatoires et gestuels que le roman tente de rendre tant bien que mal. La particularité de l'écrivain de théâtre vient du fait qu'il écrit d'abord son texte. Il est contraint d'employer les signes de la langue écrite tout en s'appliquant à donner à ses dialogues les qualités de naturel et de vie de la conversation. Idéal qui, pour Pierre Larthomas est difficile à atteindre et qui, pour lui, expliquerait qu'il y ait moins de pièces bien écrites que de romans.

En ce qui concerne la notion d'imitation, nous l'avons vu, c'est Platon et Aristote qui, les premiers l'ont retenue afin d'établir un classement des genres selon les degrés d'imitation qu'ils impliquent. Malgré leurs divergences de point de vue, ils se sont accordés à reconnaître la spécificité de l'œuvre dramatique, qui est imitation totale par opposition au genre narratif dans lequel le récit joue un rôle primordial.

Dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Jean-Marie Schaeffer (1989) montre lui aussi que si la notion de genre est floue et difficile à définir, c'est qu'elle s'applique à des réalités littéraires très différentes selon les propriétés textuelles prises en compte dans la classification (modalités d'énonciation, types ou modes, formes, contenus…). L'activité discursive peut en effet être appréhendée à différents niveaux et chaque trait du texte peut solliciter une autre détermination générique. Il note cependant qu'il existe un point

commun à toutes les catégories génériques : elles relèvent de la dimension pragmatique de la littérature et constituent à ce titre une interaction verbale entre un auteur et un lecteur :

> Toute théorie générique présuppose en fait une théorie de l'identité de l'œuvre littéraire et plus largement de l'acte verbal. Or une œuvre littéraire, comme tout acte discursif, est une réalité sémiotique complexe et pluridimensionnelle ; de ce fait, la question de son identité ne saurait avoir de réponse unique, […] une œuvre n'est jamais uniquement un texte, c'est-à-dire une chaîne syntaxique et sémantique, mais elle est aussi, et en premier lieu, l'accomplissement d'un acte de communication interhumaine, un message émis par une personne donnée dans des circonstances et avec un but spécifique, reçu par une autre personne dans des circonstances et avec un but non moins spécifique[188].

Tout genre littéraire peut donc se définir comme un acte communicationnel qui s'inscrit dans un cadre pragmatique ou intentionnel et présuppose des choix initiaux contraignants pour pouvoir fonctionner (structure énonciative, destinataire, intention…), d'où son caractère pluri-aspectuel capable d'admettre plusieurs descriptions différentes. Jean-Marie Schaeffer distingue ainsi, à la suite de Searle (1972), trois logiques génériques différentes qui correspondent à trois types de conventions discursives :

- les conventions constituantes : elles permettent au récepteur d'identifier l'œuvre comme exemple d'un type d'acte communicationnel. Elles instaurent la communication en même temps qu'elles lui donnent une forme spécifique. Elles sont le fruit d'un choix préalable obligatoire et fondent l'intelligibilité du texte. Elles peuvent revêtir divers aspects comme le statut énonciatif (qui parle ?), les modalités d'énonciation (mode du montrer ou mode du raconter qui nous permettra d'opposer le genre romanesque au genre théâtral), l'acte illocutoire impliqué par le texte, qu'il soit fictionnel ou non, à visée expressive, persuasive, assertive, perlocutoire.

- les conventions régulatrices : elles concernent les traditions génériques obéissant à des contraintes spécifiques qui s'ajoutent à l'acte communicationnel et lui donnent ainsi une forme particulière. Le texte est soumis à un certain nombre de règles dont l'existence

188 SCHAEFFER Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Collection Poétique, Paris, Seuil, 1989, p. 79-80.

relève de l'institution littéraire (règles métriques, phonologiques, stylistique ou de contenu) mais à la différence de la convention constituante, aller contre les conventions régulatrices ne détruit pas l'intelligibilité de l'œuvre : ne pas respecter la règle des trois unités de la tragédie classique n'empêche pas l'acte verbal de rester parfaitement compréhensible.

- les conventions de tradition : il existe des genres dans lesquels les parentés entre les œuvres ne sont pas fondées sur des prescriptions explicites mais sur des relations de modélisation directe, c'est-à-dire sur des procédés d'imitation ou de transformation qui portent plutôt sur des contenus sémantiques. Certains genres relèvent pour l'essentiel de telles conventions dans la mesure où ils évoluent à travers des procédés d'imitation ou de transformation des modèles, c'est le cas par exemple du roman picaresque (modèle espagnol) ou encore de la fable (modèle ésopique). L'inscription dans le genre ne nécessite pas que tous les traits du modèle antérieur soient reconduits, les conventions traditionnelles n'ayant pas une valeur de prescription aussi grande que les précédentes.

Qu'elles soient constituantes, régulatrices ou traditionnelles, les conventions relèvent toutes d'un choix de l'auteur, qui détermine les identités ou ressemblances entre les œuvres.

Pour ce qui est de la description des caractéristiques des deux genres qui nous intéressent, à savoir le roman et le théâtre, Jean-Marie Schaeffer note que leur spécificité au niveau énonciatif ne suffit pas à les distinguer. En effet, en ce qui concerne la particularité du théâtre, elle ne renvoie pas uniquement au champ linguistique mais fait référence à des pratiques extralinguistiques. Il faut ainsi tenir compte de l'ambiguïté de son statut communicationnel :

> Ce texte peut en effet, *lorsqu'on le lit*, avoir deux référents tout à fait distincts : si on le lit comme *texte littéraire* son référent est, comme celui d'une narration, une réalité historique ou imaginaire ; en revanche, si on le lit comme *texte théâtral*, donc comme notation graphique d'une performance, son référent est la représentation théâtrale (bien entendu, lorsqu'il est représenté son référent est identique à celui qui est posé dans sa lecture comme texte littéraire)[189].

L'approche platonicienne, admettant un mode mixte, contrairement à la double distinction modale aristotélicienne, permet de mieux rendre compte de cet éclatement du cadre communicationnel auquel on assiste dans certaines œuvres dans lesquelles l'exécutant passe de la narration à la représentation mimétique et inversement. Ce rapport entre les modalités d'énonciation et les noms génériques qui se réfèrent à la littérature mimétique se trouve également déstabilisé dans le cas des transmodalisations. Tout récit, comme acte discursif, pourrait être représenté et cesser d'être une narration pour devenir la représentation d'une narration par simple incarnation scénique du narrateur. En ce qui concerne le texte dramatique, si on l'aborde comme notation pour une représentation théâtrale, il est purement représentationnel, les didascalies ayant une fonction prescriptive. Si on aborde par contre le texte comme une œuvre littéraire, les didascalies, qui se réfèrent alors à des circonstances du monde fictionnel dans lequel se situent les dialogues, prennent une coloration narrative. Le récit à la troisième personne peut subir une transmodalisation par incarnation physique et orale du narrateur, qui dès lors devient un personnage dramatique. Pour ce faire il faut qu'il y ait distinction entre l'énonciateur oral effectif et l'énonciateur supposé. Ceci montre non seulement la pertinence de l'opposition entre énoncé fictionnel et énoncé de réalité mais aussi la difficulté qu'il y a à opposer narration et représentation simplement comme une opposition de deux modalités d'énonciation linguistiques.

Au terme de son étude textuelle de la notion de genre, Jean-Marie Schaeffer voit les relations génériques comme un ensemble de réinvestissements avec plus ou moins de

189 *Ibid.*, p. 91-92.

transformations de cette même composante textuelle. La généricité serait comme un jeu de répétition, d'imitation, d'emprunts d'un texte par rapport à un autre. Gérard Genette (1979), qui ne s'intéresse au texte que par cette transtextualité, propose, dans *Introduction à l'architexte*, d'englober sous ce terme, rappelons-le, toutes les opérations qui permettent de mettre le texte en relation avec d'autres. Il englobe ainsi l'intertextualité, la métatextualité, la paratextualité, et enfin l'architextualité, qui désigne la « relation d'inclusion qui unit chaque texte aux divers types de discours auquel il ressortit »[190], et qui permet de subsumer la généricité sous une catégorie plus générale.

Jean-Marie Schaeffer distingue, pour finir, quatre logiques génériques, qui sont autant de manières différentes d'aborder n'importe quelle œuvre. Tout texte relèverait donc de ces quatre logiques :

- tout texte est un acte communicationnel
- tout texte a une structure à partir de laquelle on peut extrapoler des règles
- tout texte se situe par rapport à d'autres textes
- tout texte ressemble à d'autres textes

Mais pour en revenir à la notion d'acte de langage, nous affirmerons avec André Petitjean (2008), qu'elle possède un grand intérêt pour l'étude du texte théâtral qui s'inscrit dans un système complexe de communication, caractérisé par une double dialogie, interne (les personnages effectuent des actes de langage au fil de leurs interactions) et externe (ils accomplissent la fonction narrative que leur délègue l'auteur dramatique, à destination du lecteur/spectateur) :

> Au niveau de la dialogie interne, les personnages assertent en fonction de stratégies qui leur sont propres : pour informer, expliquer, argumenter, voire au service d'actes indirects multiples (demander, insinuer, ironiser, dissimuler…). Au niveau de la dialogie externe, l'auteur dramatique

190 GENETTE Gérard, « Introduction à l'architexte », *Théorie des genres*, coll. Poétique, Seuil, Paris, 1979, p. 87-88.

élabore les contenus et la forme des expositions selon des stratégies narratives qui lui permettent de jouer avec les attentes et les connaissances du lecteur/spectateur[191].

Au théâtre, le personnage présente sa parole comme l'accomplissement d'un acte par la biais de formulations du type : « Je défie…, J'ordonne que… ». Les actes de discours peuvent se percevoir également à travers les didascalies, qui servent à expliciter les actes de discours accomplis par le personnage. D'ailleurs, au théâtre un acte illocutoire ne passe pas exclusivement par le recours au verbal, un comportement physique pouvant suffire à assumer un acte de langage. Des éléments variés de l'énoncé peuvent aussi permettre de déceler l'intention communicative (mode du verbe, ordre des mots, modalisateurs, ponctuation…). Le contexte de production est essentiel pour comprendre l'intention illocutoire et le personnage, dans le cadre de l'interaction, comme le lecteur dans le cadre de sa lecture, peuvent effectuer de mauvaises interprétations. Dans le cas du personnage, celles-ci peuvent être rectifiées par des négociations ou être la source de malentendus. Pour le lecteur, en revanche, ce fonctionnement explique la pluralité des interprétations qu'autorise un même texte.

14.3. Genres de discours et hétérogénéité textuelle

Jean-Michel Adam (1997)[192] affirme que les seules typologies de haut rang recevables dans le but de classer les textes, sont les genres de discours. Le poème, la pièce de théâtre et le roman sont à ce titre à considérer comme des genres du discours littéraire, le fait divers, la brève, l'éditorial, comme des genres du discours journalistique… Espérant contribuer à clarifier quelques-unes des questions qui se posent dans le champ de la théorie linguistique, il part de l'idée qu'il est impossible d'établir une typologie des textes

191 PETITJEAN André, « Actes de langage et écriture dramatique », *Les genres de discours vus par la grammaire de la langue*, Journées d'Étude de Dijon, décembre 2008, à paraître.

192 ADAM Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Collection Cursus, 2e édition, Armand Colin, 2008, 1997 pour la précédente édition, p. 16.

qui tienne compte de leur complexité. Il est cependant possible de repérer des segments de plus petites tailles, composés de plusieurs phrases et qu'il nomme « séquences ». Il s'agit d'unités intermédiaires entre la phrase et le texte. Après avoir redéfini la notion de « texte », objet abstrait qu'il oppose au « discours », objet matériel oral ou écrit, concret et produit dans une situation particulière, observable et descriptible, il expose le but de sa réflexion, qui est dominée par la volonté de penser linguistiquement la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière. Cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques. La complexité textuelle est observable et abordable d'un point de vue typologique à la seule condition d'adopter un point de vue modulaire.

Il rappelle brièvement l'existence de sept ancrages possibles comme base de typologies :

- les typologies discursives-situationnelles de Bakhtine-Volochinov
- les typologies des genres (littéraires et /ou sociaux)
- les typologies portant sur les fonctions du langage et les actes de parole
- les typologies reposant sur des bases thématiques et prenant en compte l'opposition de la fiction et de la non-fiction
- les typologies plus linguistiques fondées sur des bases énonciatives
- les typologies fondées sur des bases séquentielles
- les typologies purement textualistes

Il explique l'intérêt de sa théorie séquentielle par le fait qu'elle tient compte de l'hétérogénéité compositionnelle des textes en déplaçant la réflexion sur les classifications en direction « non plus de la recherche de critères définitoires stables mais de groupements d'attributs d'importance variable »[193]. Misant sur le caractère théorisable de cette

193 *Ibid.*, p. 18.

hétérogénéité compositionnelle, il définit le texte comme une structure composée de séquences. L'unité qu'il nomme « séquence » est elle-même constituée de paquets de propositions (macro-propositions) qui se déclinent en *n* propositions selon un principe hiérarchique. Un texte est donc composé de *n* séquences, soit identiques (toutes narratives par exemple) soit différentes (une séquence dialogale insérée dans un récit dans une fable de La Fontaine par exemple), mais sa structure globale, au-delà des combinaisons séquentielles, est tout d'abord réglée à un niveau supérieur par les genres de discours qui déterminent soit des plans fixes (cas du sonnet, de la comédie classique, du plan dialectique de la dissertation, des recettes de cuisine, des lettres…), soit des plans de textes occasionnels, propres à un texte singulier. À l'intérieur de ces plans de texte, les séquences s'organisent selon trois modes combinables entre eux : la succession, l'enchâssement et le montage en parallèle. Les textes homogènes, c'est-à-dire ne présentant qu'un seul type, sont plutôt rares, quant aux textes hétérogènes, actualisant des prototypes différents, leur appartenance générique est déterminée par le type encadrant qui vaut pour l'ensemble, même s'il ne domine pas quantitativement. Dans une fable de La Fontaine par exemple, c'est le type narratif qui domine, conformément au genre, lorsque le récit encadre des dialogues. Cinq séquences sont finalement retenues : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale, contre les sept dont les schémas prototypiques avaient été initialement exposés dans la revue *Pratiques* (1987)[194]. Ce sont les séquentialités injonctive-instructionnelle et poétique-autotélique qui ont été abandonnées dans l'édition de 2008, relevant davantage des plans illocutoire et énonciatif d'organisation textuelle et non de la séquentialité. Pour les cinq types retenus, une description unifiée des prototypes

194 ADAM Jean-Michel « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques* N°56, *Les types de textes*, Décembre 1987, p. 54-79.

de séquentialité, qui correspondent à des formes élémentaires de composition, est proposée :

- le prototype de la séquentialité narrative correspond à une structure hiérarchique globale qui possède ces six composantes :

a) une situation initiale (orientation)

b) une complication (déclencheur 1)

c) (ré)actions ou évaluation

d) résolution (déclencheur 2)

e) une situation finale

f) une morale (explicite ou non)

- la séquentialité argumentative qui comporte les éléments suivants :

a) thèse antérieure

b) prémisses

c) chaîne d'arguments

d) conclusion

e) nouvelle thèse

- la séquentialité descriptive se compose ainsi:

a) un thème-titre (ancrage)

b aspectualisation (propriétés ; parties)

c) mise en relation

d) thématisation

e) aspectualisation

f) reformulation

- la séquentialité explicative est composée d'éléments dont l'ordre canonique peut-être modifié :

a) problème (ou question)

b) résolution (ou réponse)

c) conclusion-évaluation

- la séquentialité dialogale est faite de :

a) ouverture de l'échange

b) question

c) acceptation

d) réponse

e) remerciements-clôture

L'intérêt de cette démarche est de prendre en considération la difficulté de déterminer une fois pour toute à quel type appartient un texte global. Le découpage séquentiel intègre dans sa réflexion le caractère « pluritypique » des discours, le fait qu'ils soient le plus souvent des mélanges de plusieurs types de séquences. Elle part également du principe que le lecteur ainsi que le producteur ont la conscience de schémas prototypiques transmis culturellement, schémas qui leur permettent de produire et d'interpréter des textes. En effet, définir ou percevoir un genre, un mode ou un type de discours, c'est souvent définir ou percevoir une sorte de prototype de ce genre, mode ou type. Jean Molino est l'un des premiers poéticiens à avoir mis en évidence l'incidence de la prototypicalité dans la

construction des genres littéraires. Il souligne que toute activité classificatoire fait l'objet d'une perception prototypisante. Ainsi, les processus de lecture, écriture et interprétation confèrent eux-mêmes au discours une certaine structure compositionnelle.

Les théories linguistiques ci-dessus exposées, en définissant l'œuvre littéraire comme un acte communicationnel complexe, et en s'orientant vers une approche pragmatico-cognitive ont l'avantage de prendre en compte l'hétérogénéité des distinctions génériques et de porter leur attention sur l'activité perceptive et cognitive des sujets. Ces distinctions nouvelles portant sur le mode d'énonciation, le thème de présentation au public, la relation à la réalité ou le repérage séquentielle paraissent pertinentes dans la mesure où elles réduisent le champ des possibles. Résultat de l'application de critères moins vastes, elles sont plus cohérentes et rigoureuses. Que le résultat soit nommé « type » ou « genre », ce qui compte c'est que les genres existants peuvent être répartis selon des catégories peu nombreuses, que leurs autres traits distinctifs servent plus à une différenciation secondaire et enfin que les textes de la modernité puissent être décrits également à travers ces faisceaux de critères.

Conscients des réserves à imposer à la notion de genre à qui on peut reprocher de « surdéterminer » l'univers du discours, (J.-C. Beacco, 2004), de faire ombrage au texte qui est le véritable instrument de la création (Rastier, 2004), de conduire à une systématisation artificielle (Genette, 1979) ou encore à un subjectivisme inhérent à tout projet scientifique et qui mènerait le chercheur à ne retenir que les axes correspondant à ses intérêts particuliers (Dolimine, 1999), nous rappellerons que la généricité offre néanmoins de nombreux avantages. Sans tomber non plus dans une sorte de fétichisation de la notion, au risque de marginaliser d'autres facteurs, comme le sujet du discours, l'intelligibilité de son message et son intention linguistique, que Bakhtine (1978/1984)

place avant le choix de la forme générique dans sa définition de l'énonciation, nous militons pour un emploi éclairé de la notion, au regard des différentes théories précédemment décrites.

Dans le but de résumer l'intérêt de ce détour par la notion de genre, nous suivrons les propos d'André Petitjean (2003)[195], qui analyse le phénomène de la généricité afin de s'interroger sur le personnage dramatique comme marqueur d'appartenance générique et analyseur de sa permanence ou des ses variations. Il note que le genre peut se définir à partir d'un certain nombre de composantes dont il rappelle les principales fonctions de médiations mais aussi les propriétés suivantes, selon les théories qui la prennent comme objet d'étude et de connaissance :

- d'un point de vue sociologique, le genre fonctionne comme une instance régulatrice permettant la socialisation symbolique et institutionnelle des auteurs, des textes, des lecteurs et des spectateurs comme en témoigne la hiérarchie des genres à l'intérieur du champ littéraire

- les théories de la réception (H.R. Jauss, *Pour une théorie de la réception*, Gallimard, Paris, 1978) montrent que le genre, obéissant à un certain nombre de règles, de régularités, de conventions, construit un « horizon d'attente » en fonction duquel le lecteur s'immerge dans la fiction. Ainsi, la catégorisation générique indiquée par l'auteur à l'aide de sous-titres ou de commentaires inscrits dans le paratexte peut faire office de « pacte de lecture ». Plus l'œuvre est innovante par rapport à la norme, plus elle demande un effort d'accommodation de la part du lecteur. Notons qu'il importe de distinguer cette généricité lectoriale ici exposée des généricités auctoriale et éditoriale.

195 PETITJEAN André, « Problématisation du personnage dramatique », *Pratiques* N°119-120, *Les écritures théâtrales*, Décembre 2003, Metz, p. 80.

- d'un point de vue linguistique, une classification générique repose sur une constellation hétérogène de propriétés : ancrage institutionnel (sphère d'activités, situation socio-discursive de production et de réception du texte…), statut du scripteur et intention communicationnelle (vision, registre, disposition intentionnelle, enjeux illocutoires, buts perlocutoires), mode énonciatif (situation d'énonciation, types d'ancrage énonciatif, attitudes élocutives, formes de dialogisme…), matériau de réalisation (ordre de l'oral ou de l'écrit, codage sémiotique, mise en page et mise en forme typographique pour l'écrit…), type de destinataire, contenus thématiques (domaines sémantiques, macro-thèmes, réseaux lexicaux, relations isotopiques…) et relations avec le référent, macro et micro organisation formelle (volume de la verbalisation, structure compositionnelle, agencement de séquences, procédés textuels, texture micro-linguistique …), indices para et péritextuels (préface ou postface, titres, sous-titres…).

Une fois la liste des propriétés génériques établie, il faut signaler que ses différentes composantes interagissent. On notera par exemple que l'ancrage institutionnel est le critère surplombant dans la mesure où les genres sont spécifiques aux sphères d'activités et dépendent pour la forme de leur contenu comme de leur expression, des normes du dicible et du scriptible en vigueur dans la situation de production.

Le classificateur dispose d'autant de possibilités d'utiliser l'un ou l'autre de ces traits comme variable typique du genre, ce qui explique la diversité des appellations génériques et de leurs sous-espèces, et rend possible les variations culturelles et historiques des classifications. En ce qui concerne les genres qui nous intéressent, le roman et le théâtre, il existe un héritage générique impressionnant sous la forme de genres canoniques (roman psychologique, roman picaresque, roman d'aventures, roman épistolaire… pour le premier, mystère, farce, pastorale, tragi-comédie, tragédie, comédie, drame, vaudeville…

pour le second), se spécifiant encore en de multiples sous-genres auxquels il faut rajouter, rappelons-le, la littérature critique produite par les auteurs eux-mêmes et consacrée aux problèmes de l'écriture, des genres, des registres, des styles et des esthétiques.

14.4. Approche communicationnelle et langage dramatique : le mode du stratagème énonciatif

Si linguistiquement l'approche communicationnelle peut poser des problèmes méthodologiques (une intention peut se réaliser par l'intermédiaire de plusieurs fonctions, il peut y avoir divergence entre l'inventaire des intentions communicationnelles et les actes de langage, entre les intentions et les traces linguistiques…), elle soustrait d'autre part les genres littéraires au champ social, économique et matériel, or on sait que la discrimination hiérarchique des genres a eu des conséquences sur leur histoire et sur leur perception. De plus, le devenir des formes est étroitement lié aux conditions matérielles, économiques et sociales de production, d'édition et de représentation. L'ensemble de ces facteurs explique bien souvent à lui seul des phénomènes de mode et d'engouement dont a bénéficié tel ou tel genre, à tel moment. Néanmoins, on ne peut nier la rentabilité descriptive de cette approche communicationnelle pour le théâtre. La plupart des descriptions théoriques des énoncés de théâtre se fondent sur la théorie des actes de langage et prennent en compte la situation d'énonciation pour éclairer le sens des dialogues, monologues ou polylogues dramatiques. Le point de vue linguistique permet en outre d'approfondir l'observation de la macro-structure de l'œuvre théâtrale, écrite selon un double ancrage, celui de l'acte d'énonciation et celui de l'univers narratif de l'histoire racontée et composée de deux couches textuelles en interaction: les dialogues et les didascalies, qui participent à l'élaboration de la fiction dramatique sous sa forme écrite.

14.4.1. Les dialogues

En ce qui concerne les dialogues, l'échange théâtral peut être perçu, sinon comme l'imitation d'une conversation, du moins comme un échange dialogal entre des participants et à ce titre, il peut être considéré et analysé comme une « interaction verbale » conçue par Bakhtine comme la réalité fondamentale du langage et ainsi définie par Catherine Kerbrat-Orrechioni (1990) : « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira des *interactants*, exercent les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* –parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »[196]. Dans le sillage de la pragmatique, l'auteur nous montre que l'interaction est constituée d'éléments verbaux ou non verbaux et peut aussi être mixte. Ses études nous aident à analyser des situations concrètes de communication, comme par exemple les échanges au théâtre, et dans lesquelles le contexte (cadre spatio-temporel ; but ; participants) joue un rôle essentiel. Le théâtre peut donc se définir de ce point de vue comme un emboîtement d'instances émettrices et réceptrices. En croisant les deux critères : type de dialogie (interne et externe) et type de destinataire (direct, indirect, additionnel), on est à même de mieux comprendre le statut de chaque actant au sein de la communication théâtrale (texte et représentation). À savoir, pour la dialogie externe, un auteur et un acte de création d'un côté, à quoi s'ajoute la médiation d'un recréateur en la personne du metteur en scène ou du comédien, et un lecteur ou un spectateur de l'autre ; pour la dialogie interne, des personnages pour la fiction dramatique et des acteurs-personnages pour la fiction scénique. On comprend mieux ainsi l'existence de conventions textuelles (scènes d'expositions, monologues, apartés…) et l'on peut décrire l'utilisation, variable historiquement, que les différents genres théâtraux font de ce dispositif. Anne

196 KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Collection Linguistique, Armand Colin, Paris, Tome I, 1990, p. 17.

Ubersfeld parle de procès de communication complexe à quatre éléments, qui peut être schématisé de la façon suivante[197] :

- émetteur 1-auteur/scripteur (ensemble organisé de messages)

→ [conditions de production]

-émetteur 2-praticiens, comédiens (ensemble de signes ou de *stimuli* verbaux et non verbaux produits par la représentation)

→ message complexe linguistique-phonique-visuel-auditif

- récepteur 1-public

- récepteur 2- autre comédien

Le discours théâtral est composé de deux couches textuelles distinctes, l'une dont le sujet d'énonciation est l'auteur, correspond au discours didascalique, l'autre a pour locuteur et récepteur le personnage. Ce dernier relève d'une énonciation essentiellement « personnelle », ou mode du discours au sens de Benveniste. Cela se traduit par l'emploi d'expressions déictiques (pronoms personnels ou possessifs, expressions temporelles et spatiales), à quoi s'ajoute le fait qu'ils sont saturés d'actes de langage (au théâtre dire c'est faire) et qu'ils doivent faire entendre les idiolectes des personnages à travers la parole de l'auteur.

Mais à la différence de la conversation naturelle, le théâtre fonctionne sur le mode du « trope communicationnel » (Catherine Kerbrat-Orecchioni), c'est-à-dire du stratagème énonciatif, dans la mesure où, en apparence, les personnages s'adressent à d'autres personnages par acteurs interposés (destinataire direct), le public n'ayant pour eux aucune forme d'existence. Il est un « épieur » qui surprend un discours qui ne lui est pas, en principe, destiné (destinataire indirect). En réalité, c'est bien à ce public que le discours est

197 UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p.185-221et *L'école du spectateur, Lire le théâtre II*, Éditions sociales, Paris, 1977-1981, *op. cit.*, p. 19.

destiné en principale instance. On peut donc dire qu'au théâtre la parole est « bi-adressée ».

Pour rendre compte des éléments communs ou des différences entre les dialogues fictionnels écrits et les conversations naturelles, il importe de montrer qu'il s'agit de simulations verbales réalisées par les personnages : structuration des dialogues, co-construction de la référence, mimèmes conversationnels, illusion d'oralité…

La distance par rapport aux conversations naturelles s'explique par le fait qu'il y a, certes, simulation, mais avec toutes les réductions, les transpositions et les élaborations qu'impose l'ordre de l'écrit (spatialité, linéarité, graphie, ponctuation…)

Au niveau énonciatif toujours, un dialogue dramatique, sur la base du contrat de « feintise » similaire à celui du roman, simule la forme d'interactions verbales assumées par les personnages.

Pour que l'interaction fonctionne au théâtre, l'auteur dramatique doit donc tenter de s'affranchir des servitudes d'une composition par trop littéraire pour retrouver le « patron »[198] de la langue parlée, afin de donner cette illusion de réalité dont parle le personnage de Lechy Elbernon dans *L'échange* de Paul Claudel :

> Le théâtre. Vous ne savez pas ce que c'est ? […] Il y a la scène et la salle. Tout étant clos, les gens viennent là le soir, et ils sont assis par rangées les uns derrière les autres, regardant. […] Ils regardent le rideau de la scène, Et ce qu'il y a derrière quand il est levé. Attention ! attention ! il va arriver quelque chose ! Quelque chose de pas vrai comme si c'était vrai[199].

Pour Gilles Philippe (2008), le patron de la langue orale est ainsi décrit :

198 Le « patron » étant pris dans le sens défini par Gilles Philippe de « faisceaux de formes [qui] tendent à se stabiliser, puis à se figer et donc à se désémantiser, du moins partiellement. Nous proposons d'appeler « patrons » le résultat d'un tel processus. L'apparition de ces patrons est moins exigée par les nécessités expressives de tel ou tel régime discursif que par une forme de conventionnement dans l'imaginaire langagier d'une époque […]. », p. 31. « Registre, appareils formels et patrons », *in « Les registres, Enjeux stylistiques et visées pragmatiques », Au coeur des textes N°11*, sous la direction de Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan, Academia -Bruylant, Belgique, 2008, p. 27-37.

199 CLAUDEL Paul, *L'Échange* (2e version), Acte I, Claudel, *Théâtre*, La Pleïade, vol. 1, p. 744.

> constitué de marquages hétéroclites sans cohérence dénotative (chute du discordantiel de négation, apocopes, surreprésentation des dislocations, des marques interpellatives, d'un lexique non surveillé, etc.) mais qui permettent à la prose écrite de prendre des allures « orales », selon la stéréotypie en vigueur au moment de la production du texte[200].

À la difficulté de produire un « comme si c'était vrai » s'ajoute enfin une autre difficulté liée aux destinataires. L'auteur dramatique écrit en effet pour être joué, tout en sachant qu'il risque d'être lu, vu et écouté. Écrivain caméléon, il doit donc adapter ses écrits, non pas à un double, mais à un triple énonciataire (personnages; spectateurs, lecteurs) et employer un langage qui soit apte à fonctionner à ces trois niveaux, au risque de privilégier l'un ou l'autre.

L'effet conjugué de la simulation verbale et de la dissimulation communicationnelle explique que les personnages, outre qu'ils agissent, évoluent ou se transforment, développent l'intrigue en parlant. Il s'en suit qu'ils se doivent d'accomplir, dans la dialogie interne de leurs interactions simulées, des feintises d'actes mentaux, d'états émotionnels et d'actions de dire. À ce niveau, le recours aux théories de l'énonciation et à la pragmatique se révèle pertinent pour rendre compte de la pluralité des voix et des consciences et pour décrire les actions verbales réalisées par les personnages.

Si la communication au théâtre s'apparente à la conversation naturelle, son caractère fictionnel implique cependant la présence de faits linguistiques et discursifs tout à fait particuliers. La fiction se co-construit par l'intermédiaire des paroles et doit suppléer l'absence de narrateur (à moduler selon les genres et les époques) en accomplissant la fonction de régie informative : les personnages, en particulier dans les moments d'exposition, s'interpellent, se nomment se désignent, se décrivent… D'autre éléments sont caractéristiques de ce mode de construction fictionnelle, comme l'emploi de performatifs qui évitent la description d'actions non verbales ; les propos référentiels à

200 PHILIPPE Gilles, « Registres, appareils formels et patrons », *Les registres, Enjeux stylistiques et visée, pragmatiques*, Au cœur des textes N°11, sous la direction de Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan, Academia-Bruylant, Belgique, 2008, p. 31.

double ancrage énonciatif (espace-temps mimétique ou diégétique) ; la polyphonie des points de vue ou encore le caractère troué et en devenir du texte dramatique, éléments sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

Par ailleurs, Jean-Pierre Ryngaert (1993), comparant dialogue et conversation, note que traditionnellement le dialogue de théâtre et la conversation se distinguaient par un classement hiérarchique plaçant cette dernière tout en bas de l'échelle et l'opposant au dialogue de théâtre en ce qu'il serait, lui, plus ordonné et construit, nettoyé des scories de la parole ordinaire, par opposition à la conversation décousue, imprévisible, réservée aux échanges banals et riche en répétitions. Dans les faits, il montre que la réalité est toute différente, surtout depuis qu'une contamination de l'un par l'autre s'est opérée dans le paysage dramatique contemporain, qui remet en question le principe de la double énonciation par emprunt à la conversation notamment des éléments suivants :

- présence de l'implicite, courant dans la conversation où les partenaires de la dialogie partagent des présupposés. Dans le dialogue, ce jeu avec l'implicite ne facilite pas la compréhension du lecteur-spectateur.

- principe de coopération mis à mal ou parodié en déréglant les principes conversationnels.

- absence du suivi des répliques et conversation décousue :

> Le modèle conversationnel autorise des dialogues de moins en moins « intéressants », où ce qui se dit relève de l'apparente banalité, en rupture avec une tradition de la réplique lourde de sens. La parole y est prise, abandonnée, interrompue, solitaire, adressée, elle se dresse dans les silences, qui est, comme le rappelle Goffman, le régime ordinaire de la vie sociale[201].

Les voix à l'œuvre ne relèvent plus ni du dialogue ni du monologue mais construisent une forme de choralité qui, au nom du principe de la dispersion et de l'éclatement, se détourne de ce qui faisait son essence, à savoir la réciprocité et la fluidité des enchaînements.

201 RYNGAERT Jean-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Dunod, Paris, 1993, p. 21.

Comme le montre André Petitjean (2009)[202], une autre façon de dénaturaliser le dialogue dramatique consiste à multiplier les adresses aux spectateurs. Cela prend la forme d'un récitant, de l'utilisation d'une parole-chorale, que le chœur soit anonyme, individué ou collectif, ou encore d'une voix narratrice. L'effet majeur de ce processus est de « désactionner » le drame et de rendre indécidable la destination des répliques.

Hétérogénéité, hybridation, pluralité et confusion des voix caractérisent désormais le théâtre contemporain, dans lequel le dialogue tend à s'émanciper de son locuteur et offre au spectateur un monde où le sens est entièrement à construire et où les outils initialement destinés à décrire les textes narratifs, deviennent opératoires.

202 PETITJEAN André, « Aspects compositionnels des textes dramatiques contemporains », Enseigner le théâtre contemporain, A.-M. Brillant-Annequin et M. Bernanoce (eds), Actes du colloque organisé par l'université Stendhal, Grenoble III, Scérén, de Grenoble, 2009, p. 23-33.

14.4.2. Les didascalies

a. Présentation et histoire

En ce qui concerne la deuxième couche textuelle qui compose la macro-structure de l'œuvre théâtrale, elle est constituée par les didascalies ou indications scéniques, ainsi décrites par André Petitjean (1984) dans un article de la revue *Pratiques* :

> Distinguées en général des dialogues par une typographie en italique, les didascalies sont ces fragments de texte qui entourent les répliques. Elles précisent qui parle, et les conditions d'énonciation du dialogue en apportant des indications scéniques variées et plus ou moins détaillées selon les auteurs :
> - sur le jeu et l'époque…
> - sur le nom des personnages, leur statut, leur apparence extérieure…
> - sur leurs gestes, leurs déplacements, leurs mimiques, leur voix…
> - sur leur psychologie et leur faire cognitif…
> - sur la musique, les bruits, les lumières…[203]

Accompagnant le texte destiné à être joué, elles sont repérables visuellement, lorsqu'elles sont prévues hors des dialogues (nous reviendrons ultérieurement sur les didascalies dites « textuelles » ou « internes ») et se caractérisent sur le plan linguistique par une certaine originalité par rapport aux structures phrastiques canoniques, dans la mesure où les auteurs utilisent volontiers des énoncés incomplets ou des phrases « averbales », dont Krazem Mustapha[204] révèle qu'elles sont surtout d'ordre existentiel, ayant pour but de faire exister les objets nécessaires à la représentation réelle ou mentale. Leur place a considérablement évolué dans l'histoire du théâtre et elles n'ont cessé de croître et de s'émanciper. Encore souvent reléguées au rang de « texte secondaire » par rapport au texte principal des répliques (R. Ingarden, 1957/1971, P. Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, 1996), à peine évoquées sous la forme d'allusions éparses dans certains ouvrages théoriques consacrées au théâtre, (P. Larthomas, *Le Langage dramatique*, 1972, J. Scherer, *La dramaturgie classique en France*, 1986), ou encore soumises à des omissions, des ajouts ou des

203 « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques* N°42, *L'écriture imitation*, Juin 1984, p. 11.

204 KRAZEM Mustapha, *La phrase averbale dans les didascalies*, Université de Bourgogne, Centre Bachelard/LATTICE.

distorsions lors de la représentations, les didascalies sont aujourd'hui au centre de la réflexion concernant notamment la production dramatique du XIXe et du XXe siècles. Vouées à l'effacement lors de la mise scène et à une transformation en signes visuels scéniques, elles ont eu du mal à faire entendre leur voix à côté du texte à dire que constituent les dialogues.

De plus en plus abondantes depuis le XVIIIe siècle, ces indications additionnelles ne traduisent pas forcément des divergences fondamentales de conception sur l'importance du geste au théâtre. La discrétion des classiques s'explique surtout par la répugnance de l'époque à marquer, dans les éditions, les indications scéniques. On connaît la position de l'Abbé d'Aubignac (1657) à ce sujet : il aspire à un gommage total des processus de production et les décors doivent être le plus discret possible. Dans sa *Pratique du théâtre*, il proscrit les notations de décors et de jeux de scènes ailleurs que dans les répliques, qui doivent contenir toutes les informations nécessaires à la compréhension de la fable et à sa représentation : « Toutes les pensées du poète, soit pour les décorations du théâtre, soit pour les mouvements de ses personnages, habillement et gestes nécessaires à l'intelligence du sujet, doivent être exprimées par les vers qu'il fait réciter. »

Avis contre lequel Corneille s'exprimera d'ailleurs dans son *Discours sur les trois unités* (1660), considérant qu'il serait préférable de noter à la marge les actions qui chargent inutilement ses vers et qui leur ôtent même de leur dignité.

b. L'énonciateur et le destinataire des didascalies

On va assez rapidement passer d'un quasi absence d'indications scéniques à une débauche de texte additionnel, et la place considérable qui leur est allouée par certains auteurs dans le théâtre moderne semble contredire la thèse de Pierre Larthomas (1980) selon laquelle « l'écrit précède le dit ». Pour lui, l'auteur dramatique est d'abord un écrivain qui doit se

défendre contre certaines habitudes littéraires, certains réflexes et emplois que suppose l'acte d'écrire, pour retrouver les patrons syntaxiques de la langue parlée, sa souplesse, la spontanéité et le naturel de la conversation. Écrire un texte dramatique c'est écrire pour faire dire, et réaliser ainsi la synthèse entre deux langages qui n'utilisent pas les signes de la même façon. Or, pour notre théoricien, sur le plan de la syntaxe, le compromis entre le « dit » et « l'écrit » est difficile à établir. Cependant, la présence de didascalies, même si elle n'est pas garante de la qualité du texte de théâtre, semble souligner que les dialogues des personnages ne sont pas imaginés indépendamment du cadre dans lequel ils seront produits. Les didascalies semblent en effet plutôt manifester l'existence d'une théâtralité antérieure au texte, comme l'affirme Anne Ubersfeld (1981) :

> on n'écrit pas pour le théâtre sans rien savoir du théâtre. On écrit pour, avec et contre un code théâtral préexistant. D'une certaine façon la « représentation » au sens le plus large du mot préexiste au texte ; l'écrivain de théâtre, quand il n'est pas lui-même pris dans la production théâtrale, n'écrit pas en tout cas sans la perspective immédiate de l'objet-théâtre : la forme de la scène, le style des comédiens, leur diction, le type de costumes, le type d'histoire que raconte le théâtre qu'il connaît, autant d'éléments qui engagent l'écrivain dans un certain mode d'écriture[205].

Michel Corvin (1994) souligne lui aussi, dans la préface de l'ouvrage d'Ursula Jung[206], cette particularité constitutive des conditions d'énonciation scénique, qui fait que l'écrivain de théâtre projette par anticipation dans son texte, le lieu de l'éventuelle réalisation de son œuvre, dont le texte intègre les contraintes formelles liées à sa réalisation. Dans la notice qu'il consacre à la genèse de la pièce de Valère Novarina *L'Acte Inconnu*, il montre que parfois même, le lieu peut être le déclencheur d'une œuvre encore dans les limbes, « autre sera le lieu, autre sera la pièce » et que décors et costumes peuvent être envisagés avant l'écriture du texte :

> Novarina revient une nouvelle fois en Avignon pour prendre la mesure du mur de spectateurs auquel il aura à s'affronter et, avant même que le texte soit constitué en un tout organique, lance à Philippe Marioge une commande de décor, sans que le scénographe ait jamais, pour se guider,

205 UBERSFELD Anne (1981), *Lire le théâtre II*, *op. cit*., p. 14.

206 *L'énonciation au théâtre : une approche pragmatique de l'autotexte théâtral,* Forum Modernes Theater, Schriftenreihe Band 13, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994.

> d'autres indications que les seuls titres, provisoires, de la pièce: *L'Homme hors de lui, Transfiguration, Comédie circulaire, La Parole portant une planche, Le Rocher d'ombre, L'Ouvrier du drame, L'Étoile des sens, L'Inquiétude rythmique…*[207]

Nous avons déjà montré l'importance du rapport entre l'œuvre et le média dans l'écriture et la réécriture des textes, chaque média imposant d'une certaine manière son moule et ses contraintes aux idées sur lesquelles elles impriment leur matériau. Sans aller jusqu'à affirmer que chaque dramaturge écrit en fonction d'un lieu unique, il paraît évident que le mode de transmission du discours ne vient pas *a posteriori*, il fait partie intégrante de l'œuvre et de son sens. Sauf dans des cas extrêmes déjà évoqués (les écrivains classiques qui ne se préoccupent pas de la mise en scène), on peut penser que l'auteur tient compte des contraintes de réception de son œuvre et, selon qu'elle sera un roman destiné à être lu ou une pièce de théâtre destinée à être jouée, elle portera en elle la matrice de ses conditions de réalisation. En ce qui concerne le discours didascalique, en tout cas, il représente à lui seul le caractère prospectif du processus d'écriture théâtrale : comment imaginer en effet un dramaturge construisant ses indications scéniques sans être un temps soit peu conditionné par l'hypothèse et le lieu de la représentation, par la mémoire des spectacles dont il a été lui-même le témoin ?

c. Types et fonctions: propositions de classement des didascalies

Depuis les dernières décennies, la didascalie intéresse de nombreux chercheurs qui proposent des classifications permettant une analyse fonctionnelle des différents types de didascalies. La spécificité de ce texte au statut complexe et évolutif explique les raisons de la variété de ces typologies en fonction des critères d'approche choisis.

Jean-Marie Thomasseau[208] (1984) introduit le terme de « paratexte » pour désigner ce texte additionnel, le vocable utilisé traditionnellement lui paraissant imprécis. Le paratexte

207 NOVARINA Valère, *L'Acte inconnu*, Folio Théâtre, Gallimard, Paris, Édition présentée, établie et annotée par Michel Corvin, *Notice*, 2007/2009, p. 197-205.

didascalique relève pour lui des grands domaines suivants : la kinésique, la paralinguistique et la proxémique. Il souligne également l'interaction qui existe entre texte et paratexte, déterminée selon quatre axes :

- le dialogue reprend dans son déroulement tout ou partie des indications fournies par le paratexte

- il existe un net partage entre texte et paratexte

- certains éléments qui auraient dû figurer dans le paratexte en sont absents mais ont pris place dans le texte dialogué, c'est ce qu'Anne Ubersfeld nomme les « didascalies internes »

- absence d'éléments paratextuels nettement différenciés au moyen d'une écriture distincte ; le metteur en scène et le lecteur doivent mettre à jour eux-mêmes les virtualités paratextuelles du texte dialogué.

Thierry Gallèpe (1997)[209] emploie lui aussi le terme de « paratexte » qu'il distingue quant à lui des didascalies afin de proposer cette définition des composantes du texte de théâtre :

PIECE = texte + paratexte

TEXTE = répliques + didascalies

PARATEXTE = titres + listes + bornes

Il démontre ainsi que les didascalies sont bien une partie du texte et ne sont pas rejetées dans une instance paratextuelle quelconque.

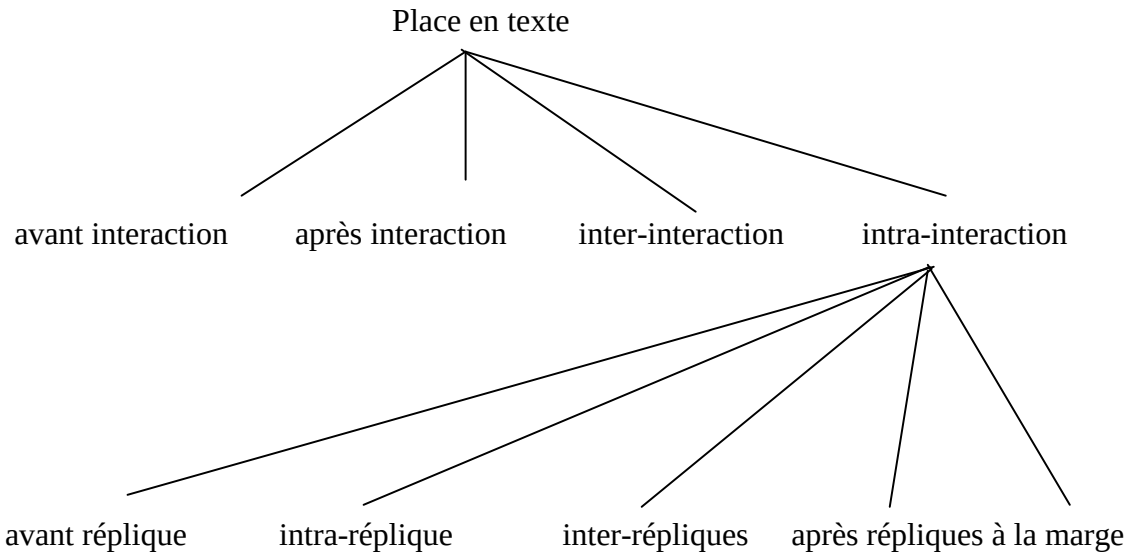
Thierry Gallèpe retient sept critères de classement des didascalies :

---

208 THOMASSEAU Jean-Marie, « Les différents états du texte théâtral », *Pratiques* N°40, 1984, p. 99-121.

209 GALLEPE Thierry, *Didascalies, Les mots de la mise en scène*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 29.

- la place en texte : désigne la façon dont elles sont insérées dans le corps du texte. Il propose le schéma suivant afin de classer les modes d'insertion des didascalies dans le texte de théâtre[210] :



- le scope : désigne la portion du texte qu'elles affectent directement.

- l'incidence : désigne le contenu, ce sur quoi portent les indications qu'elles contiennent.

- la fonction : elles peuvent être extra-diégétiques ou diégétiques.

- la situation par rapport à la diégèse : montre deux classes qui s'opposent par rapport à la diégèse. Soit les contenus véhiculés dans la didascalie sont dans la diégèse et les éléments appartiennent au monde fictif dans lequel vivent les personnages, soit au contraire, ils sont extérieurs à la diégèse et ce sont les acteurs et les spectateurs qui sont directement concernés.

- l'objectivité : permet de décrire le degré d'objectivité ou de subjectivité des didascalies. Est considérée comme objective, une didascalie caractérisée par la direction d'ajustement des gestes au sens, c'est-à-dire que le lecteur dispose d'une information objective sur un geste à accomplir.

210 *Ibid*., p. 117.

- le degré de contrainte : permet de distinguer entre les didascalies qui ne peuvent pas ne pas être respectées et celles qui peuvent être négligées et ressenties comme subsidiaires.

Dans son article du *Dictionnaire International des Termes Littéraires*[211], Sylviane Robardey-Eppstein recense d'autres typologies très variées comme celle de Michel Pruner dans *L'Analyse du texte de théâtre* (1998). Ce dernier propose une classifiction en quatre catégories générales :

- Didascalies initiales : liste des personnages, informations sur les lieux et le moment où se déroule l'action.

- Didascalies fonctionnelles : définition avant chaque réplique de l'identité du locuteur, indications des séparations dramaturgiques (actes, tableaux) et des unités de jeu (scènes, séquences), précision au début de chaque acte des éventuelles modifications du lieu de l'action, mention des personnages présents au début de chaque scène, indications sur les objets, l'éclairage, les éléments sonores, indication du destinataire, des déplacements, des mimiques, des sorties anticipées,…

- Didascalies expressives : indications sur la façon de dire le texte, le débit de parole, le timbre de voix, le sentiment ou l'intention qui détermine la parole.

- Didascalies textuelles : elles se trouvent insérées à l'intérieur du dialogue, qui dit implicitement le jeu des personnages.

La typologie proposée par Michael Issacharoff (*Le spectacle du discours*, 1985) est fondée sur la valeur intratextuelle des didascalies qui spécifient les conditions matérielles de l'énonciation plutôt que l'énoncé. Elles possèdent à ce titre une valeur explicative et peuvent appartenir aux quatre espèces suivantes en fonction de la nature du destinataire ciblé :

211 ROBARDEY-EPPSTEIN Sylviane, DITL, *www. ditl.php*, article « Didascalie ».

- Hors-texte didascalique: préfaces et examens rédigés par l'auteur

- Didascalies autonomes: explicitement destinées à la lecture et non pas conçues pour orienter la mise en scène.

- Didascalies techniques: destinées aux professionnels scénographes.

- Didascalies « normales »: destinées aux deux types de destinataires.

À ces quatre espèces de didascalies ainsi définies, le chercheur attribue des fonctions qui relèvent soit de la fonction verbale et sont alors subordonnées au dialogue, soit de la fonction visuelle qui, fournissant une information sur un « code parallèle », ne sont pas soumises au dialogue :

- Les fonctions verbales sont les suivantes :

- fonction nominative: fournit l'identité de l'énonciateur

- fonction mélodique: dit le comment de l'énonciation prévue ou de sa réception (intonation, attitude)

- fonction destinatrice: désigne à qui le discours est adressé

- fonction locative: fournit des précisions sur le lieu scénique où doit s'accomplir l'acte de parole.

- Les fonctions visuelles quant à elles concernent :

- le jeu de l'acteur (code kinésique)

- l'apparence physique de l'acteur (code vestimentaire)

Sylviane Robardey-Eppstein termine son relevé typologique par le modèle de Sanda Golopentia[212] qui distingue :

- Didascalies objectives (décrivent des mouvements, gestes, actions, spécifient le sujet parlant, l'agent, le lieu, le moment…) et didascalies subjectives dans lesquelles l'auteur intervient de manière plus personnelle

- Didascalies obligatoires ou « préfixes didascaliques » (titre de la pièce, démarcation des répliques, des scènes, des actes, se positionnent devant l'unité et permettent de l'isoler) et didascalies optionnelles (valeur plutôt diacritique que démarcative)

- Classement syntaxique

- Catégorisation en fonction de la position (extérieures -initiales ou finales-; intérieures,…)

- Catégorisation en fonction du domaine dialogal touché: microdidascalies (affectent des mouvements scéniques, des répliques ou des parties de répliques); macrodidascalies (affèctent la pièce en son entier, des actes, des scènes ou des tableaux); mésodidascalies (permettent le découpage ou la spécification des lieux ou du temps des actes ou des scènes)

- Catégorisation en fonction du degré d'indépendance : didascalies indépendantes (titre, didascalies initiales et finales) ; didascalies relatives (dépendent d'autres didascalies).

- Catégorisation en fonction du caractère continu (titre; sous-titre; liste des personnages) ou discontinu (didascalies intermédiaires de découpage en acte et en scènes ; didascalies qui modulent l'interprétation d'une réplique par exemple).

- Classement sémantique : les concepts de prélude (pose l'univers dramatique auquel le spectateur accepte d'adhérer : liste des personnages, macrodidascalies spatio-temporelles),

212 « Économie des didascalies », *Voir les didascalies,* CRIC et ORPHYS, 1994, p.18-34.

et de postlude (palier de remémoration: dénouement et clôture de la pièce) marquent les franchissements des seuils dramatiques du réel vers l'univers dramatique, puis le retour vers le monde réel.

- Classement pragmatique : les macrodidascalies servent de contrat entre l'auteur et le lecteur qui accepte le titre, les personnages imposés par l'auteur ainsi que le cadre spatio-temporel ; les mésodidascalies assurent la progression du texte et la vision successive de l'action; les microdidascalies nécessitent, quant à elles, des recherches plus poussées sur les actes langagiers qui les sous-tendent.

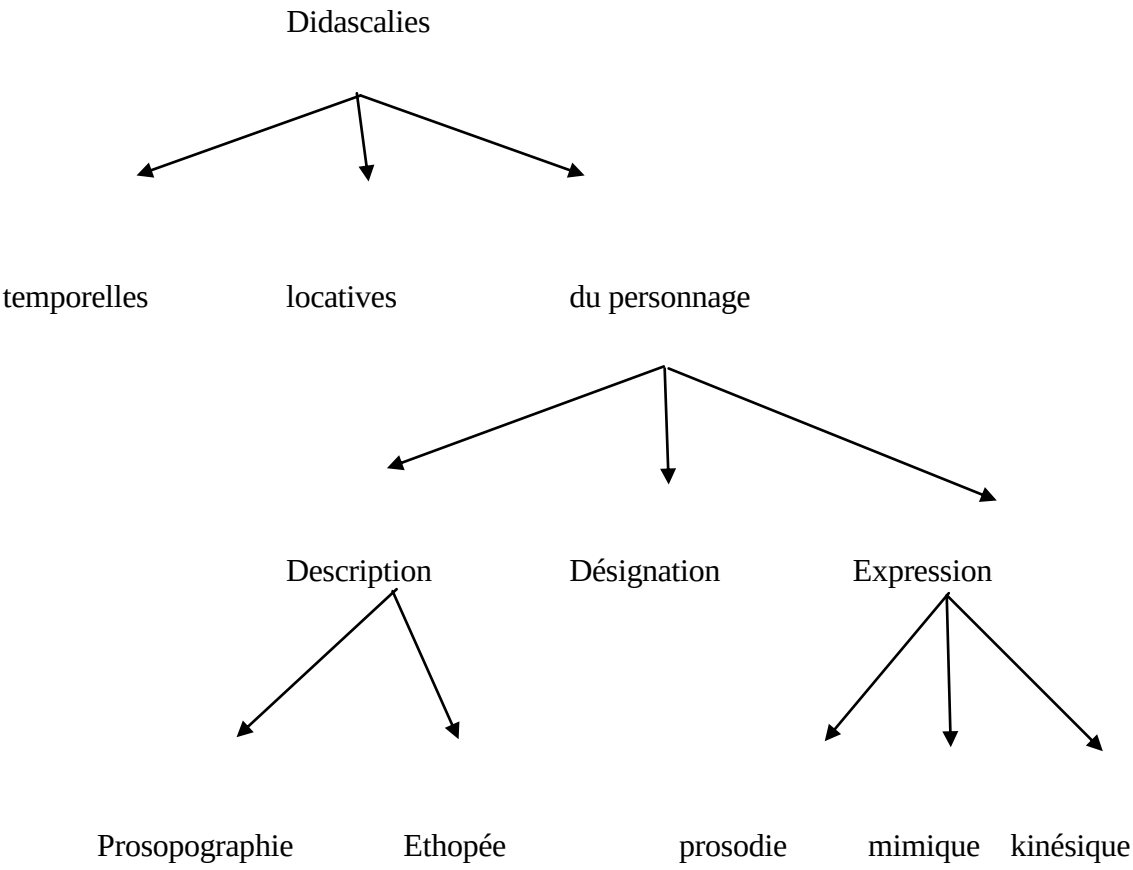
- Didascalies affectées aux actes des personnages : les didascalies préparatoires qui ont un caractère descriptif (apparence physique, costumes) ; les didascalies gestuelles (portent sur les mouvements de l'acteur et ont un caractère plutôt narratif) ; les didascalies actionnelles (actions non-verbales, actions paralinguistiques du type rires ou pleurs, actions verbales de type locutoire, illocutoire, perlocutoire)

Pour compléter notre analyse typologique des didascalies à travers les positions diverses des chercheurs qui s'y sont attachés, notamment en ce qui concerne les personnages, nous nous référerons enfin au schéma établie par Maria Myszkorowska (2003), schéma typologique qui prend largement appui sur la théorie des interactions verbales telle que nous l'avons vue définie par Catherine Kerbrat-Orecchioni.

Maria Myszkorowska présente les didascalies comme le résultat d'un « pacte entre l'auteur dramatique, sa façon de voir la littérature dramatique, et les facteurs externes dont il doit tenir compte pour que sa pièce soit jouée et appréciée du public. »[213] Partant d'une distinction entre les didascalies diégétiques, qui permettent au lecteur de créer le monde diégétique dans lequel les répliques vont prendre sens, et les didascalies scéniques qui sont

213 MYSZKOROWSKA Maria, « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de George Feydeau », *Pratiques* N°119-120, Metz, Décembre 2003, p. 35.

destinées aux gens de théâtre et visent à fixer les conditions de la représentation, elle divise l'ensemble des didascalies en trois groupes principaux selon le schéma suivant :



> Les didascalies temporelles situent la diégèse dans un temps plus ou moins défini, elles permettent de rendre compte du rythme de l'action, par l'indication des pauses et même des silences. Les didascalies locatives parlent du lieu, mais aussi des éléments qui le meublent, c'est-à-dire de l'aménagement de l'espace avec les objets qui le remplissent. Le groupe le plus vaste est constitué par les didascalies de personnage. Il y a d'abord les désignations de personnages, chaque prise de parole étant précédée par l'identification de la personne qui parle (régie). Viennent ensuite les indications descriptives qui peuvent porter sur leur aspect physique (prosopographie) ou leur caractère moral (éthopée). Enfin un groupe très important est constitué par la description de l'expression du personnage au sens large de ce mot. Il inclut aussi bien les phénomènes prosodiques que la mimique, la kinésique qui décrit les attitudes, les gestes et les mouvements de chaque personnage et la proxémique qui développe les rapports de rapprochement ou d'éloignement des personnages les uns par rapport aux autres[214].

En ce qui concerne les didascalies spatio-temporelles, quel que soit leur volume, qu'elles soient initiales ou intersticielles, et selon le projet esthétique de l'auteur ou du volume de connaissances qu'il souhaite partager avec son lecteur, elles possèdent plusieurs fonctions

214 *Ibid.*, p. 36.

majeures qui se construisent en entretenant des interactions de différents types avec les dialogues. Ces fonctions sont les suivantes :

- tracer le contexte des dialogues : la forme des didascalies spatio-temporelles est variable historiquement. Selon l'auteur et les époques, elles sont plus ou moins nombreuses et peuvent être à dominante diégétique ou plutôt scénique, ou encore à double orientation.

- désigner les lieux intermédiaires et établir un calendrier : selon la volonté de l'auteur et les prescriptions des poétiques (règles des trois unités), elles apparaissent à l'initial de chaque acte et plus rarement en ouverture de scène et permettent de connaître soit le calendrier du récit pour les temporelles, soit les sous-espaces mimétiques dans lesquels se développent les dialogues.

- décrire le cadre énonciatif mimétique dans lequel les personnages prennent la parole : ce sont essentiellement les déictiques qui permettent de référer aux notations spatio-temporelles inscrites dans les dialogues et les didascalies qui elles-mêmes leur donne sens. Elles sont intimement liées aux didascalies nominatives (identification des personnages), proxémiques et gestuelles qui contribuent à la figuration du cadre situationnel.

Ajoutons que la détermination de l'époque et du milieu peut également s'établir à partir d'autres indices liés aux propriétés du monde ordinaire tels qu'ils sont lexicalisés et identifiables, et partagés culturellement par le lecteur (mimêmes conversationnels, vêtements, objets, moyen de locomotion…). Le monde ainsi représenté peut connaître des régimes d'ancrage divers. Il peut en effet référer à une époque historique au passé déterminé ; prendre appui sur un intertexte mythologique (époque de la guerre de Troie) ; être désigné déictiquement comme appartenant au contexte de production de l'auteur (de nos jours) et être réactivé par l'acte de lecture ou encore être modalisé subjectivement (époque et lieu de convention). Quant aux didascalies d' « expression », elles

correspondent à l'oral au paraverbal (prosodique et vocal) et au non verbal (signes statiques : apparence physique qui se décline en caractères naturels, acquis ou surajoutés ; cinétiques lents comme l'attitude, la distance ou les postures ; cinétiques rapides comme le jeu des regards, des mimiques, des gestes). Les distances sont analysées par la « proxémique », les autres unités cinétiques relevant de la « kinésique ». Les types de distance qui se construisent entre les interactants par le biais de leur échange sont nommés « distance horizontale » (de la distance vers la familiarité, voire l'intimité) ou « distance verticale » lorsqu'une position « haute » de dominant ou une position « basse » de dominé s'instaure. Ce sont les « relationèmes » (données proxémiques, gestes, posture, termes d'adresse, thèmes abordés et niveau de langue) qui renseignent sur le premier et pour le second type de distance évoqué, ce sont les « taxèmes » (apparence physique, tenue vestimentaire, organisation de l'espace communicatif, intensité vocale, organisation des tours de parole, organisation structurale de l'interaction, actes de langage, formes de l'adresse).

Certains éléments comme les rires ou les sanglots relèvent à la fois du matériel verbal et non verbal dans la mesure où ils sont de nature à la fois auditive et visuelle. Ces deux derniers matériaux, auxquels on accède au théâtre par le biais des didascalies, jouent un rôle important dans les mécanismes qui permettent de prendre, garder ou passer la parole. Ils sont des indicateurs éloquents de l'état affectif des participants et jouent un rôle de facilitation cognitive.

Nous retiendrons que, instruments de la double fiction théâtrale (fiction textuelle et fiction scénique), et singularité du texte théâtral par rapport aux autres discours littéraires, les didascalies rendent compte de la dualité de la pièce de théâtre, texte destiné normalement à devenir spectacle à travers une représentation scénique, mais aussi texte littéraire destiné à

être lu. Longtemps indications orales, puis notes écrites à la suite ou en marge du texte, elles se sont vite démarquées des dialogues sous la forme d'unités textuelles formellement repérables par des critères susceptibles de produire un effet de généricité. Mais la tendance actuelle paraît se rapprocher de la tentation de faire du « théâtre dans un fauteuil » (Musset) tant l'aspect textuel paraît prendre le pas sur l'aspect scénique dans certaines pièces modernes où la didascalie, affichant son hybridité, se narrativise et s'expose par l'utilisation d'un lexique recherché, de tournures de phrases inhabituelles, d'images et de sonorités poétiques, de fantaisies typographiques, le tout convoquant à l'irreprésentable et appelant à l'oralisation.

En effet, de plus en plus, depuis Claudel, Duras, Genet, Beckett, les didascalies s'émancipent des dialogues en développant leur caractère descriptivo-narratif et se déchargent parfois de leur vocation instructionnelle sur les dialogues, obligés d'assumer par défaut la fonction de « didascalies internes » (A. Ubersfeld). Certaines vont jusqu'à remettre en cause le phénomène d'interaction qu'elles sont censées entretenir avec les dialogues en les contredisant voire en abolissant les frontières qui les en séparent. Sur le plan énonciatif également, suivant l'état historique du corpus théâtral sur lequel se fonde l'analyste, elles peuvent se caractériser par une « plurivocalité indécidable »[215] et des conceptions divergentes portant sur l'instance énonciatrice, que la voix soit assimilée à celle de l'auteur ou à celle d'un narrateur. Les nombreuses typologies dont nous disposons aujourd'hui permettent de les classer selon leur place en texte, leur portée, leur contenu et par là leurs fonctions mais aussi leur style. Ajoutons que l'étude génétique de cette couche textuelle permet de déterminer à quel moment de la conception de l'œuvre ces indications ont été conçues (avant la première représentation? en même temps que la construction des

215 Voir André Petitjean, « Pour une stylistique des œuvres dramatiques : l'exemple des didascalies », *Stylistiques*, J. Wulf, Presses universitaires de Reims, 2010, p. 297-307.

dialogues? par l'auteur? le metteur en scène? ont-elles été modifiées? dans quel but? pour quel effet?…)

Malgré cette « tentation de l'écriture » (Larthomas, 1972) à laquelle ont succombé les didascalies, on retiendra qu'elles permettent néanmoins au lecteur de statuer sur l'appartenance du texte à une classe de référence, qu'elle soit générale (les œuvres dramatiques) ou spécifique (les sous-genres du dramatique) et qu'elles permettent, de plus, de rendre compte des processus de singularisation littéraire.

Ces différentes constantes relevées pour décrire l'acte de communication mis en œuvre dans le théâtre (parole « bi-adressée », mode du « montrer », stratagème énonciatif, absence de narrateur, triple énonciataire, double couche textuelle et mélange de systèmes sémiotiques…), le mettent dans une position particulière par rapport aux autres genres canoniques dont il se distingue mais dont il possède de nombreux points communs.

15. Le théâtre est-il un genre littéraire ?

À cette question de l'inscription du théâtre dans la *res litteraria* qui se pose à nouveau aujourd'hui, Richelieu avait pourtant répondu par l'affirmative dès son arrivée au pouvoir en 1624. Poussé par son goût personnel et la conscience de l'utilité sociale du théâtre dans la constitution d'une politique centralisée, il avait promu cet art du spectacle au statut de grand genre littéraire en jouant le rôle d'un mécène tout puissant et en protégeant un grand nombre d'écrivains, dont de nombreux dramaturges (la Société des Cinq) et acteurs. Cette nouvelle politique culturelle a permis à l'activité théâtrale, qui a souffert de conditions matérielles difficiles au début du siècle, se jouant essentiellement dans les écoles et dans les foires, de connaître un véritable essor et d'accéder au statut de « genre » que les Anciens ont tenté de régir au travers de règles. Il n'en reste pas moins que tous les éléments précédemment décrits et l'apport des théories nouvelles nous montrent que, dans

le genre dramatique, l'écrit, appartient avant tout au domaine de la parole en action dans la mesure où il tient compte de la représentation future, et se placerait donc en marge de la littérature. Cette position se trouve d'ailleurs défendue par des théoriciens du théâtre comme Antonin Artaud par exemple, dont on sait qu'il refusait la dimension textuelle du théâtre parce que non spécifiquement théâtrale ou encore Anne Ubersfeld qui entame le premier chapitre de son ouvrage *L'École du spectateur*, par ces phrases polémiques :

> Contrairement à un préjugé fort répandu et dont la source est l'école, le théâtre n'est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique. Nous avons pu ailleurs tenter la double tâche paradoxale de dire le texte de théâtre comme illisible et d'essayer en même temps de le lire comme le socle d'une pratique ou plus exactement d'un réseau de pratiques signifiantes. Il nous sera donc impossible de considérer la représentation comme la traduction d'un texte qui serait complet sans elle et dont elle n'apparaîtrait que le double ou la doublure[216].

C'est aussi pour cette raison que les auteurs dramatiques, de Molière à Valère Novarina ont montré tant de réticences à être imprimés, craignant de figer leur texte et de le livrer à des lecteurs incapables de lire dans les blancs de la page.

Il est vrai que le théâtre ne peut se définir seulement en tant que genre littéraire. Il est à l'intersection de deux « ensembles » de genres artistiques : celui des arts littéraires et celui des arts du spectacle. En outre, à l'époque actuelle, c'est l'identification même du texte comme œuvre dramatique qui est remise en question, comme le montre Marie-Christine Autant-Mathieu (1995) dans l'introduction aux articles qu'elle réunit sur « Les enjeux de l'écriture dramatique » :

> La question de la spécificité de l'écriture dramatique se pose à un moment où l'on parle plutôt, et plus volontiers, de texte dramatique, d'écriture pour le théâtre ou encore d'écriture scénique. Le flou terminologique recouvre bien la difficulté qui s'impose d'emblée. Comment saisir l'objet de l'étude ? [217]

On peut constater en effet que les marques permettant l'identification d'une pièce de théâtre (fable, personnages, situations, composition en actes, scènes et tableaux, dialogues,

---

216 UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre 2*, Éditions sociales Paris, 1981, p. 9.

217 AUTANT-MATHIEU Marie-Christine, *Écrire pour le théâtre, Les enjeux de l'écriture dramatique*, Spectacles, Histoire, Société, Arts du spectacle, CNRS Éditions, 1995, Paris, Études réunies et présentées sous la direction de Marie Christine Autant-Mathieu, p. 12.

didascalies, mise en page particulière…), si celle-ci ne porte pas une étiquette générique explicite émanant de l'auteur ou de l'éditeur, tendent à disparaître au profit de textes inclassables au regard des anciennes poétiques et dont l'hétérogénéité compositionnelle tend à s'approcher de celle qui caractérise depuis toujours le roman. L'idée d'ailleurs d'un genre discipliné, figé dans des règles strictes et par là plus facile à définir que son rival le roman est une idée fausse dans la mesure où les mystères médiévaux, les vaudevilles, les comédies ballets, la diversité des tragédies de l'époque classique ou encore le mélodrame, témoignent d'une hétérogénéité précoce. On rencontre cependant désormais des compositions « rhapsodiques » (Sarrazac, 1981) où fragments, monologues ou collages, alternent et se croisent remettant en cause toute tentative de regroupement autour d'un genre. On peut à ce propos faire remarquer avec Cathy Blisson[218], que l'hybridation que l'on constate dans les genres littéraires touche aujourd'hui de nombreux domaines artistiques et notamment les arts du spectacle. En effet, la journaliste note que certaines compagnies théâtrales ont du mal à se faire ouvrir les portes des structures étatiques dans la mesure où elles n'entrent pas dans des cadres prédéfinis et n'intéressent que les directeurs artistiques de villes, encore rares, qui ouvrent leurs programmations aux « indisciplinaires » (*Les Subsistances* à Lyon) ou aux « non-genres » (*100 Dessus Dessous* à la Villette). Outre les problèmes de programmation, ces compagnies, pourtant de plus en plus appréciées, rencontrent également des obstacles dans l'octroi des subventions lorsqu'il leur faut remplir des dossiers aux critères quasi caduques pour ces nouvelles créations hybrides.

Il est vrai qu'une écriture spécifiquement dramatique n'est pas une condition nécessaire à la réalisation d'un bon spectacle et la parole d'échange, les répliques, ne sont plus des éléments indispensables à l'œuvre dramatique. Leur valeur est relative dans la mesure où

218 *Télérama* 3002, 25 juillet 2007, p. 32-33.

elles se réalisent en relation avec les éléments non verbaux et paraverbaux qui les complètent. Cependant, si les marques caractéristiques du genre tendent à disparaître de l'œuvre dramatique moderne, cette dernière reste identifiable, mais plutôt du côté du théâtre que de la littérature, par une qualité, parfois subtile mais indispensable et qui fait la postérité de toutes les pièces de théâtre, quelle que soit leur époque d'écriture, c'est leur efficacité dramatique, ce qui fait que le texte a été écrit pour être joué. La caractéristique essentielle de l'œuvre théâtrale et ce qui la distingue des autres genres, c'est ce qu'elle porte en elle comme *« matrices textuelles de représentativité »*[219], c'est-à-dire sa théâtralité : ce qui dans le texte ou dans la représentation serait spécifiquement théâtral ou scénique (Pavis). Si le texte de théâtre, on l'a vu, occupe une place toute particulière dans la littérature, il ne peut néanmoins pas en être totalement séparé, lié qu'il reste à une tradition essentiellement écrite, tout comme les autres genres dont il partage les caractéristiques d'édition, de diffusion, de conservation et de commentaires. Les mêmes remarques pourraient d'ailleurs être faites à propos de la publication des dialogues de certaines œuvres cinématographiques à succès.

16. Le roman : généalogie multiple et confuse

En ce qui concerne le roman, forme littéraire dominante aujourd'hui, il est un genre récent, qui se caractérise surtout par la multiplicité de ses formes et l'instabilité de ses critères d'appartenance et de distinction générique. Placé au confluent de pratiques et de généalogies diverses, il oscille entre des règles historiquement marquées et des voies nouvelles empruntées par les écrivains. Le roman est donc particulièrement difficile à cerner, et ce pour plusieurs raisons :

- le terme possède des définitions diverses en compréhension comme en extension selon le

219 UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I, op. cit.*, 1996, p. 16.

champ référentiel privilégié (siècle et corpus de textes choisis)

- le terme a de multiples histoires et puise sa généalogie à travers différentes langues européennes.
- il ne connaît pas de règles formelles, ce qui est une de ses données constitutives et il se développe en se nourrissant des autres genres qu'il dénonce, « romanise », transforme. Il se caractérise donc en premier lieu par son anticonformisme et sa liberté d'allure.
- ses origines sont floues et discutées et son objet a évolué avec le temps: il ne fait pas partie de la fameuse trilogie des genres nobles établie par Aristote dans sa *Poétique* : la tragédie (dramatique élevé), l'épopée (narratif élevé) et la comédie (dramatique bas). Le philosophe grec ne mentionne dans son ouvrage aucun texte qui pourrait s'apparenter au roman, qui se verra privé du même coup de l'influence universelle de sa réflexion en matière de théorie. C'est l'idée et l'histoire même du roman qui en seront affectées et c'est avec et contre la théorie d'Aristote qu'il prendra naissance.
- sa visée : Huet le définissait comme divertissant et instructif. La modernité cherche davantage à l'engager dans « l'art pour l'art » et à l'émanciper de son rapport au monde.
- il est le mode d'expression artistique qui entretient les relations les plus diverses avec la réalité sociale et se compose de deux niveaux, l'un idéologique (idéaux d'une société), l'autre sociologique (rapport entre les individus), d'où la difficulté d'en appréhender les lois avec un regard décalé.
- sa manière et son ton sont multiples et variables et sa dénomination recouvre une multiplicité d'œuvres auxquelles il est difficile de trouver des points communs plus subtils que ceux que citent les dictionnaires.

L'éclatement des pratiques possède pour corollaire un éclatement des approches théoriques, mais lorsqu'on se penche sur les tentatives de définitions du genre, on

s'aperçoit qu'une forme canonique de la narration romanesque s'est imposée au grand public, décrite par les dictionnaires et les encyclopédies dans ces termes:

> Littré [220]:
> Aujourd'hui, histoire feinte, écrite en prose, où l'auteur cherche à exciter l'intérêt par la peinture des passions, des mœurs, ou par la singularité des aventures.
>
> Larousse [221]:
> Œuvre littéraire, récit en prose généralement assez long, dont l'intérêt est dans la narration d'aventures, l'étude de mœurs ou de caractères, l'analyse de sentiments ou de passions, la représentation objective ou subjective du réel.
>
> Le Petit Robert de la langue française [222]:
> Œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures ; (le roman) genre littéraire romanesque. Romans et nouvelles*aussi « récit ».

Les caractéristiques communes du roman qui apparaissent dans ces définitions sont d'abord des caractéristiques formelles. Le roman est généralement écrit en prose, même si son origine le dément puisqu'il a désigné d'abord des récits en vers adaptés de l'Antiquité (*Le Roman d'Alexandre ; Le Roman de Tristan*) puis plus tard les écrits versifiés en langue romane comme les romans de Chrétien de Troyes. De plus, il se présente comme une œuvre relativement longue par rapport à d'autres genres du récit comme la nouvelle ou la fable. Le roman se caractérise ensuite par un autre trait fondamental : il se compose de faits imaginés qui, pourtant, traitent de l'existence concrète, la reflètent en montrant des personnages qui se meuvent, parlent et agissent dans un milieu social particulier. Ses thèmes de prédilection sont les aventures humaines, la psychologie des personnages et la passion amoureuse, comme le signalait déjà Pierre Daniel Huet en 1670 dans son *Traité sur l'origine des romans*, dans lequel il définissait ainsi le genre: « fictions d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs. ».

220 *Le Nouveau Littré*, Éditions Garnier, 2004.
221 *Le Petit Larousse Illustré 2004*, Larousse/Vuef, Paris, 2003.
222 *Le Petit Robert de la langue française 2006*, Le Robert-SEJER, 2004, édition mise à jour et augmentée.

Ces traits canoniques pourront nous servir de guide dans un premier temps, même si l'on sait pertinemment que l'on pourrait opposer à chacun des termes de ces définitions des contre-exemples : il existe encore quelques romans en vers (*Eugène Onéguine* d'Alexandre Pouchkine), *L'Innommable* de Samuel Beckett n'est pas à proprement parler un récit, l'aspect fictionnel peut-être très réduit dans certains romans biographiques ou historiques et le critère de la longueur ne permet pas de distinguer certains Contes fantastiques du *Roman de la momie* de Théophile Gautier, par exemple.

On peut noter également l'assimilation du terme avec sa forme adjectivale « romanesque » qui a conservé les connotations péjoratives perdues au fil des siècles par le mot « roman ». En effet, l'adjectif « romanesque » possède un sens auxquelles sont liées des connotations de sentimentalité, de sensiblerie voire d'imagination débridée.

Pour finir, il faut signaler l'association ou même la confusion du mot « roman » avec les mots « récit » ou « fiction » qui ne sont pourtant pas des synonymes ni des notions aptes à distinguer le roman du théâtre, comme nous le montrerons plus tard.

Il s'agit à présent de s'intéresser aux traits macro-génériques ayant quelque caractère de stabilité pour nous permettre de décrire le texte source et le texte cible de notre adaptation, qui doivent posséder des caractéristiques particulières, assez discernables. Nous pourrons, avec l'aide des études de sémiologie et de narratologie, compléter le point de vue linguistique et stylistique, et rajouter des traits récurrents qui pourront nous conduire à une description, sinon définitive et achevée, du moins plus précise de nos deux genres, juger de leur convenance ou de leur originalité par rapport à la norme générique établie. Nous pourrons ainsi faire le point sur les modifications attendues lorsqu'on passe du roman au thépâtre et qui ressortissent à la transformation dans une sémiologie différente, et celles qui, arbitraires, relèvent du seul fait de l'inventivité du créateur.

17. Genre, registre, niveau de langue et style

17.1. Les registres

Liés historiquement aux genres, les registres ou tonalités désignent les émotions particulières ressenties par un lecteur devant un texte et manifestées par le langage, quel que soit l'espace-temps de sa production. Dans l'Antiquité, ils ont partie liée avec les genres ainsi que les registres de langue, à qui ils s'unissent en fonction des sujets et catégories d'émotion proposées au public : à histoire sérieuse langue noble impliquant des personnages nobles provoquant l'admiration ou le désespoir dans l'épopée et la tragédie ; à histoire et personnages ordinaires, langue ordinaire provoquant la gaieté, le rire, dans la comédie. Ce principe de convenance entre un type de sujet et une manière de composer, qui manifestait une manière de ressentir et de représenter a permis d'éclairer la réception des œuvres dans le temps et dans l'espace. Variables selon l'histoire, les époques, le milieu, la culture, les registres relèvent donc d'une perspective anthropologique de la littérature. La « roue de Virgile » reprend ces principes de convenance et, de la même manière, le système classique distingue les sujets graves impliquant des personnages de rang élevé s'exprimant dans un langage soutenu pour le tragique, aux sujets ordinaires impliquant des personnages ordinaires employant un langage ordinaire pour le comique.

La tradition les associe donc à des genres (la tragédie et le registre tragique, la comédie et le registre comique, l'épopée et le registre épique…), mais cette relation va se transformer à mesure que la conception de ces deux notions va elle-même évoluer. En ce qui concerne les genres, d'une part, ont l'a vu, le brouillage des cadres auquel on assiste notamment à partir du XIXe siècle a distendu les liens entre forme et émotion. Victor Hugo, dans sa préface de *Cromwell* définit, par exemple, le registre dramatique comme un mélange de grotesque et de sublime, mêlant rire et tragique, langage soutenu et trivial. Le registre

correspond désormais plutôt à la nature particulière de l'émotion que le texte vise à communiquer indépendamment du genre dans lequel il s'inscrit ; un texte romanesque pourra ainsi être traversé du registre épique. D'autre part, un temps considérés comme des maladies, les affects ont été mis sous le contrôle des arts dont la mission était de limiter leurs effets (catharsis). Plus tard, avec Descartes (*Les passions de l'âme*, 1649), les passions sont regardées comme des sources d'énergie et d'action, utiles dans la relation aux autres. Pour les représenter, l'art fait appel à des modes de représentation sans cesse réinventés afin d'éveiller des émotions dans le cœur du lecteur ou du public, ce qui les rend de plus en plus difficiles à classer. Mais ce problème de classification des registres est aujourd'hui aussi lié au fait que la notion entre souvent en concurrence avec d'autres termes comme ceux de genre, tonalité, mode, style ou registre de langue et que, outre qu'ils sont marqués par leur passé, les registres souffrent aussi de leur manque de théorisation. En témoignent les listes aussi diverses dans leur contenu que dans leur longueur qui prétendent circonscrire la notion, comme celles que l'on trouve par exemple insérées dans l'*Accompagnement des programmes de français* (2001) pour les voies générales et technologiques du lycée. On y trouve comme principaux registres, ceux, ayant donné lieu à des productions littéraires majeures, en relation avec les émotions fondamentales, c'est-à-dire : « le tragique, le comique, le polémique, l'épique, le lyrique, le didactique, l'épidictique, le satirique (dont l'ironique), le pathétique, le fantastique, et le délibératif, lequel représente un cas particulier lié au doute. »[223]

Jean Jordy (2003) signale la difficile mise en œuvre de ces prescriptions tant la définition et l'extension du domaine des registres sont variables :

223 *Accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et de première*, Lycée, voie générale et technologique, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, 2001, p. 16.

> La recension dans les manuels scolaires situerait le nombre du côté de la douzaine. Tout y devient registre, l'ironie, et le réalisme, l'élégiaque- qui en est bien un- et l'épidictique, le polémique et l'oratoire. Le champ d'extension des registres s'avère quasi infini. L'examen de cette même notion sur quelques sites internet signalés par un moteur de recherche à l'entrée « registres littéraires » fait osciller leur nombre entre 13 et … 33 : à côté des « registres » communs à tous, on trouve entre autres et par ordre alphabétique l'absurde, le badinage, la diatribe, la dérision, la fantaisie verbale, la réfutation et le sublime. En l'absence de recherche universitaire qui fasse le point, il faut admettre que ce terme, fort commode, synonyme *grosso modo* de tonalités, n'est jamais défini selon des critères convaincants : est-il même défini, autrement que par cet énoncé emprunté aux documents d'accompagnement (les registres seraient ces « attitudes qui correspondent à des façons fondamentales de ressentir »). Les enseignants sont perplexes, désorientés et cherchent vraiment une référence[224].

Alain Viala (2001), qui définit le registre par trois critères essentiels congruents : une forme, un objet de discours et une attitude discursive et émotive, dont le dernier (attitude émotive et discursive) est retenu comme premier principe de classification pour distinguer le genre du registre, propose un inventaire des registres essentiels, précisant que cette liste est forcément relative, dans la mesure où certains registres peuvent ne plus avoir la même importance dans le temps :

> Dans ce cadre, on peut donc désigner comme registre tragique celui qui correspond à l'indignation, comique celui qui correspond à la gaieté, polémique, à la colère, épidictique, à l'approbation admirative, épique, au sentiment de la merveille, de ce qui dépasse l'humain en grandeur, le pathétique, à la pitié, le lyrique, à l'épanchement tendre, le didactique, à la curiosité, l'élégiaque, à la plainte : on joindra le délibératif, registre rhétorique d'origine –comme l'épidictique- mais qui correspond à l'hésitation. D'autres catégories qui en sont proches semblent en revanche devoir être tenues hors du répertoire proprement dit. Ainsi le burlesque est une concrétion historique d'une manière d'écrire, mais il appartient au comique ; ou autre exemple, le dramatique. Sans cela l'inventaire s'étend et se distend au point de perdre sa raison d'être, le sens[225].

Cette expansion de la liste des registres est, pour Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan déjà citées (2008), l'indice d'une exploitation pragmatique de la catégorie en tant qu'ils sont des traces de l'activité du sujet parlant et mettent en œuvre une valeur illocutoire. À côté de l'affect que révèle le registre, la notion d'acte de langage est donc convoquée pour définir la fonction pragmatique des registres et dépasser la conception rhétorique du discours à laquelle ils sont historiquement attachés.

---

224 JORDY Jean, *La mise en œuvre du programmes de Français en classe de seconde*, rapport remis à M. le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2003 : 14, cité par Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan : « Pourquoi les registres », *Les registres, Enjeux stylistiques et visées pragmatiques*, Au cœur des textes N°11, Academia Bruylant, Belgique, 2008, p. 13.

225 VIALA Alain, « Des registres », *Pratiques* N°109-110, *Histoire de la description scolaire*, Juin 2001, p. 171.

Gilles Philippe (2008) observe lui aussi que les registres relèvent à la fois d'une stylistique de la langue en ce qu'ils sont constitués de traits formels et d'une pragmatique du discours en ce qu'ils constituent un acte de parole. À la suite de Viala qui reconnaît une corrélation entre champ lexical et syntaxique et attitude affective, il pose que le registre est identifiable par l'usage de certains termes et de certains tours syntaxiques. Il propose donc de l'adosser à la notion « d'appareil formel » et de « patron stylistique », à laquelle nous avons déjà fait référence, qui lui semble plus facile à gérer que la notion de registre, dont le défaut est d'écraser ce qui relève du sémantique et du sémiotique :

> Si la notion de patron est plus facile à gérer que la notion de registre, si elle est d'un rendement stylistique plus immédiat, c'est donc tout simplement parce qu'elle est plus strictement descriptive et n'a pas d'abord une visée taxinomique. Elle permet ainsi de rendre aisément compte des productions littéraires de la période postromantique, où les cloisonnements génériques tendent à se faire toujours plus flous. […] Plus rigoureuse que la catégorie de registre parce qu'elle oblige à réhistoriciser l'observation des stabilisations langagières, la notion de patron présente aussi cet avantage pour l'analyse stylistique qu'elle ne relègue pas au second plan la question des formes linguistiques au profit d'une réflexion trop immédiatement interprétative sur la tonalité émotive d'un texte[226].

Les registres sont des outils de structuration d'un espace discursif associé à un but, mobilisant un arsenal rhétorico-argumentatif et un type de dialogisme manifestant des affects fondamentaux. En tant que catégories renvoyant à des attitudes devant le monde, elles sont des catégories du sens. La déliaison entre genre et registre a conduit à l'extension de la notion et permis d'une part une description pragmatique de cette dernière, prenant en compte la dimension énonciative et la force illocutoire de l'énoncé et d'autre part à la remplacer par les notions d'appareil formel et de patron, moins figées et plus aptes à révéler les occurrences prévisibles de certains faits langagiers formant des faisceaux pouvant se figer et se désémantiser.

226 PHILIPPE Gilles (2008), « Registres, appareils formels et patrons », *Les registres, Enjeux stylistiques et visées pragmatiques*, *op. cit*., p. 33-34.

17.2. Les registres de langue

Appelés aussi niveaux de langue, les registres linguistiques se confondent souvent avec les notions de genre, de registre et de style auxquels ils sont fréquemment associés. Ils ont pour traits communs d'être le résultat d'une combinaison de choix que le discours opère parmi un certain nombre de possibilités contenues dans la langue afin de moduler un message suivant des circonstances.

Le classement traditionnel distingue trois niveaux : bas ou familier, moyen ou courant et élevé ou soutenu. Ils permettent de hiérarchiser des modes d'expression par rapport à la norme (respect/non respect/hyperrespect). Le terme plus moderne de « niveau de langue » permet de rendre compte des différents axes de variation de la langue, dans toutes les composantes de sa grammaire (phonétique, syntaxique, pragmatique, morphologique, lexicale…) selon une triple hiérarchie : spatiale (variation diatopique), temporelle (variation diachronique) et sociale (variation diastratique et diaphasique)

Certains manuels et dictionnaires proposent d'autres niveaux de variation linguistique en les rapportant à des échelles morale (style bas/élevé), sociale (familier, vulgaire, populaire), chronologique (archaïsme, néologisme)… Les abréviations qui figurent dans les dictionnaires témoignent du caractère étendu de ces variations suivant l'axe d'étude choisi. On relève par exemple, dans *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* 2006, les descriptions suivantes à côté des abréviations :

> ARG. mot d'argot, emploi argotique limité un milieu particulier, surtout professionnel (ARG ; SCOL. : argot scolaire), mais inconnu du grand public ; ARG. FAM. : mot d'argot passé dans le langage familier.
> COUR. courant : insiste sur le fait qu'un sens, un emploi est connu et employé de tous, quand le mot est d'appartenance savante ou quand les autres sens sont techniques, savants, etc ; PLUS COUR. : plus courant que d'autres sens eux-mêmes courants ; ou relativement plus courant que les autres sens (sans être très courant dans l'absolu).
> ENFANTIN (LANG. ENFANTIN : langage enfantin, mot, expression du langage des jeunes enfants, que des adultes peuvent également employer en s'adressant à eux ou par emploi stylistique).
> FAM. familier (usage parlé et même écrit de la langue quotidienne : conversation, etc., mais ne s'emploierait pas dans les circonstances solennelles ; concerne la situation de discours et non

> l'appartenance sociale, à la différence de POP.)
> LITTER. […] littéraire : désigne un mot qui n'est pas d'usage familier, qui s'emploie surtout dans la langue écrite élégante. Ce mot a généralement des synonymes d'emploi plus courant.
> POP. Populaire : qualifie un mot ou un sens courant dans la langue parlée des milieux populaires (souvent argot ancien répandu), qui ne s'emploierait pas dans un milieu social élevé.
> VULG. vulgaire : mot, sens ou emploi choquant, le plus souvent lié à la sexualité et à la violence, qu'on ne peut employer dans un discours soucieux de courtoisie, quelle que soit l'origine sociale[227].

En littérature, l'analyse des registres linguistiques permet d'identifier et de classer rapidement les personnages, c'est ce que montre par exemple Jean-Paul Dufiet[228] à partir de l'analyse de pièces de Marivaux. Dans *Le Jeu de l'amour et du hasard,* par exemple, l'auteur fait des registres linguistiques un attribut identitaire, mais aussi un instrument de jeu et du travestissement des personnages. Ces derniers parviennent, en effet, à exploiter, pour les valets le registre élevé des gens de condition (parlure de référence qui impose sa légitimité, rejetant toute trace de prosaïsme et privilégiant les conversation amicales et galantes) et pour les maîtres le niveau bas ou moyen des valets (« Le registre d'Arlequin, personnage central de la dramaturgie marivaudienne, appartient à la tradition linguistique du rôle, faite de balourdises, de pléonasmes comiques, et d'alliances incompatibles. »[229]). Cet échange de niveaux de langue entraîne des situations de parole inhabituelles pour les personnages ainsi qu'une méprise généralisée sur l'identité des interlocuteurs. L'analyse du travestissement des registres amène Jean-Paul Dufiet à constater la présence de nombreux phénomènes expressifs, pragmatiques et sociolinguistiques semblables au fonctionnement des registres dans l'échange verbal authentique dans lequel les locuteurs socialement inférieurs s'accordent une plus grande liberté linguistique (détournement de registre, inventions) que les locuteurs de haute condition, qui ne s'écartent pas de leur registre de prestige (absence de mots crus, naïfs, gaulois ou concrets) et dont le discours surdétermine la parole :

227 *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* 2006, Tableau des termes, signes conventionnels et abréviations du dictionnaire, p. XXV-XXXI.

228 DUFIET Jean-Paul, « Registres linguistiques et travestissement dans le théâtre de Marivaux », *I Registri,* a cura di Sergion Cigada e Marisa Verna, Milano, Vita e Pensiero, à paraître.

229 *Ibid.*, p. 4.

> Le théâtre montre que le registre de langue, dans son fonctionnement, est un véritable dispositif discursif dans lequel le destinataire de la parole est souvent prépondérant pour les stratégies du locuteur. […] l'idée que le locuteur a de son interlocuteur compte bien plus que la réalité même de la personne de l'interlocuteur[230].

La résultante des choix opérés parmi les diverses réalisations possibles d'un même fait participe du style de l'énoncé, c'est pourquoi, les niveaux de langue sont souvent appelés « niveaux stylistiques » :

> On peut définir le style comme résultant de la combinaison du choix que tout discours doit opérer parmi un certain nombre de disponibilités contenues dans la langue et des variations qu'il introduit par rapport à ces disponibilités. Les disponibilités se cristallisent souvent en de véritables *sous-codes* linguistiques : c'est le cas par exemple des registres de la langue –c'est-à-dire des niveaux stylistiques qui sont à la disposition des locuteurs afin de leur permettre de moduler leur message selon les circonstances –étudiés par Halliday ; les variations sont plus idiosyncrasiques : ce qu'on désigne couramment par *écart stylistique* ce sont en fait de telles combinaisons linguistiques spécifiques à un texte donné ou à l'ensemble des textes d'un auteur donné[231].

17.3. La question du style

La notion de style est ancienne et se révèle être un objet délicat à traiter, variable historiquement mais dont l'existence est attestée notamment par des phénomènes comme l'imitation, le pastiche des discours…. Son étymologie nous renvoie au stylet, ce poinçon de fer ou d'os servant à écrire sur les tablettes de cire. Par métonymie, le style a désigné la manière d'écrire, les qualités d'expression. Le style, aujourd'hui, répond à plusieurs définitions, parfois concurrentes. Il correspond à une manière particulière, personnelle ou au contraire collective de traiter la matière et les formes en vue de la réalisation d'une œuvre. Son caractère individuel apparaît dans la définition de Roland Barthes (1953) pour qui le style est la marque de l'individu qui écrit, sa touche personnelle (style d'un auteur). Une définition plus ancienne (rhétorique), voit dans le style la marque de schémas fondamentaux communs à un groupe, à un code, à un genre. De ce point de vue, instrument de classement au même titre que le genre, le style est l'ensemble des caractères qu'une œuvre partage avec d'autres dans un ensemble qui constitue un type esthétique

230 *Ibid.*, p. 18.

231 DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, *op. cit.*, p. 654.

employé aussi bien pour désigner une manière de s'exprimer, que ce soit à travers l'écriture ou à travers les arts en général, qu'une manière d'être, d'agir et de vivre.

En littérature, la notion de style est invoquée pour juger de la qualité esthétique d'une œuvre, de l'originalité d'un écrivain, mais l'état actuel des recherches montre qu'il n'existe pas de théorie capable de définir le beau style une fois pour toute. Ce sont des combinaisons langagières, un « ensemble de qualités formelles » (Pierre Larthomas, 1998) présents dans les énoncés qui créent des effets variables selon les récepteurs, l'époque, le milieu, les circonstances. La stylistique donne des pistes pour analyser ces constantes, attestant de la marque particulière d'un auteur à partir de traits fondamentaux dont Léo Spitzer a tenté de faire un relevé dans ses *Études de style* (1970). L'apport des sciences du langage (linguistique de l'énonciation, pragmatique, études conversationnelles, analyse du discours, lexicologie, sémiotique) a permis d'élargir le champ en offrant un ensemble d'outils et de méthodes. Le style d'un auteur ou d'un texte peut donc s'appréhender à partir des éléments de base suivants: le matériel sonore ou graphique, le vocabulaire, les figures, les niveaux de langage… Le style mettant en œuvre à la fois la langue, une vision du monde, des valeurs politiques, idéologiques, éthique, esthétique qui se combinent, une approche pluri-disciplinaire de la notion paraît indispensable. Alain Rabatel (2007) met en relation les notions de style, d'éthos et d'idiolecte, partant du fait que toutes les trois sont traversées par une même dialectique de l'individuel et du social. Les théorisations de ces trois notions se distinguent selon leur approche, aussi Alain Rabatel prône une approche moniste reposant sur l'ensemble des paramètres langagiers et paraverbaux : « Seule une approche moniste est de nature à rendre compte de l'ensemble des phénomènes en tension selon une approche continuiste de l'actualisation. »[232] De ce point de vue, le style est

232 RABATEL Alain, « La dialectique du singulier et du social dans les processus de singularisation : style(s), idiolecte, ethos. », *Pratiques* N°135-136, *Questions de style*, Metz, Décembre 2007, p. 16.

défini comme « recherche de l'affirmation de soi et d'une singularisation de la parole dans le cadre du jeu avec les contraintes socio-culturelles des genres, qui s'imposent aux individus. »[233]. Avec André Petitjean et André Rabatel (2007), nous pouvons rappeler que[234] :

- la notion de style s'applique à tous les discours, littéraires ou non, oraux ou écrits

- la position de l'écrivain dans le champ du littéraire est liée aux postures qu'il adopte (mise en relation des phénomènes d'*ethos* discursif, de postures d'écriture, de positionnement dans l'institution littéraire)

- toute fiction multiplie les styles dans une même œuvre (dialogisme et polyphonie)

- le style des auteurs peut être modélisé par une analyse des opérations d'écriture

- le style est porteur de valeurs

Théâtre et roman ont chacun une manière particulière d'utiliser le langage et il serait donc intéressant d'analyser dans l'adaptation, la conservation ou la disparition de ces marques de style et de voir en quoi les opérations de transformations ou encore l'ancrage dans un genre peuvent jouer un rôle dans le maintien, la transformation ou la création d'un style. Pour Pierre Larthomas (1972), la différence de style entre les deux genres tient essentiellement au fait que le roman étant un genre écrit, il n'emploie pas les mêmes procédés et que les figures, comme l'apostrophe, ne s'y expriment pas de la même manière qu'au théâtre qui « est un genre où l'écrit précède le dit et où le dialogue est censé être improvisé »[235]. Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer notent que le texte théâtral possède des traits stylistiques spécifiques référables à sa modalité d'énonciation : « emploi massif de la première et deuxième personne, importance des déïctiques, prédominance des

233 *Ibid.*, p. 16
234 *Ibid.*, « Le style en question », p. 5-6.
235 LARTHOMAS Pierre (1972), *op.cit.*, p. 347.

désinences du présent, du passé composé, de l'impératif, etc. »[236]. Anne Herschberg Pierrot, dans son ouvrage *Stylistique de la prose* (1993)[237] expose des notions choisies pour leur intérêt dans l'étude stylistique des textes en prose: les déictiques, « on », les temps verbaux, les frontières de la parole et le discours rapporté, l'ironie, le sens des mots et le sens figuré, la cohésion du texte, la ponctuation et le rythme. Elle choisit néanmoins de laisser de côté le théâtre à cause de la double approche qu'il nécessite (langage dramatique et mise en scène), aussi nous nous réfèrerons à l'étude d'André Petitjean (2010) qui s'intéresse aux traits de style dans les œuvres dramatiques et notamment dans les didascalies. Il montre que les didascalies fournissent le matériau thématique sur la base duquel il est possible de postuler qu'il existe des « styles collectifs », dans la mesure où des œuvres d'auteurs différents possèdent des contenus qui montrent une appartenance commune à une époque, une école, un mouvement… Il prend pour exemple les œuvres de Diderot et de Beaumarchais qui révèlent des « airs de famille » tels que « théâtralisation de scènes relevant de la sphère domestique, adoption de la prose et d'un style expressif, présence de scènes muettes, attention aux conditions scéniques d'exercice des dialogues, prolifération du texte didascalique. »[238]

Les pièces symbolistes (Maeterlinck, Rémy de Goumont, Catulle Mendès…) sont quant à elles dominées par une poétique du surnaturel, du fantastique, de l'insolite et sont de ce fait imprégnées de subjectivité (saturations d'images, de procédés d'indéfinition, monologue intérieur…) Les didacalies possèdent donc des attributs critériaux qui sont susceptibles de produire un effet de généricité :

236 DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, *op.cit*., p. 657.

237 HERSCHBERG-PIERROT Anne, *Stylistique de la prose*, Belin Lettres Sup., Paris, 1993.

238 PETITJEAN André, « Pour une stylistique des œuvres dramatiques: l'exemple des didascalies », *op. cit*.

> Sur le plan énonciatif, […] les didascalies, selon qu'elles sont à fonction *diégétique* ou *scénique*, privilégient le présent dans la mesure où elles n'actualisent pas les états ou les procès dans le temps et le futur modal lié à leur orientation prescriptive. Sur le plan pragmatique, les didascalies forment avant tout un texte fonctionnel à visée informative possiblement injonctive mais peuvent être aussi dominées par une intention « poétique ». Ce qui signifie qu'elles s'adressent soit au lecteur afin de l'aider à interpréter le sens des répliques et à se figurer le monde de la fiction dramatique, soit au metteur en scène et aux acteurs dans le but d'orienter le spectacle à venir. […] On retiendra aussi que les didascalies permettent au lecteur à la fois de statuer sur l'appartenance du texte à une classe de référence, qu'elle soit générale (les œuvres dramatiques) ou spécifiques (les sous-genres du dramatique) mais qu'elles permettent, de plus, de rendre compte des processus de singularisation littéraire[239].

Les nombreuses études effectuées sur le dispositif didascalique ont permis de mettre à jour des régularités à même de tracer les contours d'un ensemble et de définir un « style d'auteur » reposant sur des caractéristiques modales, thématiques ou formelles. André Petitjean donne pour exemple les travaux de G. Jolly (2001)[240] qui a montré la différence de traitement entre les didascalies à fonction diégétique, plutôt abondantes et les didascalies à fonction scénique très précises chez Villiers de L'isle-Adam. Les premières se caractérisant par la présence de descriptions spatiales émaillées de notations faisant appel à la perception, de commentaires de l'ordre du subjectif,… et les secondes montrant une grande précision technique dans la description des décors.

Après avoir tenté de rappeler les différences, parfois subtiles et les caractéristiques souvent croisées des notions de genre, registre, niveau de langue et style, nous retiendrons que les trois derniers se sont détachés du premier et ne caractérisent plus aujourd'hui de manière stable et spécifique un seul genre. Nous approfondirons donc notre analyse des genres de discours en nous intéressant aux théories de la narratologie.

18. De l'apport des théories de la narratologie dans l'analyse des discours narratif et dramatique

Les apports de la narratologie dans l'analyse des discours sont depuis longtemps reconnus. D'abord conçue comme la « science du récit » (Todorov, 1969), elle va servir de base à

239 *Ibid*.
240 « La didascalie chez Villiers de l'Isle-Adam », *Poétique* N°128, p. 447-462.

l'analyse de toutes les formes de discours. Nous nous servirons de la méthode d'analyse élaborée dans *Figures III* par Gérard Genette (1972), essai de méthode qu'il a appliqué à la *Recherche du temps perdu* et qui a largement fait ses preuves dans l'étude du discours narratif puis transposé avec succès dans le domaine d'étude des textes dramatiques, et nous adopterons les trois catégories qu'il met en évidence à la suite de Todorov, catégories empruntées à la grammaire du verbe et ainsi présentées :

> celles qui tiennent aux relations temporelles entre récit et diégèse, et que nous rangerons sous la catégorie du *temps* ; celles qui tiennent aux modalités (forme et degrés) de la « représentation » narrative, donc aux *modes* du récit ; celles enfin qui tiennent à la façon dont se trouve impliquée dans le récit la narration elle-même au sens où nous l'avons définie, c'est-à-dire la situation ou instance narrative, et avec elle ses deux protagonistes : le narrateur et son destinataire, réel ou virtuel ; on pourrait être tenté de ranger cette troisième détermination sous le titre de la « personne », mais pour des raisons qui apparaîtront plus loin il me semble préférable d'adopter un terme aux connotations psychologiques un peu (très peu, hélas) moins marquées[…] ce terme est celui de « voix »[241].

18.1. Le temps

a. Temps du récit/temps de l'histoire

Le temps de la narration concerne la relation entre le temps du récit et le temps de l'histoire, c'est-à-dire la position temporelle du narrateur par rapport aux faits qu'il raconte et comment l'histoire est présentée par rapport au récit complet. Plusieurs choix se présentent aux auteurs qui peuvent intervenir sur l'ordre de déroulement des faits et l'ordre de leur présentation, la vitesse, c'est-à-dire la durée des événements et la longueur du récit consacré à les raconter et enfin la fréquence des événements pour construire leur récit.

Au théâtre, il existe une double temporalité, celle réelle de la représentation (limitée à une ou deux heures en moyenne pour ne pas lasser le spectateur) et celle fictive de l'action représentée (temps abstrait qui doit faire sentir son épaisseur en organisant le récit et sa chronologie). Ces deux temporalités ne se superposent jamais. Les contraintes de durée imposent que ne soient retenus de l'action que les moments essentiels. La division en

241 GENETTE Gérard, *Figures III*, Seuil, Paris, 1972, p. 75-76.

actes, tableaux, épisodes ou séquences permet de ne présenter que les éléments marquants, un intervalle de temps étant censé s'écouler entre deux actes. Afin de figurer le temps, les dramaturges usent de procédés conventionnels (signe visuel, bande sonore, un personnage donne l'heure sur scène…). La difficulté réside dans le fait que le temps théâtral prend sens dans l'ici-maintenant de la représentation. Au niveau textuel, l'analyse structurale des récits offre des outils d'analyse des signes temporels présents notamment dans le début du texte, à travers les didascalies et les dialogues des personnages. Les noms des personnages, la période, les indications de décor… sont autant d'indices qui ancrent l'action dans un moment particulier de l'histoire.

Dans le texte narratif, il existe une impossibilité formelle d'isochronie rigoureuse entre l'histoire et son récit, et, seuls les dialogues rapportés directement présentent un temps de récit (TR) sensiblement équivalent à celui de l'histoire (TH). Quant au texte dramatique, il peut être comparé aux dialogues rapportés directement car la parole est en acte et l'action se confond avec l'échange verbal. Cette distinction entre théâtre et roman peut donc être rapprochée de celle qu'établit Marcel Vuillaume entre la communication immédiate et la communication différée. Dans son ouvrage *Grammaire temporelle des récits* (1990), il signale, en effet, que les signes qui entrent en jeu dans l'expression du temps sont les déictiques, d'une part, et les morphèmes portés par les verbes, d'autre part. Or, leur condition d'emploi dépend des circonstances concrètes de la communication :

> Dans le cas de la communication orale ordinaire, la distinction, théoriquement fondée, entre l'émission des signes et leur réception n'a aucune portée pratique : le délai qui sépare les deux événements est si bref qu'il peut être tenu pour négligeable. L'apparition de chaque déictique de temps définit donc un repère singulier, identique pour les deux partenaires de la communication. La quasi-simultanéité de l'émission et de la réception a une autre conséquence : la durée d'un discours donné est identique pour celui qui le produit et pour celui qui l'écoute, de sorte que l'intervalle de temps qui sépare les occurrences de deux expressions déictiques est le même pour le locuteur et pour le destinataire[242].

242 VUILLAUME Marcel, *Grammaire temporelle des récits*, Collection Propositions, Éditions de Minuit, Paris, 1990, p. 19.

En revanche, dans la communication différée, dès lors que le message est confié à un support qui lui confère une certaine permanence dans le temps, les conditions changent parce que :

> l'émission des signes se trouve dissociée de leur réception. Le cas le plus courant d'une telle dissociation est celui de la communication écrite. Comme l'auteur du message n'est pas en mesure d'imposer au destinataire une date de lecture (l'intérêt d'un message écrit réside précisément dans sa disponibilité permanente), le moment de la réception se prête mal au rôle de repère. Il ne peut faire cet office que pour les expressions temporelles qui ne permettent pas une datation au sens strict, c'est-à-dire les morphèmes verbaux[243].

La dissociation de l'émission et de la réception des signes dans la communication écrite a un autre effet : le processus de l'écriture et celui de la lecture n'ont pas forcément la même durée, chacun se déroule selon un tempo qui lui est propre. Le texte de théâtre se situe à la frontière de ces deux types de communication : texte écrit destiné à être lu mais aussi à être oralisé, il est à la fois communication différée et communication immédiate et mêle différents niveaux de repérage temporel : le niveau de l'écriture (date de publication, repère unique et immobile), le niveau de la lecture et le niveau du jeu (repères multiples et mobiles).

b. Le moment et l'ordre

1) Le moment

Le moment de la narration renvoie au moment où est racontée l'histoire par rapport au moment où elle est censée s'être déroulée. Quatre positions de base existent :

- la narration ultérieure qui est la situation narrative la plus fréquente consiste à raconter les événements après qu'ils se soient produits

- la narration simultanée (plus rare) consiste à raconter les événements au moment même où ils se produisent (très souvent liée à la narration homodiégétique)

243 *Ibid.*, p. 20.

- la narration antérieure (très rare) consiste à raconter les événements avant qu'ils ne se produisent.

- la narration intercalée : allie narration ultérieure et narration simultanée.

Si le roman est écrit au passé, le lecteur conçoit les événements narrés comme antérieurs au moment de la production du récit et, donc, comme antérieurs aussi au moment où il en prend connaissance.

2) L'ordre

L'ordre désigne le rapport entre la succession des événements dans la fiction et l'ordre dans lequel l'histoire est racontée dans la narration. Le cas le plus simple est celui où l'ordre de la narration correspond à l'ordre chronologico-logique de la fiction, comme dans les contes ou récits pour enfants, mais ce cas est plutôt rare. La plupart des récits, en effet, modifient l'ordre d'apparition des événements. Ces anachronies narratives permettent la production de certains effets, la mise en relief de certains faits. Il existe trois grands types d'anachronies narratives que Gérard Genette nomme « analepse », « prolepse » et « syllepse » :

- la prolepse désigne une anachronie par anticipation, c'est-à-dire « toute manœuvre narrative consistant à raconter ou évoquer d'avance un événement ultérieur ». Elle possède une valeur de prophétie et installe une tension dans le récit.

- l'analepse désigne une anachronie par rétrospection, c'est-à-dire « toute évocation après coup d'un événement antérieur au point de l'histoire où l'on se trouve »[244]. Elle possède souvent une valeur explicative.

244 *Ibid.*, p. 82.

- la syllepse correspond à un type d'organisation anachronique dans laquelle les événements ne sont plus narrés en respectant une logique temporelle mais en fonction par exemple de connexions spatiales (anecdotes racontées au fil des lieux visités dans un récit de voyage).

c. La vitesse

La vitesse est la relation entre la durée temporelle de l'histoire et la longueur du texte mesurée en pages et en lignes. L'étude de la proportionnalité entre vitesse et durée est un indicateur du rythme du récit. G. Genette indique quatre formes canoniques du tempo romanesque :

- la pause descriptive (à une longueur quelconque correspond une durée diégétique nulle),
- la scène (dialogue ou monologue),
- le sommaire (le temps de l'histoire est contracté en une longueur textuelle inférieure à celle qui serait nécessaire à un rendu scénique de cette durée),
- l'ellipse (segment nul de texte qui correspond à une durée quelconque de l'histoire).

d. La fréquence

La fréquence désigne l'égalité ou l'absence d'égalité entre le nombre de fois où un événement s'est produit dans la fiction et le nombre de fois où il est raconté dans la narration. On peut dénombrer trois possibilités :

- le mode singulatif est celui de l'égalité narrative : on raconte une fois ce qui s'est passé une fois.

- le mode répétitif est celui de la supériorité narrative : on raconte plusieurs fois ce qui s'est passé une fois.

- le mode itératif est celui de l'infériorité narrative : on raconte une seule fois ce qui s'est passé plusieurs fois.

18.2. Le mode

La notion de mode désigne « la régulation de l'information narrative »[245], c'est-à-dire d'une part le problème concernant la quantité d'information transmise liée à la distinction traditionnelle entre *diégésis* et *mimésis* et d'autre part le problème concernant ce qu'on appelle couramment le point de vue. En effet, le récit peut fournir plus ou moins de détails au lecteur, et de façon plus ou moins directe, et se tenir plus ou moins à distance de ce qu'il raconte. Il peut choisir aussi de régler l'information qu'il livre selon les capacités de connaissances de telle ou telle partie prenante de l'histoire, dont il adoptera la vision ou la perspective. Pour Gérard Genette, la distance et la perspective sont les deux modalités essentielles de cette régulation de l'information qu'est le mode.

a. La distance

En ce qui concerne la distance, nous avons déjà noté la différence qui existe entre le roman qui relève du mode du « raconter » et du théâtre qui relève du mode du « montrer ». Le récit n'étant pas exclu du genre théâtral, comme nous le montrerons plus tard, il serait plus judicieux de distinguer les récits d'événements des récits de paroles. Ces derniers peuvent connaître des formes différentes:

- le discours rapporté direct : il est introduit par des tirets ou des guillemets à l'écrit. Il conserve au discours cité son « je » et ses repères spatiaux et temporels :

245 DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, *op. cit.*

> mode de présentation […] dans lequel le rapporteur exhibe le simulacre d'une première énonciation, met en quelque sorte en scène la parole de l'énonciateur cité. Le discours direct dissocie les deux situations d'énonciation, citante et citée […][246]

Le discours direct se caractérise également par la présence d'un verbe introducteur placé devant, en incise ou après, la présence de signes de ponctuation à visée expressive ou prosodique, une certaine hétérogénéité des repérages déictiques, des modalités phrastiques entre segment introducteur et énoncé rapporté, de l'expression (interjection, exclamation…) et de l'énonciation (sociolecte, topolecte, idiolecte…).

- le discours indirect : il prive le discours cité de toute autonomie et le subordonne (à l'aide d'une complétive, d'une interrogative, d'une infinitive) à l'énonciation d'un verbe introducteur soumis à la concordance des temps. Il est en quelque sorte une paraphrase, une reformulation du discours cité dans laquelle les marques d'énonciation et les repères spatiaux et temporels sont ceux du discours citant.

- le discours indirect libre : il est caractérisé par l'absence de verbe introducteur et une quasi parfaite introduction dans le récit. S'il conserve la vie du discours direct, il emprunte également une partie de la subordination et de la concordance des temps au discours indirect et laisse ainsi transparaître, selon l'approche communicationnelle, à la fois la voix du narrateur (point de vue extérieur) et celle du personnage (énonciateur du discours cité) dans une sorte de « polyphonie » énonciative difficile à démêler :

> Le DIL joue un rôle important dans la narration littéraire car il permet de restituer la subjectivité du personnage tout en intégrant sa parole ou sa pensée à la dynamique de la narration. Mais on le rencontre aussi à l'oral […][247]

Au contraire, l'approche non-communicationnelle considère que les énoncés au discours indirect libre n'échappent pas à la règle de l'énonciateur unique, et conteste la présence du binôme énonciateur-personnage/narrateur (Banfield, 1995).

---

246 MAINGUENEAU Dominique, *Précis de grammaire pour les concours*, Nouvelle édition, Dunod, Paris, 1991 (1ère édition), 1994 (nouvelle édition), p. 125.

247 *Ibid.*, p. 127.

Anne Reboul (2000), dans son article « Communication, fiction et expression de la subjectivité », remet également en question le fait que le discours indirect libre relèverait uniquement de la littérature et particulièrement de la fiction, arguant qu'il n'est pas limité à la fiction, puisqu'on en trouve dans les essais historiques par exemple, et qu'il correspond à cette faculté de l'individu à attribuer des pensées, croyances, états mentaux et à les représenter, faculté exploitée par la fiction mais qui ne s'y réduit pas.

> De façon générale, donc, on peut considérer que le style indirect libre n'est ni plus ni moins littéraire, ni plus ni moins lié à la fiction que n'importe quelle forme linguistique. On peut en considérer qu'il s'agit d'un type de discours interprétatif au sens de Sperber et Wilson et que, sur une échelle qui irait de la plus à la moins grande fidélité au discours ou aux pensées représentées, il se situerait vers le pôle de la plus grande fidélité, ce qui explique tout à la fois son poids explicatif pour l'application de la stratégie de l'interprète et le rôle que lui ont souvent attribué les récits de fiction[248].

- le discours narrativisé: il se présente comme un sommaire du contenu du discours rapporté. Il se caractérise par l'absence de subordonnée, remplacée par l'infinitif ou l'usage de la nominalisation.

Signalons que ces différentes formes de récits de paroles sont des traits communs au roman et au théâtre comme nous aurons l'occasion de le démontrer, même si compte tenu du mode énonciatif dominant des dialogues théâtraux, c'est le discours direct qui devrait l'emporter sur les deux autres au théâtre.

b. La perspective

Pour ce qui est de la perspective narrative, elle désigne le point de vue adopté par le narrateur, que Gérard Genette nomme « focalisation ». Il distingue trois types de focalisations différents :

- le récit non-focalisé (ou focalisation zéro, à narrateur omniscient),

248 REBOUL Anne, « Communication, fiction et expression de la subjectivité », *Langue française* 128, *L'ancrage énonciatif des récits de fiction* décembre 2000, Gilles Philippe, Larousse, Paris, 2000, p. 28.

- le récit à focalisation interne, dans lequel le narrateur adopte le point de vue d'un personnage qui en dit autant que le personnage en sait

- le récit à focalisation externe dans lequel le personnage est vu uniquement de l'extérieur et où le narrateur en dit moins que le personnage n'en sait.

Gérard Genette nomme les altérations dans la perspective (infractions isolées dans un mode dominant) soit « paralipse » lorsque le narrateur donne moins d'informations qu'il ne devrait en donner, soit « paralepse » lorsque l'information donnée dépasse celle autorisée par le type de focalisation global choisi. L'utilisation de l'un ou l'autre de ces procédés est propre à produire des effets différents chez le lecteur (illusion de réalité ou au contraire soulignement des procédés littéraires ou de contenu) et leur identification permet de comprendre les choix effectués par l'auteur pour rendre compte de son histoire.

Alain Rabatel (1998) prend ses distances par rapport à la théorie genettienne des focalisations, à laquelle il préfère l'appellation « point de vue », la première, privilégiant les considérations narratologiques, ne prend pas suffisamment en compte la dimension interactionnelle des œuvres. Sa thèse repose sur une dialectique du « sujet de conscience », notion désignant un personnage dont une portion de discours relate les pensées, les sentiments ou les propos. Ce sujet de conscience est à l'origine des perceptions et la référenciation des perceptions représentées conduit à abandonner la tripartition des focalisations au profit d'une bipartition, puisque dans cette perspective, seuls deux sujets sont à l'origine des perspectives narratives : le personnage et le narrateur. Dans cette bipartition, la focalisation externe n'est plus considérée comme un point de vue mais comme la vision externe d'un quelconque focalisé. Les deux visions, interne et externe, sont donc toutes deux accessibles aux deux focalisateurs (narrateur et personnage).

Les critères linguistiques du point de vue résident dans la présence d'un objet focalisé et d'un sujet focalisateur, qui se trouve à l'origine d'un procès de perception et qui suppose une expression particulière de cette perception. Dans cette perspective, selon Alain Rabatel, un même narrateur peut être à la fois objectif, s'il s'en tient au récit des faits et lorsque ceux-ci paraissent se raconter d'eux-mêmes, et subjectif par le biais de choix narratifs, du choix des référents, des évaluations et modalisations qui construisent son discours sur le récit. Il propose la définition suivante, qu'il nuance en précisant que la spécificité linguistique du point de vue ne s'exprime pas dans les paroles des personnages, sinon le point de vue ne serait qu'une manifestation des discours direct, indirect et indirect libre et que cette perception est forcément subjective, étant saisie par un sujet particulier :

> Le point de vue correspond à l'expression d'une perception, dont le procès, ainsi que les qualifications et modalisations coréfèrent au sujet percevant et expriment d'une certaine manière la subjectivité de cette perception[249].

On ne parle plus alors de changements de point de vue mais de variations dans la profondeur de perspective. Cette profondeur de perspective des visions ainsi que la polyphonie (plusieurs voix à l'œuvre dans un même texte) témoignent du dynamisme communicationnel des œuvres et mettent fin au mythe de l'unicité du sujet parlant. Le concept de point de vue ainsi défini permet de privilégier les paroles et pensées non verbalisées ainsi que l'identification des personnages, non plus d'après leurs paroles et leurs actes, mais d'après leurs perceptions. On part du principe que le dialogisme est potentiellement présent dans les récits de paroles tout comme dans les récits d'événements et que toute appréhension des objets du discours par des personnages est susceptible de renvoyer à une subjectivité qui n'est pas nécessairement celle du locuteur primaire :

> le point de vue relève du dialogisme, au sens où il s'agit de rendre compte non seulement des voix mais encore de points de vue s'exprimant à travers le mode de donation des référents, dans des

249 RABATEL Alain, *La construction textuelle du point de vue*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998, p. 13.

> énoncés qui ne sont pas des paroles et qui renvoient à un énonciateur intratextuel éventuellement distinct du locuteur responsable du discours premier[250].

Alain Rabatel (2003) s'intéressant à la question de l'existence du point de vue dans les textes dramatiques remarque que deux positions se contredisent et coexistent selon la définition qu'on donne à la notion. Si le point de vue est pris dans le sens d'opinion, de représentation personnelle, telles qu'elles existent dans les interactions verbales argumentatives, on peut admettre qu'il existe un point de vue au théâtre. Si à la suite de Gérard Genette on restreint le point de vue à un phénomène purement narratif, la seule instance valable pour le point de vue au théâtre est celle du personnage. En effet, le théâtre excluant *a priori* le narrateur, la focalisation zéro ne peut s'y exprimer, quant à la focalisation externe, elle ne possède aucun fondement linguistique. Ainsi, seule la focalisation interne à la première personne (énonciation personnelle des personnages dans les tours de parole) semble recevable au théâtre. Alain Rabatel fonde son analyse, à la fois énonciative, interactionnelle et pragmatique, sur l'idée que le point de vue, pris dans une acception large (tout ce qui, dans le discours possède une source énonciative particulière et manifeste la subjectivité d'un sujet et dénote des jugements d'ordre affectif ou axiologique) aide à l'interprétation du texte théâtral. Pour lui, le point de vue étant une notion qui traverse à la fois ces deux pôles de l'activité langagière que sont la narration et l'argumentation, il est donc bien mis en œuvre dans le texte de théâtre où les personnages sont placés dans des situations qui les amènent constamment à argumenter (situations de conflit) ou à raconter (décrire le cadre spatio-temporel, les événements, les personnages…) de manière directe ou indirecte. En ce qui concerne les instances du point de vue, il s'agit donc de distinguer :

250 RABATEL Alain, *Genette, les voix du texte littéraire et les phénomènes d'hétérogénéité discursive*, IUFM de Lyon, ICAR, UMR 5191, CNRS, Université Lumière-Lyon 2, p. 177-178.

- le locuteur primaire de l'énonciateur: le premier est responsable du titre, des préfaces, avis au lecteur, avant-propos, dédicace…, de la liste des personnages et de leurs relations et des didascalies, ainsi que des propos des locuteurs secondaires, le second est celui qui assume l'énoncé. Dans le cas d'un monologue, il y a syncrétisme entre les deux.

- le scripteur, responsable de la totalité du texte (fable + paroles + didascalies) de l'énonciateur-personnage, qui est responsable de ses propres répliques.

- le scripteur ou metteur en scène, du public ou lecteur, qui ne communiquent pas véritablement dans la mesure où la réaction du lecteur et du public, si elle peut exister, n'est pas prise en compte dans le texte.

- le lecteur du spectateur, le premier se trouvant souvent dans une situation cognitive privilégiée par rapport au second, lorsque par exemple, les didascalies initiales leur fournissent des informations auxquelles les spectateurs n'auront accès qu'au fil du texte.

Pour Alain Rabatel, ces instances, qui sont parties prenantes de la double énonciation, entretiennent des relations relevant de la « co-énonciation » (point de vue commun aux co-producteurs de l'énoncé), de la « sur-énonciation » (l'énonciateur occupe une position haute, au centre de tous les échanges) et de la « sous-énonciation » (renvoie à une posture dominée). Dans cette perspective, le locuteur primaire occupe une posture de sur-énonciateur par rapport aux personnages, dans la mesure où leurs paroles émanent de son « vouloir dire ». Le metteur en scène peut, quant à lui se situer dans différentes postures selon sa relation avec le scripteur :

- co-énonciation s'il est respectueux de l'œuvre cherchant une vérité de l'œuvre dans son actualisation

- sous-énonciation s'il respecte les intentions de l'auteur et se pose en serviteur de celui-ci

- sur-énonciateur s'il prend ses distances, et produit des interprétations contraires aux analyses de l'auteur ou de la tradition.

La meilleure posture énonciative n'est pas forcément la co-énonciation :

> certaines adaptations fidèles peuvent être dénuées de pertinence, tellement le message est aseptisé, tandis que les adaptations *a priori* très éloignées du projet originel du scripteur sont susceptibles de déployer des aspects inédits de l'œuvre, qui s'y trouvaient potentiellement, mais auxquels on n'avait pas été attentif jusque là. Bref, le choix d'une posture énonciative n'est en rien garant de la réussite esthétique, pas plus que de la pertinence interprétative[251].

Ainsi, le point de vue est-il bien à l'œuvre dans les textes de théâtre, à travers différentes instances et notamment dans la parole des personnages. Il est aussi révélateur du caractère polyphonique du langage en interaction dans le texte dramatique. Cette polyphonie, que la narratologie et les travaux de Gérard Genette sur le point de vue ont permis d'analyser avec plus d'acuité, est particulièrement présente et montre toute sa force d'interaction dans l'adaptation. En effet, celle-ci s'incarne à la fois dans le texte de départ en ce qu'il fait entendre plusieurs voix, et dans le texte d'arrivée, qui retransmet ces voix et les mêle aux siennes. Le tout forme un énoncé aux multiples points de vue qui jaillissent simultanément dans un éclatement de sens aux accents pluriels, venant, dans un effet d'écho apporter un éclairage nouveau à l'hypotexte. Le lecteur, instance seconde a pour charge d'entretenir ce dialogue dans une dialectique conduisant à l'interprétation et qui laisse ouverte la voix à une troisième instance ainsi définie par Mikhaïl Bakhtine (1984) :

> Comprendre c'est, nécessairement, devenir le troisième dans un dialogue (non pas au sens littéral, arithmétique, car les participants du dialogue, outre le troisième, peuvent être en nombre illimité), mais la position dialogique de ce troisième est une position tout à fait particulière. L'énoncé a toujours un destinataire (aux caractéristiques variables, qui peut être plus ou moins proche, concret, perçu avec une conscience plus ou moins grande) dont l'auteur de la production verbale attend et présuppose une compréhension responsive. Ce destinataire c'est le second (de nouveau, pas au sens arithmétique). Mais en dehors de ce destinataire (de ce second), l'auteur d'un énoncé, de façon plus ou moins consciente, présuppose un sur-destinataire supérieur (le troisième) dont la compréhension responsive absolument exacte est présupposée soit dans un lointain métaphysique, soit dans un temps historique éloigné. (Le destinataire de secours.) Aux époques variées, à la faveur d'une perception du monde variée, ce sur-destinataire, avec sa compréhension responsive, idéalement correcte, prend une identification idéologique concrète variable (Dieu, la vérité

251 RABATEL Alain, « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », *Pratiques* N°119-120, *Les écritures théâtrales*, Décembre 2003, p. 19.

> absolue, le jugement de la conscience humaine, impartiale, le peuple, le jugement de l'histoire, la science, etc.). Un auteur ne peut jamais s'en remettre tout entier, et livrer toute sa production verbale à la seule volonté absolue et définitive de destinataires actuels ou proches[252].

18.3. La voix

Gérard Genette réunit, sous le terme de voix, toute une série de questions concernant de manière générale, les relations et les nécessaires distinctions entre ces trois instances que sont l'auteur, le narrateur et le personnage et laissant entrevoir d'une certaine manière, une forme de dialogisme ou de polyphonie. Les énoncés narratifs prennent en charge une histoire (intrigue avec des personnages inscrits dans un univers spatio-temporel particulier) qui s'organise selon les possibles du récit. Il n'existe pas d'énoncés narratifs sans énonciation narrative. La voix narrative désigne la façon dont se trouve impliquée la narration dans le récit. Cette voix n'est pas celle de l'auteur (ce qui permet de distinguer entre récit fictionnel et récit factuel), elle est créée par lui au même titre que l'intrigue, les personnages et l'univers spatio-temporel et englobe toutes sortes de relations entre l'histoire, le récit et la narration, dont la diversité explique la diversité des récits. Cette voix peut se faire discrète et se borner à énoncer les phrases du récit, mais elle peut aussi commenter, juger ou déléguer sa fonction à un acteur de la diégèse. La linguistique donne des outils pour analyser le statut de cette voix et en repérer les manifestations. Il s'agit de l'opposition théorisée par Benveniste (1966) entre récit et discours, deux systèmes qui manifestent deux modes d'énonciation distincts :

- énonciation historique dans laquelle les événements semblent se raconter eux-mêmes avec un effacement du sujet énonciateur, l'emploi du passé simple ou du présent historique…

252 BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984, (première édition, 1979), p. 336-337.

- énonciation de discours qui laisse apparaître dans l'énoncé des traces de l'énonciation par l'emploi de déictiques : pronoms de la première et deuxième personne, adverbes spatio-temporels (ici-maintenant), pronoms possessifs et démonstratifs, verbes au présent… éléments ne pouvant être interprétés que si l'on remonte de l'énoncé à la situation d'énonciation.

A. Les niveaux narratifs

Le destinataire du message adressé ainsi par le narrateur est appelé narrataire. Il lui est symétrique. Le plus souvent narrateur et narrataire sont au même niveau, parce qu'ils appartiennent à la même histoire. Mais à l'intérieur d'une même histoire, le narrateur peut insérer d'autres récits enchâssés, racontés par d'autres narrateurs, avec d'autres perspectives narratives. Cette technique, à l'œuvre par exemple dans *Manon Lescaut* de l'Abbé Prévost, qui fait alterner dans le rôle de narrateur le marquis de Renoncour (lui-même présenté comme auteur fictif) puis le chevalier Des Grieux, permet de diversifier et de complexifier l'acte de narration. Genette distingue trois niveaux différents qu'il hiérarchise de la manière suivante :

- niveau extradiégétique : acte narratif du récit principal dans lequel le narrateur situé au premier degré se trouve à l'extérieur de la diégèse.

- niveau intradiégétique : niveau de l'histoire événementielle racontée par le narrateur extradiégétique.

- niveau métadiégétique : niveau des événements mis en scène par un narrateur second, intradiégétique (récit emboîté)

Il arrive que le narrateur joue avec les variations de niveaux narratifs, en principe étanches, afin de brouiller la frontière entre le niveau extradiégétique et le niveau diégétique par

exemple, par contamination de l'un par l'autre. Gérard Genette (1972) nomme « métalepse » cette forme de transgression qui consiste à franchir une « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte. »[253] Elles visent en général à remettre en cause la vraisemblance et à imposer une distance ironique.

On désigne traditionnellement le narrateur par la personne grammaticale qui sert à le désigner dans la fiction. Dans le récit littéraire, on oppose très souvent récits à la première personne et récits à la troisième personne. Gérard Genette préfère opposer le narrateur absent de l'histoire qu'il raconte, à celui qui est présent comme personnage. Le premier sera nommé récit hétérodiégétique et le second homodiégétique. Si ce dernier est en même temps protagoniste de l'histoire qu'il raconte, on pourra parler de narrateur autodiégétique.

B. Les fonctions du narrateur

Si la fonction essentielle du narrateur est la fonction narrative, c'est-à-dire raconter un récit qui est la mise en forme d'une histoire, il peut arriver que celui-ci interrompe son récit pour apporter des commentaires. Ceux-ci possèdent différentes fonctions selon qu'ils portent sur l'histoire, la narration, le récit ou le narrataire :

- Fonction de régie : le narrateur commente l'organisation et l'articulation de son texte.

- Fonction de communication : le narrateur s'adresse au narrataire, figure textuelle du lecteur, afin d'établir un contact avec lui.

- Fonction testimoniale ou d'attestation : le narrateur atteste la vérité de son histoire, le degré de précision de sa narration, ses sources d'informations ou exprime ses sentiments par rapport à l'histoire.

253 GENETTE Gérard, *Figues III, op. cit.*, p. 245.

- Fonction idéologique : le narrateur interrompt son histoire pour apporter un savoir, orienter la signification.

Pour parler de cette relation parallèle qui se tisse entre le narrateur et le lecteur et qui existe au théâtre entre le narrateur et le spectateur, Marcel Vuillaume parle de « fiction secondaire ou marginale, qui met en scène le narrateur et le lecteur et les présente comme témoins oculaires des événements narrés. »[254] Il distingue celle-ci de « la fiction fondamentale », qui correspond à ce qu'on appelle communément l'histoire. Pour Marcel Vuillaume, le récit marginal ne constitue pas seulement une simple explicitation des effets de la narration, ni comme le dit Gérard Genette une forme de transgression ou de métalepse, mais au contraire, il correspond à un « surcroît de fiction » (p.112). Le processus narratif ainsi que ses protagonistes, sont tout aussi fictifs que les personnages et les événements de la fiction fondamentale. La fiction qui englobe l'univers narré, la narration et ses protagonistes se distingue de l'histoire proprement dite dont le lecteur et le narrateur ne font pas partie. Il en veut pour preuve que si l'on invitait quelqu'un à raconter le contenu du récit, il ne parlerait sûrement ni du narrateur ni du lecteur. C'est que le rôle qui leur est assigné consiste à observer les événements et non à y prendre part. Le rôle du lecteur, qui sera celui du spectateur dans l'adaptation, se caractérise par sa passivité. Il est l'objet de la sollicitude du narrateur mais ne dispose d'aucune autonomie. C'est le narrateur qui le guide dans l'univers de la fiction principale, lui présente les personnages… Il jouit du seul privilège de partager l'omniscience de son guide, c'est-à-dire de tout voir et de tout entendre sans jamais attirer l'attention de ceux qu'il observe. Marcel Vuillaume (1990) souligne à ce propos la proximité qui existe entre le lecteur et le spectateur :

> La relation que le couple narrateur-lecteur entretient avec l'univers du récit présente d'évidentes analogies avec celle qui existe entre les spectateurs d'une pièce de théâtre et l'action représentée. L'absence de discontinuité entre l'espace de la scène et celui de la salle fait qu'en un certain sens le

254 VUILLAUME Marcel, *Grammaire temporelle des récits*, *op. cit.*, p. 59-87.

> public est bien dans le même univers que les personnages de la pièce. Mais son rôle se borne à observer les événements sans être vu ou entendu par ceux qui y participent, sans jamais intervenir dans leur déroulement[255].

En ce qui concerne la voix qui s'exprime au théâtre, elle s'analyse au niveau des deux couches textuelles qui composent le texte dramatique, c'est-à-dire dans les indications scéniques d'une part et dans les dialogues d'autre part. Le point commun entre ces deux discours écrits qui composent la macro-structure du texte dramatique, c'est sa valeur illocutoire. Dialogues et didascalies sont tout autant possiblement prescriptifs et visent à donner aux praticiens (comédiens, metteurs en scène et lecteurs) des ordres pour la réalisation. Ils agissent comme des impératifs pour « dire » et « faire » sur la scène, devant un public. Pour Anne Ubersfeld (1996), ce qui permet de les distinguer néanmoins, c'est leur statut linguistique: « La distinction linguistique fondamentale entre le dialogue et les didascalies touche au sujet de l'énonciation, c'est-à-dire à la question qui parle? Dans le dialogue c'est cet être de papier que nous nommons le personnage (distinct de l'auteur); dans les didascalies c'est l'auteur lui-même […] »[256]. Plus loin, elle résume cette particularité du discours théâtral par cette formule : « X (auteur) ordonne à Y (comédien) de dire que (énoncé), et X (auteur) ordonne à Z (metteur en scène) de faire que (énoncé didascalique) ». Cette distinction fondamentale entre le dialogue, prononcé par les personnages, et les didascalies, seule part textuelle dont l'auteur est le sujet, permet de voir comment ce dernier « ne se dit pas » au théâtre, mais écrit pour qu'un autre ou plutôt plusieurs autres parlent à sa place. L'énonciateur qui transmet le message didascalique exerce à la fois deux fonctions distinctes : une fonction théâtralisante en formulant les conditions d'une énonciation scénique imaginaire (scène, décor, public…) et une fonction d'instance narrative en formulant les conditions d'énonciation situationnelles imaginaires.

255 *Ibid*., p.68.
256 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p.17-18.

Le discours typique de l'auteur, s'exprimerait à travers le titre, la liste des personnages, les noms de lieux et les indications scéniques. En règle générale, il se place du point de vue d'un spectateur assistant à une représentation et qui se trouverait face à la scène. Cela s'exprime par des indications telles que « au premier plan, quand le rideau se lève, à droite, au tout premier plan… ». L'emploi du pronom indéfini « on » dans les indications scéniques montrerait son identification implicite à un public. Le discours de cette voix à la fois extradiégétique (discours au premier degré) et hétérodiégétique (elle n'est pas celle d'un personnage de l'histoire) est donc impersonnel mais aussi atemporel, à l'opposé du discours du personnage.

Jean-Marie Thomasseau (1984) qui a été l'un des premiers à insister sur l'intérêt de cette couche textuelle porteuse de la trace de la stratégie du dramaturge, partage lui aussi cette idée que le texte didascalique qu'il nomme « para-texte », texte utilitaire et littérairement neutre, émane de l'auteur et révèle les projets d'écriture scénique de ce dernier:

> Celui-ci le rédige, en somme sans méfiance, en s'avançant à découvert. Avec son apparente technicité, sa texture presque entièrement dénuée de tropes et de feintes, et parce qu'il cherche d'abord à s'en tenir à ce qui paraît décisif au moment de la mise en théâtre de l'écriture, le para-texte est bien un des rares types d'écrit « littéraire » où l'on soit à peu près sûr que le « je » de l'auteur -qui pourtant n'apparaît jamais- ne soit pas un autre[257].

Marie-Claude Hubert[258] (1988) définit le discours didascalique comme « la présence d'une instance supérieure dans le texte, celle de l'auteur, qui règle paroles et mouvements. » Les didascalies constituent pour notre théoricienne, la seule partie dans le texte dramatique où l'auteur s'exprime directement et laisse percevoir ses représentations par des opérations de co-construction référentielle (désignation, dénominations qualifications…). Elles signalent également, par leur volume et la fonction qui leur est impartie, leur appartenance à une poétique d'époque, à un genre ou à un style.

---

257 THOMASSEAU Jean-Marie « Pour une analyse de para-texte théâtral », *Littérature* N°53, Paris, février 1984.

258 HUBERT, Marie-Claude, *Le Théâtre*, Armand Colin, CURSUS, Paris, 1988, p. 16.

Mais il convient de s'interroger sur la validité de l'attribution de la voix à la seule autorité auctoriale dans les didascalies, comme ont cherché à le démontrer plusieurs théoriciens comme G. Genette (1991), M. Issacharoff (1993), J.-M. Schaeffer (1995) à l'instar d'A. Ubersfeld, de J.-M. Thomasseau (1984), et de M.-C. Hubert. Ces derniers conçoivent la didascalie comme un texte ayant un caractère métadiscursif à fonction prescriptive relevant d'une « sur-énonciation » (Rabatel, 2003). Ils appuient leur thèse sur le fait que la didascalie possède un statut non fictif puisqu'elle n'appartient pas à l'univers construit par les échanges dialogués et, par un phénomène de transsubstantiation, disparaît au moment de la mise en scène, transformée en éléments visuels et sonores. Elle serait donc porteuse de la voix de cet archi-énonciateur qu'est l'auteur dramatique. De fait, dans la grande majorité des cas, la couche didascalique a pour fonction, sous la forme d'une écriture minimaliste obéissant à un modèle discursif qualifié par Michael Issacharoff (1993)[259] de « style impersonnel » (juxtaposition de phrases nominales mises en apposition, participes présents ou gérondifs, présent désactualisant, absence de subjectivèmes et de commentaires…), qui se distingue au niveau typographique (italiques, parenthèses, différence de caractères…), de fournir le strict nécessaire pour permettre la contextualisation des dialogues, sans débauche d'ornements et de subjectivité.

Cependant, à partir du XIXe siècle, on observe en même temps que leur expansion, un enrichissement fonctionnel des didascalies qui s'inscrivent dans une écriture qui n'a plus rien à envier aux dialogues par leur réalisme, leur précision, leur fantaisie, voire leur style. Leur fonction a elle-même évolué et elles n'ont plus désormais pour seul objet de donner des injonctions pour la mise en scène. Elles préfèrent à cet assujettissement aux dialogues, une position plus autonome et se réalisent dans des fonctions de narration, de commentaire ou encore d'interprétation des événements de la diégèse, fonctions que l'on attribue plutôt

259 ISSACHAROFF Michael, « Voix, autorité, didascalie », *Poétique* N°96, 1993, p. 463.

habituellement, au narrateur du roman, si on s'en tient à la définition de Gérard Genette. C'est pourquoi les recherches récentes ont montré qu'une double lecture pouvait être faite des didascalies, une lecture opératoire qui permet la réalisation particulière du spectacle sur la scène par le metteur en scène si celui-ci en accepte les conditions, et une lecture littéraire qui permet au lecteur de réaliser une mise en scène imaginaire du texte qu'il est en train de lire. Dans ce dernier cas, la didascalie peut être comparée aux notations descriptives de la narration romanesque. Ainsi, des théoriciens comme M. Martinez-Thomas (1994), D. Chaperon (2007), W. Wolowski (2007) ont montré l'existence d'affiliations entre le discours didascalique et le discours narratif, surtout lorsqu'il s'agit d'œuvres dans lesquelles la didascalie abrite un nombre particulièrement important d'éléments narrativo-descriptifs. La voix à l'œuvre dans cette couche textuelle émanerait donc d'une instance intermédiaire qui ne serait pas celle de l'auteur, mais celle d'un « présentateur » (D. Chaperon) ou « didascale » (M. Martinez-Thomas) qui peut aller jusqu'à exprimer les pensées intérieures et les sentiments des personnages et se montrer omniscient (voir dans *Violences* de Gabyli ou *Axël* de Villiers de L'Isle-Adam). Witold Wolowski (2007), dans son ouvrage consacré aux formes hybrides dans le théâtre français du XIXe siècle, renie les stéréotypes selon lesquels :

> 1 : la didascalie est un texte secondaire marginal, sans grande importance; 2 : La didascalie n'a pas de narrateur; 3 : la didascalie est un paratexte ou un métatexte; 4 : la didascalie n'est pas reproduite vocalement sur la scène; 5. la didascalie est sans effet sur la réception de la généricité du texte[260].

Il montre qu'elle est devenue dans les dernières décennies, un « autre lieu de l'écriture théâtrale », pour reprendre la formule de G. Jolly (2001), lieu où émerge une forme de littérarisation (poétisation, narrativisation) identifiable par le retour systématique d'un certain nombre de paramètres de caractère différent, à savoir: « 1 : destination à la lecture;

260 WOLOWSKI Witold, Du texte dramatique au texte narratif, procédés interférentiels et formes hybrides dans le théâtre français du XXe siècle, WYDAWNICTWO KUL, Lublin, 2007, p. 255.

2 : orientation vers des réalités psychologiques; 3 : préférences de réflexions générales; 4 : émergence d'un énonciateur; 5 : bonne qualité rhétorique et recours au style oral .»[261]

Le théoricien montre également l'effet produit sur le plan fonctionnel de ces didascalies modernes d'un point de vue générique. En effet, elles empiètent sur le territoire des dialogues en communiquant des contenus qu'eux seuls étaient habilités à transmettre auparavant (pensées, motivations, sentiments des personnages…). Ce sont les didascalies diégétiques qui semblent être les plus touchées par cette tentation du romanesque. Leur expansion conduit de ce fait aussi à une transformation sur le plan stylistique. Cette « littérarisation » peut prendre des formes différentes:

- Fonction poétique: utilisation de comparaisons, métaphores, choix de sonorités, travail de la forme et de la mise en page… qui font que ces indications suggèrent plus qu'elles ne réfèrent**.**

- Fonction expressive: déconstruction de l'illusion référentielle par la dissolution des repères spatio-temporels, le doute quant à l'identité des personnages…

- Fonction narrative: instance qui raconte, commente ou interprète les événements, abondance de descriptions ou de portraits, énonciation historique…

Ce travail de « stylisation » à l'œuvre dans les didascalies des pièces modernes fait qu'elles sont devenues, pour le metteur en scène, difficiles, voire impossibles à traduire en langage scénique et n'assument plus de ce fait leur fonction majeure qui est de faciliter le passage à la représentation. Elles obligent le scénographe à inventer un langage visuel ou sonore afin de traduire ces indications scéniques qui n'en sont plus réellement, même si on sait que le statut de l'irreprésentable reste fragile du fait du progrès des techniques de la mise en scène. Witold Wolowski a recensé 11 grandes catégories d'éléments qui seraient

261 *Ibid.*, p. 270.

difficiles à représenter. Il s'agit des énoncés humoristiques; des énoncés interrogatifs ou exclamatifs; des jeux de mots, figures de styles…; des graphies particulières; des réflexions générales; des notations sur l'intériorité du personnage; des résumés de dialogues et différentes formes de discours rapporté; des stimuli olfactifs; de la densité excessive d'événements ou d'objets; de l'instabilité des formes; des énoncés obscurs avec des données encyclopédiques; des énoncés avec des opinions de l'auteur ou du narrateur sur son personnage. Enfin, un autre élément participe à la désintégration générique du texte dramatique, c'est l'apparition, dans des portions de didascalies, de segments de texte destinés à être oralisés par l'intermédiaire d'un récitant ou d'une voix *off*, comme le suggère par exemple Eugène Durif dans l'ouverture de *Meurtres Hors Champ*: « Certaines indications scéniques peuvent être dites comme un texte par le personnage du Guide - Coryphée. »[262] ou encore Marguerite Duras dans les pièces comme *Agatha* ou *L'Eden Cinéma*, dans lesquelles le discours didascalique est pris en charge par une voix *off*. À quoi l'on peut ajouter le fait que certaines didascalies peuvent manifester la présence d'un « je » locuteur/énonciateur qui peut quitter son masque de neutralité pour commenter la fiction ou encore s'adresser au lecteur comme dans cet exemple tiré de *Elsa* d'Aragon: « Le sol est rouge sombre, j'avais oublié de le dire ».

En ce qui concerne la voix dans les dialogues dont nous avons décrit les manifestations, il s'agit de revenir sur le cas particulier du personnage-narrateur. Outre le narrateur que nous venons d'évoquer et qui s'exprime dans la narration didascalique, il apparaît dans certaines pièces modernes des narrateurs-personnages, qui achèvent de contredire la thèse selon laquelle il n'existe pas de médiation narratoriale au théâtre[263]. Pour Witold Wolowski, les pièces à narrant présentent deux ou plusieurs niveaux diégétiques. Au

262 DURIF Eugène., *Meurtres Hors Champ*, Actes Sud-Papiers, 1999.

263 SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, *op. cit.*, 1999.

premier niveau on voit se dérouler l'action mimée ou mimée et parlée à la fois et le second niveau relate ou commente ce qui se passe au niveau de base. C'est à ce niveau que Witold Wolowski signale l'existence d'un rapport narratif entre le personnage-narrateur et le monde narré. En outre, sa qualité d'instructeur lui donne une épaisseur qui le différencie des autres personnages de la diégèse et lui donne une voix qui prend l'inflexion de celle de l'auteur. Dans ce contexte, le chercheur met à jour deux grands types de procédés de « représentation narrative » :

- la narration intradiégétique : emboîtement ou insertion, acte de raconter autonome courant dans les textes narratifs depuis la *Bible* et Homère ;

- la narration paradidascalique : conçue comme doublant partiellement ou complètement une action exclusivement kinésique et/ou le discours didascalique proprement dit (procédé plutôt réservé au théâtre).

Au niveau diégétique de base, le narrant peut entretenir des relations particulières avec l'action. Il peut être extérieur aux événements qu'il raconte (mise en perspective de la pièce, donner les clés de la problématique et de la situation historique au lecteur/spectateur, résumer des séquences) ou alors y participer (dialogue avec les personnages de la diégèse). Mais notons que ce degré d'engagement n'est pas forcément clair dans tous les cas (c'est déjà la caractéristique de statut du coryphée grec qui commente en même temps qu'il converse avec les personnages). Enfin, son attitude peut être de type commentatif ou de type narratif et cette perspective le met en conflit avec la didascalie dont il réduit le domaine fonctionnel en en utilisant la voix qui ressemble étrangement à celle de l'auteur. La possibilité ou non de la transposition didascalique de ses propos est un critère qui permet d'analyser son discours et de déterminer son degré de motivation. En effet, si son discours est facilement transposable en langage didascalique,

c'est que son emploi est artificiel. Au contraire, si son discours est impossible à transposer, cela prouve l'utilité du narrant.

Qu'il porte un nom révélateur de sa fonction (annoncier chez Claudel, lecteur ou souvenant chez Beckett, phono chez Cocteau, récitant chez Césaire, présentateur chez Billetdoux, meneur de jeu chez Ghéon…) ou qu'il se dissimule derrière un nom générique quelconque (Susan, Josephe chez Duras), il peut endosser différentes fonctions analysables à partir des paramètres suivants: le degré de son intégration au monde fictionnel dramatique (relation aux autres personnages ? impact sur l'action ? procédés mis en œuvre pour créer une mise à distance de l'univers raconté par le narrant ?) ; son mode d'intégration dans les dispositifs narratifs (est-il seul ou partage-t-il sa fonction avec d'autres personnages ?) ; l'attitude propositionnelle dominante adoptée par le narrant (discours plutôt commentatif ou narratif ? degré de pragmatisation ?) ; les quantité et qualité de son discours (apport quantitatif ? genre de discours vers lequel il tend stylistiquement ? coloration didascalique ?) ; le rapport avec des figures analogues présentes dans d'autres univers sémiologiques (roman, télévision, cinéma…) ; la réception (types d'instructions données au lecteur ou au spectateur pour orienter sa lecture ?)

Il faut préciser que le rapport entre le personnage-narrateur et l'action qu'il relate ou commente, n'est pas le même que le narrateur romanesque, lequel organise le texte dans son intégralité. Witold Wolowski rapproche le narrant dramatique du personnage qui joue ce rôle au cinéma et emprunte au système de représentation filmique, la terminologie servant à déterminer la source de la voix. La voix *in* désigne une situation normale dans laquelle la source de la voix est dans le personnage que l'on voit dans le champ, c'est-à-dire dans l'espace scénique, par opposition à l'espace dramatique. La voix *off* (*off screen*) désigne la voix intradiégétique mais située hors du champ visuel et existant dans la fiction

et la voix *over* (*voice over*) désigne la voix extradiégétique, située sur un niveau diégétique plus élevé. Ces deux dernières sont particulièrement intéressantes parce qu'elles signalent des anomalies, c'est-à-dire, lorsque la voix se trouve à l'extérieur du champ visible de la scène. La difficulté qui se pose pour qui cherche à analyser et à nommer la source de la voix, c'est que, contrairement au cinéma, le théâtre ne dissimule pas forcément la voix des acteurs-émetteurs jouant le rôle de narrants. Il faudra donc distinguer par le terme « voix *off* », le personnage – narrant visible sur la scène et lié à la diégèse et le terme de voix *over* désignera la voix émanant du narrant restant hors de l'univers construit par sa narration. Les « dispositifs diégético-énonciatifs »[264] peuvent donc être analysés selon trois critères de base :

- la source de la voix est dans le personnage ou en dehors (*in*/non *in*)

- la source de la voix est dans le champ visuel ou en dehors de lui (*off*/non *off*)

- la source de la voix est dans l'action mimétique ou en dehors, située à un méta-niveau (*over*/non *over*).

264 WOLOWSKI Witold (2007), *ibid.*, p. 181.

Witold Wolowski propose un catalogue de ces dispositifs diégético-énonciatifs dans le tableau reproduit ci-dessous[265] :

	Le personnage dramatique/filmique peut:	**Type de voix**
VOIX DITE[266] NORMALE AU THEATRE	1: agir en parlant pour ou *de* lui-même (en narrant) ses propres actions	*in, non off, non over*
VOIX DES NARRANTS	2: faire objet, en agissant silencieusement ou non, d'une narration faite par d'autres personnages présents sur la scène et appartenant au même niveau diégétique	*non in, non off, non over*
	3: faire objet, en agissant silencieusement ou non, d'une narration faite par d'autres personnages présents sur la scène, mais appartenant à un autre niveau diégétique	*non in, non off, over*
	4: faire objet, en agissant silencieusement ou non, d'une narration faite par d'autres personnages absents de la scène et appartenant au même niveau diégétique	*non in, off, non over*
	5:faire objet, en agissant silencieusement ou non, d'une narration faite par d'autres personnages absents de la scène et appartenant à un autre niveau diégétique	*non in, off, over*

Pour que le tableau soit opérant, il est nécessaire d'admettre la catégorie du « personnage focalisateur », considéré comme le personnage central et qui se trouve tantôt dans la position de celui qui parle (sujet), tantôt dans la position de celui dont on parle (objet). L'utilisation de voix *off* ou de voix *over* participe à l'effet de narrativisation du texte dramatique en neutralisant l'interaction verbale entre les personnages dans la diégèse. Elle peut également être perçue comme une solution à l'irreprésentable.

Ajoutons également que l'intervention d'un narrant dans le cours de la pièce participe également à l'effet de narrativisation dans la mesure où il remet en cause le caractère essentiellement mimétique du théâtre lorsque son rôle ne s'apparente pas à celui du choeur antique ou du coryphée dont l'intervention se concentre dans le prologue et /ou l'épilogue et se rattache solidement à l'action.

265 *Ibid*.
266 Nous ajoutons cette colonne.

Nous soulignerons avec André Petitjean (2009) qu'afin de conclure sur ce problème de la voix au théâtre:« […] de même qu'en narratologie il est important de distinguer la personne biographique de l'auteur des différentes figures du narrateur, de même pour un texte de théâtre on gagnerait à dissocier les instances énonciatives et les différents plans d'énonciation. »[267]

Arrivés au terme de ce parcours à travers les théories de la narratologie et de ses apports dans l'analyse des genres de discours, nous pouvons affirmer que, si les travaux de Gérard Genette ont fait l'objet de discussions et de compléments, ils n'ont pas été fondamentalement remis en cause, si ce n'est pour ce qui concerne notamment la notion de focalisation, ou encore la distinction entre mode narratif, en ce qu'il est discours d'un narrateur, et mode dramatique, comme présentation sans médiation des événements. Aussi, le tableau ci-dessous rappelle les principaux outils mis à disposition par le théoricien, outils qui devraient nous permettre d'analyser les composantes du discours romanesque et d'observer dans quelle mesure ils sont transposables pour comprendre le discours théâtral.

267 PETITJEAN André, « Statut de l'énonciateur et des destinataires des didascalies », *Le destinataire au théâtre*, Colloque de Dijon, 2009, à paraître.

TEMPS	Moment	Narration ultérieure	Narration simultanée	Narration antérieure	Narration intercalée
	Ordre	Prolepse	Analepse		Syllepse
	Vitesse	Pause	Scène	Sommaire	Ellipse
	Fréquence	Mode singulatif	Mode répétitif	Mode itératif	
MODE	Distance	Discours direct	Discours indirect	Discours narrativisé	
	Perspective	Récit non focalisé	Focalisation interne	Focalisation externe	
	Perspective altérée	Paralipse (donne moins d'informations que prévu)	Paralepse (donne plus d'informations que prévu)		
VOIX	Niveaux narratifs	Auteur	Narrateur	Personnage	
		Niveau extradiégétique	Niveau intradiégétique	Niveau métadiégétique (récit emboîté)	
		Narrateur homodiégétique	Narrateur hétérodiégétique	Narrateur autodiégétique	
	Fonctions du narrateur	Narrative	Idéologique	De régie	De communication	Testimoniale (attestation)

En ce qui concerne le discours théâtral, il pourra être analysé à partir des éléments recueillis dans ce tableau et à la lumière des éclaircissements apportés notamment sur le point de vue par Alain Rabatel et Witold Wolowski sur la médiation narrative dans le théâtre moderne. Nous complèterons ces outils en effectuant un détour par les travaux de Michel Vinaver (1993), qui, dans *Écritures dramatiques, essais d'analyse de textes de théâtre*[268] propose une méthode d'approche du texte de théâtre. Le considérant à la fois dans sa singularité, ayant un caractère spécifique, tout en le reliant à toute forme d'écriture dans le champ de la littérature, le dramaturge offre une démarche dite de « conjointure » (axes qui réunissent ou rassemblent des éléments divers) fournissant des outils dont l'usage doit permettre, plutôt que d'aboutir à une typologie des textes de théâtre, de dresser une topographie où chaque œuvre trouvera sa place. Cette méthode a pour ambition de déterminer le mode de fonctionnement de l'ensemble d'une pièce à partir de l'analyse d'un l'échantillon de celle-ci (fragment de 10 pour cent du volume de l'œuvre,

268 VINAVER Michel, *Écritures dramatiques, essais d'analyse de textes de théâtre*, Babel, Actes Sud, Paris, 1993, p. 892-911.

paraissant caractéristique de l'ouvrage entier, divisé lui-même en segments) sur lequel on opère une lecture « au ralenti ». Quatorze commentateurs l'ont expérimentée sur vingt-huit textes dont ils ont choisi eux-mêmes les fragments. Après avoir interrogé la situation de départ, les événements (renversement majeur d'une situation) et les informations transmises, le statut de la parole (parole-action ou parole-instrument) et des didascalies (actives ou instrumentales) l'analyse porte sur l'action et les thèmes (qu'est-ce qui se passe, comment cela se passe-t-il ?) et permet dans un premier temps de distinguer les micro-actions des actions de détail et de l'action d'ensemble, puis de comprendre comment la succession des premières contribue à l'avancement des deux autres. Chaque réplique doit être analysée ainsi en termes d'action. On distingue alors deux modes de progression dramatique, par enchaînement de causes et d'effets (pièce-machine) ou par juxtaposition d'éléments discontinus (pièce-paysage). La parole théâtrale se compose également de figures textuelles d'un nombre limité et réparties en quatre catégories :

- figures textuelles fondamentales s'appliquant à une réplique ou à une partie de réplique (attaque, défense, riposte, esquive)

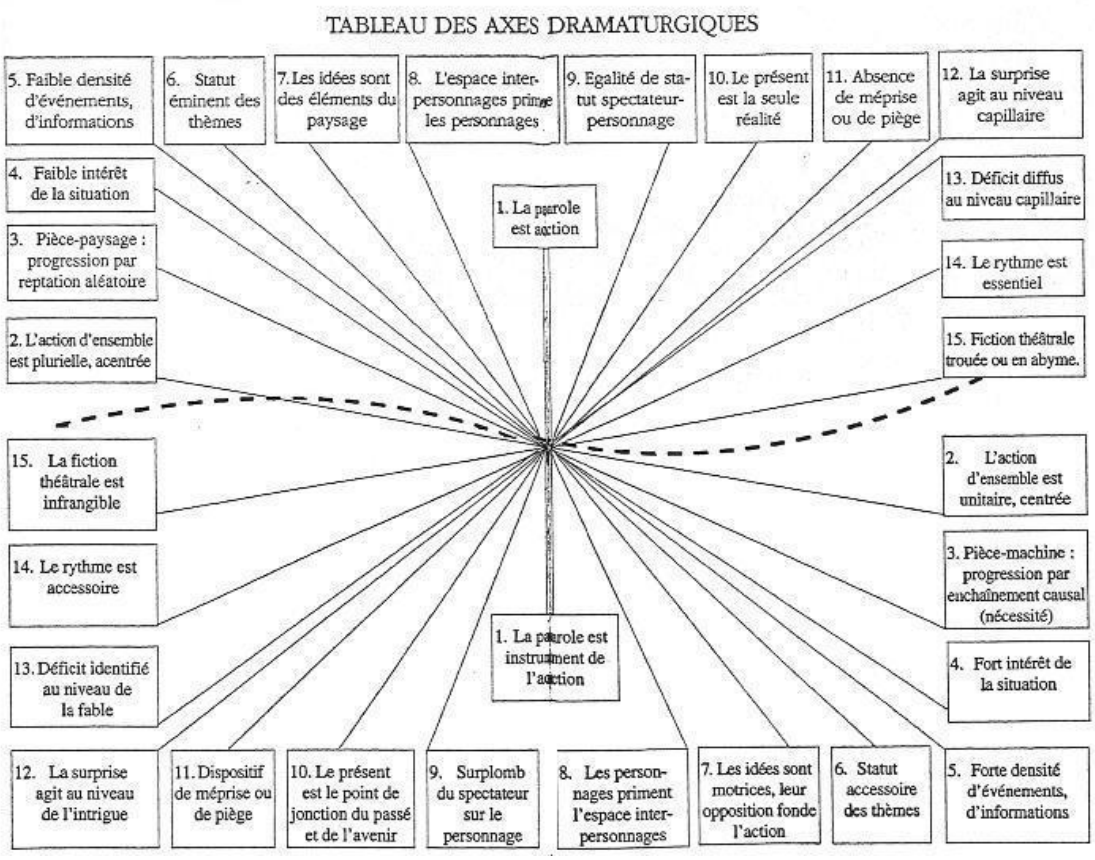
- autres figures textuelles s'appliquant à une réplique ou à une partie de réplique (plaidoyer, profession de foi, annonce, citation, soliloque, adresse au public, discours composite)

- figures textuelles s'appliquant à un ensemble de répliques (duel, duo, interrogatoire, chœur)

- figures textuelles relationnelles s'appliquant à une réplique dans sa relation avec le matériau textuel qui précède (bouclage ou emboîtage, effet-miroir, répétition-variation, fulgurance).

Sont également pris en compte les personnages, le statut des idées, le statut des spectateurs, le statut du présent, le rythme de la pièce et la fiction théâtrale (présence d'une illusion théâtrale à l'intérieur de la convention théâtrale)

À partir de ces éléments, la vue d'ensemble du mode de fonctionnement de l'œuvre entière se révèle grâce au repérage des axes dramaturgiques mis en place, qui dévoilent le profil général de l'œuvre avec son fonctionnement singulier et sa position par rapport aux autres œuvres théâtrales en révélant la position qu'il occupe sur chacun des quinze axes répertoriés dans le tableau ci-dessous[269] :



Michel Vinaver ajoute les remarques suivantes à son tableau :

> Dans certains cas, un texte se situera à proximité des deux pôles à la fois d'un ou de plusieurs axes. La ligne ondulante pointillée démarque l'une de l'autre deux « familles » de pôles. Un texte tendra souvent à se positionner plutôt du côté des pôles du haut, ou plutôt du côté des pôles du bas. Mais

269 *Ibid,* p. 910-911.

un texte regroupant toutes les positions du haut et ne touchant aucune de toutes celles du bas (ou inversement) constituerait un cas limite.

La dernière étape du travail consiste à replacer le texte dans son contexte historique, socio-économique, culturel et biographique.

Le travail de Michel Vinaver a pour intérêt de fournir des outils d'analyse propres au texte de théâtre et de prendre en compte la totalité des éléments qui le composent, sans vouloir aboutir pour autant à une classification étanche, même si la notion de conjointure semble une manière détournée de s'en approcher. Le tableau récapitulatif ci-dessous prouve en tout cas l'intérêt de la démarche, c'est qu'elle offre un questionnement pertinent qui permet au lecteur pour qui la tentation classificatoire n'est pas une priorité, d'interroger et d'explorer les textes de manière minutieuse.

À partir du choix d'un fragment caractéristique de l'œuvre découpé en segments et répliques	
Eléments à analyser	Natures et fonctions
Situation de départ pour chaque réplique	Point d'inertie où commence le fragment. Intérêt fort ou faible
Evénement	Renversement majeur de situation, amené soit par une didascalie, soit par une information, soit par un moment critique. Densité forte ou faible.
Information transmise	Donnée factuelle transmise par les paroles prononcées, peut être vraie, fausse ou douteuse, de forte densité ou de faible densité.
Statut de la parole et action	La parole est action ou instrument de l'action. L'action d'ensemble peut être unitaire et centrée (problème, résolution, nœud, dénouement, énigme, éclaircissement, intrigue, attente satisfaite, conflit cherchant une issue) ou l'action d'ensemble est plurielle, accentuée.
Actions, micro-actions, action d'ensemble et actions de détail produites par la parole et/ou les didascalies	Qu'est-ce qui se passe d'une réplique à l'autre et dans chaque réplique ? Quel mouvement s'est effectué pour opérer un passage de l'un à l'autre, par quel moyen et quelles liaisons fonctionnelles ?
Axes thématiques	Emergent du flux de la parole, soubassements sur lesquels l'action s'engendre et trouve sa tension. Fonction essentielle (tenseur de l'action) ou accessoire (habillage de l'intrigue)
Mode de progression	Par enchaînement de causes et d'effets= pièce-machine (le mouvement de la pièce obéit au principe de la nécessité ou l'action progresse par juxtaposition contingente de micro-actions discontinues= pièce-paysage.
Figures textuelles	Figures textuelles fondamentales s'appliquant à une réplique ou à une partie de réplique (attaque, défense, riposte, esquive, mouvement vers ; récit, plaidoyer,…) Figures textuelles s'appliquant à un ensemble de

	répliques (duel, duo, interrogatoire, chœur) Figures textuelles relationnelles (bouclage, effet-miroir, répétition-variation, fulgurance)
Didascalies	Actives (indiquent un changement de situation) ou instrumentales (apportent une information favorisant l'intelligence des paroles prononcées ou aident à la compréhension de l'action)
Axes dramaturgiques	Servent à faire la synthèse des résultats obtenus par l'analyse, outils comparatifs qui permettent de mesurer les convergences et les écarts de l'œuvre par rapport aux autres.
Personnages	Fortement cernés, dessinés, caractérisés, intéressants pour eux-mêmes et en eux-mêmes ou espace inter-personnage plus prégnant et intéressant que les personnages pris individuellement.
Statut du spectateur	Surplomb du spectateur sur les personnages (ils en savent moins que le spectateur sur leur propre compte) ou égalité de statut entre spectateur et personnages
Statut des idées	Motrices, constituent le ressort de l'action ou éléments du paysage ou encore absentes.
Statut du présent	Point de jonction du passé et de l'avenir qui forme un temps continu dans lequel il s'intègre ou il est la seule réalité et entretient un rapport lâche avec les éléments du passé et de l'avenir
Méprise Surprise Déficit	Malentendu, quiproquo comme sources d'intérêt de l'action ou inexistants. Résulte d'une attente, engendre la tension dramatique ou se renouvelle au niveau moléculaire du texte. Identifié, exposé en tant qu'élément de la fable ou diffus, au niveau capillaire.
Rythme	Essentiel dans le pouvoir de la parole ou accessoire, voire absent.
Fiction théâtrale	Infrangible, illusion théâtrale à l'intérieur même de la convention théâtrale, personnage dont l'altérité ne fait pas de doute par rapport à l'acteur qui le représente, à l'auteur, au spectateur et aux autres personnages ou abolition de la ligne de partage entre imaginaire et réel, entre histoire représentée et représentation, entre personnage, acteur, spectateur et auteur, lieu de l'action et scène, interpénétration, mixage, brouillage des plans où la parole se prononce.
Environnement de l'œuvre	Données historiques, socio-économiques et biographiques, aspects autres que textuels et dramaturgiques
Jugement de valeur sur la pièce	Puissance de l'effet sur le lecteur/spectateur, plaisir qu'elle apporte, intensité d'intérêt, moyens mis en œuvre pour y parvenir (pensée, émotion, charge poétique, rire, séduction…)

Ce tableau, combiné aux autres éléments théoriques recensés jusqu'à présent, devrait permettre une analyse approfondie des textes engendrés par l'adaptation, analyse qui sera complétée par le biais des théories en vigueur concernant notamment les lieux et les personnages.

Narratologie et linguistique apportent donc des outils complémentaires et utiles pour étudier nos deux genres qui, plus on s'approche de la modernité, plus ils partagent des traits et ont tendance à s'interpénétrer comme le montre Joseph Danan (2005) dans *Nouveaux territoires du dialogue*[270]. Ce dernier emprunte à Jean-Pierre Sarrazac le terme de « rhapsodique » pour évoquer le devenir de la forme dramatique, qui, entreprenant de concurrencer le roman, s'avance sur un terrain composite laissant davantage de place à la narration et à la description au détriment du dialogue. Les didascalies sont concernées par cette tentative de « romanisation », mais les dialogues se voient eux aussi contaminés par des descriptions, monologues intérieurs, commentaires…

18.4. L'espace

Si le temps apparaît comme une donnée essentielle dans la construction de l'œuvre romanesque et littéraire, dans la mesure où le langage s'inscrit dans l'ordre de la succession, l'espace quant à lui ne peut être rendu que comme une addition de détails successifs et le signe ne parvient jamais à rendre cette simultanéité qui fait l'essence des arts figuratifs comme la photographie ou la peinture. C'est sans doute la raison pour laquelle il a si longtemps été le parent pauvre des études théoriques. Cependant, l'espace est bien un élément signifiant dans le roman et avec le temps, son double indissociable, il forme le chronotope décrit par Bakhtine dans son étude intitulée « Formes du temps et du chronotope dans le roman » et défini dans ces termes « Nous appellerons « chronotope », ce qui se traduit littéralement par « temps-espace » : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature. »[271] Le chronotope est conçu comme une catégorie littéraire de la forme et du contenu qui réalise la fusion des

270 DANAN Joseph, « Dialogue narratif, dialogue didascalique », *Nouveaux territoires du dialogue*, , ouvrage dirigé par Jean-Pierre Ryngaert, conservatoire national supérieur d'art dramatique, Actes sud-papiers, Paris, 2005, p. 41-45.

271 BAKHTINE Mikhaïl , *Esthétique et théorie du roman*, TEL, Gallimard, Paris, 1978, p. 237-350.

indices spatiaux et temporels en un tout intelligible et concret : « les indices du temps se découvrent dans l'espace, celui-ci est perçu et mesuré d'après le temps ». Cette notion revêt une importance capitale dans l'étude des genres. En effet, leur hétéromorphisme les soumet à une détermination par le chronotope qui apparaît comme le principe dominant des œuvres littéraires. Dans cette perspective, l'auteur, l'auditeur, le lecteur ou le spectateur peuvent se situer dans des temps et espaces très différents mais sont réunis dans un monde unique, réel et historique, séparé par une frontière brutale et rigoureuse du monde représenté dans le texte.

a. Espace romanesque

Dans le roman, l'espace est essentiel pour faire vivre les événements. Il est rendu accessible au lecteur non seulement par les dénominations topographiques, mais aussi par l'intermédiaire de la description qui apparaît nécessaire au récit pour assurer sa fonction référentielle, même si, au fil du temps et des courants littéraires, elle connaîtra des variations importantes. Jean-Michel Adam et André Petitjean (1989)[272] ont montré l'évolution des différentes formes et fonctions attribuées par les auteurs aux descriptions. Ils en distinguent quatre, qui peuvent d'ailleurs coexister dans une même œuvre :

- la description ornementale qui trouve son origine dans la littérature romanesque gréco-latine et principalement dans l'épopée. Elle se caractérise par la présence d'une isotopie constante (souci d'idéalisation esthétique) et d'une isotopie variable (recours à une mimésis picturale). Le caractère récurrent de ces descriptions est dû à la prégnance des modèles rhétoriques et au souci de répondre à un horizon d'attente fortement institutionnalisé. Elles correspondent à des *topos* dont la forme est un héritage de l'éloquence épidictique et du discours judiciaire qui prennent la forme de descriptions de

272 ADAM Jean.-Michel et PETITJEAN André, *Le texte descriptif*, Collection Fac linguistique, Nathan université, Paris, 1989.

la nature par le biais du *locus amoenus*. La description du lieu constitue davantage un exercice de style possédant une fonction esthétique plutôt que représentative.

- la description expressive : à partir du XVIIIe siècle, le *locus amoenus* est renouvelé et prend une valeur symbolique dans les écrits pré-romantiques dans lesquels les descriptions de lieux deviennent le reflet de l'état d'âme du personnage.

- la description représentative est portée notamment par les romanciers réalistes qui contestent les idées littéraires de leurs prédécesseurs et rejettent la description expressive au nom de l'objectivité et de la vérité qu'ils veulent transmettre sur le monde. Au nom de cette vérité, ils assignent à la description trois fonctions majeures : une fonction mathésique (diffuser dans le récit les savoirs de l'auteur), une fonction mimésique (construire le cadre de l'histoire, l'espace-temps dans lequel les personnages interagissent et donner une illusion de réalité en mettant en jeu des opérations décrites par Jean-Michel Adam[273] à la suite de D. Apothéloz, à savoir, l'ancrage, l'affectation, la mise en relation, l'aspectualisation et la thématisation) et une fonction sémiosique de régulation du sens.

- la description productive ou créatrice naît de l'opposition impressionniste aux descriptions réalistes, longues, froides et sans considération pour l'action et le point de vue. Les fonctions mimésiques et mathésiques sont contestées au profit de descriptions tenant compte de la subjectivité de celui qui regarde et participant de manière indissociable à l'élaboration du récit.

Dans le roman, la liberté de présentation de l'espace est totale et la description des lieux y est autant référentielle qu'autoréférentielle. Elle renseigne sur l'espace de la diégèse et se caractérise très souvent, d'un point de vue grammatical et spatial, par l'emploi de

273 ADAM Jean-Michel, « Approche linguistique de la séquence descriptive », *Les textes descriptifs*, *Pratiques* N°55, Septembre 1987, Metz, p. 3-27.

l'imparfait ou du présent, de verbes d'état, d'une structuration de l'espace autour d'un personnage central et d'une hiérarchie scalaire (du premier plan à la toile de fond).

Les lieux du roman peuvent donner une illusion de vérité en donnant des informations qui renvoient à une réalité repérable à l'extérieur du roman. Mais le romancier peut aussi faire le choix de limiter les descriptions et de donner à l'espace, en restreignant les qualifications, une valeur symbolique qui confère au récit une dimension universelle. Quel que soit la précision et la longueur des descriptions de l'espace, son caractère unique ou multiple, le lieu n'en possède pas moins des traits sémantiques variés (lieu ouvert/fermé ; haut/bas; circulaire/linéaire ; unique/éclaté…)

b. Espaces théâtraux

L'espace est ce qui différencie peut-être le plus le théâtre des autres genres. En effet, sa spatialité n'est pas décrite comme dans le roman ou dans la poésie et les séquences descriptives de lieux y sont plutôt rares. Lorsqu'elles apparaissent, elles servent surtout à la mise en scène et ont un aspect fonctionnel.

Au théâtre, la fiction se développe dans un univers soumis à des contraintes spatiales fortes que ne connaît pas le roman, libre de présenter ses personnages dans les lieux les plus divers. En effet, au-delà des normes imposées par les théoriciens à l'époque classique (règle des trois unités), l'espace théâtral est non seulement limité et circonscrit par les habitudes scéniques d'une époque ou d'un lieu (théâtre élisabéthain, théâtre à l'italienne…), mais il est aussi particulièrement complexe.

Il est un lieu à la fois concret (espace théâtral pour lequel écrivent les dramaturges et espace scénique où se meuvent les comédiens, salle où prend place le public) et fictif (lieu virtuel et subjectif). Il est aussi à la fois espace mimétique, ici, perceptible par le spectateur et dans lequel se profèrent les paroles, complété par un espace diégétique, ailleurs

renvoyant aux réalités fictionnelles non visualisées dans le cadre mimétique, espace virtuel constitué par le hors-scène, non destiné en principe à la représentation et construit à la fois par les didascalies et le discours des personnages. Ces derniers, chargés de verbaliser le contexte dans lequel ils parlent, sont parfois amenés à proférer des propos au cours desquels ils décrivent leur réalité mimétique.

Plusieurs paramètres vont peser sur l'équilibre entre ces deux espaces, mimétiques et diégétiques :

- les conditions architecturales et sociales de la représentation : les Mystères du Moyen Âge, par exemple, se jouent sur des tréteaux et les spectateurs prennent place autour de la scène pour assister à des spectacles qui pouvaient durer plusieurs jours, ce qui permettait de tout montrer, d'où un théâtre très mimétique. Le théâtre classique à l'italienne est, quant à lui, très diégétique. Les acteurs sont statiques et déclament leur texte, entourés des gens « de qualité » qui prennent place sur la scène, et face à d'autres spectateurs, qui mangent, boivent, discutent debout dans une salle illuminée en permanence.

- les techniques scéniques qui varient historiquement : aujourd'hui on peut mimétiser à nouveau grâce à une scénographie très sophistiquée qui permet de changer de lieu très rapidement, voire de montrer des lieux simultanés (utilisation de la vidéo, des plateaux…).

- le projet esthétique de l'auteur le conduit à choisir de respecter ou non les prescriptions de l'auteur et de mimétiser des lieux diégétisés dans le texte, par exemple.

La référence à l'espace mimétique se fait très souvent par le biais des déictiques comme « ici », par des mentions de lieux (toponymes) ou encore des descriptions dans les didascalies notamment. Quant au lieu diégétique, il demande au lecteur de faire un effort d'inférence. Il apparaît par la mention d'un toponyme qui réfère à un lieu absent ou par l'emploi de marqueurs anaphoriques du type « là ». Les personnages localisent et

schématisent l'espace grâce à des marqueurs spatiaux qui renvoient à trois dimensions (axe de l'horizontalité : « gauche, droite » ; axe de la verticalité : « en haut, en bas » ; axe de la perspective : « là, ici, devant »). Ils renseignent ainsi sur la disposition, les formes, l'ouverture des lieux, par les mots qu'ils emploient. Ces lieux peuvent être plutôt réels et avoir un rapport avec l'espace référentiel des humains, ou plutôt mythiques et correspondre à des lieux rêvés, fantasmés, imaginés.

Les espaces sont toujours sémantisés et les manières de remplir les espaces et de les opposer ou non prennent du sens. Chez Racine, par exemple, le lieu mimétique est un lieu sécurisant, par opposition au lieu diégétique où les personnages sont en danger (exil, mort). On peut trouver d'autres sèmes spatiaux en opposition tels que ouvert/fermé, haut/bas, un/éclaté, circulaire/linéaire…dont la valorisation ou la dévalorisation dépend de l'époque et de la culture.

L'espace se construit également par les marques spatiales non explicitement liées au projet de représentation. Il s'agit des adverbes de lieu, des verbes qui indiquent le mouvement et d'une manière générale de tout le lexique de l'espace. Ce sont ces éléments textuels comme médiateurs de la représentation qui serviront de base à notre analyse. Anne Ubersfeld (1996)[274] recense les éléments sémio-lexicaux pouvant être considérés comme des matériaux bruts permettant de construire un ou plusieurs paradigmes de l'espace (du genre *bord-rivage* dans la *Phèdre* Racine ou *florentin* dans *Lorenzaccio* de Musset). Il s'agit pour cela de relever dans le texte de théâtre :

- Tout ce qui permet la détermination locale : noms de lieux, lexique de l'espace sans distinction entre les didascalies et les dialogues, les éléments scéniques et le hors-scène.

274 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre I*, *op.cit*., p. 129.

- Toutes les déterminations locales données par les compléments de lieu, sans exclure la localisation affective du type « dans son cœur », les adverbes, les pronoms, les embrayeurs (y, en, en-dessous…) et leurs substituts.

- Tout ce qui pourrait être figurable, c'est-à-dire les objets au sens large du terme (non-animé), qui peuvent être utilitaires, référentiels ou encore symboliques.

La description de l'espace revêt plusieurs fonctions. Localisée en des points particuliers du texte, elle est assez faible en proportion par rapport aux descriptions spatiales romanesques. Elle peut produire une illusion de réalité (plus l'espace est meublé, plus elle sera grande), exprimer la psychologie des personnages (les lieux décrits montrent souvent autant le personnage que le lieu en suggérant des correspondances, la tristesse d'un personnage pouvant par exemple être figurée par un décor sombre), mais la plupart du temps, les descriptions de lieux sont fonctionnelles, orientées vers la pratique de la représentation.

C'est d'autre part dans l'espace et à travers le non-dit du texte que s'inscrit le passage du texte à la scène, ce qui fait que le projet scénique d'un auteur, si précis soit-il, n'engage pas forcément la représentation et les choix ultimes du metteur en scène.

Mais l'œuvre littéraire, qu'elle soit poétique, romanesque ou théâtrale, s'offre également au lecteur dans un espace matériel qui est celui de la page, du livre, dans lesquels elle s'inscrit d'une manière qui lui est propre et qui fait sens (blancs, choix et variation des caractères typographiques, découpage, signes iconiques…)

c. Mise en espace du texte

Avant de communiquer le texte s'expose dans sa matérialité à la vue du lecteur et dans une mise en espace révélatrice. En ce qui concerne les textes de la modernité, bien souvent ils

ne se contentent pas de se définir par une succession linéaire de signes sur la page mais utilisent une typographie et une topographie qui, longtemps négligées, jouent cependant un rôle important dans le phénomène de la généricité. Le texte s'offre ainsi à la vue comme une sorte d'image où les variations graphiques les plus diverses peuvent se trouver portant sur la couleur, la hauteur, l'inclination, la casse, la graisse de caractère, l'introduction d' icônes, de pictogrammes, un ordre non linéaire des signes,…W. Wolowski (2007) parle de phénomène de « zonage » pour nommer cette « dimension grammatextuelle et iconosyntaxique des effets de généricité »[275] Le texte est composé de « zones » hétérogènes formées d'unités verbales et graphiques qui entretiennent des relations entre elles. Certaines œuvres font un usage abondant de ces ressources graphiques (*Les Epiphanies* de H. Pichette, *Maladie mélodie* de M. Roche). La typographie joue un rôle central dans la formulation d'hypothèses de lecture et dans l'identification des genres, aussi, l'utilisation de ces procédés matériels contribuent à un brouillage, voire à une hybridation de la forme, et fait que le texte s'expose avant de communiquer.

L'espace est, on l'a vu, construit pour une part importante par les personnages mais il est aussi le lieu de leur existence et le lieu où ils déploient leurs rapports physiques et leurs échanges.

19. Le personnage au centre des préoccupations

19.1. De la difficulté de définir le personnage

Le personnage joue rôle essentiel dans l'organisation des histoires et forme avec l'action, le centre d'intérêt esthétique principal de la littérature de fiction. Tout comme le genre dans lequel elle s'inscrit, la notion de personnage paraît difficile à circonscrire et varie

275 *op. cit.*, p. 329.

suivant les modalités de son analyse comme le souligne Philippe Hamon (1998) dans l'introduction de son ouvrage *Le personnel de roman* :

> ce concept de personnage définit un champ d'étude complexe, particulièrement surdéterminé, qui est à la fois celui du *figuratif* dans la fiction (en tant que tel, il est le lieu d'un « effet de réel » important), celui de l'*anthropomorphisation* du narratif (en tant que tel, il est le lieu d'un « effet moral », d'un « effet de personne », d'un « effet psychologique » également important), et celui d'un *carrefour projectionnel* (projection de l'auteur, projection du lecteur, projection du critique ou de l'interprète qui aiment ou n'aiment pas, qui se « reconnaissent » ou non en tel ou tel personnage)[276].

De type conventionnel dès le Moyen Âge, représentant exemplaire d'une caste ou d'une communauté, dont le portrait se réduit à peu de mots, les personnages se caractérisent par leur invariabilité : dotés des mêmes traits physiques, ils vivent des expériences similaires dans des genres codifiés qui les réduisent à des rôles. Au fil du temps, ils ne cesseront de se singulariser, se diversifiant socialement et se développant par la mise en texte de traits physiques variés et d'une épaisseur psychologique à laquelle se joint la possibilité de se transformer entre le début et la fin de l'histoire.

19.2. Héros, personnage principal et personnages secondaires

Michel Zéraffa distingue d'une part les héros, dont le destin est décidé par les dieux ou dont le dessein est dicté par le devoir et qui, tels Antigone, Œdipe, Achille, Ulysse, Hamlet, Macbeth, Lancelot…obéissent à une même éthique supra ou extra humaine, de ceux dont l'itinéraire est jalonné d'obstacles ou de conflits qui le modifient, le transforment : « Au terme de leur aventure, Rastignac, Julien Sorel, Raskolnikov, Emma Bovary, Lord Jim ne sont plus les mêmes êtres qu'à son début. »[277] Cependant, il montre que le personnage secondaire n'est pas soumis à la variation de la même manière que celui qui, ayant quitté son autel, n'est plus nommé « héros » mais personnage principal. Le premier, univoque, est le représentant du mot d'ordre qui résume l'idéologie d'une classe

276 HAMON Philippe, *Le personnel de roman*, Droz, Genève, 1998, p. 9.
277 ZERAFFA Michel, « Personnage de roman », *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris, 1997, p. 638.

ou d'un groupe alors que le second est voué au mouvement, à l'incertain, à l'inachevé et peut même vivre des vies parfois misérables. À côté de ces personnages ambigus, il existe une autre population romanesque qui apparaît dans les romans d'amour, les romans populaires, d'aventures ou policiers. Elle est composée de figures tracées à l'imitation des héros proprement dits, c'est-à-dire, qui demeurent les mêmes tout au long de la narration : « Lagardère, Fantômas, Sherlock Holmes, Tarzan, les commissaires Maigret et San Antonio expriment chacun un trait majeur d'une société, mais ce trait, social et synthétique, est cette fois accusé, fixé une fois pour toutes. »[278] À cette typologie formelle qui oppose les personnages statiques aux personnages dynamiques, les personnages principaux aux personnages secondaires, les personnages soumis à l'intrigue et ceux qui sont servis par elle, on pourrait ajouter également, pour reprendre la distinction de E.M. Forster, l'opposition entre les personnages « plats » (*flat character*) construits autour d'une seule idée et n'ayant aucune aptitude à surprendre le lecteur, et les personnages « épais » (*round character*) ayant une capacité à surprendre le lecteur de manière convaincante.

19.3. Personnage et personne

Pour Michel Zéraffa, le personnage de roman se caractérise surtout par son ancrage dans une réalité historique et sociale et traduit à la fois une conception de la personne, une certaine idée de l'homme en même temps qu'une vision du monde. La notion de personne étant variable dans le temps, sa concrétisation dans le roman permet au lecteur, voire à l'historien, de mieux comprendre quelles ont été les conceptions de l'homme propres à telle société. Vautrin et Rastignac, par exemple, reflètent l'ambition dont est animée la société du XIXe siècle dont ils rendent compte. À la différence du héros épique ou tragique, le personnage romanesque n'est pas situé au-dessus ou en-dessous de telle collectivité, il

278 *Ibid.*, p. 642.

la désigne, même lorsqu'il s'y oppose. Dans cette perspective, l'opposition entre personnage et personne est caduque dans la mesure où le personnage est l'émergence dans le texte, non pas de l'individu, mais de la personne, c'est-à-dire de l'individu passé au filtre de la psychologie, de l'idéologie de l'auteur et de ses partis pris romanesques. Le théoricien montre ainsi que, dans la mesure où l'expression du personnage ressortit à une forme de langage, cette expression n'est pas indépendante également d'un vaste discours littéraire avec lequel le romancier doit composer quand il entreprend d'écrire. Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, dans leur article consacré au personnage, démontrent également que la confusion entre personnage et personne procède d'un faux débat. En effet, l'univers fictif étant un univers sémantiquement incomplet, on peut facilement distinguer le statut sémantique du personnage de fiction de celui du personnage d'un récit réel : « alors qu'une personne réelle est toujours ontologiquement irréductible aux récits (factuels) qu'on peut raconter à son sujet, un personnage fictif se réduit à ce que l'auteur en dit (ou à ce que l'acteur en présente) »[279]. Il y a une grande proximité entre récit fictionnel et récit factuel. Le premier mime le second et le personnage est la représentation fictive d'une personne. L'activité projective qui nous fait traiter le personnage comme une personne est essentielle à la création et à la représentation des récits.

L'écrivain dispose des différents niveaux du langage social de son époque, dont il se sert comme d'une matière pour composer son personnage. Avant d'être une figure humaine, le personnage appartient donc d'abord à un texte, il est un élément d'une structure narrative et les traits physiques ou moraux qui servent à le décrire traduisent eux aussi une vision du monde et caractérisent un moment d'une société, d'une culture.

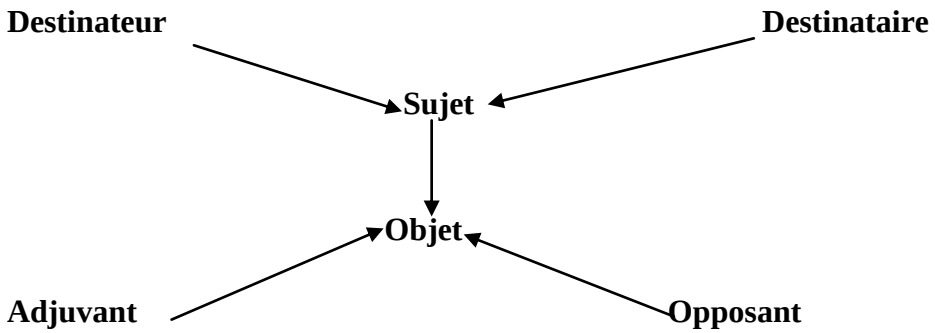
279 DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean.-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, op. cit.*, p. 753-763.

19.4. Personnage et actant

La réduction apparente des traits du personnage et le soupçon qui pèse sur lui, apparaissent liés au rejet du portrait balzacien et de la psychologie, à l'émergence de courants comme le structuralisme, le marxisme qui ont entraîné une critique de la notion d'individu. Le personnage n'est plus défini en fonction de son essence psychologique et sociale mais ramené à un rôle d'agent. Ainsi, les travaux de Vladimir Propp effectués sur le conte russe mettent en évidence, dans *Morphologie du conte*, l'existence de trente et une fonctions canoniques auxquelles correspondent sept rôles : l'Agresseur, le Donateur, l'Auxiliaire ou objet magique, la Princesse, le Mandateur, le Héros, le Faux Héros. Étienne Souriau (1950) rassemble ses études consacrées au théâtre dans *Les Deux Cent Mille Situations dramatiques*[280] et complète la liste de Propp en introduisant le rôle de l'« Obtenteur du Bien » au bénéfice de qui est accomplie l'action dramatique et qui rassemble dans la « Rescousse » les deux rôles distingués par le folkloriste russe dans le Donateur et l'Auxiliaire. Ces théories ouvrent la voie aux recherches structurales et permettent d'approfondir l'étude du personnage de roman. Ce dernier devient un « actant », terme emprunté à Tesnière qui le définit comme tout être ou chose participant au procès. En devenant un actant, le personnage, indépendamment de sa caractérisation personnelle, existe désormais par la fonction qu'il occupe dans le récit. Greimas, élaborant la synthèse des travaux antérieurs, a structuré selon des procédures syntaxiques, les modèles de ses devanciers pour construire son modèle actantiel. Il propose de regrouper les personnages selon ce qu'ils font, autour des grands axes de la communication, du désir et de l'épreuve. Le schéma actantiel qu'il met en place permet de les classer dans des catégories communes de forces agissantes, nécessaires à toute intrigue. Il isole ainsi six classes d'actants participant à tout récit défini comme une quête : le Sujet, cherche l'Objet et l'axe

280 SOURIAU Étienne, *Les deux cent mille situations dramatiques*, Flammarion, Paris, 1950.

du désir ou vouloir réunit ces deux rôles ; l'Adjuvant et l'Opposant sur l'axe du désir aident le Sujet ou s'opposent à la réalisation de son désir ; le Destinataire et le Destinateur sur l'axe du savoir ou de la communication font agir le Sujet en le chargeant de la quête et en sanctionnant son résultat. Dans un texte, un même acteur pourra tenir plusieurs rôles actantiels et inversement, chaque rôle pourra être tenu par un ou plusieurs d'entre eux qui pourront se matérialiser sous la forme d'êtres humains ou surnaturels, d'animaux, d'idées ou de choses. Le modèle de Greimas peut être schématisé ainsi :



Si ces modèles conviennent pour des histoires dans lesquelles les personnages se caractérisent par leur invariabilité, comme dans le conte ou l'épopée, ils semblent inopérants lorsqu'il s'agit de rôles qui sont appelés à se transformer. Si ces théories sont pertinentes pour percevoir les lignes structurales du récit à travers la fonction des personnages, il ne faut pas néanmoins oublier de considérer, à côté de leur fonction dans le récit, leur caractérisation personnelle.

Afin de prendre davantage en compte les opérations de transformation qui peuvent se produire et marquer de leur empreinte les personnages au cours de la diégèse, Claude Brémond, dans sa *Logique du récit* (1973)[281], propose quant à lui un modèle plus souple que les précédents et susceptible de s'appliquer à une infinité de cas. Il appréhende ainsi le

281 BREMOND Claude, *Logique du récit*, Poétique, Seuil, 1973.

récit comme une combinaison de séquences régies par des principes d'enchaînement, d'enchâssement ou d'entrelacement, dans lesquelles la notion de rôle est subsumée par une simple opposition entre agent et patient; l'agent étant celui qui prend en charge la réalisation d'une action, le patient celui qui est affecté par le cours des événements; les deux rôles n'étant pas distribués une fois pour toute et pouvant évoluer selon trois principes : amélioration, dégradation, statu quo. Comme le soulignent Pierre Glaudes et Yves Reuter dans *Personnage et didactique du récit* (1996) : « L'immense mérite de Claude Brémond est bien d'avoir réussi à forger un modèle original, qui articule le système des personnages et la temporalité, conçue comme le moteur de la narrativité. Avec lui, le devenir des personnages constitue le fil directeur des actions et assure la transformation de la diégèse. »[282].

19.5. Le personnage comme ensemble de signes

À la suite de Claude Brémond, Philippe Hamon (1977) démontre lui aussi que le personnage n'est pas donné d'emblée. Dans une perspective sémio-critique, qui se distingue de l'approche historique, psychologique, psychanalytique, sociologique ou logique de la notion, il conçoit le personnage comme un « signe » selon un point de vue qui construit cet objet en l'intégrant au message, défini lui-même comme une communication, un composé de signes linguistiques. Il préfère ainsi parler d' « effet-personnage » plutôt que de « personnage » pour éviter de laisser croire à une hypothétique unité. En tant que morphème, le personnage est une unité de signification dont le signifié est accessible à l'analyse et à la description. Mais à la différence du morphème linguistique, d'emblée reconnu par un locuteur, « *l'étiquette sémantique* du personnage n'est pas une *donnée* a priori, et stable, qu'il s'agirait purement de *reconnaître*, mais une

282 GLAUDES Pierre et REUTER Yves, *Personnage et didactique du récit*, Collection, didactique des Textes, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1996, p. 50.

construction qui s'effectue progressivement, le temps d'une lecture, le temps d'une aventure fictive. »[283] Le personnage est donc le produit de la collaboration d'un effet de contexte et d'une activité de mémorisation et de reconstruction opérée par le lecteur. Il existe un fonctionnement « cumulatif » de la signification : le signe vide au départ va se charger progressivement de signification et ne deviendra plein qu'à la dernière page du texte. Le signifié du personnage se constitue ainsi par répétition (récurrence de marques, de substituts, de portraits, …), par accumulation, par transformation (du moins déterminé au plus déterminé) mais aussi par opposition (relation vis-à-vis des autres personnages de l'énoncé). L'identification et le classement sémantique d'un personnage se font donc par la combinaison de critères quantitatifs (fréquence des renseignements donnés par le texte sur un personnage) et de critères qualitatifs. Il faut également prendre en considération l' « être » et le « faire », la « qualification » et la « fonction » du personnage en tenant compte de la manière dont les informations sur l'« être » sont transmises : communication directe, par le personnage lui-même ou indirecte par les commentaires d'autres personnages ou de l'auteur. Il importe aussi de vérifier si ces informations sont implicites et établies d'après la somme des actions du personnage (le « faire ») ou si elles sont explicites. L'analyse du personnage doit aussi prendre en compte sa fonction tout au long du récit en établissant le modèle actantiel qui organise chaque séquence narrative. Cette structure actantielle permet au lecteur de situer un personnage dans une échelle de personnages-types, de marquer les relations d'oppositions et de ressemblances, de percevoir la stabilité ou non de certains personnages dans leur fonction (toujours sujet agissant ou toujours destinataire de savoir, ou encore toujours opposant, dans un chapitre

283 HAMON Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Poétique du récit*, Points, Seuil, Paris, 1977, p. 126.

ou tout au long du roman) et de prévoir certains déroulements-types. Philippe Hamon distingue six paramètres permettant de définir le personnage[284] :

a) par son mode de relation avec le ou les fonctions (virtuelles ou actualisées) qu'il prend en charge ;

b) par son intégration particulière (isomorphisme, démultiplication, syncrétisme) à des classes de personnages-types, ou *actants* ;

c) en tant qu'*actants*, par son mode de relation avec d'autres *actants* au sein de séquences-types et figures bien définies

d) par sa relation à une série de modalités (vouloir, savoir, pouvoir) acquises, innées ou non acquises, et par leur ordre d'acquisition ;

e) par sa distribution au sein du récit tout entier ;

f) par le faisceau des qualifications et des « rôles » thématiques dont il est le support (étiquette sémantique riche ou pauvre, spécialisée ou non, permanente ou à transformations).

D'autre part, le personnage est représenté par un ensemble dispersé de marques (signifiant discontinu) qui constituent ce que Philippe Hamon nomme son « étiquette ». Les caractéristiques de cette dernière sont essentiellement déterminées par les choix esthétiques de l'auteur. Dans un texte à la troisième personne, l'étiquette est le plus souvent constituée par le nom propre et se caractérise par sa récurrence, sa stabilité, sa richesse et son degré de motivation. Le récit classique neutralise le caractère vide du nom propre par la mise en place rapide de portraits, de définitions, de substituts pour parvenir ensuite au raccourcissement de l'étiquette au fur et à mesure que le texte progresse. Les

284 *Ibid*, p. 141-142.

portraits laissent ainsi peu à peu la place aux noms propres puis aux pronoms et aux substituts. En ce qui concerne la motivation, elle s'effectue à travers le choix du nom ou du prénom des personnages et par la différence avec l'étiquette des autres personnages, certains noms pouvant fonctionner comme des condensés de programmes narratifs laissant parfois préfigurer le destin des personnages. La caractérisation du personnage construit sa fonction axiologique : au fil du texte, son nom se voit chargé de multiples connotations induites par ses actes et ses attributs.

Enfin, pour aboutir à une différenciation et à une hiérarchisation et permettre au lecteur de le désigner, Philippe Hamon propose un certain nombre de critères de classification. Il distingue[285] :

- la qualification différentielle : basée sur l'analyse des qualifications dont le personnage est le support

- la distribution différentielle : degré de fréquence et d'importance des apparitions dans l'économie du texte

- l'autonomie différentielle : présence solitaire ou en compagnie d'un ou plusieurs personnages

- la fonctionnalité différentielle : personnage constitué par un faire et par un savoir ou par un être (simplement décrit) et par un dire (simplement cité)

- la prédésignation conventionnelle : le personnage est défini par le genre dans lequel il est inscrit.

- le commentaire explicite : le texte peut proposer des évaluations internes qui informent sur le statut du personnage à l'intérieur du récit (« notre héros », « le traître »…)

285 *Ibid*, p. 154.

- la redondance des marques grammaticales dont le personnage est le lieu privilégié (nom propre comme réduplication sémantique, description physique, vêtement, phraséologie, exposé des motivations psychologiques, présence d'adjuvants comme concrétisation de ses qualités, référence à des histoires connues, mise en abyme du texte, répétition d'actions non fonctionnelles)

D'autres critères de classification existent comme ceux proposés par Daniel Coste (1984) qui distingue les personnages selon leurs fonctions dans la fiction :

- fonction dynamique : rôles occupés par les personnages (sujet ou objet du verbe « faire »)
- fonction panoramique : les personnages sont supports de commentaires ou détiennent un savoir
- fonction focale : les personnages sont décrits et vus par d'autres.

19.6. Personnage romanesque et lecteur

Notant l'insuffisance des approches purement formalistes ou structuralistes qui saisissent les personnages à travers leur rôle fonctionnel, ou immanentistes, qui réduisent le personnage aux signes textuels, Vincent Jouve (1992) propose de s'interroger sur le fonctionnement en texte du personnage de roman à travers les « effets » qu'il produit sur le lecteur.

> Les figures construites par le texte ne prennent sens qu'à travers la lecture. Le sujet lisant est, en dernière instance, celui qui donne vie à l'œuvre. […] Il est donc temps de remplacer le point de vue du poéticien par celui de lecteur; une description formelle, voire fonctionnelle, du personnage n'est plus suffisante.
> À la question de savoir ce qu'est un personnage de roman doit succéder cette autre: qu'advient-il de lui dans la lecture? Ou encore: comment et à quelle fin le lecteur l'appréhende-t-il? Ce n'est pas comme construction que l'œuvre va nous intéresser, mais comme communication[286].

286 JOUVE Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, PUF Écriture, Paris, 1992, p. 13.

Pour lui le personnage de roman possède des caractéristiques propres et des effets de lecture qui lui sont spécifiques et qui ne se retrouvent pas forcément dans les autres genres littéraires, à savoir :

- il appartient à un écrit en prose qui le distingue du personnage de théâtre qui ne s'accomplit que dans la réalisation scénique.

- cet écrit est assez long, ce qui donne au personnage une certaine épaisseur qu'on ne trouve pas dans les textes plus courts.

- le roman est axé sur une représentation psychologique à l'inverse des récits événementiels.

En ce qui concerne le lecteur de roman, il est à la fois, pour Vincent Jouve, le lecteur virtuel supposé par l'œuvre ou « narrataire extra-diégétique » pour Gérard Genette[287], et le lecteur réel, duquel il se distingue mais à qui il sert de relais de communication. Le lecteur réel construit des signifiés à partir des indications fournies par l'œuvre et l'identité du personnage apparaît comme le résultat de la coopération entre le texte et le lecteur, le narrateur ne pouvant décrire exhaustivement l'univers et les individus empruntés au monde réel :

> Un roman où chaque personnage serait entièrement décrit des pieds à la tête (sans oublier son être affectif et moral) à chacune de ses apparitions serait non seulement oiseux mais illisible. D'ailleurs, où le portrait s'achèverait-il?, le rôle du sujet lisant s'avère donc essentiel[288].

Le lecteur complète les indéterminations laissées par le roman, à partir de ce qu'il sait du monde réel et à travers l'encyclopédie qui régit son monde de référence. Il construit ainsi une représentation assez approximative du personnage à partir des indications textuelles, et cette « image mentale » (p.40) qui associe création du lecteur (fantasme propre) et apport extérieur (fantasme d'autrui) est donc une synthèse de l'image optique entièrement

287 GENETTE Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, Poétique, Paris, 1983 p. 102.
288 *Ibid.*, p. 28.

extérieure au sujet, et de l'image onirique, création interne de l'appareil psychique du sujet. L'image mentale subit l'influence de l'expérience des mondes du lecteur et de sa compétence intertextuelle. Cette dernière peut faire intervenir dans la représentation du personnage, des êtres livresques, fictifs ou réels, vivants ou non et vient corriger la matérialisation optique construite par l'expérience personnelle. L'image mentale, en outre, se construit et se corrige de manière rétroactive au fur et à mesure que le texte distille ses informations. Plus les informations fournies par le texte sont précises, moins l'imagination du lecteur sera sollicitée. Celle-ci joue en général un rôle important au début de l'œuvre et interviendra dans une moindre mesure à la fin du récit, lorsque les indications fournies par le texte se seront accumulées. L'image des personnages dans le roman est donc conçue comme un mélange entre les données objectives du texte et celles plus subjectives du lecteur. Cette interaction produit une image mentale du personnage, saturée de significations, que le lecteur perçoit comme une « réalité duelle » saisie à travers la mise en relation du monde réel et du monde fictionnel. Il existe deux types de personnages romanesques: ceux qui ont un modèle dans le monde réel et ceux qui n'ont pas de correspondants dans la réalité et n'existent qu'à l'intérieur de l'univers textuel, mais le lecteur accorde indifféremment aux deux la même réalité.

À partir de la distinction conceptuelle établie par Michel Picard (*La lecture comme jeu*, 1986) entre les différents niveaux de lecture, Vincent Jouve établit trois modes de réception du personnage :

- « L'effet-personnel » est perçu par le « lectant », part du sujet qui, tout en lisant, maintient le contact avec l'extérieur. Il considère le personnage par rapport à l'auteur. Son attitude est plutôt réflexive, il cherche soit à deviner la stratégie narrative de l'écrivain, soit

à interpréter le sens de l'œuvre et refuse d'adhérer à l'illusion romanesque. Le personnage est pour lui un pion.

- « L'effet-personne » est perçu par le « lisant », part du lecteur victime de l'illusion romanesque. Il évolue dans le même monde que le personnage le temps de la lecture et considère le personnage en lui-même. L'effet de vie peut s'imposer avec tant de force que le lecteur peut croire à une existence autonome du personnage. Cette illusion est liée à plusieurs stratégies : le mode de désignation du personnage par un nom propre, l'évocation d'une vie intérieure, le refus du narrateur de se poser en créateur afin de créer une illusion d'autonomie.

- « L'effet-prétexte » est perçu par le « lu », part du lecteur qui se cherche dans la lecture et qui n'appréhende le personnage qu'à l'intérieur de scènes prétextes à vivre des situations fantasmatiques. Cette perception repose sur une nécessaire levée des inhibitions.

Ces trois régimes de lecture, qui se retrouvent dans tout roman, reposent donc sur le crédit accordé par le lecteur à l'univers romanesque et se superposent toujours au cours de la lecture: « Le récit, pour être lisible, doit tenir en haleine son lecteur; reposer sur un minimum d'illusion référentielle; et jouer sur une dose de séduction. Ce qui varie, et relève du choix de chaque œuvre particulière, c'est la distribution des trois effets. »[289]

Ces différents modèles d'analyse du personnage romanesque, à la fois complémentaires et difficiles à articuler, offrent néanmoins la possibilité de fonder et de clarifier des interprétations et des hiérarchisations en s'appuyant sur des marques explicites, s'ils ne sont pas employés de manière trop rigide ou abusive.

289 *Ibid*., p. 169.

19.7. Le personnage dramatique et sa double identité

Appliqués aux textes dramatiques, ces modèles ont permis, par exemple à Vuillermoz (1998), d'établir ses grilles relationnelles. Anne Ubersfeld (1996)[290] se les est également appropriés et les a modifiés afin de les adapter à l'écriture théâtrale. Elle rappelle qu'il est très difficile de se passer de l'étude du personnage qui, dans l'écriture, se pose comme une marque unificatrice des procédures d'énonciation et comme un vecteur essentiel à l'action et à la construction du sens. Il n'est donc pas question d'adhérer aux propos des théoriciens qui régulièrement annoncent sa mort. En revanche, il faut considérer que, outre la crise qu'il subit en général et qui se manifeste, quel que soit le genre, par la remise en question de l'individu et du personnage en tant que personne, l'analyste est soumis à une difficulté plus grande encore dans sa tentative de définition lorsqu'il s'agit du personnage de théâtre. Comme le souligne Anne Ubersfeld, celui-ci est, en effet, « Divisé, éclaté, éparpillé en plusieurs interprètes, mis en question dans son discours, redoublé, dispersé, il n'est pas de sévices que l'écriture théâtrale ou la mise en scène contemporaine ne lui fassent subir. »[291] La sémiologie contemporaine a sans doute contribué à l'éclatement de ces « figures » en les réduisant bien souvent à occuper des « fonctions » plutôt qu'à représenter la substance d'un être, néanmoins, elle ne peut en faire l'économie, d'autant qu'à côté de cette crise constatée du personnage, les attentes des lecteurs/spectateurs ont peu changé et ils cherchent toujours dans les textes et sur la scène des êtres capables de combler leur désir d'illusion.

La difficulté au théâtre, on l'a vu, tient à son « double régime d'immanence » (G. Genette, 1994) qui le place au carrefour de différents discours. Le comédien, par sa présence humaine, vient ajouter à la complexité du problème d'autant plus que, parallèlement à

290 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p. 43-112.
291 *Ibid.*, p. 89.

l'évolution de la notion de personnage, la conception du comédien a elle-même considérablement évolué. Simple support physique tenu de respecter et de s'effacer devant le caractère du personnage qu'il incarnait, il occupe aujourd'hui une place de plus en plus libre, dans le cadre d'une mise en scène créative dans laquelle l'élément textuel est minoré. Ainsi, le personnage peut être utilisé comme un outil de perturbation générique comme chez James Joyce qui fait du désanthropomorphisme un ressort du jeu dans *Circé*[292] où les personnages sont tantôt un éventail, tantôt une patte, ou encore une chèvre ou un bouton. Il en va de même lorsque l'identité des personnages change au fil des pièces brouillant toute tentative de compréhension rationnelle. Guy Achard-Bayle (1997)[293] s'appuie sur la théorie des « référents évolutifs » pour étudier ces « objets en discours dont la désignation est susceptible d'évoluer au fil d'un texte ou d'un dialogue ». Enfin, le nombre de personnages peut lui aussi jouer un rôle dans la construction de la généricité. Dans une pièce classique prototypique, on compte un nombre de répliques supérieur au nombre de personnes (1/50 à 1/100) or dans *Circé*, pour reprendre le même exemple, un nouveau personnage apparaît en moyenne sur la scène toutes les 4 à 5 répliques.

19.8. Procédures d'analyse du personnage de théâtre

Anne Ubersfeld a trouvé dans les travaux de Greimas, une solution au problème posé par cette double identité ontologique, à la fois textuelle et scénique, du personnage de théâtre. Ainsi, la série d'unités hiérarchisées et articulées posées par le sémioticien (actant, acteur, rôle, personnage), permet de retrouver les mêmes unités, au niveau scriptural comme au niveau de la représentation, et d'établir une identité de structure profonde entre le texte et sa représentation. Elle trouve dans le modèle de Greimas, les éléments pour construire une

292 JOYCE James, *Ulysse II*, Paris, Gallimard, « Folio », 1976.

293 ACHARD-BAYLE Guy « Les jeux du nom et de l'état dans *L'Ile des esclaves* », *Poétique* N°112, 1997, p. 439-460.

syntaxe du personnage de théâtre et proposer des procédures d'analyse autour des axes suivants :

- Établir un modèle actantiel qui permette de déterminer la fonction syntaxique du personnage : à partir d'une analyse sommaire du discours dont le personnage est le sujet de l'énonciation et de l'énoncé, il s'agit d'établir l'objet du désir et du vouloir du personnage. Une analyse des étapes de l'action dramatique permet ensuite de déterminer l'action principale (fable). Il s'agit d'écrire la phrase de base qui permet de construire le ou les modèles actantiels en mettant en place tous les personnages. La démarche consiste à traiter chaque personnage en tant que sujet, afin de déterminer les modèles dont l'existence simultanée indique le lieu du conflit et aussi d'éliminer ceux qui ne seraient pas satisfaisants. Il reste alors à examiner comment tel personnage trouve sa place simultanément ou successivement dans les différentes cases. Cette détermination permet de mettre l'accent sur les fonctions massives du personnage en relation avec les autres et avec l'action et d'échapper à l'atomisation d'une analyse qui procèderait scène par scène, réplique par réplique.

- Personnages et paradigmes : déterminer les paradigmes auxquels appartient le personnage, en relation et/ou en opposition avec d'autres personnages ou d'autres éléments du texte théâtral permet une analyse des personnages à deux niveaux différents :

a) permet de rendre compte de son fonctionnement référentiel et poétique (personnage métaphore/ métonymie d'un autre réseau de sens, par exemple personnage comme victime, comme amoureux…)

b) l'inventaire permet de dresser une carte, au moins partielle, des traits distinctifs du personnage, non seulement pour lui-même mais dans ses rapports de conjonction et d'opposition avec les autres personnages. Il aide donc à la constitution du personnage

comme ensemble sémiotique et permet la découverte de sens inaperçus et de combler des « trous textuels ».

- Analyse du discours du personnage : Anne Ubersfeld rappelle que dans toute analyse du discours théâtral, on ne peut faire l'économie de la double énonciation constitutive du discours du personnage qui parle en son nom mais parce qu'un auteur lui a placé certains mots dans la bouche. Ainsi, son discours relève d'un processus construit et en cela se distingue de la parole qu'il simule. Dans une étude sémiologique, ce discours doit être l'objet de la dernière analyse : tout ce qui a été repéré du personnage au préalable permet de faire le tri entre ce qui émane de l'écriture de l'auteur ou ce qui est de la parole du personnage.

a. Le discours du personnage comme étendue de paroles

Il s'analyse à trois niveaux :

- son étendue quantitative (nombre de lignes) et qualitative (nombre et nature des répliques);

- la place du personnage dans l'économie générale de la pièce (présence et discours) grâce au tableau des rapports de parole du personnage avec tous les autres. De ce point de vue, la lecture tabulaire telle qu'elle a été conçue par Roland Simon[294], qui a adapté au théâtre les méthodes d'analyse du personnage de roman mises en œuvre par Jean Peytard constitue un outil intéressant pour faire émerger les structures fondamentales;

- le résultat de ces divers repérages est la mise au point du ou des types de discours du

294 SIMON Roland, « Contribution à une nouvelle pédagogie de l'œuvre dramatique » *Pratiques* N°24, *Théâtre*, Août 1979, Metz, p. 11-21.

personnage (monologues, dialogues, scènes multiples), longueur moyenne des répliques, types d'interventions,… c'est-à-dire la variété des modes de paroles.

b. Le discours du personnage comme message

Il permet de préciser ce que la notion de personnage représente pour le discours théâtral et réciproquement comment le personnage est déterminé par son discours. Dans cette unité de discours qui est celle tenue par le personnage sur la scène, on découvre :

- un message où l'on peut repérer les six fonctions de la communication
- un idiolecte, des particularités linguistiques d'un personnage, langue d'une classe ou d'une province…
- un discours avec ses déterminations propres, un « style », correspondant ou non aux autres données déterminant le personnage et ses fonctions
- un discours en rapport avec l'ensemble du texte et avec ses interlocuteurs (dialogue).

L'approche communicationnelle et l'analyse des interactions rappelées plus haut à partir des théories de Catherine Kerbrat-Orecchioni apportent un éclairage supplémentaire à l'étude des discours des personnages.

Jean-Pierre Ryngaert et Julie Sermon (2006), dans *Le personnage théâtral contemporain: décomposition, recomposition* s'attachent, quant à eux, à montrer les évolutions de l'être théâtral, figure instable aux nombreux statuts alternatifs. Ils proposent notamment dix catégories dramaturgiques pour examiner le personnage théâtral en réception :

- L'identité: la carte d'identité du personnage se lit dans les paroles des personnages et dans les didascalies (âge, profession, apparence…), mais il est rare que le texte donne une profusion d'informations. À côté du nom propre qui confère une identité familière et personnelle à l'être désigné, on trouve des « appellations silhouettiques » qui consistent à désigner le personnage par une de ses caractéristiques physiques, un signe distinctif ou des

noms qui renvoient à un objet ou à une chose et ont un effet « déréalisant », troublant ainsi la vraisemblance et la crédibilité des personnages. Il s'agit de s'interroger sur la force mimétique des images construites par la carte d'identité, lesquelles restent à la merci de la mise en scène qui aura le dernier mot :

> Nous sommes aujourd'hui à un carrefour. Entre représentation mimétique persistante et « performance » au présent, la question de l'identité physique, pour une raison évidente, n'est pas devenue oiseuse puisque les acteurs emplissent forcément les vides laissés par les personnages[295].

- L'action : le personnage est en général au centre d'une action qui se perçoit à travers ses désirs, sa volonté. Certains personnages peuvent aussi se caractériser soit par des micro-actions, voire leur inaction ou encore par une attitude plutôt d'ordre commentatrice.

- L'espace : le personnage se caractérise par un espace duquel il vient, vers où il tend. La multiplication d'indices concernant la localisation ou encore l'absence de localisation sont significatifs.

- La temporalité : la manière dont le personnage s'inscrit dans le temps est également révélatrice :

> Quand le personnage embrasse tous les temps, il gagne en réalisme, il est envisagé dans l'épaisseur et la continuité des événements. Quand il est bloqué sur une temporalité précise, celle-ci le caractérise radicalement. Le personnage classique est le plus souvent porteur d'un passé considérable. On peut même avancer que toute entrée en scène d'un personnage de la tragédie classique française, par exemple, s'accompagne d'informations massives sur ses origines, son passé, les faits qu'il a accomplis, sa famille, voire sa généalogie. […] Dans la comédie, le personnage se projette dans l'avenir alors qu'il est souvent sans passé (surtout s'il est d'origine modeste) ou bien qu'il espère ainsi échapper à son présent, ce qui l'expose à des déconvenues. […] Le personnage contemporain est marqué par le présent, il est souvent sans passé et sans projets, sans trajectoire[296].

- La parole : le personnage dramatique est principalement caractérisé par la parole, qu'elle émane de lui-même ou des autres à son sujet. Elle s'analyse au niveau qualitatif et quantitatif et dans l'interaction qu'elle établit ou non. Il se trouve des personnages qui n'établissent aucune interaction, qui s'adressent au public, qui racontent ou dont les

295 RYNGAERT Jean-Pierre et SERMON Julie, *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, Éditions théâtrales, 2006, p. 20.

296 *Ibid.*, p. 23.

paroles ne sont pas justifiées. Dans les textes dramatiques modernes, s'oppose à la dramaturgie de l'action, une dramaturgie des actes de parole où l'illusion est mise à mal par la contamination du dialogue par des éléments de récit et où il est parfois difficile d'attribuer une parole qui se déverse de manière quasi autonome, ou qui est contaminée par des voix de différentes sources.

- Les constellations : il s'agit d'analyser la place du personnage dans l'économie de la pièce, par rapport aux autres personnages présents ou évoqués, s'il est seul, en groupe, en accord ou en opposition avec les autres. S'il appartient à une constellation de types classique (famille, entreprise, tribu, orchestre…), on peut en analyser les rapports de force.

- La typologie : le lecteur a tendance à chercher chez chaque nouveau personnage un élément qui permette de l'assimiler à un type, un profil connu. Pièces classiques, mythes et contes de fées ont créé des types qui réapparaissent à travers les réécritures et l'intertextualité. Ce fonds symbolique permet au personnage de théâtre d'être lui-même et un ou plusieurs autres en même temps en activant la mémoire culturelle du lecteur/spectateur.

- Le caractère référentiel : il s'agit d'observer si le personnage possède ou non un référent dans la réalité, dans l'Histoire ou dans la mythologie.

- La mythification ou défamiliarisation : il existe des effets esthétiques qui font que le personnage apparaît plus ou moins proche au lecteur, quel que soit son degré de proximité avec la figure de ce dernier. C'est ainsi que des personnages mythiques comme Phèdre peuvent nous paraître plus proches que des personnages de faits divers dont la forme procède à leur « défamiliarisation ».

- Le degré de cohérence : le degré de cohérence textuel d'un personnage ne laisse rien présager de sa réalisation sur la scène. On pourra constater le caractère particulièrement

vide ou au contraire saturé des catégories dramaturgiques, mais c'est seulement la représentation et l'acteur qui transmettront l'image définitive du personnage, car, en effet, le texte n'interdit aucune invention de la part du lecteur qui n'est pas bridé comme le metteur en scène par les réalités humaines et économiques qu'impose la mise en scène.

19.9. Personnage et représentation

Le personnage textuel n'est qu'un personnage « virtuel » qui n'a d'existence concrète qu'au travers d'une mise en scène dans laquelle il occupe une dimension de médiateur entre le texte et la représentation, entre l'écrivain et le spectateur, entre le sens premier et le sens ultime. Cette représentation qui fait son essence et qui permet de révéler une plasticité presque infinie du personnage, que n'épuise aucune mise en scène, vient encore souligner le caractère troué du texte de théâtre et son immense souplesse, en venant apporter, par le biais de l'acteur vivant sur la scène, une nouvelle orientation à chaque interprétation. Le personnage peut néanmoins déjà porter des marques de théâtralité dans le texte :

- par sa parole théâtralisante : l'adresse directe au spectateur

- par le masque théâtral qu'il revêt : son nom, en ce qu'il est déjà codé par le théâtre (nom des personnages de la comédie italienne, nom de jeune premier ou de valet dans la comédie classique, figures théâtralisées du mélodrame), en ce qu'il peut déjà être connu par la légende et l'histoire ou parce que son identité peut poser problème un certain temps pour le spectateur. Pour Eugène Ionesco, le personnage de théâtre se caractérise par son absence d'intériorité. À la différence du personnage de roman, il ne peut être assimilé à une personne réelle, notamment à cause de la stylisation qu'impose le passage à la représentation théâtrale. Le personnage de théâtre est ainsi fortement stylisé, du simple rôle (commédia dell'arte) au rôle conventionnel (valet de comédie, jeune premier…).

Dans certains cas, il peut même acquérir une dimension symbolique au point de représenter un type, voire un archétype (Harpagon, Dom Juan…), ou encore incarner une valeur morale par ses actions ou par le discours des autres.

19.10. Personnage dramatique et lecteur

La question n'est plus de savoir si le personnage est vivant ou mort, mais de prendre en compte sa transformation à la faveur de la remise en cause de la notion d'individu et de texte. Mais loin du « masque », c'est-à-dire du rôle qu'il incarne dans le théâtre grec, le personnage est aujourd'hui davantage à appréhender comme : « Une somme de signifiants dont le signifié est à construire par le spectateur », selon la formule de Robert Abirached. Si le personnage de théâtre ne se réalise que sur la scène, comme l'affirme Anne Ubersfeld, il nous faut tout de même partir de ce que nous offre le texte comme potentiel pour aboutir à la mise en scène. C'est d'ailleurs ce support que nous privilégierons dans notre analyse, au détriment de sa réalisation scénique. Dans cette perspective, il ne faut pas oublier le rôle essentiel du lecteur. Par l'image qu'il se fait du personnage qu'il construit au fil de sa lecture, il participe au remplissage des blancs textuels au moyen de son encyclopédie, de ses représentations, de conventions culturelles, au même titre que le metteur en scène, dont il est un avatar virtuel, anonyme et solitaire. Tout comme le lecteur de roman d'ailleurs, analysé plus haut avec Vincent Jouve (1992), il est ce « lecteur modèle » dont parle Umberto Eco, qui va actualiser le contenu textuel en fonction de ses compétences et forcer cette « machine paresseuse » qu'est le texte à révéler les mondes possibles de la fable et des personnages qu'il recèle en son sein. En fonction de son intention, il construira un sens qui pourra entrer en opposition avec l'intention de l'auteur, du texte, mais aussi du comédien et du metteur en scène.

André Petitjean (2007) montre qu'il existe une singularité propre à la lecture du texte dramatique. C'est une lecture qui exige des capacités particulières, et un jeu discursif qui réclame l'adhésion du lecteur comme témoin. Personnage additionnel, il doit à la fois élaborer des représentations mentales virtuelles évolutives à partir des amorces textuelles, il doit se placer dans une posture d'identification fictionnelle aux différents personnages présents; il doit aussi reconstituer imaginairement les conditions d'énonciation et les actes de langage qui donnent du sens aux répliques. De sa compétence linguistique, encyclopédique et culturelle va dépendre sa capacité à reconfigurer. Ce qui distingue véritablement la lecture du texte dramatique des autres types de lectures tient au fait que le lecteur doit faire preuve d'une plus grande capacité d'inférence, effort rendu nécessaire par le caractère elliptique du texte en l'absence d'une autorité narratrice. Molière signalait déjà dans son avis « Au lecteur » de *L'Amour médecin* la nécessité de posséder des compétences particulières pour lire le texte de théâtre : « on sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre »[297]. C'est un lecteur qui doit en effet :

> savoir inférer un lieu et sa sémantisation à partir d'une constellation d'informants et d'indices spatio-temporels disséminés dans les dialogues et les didascalies (A. Petitjean, 1992) ; savoir inférer un statut du personnage à partir de marques qui se conditionnent mutuellement (termes d'adresse, règles de civilité, contenus des échanges…) ; savoir inférer un acte de langage ou un état émotionnel partir d'indices verbaux et non verbaux mentionnées dans les didascalies ou soulignés par un personnage… (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992)[298]

S'il existe une spécificité de lecture du texte de théâtre, cela tient aussi au fait que ce genre de texte permet des lectures différentes. En effet, André Petitjean souligne le fait que le texte dramatique se prête à des « postures » ou « des régimes » différents. On peut lire un texte un texte dramatique en faisant fi de sa théâtralité pour ne considérer que sa

297 MOLIERE, *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1971, Tome 2, p. 95.
298 PETITJEAN André, « Problématisation sémio-linguistique du personnage dramatique», *La fabrique du personnage*, F. Lavocat, Actes du colloque de Paris VII, Champion, 2007, p. 625-644.

« dramaticité ». Cela est rendu d'autant plus faisable que les textes se voient de plus en plus accompagnés d'un appareil éditorial qui oriente et éclaire la lecture. L'adhésion du lecteur sera fonction du niveau de « bienveillance » du texte (quantité d'informations transmises, perméabilité référentielle…). On peut encore lire un texte dramatique avec un regard professionnel de metteur en scène ou de comédien. Dans le premier cas, le texte sera considéré comme une partition à exécuter et la lecture s'apparentera plutôt à un travail d'interprétation surdéterminé par le projet de mise en scène avec tout ce qu'il comporte de contraintes liées aux facteurs économiques et humains, dans un contexte culturel et historique donné et selon un point de vue soit texto-centriste soit scéno-centriste. Dans le second cas, la lecture sera la même avec une focalisation sur le mode d'incarnation du personnage, et une tension entre les contraintes imposées à la fois par le texte et le metteur en scène et une certaine liberté performancielle. Le lecteur peut aussi, en devenant spectateur, enrichir sa lecture et accéder à un plaisir esthétique procuré par l'alternance de ces différents régimes de lecture. Ce plaisir esthétique est également le fruit des « interférences anamnésiques entre l'image mentale du personnage et de sa première lecture, les images incarnées par les différentes performances théâtrales ou cinématographiques auxquelles il a assisté et les images conceptualisées qu'il élabore, par l'intermédiaire de sa réflexion ou des différents discours critiques qu'il s'approprie. »[299] Le personnage de théâtre offre donc également au lecteur ces angles de lecture et une richesse de signes à recomposer, signalée dans ces termes par Jean-Pierre Ryngaert (1991) :

> Le personnage de théâtre est, dans le texte, un fantôme en quête d'incarnation et dans la représentation, un corps toujours usurpé parce que l'image donnée à voir n'est pas la seule possible et qu'elle n'est jamais tout à fait satisfaisante. Il nous revient, dans nos lectures, de nous

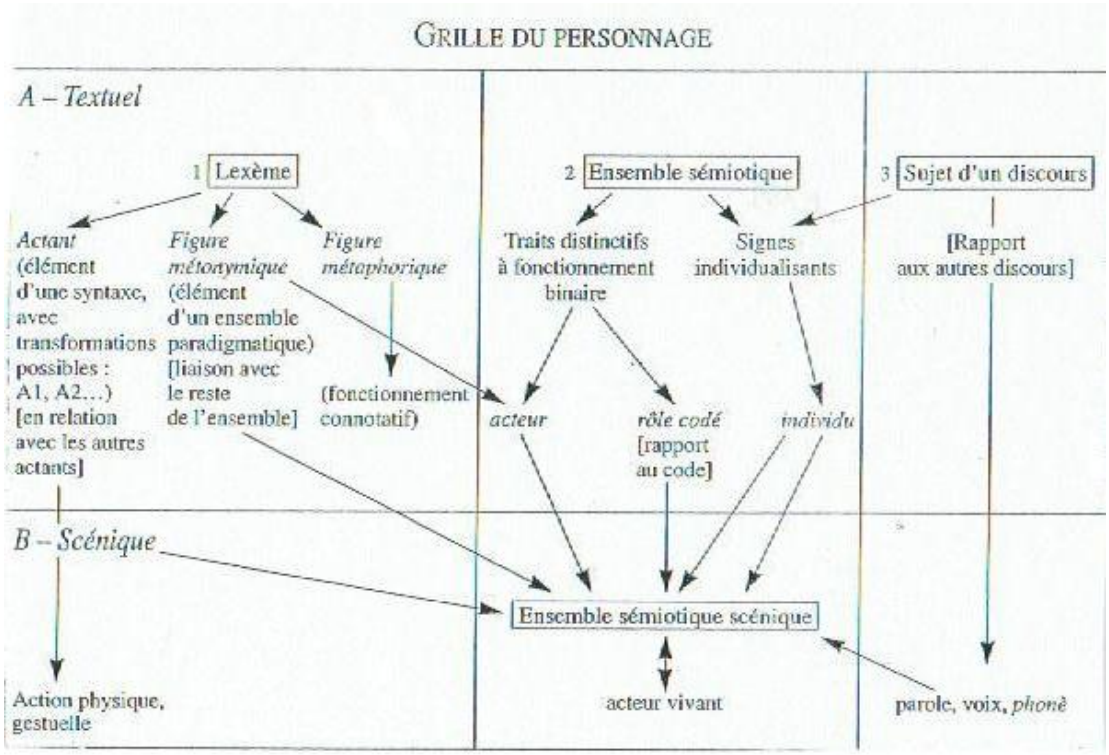
299 PETITJEAN André (2007), *ibid.*

> abandonner à cette part de rêve et de construire en même temps une enveloppe solide pour le saisir[300].

Ajoutons que ce lecteur de pièces de théâtre possède un atout majeur dans la découverte des personnages. Il accède en effet à un élément textuel qui disparaît lors de la représentation et qui fournit des renseignements auxquels n'accède pas de manière aussi directe et construite le spectateur, c'est la liste des personnages. Elle lui permet ainsi d'anticiper et d'échafauder des hypothèses de lecture sur les rapports entre les personnages, leur identité complète, leur place dans l'action, la nature et le ton de l'histoire dans laquelle ils vont prendre place. Ces informations peuvent même aller au-delà de la simple énumération des *dramatis personae* et fournir des renseignements tels que l'âge, le caractère, l'apparence physique, voire les motivations secrètes… La liste des personnages peut devenir un espace propice à l'activité d'écriture et prendre la forme d'un véritable essai ou d'une nouvelle sur chaque personnage, et devenir un lieu d'expression de l'hybridité générique dans la mesure où il ne peut être perçu que par la lecture (*Pitchipoï* de Billetdoux; *Orphée* de Cocteau).

Pour résumer les procédures sémiotiques d'analyse du personnage que nous venons d'énumérer, nous reproduirons ci-dessous la « grille du personnage » proposée par Anne Ubersfeld[301] :

300 RYNGAERT Jean-Pierre (1991), *Introduction à l'analyse du théâtre*, *op. cit.*, p. 122.
301 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p. 97.



Malgré les doutes et soupçons entretenus à son encontre, le personnage semble, tout comme la notion de genre, avoir regagné la faveur des théoriciens et l'intérêt des auteurs ainsi que des lecteurs. Il reste aujourd'hui encore une notion importante, comme en témoignent le goût du public, sa présence dans les théories littéraires, les dictionnaires et ouvrages critiques qui lui sont consacrés, ou encore la place qu'il occupe toujours dans les commentaires et critiques de telle œuvre singulière. Une fois admise l'existence du personnage, et après avoir examiné les outils permettant sa caractérisation dans le roman et au théâtre, nous reproduirons le tableau proposé par Witold Wolowski[302] en guise de synthèse des remarques établies précédemment. Il réunit les éléments qui différencient le plus fortement l'écriture dramatique de l'écriture narrative :

Écriture dramatique	**Écriture narrative**
1: bicanalité (dialogue + didascalie) 2: répartition particulière d'information suivant les deux canaux de communication (données fournies par la didascalie *vs* données fournies par le	1: unicanalité (voix narratorailes + délégations éventuelles de la parole); 2: focalisation sur le rendu de la vie intérieure des personnages;

302 WOLOWSKI Witold (2007), *op.cit*., p. 82.

dialogue) 3: dialogisme interactionnel, cohérence de l'espace-temps d'interlocution et attribution claire du dit; 4: absence de narrateur; absence d'activité proprement narratoriale chez les personnages.	3: métadiscursivité 4: concentration d'événements; 5: enchaînement associatif des éléments de l'action; 6. usage du récit multi-optionnel; 7: désanthropomorphisation des personnages; 8: possibilité d'une attribution incertaine du dit; 9. caractère désordonné; digressions; 10: présence d'éléments uniquement destinés à la lecture (jeux sur le signifiant).

Il s'agit à présent de poursuivre notre investigation du côté des points communs qui existent entre théâtre et roman, outre ceux que nous avons déjà observés comme étant le fruit des phénomènes d'hybridation.

20. Les points communs entre texte romanesque et texte théâtral

20.1. Le récit

« Sous ses formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire de l'humanité ; il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit. »[303]. Ces propos tenus par Roland Barthes (1977), dans son *Introduction à une analyse structurale des récits*, rappellent que l'être humain a toujours été un amateur d'histoires, le récit étant l'une des catégories de la connaissance qu'il utilise pour comprendre et ordonner le monde. Si le récit a d'abord servi à créer des mythes ou à propager des croyances, il s'empare aujourd'hui de tous les discours. Dans l'ouvrage qu'il consacre au *storytelling*, Christian Salmon (2007/2008)[304] affirme qu'aujourd'hui le récit est partout et impose son impérialisme dans les sphères les plus variées telles que l'armée, où l'art de raconter des histoires s'est imposé dans les exercices d'entraînement militaire ; dans les entreprises, où il s'agit dorénavant de faire acheter au consommateur, non plus des marques mais les histoires que ces produits représentent ; dans les stages de formation où la magie des récits sert à régler les conflits.

303 BARTHES Roland, « Analyse structurale des récits », *Poétique du récit*, Points, Seuil, Paris, 1977.
304 SALMON Christian, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découvert/Poche, Paris, 2007/2008.

En politique également, le *storytelling* apparaît comme moyen de communication, de contrôle et de pouvoir. Salmon parle de véritable « tournant narratif » qui s'est opéré depuis les années 1990 et qui nous a fait entrer dans un nouvel âge, l'« âge du récit ». Cette mainmise sur l'imagination serait devenue un moyen de formater les esprits des consommateurs et des citoyens. Persuadés de l'immense pouvoir du récit sur les fondements de l'expérience humaine, mais sans aller jusqu'à partager cette idée que le récit serait devenu une instrument du mensonge d'État et du contrôle des opinions, nous tenterons d'observer de quelle manière il se manifeste dans les textes romanesques et théâtraux.

Le récit, entendu comme le résultat d'une mise en texte ou en voix d'une histoire au moyen d'une narration, est une opération effectuée par un narrateur. Pour Gérard Genette, le récit comme exposé de faits signifiés par un narrateur ne peut pas exister ni au théâtre ni au cinéma, dans la mesure où le théâtre ne raconte pas une histoire, il la reconstitue. Nous confronterons son point de vue à celui d'autres théoriciens et tenterons de comparer la mise en œuvre et les fonctions du récit dans le texte dramatique et dans le texte narratif où il semble par nature avoir son hégémonie.

En ce qui concerne le récit romanesque, il peut se décrire à l'aide d'une variété de marques formelles morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques : emploi du passé simple, du prétérit, du présent de narration, de verbes d'action, de phrases coordonnées par un lien grammatical (hypotaxe) ou sémantique (parataxe). Type d'organisation des énoncés, il peut être défini comme un enchaînement chronologique et parfois causal d'unités appelées fonctions par Vladimir Propp qui, dans le contexte du structuralisme, détermine à partir de l'étude de contes de fées russes, 31 variétés de fonctions entretenant entre elles une relation de succession à laquelle Tzvetan Todorov adjoint une relation de transformation.

Cette définition relève de la tentative des critiques de dégager un type de structure que l'on trouverait dans tous les récits du monde, chaque récit résultant de la combinaison particulière d'un certain nombre d'éléments fondamentaux que Claude Brémond (1973) dans sa *Logique du récit* nomme « logique des possibles narratifs ». Roland Barthes distingue, outre le niveau des fonctions décrit par Propp et le niveau des actions décrit par A.J. Greimas lorsqu'il parle des personnages comme d'actants, un troisième niveau qui est celui de la narration. Pour lui ces trois niveaux sont liés entre eux selon un mode d'intégration progressive : « une fonction n'a de sens que pour autant qu'elle prend place dans l'action générale d'un actant ; et cette action elle-même reçoit son sens dernier du fait qu'elle est narrée, confiée à un discours qui a son propre code. »[305] De ce point de vue, le récit, comme objet, est l'enjeu d'une communication dans laquelle narrateur et lecteur occupent des places nécessaires à sa réalisation, même si les signes de la présence du premier sont plus visibles. D'autre part, pour Roland Barthes, l'auteur, être matériel, ne peut en rien se confondre avec le narrateur dans la mesure où il est, tout comme le personnage, un « être de papier » :

> les signes du narrateur sont immanents au récit, et par conséquent parfaitement accessibles à une analyse sémiologique ; mais pour décider que l'auteur lui-même (qu'il s'affiche, se cache ou s'efface) dispose de « signes » dont il parsèmerait son œuvre, il faut supposer entre la « personne » et son langage un rapport signalétique qui fait de l'auteur un sujet plein et du récit l'expression instrumentale de cette plénitude : ce à quoi ne peut se résoudre l'analyse structurale : *qui parle* (dans le récit) n'est pas *qui écrit* (dans la vie) et *qui écrit* n'est pas *qui est*[306].

La narration ne connaîtrait donc que deux systèmes de signes : personnel et a-personnel, ce dernier étant le mode traditionnel du récit, même si le personnel tend à l'envahir peu à peu. Enfin, le récit est décrit comme un système dont la langue montre un double procès : une articulation et une intégration, une forme et un sens.

305 BARTHES Roland (1977), *op. cit.*, p. 15-16.
306 *Ibid.*, p. 40.

Si le récit paraît caractériser le roman, il n'est pourtant pas exclu du théâtre, s'inscrivant dans une logique de discours admettant une hétérogénéité de séquences de types différents comme on l'a vu avec J. M. Adam et sa typologie des discours, et comme il achève de le démontrer dans un article qu'il co-signe avec Bénédicte Le Clerc-Adam (1988) intitulé « Un genre du récit : le monologue narratif au théâtre (L'exemple du théâtre classique) »[307]. Les auteurs justifient les deux façons distinctes d'aborder le texte théâtral, en privilégiant soit son mode narratif, soit son mode dramatique, par l'opposition dans la pensée classique depuis l'Antiquité entre *diégésis* et *mimésis* (dans le sens platonicien de dialogue plutôt que dans le sens d'imitation qu'on retient aujourd'hui). Ils démontrent qu'une pièce de théâtre peut supporter deux niveaux de description, l'analyse de la conversation, comme nous l'avons vu précédemment à partir des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, mais aussi l'analyse narrative comme le montre le titre du livre de Thomas Pavel consacré à l'étude des tragédies de Corneille : *Syntaxe narrative des tragédies de Corneille* (1976). Si on pose à la suite des auteurs de l'article que « le texte de théâtre doit recevoir en priorité une description conversationnelle, attentive aux échanges de répliques qui constituent la forme même de la part verbale de la représentation », c'est aussi dans les échanges dialogaux que l'on peut néanmoins observer l'insertion de passages narratifs. L'étude du monologue narratif possède un double intérêt : « permettre, d'une part, de poser très concrètement la question de l'insertion de séquences hétérogènes du type : [conversation [récit] conversation], permettre d'autre part, de penser la nature profondément dialogale des échanges narratifs. » [308]Partant d'une définition du récit comme « suite d'unités (propositions) liées progressant vers une fin »[309], ils démontrent qu'au théâtre, le récit peut prendre la forme d'un monologue de longueur variable, inséré

307 ADAM Jean-Michel, LE CLERC-ADAM Bénédicte, « Un genre du récit : le monologue narratif au théâtre », *Pratiques* N°59, Metz, 1988.
308 *Ibid*., p. 53.
309 *Ibid*., p. 54.

dans un dialogue. Ce récit peut être pris en charge par un récitant étranger à l'action (le chœur dans le tragédie antique ou dans ses versions modernes comme *Antigone* de Jean Anouilh) soit un personnage impliqué dans l'action (plus courant dans la dramaturgie classique comme dans *Phèdre* de Racine).

Les fonctions du récit dans le théâtre classique ont été décrites par Jacques Schérer dans *La dramaturgie classique en France* (1986). Bénédicte Le Clerc Adam et Jean-Michel Adam les regroupent et dégagent trois grandes lois désignées dans ces termes et définies ainsi :

- une loi d'homogénéité textuelle ou loi d'économie : le récit rapporte des événements qu'il est impossible de représenter sur la scène en raison de la règle des trois unités (de lieu, de temps et d'action) et de la règle de bienséance. Le caractère monologal du récit risque de briser le rythme d'enchaînement des répliques, d'où cette loi d'économie en faveur d'une recherche constante d'une unité discursive dialogale.
- une loi référentielle ou loi d'information : le récit doit apporter des informations sur des faits inconnus et notamment sur les caractères des personnages en raison du caractère psychologique du théâtre classique. L'information porte sur les absents dont il est question ou sur les présents (narrateur-récitant, interlocuteur).
- une loi pragmatique ou loi de motivation : au-delà de la nécessité d'informer, le récit doit susciter une émotion. Il se doit en effet de surmonter un défaut dont Corneille est conscient lorsqu'il dit dans le deuxième discours de 1660 (*De la tragédie*) : « Un récit frappe moins que le spectacle. »

En ce qui concerne le mode d'insertion du récit, il obéit à des composantes types, décrites par Jacques Schérer pour le théâtre classique et qui peuvent se schématiser ainsi :

- annonce du fait ou résumé, promesse d'un récit bref et justification de la part du récitant
- demande de récit, exclamations, commentaires et interruptions exclamatives de la part de l'auditeur.

Le récit monologual comme discours monopolisé temporairement par un personnage ne perturbant pas outre mesure l'échange conversationnel, n'a rien de surprenant au théâtre et se trouve même être une pratique des plus ordinaires dans le répertoire des procédés dialoguaux. Par contre, lorsque ce procédé conduit à bloquer l'interactivité constitutive du théâtre, voire à réduire fortement le nombre de locuteurs, il affaiblit l'identité générique de l'œuvre et entraîne une narrativisation. Ainsi, employé de manière abusive, le monologue a pour effet de narrativiser le théâtre (B.-M. Koltès *La nuit juste avant les forêts*), tout comme il peut avoir pour effet de théâtraliser le roman. Il en est de même pour le récit plurivocal qui permet de conserver une illusion d'interactivité grâce à la concurrence de plusieurs sujets parlants (narrations chorales chez Claudel)

Outre les récits dont personne ne conteste la légitimité, c'est-à-dire ceux qui visent à relater les événements extrascéniques nécessaires à la compréhension et/ou qui ne peuvent être représentés (c'est le cas par exemple du récit emblématique de Théramène dans la *Phèdre* de Racine), il existe également des récits pris en charge par un personnage appartenant à l'univers fictionnel et qui relate les actions scéniques effectuées par lui-même ou par d'autres. Witold Wolowski (2007) leur a donné le nom de « narration paradidascalique » ou « paradidascalie ». Qu'elle soit « endo- » (narration faite par un sujet de ses propres actions) ou « exo- » (porte sur les actions des autres personnages ou objets), la narration paradidascalique désigne donc une parole qui redouble une action visible (Claudel *Le soulier de Satin*, pièce dans laquelle les dialogues et didascalies se reprennent mutuellement ou se complètent).

Ainsi, les lois qui gouvernent l'usage du récit ou du monologue narratif dans le théâtre classique ne sont pas forcément toujours respectées et le théâtre moderne est le lieu où le cadre générique dramatique apparaît parfois davantage comme un espace prétexte destiné au déploiement de toutes sortes de séquences narratives. Les articles concernant le récit au théâtre, publiés sur le site de la revue Loxias[310], montrent la diversité des formes et fonctions que peuvent prendre les récits dans les textes dramatiques au fil des siècles. Racine exploite déjà la fonction émotionnelle plutôt que dramaturgique du récit dans ses pièces afin de produire des effets par la mise en œuvre d'une parole poétique (récits de type pathétique dans *Britannicus*). Maeterlinck (*Intérieur*) et Strinberg (*La sonate des Spectres*) conscients du pouvoir de suggestion du récit parfois supérieur à une vision nette, qui permet d'imaginer, de laisser entrevoir, l'utilisent afin d'introduire des tableaux dans leurs pièces. Ces tableaux se chargent d'une dimension symbolique sous l'emprise d'une poétique de l'indicible et de l'irreprésentable. Le récit peut être également source de discordances temporelles dans l'analepse dramatique, par exemple lorsqu'elle consiste à reprendre des faits déjà passés et représentés, pratique que l'on retrouve souvent chez Marivaux qui fait de cet art de la répétition le moteur de l'action. De ce point de vue, les scènes de discours rapportées sont assez proches dans leur fonctionnement des monologues narratifs au théâtre et leur présence s'explique par le fait qu'en l'absence d'instance narratrice, il revient aux personnages d'accomplir cette fonction. Ces « discours autres » (J. Authier-Revuz, 2003) peuvent référer à des paroles diégétiques ou représenter des paroles qui ont été ou seront prononcées devant les spectateurs. Relevant essentiellement du récit ou de la description, d'un point de vue typologique, ils possèdent

310 Voir les articles de Magali Brunel Ventura « Fonction et fonctionnement du récit dans *Britannicus* de Jean Racine, 2006 ; Sylvie Ballestra-Puech, « Le récit ou l'autre scène du théâtre symboliste », 2006 *in* « Le récit au théâtre », http://revel.unice.fr/loxias/document.html.

des traits linguistiques et textuels analysés et exemplifiés par André Petitjean à partir des œuvres de Marivaux, traits qui attestent de l'existence de ce fonctionnement narratif :

- la présence, généralement à l'ouverture ou à la fermeture du discours citant, de propos métadiscursifss proférés par le personnage-rapporteur LOCo [personnage-locuteur] ou par son auditeur […]

- l'encadrement du discours autre par un énoncé narrativo-descriptif, assumé par LOCo, avec la collaboration éventuelle de l'interlocuteur et servant à identifier, voire à aspectualiser le locuteur cité et à préciser les circonstances (temporelle, spatiale, incidentielle…) de l'énonciation du discours cité.

- l'existence d'un discours attributif, émis par LOCo et manifestant son savoir faire narratif. Il prend en charge les verbes introducteurs ainsi que les segments descriptifs qui entrelardent les propos relatés ou évoqués, tels qu'ils sont consacrés aux aspects para-verbaux et non verbaux de l'énonciation citée.

- la présence de commentaires et d'évaluations attribuées à LOCo qui glose et interprète le contenu, les enjeux ou le déroulement de l'énonciation citée en s'adressant à lui-même ou à l'auditeur[311].

Outre leur fonction narrative, signalée par le fait qu'ils prennent le plus souvent la forme de discours narrativisés, ces récits de paroles peuvent revêtir différentes fonctions. Il peut s'agir par exemple de récits d'événements fictifs dont se servent certains personnages pour en manipuler d'autres (lorsque Flaminia s'invente un amant perdu dans *La Double Inconstance*). Dans *Les Mouches* de Jean.-Paul Sartre[312] ce sont des récits prédictifs (« il viendra, celui que j'attends, avec sa grande épée. Il te regardera en rigolant, comme ça, les mains sur les hanches et renversé en arrière. ») et hypothétique (« J'aurais vécu là. Je n'aurais lu aucun de tes livres, et peut-être je n'aurais pas su lire […] ») qui ouvrent sur le virtuel et l'intériorité. Le récit peut aussi se distancier totalement de l'action dramatique, c'est le cas par exemple dans *Blod-Sang* de Lars Norén (1995)[313], adaptation moderne d'*Oedipe Roi* dans laquelle le récit ne sert plus à informer les spectateurs comme dans le texte d'origine, puisque le parricide est raconté par une présentatrice de télévision qui

311 PETITJEAN André, « Textualité dramatique et discours rapporté : l'exemple de Marivaux », *Dans la jungle des discours rapportés*, Lopez-Munoz J.-M., Marnette S., Rosier L., Actes du colloque de Cadix, Presses universitaires de Cadix, 2006, p. 193-204.

312 ZUBIATE J.-P. (2006), « Entre réalité fracturée et vérité inaccomplie: le récit révélateur dans le théâtre de Sartre », *ibid*.

313 SCHWEITZER Zoé (2006), « Réécritures contemporaines de morts antiques (*Sang* de Lars Norén et *L'Amour de Phèdre* de Sarah Kane), le récit en sursis? », *ibid.*.

amène le meurtrier à s'exprimer sur son crime et à répondre à des questions concernant le rapport de l'art à la réalité…

Witold Wolowski (2007), analysant ces phénomènes d'hybridité dans les textes modernes note que les interférences génériques entre le texte dramatique et le texte narratif ne se manifestent pas sur tous les plans de l'organisation de l'œuvre. Le plan thématique est par exemple à exclure tant il serait hasardeux de vouloir rechercher des thèmes proprement dramatiques et d'autres proprement romanesques. L'organisation formelle n'est pas non plus pertinente pour opposer les deux régimes. En ce qui concerne les territoires à prospecter, le chercheur propose de les mettre en évidence, dans un tableau reproduit ci-dessous[314] :

THÉATRE	**THÉATRE ET RÉCIT**	**RÉCIT**
1: dépragmatisation et narrativisation du dialogue; 2: statut narratorial du personnage dramatique à l'intérieur de la mimèse 3: multifonctionnalité de la didascalie (aspect narratif);	4: typographie; 5: structure de l'espace-temps; 6: structure de l'action (type de développements) 7: structure du personnage (anthropomorphisation et désanthropomorphisation)	8: plurivocation du récit 9: effacement de l'instance narratoriale (fusion entre narrateur et personnage) 10: didascalisation du discours romanesque;

Les catégories générales de l'espace-temps, de l'action et du personnage et leur réalisation dans le théâtre et dans le roman seront analysées et développées ultérieurement et nous montrerons qu'il existe des types d'action, de personnages et de structures spatio-temporelles peu compatibles avec le régime dramatique. Il faut noter d'autre part que ce qui permet de conclure à une hybridité générique n'est pas forcément en rapport avec la quantité d'éléments. Ces derniers peuvent obéir à la loi de dispersion ou de concentration.

On notera, à propos de ces phénomènes de narrativisation du théâtre moderne et d'hybridité générique, qu'elles perturbent le lecteur contemporain parce qu'elles heurtent

314 WOTOWSKI Witold (2007), *op. cit.*, p. 79.

sa sensibilité formée par les modèles classiques et la pratique scolaire, mais ces phénomènes ne sont pas nouveaux comme l'a vu déjà avec le dernier exemple de Racine. En effet, nous rappellerons après Jacques Scherer (1986)[315] que le théâtre pré-classique possède déjà ce caractère narratif qui se manifeste, à travers le monologue, mais aussi par l'imprécision ou encore le foisonnement des lieux dans les pièces de théâtre, preuves que le texte est alors beaucoup plus raconté que joué, beaucoup plus littéraire que scénique. Cette tendance pré-classique à l'hybridité s'explique par le fait que le spectacle, surtout avant la Fronde, mêle à la fois le merveilleux, le pompeux le pathétique et le dramatique pour satisfaire le goût, pour ne pas dire la passion d'un public qui va au théâtre avant tout pour se divertir. En ce qui concerne la narrativisation, elle est due au fait que l'auteur dramatique est un écrivain avant d'être un homme de théâtre et qu'il ne se soucie pas toujours de la réalisation des pièces qu'il écrit. La pièce qu'il conçoit est avant tout un récit comportant des épisodes qu'il exploite pour leur valeur tragique ou comique. Il est surtout préoccupé par ses héros et par son action, et il se trouve parfois lui-même dans l'ignorance des lieux et décors nécessaire à la mise en scène. Cette indifférence peut parfois poser des problèmes quasi insolubles (*Mirame* de Desmaretz de Saint-Sorlin). La Mesnardière, dans ses *Notes sur la mise en scène* en 1639, soulignait cette carence des auteurs dans l'art de la mise en scène et leur rappelait que la connaissance de la scène devait faire partie intégrante du travail du poète dramatique et ne devait pas être laissée à la seule charge de l'acteur.

Ainsi, au début du XVIIe siècle, il est parfois très difficile de déterminer le lieu exact où se situent les scènes. Jacques Scherer cite le cas d'un auteur dramatique professionnel, Hardy, dont la tragi-comédie *La Force du sang* se passe dans six ou sept endroits différents, sans aucune indication de mise en scène. Les lieux doivent être définis à partir du texte de la pièce mais avec beaucoup de difficulté tant ils y sont nombreux. Les

315 SCHERER Jacques (1986), *La dramaturgie classique en France, ibid.* , p. 156-162.

préfaces montrent d'ailleurs très bien que la détermination des lieux de l'action se fait le plus souvent après l'écriture de la pièce. C'est le cas par exemple pour Pierre Corneille qui, dans l'*Examen* du *Cid* (1660), s'exprime sur le « lieu particulier »: « On le détermine aisément pour les scènes détachées ; mais pour celles qui ont leur liaison ensemble, comme les quatre dernières du premier acte, il est malaisé d'en choisir un qui convienne à toutes. »[316] Corneille ne s'est visiblement pas posé la question du lieu avant d'y avoir été convié par les critiques suscitées par la pièce.

La notion de « récit », souvent employée en concurrence avec celle de roman, n'est pas l'apanage du seul genre romanesque et n'est pas un critère qui lui est exclusivement réservé tout comme la notion de « narrateur » n'est pas pertinente pour qui veut opposer le genre narratif au genre dramatique. Ces notions nous donnent néanmoins des pistes pour analyser la compréhension du statut de la parole narrative au théâtre et appréhender le problème de l'hétérogénéité textuelle. Le récit existe donc aussi au théâtre, notamment à travers les monodiscours que constituent le soliloque, le quasi-monologue et le monologue, ainsi que par l'introduction de personnages narrants, sur la scène ou à l'extérieur du champ. Ainsi, même si une description conversationnelle, qui prend en compte les échanges des personnages inscrits dans leurs répliques, lui sied le mieux, la narratologie peut, elle aussi de ce fait fournir des outils d'analyse au texte de théâtre.

Si le récit est un trait commun du théâtre et du roman, leur définition montre qu'ils partagent également un autre trait que nous allons à présent observer, c'est leur caractère fictionnel.

316 CORNEILLE Pierre, *Œuvres complètes,* Seuil, 1963, p. 220.

20.2. Roman et théâtre comme genres fictionnels mimétiques opérateurs de cognition et de plaisir

Pour compléter notre tentative de définition de la notion de genre et en particulier des genres littéraires et fictionnels auxquels appartiennent le théâtre et le roman, il paraît indispensable de s'intéresser à la notion de fiction. Elle a été convoquée tout au long de notre étude sur les genres, mais surtout, elle a partie liée avec les adaptations qui, de plus en plus nombreuses, s'intéressent particulièrement à tous les domaines de la fiction. Au-delà de la perméabilité des genres, nous avons vu avec à André Gaudreault et Thierry Groensteen (1998)[317], que roman, film, mais aussi clip, théâtre et bande dessinée, s'échangent de plus en plus les intrigues, les sujets et les discours. Si la pragmatique, qui a pour vocation d'étudier tous les discours en acte, nous a fourni des outils précieux pour affiner notre analyse des genres, il ne faut pas oublier que théâtre et roman font un usage particulier du langage qui n'est pas un usage référentiel mais fictionnel.

Jean-Marie Schaeffer note que les distinctions génériques sont présentes dans tous nos discours portant sur les pratiques culturelles, mais que le problème de classification paraît bien plus complexe en apparence en littérature que pour les autres arts. Cette difficulté tient au fait que les catégories génériques sont liées directement au problème de la définition de la littérature. Le point de départ de l'étude des genres consiste donc souvent à donner une réponse à la question épineuse suivante : « Qu'est-ce que la littérature ? » Käte Hamburger (1986) et Tzvetan Todorov (1978) par exemple, parviennent tous deux à la même conclusion : la littérature se caractérise par un emploi particulier du langage, qui sert à produire des énoncés de fiction. La littérature est une imitation par le langage de choses qui n'ont pas besoin d'avoir existé. Le texte littéraire n'a pas à se soumettre à l'épreuve de vérité, il n'est ni vrai ni faux parce que précisément fictionnel. Pour Todorov,

317 GAUDREAULT André et GROENSTEEN Thierry (1998), *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation*, *op. cit.*

la littérature se définit également grâce à un second critère qui est sa structure : « L'usage littéraire du langage est *interne* en ce qu'on met l'accent sur les signes eux-mêmes et en ce que la réalité évoquée par ceux-ci est fictive. »[318] Elle est un système qui attire l'attention sur son langage et devient par là autotélique. Il introduit également la notion de discours pour parvenir à la définition des genres littéraires qui, pour lui, ne sont rien d'autre que le choix parmi les possibles du discours rendu conventionnel par une société : « le discours n'est pas un mais multiple dans ses formes et ses fonctions […] le choix opéré par une société parmi toutes les codifications possibles du discours détermine ce qu'on appellera son *système de genres*. »[319] Les genres proviendraient donc, comme n'importe quel acte de parole, de la codification de propriétés discursives et l'identité du genre est entièrement déterminée par celle de l'acte de parole. Pour notre théoricien, le roman se caractérise ainsi par l'infini emboîtement des actes de parole les uns dans les autres. Tout en haut de la pyramide il y aurait le contrat fictionnel (codification d'une propriété pragmatique), qui à son tour exigerait l'alternance d'éléments descriptifs et narratifs, s'y ajouteraient des contraintes concernant l'aspect verbal du texte et son aspect sémantique…

Le point de convergence qui permet d'aborder l'étude de la notion de genre littéraire est donc de considérer que l'on a affaire à un usage particulier de la langue qui aboutit à la création d'œuvres de fiction. Pour Käte Hamburger, la fiction narrative est la littérature par excellence, parce qu'elle déroge fortement aux fonctions ordinaires du langage. La fiction dramatique en est une forme quelque peu dérivée par « prélèvements », c'est-à-dire par éviction des segments narratifs et réduction au pur dialogue, ce qui la prive de la capacité d'évocation directe de la vie intérieure d'autrui, monopole de la fiction narrative et accomplissement suprême de la création littéraire. L'usage courant de la langue (non

318 TODOROV Tzvetan (1978), *Les genres du discours*, *op. cit.*, p. 21.
319 *Ibid.*, p. 23.

littéraire) consiste à produire des énoncés de réalité où se manifeste une polarité entre l'objet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation. L'usage littéraire de la langue se définit également par la production d'énoncés de réalité, mais le langage y sert, soit à constituer de toutes pièces des réalités fictives, et, très spécifiquement, des personnages fonctionnant non comme objets d'énoncés, mais comme sujets doués d'autonomie (c'est le cas de la fiction narrative ou dramatique), soit à produire des énoncés de réalité dont la fonction n'est pas de communiquer mais de constituer une expérience vécue, inséparable de son énonciation, et dont l'origine reste essentiellement indécidable, c'est-à-dire impossible à assigner à un sujet réel (le poète) ou fictif (un locuteur imaginaire) ; c'est le cas de la poésie lyrique.

Ainsi se déterminent pour Käte Hamburger les deux grands genres proprement littéraires que sont la fiction et la poésie lyrique. Le sens de « genre » est pris dans une acception beaucoup plus vaste qu'à l'ordinaire puisqu'il englobe à lui seul tous les genres narratifs et dramatiques ordinairement distingués par la théorie littéraire et surtout la théorie aristotélicienne de la fiction qui se voit ici élargie aux formes ultérieures de la fiction en prose puis à une adjonction au champ de la poésie lyrique.

Pour établir les fondements linguistiques de la littérature épique (narrative) et de la littérature dramatique en tant que fiction, notre théoricienne précise d'abord le concept de fiction littéraire. Elle commence par remarquer que la notion n'est valable que pour la littérature et non pour les arts plastiques. Ces derniers, en effet, possèdent une dimension de tromperie dans le maniement qu'ils font du « comme si » (ce qui explique le fait que nous ne désignons pas comme fictif un personnage peint de manière réaliste alors que nous considérons comme telle une figure dramatique ou littéraire). La littérature possède quant à elle une structure en « comme ». Elle produit l'apparence de la réalité, c'est-à-dire

la « non-réalité » ou la fiction: « Les figures des drames et des romans sont des personnages fictifs parce qu'ils sont comme des Je, comme des sujets fictifs. »[320]. Elle exclut ainsi du champ de la fiction, le roman à la première personne qu'elle considère comme relevant de la « feintise », c'est-à-dire d'une simulation apocryphe d'autobiographie authentique. Ainsi, c'est seulement la structure narrative de la littérature à la troisième personne « fictionnelle au sens strict » qui peut servir pour la description linguistique de la littérature :

> C'est en effet la fiction narrative qui occupe la place décisive dans le système de la langue, qui marque la frontière entre le genre fictionnel ou mimétique (fiction épique et, par voie de conséquence, dramatique) et le *système énonciatif de la langue*. De ce fait, la structure de la fiction narrative ne peut être élaborée que par comparaison avec l'énonciation […][321]

Enfin, seul le problème de la narration permet de faire apparaître les relations logico-cognitives et grammatico-sémantiques qui distinguent la fiction de la réalité. Ce n'est que dans la littérature narrative, là où la langue vit et agit dans sa totalité, et non dans la dramatique, que l'on peut montrer ce que signifie la production par la langue de l'expérience de la fiction, opposée à l'expérience de la réalité. La structure logique de la fiction s'élabore à partir de la distinction entre énoncé et fiction narrative. Cette dernière possède les particularités linguistiques suivantes :

- valeur atemporelle du prétérit épique et des temps grammaticaux, qui ne sont que des supports pour le déroulement du récit. La preuve de la perte de la valeur temporelle (passée) du prétérit épique se trouve dans la possibilité de le combiner avec les adverbes déictiques temporels. Placés dans une narration fictionnelle, les déictiques spatiaux et temporels cessent de se référer à un « Je-Origine réel », celui de l'auteur ou du lecteur, pour se référer aux « Je-Origines fictifs », des personnages ; ils perdent dans la fiction la fonction existentielle qu'ils ont dans l'énoncé de réalité et deviennent des symboles, la

320 HAMBURGER Käte, *Logique des genres littéraires*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1986, p. 72.
321 *Ibid*., p. 72-73.

représentation spatio-temporelle s'affadit et devient purement notionnelle. L'expérience de la réalité n'a pas sa source dans les choses, mais dans le sujet lui-même. Lorsque ce sujet est fictif, toute la réalité géographique et historique est attirée dans le champ de la fiction, transformée en apparence. De ce point de vue, pour Käte Hamburger, la fiction n'existe que parce qu'elle est le produit de la narration, elle n'existe pas indépendamment d'elle, de la même manière que le romancier n'est pas un sujet d'énonciation dans la mesure où il ne raconte pas à propos de personnages et de choses mais il raconte personnes et choses. Il n'y a donc pas de rapport relationnel entre ce qui est l'objet narré et la narration. La structure logique de la fiction épique se révèle ainsi catégoriellement opposée à la structure logique de l'énoncé de réalité. De ce fait, dans la littérature et seulement là, la narration peut être caractérisée comme fonction et non comme énonciation.

- absence de narrateur : Käte Hamburger préfère, pour éviter l'ambiguïté qui pèse sur le concept de narrateur, réserver cette désignation au seul auteur épique. Pour elle, en effet, il n'y a que l'auteur et ses narrations et on ne peut parler de narrateur fictif que dans le cas où l'écrivain crée ce narrateur, ce qui correspond au narrateur à la première personne. Il n'y a même pas pour elle de narrateur fictif lorsque l'auteur désigne le « Je » par des figures rhétoriques telles que « notre héros », « nous »… Elle rappelle que Michel Butor préfère lui aussi réserver le terme de narrateur au seul narrateur à la première personne et qu'il appelle le récit à la troisième personne « compte rendu sans narrateur ». Elle dénonce l'emploi de clichés attribuant autorité ou omniscience au narrateur et qui, pour elle, sont des preuves de la méconnaissance du caractère véritable de la narration épique dans sa différence fondamentale avec l'énonciation.

- absence de subjectivité : dans le récit, ce n'est pas le sujet d'énonciation qui est à l'œuvre, il n'existe entre l'acte de narrer et ce qui est narré aucune relation sujet-objet.

L'intervention du « Je » dans un texte fictionnel à la troisième personne ne provoque pas de modification car les événements et les personnes représentés ne sont pas insérés dans une relation avec ce « Je ». Ils sont aussi fictifs qu'ils pouvaient l'être avant son intervention. Tandis que la narration à la première personne n'obéit pas aux lois logiques de la fiction, ces mêmes lois sont dans la fiction si puissantes qu'elles ne peuvent jamais être suspendues ni abolies pour de bon. La non-réalité, pour autant qu'elle est celle de personnages fictifs, ne peut en aucun point s'ouvrir à la réalité en admettant en son sein un « Je-Origine réel ».

Après avoir relevé les deux problèmes énonciatifs posés par les récits fictionnels, à savoir l'identification du statut illocutoire des énoncés fictionnels et l'identification de l'instance énonciative prenant en charge les informations et les jugements contenus dans les récits, Gilles Philippe (2000)[322] rappelle les solutions qui ont été proposées au cours de l'histoire de la linguistique. D'une part, l'approche communicationnelle postule que tout récit possède un énonciateur, même lorsqu'il n'y a pas de marqueurs dans le texte. D'autre part, s'oppose à cette vision, l'approche non-communicationnelle, qui considère que dans les énoncés qui ne contiennent aucune trace d'un sujet de conscience ou dans lesquels celui-ci ne peut être le locuteur (énoncés « historiques » chez Benveniste), les événements apparaissent comme posés tels qu'ils se sont produits et se racontent eux-mêmes en quelque sorte, sans le truchement d'un énonciateur, car produits en dehors de tout acte de communication (cas du discours écrit uniquement, le discours oral étant toujours émis dans le cadre d'une communication). De ce point de vue, comme nous l'avons vu avec Käte Hamburger, le recours à la catégorie du narrateur brouille les descriptions linguistiques Se situant dans le cadre méthodologique des approches non

322 PHILIPPE Gilles, « L'ancrage énonciatif des récits de fiction, présentation », *L'ancrage énonciatif des récits de fiction*, *Langue française* 128, décembre 2000, Larousse, Paris, p. 3-8.

communicationnelles, Gilles Philippe se propose d'analyser les « divergences énonciatives » présentes dans les textes de narration fictionnelle, c'est-à-dire « les faits de manquement, au moins apparents, à la règle de cohérence énonciative dans la formation des énoncés: il y a divergence dès lors qu'un énoncé propose des marquages énonciatifs qui ne semblent pas pouvoir être assumés par un seul valideur, ou ne pas pouvoir être validés sur un même plan énonciatif. »[323] Il démontre, à travers un corpus d'énoncés, attestés dans les textes romanesques mais qui semblent inacceptables, que la littérature offre de nombreux exemples d'énoncés présentant des divergences énonciatives (mélange de plan embrayé et non embrayé, traces de valideurs différents, énoncés au passé simple contenant des embrayeurs, énoncés combinant passé simple et passé composé sans changement de plan énonciatif…). Ces énoncés sont pourtant jugés acceptables par le lecteur qui, dans sa quête de cohérence énonciative, tend à ignorer ces divergences pour faire le choix d'un valideur unique. Ce que souligne le théoricien au terme de cet article, c'est que face à ce type d'énoncés, le lecteur ne peut jamais opérer une interprétation polyphonique, les marquages énonciatifs d'un même énoncé ne pouvant relever de centres énonciatifs différents, ce qui confirme les travaux effectués dans le cadre des approches non-communicationnelles du récit :

> Si polyphonie énonciative il y a dans l'interprétation des données narratives fictionnelles, elle ne se situe pas au niveau de l'énoncé au sens où les marquages déictiques ou subjectifs se distribueraient selon les valideurs en co-présence (généralement un personnage et un narrateur). Faire intervenir la polyphonie à ce niveau de la description des énoncés, c'est en effet se condamner à bloquer toute l'analyse des marquages. La polyphonie, sans être à rejeter, ne doit donc pas être prise en considération dans l'analyse des marqueurs, mais intervenir en aval, dans l'interprétation générale des récits fictionnels en faisant intervenir le contexte de production au sens large et notamment le statut générique du texte[324].

En ce qui concerne la distinction entre la fiction narrative et la fiction dramatique, elle se trouve balayée par cette « logique des genres » précédemment décrite. Leur similitude de

323 PHILIPPE Gilles (2000), « Les divergences énonciatives dans les récits de fiction », *ibid..,* p. 30-51.

324 *Ibid,* p. 50.

fond et de forme marque pour Käte Hamburger leur appartenance à un seul et unique genre, si on accepte de ne pas faire de la différence entre les formes de présentation, le trait distinctif d'une différence entre les genres. Ainsi, il y aurait similitude dans la façon d'interpréter un roman ou une œuvre théâtrale : il n'y a pas à distinguer entre ce que l'auteur fait dire aux personnages et ce qu'il fait dire au narrateur. Du point de vue du classement par genres, c'est la dimension fictionnelle spécifique de la fonction narrative qui opère. La place particulière qu'occupe le drame dans la littérature lui viendrait en fait de son défaut de fonction narrative, de ce fait de structure qui veut que les personnages se forment dans les dialogues. C'est de là aussi que s'engendre cette possibilité constitutive qu'est pour l'œuvre théâtrale d'être mise en scène. Mais le fait que les personnages de théâtre se présentent exclusivement comme des sujets énonciatifs pourrait paraître contradictoire avec le fait que la fiction dramatique est, comme l'a démontré notre théoricienne, à l'écart du système énonciatif de la langue. Cette contradiction est résolue si on considère qu'un énoncé n'est énoncé de réalité qu'en vertu du fait qu'il est produit par un sujet énonciatif authentique et réel.

> Les discours des personnages fictifs ne sont rien d'autre que des composantes de leur mise en forme, de leur création telle qu'elle est, il est vrai, de la fiction dramatique comme de la fiction épique qu'elle n'est pas le lieu d'une tension polaire entre un sujet et un objet, pas plus que le temps et l'espace, en tant que constituants de la réalité même, n'y ont leur place. Il reste que, comme on l'a dit, le personnage dramatique est mieux que le personnage épique en situation de représenter l'apparence de la réalité, de la vie[325].

De ce point de vue, se résout de la même manière le problème de la représentation au cours de laquelle l'action paraît se donner comme présente. La scène théâtrale correspondrait simplement au prétérit du récit. Le « maintenant » et l' « ici » du monde dramatique qui se concrétise sur la scène n'est pas différent de l'espace-temps des « Je-Origines fictifs » auxquels les événements de la fiction dramatique sont rapportés, comme c'est le cas dans la fiction épique. Ainsi, ce qui est vrai de la fiction narrée à savoir que

325 HAMBURGER Käte (1986), *op. cit.*, p. 176.

celui qui se met en situation de lire n'est pas présent dans le monde fictif, imaginaire, l'est aussi pour le spectateur au théâtre. Au même titre qu'une scène romanesque, la scène de théâtre est un espace pensé, imaginaire, fictif. Le temps et l'espace y ont également leur forme conceptuelle et non déictique. Le texte de théâtre est donc conçu comme une œuvre de langage tout comme l'œuvre du romancier et dans cette perspective, la scène est considérée comme une sous-partie non littéraire dont l'œuvre a la possibilité de se servir. Pour Käte Hamburger l'intervention de la scène dans la fonction mimétique possède un rôle plutôt supplétif que littéraire. Elle utilise un matériau différent, non littéraire, qui imprègne la fiction de sa réalité physique. Selon la mode et les époques, les metteurs en scène ont choisi soit de faire oublier la présence fictive au profit de la présence réelle par une imitation la plus exacte possible de la réalité, soit de réduire la réalité apparente au bénéfice d'un monde scénique purement fictif dont la présence ne doit pas se confondre avec la réalité physique de la scène.

Élément apte à déterminer le genre littéraire d'une œuvre, la notion de fiction n'est cependant elle-même pas stable et ne cesse de changer au cours du temps, d'évoluer selon les circonstances, l'histoire de la culture, nos croyances…, comme le montre Thomas Pavel dans son ouvrage *Univers de la fiction* (1998). Pour lui, la fiction fonctionne pour le lecteur comme un jeu de *faire-semblant* au cours duquel le lecteur, plongé dans la lecture d'une œuvre, se laisse persuader par ce que l'auteur lui raconte, tout en reconnaissant que ses propositions ne sont vraies que dans le monde de fiction à l'intérieur duquel il prend place pendant la durée du jeu.

Ce monde de la fiction est composé d'éléments appartenant au monde identifié comme réel et d'éléments qui n'ont aucun correspondant dans le monde primaire. Les différents

courants ségrégationnistes (Strawson, Russell…) s'entendent pour tracer des limites précises entre le monde réel et les mondes de la fiction :

> attendu que les mondes non fictifs sont à l'évidence réels, complets et consistants (au sens logique du terme), et que les mondes de la fiction sont par définition incomplets et inconsistants, ces derniers ne sauraient être que des constructions futiles de notre imagination. Incomplets, car on ne saura jamais combien d'enfants a eu lady Macbeth (les progrès de la recherche ne tireront jamais cela au clair). Inconsistants, car les phrases suivantes sont toutes les deux vraies :
> (1)Sherlock Holmes habitait Baker Street.
> (2)Sherlock Holmes n'a jamais habité Baker Street.
> Irrémédiablement imaginaires, enfin, car, en cas de besoin d'un détective privé, nul ne cherchera les services de Sherlock Holmes[326].

Mais dans le jeu de *faire-semblant* auquel se livre le lecteur, ce n'est pas son moi propre qui est concerné, mais un moi fictionnel ayant la capacité de s'émouvoir devant les situations et les personnages les plus inattendus. Ces « moi fictionnels » auxquels nous ne faisons que prêter nos corps et émotions, seraient capables d'éprouver davantage d'émotion que les « vrais moi » quelques peu endurcis. Schiller fondait d'ailleurs tous ses espoirs en l'éducation esthétique dans la fusion entre le vrai moi et le moi fictionnel, les seconds faisant profiter aux premiers de leur maturité. Nous éprouverions ainsi, une relation psychologique avec les êtres de fiction qui serait semblable à celle qui nous rattache aux êtres que nous tenons pour réels. La *faire-semblance* ne fonctionne que si l'univers fictif est pris au sérieux, conçu comme réel. Ainsi, se plonger dans la lecture d'un roman, c'est accomplir une sorte d'acte de foi dans la vérité du récit, geste nécessaire pour éprouver plaisir et émotion. Chaque nouvelle lecture ressuscite cette réalité et l'univers du texte acquiert le même statut que l'univers réel auquel il se substitue. Le lecteur qui ouvre le roman cesse donc, d'être l'individu concret qu'il était jusque là pour intégrer l'univers fictif et en devenir un personnage. Son rapport au texte devient alors proche de celui qu'il entretient avec un récit véridique. Endosser le rôle de lecteur, implique l'acceptation de quitter le monde réel pour un autre qui, dès lors, devient l'unique réalité. Cette *faire-*

326 PAVEL Thomas, *Univers de la fiction*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1988, p. 98.

semblance nécessite un effort qui augmente à mesure qu'augmente la distance historique et culturelle entre le monde du spectateur et celui de la fiction : « afin d'envoyer un moi fictionnel bien préparé dans les mondes de *la Quête* [du Graal] ou des *Voyages de Gulliver*, nous devons ajuster des embrayeurs essentiels de nos cadres de références. »[327] Le style contribue également à augmenter (cas des techniques de fragmentation, de suites illogiques…) ou alors à réduire l'effet de distance. Les aventures du moi fictionnel au pays du nouveau monde peuvent être facilitées par le caractère « bienveillant » du texte. Certaines œuvres aident leurs lecteurs à ajuster leur moi fictionnel en ne laissant aucun doute sur la nature du monde qui les accueille. Il n'en est pas de même pour les textes qui attirent le lecteur et son moi dans des mondes étranges, mystérieux et les conduisant à formuler des hypothèses inadéquates.

Thomas Pavel montre également que la dimension des mondes fictionnels est directement proportionnelle à celle du texte, puisque le monde en question ne comprend que les états de choses décrits par le texte. Les genres fictionnels correspondraient donc à des mondes distincts sur l'échelle des dimensions, c'est-à-dire que le roman propose un univers fictionnel plus ample que la nouvelle, étant donnée la différence de longueur constitutive des deux textes. Le sémioticien ajoute que la longueur moyenne d'un genre littéraire obéit aussi à des contraintes d'ordre psychologiques. On sait qu'une pièce de théâtre ne saurait retenir l'attention du public pendant plus de quelques heures et que la durée d'un film dépend des limites de l'effort visuel aussi, l'amplitude textuelle dérive non seulement des dimensions de l'univers fictionnel, mais aussi de contraintes génériques et perceptuelles. L'univers fictionnel des textes de théâtre seraient donc, de ce point de vue, d'une ampleur moindre du fait des limites que lui imposent les règles (les trois unités classiques et les contraintes de la mise en scène pour un public à l'attention limitée dans le temps). Le

327 *Ibid.*, p. 115.

roman, se caractériserait quant à lui par la possibilité de créer des univers plus richement fournis, d'une densité référentielle plus importante. D'autre part, « raconter » contribue davantage à l'effet de densité que « montrer », dans la mesure où le premier augmente la compacité du texte, puisqu'on y économise de l'espace en agglomérant de nombreux événements dans des séquences narratives rapides.

Le conventionnalisme, principal adversaire des théories ségrégationnistes précédemment exposées qui tracent des frontières rigoureuses entre fiction et non-fiction, se manifeste par exemple à travers le structuralisme littéraire. Ce dernier s'appuie sur la thèse selon laquelle les textes littéraires ne parlent jamais de choses qui leur soient extérieures. La réalité dans la fiction ne serait donc qu'une convention textuelle et discursive, l'examen de la structure des mondes de la fiction n'y a donc aucun fondement. Le langage serait incapable de copier la réalité et les signes reposeraient sur un lien arbitraire entre son et sens.

Au lieu de définir la fiction uniquement en termes historiques, Thomas Pavel, pour dépasser cette opposition entre ségrégationnisme et conventionnalisme, montre que les textes de fiction emploient les mêmes mécanismes référentiels et modaux que les emplois non fictionnels du langage, et que la logique de ces textes est mieux comprise lorsqu'elle est comparée à d'autres phénomènes culturels, en particulier aux mythes et aux croyances religieuses. Dans la mesure où la démarcation entre fiction et non-fiction est sujette à variation et qu'en tant qu'institution, la fiction ne peut se définir par un ensemble de traits fixes, il trouve une solution du côté de « l'économie de l'imaginaire » et propose de recourir à la notion de « paysage ontologique » pour décrire les éléments hétéroclites qui la composent. Ainsi, depuis les mythes les plus anciens jusqu'à la littérature contemporaine, des ensembles thématiques comprenant nos principaux soucis, sociaux ou existentiels, traversent toute l'histoire de la fiction. Il s'agit par exemple de la naissance, l'amour, la

mort, le succès et l'échec, le pouvoir, les guerres, le statut social et la moralité, le sacré et le profane, l'inadaptation…, cet inventaire n'étant que peut modifié par les changements de goût et d'intérêts. L'énergie de l'imagination se déploie en créant des mondes fictionnels distants, mais les mondes proches restent indispensables, à des fins mimétiques, afin d'accumuler des renseignements pertinents, ou pour le plaisir de reconnaître ce qui nous est familier. Enfin, le besoin de vertige et de transgression ludique peut se trouver assouvi dans la création des mondes incohérents.

Cette conception de la fiction comme vecteur de création du point de vue de l'émetteur comme du récepteur, ainsi que son rapport étroit à la mimésis, est partagée Jean-Marie Schaeffer dans *Pourquoi la fiction ?* (1999). Après avoir analysé la notion, montré son rôle central dans la culture humaine et expliqué du même coup l'importance anthropologique des arts mimétiques, qui sont dans une certaine mesure des arts de la fiction, il va plus loin que Thomas Pavel en affirmant et en démontrant sa fonction culturelle. Il rappelle en premier lieu que la notion de fiction, liée depuis plus de deux millénaires à celle de « mimésis », devenue elle-même fourre-tout, est très opaque et difficile à définir. Il existe notamment une confusion entre deux conceptions dans les rapports entre fiction littéraire et mimésis : la première selon laquelle la fiction serait une imitation de la vie et la seconde selon laquelle, au sens technique du terme d'imitation, un texte ne peut imiter que d'autres textes. Pour Jean-Marie Schaeffer, il suffit d'accepter l'idée que l'imitation et la modélisation sont deux aspects définitionnels de toute fiction et donc aussi de la fiction littéraire pour mettre fin au débat. Il regroupe le vaste champ des faits mimétiques en trois types de relations[328] :

328 SCHAEFFER Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Poétique, Seuil, Paris, 1999, p. 80-81.

- la mimésis en tant qu'imitation au sens technique du terme, « c'est-à-dire en tant que production de quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre et qui copie cette chose au sens où l'action imitatrice est une réinstanciation (totale ou partielle) de l'action imitée ». Est considéré comme l'exemple canonique de cette variante de la relation mimétique, l'apprentissage par observation.

- la mimésis en tant que feintise, « c'est-à-dire en tant que production d'une chose qui est prise pour la chose qu'elle imite, donc à laquelle elle ressemble, alors même qu'elle n'est *pas* une réinstanciation de cette chose. »

- la mimésis en tant que représentation, « c'est-à-dire comme production d'un modèle mental ou symbolique fondé sur une cartographie isomorphe de la réalité à connaître, donc en vertu d'une relation de ressemblance (directe ou indirecte) entre les deux. ».

Cette notion de ressemblance, tout comme l'imitation, l'illusion ou la feintise, suscite toujours autant de méfiance voire de mépris depuis Platon. Considérée sans objet par ceux qui critiquent l' « illusion mimétique », et la capacité à appréhender le monde en terme de similarités ou de dissimilarités qu'elle implique, elle joue pourtant pour l'auteur un rôle fondamental dans tous les processus d'apprentissage, des plus simples comme l'identification des formes, des couleurs, des goûts…aux plus complexes comme celui du langage. Mais si la ressemblance est nécessaire pour qu'il puisse y avoir imitation, elle n'est pas une condition suffisante, le fait qu'une chose ressemble à une autre n'impliquant pas qu'elle l'imite. Pour qu'on puisse parler d'imitation, il faut que la relation de ressemblance soit sélective :

> pour qu'on puisse dire que les traits *x', y', z'* ressemblent aux traits *x, y, z,* ces derniers doivent être la cause (ou plutôt une des causes) de l'existence des traits *x', y', z'*. […] On dira plus simplement

> qu'une imitation est la production d'une relation de ressemblance qui n'existait pas dans le monde avant l'acte mimétique et dont l'existence est causée par cet acte[329].

Cette affirmation nous intéresse à plusieurs titres : tout d'abord, elle sert à apprécier la portée véritable des arts mimétiques, ensuite, elle nous permet d'approfondir notre définition de l'adaptation et en particulier de ses fonctions. En effet, en ce qu'elle est imitation elle est fondée sur un principe de ressemblance et implique l'identification d'éléments similaires en production comme en réception. En cela, enfin, elle montre que l'imitation est un agent de connaissances dans la mesure où elle met en œuvre l'aptitude à reconnaître des similarités (aptitude cognitive) et l'aptitude à en créer (activité mimétique) :

> D'un côté, […] il existe une connaissance par imitation, c'est-à-dire qu'il existe des processus cognitifs (donc des processus fondés sur la capacité de reconnaître des similarités et des dissimilarités) qui se réalisent à travers une activité mimétique (donc à travers la production d'une relation de similitude) […] D'un autre côté, lorsque je construis un mimème, j'accède du même coup à une connaissance de ce que j'imite : dans la mesure où la construction d'une imitation est sélective par rapport aux propriétés de la chose imitée, elle est *ipso facto* un outil d'intelligence de cette chose imitée[330].

Jean-Marie Schaeffer rappelle de plus, que l'apprentissage mimétique n'est pas un phénomène marginal puisqu'il constitue un des quatre types canoniques d'apprentissage, à côté de la transmission culturelle de savoirs explicites, de l'apprentissage individuel par essai et erreur et du calcul rationnel. Il constitue même le type le plus répandu dans le domaine des apprentissages de l'enfant qui s'immerge mimétiquement dans des « modèles exemplifiants ». Ces modèles, une fois assimilés sous forme de mimèmes (unités d'imitation) pourront être réactivés à volonté ultérieurement. Il ajoute, d'autre part, que ce type d'apprentissage par imitation joue un rôle énorme dans l'apprentissage des aptitudes et des normes sociales puisque l'acculturation des enfants est réalisée majoritairement grâce à lui et non pas grâce à une transmission explicite de normes : en imitant le

329 *Ibid.*, p. 90.
330 *Ibid.*, p. 92.

comportement des adultes, l'enfant intérioriserait du même coup les normes implicites imbriquées dans ces comportements.

Les fictions artistiques, en tant qu'activités fondées sur une relation d'« imitation-semblant », sont donc susceptibles d'être des vecteurs cognitifs pour celui qui les crée. En ce qui concerne le récepteur, c'est sa capacité à s'immerger dans l'univers imaginaire mis en place et la possibilité que lui donne le créateur d'y parvenir, qui lui fera apprécier la fiction. Jean-Marie Schaeffer parle de « feintise ludique partagée » pour définir la structure intentionnelle de toutes les fictions.

En ce qui concerne la distinction entre la fiction théâtrale et le récit de fiction, elle s'établit en termes de vecteurs d'immersion (façon dont elles permettent d'accéder à l'univers fictif) et de postures d'immersion (modalité selon laquelle l'univers fictionnel prend figure dans le processus d'immersion mimétique). Au niveau de l'incarnation textuelle du théâtre, le vecteur d'immersion est celui d'une « simulation virtuelle d'événements intramondains ». Sa spécificité par rapport à sa réalisation scénique réside dans le fait que l'univers événementiel est activé sous une forme virtuelle, c'est-à-dire au niveau purement mental. Au niveau de la représentation scénique, le théâtre mobilise le même dispositif d'immersion que la lecture du texte dramatique, la différence entre les deux se situe simplement entre le virtuel et l'actuel. Au théâtre, le spectateur perçoit réellement les événements physiques réels et néanmoins fictionnels qui se déroulent devant lui. En ce qui concerne la posture d'immersion du spectateur, elle se rapproche le plus d'une posture d'observateur ou de témoin dans la mesure où le contrat de feintise ludique partagé lui interdit d'intervenir en tant qu'acteur. Dans le récit de fiction, le lecteur se trouve dans une posture d'immersion narrative, variable selon la focalisation adoptée.

À ce stade de notre étude, nous sommes parvenus à fonder des traits communs entre le théâtre et le roman, qui sont tous deux des actes de communication créateurs de fictions. En tant qu'actes d'énonciation, ils sont analysables à partir de critères identiques que la théorie nous a permis de relever. En tant que genres fictionnels, ils possèdent les traits suivants, qui seront maintenus dans l'adaptation : sujets énonciatifs fictifs, monde du faire-semblant incomplet et inconsistant, variable en dimension suivant l'amplitude du texte, ensembles thématiques stables, postures d'immersion variables selon qu'il s'agit de fiction théâtrale ou romanesque et selon la focalisation adoptée.

Leur caractère fictionnel fait d'eux, en outre, des opérateurs cognitifs, dans la mesure où ils correspondent à des activités de modélisation et que toute modélisation est une opération cognitive. Notons enfin que ce qui pousse les sujets à s'adonner à des activités mimétiques est d'ordre hédoniste : c'est le plaisir, qui joue un rôle central dans nos usages de la fiction. Le critère qui permet de juger de la réussite d'une œuvre de fiction est en effet la satisfaction esthétique qu'elle procure et qui lui permet de remplir de façon satisfaisante sa fonction de divertissement.

Enfin, nous pouvons retenir que la production d'une adaptation implique la capacité à identifier (percevoir des similarités ou des dissimilarités par rapport à d'autres textes du même genre) et à sélectionner des éléments du premier pour produire le second. Comme prolongement des formes quotidiennes les plus simples de l'activité fictionnelle (jeux mimétiques des enfants) elle met du même coup en œuvre des compétences qui jouent un rôle indispensable dans l'économie de nos représentations mentales et traduisent notre rapport au réel. En ce qu'elle implique à la fois la sélection et la réinstanciation d'éléments, qu'elle constitue à plusieurs niveaux une pratique mimétique (imitation de la réalité, feintise ludique partagée, imitation d'un autre texte), l'adaptation offre plusieurs bénéfices à son auteur comme à son destinataire : accéder à la capacité de comprendre et

de produire des actes de communication, d'identifier les traits caractéristiques d'un genre pour se les approprier ou s'en détourner, bénéficier d'un apprentissage par imitation par l'exercice d'une pratique modélisante génératrice de cognition mais aussi de plaisir, en production comme en réception. Les frontières entre écriture dramatique et écriture narrative sont particulièrement mouvantes, voire poreuses. Différences et ressemblances sont étudiées depuis plusieurs décennies à travers colloques et articles (R. Ingarden, 1931; G. Genette, 1979, 1982; M. Corvin, 1984; …) mais bien souvent, les analyses se préoccupent en particulier du problème de l'instance narratoriale qui, nous l'avons vu, n'est pas un facteur discriminant, même s'il intervient, comme nous allons le voir, dans la construction de l'idéologie du texte.

20.3. L' « effet-valeur » produit par la fiction

Nous nous référerons essentiellement à l'ouvrage de Vincent Jouve, intitulé *Poétique des valeurs* (2001), dans lequel l'auteur propose un modèle qui permet d'évaluer l'« effet-valeur » de n'importe quel texte d'un point de vue sémiologique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'examiner comment, par quels procédés le texte met en scène et hiérarchise les valeurs présentes dans tout texte :

> Ce qui, à mes yeux, justifie une étude de l' « effet-valeur », produit par la fiction, c'est l'importance de la dimension idéologique dans l'interaction texte/lecteur. D'une part, tout texte suppose un point de vue (qui est forcément toujours orienté), d'autre part, le lecteur ne peut élaborer un sens sans identifier et hiérarchiser des jugements[331].

Le but est d'analyser uniquement les valeurs revendiquées, affichées ouvertement par les textes. Ces dernières sont fondées sur le rapport qu'elles entretiennent avec le monde extérieur, condition indispensable pour qu'elles soient lisibles pour le lecteur. Dans cette perspective, le texte peut afficher de deux manières distinctes ses valeurs :

331 JOUVE Vincent, *Poétique des valeurs*, Écriture, PUF, Paris, 2001, p. 9.

- soit il reprend à son compte des valeurs qui lui préexistent: l'évaluation se définit dans ce cas dans sa relation entre une action et une norme extratextuelle et Vincent Jouve reprend les quatre domaines proposés par Philippe Hamon, à travers lesquels se lit la relation entre l'homme et le monde: le regard (licite, intelligent, angoissé, cruel, aimant, humble, dominateur… ou leur contraire), le langage (élocution, respect de la norme, technicité, aisance), le travail (activité utile ou non, épanouissante ou non, investie ou non d'un sens, voulue ou subie, …) et l'éthique (ligne de conduite, rapport aux autres, respect ou non de la norme sociale…). Pour, Vincent Jouve « Toute évocation par le texte d'un personnage qui regarde, parle, travaille ou entre en relation avec autrui est à évaluer par rapport aux normes qui régissent ces quatre domaines dans le hors-texte de la culture. »[332]

- soit il propose des valeurs qui lui sont propres et impose son axiologie : faire admettre des idées ou comportements comme valeurs passe par le désir et l'intérêt que le personnage porte à un objet au sein de la fiction. Ce qu'il veut et cherche à obtenir se voit alors investit de valeurs de la même manière que prend de la valeur toute chose désirée par autrui. Un autre moyen de faire accepter la quête du personnage est d'installer une relation affective entre celui-ci et le lecteur.

Tout d'abord, pour apprécier la valeur globale d'un texte, et saisir son message, il faut être attentif à ce que Vincent Jouve nomme les « points-valeurs », c'est-à-dire, les univers axiologiques véhiculés par les différents personnages et qui peuvent être variables au fil du texte. Il existe pour les personnages trois manières de manifester des valeurs. C'est en effet, d'une part par ce qu'il pense et ce qu'il dit, ce qui s'analyse au niveau sémantique, syntaxique et pragmatique) et enfin par ce qu'il fait (manipulation ou motivation, compétence et performance, sanction) que s'exprime sa vision du monde.

332 *Ibid.*, p. 19.

Ensuite, pour dégager l'idéologie du texte, il s'agit d'examiner comment s'organisent les différentes valeurs défendues par les personnages et leur hiérarchisation. Trois champs permettent d'y parvenir :

- le point de vue de l'autorité énonciative: le lecteur cherche à identifier une voix narrative qui fait autorité et qui serait responsable de la totalité du récit. Elle peut être incarnée par le narrateur ou par un auteur « impliqué ». Le narrateur dispose de plusieurs moyens d'intervenir dans son récit, nous en avons déjà analysé les fonctions avec Gérard Genette (1972). D'autres procédures comme l'évaluation explicite du personnage, son portrait, son mode de présentation, sa mise en texte… permettent également d'évaluer le regard du texte sur le personnage.

- la structure d'ensemble de l'histoire racontée: le niveau narratif joue un rôle important dans la mesure où il offre une leçon à tirer de l'agencement des événements qu'il déroule selon une organisation prédéterminée qui fait sens. Il fournit un exemple concret dont le lecteur peut tirer une morale.

- les indications de lecture: une fois le narrataire déterminé par des indications sur la manière dont il doit lire le récit (adresses au lecteur, pronom personnel de la deuxième personne, prises à témoin, démonstratifs, surjustifications…), on peut observer des lieux privilégiés destinés à guider la lecture. Il s'agit du paratexte (titre, préface), des éléments textuels (l'incipit) et des éléments intertextuels (renvoi à l'intertexte, convocation ou déformation d'éléments connus…)

Enfin, le lien qui unit le lecteur à l'univers fictionnel joue également un rôle dans la diffusion des valeurs textuelles. Le texte a le choix de construire une illusion référentielle capable de faire oublier le caractère fictionnel du texte (intrigue linéaire et progressive, personnages vraisemblables, renvoi au monde du lecteur) ou au contraire de mettre une

distance entre le lecteur et la fiction (procédés typographiques comme les tirets, pointillés, capitales…; titres de chapitres rhématiques; vocabulaire traditionnel d'un genre; jeu avec les noms propres; exposition des artifices du récit; rappel de la situation de communication; emboîtement des récits; mise en abyme de l'objet-livre; intertextualité explicite; …).

Ces différents outils proposés par Vincent Jouve afin d'analyser les valeurs véhiculées par les textes, peuvent être schématisés de la manière suivante :

<table>
<tr><th colspan="3">VALEURS AFFICHÉES PAR LES TEXTES ET LEUR RÉVÉLATION</th></tr>
<tr><td colspan="2">Le texte se réfère aux valeurs existantes à travers:
- regard
- langage
- travail
- éthique</td><td>Le texte propose des valeurs originales à travers:
- intérêt et désir du personnage
- lien de sympathie entre le lecteur et les protagonistes (jeu sur l'affectif)</td></tr>
<tr><th colspan="3">LOCALISATION DES « POINTS-VALEURS »</th></tr>
<tr><td colspan="2">- ce que pense et dit le personnage: niveau sémantique (sélection des contenu, thème, images, registre de langue), niveau syntaxique (combinaison: macro-organisation parataxique ou hyopotaxique et micro-organisation narrative ou argumentative), niveau pragmatique (choix de l'allocutaire et stratégie du locuteur à son égard: ethos, pathos, logos)</td><td>- ce que fait le personnage, sa quête (parcours narratif: ce qu'il veut, ce qu'il peut, ce qu'il accomplit, le résultat de ses actions)</td></tr>
<tr><th colspan="3">IDÉOLOGIE DU TEXTE</th></tr>
<tr><td>- niveau discursif: point de vue de l'autorité énonciative, narrateur ou auteur impliqué comme voix qui fait autorité (fonction idéologique, fonction de régie, fonction évaluative)</td><td>- niveau narratif: la leçon de l'histoire (exemplarité), la vérité du récit, la polyphonie (éparpillement des « point-valeurs », brouillage des valeurs)</td><td>- niveau programmatique: construction d'une figure du narrataire, signaux qui orientent la lecture (paratexte, texte, intertexte), rapport à la fiction</td></tr>
</table>

SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE : VERS UNE TENTATIVE DE DÉFINITION DE L'ADAPTATION

L'analyse des définitions de dictionnaires et des différentes théories à laquelle nous venons de procéder, doit nous aider à ébaucher une théorie d'ensemble afin de nous permettre d'observer la mise en œuvre de l'adaptation dans le champ de la littérature de jeunesse et dans le champ de l'école.

L'adaptation est une pratique culturelle ancienne, tantôt valorisée et vue comme un mode d'invention et d'expérimentation créatrice, tantôt condamnée et accusée de pâle imitation. Même si le terme n'est attesté par les dictionnaires qu'au XIXe siècle, elle succède à une esthétique, l'imitation qui a prévalu jusqu'au XVIIIe siècle en imposant des conditions d'acceptabilité très strictes (imiter des auteurs ayant écrit dans une autre langue avec l'intention de les égaler, imiter sans reproduire seulement mais en empruntant une poétique et une rhétorique, imiter des auteurs dignes de l'être[333]). L'adaptation touche à toutes les sémiologies et ses contours définitionnels sont variables historiquement. Elle implique une dialogie intertextuelle entre un hypotexte (texte source) et un hypertexte (texte cible) qui révèle la nécessaire surdétermination de tout texte par son contexte de production et de réception en fonction d'impératifs de tout ordre (épistémè, goûts, mœurs, état et norme de la langue…), contextes qui médiatisent l'intentionnalité de l'auteur du texte d'origine et celle de l'adaptateur, et cela en fonction d'un horizon d'attente du récepteur (lecteur ou spectateur) qu'il s'agit de ménager, d'intéresser, de séduire.

Pratique hypertextuelle, elle agit sur le texte source par transformation plus ou moins marquée (de l'adaptation *stricto-sensu* à l'adaptation *lato-sensu* ou s*ynesthésie* chez G.-D.

333 Voir PETITJEAN André, « Emprunt et réécriture : Réflexion à partir de *L'art de la comédie* de J.-F. Cailhava de l'Estendoux », *Pratiques* N° 115-116, *op. cit* . p. 183.

Farcy ou encore « paradoxale » chez Muriel Plana), mais quel que soit le degré de fidélité, le résultat doit laisser apparaître des traits identifiables de l'original.

« Transformation sérieuse », elle se distingue du pastiche et de la parodie (qui sont d'autres formes de réécriture d'un texte-source au même titre que la traduction) par le ton mais aussi par le fait qu'elle ne se contente pas de modifications de surface de courts extraits, elle touche à l'ensemble du texte-source.

En tant que processus de transformation (traduction, transposition, accommodation, métamorphose, transmutation…), elle est toujours le lieu d'un dire/redire qui implique nécessairement, du point de vue de l'adaptateur, un acte créatif de lecture-interprétation du texte source et un acte d'écriture d'un nouveau texte[334].

Qu'elle soit réécriture de soi ou d'autrui, en tant qu'acte d'écriture, elle obéit aux opérations décrites par les modèles rédactionnels (planification, mise en texte, révision) et peut être vue comme la mise en œuvre consciente de l'activité de révision du texte source.

Cette révision impose des opérations de haut niveau sur l'hypotexte, qui peuvent être de l'ordre de l'ajout, de la suppression, du déplacement ou de la substitution, et elle met en œuvre la mémoire à long terme du locuteur, ses connaissances et représentations et des schémas-types des textes. L'objectif général assigné à l'adaptation est l'amélioration qualitative.

Les modifications (quantité et nature des « corrections ») apportées à l'adaptée et la comparaison de cette dernière avec la réalisation finale peuvent nous renseigner sur le projet de l'auteur qui se voit obligé d'effectuer des choix dans les corrections à apporter en

334 Voir l'article d'André PETITJEAN (2005), « Pour une approche sémio-textuelle de l'adaptation théâtrale », *Il romanzo a theatro*, Actes du colloque de Vérone, *op. cit.*, p. 21-41.

fonction de ce qu'il souhaite conserver ou remplacer, de la fonction qu'il assigne à sa nouvelle version et des valeurs qu'il souhaite transmettre.

Notre objet d'étude étant l'adaptation théâtrale, nous observerons en particulier les transformations de textes narratifs, qu'ils soient des romans, mythes, des contes, des fables, des nouvelles (souvent choisis pour leurs qualités dramatiques internes) en textes théâtraux (rapport de transgénéricité). La double identité opérale du théâtre nous oblige ainsi à distinguer le texte de théâtre de sa dimension scénique (adaptation transsubstantielle avec transmutation du linguistique écrit en un texte joué/oralisé ou réencodage du texte écrit en une pluralité de systèmes de signes propres à la mise en scène qui peut d'ailleurs, elle aussi, être considérée comme une forme de réécriture adaptative). Notons que le genre de départ comme celui d'arrivée conditionnent fortement la nature des opérations mises en œuvre pour parvenir de l'un à l'autre. Signalons que nous exclurons la pratique scénique de notre étude pour privilégier la relation texte narratif/texte dramatique et que nous ne nous intéresserons qu'aux seules adaptations explicites, signalées par des indices sémantiques comme le nom de l'auteur du texte convoqué ou son titre ou encore un nom de personnage qui renvoie clairement à une œuvre donnée.

En ce qui concerne les transformations mises en œuvre dans le processus de l'adaptation, elles se font par le biais d'opérations appliquées au plan de la forme, du contenu (personnages, histoire, diégèse, syntaxe narrative, transvalorisation) et de l'expression (espace, temps, narrativité, modes énonciatifs, esthétique, langage et dialogue, focalisation, transtylisation), l'une entraînant dans son champ la modification de l'autre et impliquant des choix de l'auteur sur ce qu'il importe pour lui de conserver ou de modifier, de supprimer, d'ajouter ou de transformer.

Pour finir l'analyse des écrits théoriques sur l'adaptation, rappelons qu'en tant que processus de transformation, l'adaptation révèle un acte de lecture de l'adaptateur en même temps qu'un acte de création d'une nouvelle œuvre qui possède sa propre autonomie et la capacité à devenir, elle aussi, future adaptée, parfois *ad libitum* (cas des méta-adaptations). Mais comme le souligne Gérard Genette, à la fin de son ouvrage (*Palimpsestes*, 1982), il existe dans tout hypertexte une ambiguïté qui tient au fait qu'il peut à la fois se lire pour lui-même, et dans sa relation à son hypotexte et que la méconnaissance de ce dernier ampute forcément l'hypertexte d'une dimension réelle. Mais si notre étude envisage plutôt le rapport entre l'adaptée et l'adaptation dans une dimension linéaire qui va de la source à la cible, il ne faut pas perdre de vue le caractère interactif de la relation entre ces deux textes qui se nourrissent chacun de sa confrontation avec l'autre, d'où l'intérêt de s'intéresser aux textes sources et aux raisons de leurs adaptations au fil des siècles (atteindre la perfection, se plier à la pression sociale ou à aux normes, changer de sémiologie, dépoussiérer les classiques, renouveler le genre, exprimer des idées esthétiques, éthiques, politiques, plaire, instruire, gagner de l'argent…)

Nous allons à présent, à l'aide des outils théoriques explicités dans cette première partie, tenter d'analyser un exemple d'adaptation théâtrale dont le texte source (hypotexte) est un roman appartenant au champ de la littérature de jeunesse, et dont le texte cible (hypertexte) est une pièce de théâtre destinée à ce même public. Nous choisirons une œuvre dont le caractère adapté est assumé, voire revendiqué par l'adaptateur au moyen d'une étiquette et d'un paratexte évoquant sa filiation.

DEUXIÈME PARTIE :
LES PRATIQUES ADAPTATIVES DANS LE CHAMP DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

CHAPITRE I : LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET THÉÂTRE

1. Pourquoi la littérature de jeunesse?

1.1 Origines et développement

Pour tenter de définir la littérature de jeunesse et ses enjeux, nous nous reporterons essentiellement aux actes du colloque intitulé *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (1996)[335]. Si l'institution scolaire montre toujours beaucoup d'hésitations et de réticences à l'encontre de ce domaine de la littérature, soupçonné de faire de l'ombre à la littérature consacrée, et pire, de tenter d'effacer la frontière sensée les séparer, il n'en reste pas moins que le secteur éditorial pour la jeunesse montre un véritable dynamisme, et ce depuis près de trente ans. Domaine très hétérogène, il est difficile à définir, regroupant les genres les plus variés et des collections à diffusion large comme à diffusion restreinte, avec des degrés de légitimité en matière de valeurs culturelles tout aussi différents et variables historiquement. Anne-Elisabeth Spica (1996)[336] note par exemple à ce propos que les ouvrages prescrits au jeune public à l'époque classique, tels que ceux que l'on peut trouver dans le *Selecta de Ratione Studiorum* (1607), relèvent de l'érudition selon nos critères d'aujourd'hui.

S'il est difficile de dater avec certitude les origines de cette littérature, cela tient au fait qu'il est difficile d'en définir le destinataire, qui varie selon les critères d'évaluation utilisés dans les travaux destinés à le qualifier, comme le montre Anna Maria Bernardinis dans son article intitulé « La naissance de la littérature de jeunesse, entre morceaux choisis et adaptations » :

335 *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996.

336 SPICA Anne-Elisabeth, (1996), « Si la lecture m'était contée, Littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVIIe siècle », *ibid.*, p. 15-32.

> enfant dans son milieu familial ou en milieu scolaire; jeune enfant, enfant, adolescent, jeune adulte n'ayant pas encore atteint sa maturité; apprenti lecteur, écoliers au caractère en formation, lecteur potentiel ou lecteur effectif… Chacune de ces qualifications est à son tour connotée de considérations sociales, économiques, psychologiques ou pédagogiques qui diffèrent tant par leurs prémisses que par le contexte historique et culturel qui les exprime. Il suffit de penser, par exemple, à l'évolution de concepts comme celui d'instruction, ou encore à ceux d'écolier, de famille ou tout simplement, d'enfant[337].

L'auteur de l'article note également que cette littérature a souvent été assimilée à une lecture éducative dans la mesure où le projet éducatif a longtemps caractérisé la lecture destinée aux enfants ou aux adolescents.

Jean-Paul Gourevitch[338] a établi une chronologie qui offre un repérage des principales dates et des œuvres appartenant à ce champ de la littérature de jeunesse. Elle part des origines (1529: Erasme, *L'institution des enfants*) jusqu'au début du XXe siècle (1963: naissance de *La Joie par les Livres*) et l'on peut y trouver des titres devenus aujourd'hui des classiques comme les *Fables* de La Fontaine, *Télémaque* de Fénelon, ou encore *Emile* de Rousseau et dont certains sont à présent plutôt prescrits pour un public adulte. Le point commun de ces ouvrages, en ce qui concerne leur contenu, est leur volonté de transmettre des leçons de morale et de comporter une dimension éducative, tout en divertissant les jeunes lecteurs. Jean-Paul Gourevitch détermine une périodisation de la littérature de jeunesse de 1529 à 1970 en onze étapes, conjuguant à la fois thématique et chronologie :

1. de la naissance de la littérature de jeunesse avec l'*Institution des enfants* d'Erasme (1529) où la volonté d'éduquer domine, à 1758 avec le *Magasin des enfants* de Madame Leprince de Beaumont qui mêle plaisir et instruction;

2. du développement de cette littérature exemplaire sous la plume des pédagogues, propagandistes ou moralistes des années 1810, au développement de la presse pour enfants, des bibliothèques publiques, des écrivains pour la jeunesse des débuts d'Hetzel ;

337 http://www.ricochet-jeunes.org

338 Gourevitch Jean-Paul, « Petite chronologie de la littérature de jeunesse, 1529-1963 », http://www.leplaisir.net (30.09.2010)

3. la littérature de jeunesse affirme sa spécificité autour des figures d'Hetzel et Hachette;

4. débuts de l'âge d'or de la littérature de jeunesse avec des auteurs prestigieux (Hugo, Daudet, Malot, Vallès…) et les plus grands illustrateurs (Job, Robida, Boutet de Monvel…), une presse spécialisée, le développement des albums et manuels scolaires, des bibliothèques de ville, d'école et d'associations;

5. premier déclin face au succès d'une littérature récréative (histoires en images, albums, contes, journaux illustrés);

6. littérature imprégnée par la mobilisation de la jeunesse dans la grande guerre et dont les souffles héroïques persistent au-delà du conflit;

7. deux mouvements contradictoires, le premier s'applique à la promotion du patrimoine constitué par les grands textes d'auteurs reconnus à partir d'un habillage nouveau et le second constitué de la littérature pédagogique et militante tente un renouvellement pour contrecarrer la concurrence des médias

8. renouvellement des albums et succès des illustrés

9. édition sous la botte de l'occupant pendant la période 39-45 et foisonnement d'initiatives souvent éphémères après la Libération

10. pas de révolution au lendemain de la guerre, les mêmes formules et les mêmes auteurs sont repris

11. entre 1965 et 1970 les choses changent du fait des éditeurs qui s'engagent sur des formules et des formats nouveaux d'illustrations.

Cette expansion va se poursuivre, résultat conjoint de la démocratisation de la lecture, elle-même engendrée par la démocratisation culturelle qui émerge dès la fin de la seconde guerre mondiale. Y participe également la démocratisation scolaire en 1975 (loi Haby),

puis la reconnaissance des notions de jeunesse et d'adolescence pour toutes les couches sociales. Ce champ de la littérature a beaucoup évolué et a aussi récemment profité des nombreuses enquêtes menées sur la lecture des jeunes en France, par l'Observatoire National de la Lecture notamment (ONL). Sa légitimation officielle passe par son entrée timide dans les instructions officielles de 1985 pour le collège. Elle entre à l'école en 1990, recommandée par le rapport Migeon (1989), mais il faudra attendre 2002 pour que cette présence soit légitimée par les programmes pour l'école. Elle semble due essentiellement à une mutation des pratiques sociales de la lecture qui, progressivement, s'est banalisée, grâce à des influences externes, telles que les actions des bibliothécaires en faveur d'une pratique de la lecture davantage orientée vers le plaisir plutôt que vers la contrainte, et enfin à des influences internes, comme l'évolution des pratiques de classe, portée par les mouvements pédagogiques aux idées novatrices et à la prise en compte des difficultés que rencontrent un certain nombre d'enfants dans la maîtrise de la lecture et plus généralement dans la maîtrise de la langue à l'entrée au collège unique. Notons également que cette littérature intéresse la recherche universitaire depuis les années 1970-1980, autant pour ce qui concerne leurs auteurs et leurs contenus littéraires que pour ce qu'elle peut apporter en terme de savoirs et de motivations dans les apprentissages.

1.2. Caractéristiques: les qualités qu'on lui reproche

Lorsqu'on parle de littérature pour la jeunesse, deux postures s'imposent. Il s'agit de distinguer d'une part les œuvres éditées à l'intention des jeunes et d'autre part les œuvres lues par les jeunes. La sociologie privilégie de manière empirique les textes choisis par les jeunes eux-mêmes. Il existe également un écart entre la définition éditoriale et la définition scolaire de ce domaine, la première exposant des marques objectives de reconnaissance, qu'elles soient commerciales ou stylistiques, la seconde redéfinissant à chaque période de

son histoire, une bibliothèque idéale, en fonction de valeurs qui lui sont propres. La désignation d'un corpus dépend également de l'époque donnée et du choix opéré par certaines institutions (école, maisons d'édition) qui le signalent comme telle. Jean-Marie Fournier, dans son article « Quelques caractéristiques de la littérature du collège » (1996)[339], se reporte à l'*Émile* de Rousseau pour circonscrire les trois caractéristiques majeures de la littérature de jeunesse :

- elle doit susciter l'intérêt en amusant

- elle doit présenter un intérêt de connaissance

- elle doit contribuer à la formation morale.

On peut y ajouter également la brièveté et la simplicité de sa structure, la présence d'une matière iconographique produite par des illustrateurs dont quelques noms sont encore associés à des ouvrages célèbres (John Tenniel illustrateur d'*Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, Nathalie Parain associée à la plume de Marcel Aymé pour donner vie aux personnages des *Contes du Chat Perché,* Quentin Blake fidèle compagnon de Roald Dahl ou encore François Place illustrateur de Michael Morpurgo). À ces caractéristiques qu'on lui reconnaît traditionnellement, il faut ajouter le lien intime que la littérature de jeunesse, qu'elle prenne la forme d'œuvres romanesques ou d'albums, tisse avec la société dans laquelle elle s'élabore. En effet, en conclusion de son étude sur les « Thèmes et valeurs dans la robinsonnade au XIXe siècle », Danielle Dubois-Marcoin (1996)[340] constate que la littérature enfantine se caractérise par sa grande perméabilité aux courants de mentalités et qu'elle se trouve en permanence investie par les idéologies, la politique ou la religion. Cette perméabilité peut d'ailleurs s'observer à travers les thématiques abordées et

339 FOURNIER Jean-Marie (1996), « Quelques caractéristiques de la littérature du collège », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, *op. cit*., p. 61-72.

340 DUBOIS-MARCOIN Danielle (1996), « Thèmes et valeurs dans la robinsonnade au XIX^e^siècle », i*bid.*, p. 90.

surtout la figure du héros qui y évolue. Ce dernier est la plupart du temps un enfant, proche des jeunes par ses goûts, préoccupations et difficultés, qu'elles soient sociales ou scolaires. Au XIXe siècle, par exemple, il s'incarne dans trois images sociales fortes: l'enfance populaire souffrante, l'enfance aristocratique rétive et l'enfance bourgeoise raisonneuse, puis leur succèdent les belliqueux gamins des rues ou les gamins de campagne, les chefs de bandes de détectives en herbe, les enfants soucieux des familles recomposées… L'éditeur, dans ce contexte, est celui qui, non seulement opère des choix pour son lectorat, mais peut aussi les contenir ou les provoquer.

En ce qui concerne l'auteur de littérature de jeunesse, signalons en premier lieu que, très souvent, il écrit aussi pour un public adulte et qu'il ne considère pas son œuvre comme appartenant à une sous-littérature ou encore une para-littérature. Michel Tournier, par exemple, analysé par Jean Fournier (1996) nous intéresse particulièrement parce que sa pratique de la littérature de jeunesse se définit en outre comme une adaptation. S'il réécrit ses textes à destination d'un public jeune, c'est pour les améliorer et les conduire à une sorte d'œuvre épurée. Il considère que ce travail d'écriture pour la jeunesse exige plus de perfection car plus de simplicité. Cela consiste à délester l'hypotexte de tout élément superflu, de toute scorie, sans altérer la richesse du message d'origine. À propos de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, il écrit :

> bien vite s'imposa à moi l'idée de refaire ce livre en l'allégeant, en le dégraissant, en ajoutant des épisodes purement narratifs, en intégrant plus intimement, plus profondément, la charge philosophique inchangée, mais rendue visible[341].

Malgré le succès de cette littérature, sa richesse et son foisonnement, les reproches qui lui sont faits tiennent, outre au brouillage des frontières qu'il introduit avec la littérature

341 FOURNIER Jean (1996), « Michel Tournier, ou de l'usage comparé des mythes dans les romans pour adultes et les romans pour enfants », *ibid*, p. 103-117.

légitimée, au fait qu'elle se caractérise également par trois marques essentielles relevées par Catherine Vernet (1996)[342] :

- la répétition stéréotypée et mécanique de techniques, qui permet de la distinguer de l'œuvre dite « littéraire », unique et qui n'entre dans aucune grille générique;

- la transparence référentielle par l'emploi de nombreux procédés textuels visant à produire l'illusion référentielle et à gommer la perception de la médiation langagière, contrairement à l'œuvre littéraire;

- la tendance à favoriser une lecture monosémique, univoque qui ne permet pas au lecteur de construire des sens pluriels.

Or, ces « défauts » constituent l'intérêt principal de ces textes. Ils favorisent une lecture plus aisée ainsi que la formation d'une culture du livre par la comparaison de textes et la construction d'hypothèses à projeter et à vérifier dans ce jeu d'échos qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Leur fréquentation réitérée permet d'intérioriser ces données et d'adopter un comportement efficace de lecteur autonome. La littérarité de ces œuvres devient alors la seule affaire du lecteur. Catherine Vernet souligne l'intérêt didactique de ce qu'elle nomme la « prépara-littérature » et, dans le domaine de la didactique de la lecture, on s'accorde à reconnaître la littérature de jeunesse comme « une passerelle pour mettre en place des comportements de lecteur »[343], pour reprendre le titre de l'article de Monique Michel (1996). Elle existe en effet à travers un vaste choix d'ouvrages, dans des éditions qui rivalisent d'originalité pour proposer des textes à la lisibilité facile, aux images et illustrations les plus colorées, aux formats et supports matériels les plus variés,

342 VERNET Catherine (1996), « La littérature policière de jeunesse: caractéristiques des genres. », *ibid.*, p. 122-144.

343 MICHEL Monique (1996), « La littérature de jeunesse, une passerelle pour mettre en place des comportements de lecteur », i*bid.*, p. 377-388.

qui s'offrent ainsi d'abord au regard et au toucher, invitant à une expérience esthétique et sensuelle, faisant partie intégrante de l'acte de lecture.

Outre les enjeux scolaires, que nous aurons l'occasion de développer ultérieurement, sa légitimation tient également au fait que les théories esthétiques, la sémiotique et le développement de l'histoire des pratiques culturelles ont affirmé l'existence du lecteur, au centre du processus d'appropriation et de construction de l'univers fictif. De même, les sociologues ont montré que les œuvres de la littérature sont de plus en plus difficilement accessibles pour la jeunesse et qu'elles pâtissent de la concurrence avec des pratiques ayant meilleure presse, telles que la musique, la culture de l'image et les activités qui leur sont associées. Dans ce contexte, la littérature de jeunesse apparaît comme un bon compromis pour sauvegarder une pratique culturelle tout en s'adaptant à la spécificité des enfants et à leur expérience du monde.

2. Le théâtre pour la jeunesse: état du répertoire

Le théâtre pour la jeunesse bénéficie du formidable dynamisme qui touche la littérature pour le même public. Quasi inexistant il y a quelques années encore dans les catalogues pourtant foisonnant de la littérature de jeunesse, son statut a évolué depuis le milieu du XXe siècle, comme en témoignent, certes encore timidement, les rayons des librairies, mais surtout les catalogues d'édition ainsi que le nombre en expansion des mises en scène et des compagnies qui jouent ce théâtre à destination du jeune public, même si, comme le théâtre en général, il a plus de mal à se vendre, à se lire et à se publier.

2.1. Ce que révèlent les librairies

Lorsqu'on se promène dans les rayons « Jeunesse » des librairies, ou encore dans les librairies spécialisées pour la jeunesse, citons par exemple *Le Préau* à Metz, un premier

constat s'impose : le théâtre occupe encore peu de place comparé à la poésie, mais surtout au genre dominant, le roman. Qu'il soit fantastique, policier, d'aventure, sentimental ou de science fiction, le texte romanesque est largement plébiscité par les jeunes lecteurs et les libraires, répondant aux lois de la demande, en garnissent plus volontiers leurs étagères que d'ouvrages dramatiques. Le théâtre se lit moins et par conséquent se vend moins en librairie. Compte tenu de sa spécificité et de son lien étroit avec la scène, on peut considérer qu'on fait plus volontiers le choix d'aller voir du théâtre que d'en lire, ce qui pourrait expliquer la faible proportion de textes de théâtre dans les librairies. D'ailleurs, lorsqu'il est présent, c'est souvent à travers les grands classiques de la littérature, et les titres correspondent quasi-exclusivement à ceux que l'on peut trouver dans les prescriptions officielles pour le collège ou le lycée.

En ce qui concerne les adaptations théâtrales, elles occupent, elles aussi, en proportion, une faible place dans les rayons pour la jeunesse. On peut trouver incidemment deux auteurs adaptés dont les noms reviennent plus fréquemment : Pierre Gripari et Roald Dahl, qui, il faut le signaler, possèdent une grande notoriété auprès des jeunes lecteurs. Ils sont en effet aussi les auteurs d'œuvres romanesques ayant obtenu un grand succès et qui font l'objet justement de ces adaptations, soit par l'auteur lui-même (Pierre Gripari *Huit farces pour collégiens*) soit par un autre auteur (Roald Dahl *Charlie et la chocolaterie*, *James et la Grosse Pêche* adaptés par Richard R. George). Notons également que, là encore, la présence de ces adaptations en librairie peut être liée à l'impulsion scolaire, dans la mesure où ces auteurs apparaissent en annexe de l'accompagnement des programmes de 1996, dans la « Liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse, Sélection de titres pour la classe de sixième. »[344]

344 *Accompagnement des programmes de 6e*, 1996, p. 29-30.

2.2. Ce que révèlent les catalogues d'éditeurs

L'analyse de quelques catalogues d'éditeurs ne fait que confirmer le constat précédent : le théâtre est largement moins représenté que le roman dans l'offre des grandes maisons d'édition regroupant les titres pour la jeunesse, même si sa place a largement évolué depuis les dernières décennies. Les éditions pour la jeunesse ne manquent pourtant pas, mais les textes de théâtre les plus présents sont toujours les classiques de la littérature dont les auteurs sont prescrits par les instructions officielles (Molière, Racine, Corneille, Ionesco, Jarry…). La Revue *Citrouille*, par exemple, (N°41, Juin 2005) destinée aux librairies spécialisées pour la jeunesse, présente une sélection de nouveautés en matière de livre pour enfants, avec une photo des premières de couverture assortie d'un résumé, d'interviews d'auteurs et d'illustrateurs. On y trouve les rubriques suivantes : « Tout-Petits ; Albums ; Textes illustrés ; Poésie, Théâtre, Chanson ; Premiers récits, Romans Jeunes, Roman Ados ; Documentaires ; Bandes Dessinées. La rubrique qui nous intéresse (Poésie, Théâtre, Chanson) propose une sélection de 9 ouvrages dont un seul appartient au théâtre (*Un tigre dans le crâne* de Karin Serres aux Éditions Théâtrales jeunesse). Le numéro 39 de Novembre 2004 présente les mêmes rubriques à l'exception de celle qui nous intéresse ; « Poésie et Chanson » apparaissent, mais amputés de la section « Théâtre » pour laquelle aucun titre n'est proposé. Les catalogues dans lesquels nous trouvons, en fait, le plus de titres de théâtre sont des catalogues spécialisés dans le domaine scolaire (*Lire en classe* chez Folio Junior, Gallimard Éducation, Magnard Collège, Bordas, Flammarion…). Pour la rentrée 2006, par exemple, le catalogue Magnard propose 15 titres de théâtre et 2 titres de poésie pour 80 titres de textes narratifs (contes, romans, nouvelles). Le catalogue Flammarion pour la collection « Étonnants classiques » propose 22 titres de théâtre contre 9 de poésie et une centaine de textes narratifs. Le catalogue Larousse, pour sa collection « Petits classiques », offre 76 titres de contes, nouvelles et romans, une

dizaine de titres de poésie et 46 titres de pièces de théâtre. Le Livre de Poche Jeunesse présente « 33 titres sélectionnés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour la classe de 6ème » (p. 37), parmi lesquels on peut trouver des contes, des romans, et deux titres de poésie, mais aucun titre concernant le domaine théâtral.

De fait, si l'on veut trouver des pièces de théâtres qui ne soient pas des classiques ou des ouvrages en lien direct avec les prescriptions institutionnelles, il faut se diriger vers les maisons d'édition spécialisées dans les écritures théâtrales ou encore vers les associations qui militent en faveur de la promotion, de la lecture et de la diffusion du théâtre jeune contemporain en proposant des sélections d'ouvrages. À ce titre, l'association parisienne « Aux nouvelles écritures théâtrales » (ANETH)[345] facilite considérablement l'accès à ce type de textes puisqu'elle donne des informations concernant l'actualité des manifestations ayant trait au théâtre contemporain, de même qu'elle promeut les écritures théâtrales d'aujourd'hui par des rendez-vous, lectures, rencontres avec des auteurs, aides à la création, actions de formation, journées d'étude, prix de littérature dramatique. Son centre de ressources permet au public d'accéder à un fonds documentaire de près de 5000 textes de théâtre. Elle diffuse également sur son site une « Petite bibliographie théâtrale en voie d'inachèvement à l'usage de la jeunesse » (Annexe I : 1-9) sans doute la plus riche disponible à ce jour. Élaborée en 2002 suite à la journée « Théâtre à l'école: des écritures vivantes », celle-ci présente une sélection de 250 titres qui ne se limite pas aux collections spécialisées. Enfin, elle propose régulièrement, grâce à son comité de lecture et à la librairie du Coupe-Papier, des choix de pièces d'auteurs vivants, destinées au jeune public sous forme de mallette réunissant une trentaine d'œuvres regroupées par tranche d'âge et constituant une palette des écritures dramatiques d'aujourd'hui mise à jour chaque année.

345 http://aneth.net

Marie Bernanoce (2003)[346] rend hommage à René Pillot, à l'origine du changement d'attitude des maisons d'édition en faveur du théâtre jeune en démarrant, dans les années 80, les éditions Lafontaine, ainsi qu'à Michel Dieuaide avec les Cahiers du Soleil Debout et Dominique Berody avec Très Tôt Théâtre (repris depuis par les « Éditions Théâtrales ») et Heyoka jeunesse chez Actes Sud-Papier. Citons encore des nouvelles collections comme Théâtrales jeunesse ou encore L'arche jeunesse qui proposent des choix de qualité.

Les catalogues de ces maisons d'éditions proposent en moyenne une vingtaine de titres relevant du théâtre pour la jeunesse. La collection théâtre de L'École des Loisirs, plus récente (1995), propose le plus gros catalogue avec 68 titres en 2003. Soulignons le fait que toutes ces collections œuvrent également pour le soutien à la création théâtrale contemporaine en publiant des auteurs qui n'écrivent parfois que pour la jeunesse.

Les grandes maisons d'éditions, gagnées elles aussi par ce dynamisme ont fait des efforts en ce qui concerne le théâtre à destination des jeunes, en proposant des collections spéciales comme Folio Junior Théâtre aux éditions Gallimard Jeunesse, et en s'ouvrant à des auteurs contemporains ou, encore mieux, adaptés à un public jeune (Robert Desnos, Jacques Prévert, Rudyard Kipling, Roland Dubillard, Jean Tardieu, Raymond Queneau, Jules Romains…). L'objectif affiché de la collection est de faire « Lire, jouer et mettre en scène » les textes à travers « les meilleurs auteurs du répertoire classique et contemporain, les plus appréciés des enfants » en offrant, en fin de volume, un « Petit carnet de mise en scène »[347] pour guider le lecteur. La collection propose des titres destinés à un public « À partir de 8 ans ».

346 BERNANOCE Marie, « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes:panorama et pistes ouvertes » *Pratiques* N°119-120, CELTED, Metz, 2003, p. 131-147.

347 Catalogue Folio Junior Théâtre, 2005, p. 2.

Parmi les dix neuf titres présents au catalogue, trois sont des adaptations de textes romanesques :

- Marcel Aymé *Trois contes du chat perché* adaptés pour le théâtre par Françoise Arnaud (petite fille de Marcel Aymé, précise-t-on) et Michel Barré, tous deux comédiens. Le catalogue précise, qu'ils « offrent une version dialoguée, fidèle au texte original, qui permettra à tous de mettre en scène ces merveilleux récits qui ont déjà fait rêver plus d'une génération. » (p.3) Les contes choisis pour l'adaptation sont : *Le chien, Le loup* et *La patte du chat*.

- Roald Dahl *Charlie et la chocolaterie,* adapté par Richard R. George, enseignant, avec des propositions de mise en scène. Le catalogue précise « avec l'accord enthousiaste de Roald Dahl » et insiste sur la simplicité de la mise en scène proposée : « Quelques enfants, un projecteur, du carton, un peu de musique […] facile à mettre en forme à la maison ou à l'école. »

- Roald Dahl *James et la Grosse Pêche* : adaptation et propositions de mise en scène de Richard R. George, enseignant. Le catalogue cite les propos de Roald Dahl, l'auteur de l'adaptée, pour justifier l'adaptation de ses romans et leur servir de caution : « Je sais, par les lettres que je reçois, que de nombreuses écoles aiment créer des pièces à partir de mes livres pour enfants. »

Si le théâtre reste toujours beaucoup plus difficile à publier que le roman, il n'en reste pas moins qu'il a bénéficié ces dernières années du travail militant de maisons spécialisées dans la publication théâtrale, d'associations qui soutiennent la création contemporaine, qu'elle soit tout public ou à destination des jeunes et d'une politique culturelle et pédagogique incitatives. L'intérêt plus récent de la diffusion large pour ces textes est de

toute évidence lié aux prescriptions pour la classe qui en garantisse le succès, comme en atteste en outre l'appareil pédagogique qui accompagne ces collections.

L'impulsion scolaire, si elle reste timide et variable historiquement, notamment en ce qui concerne la littérature pour la jeunesse et la littérature contemporaine et donc à plus forte raison le théâtre appartenant à ces deux domaines, reste un vecteur important en terme de médiation, souvent soutenue par des organismes extérieurs. L'association L'ANRAT par exemple (Association nationale de recherche et d'action théâtrale)[348], fondée en 1983 par Emmanuel Demarcy-Mota, rassemble des artistes et enseignants engagés dans des actions d'initiation, de formation et d'accompagnement des jeunes aux pratiques du théâtre, principalement au sein de l'École, mais également hors temps scolaire. Ses principaux objectifs sont les suivants :

- développer, démocratiser, généraliser l'éducation artistique et culturelle pour tous les jeunes

- réfléchir et travailler au renouvellement des formes et des contenus du partenariat y compris des ses formes institutionnelles (état/collectivités, éducation/culture, structures culturelles/établissements scolaires)

- faire connaître, diffuser les actions représentatives de l'éducation théâtrale des jeunes

- proposer aux adhérents un réseau de réflexion, d'information et d'échanges

- inscrire l'éducation artistique dans l'ordinaire de la formation générale de tous les jeunes à l'école et dans le projet d'initiation et de formation des publics à toutes les ressources artistiques du service public.

348 http://anrat.asso.fr

Ce nouvel engouement que l'on a pu constater de la part des maisons d'édition pour le théâtre jeune public répond peut-être aussi, espérons-le, à une véritable demande du public, sensibilisé à la fois par sa formation, par l'offre éditoriale et sans doute par le foisonnement qui existe sur les scènes. Il reste à observer si le changement d'orientation de l'Éducation Nationale concernant la littérature de jeunesse, qui a disparu à nouveau des programmes officiels pour le collège à la rentrée 2009, induira ou non un nouveau comportement du public, des maisons d'édition et surtout de la diffusion large, dont on sait qu'elle est très attentive aux prescriptions scolaires qui constituent pour elle un soutien économique non négligeable, car le jeune est un marché aussi bien du point de vue des éditeurs que des auteurs, comme le souligne avec malice Hervé Blutsch dans sa préface à *Méhari et Adrien, Gzion* :

> Cher jeune,
> C'est avec plaisir et amusement que je te livre ces deux pièces en pâture, j'espère seulement que tu n'en feras pas n'importe quoi […]. Pour parler honnêtement, sache tout d'abord que ces pièces n'ont nullement été écrites pour toi spécifiquement, et que les raisons qui m'ont poussées [*sic*] à accepter cette publication sont toutes matérielles, car tu es un Marché, Jeune, au-delà de ton concept, et tu m'en vois confus. (Théâtrales jeunesse, 2001)[349]

2.3. Le théâtre contemporain pour la jeunesse et la scène

L'état du théâtre contemporain[350] pour les jeunes semble rejoindre ce qui se passe dans l'édition du théâtre tout public, il profite de l'engagement de quelques maisons d'édition militant pour la cause des auteurs contemporains, dans un contexte éditorial et financier pourtant peu favorable. Il présente également une grande diversité de formes, mais c'est dans le rapport aux personnages que ses spécificités sont les plus nettes, ainsi que dans le rapport à l'écriture. Alors que le théâtre tout public privilégie des pièces à deux personnages (un cinquième à un quart du répertoire), plus faciles à monter car moins

349 Cité par Marie BERNANOCE (2003), « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », *Pratiques* N° 119-120, *op. cit.*, p. 131.

350 On trouvera en annexe une liste des principaux éditeurs de théâtre français contemporain (Annexe II : 10-11).

coûteuses, les pièces destinées à la jeunesse sont le plus souvent conçues pour être jouées par dix à quinze personnes. Marie Bernanoce souligne d'ailleurs que ce genre de schéma pourrait devenir sclérosant si les auteurs s'y enfermaient en écrivant trop directement et systématiquement pour les ateliers de pratiques théâtrales ou pour les classes. Autre particularité liée à la distribution, les personnages enfants sont nombreux dans ce théâtre écrit à leur intention. On peut cerner deux grandes catégories :

- les pièces qui cherchent l'identification de lecteur-spectateur à des enfants

- les pièces qui cherchent à faire entrer le lecteur-spectateur dans le monde des adultes

On peut trouver le cas intermédiaire de pièces qui mettent en jeu un ou des enfants confrontés au monde des adultes. Ce type de théâtre, qui s'apparente au théâtre de formation, est très présent dans le répertoire pour les jeunes. Il existe aussi quelques pièces qui reposent sur une déconstruction de la parole mais, de ce point de vue de l'écriture, on peut constater une certaine frilosité du répertoire jeune qui s'en tient de préférence à des formes traditionnelles, ce qui ne veut pas dire que la production n'existe pas, la réticence étant sans doute plutôt le fait des éditeurs comme en témoigne Françoise Pillet: « Je me trouve en décalage avec les éditeurs qui ne publient pas mes textes, non parce qu'ils ne les aiment pas mais parce qu'ils les jugent trop complexes. »[351] Par contre, on retrouve dans ce théâtre, les formes de modernité qu'on a pu observer dans le théâtre contemporain tout public à travers la contamination du dialogue par des formes venues du récit. Cette forme d'épicisation apparaît dans de nombreuses pièces de théâtre pour la jeunesse et semble être le signe de leur proximité avec les formes du conte et de l'oralité. C'est le cas, par exemple, de l'adaptation des *Contes du chat perché*, publiée en 2001 par Folio Junior, dans laquelle c'est le chat Alphonse qui joue le rôle du récitant. Outre son attrait pour

351 Cité par Marie BERNANOCE, *ibid.*, p. 141.

l'épique, le théâtre jeune se caractérise également par une écriture en fragments, certes moins présente que dans le théâtre tout public. Le monologue et les formes éclatées sont les traits de modernité qui semblent le moins atteindre le théâtre jeune qui paraît davantage attiré par des formes plus traditionnelles, ou parce qu'il est conditionné par les maisons d'édition, comme on l'a vu avec Françoise Pillet.

En ce qui concerne les thématiques abordées, elles s'orientent vers deux catégories suivant le rapport au monde choisi: une vision réaliste doublée d'une langue quotidienne qui traite souvent des difficultés de la vie familiale ou alors une vision dans laquelle domine l'imaginaire et qui se détourne délibérément d'une tradition infantilisante en mettant en scène des sujets sombres et graves (la mort, la guerre, les difficultés de la vie…) dans une langue poétique où la puissance de l'imaginaire sert de rempart contre la violence du monde. Signalons que quelques auteurs reconnus « pour adultes », même s'ils sont encore peu nombreux, s'intéressent au public des 7-12 ans, comme Emmanuel Demarcy-Mota (*Wanted* Petula), Joël Jouanneau, qui reprend en 2010 et pour la troisième fois en dix ans, sa pièce *Mamie Ouate en Papoâsie,* Joël Pommerat, qui s'est tourné vers le théâtre jeune public en 2005 avec des adaptations de contes traditionnels comme le *Petit Chaperon rouge* et *Pinocchio* ou encore Olivier Py avec *Les Trois Contes de Grimm,* adaptation de trois contes des frères Grimm.

Le théâtre contemporain jeune public possède donc de nombreux points communs avec le théâtre tout public et partage avec lui de nombreuses marques qui font du premier une propédeutique à l'appréhension et à la compréhension du second. Bernard Dort en signalait déjà dès 1989 son caractère, emblématique de la situation du théâtre dans son ensemble :

> Une deuxième remarque, plus large. […] C'est que la situation du théâtre en direction du jeune public me paraît emblématique de la situation du théâtre dans son ensemble: il s'agit même là

> d'un domaine particulièrement sensible, révélateur. C'est un secteur qui appelle le changement, un incessant renouvellement (puisqu'il vise la jeunesse) mais reflète aussi, parfois, en les grossissant, tous les blocages ou les dysfonctionnements de la situation du théâtre en général[352].

L'offre éditoriale florissante montre que ce théâtre jeune possède des caractéristiques qui lui sont propres, notamment en ce qui concerne les personnages, la vision du monde, la langue et les thématiques abordées. Cette spécificité constitue la preuve qu'il n'a rien d'un sous-théâtre qui ne serait destiné qu'à l'enfance ou aux jeunes spectateurs. Il ne devrait donc pas y avoir de distinction entre une dramaturgie dite « noble » et une « petite dramaturgie » à destination des jeunes. Un bon texte doit pouvoir être joué par et pour tous les publics, chacun pouvant s'en emparer pour le faire parler différemment. En ce sens, le théâtre contemporain a, semble-t-il répondu aux reproches qui lui étaient faits et aux attentes entretenues à son égard lors des journées d'études organisées en 1989 dans le cadre du festival d'Avignon :

> Si un certain malaise demeure quant à la non-reconnaissance du théâtre pour le jeune public, il ne faut pas toujours jeter la pierre de l'autre côté et dire *Ils n'y comprennent rien, nous seuls savons ce dont nous parlons.* […] Pourquoi les adultes seraient-ils uniformément des imbéciles? Il faudrait se poser la question et se dire que l'on ne fait peut-être pas toujours ce qu'il faut. Si l'enfance porte en soi un germe d'originalité, de spécificité, le théâtre qui s'adresse au jeune public devrait être un théâtre comportant plus de risques, un théâtre plus barbare, peut-être plus violent mais aussi réellement plus poétique. Un théâtre débarrassé des bonnes intentions. Le théâtre provoque, il est une chose poétique et donc violente. Si le théâtre est formateur, il ne peut former qu'en provoquant[353].

Du côté de la scène, on assiste depuis quelques années à une véritable explosion du nombre de troupes de théâtre. Marie Bernanoce[354] signale le travail militant de Léon Chancerel qui a posé les jalons fondateurs d'un nouveau théâtre pour les jeunes des années 1930 à 1960 et cite également comme moteur de cette impulsion, la première « Conférence internationale sur le théâtre pour l'enfance et la jeunesse » en 1952, la mise sur pied des CE-MEA, la création des compagnies se destinant au théâtre pour les enfants,

352 DORT Bernard, *« Le Théâtre et les jeunes publics », (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Education, Actes Sud-Papiers, (1989), p. 108.

353 RAFFALLI Bernard (1989) « Le théâtre et les jeunes publics: enjeux et contradictions », *ibid.*, p. 39-46.

354 BERNANOCE Marie (2003), « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », *Pratiques* N°119-120, *op. cit.*, p. 135.

l'organisation par Jean Vilar en Avignon des premières journées de théâtre pour les jeunes spectateurs en 1969, puis la naissance en 1973 du Théâtre National des enfants à Chaillot, créé par Jacques Lang et Antoine Vitez, ou encore les Centres Dramatiques Nationaux pour l'Enfance et la Jeunesse (CDNEJ) en 1978. Ce mouvement se poursuit dans les années 80 et 90 avec une grande production de textes écrits à l'intention du jeune public par des auteurs de plus en plus nombreux et convaincus de l'intérêt littéraire et scénique des textes pour les enfants. Aujourd'hui, de nombreux festivals de théâtre à destination des jeunes sont organisés dans les grandes villes et on ne compte plus les compagnies mises à l'honneur à ces occasions (TJP à Strasbourg et son festival des Giboulées, Les Guignols à Metz, le festival *Mon mouton est un lion* à Pont-à-Mousson avec une trentaine de compagnies qui sillonnent les communes mosellanes et bas-rhinoises,… pour ne citer que quelques exemples locaux.). Signalons que de nombreuses troupes théâtrales présentent un répertoire de qualité à destination du public scolaire auquel il se consacre parfois exclusivement et que les œuvres jouées, souvent des adaptations de textes fondateurs au programme des collèges, ne sont pas publiées et n'entrent donc pas dans les statistiques.

La solution réside peut-être plus du côté du public qu'il est nécessaire d'élargir et de former à cette offre, un public difficile à conquérir, baigné qu'il est dans la consommation de masse et dont les codes sont plutôt audiovisuels. C'est donc à l'école qu'il appartient de poursuivre et d'élargir la formation, puisque la grande majorité des enfants prend contact pour la première fois avec le théâtre à l'occasion de représentations en milieu scolaire. Le sociologue hollandais T. Kamphorst a étudié l'incidence de la sensibilisation du public à diverses disciplines et montré son importance sur la socialisation à cette discipline. Pour le théâtre, c'est entre douze et quinze ans que se joue la mise en place d'une habitude. Une politique de la demande s'avère donc au moins aussi importante qu'une politique de

l'offre, et elle passe forcément par la prise en compte du jeune public qui sera le public adulte de demain[355].

2.4. Ce que révèlent les textes adaptés

2.4.1. Quels textes ?

Si le nombre de textes de théâtre adaptés est plutôt modeste, comme on l'a vu précédemment, la cible de ces adaptations appartient à un domaine relativement restreint lui aussi. Ainsi, on peut constater que les textes qui en font le plus l'objet sont :

- les romans pour la jeunesse qui ont eu un grand succès auprès des lecteurs comme par exemple *Charlie et la chocolaterie* ou *James et la Grosse Pêche* de Roald Dahl chez Folio Junior.

- les contes et légendes: genres brefs qui se prêtent facilement par leur forme à la transformation pour la scène comme par exemple les *Contes du chat perché* de Marcel Aymé que nous avons déjà cités, *Belle des eaux* de Bruno Castan, d'après *La Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont[356], *Cendrillon* de Maurice Jacquemont ou *Peau d'Ane* d'Henry Ghéon, tous deux d'après Charles Perrault[357], *Les aventures de Pinocchio* de Lee Hall d'après Carlo Collodi[358], *Ys*, adaptation théâtrale de la légende de la ville d'Ys par Lionel Courtot aux éditions A. Bargain (2000).

- les romans par lettres : *Et mourir d'amour* est une adaptation des lettres de Julie de Lespinasse par Mariecke de Bussac et Pierre Giraud aux éditions L'Instant Durable (1992)

355 On trouvera en annexe des listes d'éditeurs de théâtre et d'éditions spécialisées pour la jeunesse (Annexe I).

356 Ges-Editions, Très-Tôt Théâtre, 1990, Paris (à partir de 8 ans)

357 *Guide des pièces de théâtre à faire jouer aux enfants, 7-13 ans*, Evelyne Lecucq, Alain Cardinaud, Éditions Retz, Collection Expression Théâtrale, Paris, 1994.

358 Collection Théâtre Jeunesse, L'Arche, Paris, 2002

et *Les deux Persans* est une adaptation des *Lettres persanes* de Montesquieu par Dominique Triaire chez Espaces 34 (1992)

- les textes fondateurs et les grands classiques de la littérature comme *Le Roman de Renart, Lancelot du Lac* ou encore *Merlin l'Enchanteur* que l'on peut trouver aux éditions Jeanne Laffitte[359].

- les fabliaux du Moyen Age ou les fables: *Les animaux malades de la Peste, Brunain, la vache au prêtre, Le Dit des Perdrix*[360], ou *La farce de Maître Pathelin* dont on trouve de nombreuses adaptations/traductions, sont facilement adaptables du fait de leur brièveté (action unique) et de leur caractère dialogique mais aussi didactique.

En ce qui concerne ces textes, objets d'adaptations, il faut noter encore une fois que leurs titres et les auteurs cités ne sont pas sans rapport avec les prescriptions institutionnelles, notamment pour le collège, où le conte, la fable et les textes fondateurs de notre culture et de notre civilisation sont largement convoqués. Les textes de théâtre les plus présents dans les catalogues d'éditeurs et sur les rayons des libraires, on l'a vu, sont ceux des grands auteurs classiques de la littérature repris par les Instructions Officielles, mais on peut constater que ces œuvres, pourtant connues du public au même titre que les contes ou les fables, ne sont pas l'objet d'adaptations. En effet, les œuvres adaptées appartiennent plutôt à des genres mineurs ou très présents dans la littérature de jeunesse comme le roman d'aventure, le conte ou la fable ou encore la lettre. Les adaptations paraissent donc « tolérées » quand elles ont pour source une œuvre n'appartenant pas à la littérature légitimée ou se situant à la frontière de cette littérature. Les réticences sont à leur maximum quand il s'agit d'œuvres appartenant au patrimoine littéraire consacré de la

359 Approches « Répertoire », N°4 et 6, Collection du répertoire du nouveau théâtre national de Marseille, Compagnie Marcel Maréchal, Florence Delay, Jacques Roubaud, Graal Théâtre, Marseille, 1979.

360 *Contes, fables et bestiaire au théâtre* (1998), *op. cit.*,.

langue française (Molière, Racine, Corneille…). Une maison d'édition, pourtant, s'est aventurée dans l'adaptation de Molière, c'est « Vents d'Ouest » qui a publié dans la collection « Commedia » *Les Précieuses Ridicules, Le Médecin Malgré lui, George Dandin, Les Fourberies de Scapin,* ou encore *L'Avare,* en bande dessinée. Le travail d'adaptation consiste pour *Le Médecin Malgré lui* par exemple[361], à mettre en image le texte intégral de l'œuvre, mais sans apporter de transformation au texte.

Enfin, notons que, même si en proportion par rapport au genre romanesque, le théâtre paraît moins intéresser les jeunes lecteurs, ne nous laissons pas tromper par ces chiffres qui pourraient paraître inquiétants. Certes, le théâtre n'a plus l'aura qui faisait de lui le genre majeur de l'époque classique, mais n'oublions pas que c'est un genre qui est destiné à la représentation et il semble qu'aujourd'hui, les troupes, les salles de spectacles et les représentations ne manquent pas. Ce sont les œuvres à lire qui manquent et surtout une plus grande variété dans les textes, les auteurs et les époques offerts aux catalogues des grandes maisons d'éditions, même si, on l'a vu, là aussi, des efforts ont été consentis. On ne peut pas ne pas être étonné cependant par le foisonnement des petites maisons d'éditions spécialisées dans le théâtre pour la jeunesse au vu du petit nombre de textes présents dans les librairies. Est-ce le mode de diffusion du théâtre qui pose problème ou faut-il se diriger vers les librairies spécialisées pour trouver des pièces de théâtre à lire ?

En ce qui concerne les adaptations théâtrales pour la jeunesse, elles restent, dans ce contexte, forcément largement inférieures à la part des romans auxquels elles sont, en outre, souvent liées par un lien de subordination. En effet, les lecteurs se tournent volontiers vers des adaptations théâtrales d'œuvres romanesques qu'ils ont aimées ou qu'ils connaissent. Mais là encore, on peut se demander si ce goût pour la permanence et

361 *Le Médecin malgré lui,* Vents d'Ouest, Commedia, Issy-les-Moulineaux, 2005.

le recyclage des histoires n'est pas conditionné par l'offre des éditeurs qui prennent moins de risques à attirer les lecteurs avec des titres déjà connus.

2.4.2. Par qui ?

En ce qui concerne les adaptateurs, ils peuvent appartenir à diverses catégories :

- les auteurs eux-mêmes (auto-adaptations): Pierre Gripari adapte *La Sorcière de la rue Mouffetard* et d'autres récits à succès dans ses *Huit farces pour collégiens*[362], PEF est l'adaptateur des aventures du prince de Motordu avec *Le théâtre de Motordu*[363]

- les enseignants : c'est le cas de Richard R. George, l'adaptateur de Roald Dahl que nous avons déjà évoqué

- les élèves : signalons l'ouvrage intitulé *Contes, fables et bestiaire au théâtre* publié chez Retz[364] et dans lequel, S. Rominger, B. Saussard et A.-C. Vivet-Rémy ont regroupé des adaptations réalisées dans le cadre scolaire. Il faut signaler que l'adaptation est une pratique scolaire relativement courante et encouragée par les instructions officielles sur lesquelles nous reviendrons, mais peu de travaux ont l'occasion d'être publiés. De plus, ces adaptations sont plutôt le fruit d'un travail réalisé dans l'intimité de la classe, donnant lieu le plus souvent à des représentations devant d'autres élèves ou des parents, à l'occasion des spectacles scolaires de fin d'année.

- des troupes de théâtre qui se produisent dans des petites salles, souvent devant des scolaires mais qui ne publient pas forcément leurs adaptations. Citons par exemple la troupe *Nihilo Nihil* qui propose une adaptation très vivante du *Roman de Renart* ou encore la troupe Ecla Théâtre qui a créé en 2006 une adaptation de *L'Odyssée* d'Homère intitulée *Le retour d'Ulysse*.

362 GRIPARI Pierre, *Huit farces pour collégiens,* Grasset-Jeunesse, Paris, 1989.
363 PEF, *Le théâtre de Motordu*, Gallimard Jeunesse, 2005.
364 *Contes, fables et bestiaire au théâtre* (1998), *op. cit.*

2.4.3. Pour qui ?

Le public le plus souvent visé par les adaptations est âgé de 7-8 ans minimum, âge à partir duquel le lecteur peut être considéré comme autonome. En ce qui concerne la limite d'âge, on peut considérer que le contenu et le genre des textes cités plus haut ont plutôt pour destinataire un public de fin de cycle d'école primaire et de début de collège. La collection « Expression Théâtrale » chez Retz signale en première de couverture une fourchette allant de 7 à 13 ans pour son *Guide des pièces de théâtre à faire jouer aux enfants* (1994) ou de 9 à 13 ans pour ses *Contes, fables et bestiaire au théâtre* (1998). Le fait que le théâtre se réalise pleinement dans sa mise en scène explique sans doute également qu'il y ait un certain resserrement dans l'âge des lecteurs et des conditions de lecture. En effet, pour jouer les textes et les donner à voir il vaut mieux être un lecteur autonome, avoir à sa disposition un espace de jeu et être entouré de camarades, prêts à donner la réplique, mais aussi à voir et à écouter. Or, c'est bien souvent dans le cadre de l'école, sous l'impulsion d'un professeur ou d'un animateur de « club théâtre » ou d'atelier de pratique théâtrale, que les conditions sont les plus facilement réunies. En outre, comme l'a fait remarquer Marie Bernanoce, très souvent, les adaptateurs tiennent compte de ce contexte et écrivent en quelque sorte des adaptations sur mesure, dans lesquelles les personnages sont nombreux (10 à 15) afin que chacun des élèves d'une classe puisse avoir un rôle dans la mise en scène.

2.4.4. Pourquoi ?

Pour Suzanne Rominger (1998), qui publie des adaptations de contes dans l'ouvrage précédemment cité, de multiples raisons peuvent expliquer ce choix de travailler sur des textes déjà populaires :

- les contes offrent une source inépuisable de personnages, de caractères et de situations, précieuse réserve dans laquelle le metteur en scène pour enfants et adolescent puise facilement ;

- les jeunes lecteurs et spectateurs ou comédiens sont toujours ravis de retrouver des héros et des thèmes familiers ;

- les faire écrire, transformer ou jouer permet de leur donner accès à la mise en scène, dimension d'ailleurs prise en compte à présent, on l'a vu, par certaines maisons d'édition comme Gallimard qui propose un « Petit carnet de mise en scène » à la fin des œuvres ;

- ce travail offre aux lecteurs la possibilité de lire les textes originaux ;

- il permet de pratiquer la lecture expressive (placer la voix, moduler l'intonation, travailler le rythme, la respiration et l'articulation) ;

- il permet d'apprendre à saisir l'essentiel et oublier les détails qui peuvent éventuellement être traduits par les décors, la musique, le geste, l'intonation ;

- mimer et improviser avant d'écrire permet de mettre l'accent sur le jeu dramatique ;

- rajeunir les textes et les transformer permet de les adapter aux aspirations modernes des jeunes lecteurs. Suzanne Rominger parle dans ce cas de « dépoussiérage » ou encore d'« actualisation » des textes :

> Quelquefois, un caractère qui paraît un peu obsolète ou tout à fait dépassé mérite un petit *coup de jeune*. En effet, on ne rêve plus, aujourd'hui, de fées, de citrouilles ou de baguettes magiques, mais d'extra-terrestres, de vaisseaux cosmiques, d'armes invincibles et de « forces de la pensée » façon *Guerre des étoiles*![365]

Mais, les textes proposés dans le recueil ressemblent parfois davantage à des parodies, même si l'auteur emploie le terme « adaptation » pour les qualifier. En effet, le dépoussiérage s'accompagne souvent de l'insertion d'éléments comiques comme dans

365 *Contes, fables et bestiaire au théâtre* (1998), *op. cit.*, introduction, p. 8.

Cendrillon dépoussiérée où, le fameux bal à l'occasion duquel la pauvre orpheline rencontre son prince charmant, devient un « casting », et où l'une des corvées de Cendrillon consiste à rédiger des compositions de mathématiques pour ses demi-sœurs. L'auteur se défend de trahir les textes et s'adresse à ceux qui s'offusqueraient de tant de liberté pour leur suggérer des transformations plus sérieuses :

> Rien n'empêche, d'ailleurs, les inquiets qui voudraient rassurer des âmes chagrines de présenter à la suite d'une adaptation qu'ils jugeraient un peu osée, un très joli conte habilement mis en scène et très sérieusement et poétiquement interprété comme La Princesse et le Porcher ![366]

2.4.5. Comment ?

On l'a vu, les textes les plus souvent adaptés à la scène sont des récits plutôt brefs dont l'intrigue est facile à résumer (courts romans, contes, fables, fabliaux). Afin d'observer les opérations subies par les textes originaux pour devenir des textes adaptés à la scène, nous étudierons dans les détails une adaptation choisie dans le domaine de la littérature contemporaine pour la jeunesse dont nous avons défini les caractéristiques. Il s'agit de *James et la Grosse Pêche* de Roald Dahl, adapté au théâtre par Richard R. George, un auteur différent de celui de l'hypotexte, mais contemporain de celui-ci.

Nous avons choisi Roald Dahl parce qu'il est un des auteurs les plus présents sur les rayons des librairies et dans les catalogues pour la jeunesse, que plusieurs de ses œuvres romanesques ont fait l'objet d'adaptations théâtrales et cinématographiques et que sa présence dans les instructions officielles pour le champ de la littérature de jeunesse (1996) lui donne une certaine légitimité.

366 *Ibid.*, p. 10.

CHAPITRE II : ÉTUDE DE L'ADAPTATION D'UN ROMAN CONTEMPORAIN DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE : *James et la Grosse Pêche* de Roald Dahl adapté par Richard R. George

1. Les objets de comparaison

1.1. À propos de l'œuvre et de son auteur

L'auteur de notre hypotexte, Roald Dahl, est né le 13 septembre 1916 au Pays de Galles. Ses parents sont norvégiens et son père dirige une entreprise à Cardiff. Après le décès de ce dernier, sa mère décide de s'installer en Angleterre. Son enfance est partagée entre ses études dans un pensionnat anglais et ses vacances en Norvège, expérience qu'il racontera dans *Moi, Boy* en 1984. Il arrête ses études à 18 ans car il rêve de voyager. Engagé par la compagnie Shell comme stagiaire au service Orient, il est envoyé en Afrique orientale en 1936 puis, lorsque la Seconde Guerre Mondiale éclate, il s'engage dans la Royal Air Force comme pilote de chasse à Nairobi. Blessé en Libye six mois plus tard, il combat en Grèce, puis rejoint Haïfa en 1941. Souffrant des suites de son accident il sera rapatrié en Angleterre, *Escadrille 80* fait le récit de ces années. Envoyé en Amérique comme attaché à l'ambassade britannique de Washington, mais chargé aussi secrètement d'espionner, il mène une vie mondaine, fréquentant des personnages comme Ernest Hemingway. C'est sa rencontre avec l'écrivain C. S. Forester en 1943, qui lui demande de relater les circonstances de son accident en Libye pour le *Saturday Evening Post*, qui fait naître sa vocation d'écrivain. Il écrit alors des nouvelles d'humour noir destinées aux adultes, et son premier livre *The Grimlins* sera adapté au cinéma par Walt Disney en 1984. Il s'installe alors en Angleterre où il écrira ses plus célèbres romans dans une cabane au fond du jardin de sa maison : *Bizarre ! Bizarre !* en 1953, *Kiss, Kiss*, un recueil de nouvelles à suspense en 1960. À partir de 1961, il se lance dans la littérature enfantine pour distraire ses propres

enfants, *James et la Grosse Pêche* sera son premier ouvrage à destination de la jeunesse qui sera un succès. D'autres suivront : *Charlie et la chocolaterie* (1964), *L'énorme crocodile* (1976), *La potion magique de Georges Bouillon* (1981), *Le Bon Gros Géant* (1982), *Sacrées Sorcières* (1983), *Matilda* (1988) et l'écriture du scénario d'un James Bond, *On ne vit que deux fois* en 1967, d'après son autobiographie et les romans de Ian Flemming. En 1976, il s'associe à Quentin Blake pour illustrer ses ouvrages.

Le 23 novembre 1990, Roald Dahl décède des suites d'une leucémie.

C'est d'abord en racontant des histoires à ses propres enfants que Roald Dahl est venu à la littérature pour la jeunesse avec *James et la grosse pêche* (1961). L'écrivain a souvent évoqué la particularité de l'écriture pour ce public, mais aussi sa volonté d'être un ambassadeur de la lecture auprès des enfants:

> Pour écrire à l'intention des enfants, il faut avoir préservé deux caractéristiques fondamentales de ses huit ans : la curiosité et l'imagination. Personne ne se rappelle ce que c'est d'avoir six, sept ou huit ans. Vous pensez vous en souvenir, mais vous ne vous en souvenez pas le moins du monde ! Les adultes sont toujours en train de vous empêcher de faire ce dont vous avez envie. Ne pisse pas par terre ! Assieds-toi ! Mange proprement ! Coiffe-toi ! Sois poli ! Moi, je m'en souviens, j'ai cette chance. Et j'écris de ce point de vue-là. Alors l'enfant se dit : mais bon sang, il dit ce que je ressens ![367]

Roald Dahl était, de plus, conscient d'avoir été investi d'une véritable mission en faveur de la lecture : « Ce que je raconte dans mes livres n'a aucune importance et ne sert strictement à rien. Mais si, après avoir lu une de mes histoires, l'enfant dit : Quel livre génial, "j'adore les livres", alors j'ai gagné ! »[368]

1.2. Le texte source[369]

Le texte narratif, objet de départ du travail d'adaptation que nous allons étudier, est publié aux éditions Gallimard Jeunesse (Paris) en 1997, dans la collection *Folio Junior Édition*

367 http://gallimard-jeunesse.fr (01.06.2010).
368 *Ibid.*
369 Les premières de couverture des versions françaises et anglaises sont reproduites en annexe (Annexe III : 12-15)

Spéciale, avec une traduction de Maxime Orange et des illustrations de Quentin Blake, collaborateur de l'auteur depuis 1976. Le texte a été publié pour la première fois sous le titre *James an the Giant Peach* en 1961 en Amérique. La première de couverture présente le titre, traduit *James et la Grosse Pêche.* Pour le lecteur, le titre qui apparaît sur la première de couverture constitue le premier élément auquel il est confronté et qui lui permet de se faire par avance une représentation de l'histoire. De ce fait il fonctionne comme un véritable programme porteur de sens. Il est constitué d'un nom propre, « James » qui désigne par avance le héros de l'histoire. C'est un prénom à consonance anglaise qui semble désigner un garçon plutôt jeune, dans la mesure où son nom de famille n'est pas cité. Cette familiarité vise également à instaurer une sorte de connivence avec le lecteur, connivence qui n'opèrerait sans doute pas si on avait employé le nom de famille du garçon (M. James Henry Trotter). Le fruit auquel il est associé par la conjonction de coordination « et », se trouve placé au même rang que lui, au centre de la fable et oriente les attentes. Le public visé se dessine également à travers ce titre aux accents de conte de fées, c'est sans doute un public jeune que les aventures de James et d'une grosse pêche vont intéresser. Le titre possède donc un caractère programmatique mais c'est la lecture du texte qui, de manière rétrospective, permettra de donner du relief à l'interprétation première en la confirmant ou en l'infirmant. Outre le titre, apparaît également sur la couverture le nom de l'auteur, Roald Dahl, ainsi qu'une illustration très colorée, représentant les personnages principaux saluant joyeusement du haut de la pêche géante. La quatrième de couverture obéit aux règles de présentation de la collection en proposant un résumé ouvert avec les mots-clés de l'histoire en surimpression bleue (« James, méchantes, choses vertes, pouvoir magique, pêche, insolites »), ainsi que des illustrations représentant quelques-uns des personnages principaux accompagnés de la légende suivante : « Voici les amis de James : la belle coccinelle … ;…et le mille-pattes coquin ;

Tante Piquette et Tante Éponge » qui permettent au lecteur potentiel de saisir le thème, le genre (non spécifié par le paratexte) et le ton de l'œuvre. L'âge du lectorat est ciblé grâce à la mention « à partir de 9 ans » et l'éditeur annonce également un supplément de « 32 pages Édition Spéciale pour en savoir plus ». Ce supplément contient en introduction, un jeu-test intitulé « Etes-vous tenté par l'inconnu ?», puis, une première partie (« Au fil du texte »), avec des questions destinées à vérifier la compréhension de l'histoire (découpée en trois parties) au fil des pages, ainsi que des jeux de réécriture ou d'imitation prenant pour appui un passage de l'œuvre.

Le livre comporte 157 pages divisées en 38 chapitres numérotés, mais non titrés. La page précédant le premier chapitre porte une dédicace à destination des enfants de l'auteur « Ce livre est pour Olivia et Tessa ».

1.3. L'adaptation théâtrale

Publiée dans la même édition que le texte source (Gallimard Jeunesse) et dans la collection *Folio Junior Théâtre*, l'adaptation pour la scène est le fruit du travail de Richard R. George. Il paraît en langue anglaise en 1982, soit 21 ans après la publication de l'hypotexte, sous le titre identique à celui du texte source, *James and The Giant Peach,* auquel est ajoutée la mention: *A play*. L'adaptation française est publiée aux éditions Gallimard Jeunesse en 2003, l'ouvrage est illustré par Hervé Coffinières et traduit par Jean Esch. L'illustration qui orne la première de couverture figure une grosse pêche aux allures de globe terrestre avec à ses côtés un petit garçon souriant. Le titre, *James et la grosse pêche*, et le nom de l'auteur, Roald Dahl sont inscrits en caractères noirs et repris de la même façon sur la partie supérieure de la quatrième de couverture. Celle-ci se trouve séparée en deux parties égales, le haut sur fond vert présentant l'œuvre par un résumé rapide qui insiste surtout sur le rapport avec l'adaptée, considérée comme connue du

public (« la fabuleuse pêche géante », « Une adaptation parfaitement réussie », « on retrouve toute l'inspiration fantastique et le merveilleux humour du célèbre roman de Roald Dahl. »). La partie inférieure sur fond jaune est destinée à présenter la collection et ses spécificités : « Lire, jouer, mettre en scène, Folio Junior Théâtre, Les meilleurs auteurs du répertoire contemporain. Un cahier qui guidera le lecteur dans ses premiers pas sur les planches. »

Le nom de l'auteur du texte source, Roald Dahl apparaît sur la première et la quatrième de couverture avec la même taille de police que pour l'œuvre d'origine, et l'on peut constater que le nom de l'adaptateur n'est présenté que sur la quatrième de couverture, sous le rappel du titre et du nom de l'auteur, et après le résumé de l'histoire, dans la mention « Adaptation et propositions de mise en scène de Richard R. George ». La présentation choisie par la maison d'édition ne laisse aucun doute sur le caractère « second » de l'œuvre. On peut ici parler d'intertextualité avouée et assumée dans la mesure où l'adaptateur s'efface (choix personnel, choix de l'éditeur, de l'auteur ?) au profit de l'auteur, soumet son travail de transformation à l'assentiment du propriétaire intellectuel de l'œuvre en en conservant le titre original, comme pour mieux souligner la fidélité de l'adaptation, et laisse la place à la voix et aux commentaires de l'auteur, placés en introduction à la pièce. Ainsi, nous ne connaissons pas les motivations de l'adaptateur qui apparaît ici comme un personnage second, un « tripatouilleur » auteur d'un « travail formidable »[370], comme le souligne l'auteur, qui l'autorise à jouer avec son œuvre tout en soulignant qu'elle reste sa propriété. Ce rapport entre l'adaptateur et l'auteur peut s'expliquer d'une part par le fait que les deux hommes sont des contemporains, l'adaptation ayant été écrite du vivant de l'auteur et donc soumise à sa censure. Richard R. George a déjà su gagner la confiance de Roald Dahl dans une précédente adaptation, celle

370 *Ibid*., p. 6.

de *Charlie et la Chocolaterie* « qui a reçu un accueil favorable de la part des enseignants et des enfants dans plusieurs pays ». D'autre part, l'adaptateur n'étant pas un auteur reconnu, il laisse la parole à l'écrivain à succès qui introduit donc l'adaptation de sa main et commence la présentation dans ces termes:

> James et la Grosse Pêche est mon premier livre pour enfants. Je l'ai écrit durant l'hiver 1960-1961, à New York, et si je l'ai commencé, c'était parce que j'avais envie d'essayer quelque chose de différent après dix-sept années passées à écrire exclusivement des nouvelles pour adultes[371].

Sur les 52 lignes que compte son texte liminaire, Roald Dahl consacre les 8 dernières seulement à l'adaptation. Tout le reste a trait au texte source publié en 1961, c'est-à-dire aux circonstances (accident de son fils de 3 mois) et aux raisons de son écriture (l'écriture fantastique comme moyen de se déconnecter de la réalité et de préserver sa santé mentale dans des circonstances douloureuses).

Ajoutons que la version originale de l'adaptation, en langue anglaise, offre les mêmes caractéristiques de présentation de la couverture, avec la même place octroyée à l'auteur, aux dépends de l'adaptateur. Et lorsqu'il s'agit de chercher les références de l'adaptation théâtrale dans sa version originale sur internet, on trouve le titre suivant *James and the Giant Peach: A Play* by Roald Dahl. Dans ce cas de figure, on peut constater que l'adaptateur n'est pas parvenu à faire oublier l'auteur, bien au contraire puisqu'il s'avère très difficile, voire impossible d'en trouver une biographie ou même une référence quelconque sur les sites pourtant très riches et complets consacrés à Roald Dahl. Il n'a été qu'une sorte de « fan » ayant contribué à promouvoir par le théâtre, l'œuvre de cet auteur qu'il admirait. Notons que l'adaptateur possède ce même statut de travailleur de l'ombre que le traducteur, dont nous avons déjà exposé le caractère second et peu reconnu sur la scène de la production littéraire.

371 *James et la grosse pêche*, adapté par Richard R. George, Gallimard Jeunesse, Paris, 2003, p. 6.

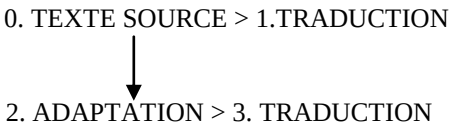
Nous ne savons donc rien de la genèse de l'adaptation, ni des motivations de Richard R. George, qui, si elles ne sont pas clairement énoncées, peuvent néanmoins être déduites de sa profession. Enseignant, il a sans doute voulu donner à ses élèves la possibilité de représenter sur la scène, une histoire étudiée en classe, qui leur a plu, (peut-être même ont-ils participé au travail de réécriture) et qui contient déjà en elle une forme de théâtralité que nous aurons l'occasion d'observer.

En ce qui concerne l'adaptation elle-même, le texte qui fait l'objet de notre étude contient 83 pages découpées en 8 scènes, suivies d'un complément de 11 pages intitulées « Petit carnet de mise en scène », proposées par Richard R. George dans le but d'aider à la mise en scène du texte. Ce carnet se divise en 3 parties distinctes : « Propositions de mise en scène ; Costumes et décors faciles à réaliser ; L'éclairage », qui viennent compléter ou expliciter les didascalies émaillant le texte.

1.4. À propos de la traduction

La première traduction française de *James et la Grosse Pêche* date de 1966 pour la collection Gallimard Jeunesse. On a vu dans notre étude théorique de l'adaptation que la traduction consiste en une opération délicate, en ce qu'elle opère des choix en matière de syntaxe et de lexique, qui ne sont pas sans effet sur la couleur finale donnée au texte, et qui sont tout à fait comparables aux opérations mises en œuvre dans la procédure d'adaptation. Or, le problème qui se pose dans la mise en parallèle de nos deux œuvres, c'est que nous avons affaire à une adaptation assortie de deux traductions émanant, qui plus est, de deux traducteurs différents. En effet, l'hypotexte écrit par Roald Dahl en anglais est traduit en français par Maxime Orange, puis ce même hypotexte est adapté pour le théâtre en anglais par Richard R. George, adaptation elle-même traduite en français

par Jean Esch. Le texte source est ainsi soumis à l'épreuve d'un triple prisme déformant que l'on peut schématiser de la manière suivante :



Cette juxtaposition de versions illustre le polyphasage dans la chaîne adaptative dont parle Gérard.-Denis Farcy. Notre œuvre offre de plus une structure polyphasée étoilée puisque *James et la Grosse Pêche* a été l'objet d'au moins deux types d'adaptations connues. Outre l'adaptation théâtrale que nous allons étudier, il en existe une plus récente jouée en 2002 (non publiée) et signée David Wood, auteur américain et adaptateur de théâtre pour la jeunesse, qui écrit notamment pour sa compagnie théâtrale (Whirligig Theater) et qui a par ailleurs adapté et publié d'autres œuvres de Roald Dahl (*The Witches: A set of Plays; The BFG: A set of Plays; The Twits: A set of Plays).*

Enfin, l'œuvre de Roald Dahl a été portée à l'écran dans un film d'animation par Henry Selick sous le même titre traduit en français par *James et la Pêche Géante*. À moins de travailler sur les textes en version originale, il paraît difficile de savoir si les différences observées sur le choix du lexique, de la syntaxe ou du style relèvent des choix opérés par le traducteur ou par l'adaptateur, c'est pourquoi, dans la comparaison entre nos deux versions, il nous sera délicat de trancher entre la responsabilité de Richard R. George ou celle de Jean Esch, et nous insisterons davantage sur les contrastes plus marquants et peut-être moins liés au processus de traduction.

Si nous avons choisi de travailler sur des œuvres traduites, c'est avant tout parce que leur auteur est reconnu par l'institution et que ses ouvrages sont conseillés par les instructions officielles dans la rubrique «Liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse, sélection de

titres pour la classe de sixième »[372] Le roman hypotexte *James et la Grosse Pêche* possède de grandes qualités littéraires. Il fait intervenir des insectes qui parlent, et l'on sait combien les histoires d'animaux intéressent les jeunes élèves, mais surtout, il retrace un parcours initiatique qui transforme James, le héros, enfant orphelin et malheureux, en véritable héros, imaginatif et courageux. Le roman est en outre porteur de valeurs importantes telles que la solidarité et l'amitié, ainsi que d'une vision optimiste, d'une foi dans la réussite malgré les difficultés, thèmes qui possèdent un haut pouvoir d'identification pour des élèves de sixième.

Enfin, Roald Dahl est un auteur lu et apprécié des enfants qui le connaissent par le biais de ses héros célèbres tels que Mathilda, Georges Bouillon, ou encore Charlie, que ce soit à travers les livres ou encore leur adaptation cinématographique ou théâtrale. Citons par exemple l'adaptation cinématographique de *Charlie et la chocolaterie* réalisé par Tim Burton avec Johnny Depp dans le rôle du chocolatier Willy Wonka, qui a obtenu un énorme succès en 2004, ce qui a sans soute contribué à conduire les jeunes lecteurs vers les librairies pour y trouver le texte original et y découvrir la suite (*Charlie et le grand ascenseur de verre*, 1978) ou encore l'adaptation théâtrale du premier *(Charlie et la chocolaterie,* adapté par Richard R. George en 1976 pour la version originale et en 2002 pour la traduction française). Cette reconnaissance de l'auteur par le jeune public à travers d'autres d'autres médias, est un facteur favorisant sans doute l'accès à la découverte de ses histoires par la lecture.

Une mise en parallèle des versions originales et des versions traduites montre néanmoins la grande proximité qui existe entre les textes dans leur tonalité, leur style, leur contenu, et même jusqu'à leur mise en page (choix des caractères). Nous avons affaire à des

372 *Accompagnement des programmes de 6e*, 1996, p. 29.

traductions des plus fidèles, comme le montrent ces extraits des versions originales et traduites mis en parallèle. Nous ferons donc confiance au noble travail effectué par les traducteurs et qui peut légitimement nous laisser penser que l'esprit de l'œuvre de Roald Dahl et de Richard R. George a été entièrement « traduit ».

Le roman de Roald Dahl dans sa version originale	**Le roman de Roald Dahl dans sa version française traduite par Maxime Orange**
1 « Here is James Henry Trotter when he was about four years old. Up until this time, he had a happy life, living peacefully with his mother and father in a beautifull house beside the sea. There were always plenty of other childre for him to play with, and there was the sandy beach for him to run about on, and the ocean to paddle in. It was the perfect life for a small boy. Then, one day, James's mother and father went to London to do some shopping, and there a terrible thing happened. Both of them suddenly got eaten up (in full daylight, mind you, and on a crowded street) by an enormous angry rhinoceros which had escaped from the London Zoo. Now this, as you can well imagine, was a rather nasty experience for two such gentle parents. But in the long run it was far nastier for James that it was for them. *Their* troubles were all over just a jiffly. They were dead and gone in thirty-five seconds flat. Poor James, on the other hand, was still very much alive, and all at ounce he found himself alone and frightened in a vast unfriendly world. […] »[373]	1 « Voici le petit James Henry Trotter à l'âge de quatre ans. Jusque-là, c'était un petit garçon très heureux. Il vivait en paix avec son père et sa mère dans une jolie maison, au bord de la mer. Il avait de nombreux compagnons de jeu avec qui il passait son temps à courir sur le sable et à barboter dans l'Océan. Bref, c'était la belle vie, la vie dont rêvent tous les petits garçons. Puis un jour les parents du petit James se rendirent à Londres pour faire des achats et il leur arriva une chose épouvantable. Tous deux furent dévorés, en plein jour qui plus est, dans une rue pleine de monde, par un énorme et méchant rhinocéros échappé du jardin zoologique. Ce qui, vous l'imaginerez sans peine, devait être une épreuve plutôt pénible pour de si gentils parents. Mais, réflexion faite, elle fut bien plus dure encore pour le petit James. Car leurs ennuis à eux ne durèrent que quelques secondes. Trente-cinq secondes exactement. Tout juste un mauvais moment à passer. Tandis que le pauvre petit James, lui, était bel et bien vivant, solitaire et sans défense dans un monde immense et hostile. […] »[374]
L'adaptation théâtrale dans la version originale de Richard R. George	**L'adaptation dans sa version française traduite par Jean Esch**
SCENE 1 *James Henry Trotter's FATHER and MOTHER come running through the curtain as if chased by something… running in place after appearing on audience-side of curtain.* **MOTHER**: Ohhhhh… I don't believe it! I just… don't believe it! Help… Help, somebody! **FATHER**: Hurry, Mrs Trotter! Hurry! **MOTHER**: Ohhh… can't we sit down and rest? **FATHER**: *Rest?* When an escaped rhinoceros is trying to eat us up? **MOTHER**: But I'm tired. […]	SCENE 1 *Le père et la mère de James Henry Trotter franchissent le rideau en courant, comme s'ils étaient poursuivis par quelque chose… Ils courent sur place devant les spectateurs.* **LA MERE** Ohhhh… Je n'arrive pas à y croire! Je… je n'arrive pas à y croire! À l'aide… Aidez-nous! **LE PERE** Vite, madame Trotter! Vite! **LA MERE** Ohhh…si on s'asseyait un peu pour se reposer?

373 DAHL Roald, *James and the Giant Peach*, éd. Puffin Books, Published by the Penguin Group, 1996, p. 1-3.

374 DAHL Roald, *James et la grosse pêche*, Folio Junior, Édition spéciale, Galimard Jeunesse, Paris, 1997, p. 9.

NARRATOR: *Wow!* What a beginnig to a story! Can you believe that? Well… I'm sorry we have to start this story with such a terrible event as a mother and father being swallowed up by an escaped rhinoceros, but I just *had* to tell you. It's because of this event that this story happened. You see, life wasreally great for our hero, James Henry Trotter…until this…happened to his parents. Now… well… he was sent away to live with his two aunts, Aunt Sponge and Aunt Spiker. […][375]	**LE PERE** *Se reposer?* Alors qu'un rhinocéros en fuite essaye de nous dévorer? **LA MERE** Mais je suis fatiguée. […] **LE NARRATEUR** *Ouah!* Vous parlez d'un début! Vous vous rendez compte? Euh…je suis navré de devoir commencer cette histoire par une chose aussi horrible qu'une mère et un père qui se font avaler par un rhinocéros en fuite, mais il *fallait* que je vous le dise. Car c'est à cause de cet événement que cette histoire s'est produite. Notre héros, James Henry Trotter, avait une vie formidable…jusqu'à ce que…cette chose arrive à ses parents. Et maintenant… On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes: Tante Éponge et Tante Piquette. […][376]

2. Modifications induites par le processus d'adaptation dramatique

Les rappels théoriques précédents, ainsi que le rapide exposé des conditions de production de *James et la Grosse Pêche*, nous serviront à effecteur une observation comparative du texte narratif et de son adaptation théâtrale.

L'adaptation à laquelle nous avons affaire est une adaptation homosubstantielle, intralittéraire et transgénérique (du roman au théâtre) doublée, on l'a vu de deux traductions. Le passage du narratif au dramatique apporte des transformations affectant à la fois la temporalité du récit (resserrer l'action pour respecter la règle de l'unité de temps et permettre le jeu) ; l'espace (choisir entre l'espace mimétisé par la mise en scène et l'espace diégétique non visualisable par les spectateurs) ; le mode de régulation de l'information narrative (en mode dramatique toute l'information est censée passer par les seuls personnages) ; le choix de l'instance narrative (aucune focalisation n'est possible *a priori* puisque tous les acteurs sont présents et contraints à parler tour à tour) ; les personnages (leur traitement dans l'adaptation : supprimés, conservés, transformés…) ; l'histoire et les valeurs véhiculées. Signalons que nous n'avons comme matériau pour

375 *James and the Giant Peach*, A Play, Adapted by Richard George, Puffin Books, 1982, p. 11-12.
376 DAHL Roald, *James et la grosse pêche*, adapté par Richard R. George, Gallimard Jeunesse, 2003, p. 11-12.

notre étude, que deux états successifs, l'adaptée et l'adaptation, et qu'aucune trace de brouillon ou de réécriture intermédiaires ne nous permettra d'en effectuer l'analyse génétique.

2.1. L'histoire de *James et la Grosse Pêche*

Le roman raconte les aventures d'un petit garçon nommé James Henry Trotter. Il mène une vie heureuse au bord de l'océan, dans le sud de l'Angleterre, jusqu'au jour où ses parents, *partis faire des achats à Londres*, se font dévorer par un rhinocéros. James a quatre ans et se retrouve placé chez ses deux affreuses tantes, Piquette et Éponge, qui le font travailler à longueur de journée et lui interdisent de quitter le jardin et de rencontrer d'autres enfants.

Un matin, alors qu'il coupe du bois dans le jardin, un petit vieillard mystérieux surgit de derrière les buissons et lui offre un petit sac en papier où se trouvent d'étranges pierres vertes et grouillantes, contenant toute la magie du monde et capables de rendre heureux celui qui les possède. Alors que James se précipite vers la cuisine pour y réaliser la préparation prescrite par le vieillard, il chute et le contenu du petit sac s'éparpille sur le sol et disparaît en quelques secondes dans la terre, au pied d'un vieux pêcher.

L'enfant se remet tristement au travail, ayant perdu tout espoir d'une vie plus heureuse, lorsque Tante Piquette l'alerte de ses cris. Elle a aperçu sur la plus haute branche de l'arbre, qui jusqu'alors n'a jamais porté de fruit, une pêche qui grossit sous leurs yeux ébahis, pour atteindre la taille d'une petite maison. Tante Piquette décide immédiatement d'en faire son profit. Dès le lendemain, elle fait entourer le fruit exceptionnel d'une barrière et accueille, contre paiement, les curieux que la nouvelle de l'apparition de la merveilleuse pêche a attirés par milliers au sommet de la colline. James passe, quant à lui, la journée enfermé dans sa chambre d'où ses tantes ne le libèrent que la nuit venue, afin

qu'il ramasse les détritus abandonnés par les visiteurs autour du fruit magique. Attiré par son odeur enivrante, James pénètre à l'intérieur de la pêche et y découvre des insectes géants et effrayants qui semblent l'attendre. Il sympathise avec l'araignée, le vieux grillon des champs, le ver de terre, le mille-pattes, la coccinelle, le ver à soie et le ver luisant qui seront désormais ses nouveaux amis et passe avec eux une première nuit dans la pêche.

Au matin, il apprend que le mille-pattes est allé scier la tige qui les retient dans le jardin et la pêche dévale alors la colline écrasant au passage les deux vieilles tantes. Après avoir semé la panique et dévasté les villages qu'elle a traversés, la pêche achève sa course au milieu de l'océan. Ses habitants, un peu secoués sont néanmoins heureux du voyage, qui s'annonce paisible jusqu'à l'arrivée de requins qui s'attaquent à la pulpe du fruit au risque de le percer et de le faire couler. James a alors l'idée d'attacher la tige de la pêche au cou des mouettes qui volent en nombre au-dessus d'eux. Il utilise le ver de terre terrifié comme appât pour les attirer et au bout de la cinq cent deuxième prise, la pêche s'envole dans les airs, tirée par les oiseaux marins. Ils survolent le Queen Mary, un paquebot, qui vient de quitter l'Angleterre pour gagner l'Amérique et dont le capitaine ne parvient pas à convaincre son équipage de ce qu'il voit dans sa longue-vue. La bonne humeur générale règne au sommet de la pêche, alimentée par les concerts du vieux grillon des champs et les disputes entre le ver de terre et le mille-pattes. James, considéré par ses compagnons comme le chef de bord pour les avoir sauvés des requins, *montre à nouveau son courage et son intelligence en utilisant le fil du ver soie afin de porter secours au mille-pattes qui, emballé par son chant, a glissé sur le bord de la pêche et s'est retrouvé projeté dans le vide*. Sauvé des eaux, le facétieux mille-pattes se fait encore remarquer par son exubérance lorsque, à la nuit tombée, il se met à insulter des Nuageois, êtres cotonneux occupés à fabriquer des grêlons, qui ripostent en leur lançant des grêlons puis *divers projectiles* qu'ils ont sous la main. Parvenus à leur échapper *après avoir essuyé un terrible orage et*

être entré en collision avec un arc-en-ciel, les habitants de la pêche voient apparaître devant eux, au petit matin, une ville avec des gratte-ciel, c'est New York. Ils ont donc traversé l'Atlantique en une nuit et sont arrivés aux États-Unis. *C'est la panique dans les rues de la ville et dans le pays tout entier où l'on donne l'alerte en annonçant que la plus grosse bombe de tous les temps plane au-dessus de New-York, prête à exploser*. James décide de couper progressivement les fils qui les relient aux mouettes afin d'atterrir en douceur, mais un avion *en provenance de Chicago* vient contrecarrer ses plans et tranche tous les fils de soie en même temps. La pêche s'écrase alors sur la pointe de l'Empire State Building. La panique ayant laissé la place à la stupeur, les voyageurs sont secourus par les pompiers et acclamés par la foule. Le maire de la ville organise une parade en l'honneur de ces héros étonnants, parade au cours de laquelle tous les enfants sont autorisés à goûter à la pêche. Son noyau servira de résidence à James Henry Trotter au milieu de Central Park où il recevra tous les jours ses compagnons de route ayant fait fortune dans ce nouveau pays, et les enfants de toute la terre auxquels il contera volontiers son aventure extraordinaire à bord de la pêche géante. Le succès du récit de son aventure auprès des enfants l'a décidé à en faire un livre dont nous venons de lire le résumé.

Nous noterons que ce résumé vaut également pour l'adaptation théâtrale. À l'exception des informations qui y apparaissent en italique et que l'on trouve dans l'hypotexte uniquement, informations qui, du reste, n'ont pas une importance capitale dans l'économie de l'œuvre, et qui apparaissent du fait de notre volonté de donner un résumé suffisamment détaillé de l'histoire, on peut constater dors et déjà que l'adaptateur a choisi de rester fidèle au contenu de la diégèse. Les résumés ouverts des quatrièmes de couverture le confirment d'ailleurs, tant ils peuvent être interchangeables. De plus, le schéma narratif emprunté à A. J. Greimas permet de présenter l'histoire en cinq étapes successives, ci-dessous exposées,

qui ne présentent aucune variation, qu'il s'agisse de l'adaptation ou de l'adaptée, ce qui confirme encore l'absence de transformation profonde opérée par l'adaptation :

1. Situation initiale : le petit James Henry Trotter vit heureux avec ses parents au bord de la mer.

2. Complication (élément déclencheur) : ses parents périssent, dévorés par un rhinocéros et il est placé chez ses méchantes tantes Éponge et Piquette. Il n'a pas le droit de jouer avec d'autres enfants et se sent triste et seul loin de la mer.

3. Développement (succession d'actions) : il rencontre un petit vieillard vert qui lui offre des pierres magiques; il les laisse tomber à terre au pied du vieux pêcher qui donne une pêche géante; il rencontre des insectes géants à l'intérieur de la pêche; il voyage avec ses nouveaux amis à bord de la pêche; sur l'océan, James attache la pêche au cou des mouettes pour éviter l'attaque des requins; ils rencontrent des Nuageois hostiles, un avion coupe les fils de la pêche.

4. Résolution : la pêche atterrit sur l'Empire State Building à New York.

5. Situation finale : une nouvelle vie commence pour James et ses compagnons de voyage qui trouvent bonheur, amitié et célébrité en Amérique.

Si on se réfère à la théorie de Jean-Michel Adam sur les types et prototypes, on pourrait ajouter une sixième étape, constituée par la morale. Cette dernière, plutôt optimiste, montre que le voyage, les épreuves et l'amitié ont contribué à la formation du héros et ont eu raison de la tristesse, de la solitude et du malheur du petit James, aussi bien dans l'hypotexte que dans l'adaptation.

La question est également de savoir si la pièce de théâtre peut se réduire à ce prototype de séquentialité narrative dans lequel nous l'avons enfermée, plutôt qu'à une séquentialité

dialogale. C'est pourtant bien le type narratif encadrant qui paraît dominer dans notre adaptation, s'incarnant par le biais du Narrateur qui encadre les répliques de ses interventions narratives. Sa présence transfère aux répliques le même statut que celui que peuvent avoir les dialogues dans un roman ou dans une fable, mais nous y reviendrons.

Pour poursuivre notre étude comparative, nous utiliserons la terminologie employée par Gérard Genette dans la partie « Discours du récit » de *Figures III* (1972)[377] afin d'analyser les transformations intermodales opérées par l'adaptation. La seule analyse du chronotope (espace-temps dans lequel se déroule l'intrigue) dans les deux textes révèle de nombreuses transformations, peut-être les plus évidentes d'ailleurs, inhérentes à la transmodalisation.

2.2. Le temps

2.2.1. Le temps du récit et le temps de l'histoire

La comparaison concrète des volumes du roman et du texte dramatique met d'abord en évidence une première opération de translongation par réduction, sans incidence thématique apparente par rapport au texte source. Le texte de théâtre est réduit de 35 pour cent par rapport à celui d'origine puisqu'on passe de 150 pages (auxquelles il faut enlever quelques 25 pages d'illustrations) pour le premier à 82 pages pour l'adaptation, qui ne contient aucune illustration. Cette réduction en volume a un effet évident sur le temps du récit et se justifie d'abord, bien sûr, par la nécessité de faire coïncider la durée de narration de l'histoire avec un temps jugé raisonnable de représentation, à la fois pour les acteurs, et de jeunes spectateur, puisque l'éditeur indique un public « à partir de 9 ans ».

Si l'abondance de dialogues dans le texte de Roald Dahl prédispose l'œuvre, du moins en apparence à ce type d'adaptation théâtrale que Muriel Plana (2004) nomme « adaptation-dramatisation classique» et qui choisit le récit source pour ses qualités dramatiques

377 GENETTE Gérard, *Figures III*, Seuil, Paris, 1972, p. 67-267.

internes (de nombreux dialogues repris dans la transposition), la réduction dont on a parlé précédemment ne consiste pas néanmoins, on le verra, en un simple « copier-coller » de ces dialogues, assorti d'une élimination ou d'un déplacement transsubstantiel des descriptions éventuelles et des récits d'actions. Certaines parties dialoguées elles-mêmes sont sujettes à des amputations participant à l'accélération de la narration, mais aussi à la transformation du temps de l'histoire (transformation diégétique, voire thématique).

Le temps du récit dans le texte source est difficilement évaluable car, actualisé dans un temps qui est celui de la lecture, il est fonction du lecteur et du type de lecture qu'il pratique. Mais le temps du récit dans l'adaptation doit nécessairement passer par une évaluation précise du texte qui sera mis en voix et en actes et des conditions matérielles de mise en scène (espace représenté, mise en place des décors, rythme de la mise en scène) afin de limiter l'ensemble à la durée prédéterminée de la représentation, que l'on peut évaluer habituellement entre une heure au minimum et deux heures au maximum.

Ainsi notre adaptation ne déroge pas aux constatations théoriques mises en évidence dans la première partie de notre étude : réduire est l'opération la plus courante et quasi incontournable de ce type de transformation transgénérique et c'est le temps, dans sa durée, qui est affecté en premier pour obéir à une contrainte immédiate et purement technique. Les contraintes de durée obligent à ne conserver que les éléments essentiels. De ce point de vue, la division en plusieurs scènes de notre adaptation permet de jouer sur le temps fictif, étant entendu qu'un intervalle de temps s'impose entre deux scènes. Des procédés conventionnels comme les signes visuels ou encore l'intervention d'un personnage qui annonce l'heure sur la scène, peuvent parfois servir à figurer ce temps qui passe. En l'absence de la réalisation scénique de ce temps théâtral, nous nous contenterons

du niveau textuel, afin de tenter d'analyser, à travers les didascalies et les répliques des personnages, la transposition de la temporalité dans la pièce de théâtre.

On constate aussi à l'occasion de cette remarque, tout le poids que prend d'emblée l'intention de mise en scène, et ce, dès le premier regard porté sur l'écriture du texte dramatique. Cela laisse également supposer que le projet de concrétisation et donc l'adaptation transsubstantielle (complémentaire de l'écriture en mode dramatique) seront prégnants tout au long de l'analyse transgénérique. Le « Petit carnet de mise en scène » proposé dans le paratexte, en complément des didascalies présentes dans chacune des scènes, montre que ce souci est permanent dans l'esprit de l'adaptateur, que ce soit pendant ou après le travail de réécriture.

En ce qui concerne l'étude du temps, nous aurons donc à observer une séquence trois fois temporelle, si on se réfère à l'analyse de Gérard Genette (1972). Il y a d'abord le temps de la chose racontée (temps du signifié), puis le temps du récit 1 (temps du signifiant dans le texte de Roald Dahl) et enfin le temps du récit 2 (temps du signifiant dans le texte adapté par Richard R. George). Le « monnayage » du temps dans un autre temps, qui est l'une des fonctions du récit signalée par Gérard Genette, prend donc ici une ampleur particulière. Pour en étudier de manière plus approfondie l'adaptation et les significations, nous emploierons les quatre déterminations essentielles permettant d'analyser les relations entre temps de l'histoire et du récit à savoir l'ordre, la durée, la vitesse et la fréquence. Le tableau de découpage qui suit nous permettra d'en observer les éléments essentiels, dans un premier temps, avant d'en analyser plus en détail la mise en œuvre dans le roman et dans l'adaptation.

2.2.2. Le temps du roman au théâtre : tableau de découpage

James et la Grosse Pêche de Roald Dahl			*James et la Grosse Pêche* adapté par Richard R. George			
Vitesse Pages/ Durée	Indications temporelles	Chapitres	Scènes	Indications temporelles	Vitesse Pages/Durée	Grandes variations
Situation initiale Problème 3 p.	J. a **4 ans** (p.9) au moment l'accident (parents dévorés par rhinocéros en 35 s.)	1. James Henry Trotter placé chez ses affreuses tantes après le décès de ses parents	1. - parents de J. poursuivis par un rhinocéros - **narrateur** (lieux, pers., situation) p.12	« autrefois » p.12/13. - pas d'indication d'âge « maintenant » **JOUR 1** « un matin … par une	Exposition 3 p.	
	JOUR 1	2. J. coupe du			6 p.	Suppression partielle
Péripétie 1 1ère chose insolite 10 p.	« après avoir **passé 3 ans** chez ses tantes » (p.13) -un matin, en plein été	bois, dans le jardin sous la surveillance de ses tantes occupées à bronzer	- idem - **narrateur** (annonce chose étrange) p.16 - idem	journée chaude et ensoleillée au milieu de l'été » p.13		D° des tantes par narrateur + pensées de J.
	« soudain »	3. Un vieillard apparaît, lui donne des cristaux magiques				
		4. Mode d'emploi des cristaux et disparition du vieux	- idem			
		5. J. les laisse tomber au pied du pêcher	- idem			
Péripétie 2 2ème chose insolite 7 p.		6. Piquette et Eponge devant une pêche qui gonfle	-idem		4 p. - pas d'indication de temps	
	« au bout d'une demi-mn… encore quelques secondes.. » **NUIT 1**	7. La pêche continue de gonfler	- idem			S. P. excitation des tantes Supp. de la nuit 1 et fusion Jour 1 + Jour 2
2 p.	**JOUR 2** « le lendemain … à l'heure du déjeuner»	8. Vente de billets aux curieux. J. enfermé dans sa chambre puis dehors	2. - **narrateur** D° sentiments de J. + annonce chose insolite p.27		2 p.	S.P. : construction de la barrière de protection + journalistes
Péripétie 3 3ème chose insolite 15 p.	« La nuit autour de lui était profonde » p.37	9. J. a peur, se dirige vers la pêche	- idem	« - Nous devrions peut-être fermer **pour ce soir**… »p.26	11 p.	
		10. J. entre dans la pêche	- idem			S.P. D° des habitants de la Pêche
		11. Description des habitants de la pêche	- idem			
		12. J. sympathise				S. P. : chanson du 1000 pattes S.P. des préparatifs pour la nuit
	«- Bonne nuit, vieux grillon des champs » p.54 **NUIT 2**	13. 1ère nuit dans la pêche avec ses nouveaux amis				
Péripétie 4 9 p.	**JOUR 3** « J. venait de se réveiller » p.55	14. La pêche quitte la colline	- idem	**NUIT 1**	- pas d'indic. pour la nuit	
	« -Aujourd'hui nous ferons fortune,… »p.58	15. Les tantes écrasées par la pêche	3. - idem - **narrateur** (voyage + dégats de la pêche jusqu'à la mer) p.40	**JOUR 2** « - Pourquoi nous sommes-nous levées si tôt, Piquette ?… » p.38	4 p.	
		16. Pêche à la mer				

Péripétie 5 11 p.		17. Chaos à l'intérieur de la pêche	4. - idem		12 p.	
		18. La pêche en mer	- idem			S.P. chanson 1000 pattes
Péripétie 6 8 p.		19. Attaque des requins	- idem		10 p.	
		20. J. a un plan	- idem			
		21. J. devient capitaine	- idem			
Péripétie 7 10 p.		22. J. accroche la pêche au cou de mouettes	5. - 502ème mouette + vol		6 p.	S.P. étapes de la capture des mouettes
		23. La pêche vole au-dessus du Queen Mary	- **narrateur** p.68			S. P. état de la pêche Ajout : commentaires du 1er officier
Pause explicative 10 p.		24. Concert et leçon du grillon	6. - idem	« - Il est plus sage de rester ici toute la nuit pour ouvrir l'œil » p. 76	6 p.	Chgt : bateau S.P. leçon
		25. Chanson du 1000 pattes et rôle des insectes	- idem			S.P. rôle insectes
Péripétie 8 3 p.		26. Le 1000 pattes tombé à l'eau est sauvé				SUPPRESSION TOTALE
Péripétie 9 7 p.	« la nuit s'épaississait autour d'eux » p.111 **NUIT 3**	27. Nuageois attaquent, fuite dans la pêche	- **narrateur** (annonce danger) p.76 - Hommes-Nuage	**NUIT 2**	5 p.	Moins précis sur les Nuageois et dégats occasionnés sur hbts de la Pêche + sentiments
Péripétie 10 7 p.		28. Arc-en-ciel des Nuageois, 1000 pattes peint en violet				SUPPRESSION TOTALE
Pause 2 p.		29. S'éloignent + analepse araign				SUPPRESSION TOTALE
Péripétie 11 3 p.		30. Retour des Nuageois :déluge	7.	**JOUR 3**		SUPPRESSION TOTALE
Pause descriptive 4 p.		31. Ville des Nuageois, chauve-souris	- **narrateur** (description ville + créature) p.83	**Narrateur** « Muets de terreur, ils attendent l'aube et regardent le soleil se lever lentement à l'horizon pour annoncer une nouvelle journée » p.83	6 p.	
	JOUR 4 « Puis le soleil se leva » p.135	32. Terre en vue survol de gratte-ciel	- idem			
Pause 1 p.		33. Panique à N.Y.	- idem			SUPPRESSION TOTALE
Péripétie 12 2 p.		34. Descente vers la ville, avion passe				S. P. de la descente progressive
Pause 1 p.		35. Chute et stupeur des hbts				SUPRESSION TOTALE
Résolution 10 p.		36. Pêche sur l'Empire State Building	8. - idem		2 p.	
		37. J. présente ses amis	- **narrateur** (décrit la descente et l'accueil + le devenir des héros) p.90			SUPPRESSION TOTALE
		38. Accueil triomphal			4 p.	AJOUT réf. à Hamelin/ lieu peu précis
Situation finale 2 p.	« Et c'est ainsi que se termina la journée » p.154	39. Devenir des habitants de la pêche				Dénouement S.P. sur devenir des héros

Outre la mise en évidence du découpage narratif dans les deux textes, le tableau permet de constater que l'adaptation opte pour une mise en texte particulière, dans la mesure où les huit scènes élaborées à partir des 39 chapitres du texte d'origine ne correspondent pas au découpage en séquences narratives relevé dans la colonne de gauche. Sont appelées ici *scènes*, de vastes épisodes qui s'apparentent plutôt à ce que le théâtre classique nomme *actes*. Les scènes ne caractérisent pas ici, comme le veut la tradition, l'entrée ou la sortie

des personnages, mais servent plutôt à scander les grandes variations spatio-temporelles, à marquer les unités de péril et à permettre les changements de décors. Notons que le nombre de scènes coïncide aussi avec le nombre d'interventions du Narrateur, comme dans le théâtre grec, où la discontinuité formelle était engendrée par les interventions du chœur. Les éléments du paratexte qui témoignent du découpage de la pièce en scènes sont nommés « bornes »[378] par Thierry Gallèpe (1997), et celles que l'on trouve dans notre adaptation répondent plus ou moins à la description qu'il en fait dans son ouvrage. Elles sont aussi les marques écrites du passage du genre romanesque, qui emploie un découpage en chapitres, au genre théâtral, soumis à d'autres règles conventionnelles. La borne de fin de pièce (« Rideau » p. 93), ne correspond en effet à aucun équivalent dans le roman. Ces bornes n'entrent que dans une proportion réduite dans la production de sens, mais servent à indiquer au lecteur le début et la fin de chaque scène. Elles se démarquent du reste du texte et des didascalies par leurs caractéristiques typographiques, topographiques et diégétiques. On trouve cette présentation récurrente dans *James et la Grosse Pêche* : borne d'ouverture + didascalie avant interaction, comme dans l'exemple qui suit :

« SCENE 3

Debout devant le rideau fermé, les deux tantes attendent l'arrivée des visiteurs pour gagner encore plus d'argent. Le projecteur de la Pêche est allumé. » (p. 38)

En ce qui concerne les bornes intermédiaires, leur utilité dans notre pièce est nettement moins évidente que dans les pièces où elles sont le lieu choisi par les auteurs dramatiques pour faire figurer la didascalie de présentation des personnages qui interviendront dans la scène. Dans notre hypertexte, les personnages ne sont pas annoncés et nous avons déjà remarqué que le découpage en scènes n'avait rien à voir avec l'entrée et la sortie des

378 GALLÈPE Thierry, *op. cit.* p. 54-66.

personnages. Cependant, la rupture matérialisée par ces bornes est signifiante lorsqu'elle marque, par exemple, le lieu d'un « texte éludé », comme le note J.- M. Thomasseau (1984): « L'entracte est, en somme, une sorte de parenthèse où l'auteur a cessé d'écrire et de vouloir montrer en laissant le spectateur, qui a trouvé son propre mode temporel, le soin de faire le cheminement nécessaire pour recomposer le texte éludé. »[379] Ainsi, entre deux scènes, peut se produire une interaction entre l'écoulement du temps fictionnel et hors-fiction, permettant de donner au temps fictionnel une épaisseur. Cette épaisseur est accentuée dans notre pièce par les changements d'espace auxquels nous convie le passage d'une scène à une autre :

> *Le projecteur s'éteint et le rideau se ferme rapidement. Après la fermeture du rideau, faites un grand bruit dans le micro, qui a été apporté en coulisse après la dernière intervention du Narrateur.*
>
> FIN DE LA SCENE 7
>
> SCENE 8
>
> *Le rideau s'ouvre lentement. Une large pointe semble traverser le milieu de la Pêche. L'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur. Tous les personnages sont toujours assis sur la Pêche, les yeux fermés, s'apprêtant à mourir*. (p. 87-88)

Les bornes jouent donc aussi un rôle de médiateur temporel, elles laissent la place à l'instauration d'une rupture, symbole du temps qui passe, laissé à la libre appréciation du lecteur et du spectateur lorsque la borne est matérialisée par le rideau qui se ferme.

Le roman hypotexte, quant à lui, privilégie l'effet de suspense par un découpage qui interrompt volontiers une action dans un moment critique, pour la reprendre au début du chapitre suivant. Pour exemples, les transitions des chapitres 8/9, 17/18, 19/20, 25/26…, usent de ce procédé.

379 THOMASSEAU Jean-Marie, *Pour une analyse du para-texte théâtral, Littérature* N°53, *op. cit.*, p. 99-121.

Dans le roman	Dans l'adaptation
Fin du chap. 8 : « - Sors! hurlèrent les tantes. Et ne rentre pas avant d'avoir tout nettoyé! » La porte claqua. La clef tourna dans la serrure. **9** Seul dans le noir, mourant de faim, tremblant de peur, James ne savait que faire. La nuit, autour de lui, était profonde et la lune, blanche et affolée, galopait dans le ciel. A part cela, tout était calme, rien ne bougeait. » (p. 37)	« **TANTE PIQUETTE** […] Je vais l'appeler tout de suite, pour être sûre que ce vaurien ne dort pas! *Vermine! Morveux! Réveille-toi andouille! On a un travail pour toi! Les tantes sortent de scène, et après une courte pause, James apparaît sur scène, seul. L'éclairage est très faible.* **JAMES** Mince alors, il fait drôlement noir ce soir. Je n'entends même pas un bruit. Tout est étrangement calme. Qu'est-ce que j'ai faim! Mais peut-être que je devrais être plus prévenant envers mes tantes. Tante Piquette dit que je ne pense qu'à moi. Elle a peut-être raison. Brrr, je ne me sens pas rassuré. » (p. 27)
Fin du chapitre 17 : « Voyons cette terre promise, mes enfants! Comme c'est passionnant! », ils grimpèrent un à un l'échelle pour disparaître dans l'obscurité suintante du tunnel qui montait à pic, presque verticalement. **18** Une minute plus tard, tout le monde était debout au sommet de la pêche. Rassemblés autour de la tige ils se frottèrent tous les yeux. - Que s'est-il passé? - Où sommes-nous? - Ce n'est pas possible! - C'est incroyable! - C'est effrayant! » (p. 69)	« **TOUS** Voilà, nous avons terminé! C'est parti, les gars! A nous la terre promise! J'ai hâte de la découvrir! *Tous les personnages montent sur scène, comme s'ils étaient maintenant au sommet de la Pêche, c'est-à-dire, en réalité, en haut du rond de lumière. Ôtez le filtre de couleur du projecteur pour retrouver l'aspect extérieur de la Pêche.* **LE MILLE-PATTES** Mais…c'est *impossible*! **LA COCCINELLE** Je vous avais bien dit qu'on se balançait! **JAMES** Nous sommes en pleine mer! » (p. 47)
Fin du chapitre 19: « - Sauve-nous, dit le mille-pattes. Sauve-nous, James. Il doit y avoir moyen d'en sortir. Les regards restèrent fixés sur James, pathétiques, pleins d'angoisse et d'espoir. **20** Je crois qu'il y a un moyen, dit lentement James Henry Trotter. Je ne peux pas encore vous dire s'il est efficace… - Dis-le! cria le ver de terre. Dis-le vite! » (p. 80)	« **LA COCCINELLE** N'y-a-t-il donc rien à faire? *(Elle supplie James)* Tu vas sûrement trouver un moyen de nous tirer de là! *Tout le monde regarde James avec espoir.* **L'ARAIGNEE**, *affolée* Réfléchis! *Réfléchis,* James! **LE VER DE TERRE** Allez, James! Allez! Il y a bien quelque chose à faire! **JAMES** Je pense qu'on pourrait essayer quelque chose. Je ne dis pas que ça marchera forcément… **LE VER DE TERRE** Dis-nous! Dis-nous vite! » (p. 57)

Le texte de théâtre, lui, raccorde davantage les éléments de l'action en les présentant dans leur continuité (puisqu'il concentre les 39 chapitres du roman dans 8 scènes) et transposant le suspense en tension du jeu théâtral. Le découpage participe du suspense lorsqu'il coïncide en fait avec un changement de lieu. C'est le cas par exemple dans ce passage déjà

cité de la scène 7 à la scène 8, où l'attention du spectateur est retenue par l'angoisse de savoir à quel endroit la pêche, en pleine chute, va s'écraser. Le rideau s'ouvre à la scène 8 sur la pêche traversée par la pointe de l'Empire State Building. Les voyageurs viennent d'arriver aux États-Unis.

Outre les nombreuses reprises, qui constituent l'essentiel des opérations de l'adaptation et sur lesquelles nous reviendrons, nous pouvons déjà noter que les opérations privilégiées par l'hypertexte sont celles que l'on trouve traditionnellement dans les réécritures et analysées à la fois par les généticiens et par les « adaptatologues », c'est-à-dire les ajouts, suppressions, substitutions et déplacements, qui ont évidemment une incidence sur la durée de l'histoire et dont voici quelques exemples :

<table>
<tr><th>Dans le roman</th><th>Dans l'adaptation</th></tr>
<tr><td colspan="2">AJOUT
Les marins à bord du Queen Mary aperçoivent la pêche volante et le Capitaine du paquebot décrit à ses officiers ce qu'il voit à travers sa longue-vue, c'est-à-dire des insectes géants et un petit garçon en culottes courtes. Le Premier Officier essaie de le ramener à la raison. Le Second Officier pense qu'il a bu. Dans l'adaptation, le Premier Officier le fait évacuer et prend sa place, se présentant comme le nouveau Capitaine. Cette prise de pouvoir n'apparaît pas dans l'hypotexte. De plus, dans l'adaptation, au début de la scène suivante, James revient sur cette rencontre, ce qui va servir de transition à la suite puisque le concert du grillon qui permettait d'introduire un échange à propos de l'emplacement des oreilles chez les humains et chez les insectes a été supprimé dans l'hypertexte (passage cité plus bas). Cet ajout permet également d'insister davantage sur le caractère insolite de la situation pour ceux qui en sont les témoins et de poser à nouveau l'aventure dans un monde réaliste, malgré les apparences. James est en effet conscient de l'effet qu'il peut produire, entouré d'insectes géants à bord d'une pêche volante, sur les êtres humains qui les observent:</td></tr>
<tr><td>« Le premier officier tendit la longue-vue au capitaine. Le capitaine s'en empara aussitôt.
- Tiens, il y a des oiseaux partout! cria-t-il. Le ciel est noir d'oiseaux! Qu'est-ce qu'ils peuvent bien y faire? Attendez une seconde! Il y a du monde! Et ça bouge! Il y a un…un…mais est-ce que j'ai bien réglé ma longue-vue? On dirait un petit garçon en culotte courte! Oui, c'est bien ça, un petit garçon en culotte courte, pas d'erreur! Et voilà une …une…une espèce de coccinelle géante!
- Voyons, capitaine, dit le premier officier.
- Et un grillon vert grand comme un veau !
- Capitaine ! dit sévèrement le premier officier. Capitaine, je vous en prie !
- Et une araignée-mammouth !
- Ça y est, il a encore bu trop de whisky, dit le second officier à l'oreille du premier.
- Et un gigantesque, oui, un gigantesque mille-pattes ! hurla le capitaine.
- Appelez vite le toubib, dit le premier officier. Le</td><td>« LE CAPITAINE
[…] (Il regarde à travers sa longue-vue) Il y a des oiseaux partout! Le ciel est envahi d'oiseaux! Mais que font-ils?… Attendez un peu! Attendez voir! Il y a des gens sur cette chose! Je les vois bouger! Il y a a aussi…Ai-je bien réglé cette saleté de longue-vue? (Il ajuste la mise au point et secoue la lunette.) On dirait un jeune garçon en culottes courtes!Mais oui, j'aperçois nettement un jeune garçon en culottes courtes tout là-haut! Et il y a aussi… une…une…une sorte de coccinelle géante!
LE PREMIER OFFICIER
Allons, capitaine!
LE CAPITAINE
Et aussi un grillon vert colossal !
LE PREMIER OFFICIER
Capitaine ! Capitaine ! Je vous en prie !
LE CAPITAINE
Et une araignée gigantesque !</td></tr>
</table>

capitaine est malade. L'instant d'après, l'énorme boule dorée disparut dans un nuage et les gens qui se trouvaient à bord du paquebot ne devaient plus la revoir. » (fin du chap. 23, p. 98) Chapitre 24 Mais au sommet de la pêche, la bonne humeur générale continuait.[…] - Et si nous écoutions un peu de musique? proposa la coccinelle. Qu'en pensez-vous, grand-père grillon?	**LE SECOND OFFICIER**, à l'oreille du Premier Officier. Mon Dieu, il a recommencé à boire du whisky. **LE CAPITAINE**, *en hurlant.* Et aussi un…énorme…un énorme mille-pattes ! **LE PREMIER OFFICIER**, s'adressant au Second Officier. Faites venir le médecin de bord ! Le capitaine ne se sent pas bien ! Allez chercher de l'aide, *vite* ! **LE SECOND OFFICIER** Regardez ! La chose a disparu au milieu de ces épais nuages ! Nous ne la verrons plus ! **LE PREMIER OFFICIER** Peu importe ! Le capitaine a perdu la boule ! Il est devenu marteau ! C'est moi le capitaine désormais ! Faites-lui évacuer le pont ! Emmenez-le en bas ! Il est malade ! Malade ! Malade ! *Malade ! (*Sc. 5, p. 69-71) Scène 6 […] **JAMES** Ouah ! Les gens qui étaient sur ce bateau semblaient drôlement affolés quand ils nous ont vus, vous ne trouvez pas ? Remarquez, on doit avoir l'air un peu bizarre, c'est vrai. **LA COCCINELLE** Que veux-tu dire, James? **James** Eh bien… Je veux dire que… que…que… **LE VIEUX GRILLON VERT** Il veut dire qu'on doit avoir l'air très étrange aux yeux des humains. Et c'est naturel. Pour eux qui ont des oreilles attachées sur le côté de la tête. **JAMES** Comme tout le monde, non? **TOUS**, sauf James Ha…ha…ha…ha… **LE VIEUX GRILLON VERT** À ton avis, où sont mes oreilles par exemple? […] » (sc. 6, p.72).

SUPPRESSION

Suite aux événements cités ci-dessus, le chapitre 24, relate le concert donné par le vieux grillon des champs puis, au chapitre 25, se trouve un passage explicatif sur la façon dont les grillons produisent de la musique. Ce passage, caractéristique de la littérature de jeunesse, dont un des buts essentiels est d'instruire, a totalement disparu de l'hypertexte qui enchaîne, après la rencontre du Queen Mary, avec les explications du grillon sur la place des oreilles chez les humains et chez les insectes, explications réduites à une réplique dans l'adaptation contre une trentaine de lignes dans le texte source, qui consacre également une page entière (p.104) à donner des explications sur les taches qu'arborent les coccinelles, passage également supprimé dans l'adaptation qui passe très rapidement sur les caractéristiques des insectes en reprenant simplement la distinction entre insectes aimés, c'est-à-dire utiles et insectes nuisibles :

« […]- Et si nous écoutions un peu de musique? proposa la coccinelle. Qu'en pensez-vous, grand-père grillon?
- Avec plaisir ma chère, répondit le vieux grillon des champs en bombant le torse.
- Chic, il va jouer pour nous! crièrent-ils tous aussitôt.
Toute la compagnie fit cercle autour du vieux musicien. Et le concert commença. […]
- Oh ! j'adore votre musique ! répondit James. Elle est si belle ! On dirait un vrai violon !
- Un vrai violon ? s'écria le vieux grillon des champs. Qu'est-ce que tu racontes ? Mon garçon, sache

que je suis moi-même un vrai violon, le plus vrai des violons !
- Mais est-ce que tous les grillons jouent du violon ? Et est-ce qu'ils jouent tous comme vous ? demanda James.
- Non, répondit le vieux grillon des champs, pas tous. Pour rien te cacher, je suis un grillon à cornes courtes. J'ai deux petites antennes sur la tête, les vois-tu ? Elles ne sont pas longues, n'est-ce pas ? De là mon surnom. Et nous autres grillons à cornes courtes sommes les seuls à jouer comme les vrais violonistes, avec un archet. Mes confrères à cornes longues, ceux qui ont de grandes antennes courbes sur la tête, se contentent de frotter leurs élytres l'un contre l'autre. Ce ne sont pas des violonistes, mais de vulgaires frotteurs d'élytres. Aussi leur musique est-elle d'une classe bien inférieure. C'est à peu près ce que le banjo est au violon.
- Comme c'est passionnant ! s'écria James. Et dire que jusqu'à présent je ne me suis jamais demandé de quoi est faite la musique d'un grillon !
- Jeune homme, dit affectueusement le vieux grillon des champs, il y a des tas de choses dans notre beau monde que tu ignores encore. Nos oreilles par exemple. Où sont-elles d'après toi?[…] » (chap. 24, p. 98-100)

« - Est-il vrai que l'on peut voir l'âge d'une coccinelle au nombre de ses taches?
- Mais non, dit la coccinelle, ce n'est qu'une histoire de bonne femme. Nos taches ne se multiplient pas. Bien sûr, il y en a qui viennent au monde avec plus ou moins de taches, mais ça ne change plus. Le nombre de taches que porte une coccinelle indique seulement à quelle famille elle appartient. Moi par exemple, comme tu peux le voir, je suis une coccinelle à neuf taches. Et j'en suis très heureuse. C'est très joli d'avoir neuf taches sur le dos.
- C'est vrai, dit James en contemplant la belle carapace rouge et ses neuf ronds noirs.
- Par contre, poursuivit la coccinelle, les moins heureuses de mes compagnes n'ont que deux taches! Imagine un peu! Ces coccinelles-là sont très communes, vulgaires et mal élevées, il faut bien le dire. Mais il y a aussi des coccinelles à cinq taches. Elles sont bien plus jolies que celles qui n'en comptent que deux, mais je les trouve un peu insolentes.
- Mais sont-elles toutes aussi appréciées? demanda James.
- Oui, répondit la coccinelle. On les aime toutes.
- Vous êtes donc tous très aimés des hommes! dit James, comme c'est bien! » (chap. 25, p.104)

TRANSFORMATION ET DÉPLACEMENT

La présentation du ver luisant apparaît beaucoup plus tardivement dans l'adaptation que dans l'hypotexte où il fait sa première apparition lors de la première nuit à bord de la pêche lorsque le mille-pattes lui demande d'éteindre sa lampe. Dans la pièce, il apparaît seulement lorsque la pêche a plongé dans l'océan et qu'à l'issue de ce terrible voyage, on lui demande d'allumer sa lumière. Son apparition est donc réduite à une seule intervention dans la pièce qui est une sorte de compilation de ses deux interventions dans le roman :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« - Éteins cette lumière, voyons ! cria le mille-pattes d'une voix courroucée. - C'est à moi que tu parles ? demanda James. - Mais non, petit sot, répondit le mille-pattes. C'est à cet étourdi de ver luisant qui s'est endormi sans éteindre sa lanterne ! […] - C'est cela un ver luisant ? demanda James, les yeux fixés sur le foyer lumineux. Je trouve qu'il n'a vraiment rien d'un ver ! - Bien sûr que c'est un ver luisant, répondit le mille-pattes. C'est du moins ce qu'il prétend. Pourtant ta remarque est juste. Ce n'est pas un ver comme les autres. Les vers luisants ne sont pas du tout des vers comme les autres. Ce sont à proprement parler des mouches à feu qui n'ont pas d'ailes. Réveille-toi paresseux ! » Chap. 13, p. 52-53.	

« À ce moment, le chaos régnait à l'intérieur de la pêche. Meurtri et couvert de bosses, James Henry Trotter gisait sur le sol de la chambre, au milieu d'un inextricable fouillis de mille-pattes, de vers de terre, d'araignées, de coccinelles, de vers luisants et de grillons. Oh! La terrible aventure! […] - Lumière, s'il vous plaît! cria le mille-pattes. - Lumière! crièrent les autres en chœur. Un peu de lumière s'il vous plaît! - Si je pouvais, répondit la pauvre ver luisant. Je fais ce que je peux, croyez-moi. Un peu de patience, s'il vous plaît![…] » (début du chapitre 17, p. 65-66)	**LE MILLE-PATTES** De la lumière ! **LE VIEUX GRILLON VERT** Oui ! De la lumière ! Donne-nous de la lumière, Ver Luisant ! **JAMES** Ver Luisant ? Je n'ai pas vu de ver luisant ! **LE MILLE-PATTES** Parce qu'il était là-haut, accroché au plafond visqueux, le sale paresseux. Mais à la réflexion, je trouve qu'il ne ressemble pas beaucoup à un ver, n'est-ce pas ? **LE VER LUISANT,** *d'une voix traînante*. Je… ne… suis… pas… un… ver… ! Je suis une luciole à qui il manque des ailes ! (sc. 4, p. 43-44)

2.2.3. Le moment et l'ordre

a. Le moment

L'hypotexte étudié est écrit sur le mode de la narration ultérieure puisque le narrateur raconte dans le système du passé (imparfait/ passé simple) les événements qui ont jalonné la vie de James Henry Trotter depuis la mort de ses parents jusqu'à son installation dans Central Park, quelques années plus tard. La partie principale de l'histoire, constituée par le voyage fantastique de quatre jours à bord de la Pêche géante, est opposée dans le récit à un « avant », qui correspond à la période de vie heureuse de James auprès de ses parents jusqu'à l'âge de quatre ans, et à un « après », qui correspond au devenir heureux des habitants de la Pêche une fois installés en Amérique. Les événements narrés sont bien antérieurs à la production du récit et antérieurs également au moment où le lecteur en prend connaissance.

Si notre récit est raconté dans le système du passé, l'emploi de déïctiques identiques pour chacune des trois périodes mentionnées (passé, présent et futur), donne l'impression au lecteur que les faits se déroulent simultanément sous ses yeux. Le premier chapitre,

correspondant à l'« avant » commence par ces termes : « **Voici**[380]le petit James Henry Trotter à l'âge de quatre ans […] Tout ce petit monde -Tante Eponge, tante Piquette et **maintenant** le petit James- habitait une singulière bicoque au sommet d'une colline pointue, dans le sud de l'Angleterre. » Le début du chapitre suivant, correspondant au début de l'histoire, emploie le même déictique pour présenter le héros : « **Voici** James Henry Trotter après avoir passé trois ans chez ses tantes, c'est-à-dire au moment où commence l'histoire à proprement parler », puis plus loin au moment du départ de la pêche : « Ce qui est rond est fait pour rouler tant qu'il se trouve sur une pente, c'est normal, pour rouler jusqu'à l'Océan, ce même Océan que, la veille encore, James avait tant souhaité revoir de près et dont les vilaines tantes lui avaient refusé l'accès. Peut-être le verrait-il **maintenant**. » (p. 62). Dans le dernier chapitre enfin, correspondant à l' « après », la même impression de proximité spatiale et temporelle est suggérée par le réemploi du déictique temporel « maintenant » : « Quant à l'énorme noyau, il allait occuper une place d'honneur au milieu de Central Park et devenir un des monuments les plus visités. Mais ce n'était pas tout. Ce noyau était **maintenant** une vraie maison. » (p. 156). Ce déictique employé pour désigner trois moments très différents de la diégèse, possède la caractéristique de viser un segment temporel aux contours flous, qui, dans un message oral, serait relatif au moment de l'énonciation et constituerait le même repère pour le locuteur et pour le destinataire. Employé ici en association avec l'imparfait de l'indicatif, il renvoie à un niveau de repérage temporel tout autre, et confère au lecteur la faculté d'être à la fois dans le présent de sa lecture et dans le passé de l'univers auquel celle-ci lui donne accès. On constate ainsi que le repère par rapport auquel se définissent les expressions temporelles est en déplacement constant et que le destinataire doit en tenir compte pour les interpréter. Ces expressions déictiques que nous retrouvons dans les

380 C'est nous qui soulignons.

propos du narrateur donnent à celui-ci des allures de conteur qui, s'adressant directement à ses lecteurs, occulte le décalage temporel qui, dans la réalité, sépare la production du récit de sa lecture. De plus, narrateur-conteur, il se présente comme un témoin direct des faits qu'il raconte, ce qui annule la distance temporelle d'habitude suscitée par la narration ultérieure, invite le lecteur à assister aux événements du récit, et donne à notre hypotexte l'apparence de la communication immédiate ou d'une parole vive. Ce procédé rapproche le texte de Roald Dahl du texte de théâtre et rend d'autant plus aisée son adaptation, que le principe de la *mimésis*, imposant que l'action et le discours dramatiques soient livrés au présent, y est déjà quasiment mis en place. Dans le cas de l'adaptation, la transmodalisation oblige à changer de position et à passer à une narration simultanée à travers des dialogues dramatiques obéissant aux lois de l'*ici* et *maintenant* de la conversation, où l'apparition de chaque déictique devrait définir un repère singulier, identique pour les deux partenaires de la communication. Mais les choses ne sont pas aussi évidentes et le maintien du narrateur-conteur dans l'hypertexte, transforme les données. Si on s'intéresse, en effet, aux occurrences du déictique « maintenant », dans les propos du personnage du Narrateur dans la pièce de théâtre, nous sommes amenés au même constat que tout à l'heure : il conduit le spectateur sur un axe temporel différent de celui sur lequel se déplacent les autres personnages de l'histoire, comme le montre cet exemple : « Et **maintenant**… On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes : Tante Éponge et Tante Piquette. Je suis désolé de devoir souligner, mais il le faut, que c'étaient deux personnes absolument *horribles*. […] La Tante Éponge et la Tante Piquette, et **maintenant** James, vivaient dans une étrange maison délabrée, située au sommet d'une grande colline, dans le Sud de l'Angleterre.» (p. 12-13) Dans l'hypertexte, l'adaptateur a introduit un personnage nommé « Narrateur », dont les propos sont directement inspirés de l'hypotexte, cependant, dans la pièce de théâtre, l'économie de moyens rend les déictiques encore plus vagues

dans la mesure où l'indication de temps qui permettait de comprendre à quel époque renvoyait « maintenant », c'est-à-dire aux quatre ans de James, a disparu dans la transposition. On pourrait croire que le déictique renvoie au moment de l'énonciation au théâtre, mais l'emploi du plus-que-parfait, de l'imparfait et du passé simple, associés à d'autres indications temporelles qui viennent émailler cette première intervention du Narrateur brouille les pistes comme le montre cet extrait: « […] Vous vous rendez compte? Euh…je suis navré de devoir commencer cette histoire par une chose aussi horrible qu'une mère et un père qui se font avaler par un rhinocéros en fuite, […]. Et **maintenant**… On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes : Tante Éponge et Tante Piquette […] dès le début, elles se mirent à frapper le pauvre James […] elles ne lui donnaient jamais de jouets […] et *quand il faisait très beau*, s'il regardait dans la bonne direction, il distinguait un minuscule point gris très loin à l'horizon : c'était la maison où il avait vécu autrefois avec sa mère et son père adorés. […] La Tante Éponge, la tante Piquette, et **maintenant** James, vivaient dans une étrange maison délabrée, située au sommet d'une grande colline, dans le sud de l'Angleterre. […] Et puis, un matin, il lui arriva une chose fort étrange. Tout commença par une journée chaude et ensoleillée au milieu de l'été. » (p. 12-13)

Nous pouvons constater que « maintenant » possède des contours très flous et qu'il ne renvoie pas à un repère singulier, identique pour le narrateur et pour le lecteur/spectateur, que ce soit dans l'hypotexte ou dans l'adaptation. Cette dernière se montre également, de ce fait, très fidèle au texte source, dont elle emprunte jusqu'aux déictiques et système temporel. Notons enfin que notre adverbe de temps renvoie encore à un repère différent au théâtre, lorsqu'il est employé par les autres personnages, comme le montrent les exemples qui suivent :

« **TANTE PIQUETTE**

Eh bien, il y en a une [pêche] **maintenant**, Éponge ! Tu n'as qu'à regarder. » (p.20)

« **L'ARAIGNÉE**

C'était très bien. Et **maintenant**, une chanson sur Tante Piquette. » (p.75)

Nous voyons bien que les interventions du Narrateur, dans l'adaptation théâtrale, construisent un autre espace temporel, qui n'obéit pas tout à fait aux lois de la communication directe et qui se distingue de celui dans lequel évoluent les autres intervenants de la fiction dramatique. Le maintien du Narrateur dans l'hypertexte, dont nous étudierons plus en détail les manifestations et les fonctions, a donc, lui aussi, un effet notoire sur le temps duquel il se joue, passant sans transition d'une époque (le passé du récit) à l'autre (le présent de la représentation). Il est, en quelque sorte, le média d'une communication à la fois immédiate et différée, et se montre capable de franchir la frontière qui sépare le monde de la narration, du monde de la représentation comme le montre cet extrait où il se trouve en position de témoin d'événements qui se déroulent dans l' « ici-maintenant » de la représentation et non plus dans le passé du récit: « Je me demande quel était ce bruit. Bref, vous ne voudrez jamais me croire, mais la Grosse Pêche continue à rouler. Elle dévale la pente raide en rebondissant, à toute allure. » (p.40)

Enfin, en ce qui concerne le moment particulier de l'histoire, l'époque à laquelle elle se déroule, elle apparaît difficile à déterminer étant donné une dominante d'éléments merveilleux (insectes géants; pêche géante qui vole dans les airs…), et vu surtout le peu d'éléments aptes à aider à sa détermination au début du texte. Comme dans le conte merveilleux, duquel le roman s'avère très proche, l'histoire se déroule dans une époque imaginaire que très peu d'éléments permettent de déterminer (absence de données temporelles directes du type date, siècle,… et peu d'éléments matériels caractéristiques

d'une époque). On ne trouve ce genre d'éléments qu'à la fin du roman, lorsque les personnages arrivent à New-York, dont l'Empire State Building, les voitures du cortège, le camion de pompier, l'usine de cordes, la fabrique de chaussures, l'électricité nécessaire à l'allumage de la statue de la liberté, nous plongent dans une modernité (toujours relative car non précisément datée), que le début du texte ne laissait pas aussi clairement présager. Notons que cette quasi absence de détermination au début de l'histoire, ne nuit pas à sa réalisation. Elle permet à l'histoire, dans sa version romanesque, de se doter d'une valeur intemporelle et universelle. L'ancrage final porte lui aussi une valeur symbolique: James passe d'une sorte d'obscurantisme aux lumières de la grande ville américaine. Sa nouvelle vie se présente sous le signe de la modernité, symbole ici de bonheur, de réussite et d'amitiés partagées. L'adaptation se sert donc du potentiel offert par le texte d'origine qui, on l'a vu, porte en lui des germes de communication immédiate. Le maintien du brouillage temporel dans l'adaptation confère à l'œuvre adaptée au théâtre une valeur non pas intemporelle, mais plutôt présente, comme le remarque Anne Ubersfeld (1996) : « l'absence de repères historiques renvoie non pas seulement au refus de l'histoire, mais plus précisément au *temps présent* : par une sorte de loi, l'absence de référent historique passé *signifie le présent*. »[381].

b. L'ordre

Les événements sont présentés pour l'essentiel de manière chronologique. Cependant, comme tout récit fictionnel, le roman hypotexte comprend de nombreux exemples d'anachronies. Rétrospections ou anticipations apparaissent sous plusieurs formes et subissent elles aussi les effets de l'adaptation.

381 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p. 166.

Le texte d'origine comporte quelques analepses regroupées autour de deux thématiques essentielles: les souvenirs heureux et empreints de nostalgie et les souvenirs malheureux. Lorsqu'il se trouve chez ses tantes, le petit James s'évade volontiers vers le passé heureux qui a précédé son placement forcé chez ses tantes à l'âge de quatre ans :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« quand le temps était clair, il pouvait voir, à condition de regarder du bon côté, un minuscule point gris, très loin, à l'horizon, et ce point gris était la maison où il avait été si heureux avec ses parents bien-aimés. »(p. 12)	« **LE NARRATEUR** […] et *quand il faisait très beau,* s'il regardait dans la bonne direction, il distinguait un minuscule point gris très loin à l'horizon: c'était la maison où il avait vécu autrefois avec sa mère et son père adorés. » (p. 13)
« Et tous ses compagnons de jeu qu'il n'avait pas vus depuis si longtemps étaient certainement sur la plage. Ils jouaient sur le sable mouillé et barbotaient dans l'eau… » (p. 16)	Non repris.

Les autres retours en arrière évoquent des épisodes malheureux qui se concentrent tous sur la période de cohabitation avec les tantes Éponge et Piquette. C'est d'abord l'araignée qui se souvient de la façon dont l'horrible tante Éponge a chassé son pauvre père par le trou de vidage de la baignoire *« il y a huit jours à peine »* (p. 105, repris dans le texte dramatique p.73). C'est ensuite le mille-pattes qui y revient avec sa chanson à la gloire des deux tantes (p. 106-108) reprise dans la pièce à la scène 6 (p. 74-76). Enfin, suite à la mise en peinture du mille-pattes qui a été la cible de la colère des Nuageois, l'araignée repense à l'épisode douloureux qui a vu sa grand-mère collée pendant six mois la tête en bas dans la peinture appliquée sur le plafond de la cuisine par la tante Piquette : « Mais le 26 avril dernier, tante Éponge –pardon, feu tante Éponge- devait jeter un regard au plafond, comme ça, par hasard. "Une araignée ! " a-t-elle dit. " Quelle horreur ! Vite ! Un balai à franges ! " Et puis, oh ! c'était si horrible que je n'ose même plus y penser… » (p.128). Cette dernière évocation est réduite dans l'adaptation (de 26 lignes dans le roman on passe à 5 lignes au théâtre), mais aussi déplacée, puisque l'épisode du roman qui permettait le souvenir (mise en peinture du mille-pattes) a été supprimé dans l'adaptation. Dans cette dernière,

l'analepse trouve sa place dans une scène où les insectes échangent sur leur caractère nuisible ou non.

Ces épisodes visent à donner une épaisseur aux personnages en leur créant un passé, des regrets, une nostalgie pour les événements écoulés. Ils permettent aussi de souligner, par contraste, le bonheur qu'ils vivent au présent. La suppression d'épisodes analeptiques au théâtre produit donc une concentration plus grande de l'action sur le présent des personnages.

Quant aux épisodes proleptiques, assez nombreux dans le roman de Roald Dahl, ils sont pour la plupart conservés dans l'adaptation à travers les interventions du personnage du Narrateur qui en est le principal vecteur, et qui, de ce fait, rappelle le rôle du chœur dans le théâtre antique. Tel le coryphée, il rythme le spectacle de ses commentaires à propos des événements à venir. Sa présence donne une solennité particulière au texte dramatique et ses propos, même s'ils reprennent ceux du texte d'origine, acquièrent, par contraste avec les interactions entre les personnages, un éclat particulier. Relais entre la scène et la salle, il remplit un rôle à part entière qui s'apparente à celui de l'annonceur, par exemple lorsqu'il prépare le spectateur aux événements insolites à venir, comme l'arrivée du petit vieillard, ou encore lorsqu'il annonce l'arrivée des Hommes-Nuages :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« C'est alors que lui arriva cette chose PLUTÔT insolite qui allait en entraîner d'autres bien plus insolites encore. Car, soudain, James entendit derrière lui un bruissement de feuilles. Il se retourna et aperçut un vieil homme portant un drôle de costume vert sombre. C'était un vieillard tout petit, mais il avait une grosse tête chauve et de grands favoris noirs qui lui embroussaillaient les joues. Il venait de s'arrêter à trois mètres du petit James. » (chap. 3, p. 18)	« **LE NARRATEUR** C'est à ce moment-là qu'arriva à James cette chose étrange, cette première chose étrange. *James fait comme s'il entendait un bruissement dans les fourrées derrière lui. Les deux tantes peuvent quitter la scène ou prendre des poses figées. Le Petit Vieillard sort des buissons. »* (sc. 1, p. 16-17)
« Et au cours de cette longue nuit au-dessus de l'océan qui étincelait au clair de lune, James et ses amis devaient voir des choses que personne	« **LE NARRATEUR** Je vois que James Henry Trotter et ses compagnons sont blottis les uns contre les autres pour se tenir

n'avaient vues auparavant. C'est ainsi qu'à l'approche d'un énorme nuage tout blanc, ils virent au sommet de ce nuage un groupe de formes étrangement cylindriques, à peu près deux fois plus grandes que des hommes. Ces formes, qui étaient presque aussi blanches que le nuage lui-même, paraissaient vagues à première vue, mais ensuite, plus de doute: c'étaient bien des créatures vivantes-blanches, spectrales et cylindriques. Elles semblaient faites d'un mélange de coton, de sirop d'orgeat et de longs et fins cheveux blancs. » (chap. 26, p. 112)	chaud. Ils ne savent pas vers quoi ils se dirigent. Oh, mon Dieu, moi-même j'en tremble…. » (sc.6, p. 76)

Ces anticipations ont valeur de prophétie et installent une tension dramatique destinée à tenir en haleine le lecteur/spectateur. On peut constater que l'effet proleptique est moins prégnant dans le texte romanesque que dans le texte théâtral où le narrateur intervient directement, livre ses sentiments et tremble pour les personnages.

D'autres effets d'annonce passent également par les personnages, notamment par James lorsqu'il est capable de pressentir les événements, tout d'abord avant le gonflement fantastique de la pêche, puis avant son entrée dans la pêche géante :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Quelque chose va arriver, se dit-il. Quelque chose de tout à fait particulier peut se produire d'un instant à l'autre. Bien sûr, il n'avait pas d'idée précise, mais il sentait, il sentait dans tout son corps que cette chose si incroyable ne se ferait plus attendre longtemps. Il le sentait dans l'air qui soufflait autour de lui…Dans le silence qui, tout à coup, avait envahi le jardin…» (chap. 6, p. 27)	« **LE NARRATEUR** Nous voici arrivés à ce moment de l'histoire où James sent qu'une nouvelle chose étrange va se produire, d'un instant à l'autre. » (sc. 1 p. 21)
« Quelque chose va m'arriver, se dit-il. Quelque chose de plus étrange que jamais. Oui. Il en était sûr. Il sentait venir cette chose. » (chap. 9, p. 38)	« **LE NARRATEUR** Eh bien…c'est à cet instant que James comprend (il le sent au plus profond de lui) qu'une chose *plus étrange que tout* est sur le point de lui arriver. Il en est sûr. Il la sent venir. » (sc. 2, p. 27-28)

Au théâtre, ces annonces sont reprises, de manière plus concise, bien sûr, mais notons qu'elles le sont toujours par le biais du Narrateur, par qui passe exclusivement ce pouvoir de prédire les choses dans la pièce. Cela paraît d'autant plus surprenant que ces passages décrivent les sentiments de James et que ce dernier pouvait tout à fait se charger de les

exprimer sur la scène sans que la présence d'un médiateur soit nécessaire. Le Narrateur en acquiert ainsi une sorte de toute puissance prophétique.

D'autres effets d'annonce émaillant le texte d'origine ne sont pas repris dans l'adaptation, comme cette phrase extraite du chapitre 16 : « La pêche avait quitté le jardin pour toujours. » (p. 61) ou encore : « L'instant d'après, l'énorme boule dorée disparut dans un nuage et les gens qui se trouvaient à bord ne devaient plus la revoir. » (chap. 23, p. 98)

Ces passages analeptiques ou proleptiques offrent une forme de dramatisation au texte d'origine et introduisent du suspense. Lorsqu'ils sont supprimés ou concentrés dans la pièce de théâtre, c'est sans doute toujours dans le même souci de gagner du temps. Ils sont, en outre, d'autant plus facilement à la merci des coupes qu'ils constituent des pauses et ne font pas progresser l'action. Notons néanmoins que l'adaptation préfère l'ordre chronologique, sans rupture. Mis à part les prolepses reprises par le Narrateur, à qui revient la charge, comme dans le chœur de la tragédie grecque, d'annoncer les dangers et les malheurs, aucun retour en arrière n'est conservé. L'adaptation se concentre sur le présent et enchaîne les actions, laissant peu de place aux souvenirs des personnages, leur ôtant ainsi une part de leur passé et de leur épaisseur. Ceux-ci auraient pu être exprimés à travers une énonciation par monologue, mais l'adaptateur a choisi de ne pas employer cette convention sur la scène ou en tout cas de ne la réserver qu'au personnage du Narrateur.

2.2.4. La durée

Le contrat de départ implicite montre la volonté de préserver « toute » l'histoire. En effet, le titre original, implicitement contractuel, est conservé, ainsi que le nom de l'auteur, et le paratexte insiste sur la fidélité à l'adaptée. La durée du récit de *James et la Grosse Pêche* devant être réduite, c'est donc la vitesse de narration qui se voit mobilisée. Elle s'observe

à travers le rapport entre la durée de l'histoire (mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années) et la longueur du texte (mesurée en pages, lignes, caractères). Le tableau comparatif proposé plus haut permet d'analyser les variations de rythme dans *James et la Grosse Pêche*, à partir de l'observation des grandes articulations narratives et du relevé des indices chronologiques internes.

La décomposition de l'histoire d'origine en séquences narratives et sa comparaison avec le découpage théâtral permettent de visualiser de nombreux aspects du récit et de sa transformation. Il faut noter tout d'abord le nombre peu élevé d'indications temporelles aptes à situer l'histoire dans un temps bien défini, ceci étant dû au fait que l'histoire se déroule sur une assez courte durée, élément favorable du reste à la dramatisation. Ces indications, en revanche, sont réalistes et en harmonie avec celles qui régissent notre univers, malgré l'orientation fantastico-merveilleuse du récit. Elles participent donc plutôt à la construction de l'effet de réel tout en contribuant à brouiller les catégories. *James et la Grosse Pêche* s'apparente à un conte de fées auquel on aurait attribué les références temporelles de la durée du roman réaliste. Le mode de construction du temps est tout à fait identifiable et possède une importance fonctionnelle, variable au fil de l'histoire (simple cadre ou facteur d'importance à d'autres moments) et selon qu'il s'agit du texte d'origine ou de l'adaptation, ce que nous aurons l'occasion de développer.

Pour le texte d'origine, on peut estimer le temps narré à quatre jours à compter du moment où le narrateur signale lui-même le début de l'histoire, c'est-à-dire, après la séquence initiale exposant les raisons pour lesquelles le petit James se retrouve chez ses « affreuses » tantes et qui est présentée dans le premier chapitre. Le début de l'histoire correspond au début du chapitre 2 qui s'ouvre sur cette ellipse narrative : « Voici James Henry Trotter après avoir passé trois ans chez ses tantes, c'est-à-dire au moment où

commence l'histoire à proprement parler. » (p. 13) Ainsi, si on prend en considération le début du texte, chapitre 1 compris, la durée de l'histoire doit être ramenée à 3 ans et 4 jours. En ce qui concerne le temps exprimé dans l'adaptation, il est beaucoup plus contenu puisqu'on arrive à 3 jours de fiction explicitement et textuellement évoqués, l'ellipse narrative du départ n'étant pas reprise. En effet, les indicateurs temporels dans la pièce sont beaucoup plus vagues et les propos du narrateur ne nous permettent pas d'évaluer le temps écoulé entre l'exposition de la situation du héros et ce qui est présenté comme étant le début de l'histoire : « Notre héros avait une vie formidable…jusqu'à ce que… cette chose arrive à ses parents. Et maintenant… On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes : Tante Éponge et Tante Piquette. […] Et puis, un matin, il lui arriva une chose fort étrange. » (p. 13). De la même manière, aucun indice ne nous permet de distinguer un jour supplémentaire qui correspondrait au jour 2 du texte d'origine. Les jours 1 et 2 semblent avoir « fusionné » dans la transposition au théâtre, sans que la trame narrative n'ait été pour autant réellement touchée. La comparaison des deux colonnes « Indications temporelles », dans le tableau de découpage, laisse clairement apparaître l'effacement des repères temporels dans le texte dramatique et confirme le caractère « troué » du texte de théâtre.

Signalons enfin que la durée de l'histoire se construit également à partir d'indications locales portant sur l'étendue temporelle des actions ou sur leur déroulement chronologique. Ces indications, mises bout à bout contribuent également à donner une ampleur temporelle à l'intérieur du cadre de la journée, que ce soit dans le roman ou dans l'adaptation :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Là il [James] se cacha derrière les touffes de laurier, se cacha la figure et pleura longtemps,	« *James recule d'un air effrayé, et soudain, la scène se fige.* » (p. 16)

longtemps. » (p. 18)	
« Au bout d'une demi-minute, elle avait la grosseur d'un melon. Encore quelques secondes et la voilà encore deux fois plus grosse. […] bientôt elle fut de la taille d'une petite voiture. » (p. 29-30)	
« N'avait-elle pas grossi encore depuis la veille? » (p. 37)	
« Ainsi, au bout d'une demi-heure, lorsque l'échelle de corde fut prête et la quarante-deuxième bottine du mille-pattes correctement lacée, c'était le moment de sortir. […] Une minute plus tard, tout le monde était debout au sommet de la pêche.» (p. 69)	*« Tout le monde se regroupe autour du Mille-Pattes et fait semblant de lui enfiler ses bottes…»* (p. 46)
« Au bout de quelques minutes tout était prêt. » (p. 87)	
« Une heure plus tard, peu avant le petit jour, les voyageurs entendirent un doux frôlement au-dessus de leurs têtes. » (p. 133)	« **LE NARRATEUR** […] Juste avant l'aube, ils entendent une sorte de bruissement au-dessus de leurs têtes, et, en levant les yeux, ils aperçoivent une immense créature grise, semblable à une chauve-souris, qui émerge de l'obscurité pour foncer sur eux. […] » (p. 83)
« Cinq minutes plus tard, ils avaient quitté le sommet de la pêche. » (p. 152)	« **LE NARRATEUR** On les fait descendre du haut du gratte-ciel en cinq minutes […] » (p. 90)

Nous pouvons constater, d'une part, que l'adaptation est moins prolixe en indications de durée que le texte source. Elle fait l'ellipse de ces informations, surtout lorsque la durée indiquée dans l'hypotexte se caractérise par sa longueur, comme c'est le cas par exemple pour l'épisode de l'enfilage des bottes du mille-pattes, dont on peut bien imaginer que la mimétisation ne prendra pas une demi-heure sur la scène, tel que cela est indiqué dans le roman. D'autre part, lorsque les indications de durée sont reprises dans l'adaptation, elles le sont presque toujours par l'intermédiaire du Narrateur, lorsqu'il évoque des actions non mimétisées. Enfin, notons que l'adaptation peut tout à fait se passer de ces informations puisque les actions sont destinées à se dérouler en direct, sous les yeux des spectateurs, qui sont alors à même d'en apprécier la durée.

On peut constater également que dans l'adaptation, certaines indications scéniques prescrivent une pause dans le jeu des comédiens. Elles servent le plus souvent à traduire des silences indiqués dans le roman, elles peuvent aussi viser à mimétiser l'attente, le passage du temps ou encore le passage d'un lieu à un autre correspondant à des changements de chapitres dans le roman :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Dans le silence qui, tout à coup, avait envahi le jardin… James se dirigea vers l'arbre sur la pointe des pieds. A présent, les tantes ne disaient rien, se contentant de regarder fixement la pêche. » (p. 27)	« *Tout le monde se fige un court instant*. » (p. 21)
« - Si on la mangeait? suggéra tante Éponge en se léchant les babines. Nous allons la couper en deux. Hé, toi, James! Amène-toi et grimpe sur cet arbre! James accourut. -Tu vas cueillir cette pêche, là, sur la plus haute branche, dit Tante Eponge. La vois-tu? - Oui ma tante, je la vois! » (p. 28)	« **TANTE ÉPONGE**, *se tournant vers James* […] Je veux que tu cueilles cette pêche, sur la plus haute branche. Tu la vois? » *Une pause.* **JAMES** Oui, Tatie Éponge, je la vois. » (p. 21)
(Fin du chapitre 38) « La porte claqua. La clé tourna dans la serrure. 39 Seul dans le noir, mourant de fin, tremblant de peur, James ne savait que faire. » (p. 37)	« *Les tantes sortent de scène, et après une courte pause, James apparaît sur scène, seul. L'éclairage est très faible*. » (p. 27)
(Fin du chapitre 3) « -Tiens! Prends-le! Il est à toi! » 4 James Henry Trotter prit le sac sans quitter des yeux le vieil homme. » (p. 21)	« **JAMES** […] Tiens ! Prends. C'est à toi ! (*Une pause*) Maintenant, voici ce qu'il te reste à faire. […] » (p. 18)
« Chaque fois qu'il allait les toucher du bout des doigts, ils lui échappaient pour disparaître dans des profondeurs inconnues. Et au bout de quelques secondes, il n'en restait plus un seul! » (p. 24)	« **JAMES** […] Ils…ils…ils s'enfoncent dans la terre ! Impossible de les ramasser ! Impossible de les ramasser ! (*Une pause*.) Ils ont disparu Ils ont tous disparu ! […] » (p. 19)

Si ces pauses sont quelquefois empruntées au roman lorsqu'elles traduisent un silence prescrit par ce dernier, on peut remarquer qu'elles sont plus fréquentes dans l'adaptation et qu'elles impliquent une rupture dans le jeu de l'acteur. Elles peuvent être interprétées de différentes manières suivant leur place en texte. Elles peuvent se trouver au milieu d'une réplique, lorsque, par exemple, Tante Éponge réfléchit au sens de la phrase que vient de lui adresser sa sœur. Elles peuvent aussi caractériser l'attitude statique des personnages à un moment donné de l'action, comme lorsque les tantes attendent, devant le rideau,

l'arrivée des visiteurs, ou lorsque les personnages, à plusieurs reprises, se figent sur la scène, laissant la parole au Narrateur. Elles induisent certainement une pause de la voix, un silence accompagné d'un arrêt du jeu de l'acteur. Ces pauses, multipliées dans l'adaptation, permettent de dramatiser davantage encore le jeu de l'acteur. La fonction dilatoire de ce procédé contribue à souligner les moments clés de la fable en interrompant l'enchaînement des actions, et permet au spectateur de prendre pleinement conscience de l'intensité de l'instant et de communier avec les états d'âme des personnages. Elles contribuent aussi à donner une durée et une épaisseur à l'histoire qui est représentée. Cependant, il est difficile de quantifier la durée de ces pauses dans l'économie de la pièce, l'indication restant floue lorsqu'elle n'est pas accompagnée de l'adjectif « courte » par exemple, qu'on peut lui trouver associée. Les pauses sont placées soit entre deux répliques, seules; elles peuvent aussi être intégrées à une didascalie inter-réplique plus longue. La didascalie « Une pause.» peut aussi être employée intra-réplique; placée à la suite de phrases exclamatives, en pleine action, elle possède aussi une fonction dilatoire et introduit du suspense. Avec les points de suspension, très présents dans l'hypertexte, nous avons là un procédé, certes présent dans le roman, mais largement exploité et développé par l'adaptation et qui a son rôle à jouer sur la durée mais aussi la dramatisation de l'action.

2.2.5. La vitesse de narration et les variations de rythme

Une lecture peu approfondie laisse apparaître que la fable n'a pas subi de transformation notoire, mais le tableau de découpage montre que, si le sujet semble coïncider dans ses grandes lignes avec celui de l'original (la mention *idem* signale la reprise du thème romanesque mentionné dans la partie gauche correspondante), la réduction se perçoit de manière flagrante dans les suppressions totales de chapitres (transposition pragmatique),

correspondant soit à des moments d'action (péripéties : chapitres 26 ; 28 ; 30 ; 37) soit à des pauses narratives (descriptions, explications : chapitres 29 ; 33 ; 35), le tout équivalant à une vingtaine de pages. Ces épisodes, assez autonomes pour être abandonnés, n'affectent pas, en apparence, le déroulement de l'histoire. Mais au-delà de ces suppressions de chapitres, chaque épisode conservé est lui même souvent légèrement amputé, comme le signale la mention *suppression partielle* (S.P.). Enfin, derrière l'annotation *idem* se cachent encore d'autres micro-suppressions.

Signalons que le terme « péripétie » employé dans le tableau, est pris dans le sens défini par Jacques Scherer dans *La dramaturgie classique en France*[382] (1986) : elle vise à faire rebondir l'action et à introduire des dénouements provisoires et de nouveaux nœuds comme s'il y avait plusieurs pièces successives. Elle est aussi imprévue qu'irréversible, sert à modifier la situation psychologique des personnages et a pour fonction essentielle la création de la surprise. On peut constater qu'elles sont nombreuses dans le récit et que certaines, que nous étudierons plus loin, se sont vues supprimées dans l'adaptation. La fidélité de la transposition s'applique donc essentiellement à la trame narrative, mais les actions préservées par l'adaptation se montrent en fait plus directes, plus rapidement amenées et abouties, débarrassées de leurs détours, détails et micro-rebondissements, comme la chute du mille-pattes, repêché en mer par James avec le concours du ver à soie.

Le souci de mimétiser l'histoire place l'adaptateur dans l'obligation de supprimer ou de modifier les épisodes qui se voudraient par trop diégétiques, manipulation d'ailleurs facilitée par la brièveté et la concentration de l'action dans le texte d'origine. Cette « mimétisation » se perçoit dans la quasi-absence de *sommaires*, c'est-à-dire de la narration en quelques pages ou en quelques paragraphes de plusieurs journées, mois ou

382 SCHERER Jacques (1986), *La dramaturgie classique en France, op.cit.*, p. 85.

années d'existence. Si on excepte la séquence initiale qui expose la situation de James avant le début de l'histoire à proprement parler, c'est-à-dire avant qu'il ne soit placé chez ses tantes, et la situation finale qui présente le devenir des héros, l'histoire souffre assez peu de véritables ruptures dans le rythme. Les quelques analepses et prolepses relevées dans le texte de Roald Dahl ont été, nous l'avons vu, condensées ou supprimées dans l'adaptation, et lorsqu'elles sont reprises, elles le sont souvent par le biais du Narrateur. Ainsi, la réduction du récit chez Richard R. George, ne passe jamais chez lui par ce genre d'accélérations que permettent les sommaires. Il leur préfère l'ellipse pure et simple, comme dans l'épisode où James tente d'accrocher la pêche au cou des mouettes pour échapper à l'attaque des requins. L'adaptée montre au lecteur la progression du travail du héros et de ses camarades, en scandant de manière marquée les différentes étapes de la capture des mouettes et les états d'âme des personnages. De son côté, l'adaptation ouvre la scène 5 sur James en train d'attacher le dernier fil, faisant l'ellipse de ce passage d'action, sans doute dans le souci de gagner du temps, mais aussi parce que la scène est difficile à *mimétiser* et que prolonger la répétition des mêmes gestes indéfiniment sur la scène n'apporteraient rien de si capital au spectateur :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« C'est ainsi que la première mouette fut prise. […] – Oh ! je n'aime pas ce jeu, pleurnicha le ver de terre. Elle a failli me piquer ! J'ai senti ses battements d'ailes sur mon dos ! […] Puis vint une troisième, une quatrième, une cinquième. […] – Cent mouettes ! s'écria-t-il en s'épongeant la figure. […] – Deux cents mouettes ! – Trois cents mouettes ! – Quatre cents mouettes ! Les requins, comme s'ils sentaient que leur proie allait leur échapper, s'attaquèrent à la pêche avec une fureur grandissante. Celle-ci ne cessait de s'enfoncer dans les eaux. – Cinq cents mouettes ! […] Puis vint le grand moment où la cinq cent deuxième mouette fut attrapée et attachée à la tige.» (p. 90-91)	SCENE 5 « *Lorsque le rideau s'ouvre, de nombreux fils pendent du plafond, jusqu'à la queue de la Pêche. On voit James en train d'attacher le dernier fil. Le projecteur est allumé. Les autres personnages sont « dessous », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas sur scène, à l'exception du Ver de Terre, qui est à moitié sur scène et à moitié en dehors (dans la trappe) et tenu par le Vieux Grillon Vert et la Coccinelle*. […] **JAMES** C'est la cinq cent deuxième mouette. Je pense que ça devrait suffire ! » (p. 65)

L'épisode du grossissement de la pêche est traité de la même manière : Roald Dahl consacre presque deux chapitres (6 et 7) à décrire les différents états du fruit et les réactions des tantes au fur et à mesure de sa transformation. Les nombreuses occurrences concernant la description de la pêche participent à l'effet de dramatisation et soulignent le caractère exceptionnel de l'événement. Cet épisode, qui plonge le récit dans le fantastique, est réduit à 6 répliques dans la pièce et la description du phénomène de grossissement se résume à quatre occurrences seulement.

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« elle pousse, elle devient de plus en plus grosse ; mais elle pousse, elle pousse vraiment, elle est déjà deux fois plus grosse qu'avant ; elle ne cesse de grossir, elle gonfle à vue d'œil ; au bout d'une demi-minute, elle avait la grosseur d'un melon ; encore quelques secondes et la voilà encore deux fois plus grosse ; comme elle pousse vite, va-t-elle seulement s'arrêter ? ; la pêche ressemblait à un énorme potiron ; elle pèse au moins dix ou quinze kilos ; le poids de la pêche augmentait ; et elle grossit encore ; une vrai pêche-mammouth ; aussi grosse, aussi ronde et aussi lourde que tante Éponge elle-même ; bientôt elle fut de la taille d'une petite voiture ; elle pousse toujours ; elle pousse plus vite que jamais ! Elle accélère ! ; Et la pêche grossit, grossit, grossit ; enfin lorsqu'elle fut à peu près aussi grande que l'arbre qui la portait, aussi grande qu'une petite maison, sa partie inférieure toucha le sol en silence et ne bougea plus ; elle ralentit […] mais ce n'est pas fini ». (p. 28-32)	« **PIQUETTE** Elle *grossit*! *Elle devient de plus en plus grosse*! » **ÉPONGE** […] Mais si! Nom d'une pipe! Cette chose grossit pour de bon! **PIQUETTE** Ça alors! Je la vois qui gonfle et enfle devant mes yeux! » **ÉPONGE** Va-t-elle cesser de grossir? » (p. 22-23)

Le spectateur se voit ainsi privé de toutes les images destinées à permettre au lecteur une représentation mentale du fruit, tantôt gros comme un melon, puis comme une pêche-mammouth, comme un potiron, comme tante Éponge, comme une petite voiture, comme l'arbre qui la porte et enfin comme une petite maison. À la place de ces images, certes très fortes, le public possède au théâtre, l'avantage de pouvoir découvrir visuellement le grossissement du fruit, celui-ci étant figuré par un faisceau de projecteur qui s'élargit progressivement sur le rideau.

Ainsi, la transformation pour le théâtre privilégie la captation de l'intérêt du spectateur par une réduction de la durée des actions, réduction due sans doute aussi au fait qu'il apparaît difficile de mettre en scène la pêche et sa métamorphose, même si l'on pouvait imaginer que le Narrateur ou les personnages interviennent pour compléter, par leurs répliques, la mimétisation du grossissement.

Le nombre de pages correspondant au temps de fiction raconté montre donc une réduction sensible de texte et ceci, pour la plupart des grands moments thématiques. La première complication, par exemple, relate la même durée fictive avec une réduction de 4 pages pour l'adaptation. Il faut signaler, en outre, que la densité des pages est sensiblement réduite entre l'ouvrage modèle et le texte dramatique (1100 caractères par page pour le texte source contre 600 caractères par page pour l'adaptation).

L'accélération que l'on peut observer dans presque toutes les séquences de l'adaptation, si elle opère par petites touches au départ, s'intensifie à mesure que l'on approche de la fin. Le tableau montre bien en effet que les suppressions totales affectent particulièrement le récit à compter de son dernier tiers (chapitre 26). D'autre part, si on compare le rapport page/jour on trouve la proportion suivante :

Dans le roman		Dans l'adaptation	
INCIPIT	3 pages	EXPOSITION	3 pages
JOUR 1	17 pages	JOUR 1	26 pages
JOUR 2	17 pages		
JOUR 3	72 pages	JOUR 2	43 pages
JOUR 4	18 pages	JOUR 3	12 pages

La partie la plus touchée par la réduction est celle qui correspond au Jour 3 dans le texte d'origine et au Jour 2 dans le texte transformé. C'est dans cette partie, en effet, que l'on

peut constater le plus grand nombre de suppressions totales et partielles. C'est aussi le jour où notre héros est confronté au plus grand nombre de péripéties (8 contre 12 pour la totalité de l'histoire) et celui auquel l'auteur consacre le plus de pages (à peu près 4 fois plus que pour les autres journées), alors que les trois autres jours sont traités à peu près de la même manière en ce qui concerne le nombre de pages. Nous verrons que la dimension spatiale n'est pas sans rapport avec cet étalement puisque la séquence correspond au départ de la pêche et au voyage de ses habitants jusqu'à son arrivée au-dessus de New-York. La transformation dramatique respecte ce ralentissement que l'on ressent dans l'avant-dernier jour de l'aventure, mais dans des proportions moindres puisqu'on a vu que c'est dans cette partie que les amputations sont les plus marquées, pour des raisons évidentes de mise en scène. Ainsi, tout ce qui sert à introduire des pauses dans le récit est généralement supprimé ou raccourci, comme le passage explicatif sur le rôle de chacun des insectes ; la chanson du mille-pattes aux chapitres 24 et 25 ; l'analepse déjà évoquée du chapitre 29 permettant à l'araignée de revenir sur les circonstances de la fin tragique de sa grand-mère, collée dans la peinture du plafond puis écrasée par le balai à franges de Tante Éponge, ou encore la description des sentiments des habitants de New-York à la vue de la pêche géante aux chapitres 33 et 35.

Mais ces coupe-sombres, destinées sans doute à réduire le temps de la représentation, ne se reproduisent pas dans les mêmes proportions sur les jours 1 et 3. Des passages sont en effet moins transformés au cours du processus de dramatisation et ce sont notamment des passages très longs qui vont servir à constituer les répliques du personnage du Narrateur. Sa première intervention, par exemple, scène première, compte un total de 44 lignes reproduites partiellement ci-dessous et reprises quasiment à l'identique dans la pièce de théâtre :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« […] La jolie maison au bord de la mer fut vendue aussitôt et le petit garçon fut expédié chez ses deux tantes avec, pour tout bagage, une petite valise contenant un pyjama et une brosse à dents. Elles s'appelaient respectivement tante Éponge et tante Piquette, et je suis au regret de vous dire que toutes deux étaient terriblement méchantes. Méchantes, égoïstes et paresseuses et cruelles. Dès le premier jour les coups pleuvaient sur le pauvre petit James, le plus souvent sans raison aucune. Elles ne l'appelaient jamais par son nom, se contentaient de le traiter de « petit monstre », de « petite peste » ou encore de « sale gosse », et j'en passe. Naturellement, elles ne lui donnaient jamais de jouets ni de livres d'images pour l'amuser. Sa petite chambre était aussi nue qu'une cellule de prison. » (p. 9-10)	« **NARRATEUR** […] On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes: Tante Éponge et Tante Piquette. Je suis désolé de devoir souligner, mais il le faut, que c'étaient deux personnes absolument *horribles.* Elles étaient égoïstes, paresseuses et cruelles, et dès le début, elles se mirent à frapper le pauvre James, presque sans raison. Elles ne l'appelaient jamais par son vrai prénom; elles parlaient de lui en disant « misérable créature » ou « petite bestiole répugnante » ou encore « infâme calamité », et elles ne lui donnaient jamais de jouets pour s'amuser, ni de livres d'images à regarder ou à lire. Sa chambre ressemblait à une cellule de prison. […] » (p. 12-13)

Ainsi, des passages de la narration sont repris entièrement à travers la voix du Narrateur. Ces reprises fidèles constituent des pauses dans l'adaptation puisque l'action est suspendue durant ces périodes. Elles agissent donc également sur la durée et sur la vitesse. De nombreux dialogues de l'hypotexte, sont également remis fidèlement dans la bouche des personnages du texte dramatique. C'est le cas des propos du Petit Vieillard venu apporter les « petites choses vertes à James » ou encore de l'échange entre les insectes que James vient de découvrir dans l'antre de la pêche et qui conduit à un quiproquo, James pensant servir de dîner aux insectes géants :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« - Viens plus près, mon garçon, dit-il, tout en lui faisant signe d'un doigt. Viens près de moi et je te ferai voir quelque chose de MERVEILLEUX. […][383] - Tiens, dit-il à voix basse, en remuant doucement le petit sac, sais-tu ce que c'est? Sais-tu ce qu'il y a dans ce petit sac? […] - Regarde, mon petit, dit-il en ouvrant le sac. […] - Ecoute! dit tout bas le vieillard. Les entends-tu bouger? […] - Dans ces petites choses, il y a tout le pouvoir magique du monde, dit doucement le vieil homme… » (p. 20-22)	« **LE PETIT VIEILLARD** Approche, mon garçon. Viens plus près de moi et je te montrerai une chose merveilleuse. […] **LE PETIT VIEILLARD** Tu vois ceci? […] Sais-tu ce que c'est? Sais-tu ce qu'il y a dans ce petit sac? […] Regarde donc, mon petit. […] *Écoute-les!* Ecoute-les bouger! Il y a plus de pouvoirs et de magie dans ces petites choses vertes que dans tout le reste du monde. » (p. 17-19)
« -J'ai faim, déclara soudain l'araignée en regardant	« **L'ARAIGNEE**

383 Nous ne reproduisons que les dialogues du Petit Vieillard, sans les interventions du narrateur, pour le roman et sans les indications scéniques pour la pièce de théâtre, remplacés par les crochets.

fixement le petit James. - Je meurs de faim, dit à son tour le vieux grillon des champs. - Moi aussi, je meurs de faim! s'écria la coccinelle. […] - Tout le monde à faim, constata-t-il [le mille-pattes] Il faudrait manger! […] - Et toi? N'as-tu pas faim? demanda-t-elle soudain à James. […] - Qu'est-ce qui t'arrive? demanda le vieux grillon des champs. Tu n'es pas malade? - On dirait qu'il va tomber dans les pommes, constata le mille-pattes. - Oh! le pauvre petit! s'écria la coccinelle. Il pense que c'est lui que nous allons manger! […] - Pauvre petit, pauvre petit! firent-ils tous. Quelle idée monstrueuse! […] » (p. 44-45)	J'ai faim! **LA COCCINELLE** Moi aussi! **LE MILLE-PATTES** Tout le monde est affamé! Il nous faut à manger! […] **L'ARAIGNEE** Tu n'as pas faim, toi? […] **LE VIEUX GRILLON VERT** Qu'est-ce qui t'arrive? Tu as l'air très mal en point! **LE MILLES-PATTES** On dirait qu'il va s'évanouir d'un instant à l'autre. **LA COCCINELLE** Oh, le pauvre! Il croit que c'est lui que nous voulons manger! […] **TOUS** Oh, mon Dieu! Quelle horrible idée! […] » (p. 29-30)

À côté de ces passages non retouchés qui contribuent à ralentir l'action, on peut trouver de nombreuses suppressions qui touchent tout particulièrement aux actions qui ne font pas progresser l'intrigue de manière directe. Elles ont également pour cible des chapitres qui donnent une épaisseur au temps, comme le passage, déjà cité, du retour en arrière opéré par le récit de l'araignée, qui ne sont pas conservés.

Outre les indications de pause et de durée, qui ont une incidence sur le rythme du récit, on peut relever des indications portant sur la simultanéité des actions et qui sont également à prendre en compte dans la gestion du temps dans nos deux textes :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Grasse et onctueuse comme un méduse, tante Éponge accourut en se dandinant pour voir ce qui se passait. » (p. 25)	« **TANTE ÉPONGE**. *Elle arrive en criant* […] **TANTE PIQUETTE**. *Elle arrive en se dandinant*. » (p. 19)
	« James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement » (p. 29)
	« **LE VER DE TERRE**, *en gémissant. »* (p. 65)
« - Oh! Je n'aime pas ce jeu, pleurnicha le ver de terre! […] » (p. 90)	« **LE MILLE-PATTES**, *en criant »* (p. 78)
« […] il mit ses pattes de devant en entonnoir devant la bouche et cria de toutes ses forces […] » (p. 116)	« *Les Hommes-Nuage sont furieux et ils font du bruit, tout en lançant des grêlons* » (p. 79) *«Toutes les lumières s'éteignent tandis que le bateau et l'équipage quittent la salle »* (p. 70)

« Ils [les Nuageois] se mirent à bombarder la pêche à coups de grêlons tout en poussant des cris féroces. » (p. 117)	
« Mais soudain le vieillard fit un bond en arrière en brandissant son bâton. […] Sur ce, il mit le sac de papier blanc entre les mains du petit James […] » (p. 20-21) « Lentement, tristement, le pauvre petit James se leva et retourna à sa pile de bois. » (p. 25) « Lentement, la grosse pêche se mit à descendre à la rencontre des gratte-ciel et des rues de la grande cité. » (p. 139)	« *Soudain, le Petit Vieillard fait un bon en arrière… […] ; Tout à coup, il fourre le sac dans les mains de James* » (p. 18) « *James se lève lentement et tristement*. » (p. 20). *« le rideau se ferme rapidement »* (p. 87); *« le rideau s'ouvre lentement »* (p. 88)

En ce qui concerne la simultanéité des actions, si on en relève quelques occurrences dans le roman, on en relève davantage au théâtre, dans les didascalies placées après réplique. Au présent des modes gérondif ou participe, elles signalent une action accomplie au moment même où la réplique est prononcée. Elles portent surtout sur la manière dont sont prononcées les paroles (en criant, en hurlant, en riant…) et se substituent en cela aux verbes de paroles employés dans le roman, mais au passé simple (il cria, hurla…) et dont la linéarité de la lecture n'offre pas cette simultanéité que l'on trouve au théâtre et qui contribue à donner une impression de vitesse lorsque, par exemple, deux actions sont accomplies en même temps sur la scène. Notons que dans l'hypertexte, la simultanéité peut également porter sur des éléments extra-diégétiques comme la fermeture du rideau, la sortie de scène ou l'éclairage.

L'adaptation se caractérise donc par une grande variété dans le rythme par rapport au roman. Le texte dramatique montre une alternance d'accélérations avec des ellipses et des actions simultanées, des ralentissements avec les ajouts, pauses, silences et des identités de rythme avec la reprise à l'identique de certains de passages de l'hypotexte. Cette variété qui apporte un équilibre à l'ensemble répond sans doute à la volonté de l'adaptateur de capter l'attention de son public en présentant une situation dans son évolution, dont les

actions conduiraient plus vite vers le dénouement, mais que les interventions du Narrateur viennent temporiser et dramatiser en introduisant des pauses commentatives et descritives.

2.2.6. La fréquence

La notion de fréquence narrative (répétition) autorise encore quelques commentaires sur le texte narratif de Roald Dahl et la manière dont l'adaptateur a pu le réduire tout en préservant au mieux l'histoire.

Un retour au tableau de découpage permet de constater la composition générale répétitive du roman d'origine. *James et la Grosse Pêche* est organisé selon une structure rappelant celle du conte et répétant à plusieurs reprises des séries d'événements (12 au total) venant bouleverser la vie du héros. L'histoire présente une alternance de périodes de péripéties entrecoupées de courtes « pauses » de descriptions, d'explications ou de chants, au cours desquelles le personnage et ses compagnons connaissent quelques moments de répit.

Le texte théâtral, s'il conserve dans l'ensemble cette alternance observée dans l'hypotexte narratif, opère des coupes dans les périodes d'aventures proprement dites (transformation pragmatique) puisque la fiction dramatique se voit allégée de trois péripéties et d'autant de périodes de pauses à l'arrivée. Ainsi, la volonté de condensation se caractérise par la non reprise de chapitres thématiquement similaires mais disjoints. C'est le cas par exemple des chapitres 28 à 30 dans lesquels on assiste à une nouvelle confrontation avec les Hommes-Nuages, confrontation qui avait déjà eu lieu au chapitre 27. Même si cette nouvelle rencontre ne se produit pas tout à fait dans des circonstances identiques dans le roman, l'adaptation choisit de ne pas répéter l'apparition de ces mêmes personnages, aussi n'interviennent-ils qu'une seule fois scène 7, au lieu de trois dans le texte d'origine (chapitres 27, 28, 30). Pour donner un autre exemple, la disparition de l'épisode de la chute du mille-pattes sauvé ensuite par James peut être considérée comme un changement

de la relation de fréquence volontaire, qui consiste à ne pas répéter la thématique du sauvetage, dans laquelle James s'est déjà illustré aux chapitres 19 à 22 dans l'épisode de l'attaque des requins. Il s'agit là, selon la formule de Gérard Genette (1972), d'un usage « paradigmatique du récit singulatif »[384]. C'est, en effet, comme si une seule émission narrative tenait lieu de toutes les autres. Les événements supprimés le sont donc d'autant plus commodément qu'ils en répètent un autre, quasi-analogue et déjà interprété une fois dans l'adaptation.

Le mode singulatif est celui qui prime dans l'adaptation, où l'ordre chronologique et le resserrement de l'action ne sont pas en accord avec une forme de supériorité narrative. L'adaptation privilégie l'infériorité narrative dans le souci de gagner du temps, aussi fait-elle l'économie de la récurrence des événements qui se ressemblent. Cependant, si cette forme tente de préserver la trame narrative, la décision de l'adaptateur de ne pas reprendre avec la même fréquence le contenu de certains dialogues du roman, comme ceux dans lesquels s'expriment les différends entre le mille-pattes et le ver de terre (chapitres 12, 14, 17, 18, 24-25, 26, 27, 28, 30, 32, 34), peut avoir des retombées thématiques plus marquées. En effet, si la non répétition ne paraît pas nuire à l'ensemble de l'histoire, puisqu'elle ne touche pas à l'action à proprement parler, on peut constater qu'elle ôte de l'épaisseur au caractère des personnages, soumis à un appauvrissement substantiel, et qu'elle touche aux relations qu'ils tissent entre eux au fil des pages : la sympathie de la coccinelle et son caractère unificateur, le caractère vantard et jovial du mille-pattes opposé au pessimisme et à la discrétion du ver de terre, la prise de pouvoir de James, sont ainsi davantage soulignés dans le texte d'origine.

384 GENETTE Gérard (1972), *Figures III*, *op. cit.*, p. 148.

La répétition peut s'exprimer également par des moyens linguistiques. En effet, quelques passages narratifs de l'hypotexte ont une fonction itérative reconnue. Parmi les rares passages à l'imparfait de l'indicatif, marquant une répétition de faits ou une habitude, nous en avons relevé trois dans le roman pour observer leur transformation dans l'adaptation. La période pendant laquelle James se trouve au service de ses tantes « méchantes et égoïstes, paresseuses et cruelles » (p. 10) est largement décrite dans les deux premiers chapitres du roman : « Dès le premier jour les coups pleuvaient sur le pauvre petit James, le plus souvent sans raison aucune. Elles ne l'appelaient jamais par son nom, se contentaient de le traiter de "petit monstre", de "petite peste" ou encore de "sale gosse", et j'en passe. Naturellement, elles ne lui donnaient jamais ni de jouets ni de livres d'images pour l'amuser. » (chap. 1, p. 11) « Les tantes comme à l'accoutumée, faisaient travailler le pauvre petit James. » (chap. 2, p. 13)

Enfin, la situation finale de l'histoire est présentée dans ces termes au chapitre 39 : « Tous les jours de la semaine, les enfants accouraient par milliers pour visiter le merveilleux noyau dans le Parc. Et James Henry Trotter, qui, autrefois, avait été le plus triste et le plus solitaire des petits garçons, avait maintenant pour amis les enfants de la Terre entière. Mais comme ils le suppliaient sans cesse de leur raconter la fabuleuse histoire que fut son voyage à bord de la pêche géante, il commença à se demander ce que ce serait s'il écrivait son histoire pour en faire un livre. » (p. 157) Ces trois passages ne sont pas transposés dans l'adaptation, mais repris à l'identique avec ce même imparfait à valeur itérative, par le personnage du Narrateur (respectivement aux pages 13, 14 et 93).

En ce qui concerne la fréquence narrative, on constate donc que l'adaptation privilégie d'une part le mode singulatif dans le but de concentrer l'action et d'aller à l'essentiel, ce qui engendre un appauvrissement substantiel, mais elle conserve d'autre part le mode

itératif dans l'introduction et la conclusion par le biais du personnage du Narrateur, ce qui permet de donner une épaisseur temporelle à l'histoire représentée. Les segments itératifs servent ainsi de cadre et d'arrière plan informatif aux scènes singulatives auxquels ils sont subordonnés.

Le temps est particulièrement touché dans l'adaptation pour parvenir à un texte dramatique « jouable », c'est-à-dire qui corresponde à la durée canonique de la représentation. La difficulté, liée à la mimésis du temps, tient au fait qu'il se dit peu et se voit peu chez Richard R. George. L'adaptateur porte en effet atteinte à tous ces paramètres afin de parvenir à une réduction substantielle mais subtile, qui n'affecte pas la fable. Que ce soit le choix concernant l'ordre (plutôt chronologique, sans retour en arrière), la vitesse (accélération grâce aux ellipses), la fréquence (mode singulatif privilégié), tout concourt à la création d'une action resserrée, sans fioriture, linéaire, qui avance comme la pêche géante dans le ciel, sans s'attarder, malgré les obstacles. Dans l'adaptation, seuls les passages diégétisés par le Narrateur, les pauses, et les silences rythment le texte et viennent donner une illusion de durée aux événements. C'est dans les répliques du Narrateur, associées aux didascalies diégétiques et extra-diégétiques que se trouvent les informations permettant d'établir un cadrage temporel en trois dimensions, et c'est aussi dans ces dernières que se concrétise, de la manière la plus visible, le passage du texte source au texte cible, dans la mesure où il ne s'agit plus de reprendre tels que les éléments de l'hypotexte, mais d'en transformer la matière pour la rendre jouable. Quelques éléments matériels en sont la marque, comme notamment la présence du rideau ou encore de l'éclairage qui sont des caractéristiques propres à l'adaptation. Elles traduisent l'interprétation du texte par l'adaptateur en matériel non verbal.

Notons enfin que les temps verbaux employés dans les didascalies extra-diégétiques, à savoir le présent de l'indicatif, révèlent un autre univers temporel, qui se distingue de celui de la diégèse et qui est celui de l'auteur, du metteur en scène et des comédiens :

- le présent d'actualité, le temps verbal le plus employé dans les indications scéniques, donne l'impression que l'adaptateur se trouve dans la salle et décrit les événements qui se déroulent sur la scène: « (*Le rideau s'ouvre.* ») (p. 14); « (*Tous les personnages montent sur scène* […]) » (p. 46); « (*Tous ceux qui rentrent à l'intérieur de la Pêche descendent devant la scène, le projecteur s'éteint et le rideau se ferme*.) » (p. 64)

- le futur simple associé au sémantisme de certains verbes possède une valeur injonctive; il présente le procès comme non accompli et l'événement à un moment de son déroulement. C'est comme si l'adaptateur projetait les gestes et déplacements des comédiens en même temps qu'il rédige son texte « ([…] *Ainsi, quand tout le monde devra grimper au sommet de la Pêche, les personnages n'auront qu'à monter sur scène* […]) » (p. 43)

- l'impératif présent qui révèle la valeur illocutoire des didascalies qui sont des ordres ou des conseils pour faire: « (*Changez le filtre de couleur du projecteur en fonction de la lumière que vous voulez faire projeter au Ver Luisant*.) » (p. 44); « (Ôtez *le filtre de couleur du projecteur pour retrouver l'aspect extérieur de la Pêche).* » (p. 46)

- participe présent et gérondif présent sont employés pour signifier la simultanéité des actions: « (Tante Piquette et Tante Éponge disparaissent en coulisse en se glissant par une ouverture pratiquée dans le rideau… […]) » (p. 40)

- l'imparfait de l'indicatif sert la plupart du temps à décrire le jeu de l'acteur, le « faire comme si » caractéristique du mode dramatique: « (*Ils courent comme s'ils fonçaient droit devant eux, mais en réalité ils reculent et franchissent le rideau à reculons, pour donne l'impression qu'ils sont avalés*. » (p.12); « *James est en nage et semble très fatigué,*

comme s'il allait s'évanouir) » (p. 15); « (*James fait comme s'il entendait un bruissement dans les fourrés derrière lui*. […]) ») (p. 17) Le caractère fictif, la feinte est ainsi davantage soulignée au théâtre et le spectateur comme le lecteur admettent ces conventions et eux aussi, comme les personnages, font comme si c'était vrai et ne viennent pas contester toute cette machinerie qui crée l'illusion, ils en acceptent les règles et c'est à ce prix que l'histoire peut se dérouler et prendre sens sous ses yeux.

Le mélange des temps contribue à donner une épaisseur temporelle à la fable, épaisseur à la fois de la diégèse, qui se développe sur une certaine durée, mise en perspective grâce à l'épaisseur construite par la durée du jeu, la mise en place des comédiens et des accessoires, l'ouverture et la fermeture du rideau, le maniement des projecteurs…

L'adaptation se caractérise essentiellement par une volonté de concentrer l'attention du spectateur sur une intrigue simple par la réduction à une action unique, même si les personnages y perdent de leur valeur comme nous le verrons plus loin. La réduction du texte conduit donc à une accélération du récit par réduction ou suppression de dialogues, de péripéties et conservation de scènes et dialogues visant à produire l'illusion d'une égalité temporelle et d'une fidélité totale. Notons que les opérations de transformation ou de suppressions ne portent pas forcément sur les passages narratifs ou descriptifs comme on aurait pu le penser. Au contraire, de longs passages dialogués qui auraient pu être repris tels quels sont parfois également la cible des coupes alors que les passages narratifs et descriptifs sont conservés par l'intermédiaire du Narrateur.

Toutes ces opérations relèvent d'un choix de l'adaptateur et témoignent d'une prise de position personnelle par rapport au texte d'origine. En supprimant il cherche certes à rendre sa pièce « jouable » sur la scène, mais prend aussi position par rapport à des éléments de l'histoire qu'il juge du même coup moins importants que d'autres, conservés

à l'identique. En ajoutant, il corrige en quelque sorte ce qu'il considère comme des « manques » de l'hypotexte ou ménage des transitions, des raccords entre deux passages supprimés ou encore donne voix à ce que sa propre lecture de l'hypotexte ouvre comme interprétation. Le déplacement des péripéties, quant à lui, permet souvent de compiler des informations pour éviter la répétition de celles-ci à deux endroits de la pièce, et de gagner sur la durée totale de l'histoire. Ainsi, l'adaptation supprime des actions pour gagner du temps d'un côté et construit une durée relative en intégrant des pauses de l'autre.

La traduction du temps dans l'hypertexte se fait donc de différentes manières, soit par l'exploitation fidèle des indications temporelles de l'hypotexte, reprises par les didasclies diégétiques, soit par la parole des personnages qui disent le temps qui passe, la durée des événements, parlent du futur ou se remémorent le passé dans leurs répliques, très souvent, elles aussi empruntées au texte source, ou enfin, à travers les didascalies extra-diégétiques. C'est à travers ces dernières que se trouve le mieux marquée, dans notre adaptation, l'opération de transmodalisation. Elles sont le fruit de la plus grosse opération de transformation du texte d'origine dans la mesure où elles demandent une véritable création de l'adaptateur et trahissent sa vision de l'histoire et de sa mise en scène. La présence matérielle du rideau de la scène, des projecteurs ou encore des pauses, sont un moyen de mettre en scène le temps qui passe au théâtre.

Voyons à présent quelle est l'incidence de ce temps raccourci sur le cadre spatial et comment l'espace adapté entre en connivence avec la dimension temporelle de l'œuvre.

2.3. L'espace

Nous ne considèrerons pas, dans notre étude l'espace scénique, dans la mesure où nous n'avons pas accès à la représentation et où l'auteur ne précise pas pour quel type d'espace il a adapté la pièce. Le petit carnet de mise en scène proposé par Richard R. George ne

comporte de propositions, en effet, que pour ce qui concerne la conception des costumes, des décors et de l'éclairage, qui nous servira cependant à compléter les informations, parfois laconiques, concernant la conception de certains lieux.

2.3.1. Des lieux relativement nombreux

Dans le texte de Roald Dahl, les lieux principaux de l'action, correspondant au découpage en chapitres, sont plutôt nombreux. Ils sont rendus accessibles au lecteur par l'intermédiaire des désignations topographiques, d'une part, qui contribuent à créer une illusion de vérité car ils renvoient à une réalité identifiable à l'extérieur du roman. D'autre part, les lieux sont accessibles à travers les descriptions. La liberté de présentation de l'espace est totale dans le roman et se caractérise, d'un point de vue grammatical, par l'emploi de l'imparfait, de verbes d'état, d'une structuration autour d'un personnage central et d'une hiérarchie scalaire (James et ses tantes puis le jardin, les insectes géants puis l'intérieur de la Pêche…). Notons qu'au théâtre on ne trouve pas ces excroissances textuelles constituées par les pauses descriptives qui peuvent aller, parfois, jusqu'à l'arrêt total des événements du récit. Cette « belligérance textuelle » dont parle Jean Ricardou (1978)[385] et qui oppose récit et description est théoriquement moins visible au théâtre où l'espace est plutôt montré que décrit.

Dans la transformation pour le théâtre, les lieux sont repris selon deux modes différents : ils sont mimétisés, c'est-à-dire montrés aux spectateurs, ou diégétisés, c'est-à-dire « racontés » au public par la voix du Narrateur ou à travers les répliques des autres personnages. Le tableau suivant relève les différents espaces dans lesquels les personnages se trouvent successivement au fil de l'histoire, diégétisés dans le roman d'une part, mimétisés ou diégétisés dans l'adaptation d'autre part. Les médiateurs de l'information

385 RICARDOU Jean « Le texte en conflit », *Nouveaux problèmes du roman*, Seuil, 1978, Paris.

spatiale sont indiqués en gras. Ils ont pour identité soit le narrateur (**N)** soit un ou des personnages de la fiction, soit les didascalies, exclusivement dans l'adaptation :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**	
Lieux diégétiques	**Lieux mimétiques**	**Lieux diégétiques**
- « dans une jolie maison au bord de la mer » **N** (chap. 1, p. 9)		
- « à Londres », en plein centre ville **N** (chap. 1, p. 9)	- dans un endroit vague, non nommé, où les parents de James sont poursuivis puis dévorés par un rhinocéros **didascalie + le Père** (sc. 1, p. 11)	
- chez les tantes Piquette et Éponge, « dans une singulière bicoque au sommet d'une colline pointue, dans le sud de l'Angleterre » **N description du paysage vu de la colline et de son ancienne maison au bord de l'océan** (chap. 1, p. 11) (itératif)		- l'« étrange maison délabrée des tantes Piquette et Éponge, située au sommet d'une grande colline, dans le sud de l'Angleterre. » **description du paysage et de l'ancienne demeure de James au bord de la mer** qu'il voit de la colline **N** (sc. 1, p. 13) (itératif)
- « sa petite chambre était aussi nue qu'une cellule de prison » **N** (chap. 1, p. 11) (itératif)		- « Sa chambre ressemblait à une cellule de prison » **N** (sc. 1, p. 13).
- le jardin « vaste et désolé » de la maison des tantes **N description du jardin et du paysage « interdit » observé par James** (chap. 1, p. 12) (itératif)		

- dans le jardin des tantes: James près du tas de bois et les tantes sur leurs chaises longues **N** (chap. 2, p. 13)		- « Tante Éponge, Tante Piquette et James étaient tous les trois dans le jardin. » James est près du tas de bois, les tantes sont assises sur des chaises longues **N** (sc. 1, p. 14)
- près des touffes de laurier, au bout du jardin **N** (chap. 2, p. 18)	- James recule et regarde derrière lui dans les fourrés, le petit vieillard sort des buissons **didascalie** (sc. 1, p. 17)	
- le petit vieillard fait un pas vers James/ il s'approche encore/ soudain il fait un bond en arrière **N** (chap. 3, p. 19-20)	- le petit vieillard fait un pas ou deux vers James; « *Il s'approche encore de James/ fait un bond en arrière* » **didascalie** (sc. 1, p. 17)	
- le petit vieillard tourne les talons et disparaît dans les broussailles/James court vers la maison et tombe sous le pêcher, sur le gazon **N** (chap. 4, p. 22)	- le petit vieillard disparaît dans les fourrés, James fait demi-tour et court vers la maison, il trébuche sous le vieux pêcher **didascalie** (sc. 1, p.19)	
- retour au tas de bois **N** (chap. 5, p. 25)	- retour au tas de bois **ordre de Piquette + didascalie** (sc.1, p. 19-20)	

- sous le pêcher **Piquette** « Venez vite et regardez-moi ça! […] - Une pêche! cria tante Piquette » (chap. 6, p. 25)	- sous le pêcher **ordre de tante Éponge** (sc. 1, p. 21)	
- James se dirige vers l'arbre sur la pointe des pieds **N** (chap .6, p. 27)		
- James accourt et passe de l'autre côté de l'arbre **N,** appelé par tante Éponge (chap. 6, p. 28)		
- « à l'ombre du vieux pêcher **» N** (chap. 7, p. 29)		
- les tantes tournant autour de l'arbre en bondissant **N** (chap. 7, p. 30)		
- « à l'entrée du jardin » **N** (chap. 8, p. 34)	- devant le rideau, il y a une barrière autour de la pêche **didascalie** (sc. 2, p. 25)	
- James enfermé dans sa chambre **N** (chap. 8, p. 36)		- James dans sa chambre aux barreaux Éponge **et Piquette** (sc. 2, p. 26)
- James à l'extérieur, sur le gazon **N** (chap. 8, p. 36)	- « *James apparaît sur scène, seul* », il est dans le jardin **didascalie** (sc. 2, p. 27)	
- « James Henry Trotter se mit à marcher à pas lents vers la pêche géante », il enjambe la cloison **N** et s'approche plus près (chap. 9, p. 38)	- « *Il marche et regarde autour de lui/ […] marche vers la grosse Pêche et escalade la barrière […]* **didascalie** (sc. 2, p.28)	
- il entre dans la pêche **N** (chap. 10, p. 40)	- « *James s'agenouille et rampe à l'intérieur, c'est-à-dire à travers le rideau […] »* **didascalie** (sc. 2, p. 28)	

- avance dans le tunnel et escalade une pente et entre dans le noyau **N** (chap. 10, p. 40-41)		« Voilà que ça monte maintenant, vers le centre « Je suis arrivé au noyau de la Pêche » et il passe la porte du noyau **James** (sc. 2, p. 29)
- dans la chambre avec les insectes « installés dans des fauteuils somptueux », dans un coin le ver à soie dort profondément **N** (chap. 11, p.42-44)	- dans le noyau de la pêche, les insectes sont assis confortablement et le Ver à Soie dort dans un coin **didascalie** (sc. 2, p. 29)	
- J. traverse la pièce pour enlever les bottines au mille-pattes **N** (chap. 12, p. 46)	- « *James traverse la pièce et s'agenouille à côté du Mille-Pattes.»* **didascalie** (sc. 2, p. 31)	
- tous dorment dans les hamacs fabriqués par l'araignée **N** (chap. 13, p. 50)		
- le mille-pattes est en train de scier la tige de lapêche (chap. 14, p. 56)	-*« Le Mille-Patte se dirige vers le sommet de la pêche »* **ordre du Vieux Grillon Vert + didascalie** (sc. 2, p. 35)	
- allées et venues dans la chambre, la pêche quitte la		- « Nous voilà partis !» la pêche quitte la colline **Le Mille-Pattes**

colline **Le vieux grillon des champs et la coccinelle** (chap. 14, p. 56)		(sc. 2, p. 36)
- « Dans le jardin, pendant ce temps, tante Eponge et tante Piquette » à l'entrée pour la vente de tickets **N** (chap. 15, p. 58)	- les deux tantes devant le rideau fermé attendent les visiteurs **didascalie** (sc. 3, p. 38)	
- Eponge et Piquette écrasées par la pêche dans le jardin **N** (chap. 15, p. 59-60) dans le jardin	- « *Piquette voit la Pêche rouler vers eux »*, les tantes disparaissent en coulisse par une ouverture du rideau **didascalies** (sc. 3, p. 40)	
- la pêche traverse des paysages variés **N** (des champs, un village, une fameuse fabrique de confiserie, la campagne, les bords d'un fleuve, les célèbres falaises blanches de l'Angleterre, l'océan, chap. 16, p. 61-64)		- les espaces traversés par la pêche avant qu'elle n'atteigne la mer **N** (des champs, un village, la fabrique de chocolat de Wonka-Bucket, les immenses falaises blanches de l'Angleterre, l'océan, sc. 3, p. 40-41)
- sur l'océan, à l'intérieur de la pêche, James projeté « tantôt au plafond, tantôt au plancher, puis encore au plafond », camarades, meubles et bottines volent dans tous les sens.**N** (chap. 17, p. 65)	« *l'action se déroule maintenant dans la salle, devant la scène.* » ils sont tous à l'intérieur de la pêche (dans la lumière du projecteur) et le Mille-Pattes traverse la chambre en boitant **didascalies** (sc. 4, p. 43)	
- ils grimpent à l'intérieur du tunnel par une échelle vers le sommet de la pêche et se penchent vers le rebord de la pêche **N** (chap. 18, p. 69-p.71)	- *« Tous les personnages montent sur scène, comme s'ils étaient au sommet de la Pêche »/ « se précipitent tous vers le bord de la lumière et regardent tout en bas »* **didascalies** (sc. 4, p. 47)	
- au-dessus des requins **Le mille-pattes, le ver de terre** (chap. 19, p. 77)		- au-dessus des requins **le Mille-Pattes, le Ver de Terre** (sc. 4, p. 54-55)
- « Que le monde descende, à l'exception du ver de terre! commanda James. **James** (chap. 22, p. 87)	- « Tout l'équipage sous le pont, sauf le Ver de Terre! » **James** + **didascalie** (sc. 4, p. 64)	
- la pêche monte lentement dans le ciel et tout le monde se retrouve en haut **N** (chap. 23, p. 92)	- « Je sens qu'on décolle! Venez voir, vous autres! Montez […] » **James** (sc. 5, p. 66)	
- ils sont à la hauteur d'un clocher au dessus de l'océan **N** (chap. 23, p. 94)		
- sous la pêche « Si j'allais faire un petit tour en bas? » **L'araignée** (chap. 23, p. 94)		
- au-dessus du Queen Mary, **James + N** (chap. 23, p. 96)	- au-dessus du Queen Mary **James** (sc. 5, p. 67)	
- sur la passerelle du Queen Mary **N** (chap. 23, p. 96)	- les passagers du Queen Mary se trouvent dans la salle, devant la scène, immobiles jusqu'à ce	

	que le Narrateur ait fini de parler **didascalie** (sc. 5, p. 67) et regardent passer la Pêche (sc. 5, p. 68) **Le Capitaine, Le Premier Officier, Le Second Officier** (sc. 5, p. 69)	
- « l'énorme boule dorée disparut dans un nuage et les gens qui se trouvaient à bord du paquebot ne devaient plus la revoir. » **N** (chap. 24, p. 98)	- « *le bateau et l'équipage quittent la salle* » **didascalie** (sc. 5, p. 70)	- « La chose a disparu au milieu de ces épais nuages! Nous ne la reverrons plus!» **Le second Officier** (sc. 5, p. 70)
- tous autour du vieux grillon des champs **N** (pour écouter son concert et discuter des particularités de chaque insecte, chap. 24, p. 99)	- « *Le projecteur de la Pêche est allumé. Les personnages flottent tranquillement dans le ciel […]* » **didascalie** (p.71) (et discutent des particularités de chaque insecte, sc .6, p. 71-72)	
- la salle de bain des tantes où Éponge a chassé le père de l'araignée par le trou de vidage de la baignoire **L'araignée** (analepse, chap. 25, p. 105)		- la salle de bain des tantes où Éponge a chassé le père de l'araignée par le trou de vidage de la baignoire **L'araignée** (analepse, sc. 6, p. 74)
- le mille pattes glisse sur le pont et tombe dans le vide **N** (chap. 26, p. 108)		
- James va le chercher et plonge dans le vide (chap.26, p.108) **James + N**		
- ils s'approchent des Nuageois au sommet d'un grand nuage blanc (chap. 27, p. 112) **N** et la pêche passe devant eux **N** (chap. 27, p. 114)	- blottis en haut de la Pêche **N** (p. 76), ils approchent des Hommes-Nuage **James** (sc. 6, p. 77) qui *« se mettent à sauter sur place, de colère. »* **didascalie** (sc. 6, p. 79)	

- « Vite! […] Engouffrez-vous dans le tunnel! » **James** (chap. 27, p. 118)	- se réfugient dans le tunnel pour éviter les grêlons **James** (sc. 6, p. 80) *« Tous les personnages se précipitent sur le devant de la scène et sautent sur le sol de la salle, comme s'ils se mettaient à l'abri à l'intérieur de la Pêche »* **didascalie** (sc. 6, p. 80)	
- « James monta le premier » en haut de la Pêche **N** (chap. 27, p. 118) puis tous les autres **N** (chap. 28, p. 119)	- *« James est le premier à monter »* **didascalie** (sc. 6, p. 81) puis les **autres** suivent **didascalie** (sc. 7, p. 82)	
- la pêche traverse l'arc en ciel des Nuageois **N** (chap. 28, p. 122) et s'éloigne du sinistre nuage (chap. 28, p. 125)		- « Nous avançons très vite tout à coup! » **La Coccinelle + N** (sc. 7, p. 82)
- à travers la ville des Nuageois et devant une machine à neige **N** (chap. 31, p. 133)		- traversent la ville des Hommes-Nuage et passent devant une machine à neige **N** (sc. 7, p. 83)
- sous une sorte de chauve-souris géante **N** (chap. 31,		- en dessous d'une immense créature grise, semblable à une

p. 134)		chauve souris **N** (sc. 7, p. 83)
- au-dessus de l'Amérique et des gratte-ciel de New-York **James** (chap. 32, p. 135)		- au-dessus de la Terre **Le Mille-Pattes** et de gratte-ciel **La Coccinelle**, c'est la ville de New York **James** (sc. 7, p. 84)
- « en bas, dans la grande cité de New York […] juste au-dessus de Manhattan» **N** (chap. 33, p. 136)		
- les new yorkais courent aux abris et on sonne l'alerte dans toute l'Amérique **N** (chap. 33, p. 138)		
- la pêche descend, les passagers accrochés à la tige de la pêche **N** (chap. 40, p. 138-140)		- chute de la Pêche **Le Ver de Terre** (sc. 7, p. 86)
- « tout le long de la Cinquième Avenue, de Madison Avenue et de toutes les autres rues de la grande ville », les gens à genoux sur le trottoir pour prier **N** (chap. 35, p. 140)		
- de plus en plus près des gratte-ciel **N** (chap. 36, p. 141)		
- sur l'Empire State Building **N** (chap. 36, p. 142)	- assis sur la grosse pêche, plantée sur une large pointe *« l'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur. »* **didascalie** (sc. 8, p. 88) c'est l'Empire State Building **James**	

- les passants sortent par milliers des bouches de métro autour du gratte-ciel **N** (chap.37, p.142)		- « pourquoi tous ces gens sont-ils penchés aux fenêtres pour nous acclamer? » **L'Araignée** « Et tous ces gens en bas, dans la rue […] » **La Coccinelle** (sc. 8, p. 90)
- des cars de police et de pompiers arrivent de tous les coins de la ville pour s'arrêter près de l'Empire State Building **N** (chap. 37, p. 142)		
- pompiers et agents dans l'ascenseur **N** (chap. 37, p. 144)		
- quittent le sommet de la pêche et sont escortés aux marches de l'Hôtel de ville **N** (chap. 38, p. 152)		- « On les fait descendre du haut du gratte-ciel et on les escorte jusqu'aux marches de l'Hôtel de Ville **» N** (sc. 8, p. 90)
- la pêche descendue de l'Empire State building **N** (chap. 38, p. 152)		- la Pêche est descendue de l'Empire State Building **N** (sc. 8, p. 91)
- parade et cortège en limousines dans les rues de New-York (la 5ème Avenue),		- cortège et parade dans les rues en limousines, James et ses amis debout dans les voitures **N** (sc.8,

foule sur les trottoirs et des gens aux fenêtres des gratte-ciel, James et ses amis debout dans leur voiture **N** (chap. 38, p. 153)		p .91)
- des enfants grimpent sur la pêche **N** (chap. 39, p. 156)		- des enfants arrivent de partout et sautent sur le camion pour manger la Pêche, formant une file d'un km derrière la Pêche **N** (sc. 8, p. 92)
- mille-pattes dans une fabrique de chaussures; ver de terre dans une agence de publicité; ver luisant en haut de la statue de la liberté; vieux grillon à l'orchestre symphonique de New York **N** (chap. 39, p. 156)		- mille-pattes dans une fabrique de chaussures; ver de terre dans une agence de publicité; ver luisant en haut de la statue de la liberté; vieux grillon à l'orchestre symphonique de New York **N** (sc. 8, p. 93)
- dans le noyau devenu la maison de James au milieu de Central Park **N** (chap. 39, p. 157).		- Central Park et l'intérieur du noyau de la pêche, devenu la demeure de James. (sc. 8, p. 93)

Nous n'avons relevé dans le tableau que les lieux explicites que les personnages traversent au cours de leur périple ou dans lesquels ils séjournent et nous avons laissé de côté toutes les références au lieu, effectuées par le biais de déictiques ou encore de compléments circonstanciels de lieu qui ne signalent pas un espace concret à mettre en scène tels que: « il ne se servait que de la partie supérieure de sa patte, la laissant aller en avant et en arrière […] Et les mélodies enchantées montaient au ciel bleu » (p. 99 du roman) ou encore: « *Ensuite*, mon petit, tu vas sentir cette eau glouglouter dans ton ventre, de la vapeur sortira de ta bouche […] Si on mettait ce garçon dans un seau pour le descendre au fonds du puits, toute la nuit? » (p. 18-19 de l'adaptation)

Nous avons également distingué les lieux décrits avec précision par la mention « description » (la maison et le jardin des tantes, ou encore l'intérieur de la pêche), de ceux qui ne font qu'apparaître comme toile de fond du voyage, ces derniers lieux étant les plus nombreux dans la mesure où la pêche, ayant quitté le jardin, ne s'arrête plus avant son arrivée à New York et ne fait que survoler des lieux successifs, d'ailleurs peu décrits. La mise en place de l'espace, dans le roman, se fait essentiellement par des descriptions à fonction mimésique ayant pour but de construire le cadre de l'histoire, l'espace-temps

dans lequel agissent les personnages. Elles possèdent une fonction créatrice dans la mesure où elles tiennent compte de la subjectivité de celui qui regarde et participent à l'élaboration du récit. Nous pouvons constater que cette partition entre lieux survolés, simplement nommés, et lieux plus longuement fréquentés et décrits, est la même dans le roman et dans l'adaptation. C'est le personnage du Narrateur qui permet cette conservation d'éléments descriptifs dont on attendrait qu'ils se traduisent plutôt au théâtre par des indications scéniques et/ou des dialogues de personnages. Enfin, nous avons ajouté la mention « itératif » lorsque le lieu décrit est présenté avec un imparfait de l'indicatif à valeur itérative (« Tout ce petit monde -tante Éponge, tante Piquette et maintenant le petit James- habitait une singulière bicoque[…] Cette colline était si haute que, de n'importe quel coin du jardin, James pouvait voir des kilomètres et des kilomètres d'un merveilleux paysage de champs et de forêts[…] » (roman, p.11, repris au théâtre par le Narrateur, p. 13).

La première remarque qu'appelle le tableau, c'est la quantité importante et la variété des lieux énoncés dans le roman, induites par la thématique du voyage. Si l'adaptation n'a pas d'autre choix que de reprendre cette grande diversité de lieux afin de ne pas dénaturer la thématique de l'œuvre de départ, elle est forcée de concentrer ces lieux, pour des raisons techniques de mise en scène, mais aussi pour offrir une durée de représentation acceptable au public. En effet, la concentration du temps observée précédemment passe forcément par des coupes dans les déplacements spatiaux des personnages. Ainsi, l'hypertexte reprend 47 lieux sur les 65 recensés dans l'hypotexte, ce qui reste un nombre important pour une œuvre dramatique, dans une perspective de mise en scène. Les lieux supprimés totalement, sont soit des lieux simplement évoqués par les personnages dans le roman (James se souvient de son ancienne demeure au bord de la mer), soit des lieux traversés par la pêche au cours de son voyage ou des rues de New York.

Dans l'adaptation, environ 26 lieux sont mimétisés grâce aux indications verbales des personnages ou grâce aux didascalies, le reste étant diégétisé soit par la voix du Narrateur, soit par la voix des personnages (le plus souvent James dans le roman comme dans l'adaptation). Notons que la quantité de lieu est à relativiser dans la mesure où, si on se réfère aux principaux lieux à mimétiser prescrits par les didascalies extra-diégétiques, qui imposent des changements de décor, et dans lesquels va se concentrer toute la pièce, on ne trouve que les quatre espaces suivants : lieu où les parents sont dévorés (vague et non précisé), le jardin des tantes, la pêche et l'Empire State Building. Tous les autres lieux mimétisés sont en quelque sorte des « sous-lieux » de ceux-ci ou des déplacements à l'intérieur de l'espace de ces lieux (du tas de bois au pêcher, du pêcher à la maison, de l'intérieur de la pêche à l'extérieur de la pêche…).

Le principal lieu de l'action est le fruit géant, qui sert de moyen de déplacement aux personnages, mais aussi de lieu de vie. Les personnages se trouvent le plus souvent à l'extérieur, sur son sommet, à proximité de la tige, sur ce qui est nommé « le pont ». De là, ils observent les alentours chantent, dansent, conversent et découvrent l'attaque des requins, les mouettes salvatrices, le Queen Mary, les Nuageois et enfin New York. L'intérieur leur sert de refuge où ils passent une première nuit sereine sur les lits confectionnés par l'araignée (supprimé dans l'adaptation) ou se protègent de l'attaque des Nuageois. Les déplacements spatiaux sont donc essentiellement constitués par la montée ou la descente des personnages vers l'extérieur ou l'intérieur du fruit géant, représenté au théâtre par un rond de lumière projeté au-dessus ou en-dessous de la scène.

2.3.2. Un ancrage spatial brouillé

Nous pouvons constater que, contrairement à l'auteur, l'adaptateur a fait le choix de brouiller les pistes en ce qui concerne l'ancrage spatial de l'histoire. Il choisit, certes, de

respecter le lieu géographique, puisque l'histoire se passe dans le sud de l'Angleterre, non loin de la mer, et que les personnages atterrissent en Amérique, à New York, sur la pointe de l'Empire State Building pour s'installer définitivement, à la fin de l'aventure, dans des lieux tout à fait identifiables par le public et les lecteurs, comme la statue de la Liberté pour le ver luisant et Central Park pour James. Mais malgré ces reprises qui semblent orienter la lecture vers un récit réaliste, certaines zones d'ombre apparaissent dans l'adaptation, et ce, dès le début. En effet, d'une part, le lieu dans lequel les parents de James sont dévorés n'est pas nommé dans l'adaptation, alors qu'il est clairement situé dans le centre ville de Londres dans le roman. D'autre part, l'adaptateur ajoute une précision qui ne figurait pas dans le roman lorsqu'il indique que la fabrique de confiserie traversée par la pêche lors de sa course folle se nomme la fabrique de chocolat de Wonka-Bucket (référence absente également dans le texte original en anglais). Il s'agit là d'un ajout qui réfère directement à une autre œuvre de Roald Dahl puisque c'est le nom de la fabrique de chocolat, lieu principal des aventures de *Charlie et la chocolaterie*, ce qui ancre du coup le récit dans un lieu totalement fictionnel. Cette allusion au lieu principal d'un autre roman à succès de l'auteur constitue sans doute une manière pour l'adaptateur de rappeler son profond respect pour cet auteur en même temps qu'il fait un clin au jeune public destinataire de la pièce, qui connaît les aventures à succès de Charlie et qui a pu les découvrir dans l'adaptation qu'en a proposé Richard R. George lui-même.

Ainsi, il semble ne pas y avoir de cohésion dans le choix de l'ancrage de l'histoire dans l'adaptation, elle se déroule tantôt dans des lieux vagues, non nommés, tantôt dans des lieux tout à fait identifiables géographiquement, tantôt dans des lieux empruntés à d'autres fictions, ce qui produit un brouillage spatial que la mise en scène contribue à atténuer néanmoins, ces lieux se trouvant mimétisés ou diégétisés sur la scène. Enfin, rappelons que le caractère fantastico-merveilleux de l'histoire, déjà constaté, permet tout à fait ce

genre de jeu sur l'espace, exploité par l'adaptateur. La construction de ces espaces distincts, mais toujours en rapport avec la fiction, obéit bien souvent pourtant à la même volonté : « donner au spectateur le plaisir de la copie, de la représentation, si possible, de l'irreprésentable. L'espace sera alors tant le lieu du double et de la réplique que celui de la "stimulation programmée"[386]. L'adaptateur doit soumettre au public tour à tour un espace réel dans le monde, parfois difficilement représentable (la mer, les airs) et avec les mêmes moyens, mimétiser des espaces irréels (l'intérieur de la pêche) en donnant à chaque fois l'illusion d'un cadre plausible.

2.3.3. La localisation mimétique et diégétique

L'inventaire des lieux d'action rappelle naturellement le découpage de la fable et son alternance de péripéties et de pauses. Les changements de scènes dans la pièce de théâtre correspondent très souvent à des changements d'espace. Certains sont mimétisés, d'autres restent diégétiques.

a. Des lieux diégétisés par le Narrateur ou les personnages

Dans l'adaptation théâtrale de *James et la Grosse Pêche*, les espaces revêtent une importance particulière, car destinés à être rendus visibles, et leur figuration pourrait sembler problématique dans une transposition pour la scène, vu leur nombre et leur caractère peu « représentable ». Comment, en effet, figurer le voyage du héros et de ses camarades à bord d'une pêche géante volant dans les airs, ainsi que la variété des paysages traversés, sur une scène de quelques mètres carrés ? Ne pas le représenter reviendrait à priver l'œuvre de son essence, les déplacements étant intimement liés à la formation du héros. La contrainte technique de la transmodalisation devrait apparaître ici fortement et concerner tout particulièrement l'aspect transsubstantiel de l'adaptation qui remplace des

386 UBERSFELD Anne, *L'école du spectateur, Lire le théâtre 2*, Éditions sociales, 1981, Paris.

lieux narrés par des lieux montrés. Or, notre adaptateur a choisi d'introduire dans la pièce, un Narrateur, qui rend le processus de transformation moins ardu en lui conservant la possibilité de décrire les lieux sans les montrer. La diégétisation des lieux passe donc essentiellement par sa voix, lorsque, par exemple, il décrit l'environnement dans lequel se situe la maison des tantes, cadre du début de l'histoire. Mais les personnages peuvent eux aussi tenir ce rôle. C'est le cas, dans ce passage où James pénètre dans la pêche et en découvre l'intérieur. Leurs répliques reprennent les termes du roman et renseignent aussi le public avec précision sur l'aspect de lieux qui ne sont pas mimétisés.

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Tout ce petit monde -tante Éponge, tante Piquette et maintenant le petit James- habitait une singulière bicoque au sommet d'une colline pointue, dans le sud de l'Angleterre. Cette colline était si haute que, de n'importe quel coin du jardin, James pouvait voir des kilomètres et des kilomètres d'un merveilleux paysage de champs et de forêts […] » (p. 11)	« **LE NARRATEUR** […]La Tante Éponge et la Tante Piquette, et maintenant James, vivaient dans une étrange maison délabrée, située au sommet d'une grande colline, dans le sud de l'Angleterre. La colline était si haute que de n'importe quel endroit du jardin James apercevait des kilomètres et des kilomètres d'un magnifique paysage composé de forêts et de champs […] » (p. 13)
10 « C'était un trou assez important. Il pouvait être l'œuvre d'un animal de la taille d'un renard James se mit à genoux devant le trou. Il y introduisit d'abord la tête et les épaules. Il y entra tout entier, en rampant. Et il continua à ramper. - C'est beaucoup plus qu'un trou, pensa-t-il, tout ému. C'est un véritable tunnel! Le tunnel était humide et sombre. Il y régnait une curieuse odeur douce-amère de fruit frais. Sous ses genoux, le sol était détrempé, les parois visqueuses et suintantes, du jus de pêche coulait du plafond. James ouvrit toute grande la bouche et tira la langue. Ce jus était délicieux. A présent il dut escalader une pente, comme si le tunnel conduisait au cœur même du fruit gigantesque. Toutes les deux secondes, James s'arrêtait pour manger un morceau de la paroi. La	« **JAMES** […] C'est un gros trou, comme celui que ferait un animal de la taille d'un renard, par exemple. (*James s'agenouille et rampe à l'intérieur, c'est-à-dire à travers le rideau, en continuant à parler comme s'il était dans un tunnel, grâce au micro qui se trouve en coulisse.)* Ce n'est pas un simple trou, c'est un tunnel! Mince! C'est sacrément humide et boueux là-dedans. Ces parois sont toutes mouillées et collantes, et on dirait que du jus de pêche coule du plafond. Hmmmm…Délicieux! Voilà que ça monte maintenant, vers le centre. *(On entend un grand bruit : James vient de se cogner la tête.) Aïe !* C'est quoi, ce machin ? On dirait un mur. On dirait du bois, sauf que c'est tout râpeux et plein de profondes rainures. Nom d'un chien ! Je sais ce que c'est ! Je suis arrivé au noyau de la Pêche ! Et là…on dirait une petite porte découpée à la surface du noyau. Voyons un peu comment… Voilà… elle

pêche était sucrée, juteuse et merveilleusement rafraîchissante. Il fit encore plusieurs mètres en rampant lorsque soudain – bang! - sa tête heurta quelque chose d'extrêmement dur qui lui barrait le chemin. Il leva les yeux sur une paroi solide qui, à première vue, semblait être de bois. Il avança une main. Au toucher, cela ressemblait bien à du bois, mais à du bois tout sinueux, tout craquelé. - Juste ciel! s'écria-t-il. Je sais ce que c'est! Je viens de me cogner au noyau de la pêche! » Puis il aperçut une petite porte découpée à même le noyau. Il la poussa, toujours à quatre pattes. […] (p. 40-41)	s'ouvre. […] » (p. 28-29)

Dans le second exemple, les actions, gestes, déplacements du personnage, décrits dans le roman par le narrateur, ne sont pas mimétisés dans la pièce de théâtre puisque le personnage n'est plus vu du public. Quant à ses pensées, exprimées par une parole rapportée au discours direct dans le roman, elles sont reprises à voix haute à travers les répliques de James et oralisées dans l'adaptation. On constate de ce fait une nouvelle fois que l'hypotexte contient des éléments, comme les nombreux passages de dialogues, qui en facilitent la transformation. Notons que c'est dans le texte dialogué que se co-construit l'espace fictionnel au théâtre avec tout de même une différence lorsque la diégétisation est supportée par le Narrateur ou lorsqu'elle est supportée par un personnage de la diégèse. En effet, lorsque le personnage décrit les lieux dans lesquels il évolue, il continue à faire avancer l'action, il agit en décrivant l'espace qui l'entoure, alors que les descriptions du Narrateur apparaissent davantage comme des excroissances, dans la mesure où elles suspendent l'action et que ses interventions, venant de l'extérieur de la diégèse, figent la scène et les personnages, ce que souligne d'ailleurs la mise en scène.

Et lorsque les descriptions sont prises en charge par les personnages, on peut noter qu'elles sont réduites aux éléments essentiels dans l'adaptation. C'est le cas par exemple de l'intérieur du noyau de la pêche, dont la description est prise en charge par James. En effet, lorsque le roman utilise quatre adjectifs pour caractériser le noyau (« dur, solide, sinueux,

craquelé »), l'hypertexte n'en emploie que deux (« râpeux, profondes rainures »). Ce dernier fait l'économie d'éléments qui visent à donner des détails très précis ou qui corrigent une première impression, afin de créer l'illusion d'une découverte progressive et de donner de l'épaisseur à l'événement dans le roman (« une paroi solide qui, à première vue, semblait être de bois. […] cela ressemblait bien à du bois, mais à du bois tout sinueux, tout craquelé. », p. 40). La pièce de théâtre, quant à elle, va à l'essentiel (« On dirait du bois, sauf que c'est râpeux et plein de profondes rainures », p. 28). Elle ne s'encombre pas non plus d'éléments que le public peut tout à fait se représenter par l'imagination, aidé qu'il est par les répliques, l'intonation, les bruitages et la disparition de James à quatre pattes derrière un rideau figurant la paroi de la pêche. C'est le cas par exemple des informations concernant les différents sens auxquels fait appel James pour découvrir l'intérieur de la pêche. Le personnage n'étant pas visible du public, l'adaptateur fait l'ellipse des passages du roman servant à décrire les gestes effectués par le personnage pour goûter, toucher le fruit ou le regarder et ne les transforme donc pas en matériel didascalique (« James ouvrit toute grande la bouche et tira la langue »; « Il leva les yeux sur une paroi solide »; « Il avança une main. Au toucher, cela ressemblait bien à du bois […] »; « Puis il aperçut une petite porte […], p. 40).

Il est d'autres lieux qui sont uniquement diégétisés, c'est le cas des champs, villes et villages traversés par la pêche ou encore des rues de New-York et des gratte-ciel aux fenêtres desquels sont penchés les badauds curieux à la vue de la pêche géante. Ce sont des lieux qui ne servent que de décor, de toile de fond à l'histoire et que l'adaptateur a donc choisi de ne pas montrer, car les mettre en scène pouvait en outre paraître particulièrement complexe. Dans ce cas, c'est le plus souvent le Narrateur qui sert de médiateur de l'information spatiale.

Rappelons que certains lieux ne sont ni mimétisés ni diégétisés, parce que l'épisode qui s'y déroulait s'est vu supprimé dans l'adaptation pour des raisons de durée de représentation, de mise en scène, ou par choix personnel, c'est le cas par exemple du passage de la pêche au-dessus d'un clocher, de la chute du Mille-Pattes à la mer, du déplacement de l'araignée sous la pêche pour en vérifier l'étanchéité, de l'ascenseur dans lequel pénètrent les pompiers pour venir au secours des voyageurs au sommet de l'Empire State Building… D'autre part, dans l'adaptation, la constante est de ne pas revenir sur des lieux déjà mimétisés une fois, et de ne pas s'y attarder contrairement au roman, qui revient à deux reprises sur la description du jardin des tantes ou qui multiplie les actions et déplacements sous le pêcher par exemple (les Tantes en font le tour, dansent, sautent et crient, observent longuement la métamorphose de la pêche) alors que dans la pièce, le jardin n'est décrit qu'une seule fois par le personnage du Narrateur et l'attitude et les déplacements de James autour du pêcher au moment du grossissement du fruit, ne sont pas aussi développés. Dans le texte théâtral, les lieux apparaissent donc davantage, à la lecture, comme des lieux de passage, transitoires, parce qu'ils changent plus rapidement que dans le roman et qu'on ne s'y arrête qu'une seule fois.

b. Des lieux à la fois mimétisés et diégétisés

On note aussi dans ce défilement de paysages qu'un même lieu apparaissant dans le roman peut tour à tour être mimétique et diégétique. La mer, par exemple, constitue un lieu essentiel de l'action. Elle est d'abord simplement suggérée à titre diégétique par la voix du Narrateur lorsqu'il présente le cadre, au début de l'histoire : « *Et juste derrière, il apercevait la mer : une longue et fine bande bleue, presque noire, ressemblant à un trait d'encre sous la bordure du ciel.* » (p. 13) ou lorsque James, nostalgique, demande à ses tantes de l'y conduire : « Oh, Tatie Éponge ! Tatie Piquette ! Ne pourrait-on pas, juste une

fois, aller tous les trois au bord de la mer, en car ? Ce n'est pas très loin… J'ai tellement chaud, je me sens mal et je m'ennuie… » (p. 16). Elle se trouve clairement exposée de manière métonymique dès la fin de la scène 3 à travers l'onomatopée « PLOUF ! », complétée par une didascalie scénique: *« Bruit enregistré d'une personne qui plonge dans l'eau, ou sinon, il est possible d'amplifier avec un micro le bruit d'un objet qui tombe dans l'eau »* (p. 41). Ensuite, elle se trouve bel et bien sur scène et constitue un lieu mimétique manifeste dès la scène 4 de l'adaptation, c'est-à-dire, au moment où la grosse pêche quitte le jardin des affreuses tantes pour se jeter dans l'océan, puis le survoler. Même si le roman insiste davantage sur cet élément comme métaphorique du passé heureux de James et conçu, au début, comme un espace de rêve et de liberté (*« Jusque- là, c'était un petit garçon très heureux. Il vivait en paix avec son père et sa mère dans une jolie maison, au bord de la mer. Il avait de nombreux compagnons de jeu avec qui il passait son temps à courir sur le sable et à barboter dans l'Océan. Bref, c'était la belle vie, la vie dont rêvent tous les petits garçons. »* p. 9), il est largement présent sur la scène comme le montre le complément d'informations apporté par le carnet de mise en scène : « La mer : Prenez deux grands emballages en carton et dessinez un trait ondulé au milieu de chaque carton, sur les quatre côtés. […] Tenez « l'eau » aux deux extrémités et faites-la bouger d'avant en arrière sur la scène. Vous pouvez utiliser ce décor avec la Pêche ou l'utiliser sur le sol de la salle dans la scène du *Queen Mary*. » (p. 110).

c. Les lieux mimétisés

On a déjà pu constater que la fable multiplie les lieux difficiles à mimétiser sur une scène de théâtre. On a vu également que la concentration de l'action dans l'adaptation engendrait la suppression de certains lieux qui figuraient dans le roman et que le maintien du personnage du Narrateur rendait le processus de transformation plus aisé dans la mesure

où certains lieux peuvent ainsi être décrits sans être montrés. En ce qui concerne les lieux mimétisés, leur désignation se fait au moyen, soit des répliques, soit des didascalies. Dans ces dernières, elles peuvent être soit diégétiques et faire référence à l'hypotexte, soit extra-diégétiques et servir à la mise en scène ou à la représentation visuelle pour le lecteur de ce que donnerait la mise en scène imaginée par Richard R. George.

L'endroit où se situe l'action est surtout indiqué dans les didascalies placées en début de scène, avant interaction, comme le montrent les quatre exemples suivants, mis en parallèle avec les lieux romanesques qu'ils traduisent :

Dans l'adaptation	**Dans le roman**
Scène 1 : « *Le Père et la Mère de James Henry Trotter franchissent le rideau en courant, comme s'ils étaient poursuivis par quelque chose…Ils courent sur place devant les spectateurs*. » (p. 11) Symbolise la fuite puis la disparition des parents de James.	« Tous deux furent dévorés, en plein jour qui plus est, dans une rue pleine de monde, par un énorme et méchant rhinocéros échappé du jardin zoologique. » (début du chap. 1, p. 9)
Scène 2 : « *La scène commence devant le rideau, qui est fermé. Les tantes récoltent l'argent des nombreux curieux. Il y a une barrière autour de la pêche pour tenir les gens à l'écart.* » (p. 25)	« Tante Éponge et Tante Piquette appelèrent aussitôt les charpentiers et firent élever une solide cloison autour de la pêche afin de la protéger de la foule; et en même temps, les deux astucieuses mégères se plantèrent à l'entrée du jardin, munies chacune d'une pile de tickets. - Entrez! Entrez donc! glapit Tante Piquette. Un shilling, ce n'es pas cher pour voir la pêche géante!» (début du chap. 8, p. 34)
Scène 3 : « *Debout devant le rideau fermé, les deux tantes attendent l'arrivée des visiteurs pour gagner encore plus d'argent*. […] » (p. 38)	« Dans le jardin, pendant ce temps, tante Éponge et Tante Piquette venaient d'occuper leurs postes à l'entrée, chacune munie d'une pile de tickets. Déjà les premiers flots de visiteurs matinaux se dessinaient à l'horizon. » (début du chap. 15, p. 58)
Scène 4 : « *L'action se déroule maintenant dans la salle, devant la scène. Ainsi, quand tout le monde devra monter au sommet de la pêche, les personnages n'auront qu'à monter sur scène pour donner l'impression qu'ils sont tout en haut*. […]. » (p. 43)	« À ce moment, le chaos régnait à l'intérieur de la pêche. Meurtri et couvert de bosses, James Henry Trotter gisait sur le sol de la chambre, au milieu d'un inextricable fouillis de mille-pattes, de vers de terre, d'araignées, de coccinelles, de vers luisants et de grillons. » (début du chapitre 17, p. 65)

On peut constater qu'au théâtre, les indications mêlent très souvent les informations locatives relevant de la diégèse à celles qui sont plutôt extra-diégétiques, soulignant pour le lecteur le caractère conventionnel des lieux. Ainsi, lorsque les personnages montent sur la scène à partir de la scène 4, le lecteur et le spectateur doivent comprendre qu'ils se

trouvent au sommet de la Pêche et lorsqu'ils descendent dans la salle, cela figure qu'ils se trouvent à l'intérieur de la Pêche. Le rideau et la scène symbolisent ainsi plusieurs lieux dans l'adaptation. Dans les exemples cités, il est tour à tour un lieu non nommé, cadre de la disparition des parents de James Henry Trotter dévorés par un rhinocéros; le rideau sert alors de frontière entre la vie et la mort des parents. Mais l'espace devant le rideau figure aussi le jardin des tantes ou l'intérieur de la pêche géante. Rappelons que ces changements de lieux interviennent toujours en début de scène et sont notifiés par une didascalie placée avant interaction et qui suit directement la borne de début de scène, alors que dans le roman, la notification de changement de lieu, si elle apparaît en début de chapitre également, elle n'est pas signalée dès l'ouverture de celui-ci, et les informations spatiales se trouvent plutôt distillées au fil du texte avec des notations descriptives absentes dans l'hypertexte. Enfin, alors que le décor se crée au fil de la lecture dans le roman, il est donné comme achevé une fois pour toute dans la pièce lorsque le rideau s'ouvre. En effet, alors que le roman donne à voir progressivement l'intérieur de la chambre après la chute de la pêche en mer au chapitre 17, par exemple, et crée une ambiance de désordre grâce au champ lexical et aux adjectifs qualificatifs (« chaos, meurtri et couvert de bosses, gisait, inextricable fouillis… ») l'adaptation privilégie, à la scène 4 correspondante, l'ouverture du rideau sur des lieux, non pas en construction, mais qui s'offrent instantanément au spectateur et pour certains de ceux-ci, la didascalie donne peu d'informations. En effet, comment l'adaptateur conçoit-il la mise en scène de ce chaos ? Du point de vue du décor, la didascalie ne dit pas grand chose, ce sont essentiellement les personnages qui vont devoir « mimer » ce chaos (« Ceux-ci [les personnages] semblent tout secoués. », p. 43) et qui vont en quelque sorte pallier l'absence de description de ce désordre de leurs répliques plaintives: « Le Mille-Pattes: De la lumière! […] *traversant la pièce en boitant.* Vous parlez d'un voyage! Le Ver de Terre: Je ne serai plus *jamais* le même! La Coccinelle: Moi

non plus! J'ai vieilli de *plusieurs* années! » (p. 43-44). Le texte de théâtre se montre donc parfois particulièrement troué.

Un autre événement difficilement transposable sur la scène est rendu accessible aux spectateurs par des moyens conventionnels et le support des répliques, c'est le survol de New-York et l'atterrissage de la pêche sur la pointe de l'Empire State Building présentés ci-dessous :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Encore quelques secondes et ils allaient s'écraser sur les gratte-ciel qui se dressaient comme des bras tendus. La plupart d'entre eux avaient le toit plat, mais le plus haut de tous se terminait en pointe, une longue pointe aiguë comme une gigantesque épingle enfoncée dans le ciel. Et c'est précisément sur la pointe de cette épingle que devait tomber la pêche! Le sirop gicla. La pointe pénétra profondément dans la pêche. Et soudain -oh! la glorieuse image!-on put voir la pêche géante perchée au pinacle de l'Empire State Building. » (chap. 36, p. 141-142)	SCENE 8 « *Le rideau s'ouvre lentement. Une large pointe semble traverser le milieu de la Pêche. L'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur. Tous les personnages sont toujours assis sur la Pêche, les yeux fermés, s'apprêtant à mourir.* […] **LE VIEUX GRILLON VERT** Mais comment est-ce possible? Où sommes-nous, James? **JAMES** Je sais que c'est dur à croire, mais je pense que nous avons atterri sur la pointe de l'Empire State Building! » (p. 89)

Les informations didascaliques (inaccessibles aux spectateurs) et autres signes non verbaux sont ici explicités par les dialogues. Ceux-ci permettent au lecteur ou au public de fabriquer l'univers spatial de la diégèse et de « voir » au-delà de l'espace scénique restreint, défiler les différents paysages de la fiction. À tout moment, sans que le décor ne change radicalement, grâce à des moyens conventionnels comme les jeux de projecteurs pour figurer la pêche, la pointe pour figurer l'Empire State Building, les déplacements sur le haut ou en bas de la scène, l'utilisation du rideau, la voix *off*…, le public peut savoir si l'action se déroule au-dehors ou au-dedans, sur terre, dans les airs ou sur la mer, et ce, que le lieu soit ou non mimétisé.

Notons également que montrer simultanément plusieurs lieux, comme le fait la fable dans le texte de départ, apparaît compliqué au théâtre. Ainsi, dans le roman, il est précisé que

James se trouve à l'intérieur de la pêche avec ses compagnons et qu'au même moment ses tantes accueillent les visiteurs dans le jardin (« Dans le jardin, pendant ce temps… » p. 58). Or cet épisode est présenté par l'adaptation dans deux scènes successives (scène 2 et scène 3). On peut imaginer que l'adaptateur a été contraint à ce choix à cause de la difficulté à mimétiser deux lieux en même temps sur la scène (l'intérieur de la pêche et le jardin). C'est peut-être aussi la raison pour laquelle l'épisode de la foule affolée dans les rues de New-York à la vue de la pêche géante flottant dans le ciel (chapitres 33 et 35) a été supprimé. La seule scène qui conserve cette simultanéité en suggérant un double lieu est celle dans laquelle le fruit magique survole le Queen Mary (chapitre 23 = scène 5). Les passagers du bateau se trouvent dans la salle, devant la scène et les passagers de la pêche sont placés sur la scène pour signifier leur hauteur. Ils se figent également pour souligner le changement d'espace lorsque le capitaine et ses officiers prennent la parole.

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Le capitaine, tout étonné, se tenait sur la passerelle, entouré de ses officiers. Tous ouvrirent de grands yeux étonnés sur l'énorme ballon doré qui naviguait dans le ciel. » (p. 96)	« *Alors qu'ils font des signes, tous les personnages se figent, et le Narrateur parle du bateau qui se trouve en dessous. Les passagers se trouvent dans la salle, devant la scène. Eux aussi sont immobiles, jusqu'à ce que le Narrateur ait fini de parler.* **LE NARRATEUR** Quelle aventure! Vous vous rendez compte? Ouah! […] Et sur le pont, le capitaine, stupéfait, et un groupe d'officiers regardent d'un air hébété cet énorme ballon qui flotte au-dessus de leurs têtes. » (p. 67-68)

Les lieux du roman sont extrêmement difficiles à mimétiser, vu leur caractère merveilleux (la Pêche Géante), et compliqués à faire apparaître concrètement sur une scène de théâtre comme lieux d'action (la pêche géante qui vole) et non comme simples décors (l'océan; l'Empire State Building ; le ciel…). Richard R. George a donc été obligé d'adapter les lieux à la scène mais aussi à la représentation qu'il s'est lui-même fait de l'espace décrit

dans le roman. En effet, il y avait sans doute d'autres moyens de représenter la pêche géante et chaque nouvelle mise en scène laisse la porte ouverte à d'autres possibilités de représenter l'espace. Les lieux tels qu'ils apparaissent dans la pièce sont donc soumis à plusieurs contraintes, la contrainte matérielle liée à la transformation en pièce de théâtre à jouer et sa faisabilité dans un espace-temps limité, la contrainte de la lecture-représentation de l'adaptateur. Ce dernier a dû également tenir compte de l'âge des comédiens et d'un public qui doit être capable de comprendre, de partager et d'accepter les conventions mises en place.

Ces conventions sont décrites dans les didascalies extra-diégétiques, qui sont, pour la plupart, le produit d'une transtylisation d'indices descriptifs du récit. Toutes, cependant, ne trouvent pas leur source dans l'hypotexte et ont été ajoutées lors de l'adaptation. Ce sont essentiellement celles qui touchent à la théâtralité et qui révèlent les astuces de mise en scène conçues par l'adaptateur afin de mimétiser des lieux et des situations qui paraissaient difficiles à représenter comme la grosse Pêche plantée sur l'Empire State Building dans la scène finale: *« Une large pointe semble traverser le milieu de la Pêche. L'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur.»* (p. 88). Elles apparaissent surtout au lever de rideau et sont souvent très développées avec un caractère explicatif et injonctif clairement exprimé : « *quand tout le monde devra grimper au sommet de la Pêche, les personnages n'auront qu'à monter sur scène pour donner l'impression qu'ils sont en haut.* » (p. 43)

Elles convoquent très souvent des mots comme « rideau », « scène » ou encore « coulisses » qui sont des indications scénique que l'adaptateur mêle aux indications en rapport avec la diégèse, ce qui montre que pour lui, les deux sont intimement liées et indissociables dans la réalisation de la pièce : « *Tout le monde regarde fixement la Pêche,*

qui grossit au fur et à mesure que l'on élargit le faisceau du projecteur sur le rideau. » (p. 22) ; « *James s'agenouille et rampe à l'intérieur, c'est-à-dire à travers le rideau, en continuant à parler comme s'il était dans un tunnel, grâce au micro qui se trouve en coulisse.* » (p. 29).

Ces informations viennent compléter les renseignements concernant la diégèse. Elles sont précieuses pour la compréhension du lecteur. Elles révèlent les conventions mises en place (jeu des projecteurs pour suggérer l'intérieur de la pêche, déplacements de la salle vers la scène pour signifier le déplacement des personnages en haut du fruit géant…) et donnent à voir au lecteur l'espace de l'action. Notons aussi que le rideau joue un rôle important, il sert de porte d'accès à des lieux très différents et souvent mystérieux, voire hostiles (la bouche du rhinocéros et la mort vers laquelle sont happés les parents de James dans la première scène, puis les deux tantes écrasées par la grosse pêche). Le rideau a une fonction dramatique de premier plan dans la pièce et contribue à créer du suspense, voire des effets de surprise comme lorsqu'il dévoile l'intérieur de la pêche ainsi que les interlocuteurs inattendus de James au début de la scène 2 :

> *James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement pour laisser apparaître le Vieux Grillon Vert, l'Araignée, la Coccinelle, le Mille-Pattes et le Ver de Terre, tous assis confortablement. Le Ver à Soie dort dans un coin, recroquevillé.*

Enfin, le caractère conventionnel de certains lieux est également marqué dans les didascalies concernant le jeu des comédiens, lorsqu'elles emploient des expressions telles que : « feindre, faire comme si, faire mine de… » (« *Tous les personnages montent sur scène, comme s'ils étaient maintenant au sommet de la Pêche, c'est-à-dire, en réalité, en haut du rond de lumière. »*, p. 47*;* « *Ainsi, quand tout le monde devra grimper au sommet de la Pêche, les personnages n'auront qu'à monter sur scène pour donner l'impression qu'ils sont tout en haut. »*, p. 43)

Le constat que nous pouvons faire concernant le contenu de ces didascalies locatives, c'est qu'elles fournissent assez peu de renseignements sur les lieux, leur aspect, leur taille, leur forme… par rapport aux informations contenues dans l'hypotexte. Les descriptions sont faibles et sont plutôt d'ordre fonctionnel que poétique, orientées vers la pratique de la représentation plus que vers une construction imaginaire. L'espace apparaît donc comme une zone particulièrement « trouée » du texte de théâtre, l'endroit où se joue l'articulation texte-représentation. Signalons enfin que les didascalies qui indiquent le nombre de personnages et leur fonction et les indications de gestes et de déplacement, participent également à la construction de l'espace et de son occupation. Les répliques des personnages contiennent également des informations qui jouent le rôle de didascalies internes et viennent compléter la mise en perspective de l'espace scénique. Mais, même si de nombreuses informations transitent par la voix du Narrateur, elles ne suffisent pas à combler les manques ou les ouvertures laissées par les didascalies et les répliques associées. D'autres éléments, qui participent de la mise en scène, viennent compléter l'image que le lecteur peut se faire des lieux tels qu'ils sont transposés par l'adaptateur. Il s'agit de l'éclairage et du son qui contribuent à la fois à élargir l'espace et à figurer des lieux.

2.3.4. Rôle de l'éclairage et du son

a. L'éclairage

En ce qui concerne l'éclairage, il prend une importance toute particulière dans notre adaptation dans la mesure où il sert à figurer la pêche géante, à la fois lieu central de l'action, mais aussi moyen de déplacement des personnages. La lumière d'un spot projetée tantôt sur le rideau (avant la scène 4), tantôt sur un drap devant la scène, permet de dessiner un rond que le public admettra comme étant le fruit magique à bord duquel les

passagers prendront place en se hissant sur la scène. Il permet de mimétiser et d'accompagner les paroles des personnages, par exemple dans l'épisode du grossissement de la pêche. Les étapes du grossissement sont ainsi montrées progressivement au lieu de n'en avoir que le résultat comme c'est très souvent le cas dans l'adaptation des lieux dans l'hypertexte. Enfin, la mimétisation permet de faire l'économie de descriptions et de paroles car, on l'a déjà vu, le roman insiste, répète les faits et les développe alors que l'adaptation ne dit qu'une fois et montre :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - […] Mais elle pousse! Elle pousse vraiment! - Elle est déjà deux fois plus grosse qu'avant! cria Tante Piquette. - C'est incroyable! - Mais c'est la vérité! - C'est un miracle! - Ne la quittez pas des yeux! - Je ne la quitte pas des yeux soyez tranquille. - Ciel! hurla Tante Piquette. Elle ne cesse de grossir! Elle gonfle à vue d'oeil! » (p. 29)	« *Tout le monde regarde fixement la pêche, qui grossit au fur et à mesure que l'on élargit le faisceau du projecteur sur le rideau*. » (p. 22)
« Seul dans le noir, mourant de faim, tremblant de peur; James ne savait que faire. » (p. 37)	« *L'éclairage est très faible* » (p. 27)
« A ce moment, le chaos régnait à l'intérieur de la pêche […] James Henry Trotter gisait sur le sol de la chambre ; […] » (p. 65)	« *Le projecteur de la Pêche est allumé, et sa lumière englobe tous les personnages, qui se trouvent à l'intérieur*. » (p. 43)
« L'instant d'après, l'énorme boule dorée disparut dans un nuage et les gens qui se trouvaient à bord du paquebot ne devaient plus la revoir. » (p. 98)	« *Toutes les lumières s'éteignent, tandis que le bateau et l'équipage quittent la salle*. » (p. 70) ;
« Mais au sommet de la pêche, la bonne humeur générale continuait. » (p. 98)	« *Le projecteur de la Pêche est allumé. Les personnages flottent dans le ciel, tout semble bien se passer*. » (p. 71)
« Et ce fut la ruée vers l'entrée du tunnel. Au bout de quelques secondes, tout le monde était en sécurité dans le noyau de la pêche, bien que tremblant encore de peur. » (p. 118)	« *Tous les personnages se précipitent vers le devant de la scène et sautent sur le sol de la salle, comme s'ils se mettaient à l'abri à l'intérieur de la Pêche. Le filtre de couleur du projecteur peut être changé à ce moment-là. Le rideau se ferme*. » (p. 80)
« Ils attendirent en silence, les regards fixés sur l'horizon tout rose, l'arrivée d'un jour nouveau. […] Puis le soleil se leva. Les voyageurs étirèrent leurs corps engourdis et endoloris. » (p. 134-135)	« *C'est le moment idéal pour utiliser une combinaison de projecteurs et de rampes d'éclairage afin de créer une ambiance de "jour nouveau".* » (p. 83)

Le carnet de mise en scène placé à la fin de la pièce, décrit dans le détail (l'adaptateur y consacre cinq pages) les changements d'éclairage possibles pour créer une ambiance et

suggérer l'effet recherché. L'éclairage sert donc à traduire en mode théâtral des lieux divers comme l'intérieur ou l'extérieur de la pêche, le changement de décor mais aussi le jour et la nuit.

b. Le son

Le son, enfin, même s'il n'a pas droit au même sort que l'éclairage, puisqu'il n'est pas développé dans le carnet de mise en scène, participe lui aussi de la dramatisation ainsi que de la création de l'effet de réel. Ainsi, lorsque James se trouve à l'intérieur de la pêche géante, c'est-à-dire de l'autre côté du rideau au théâtre, afin qu'il puisse être entendu du public et faire comme s'il était à l'intérieur du fruit, sa voix est amplifiée grâce à un micro : *« en continuant à parler comme s'il était dans un tunnel, grâce au micro qui se trouve en coulisse. »* (p. 28). Lorsque la pêche tombe à la mer, le son suggéré par l'onomatopée « PLOUF! » dans le roman (p. 64) est mimétisé par le *« Bruit enregistré d'une personne qui plonge dans l'eau, ou sinon, il est possible d'amplifier avec un micro le bruit d'un objet qui tombe dans l'eau. »* (p. 41). Enfin, lorsqu'elle tombe sur la pointe de l'Empire State Building, l'adaptateur utilise également le son pour symboliser l'atterrissage sans être obligé de montrer la chute telle qu'elle est décrite dans le roman: « Encore quelques secondes et ils allaient s'écraser sur les gratte-ciel qui se dressaient comme des bras tendus. La plupart d'entre eux avaient le toit plat, mais le plus haut de tous se terminait en pointe, une longue pointe aiguë comme une gigantesque épingle enfoncée dans le ciel. Et c'est précisément sur la pointe de cette épingle que devait tomber la pêche! » (p. 141) *« Après la fermeture du rideau, faites un grand bruit dans le micro, qui a été apporté en coulisse après la dernière intervention du Narrateur. »* (p. 87) Ainsi, les deux chutes de la pêche géante, la première en mer et la seconde sur la pointe du célèbre gratte-ciel new-yorkais, sont matérialisées par des bruits imités de la réalité et

accentués par un micro, à défaut d'être mimétisées devant le public. Notons que ces sons proviennent du hors-scène et que la source n'est pas visible du public.

Pour en finir avec les didascalies, on peut noter que certaines d'entre elles semblent donner davantage de renseignements au lecteur qu'aux acteurs ou aux metteurs en scène, dans la mesure où elles sont plutôt d'ordre psychologique ou évaluatives. C'est le cas par exemple de l'indication que l'on peut trouver au début de la scène 6 : *« Les personnages flottent* ***tranquillement dans le ciel, tout semble bien se passer***[387] *»*. Les deux passages soulignés donnent en effet peu d'indications pour le jeu : quelle doit être par exemple l'attitude des personnages sensés interpréter l'expression modalisée « tout semble bien se passer » ? Une phrase nominale telle que « l'air serein » par exemple, pouvait paraître plus claire aux acteurs dans cette situation. Pourquoi parler du ciel dans cette partie du texte destiné à la mise en scène alors que l'on sait que le flottement de la pêche est matérialisé par les fils qui relient la scène au plafond de la salle ? La phrase complexe est souvent préférée aux phrases laconiques et minimales traditionnelles du théâtre classique. D'une part, elle montre encore une fois, par son caractère narratif, la grande proximité de l'adaptation avec son hypotexte. Mais d'autre part, la place importante que prennent ces didascalies dans l'économie de la pièce, trahit la présence d'un adaptateur qui est aussi un metteur en scène et pour qui la mise en scène apparaît comme un réel souci. Aussi, s'il reste très fidèle au texte de Roald Dahl, les indications scéniques extra-diégétiques dont il émaille le texte dramatique, ainsi que le carnet de mise en scène, signalent ses directions de mise en scène, sans lesquelles, de toute façon, l'histoire serait difficile à jouer par le public visé (à partir de 9 ans) tant, répétons-le, les lieux et situations sont difficiles à mimétiser. Ainsi, l'adaptation oscille sans cesse entre souci de fidélité et de proximité au

387 C'est nous qui soulignons.

texte d'origine et souci de mise en scène. Elle porte véritablement en elle les traces de sa source tout en affichant les caractéristiques de son genre et son projet de représentation.

Avec les didascalies extra-diégétiques spatiales et temporelles, celles qui réfèrent à l'éclairage et au son sont les traces particulières du travail de l'adaptateur sur le texte source dans la mesure où ces effets ne lui sont pas suggérés par l'hypotexte mais sont le fruit de sa propre interprétation de l'histoire et de sa mise en scène. C'est dans ces marques qu'il exprime le plus sa créativité, sa manière de concevoir la mise en espace, en voix et en mouvement du texte romanesque.

2.3.5. Élargir l'espace

Dans l'hypotexte, les lieux sont nommés et décrits, mais ils peuvent aussi être repris par l'adverbe de lieu « là », qui renvoie à différents espaces selon le moment de l'histoire où il est employé:

« Le jardin qui occupait tout le sommet de la colline était vaste et désolé. […] Il n'y avait là ni balançoire ni bascule ni sablière, rien que de l'herbe fatiguée. »

« James lui tourna le dos et courut jusqu'au bout du jardin. Là il se cacha derrière les touffes de laurier […]. » (p. 18)

Ces indicateurs de lieu ne suffisent pas pour identifier l'espace, le contexte antérieur est indispensable pour qu'un repérage soit possible. Ces adverbes reprennent anaphoriquement les indications de lieu données précédemment.

Dans l'hypertexte, les lieux mimétiques sont évoqués grâce au déictique « ici ». Le lieu de référence est parfois explicitement cadré par les didascalies, parfois plus implicite, mais toujours en rapport avec le lieu montré. On relève dans le texte dramatique différentes valeurs de « ici » :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« - Hé, toi, James! Amène-toi et grimpe sur cet arbre! (p. 28)	« Viens ici tout de suite » (p. 21, Éponge appelant James auprès du pêcher)
« Nous avons passé la journée à t'attendre, dit le vieux grillon des champs. Puis nous avons cru que tu ne te déciderais jamais à venir. Et te voici enfin. Ça me fait bien plaisir. » (p. 45)	« […] Je suis content que tu sois arrivé jusqu'ici » (p. 31, phrase d'accueil du Vieux Grillon Vert à l'intérieur de la pêche)
« - Les mouettes, dit calmement James. Il y en a des tas. Regardez! Ils levèrent les yeux et virent de grands vols de mouettes qui tournoyaient dans le ciel» (p. 82)	« Avec les mouettes! Il y en a plein par ici. Regardez! (*Il montre le ciel*.) » (James parlant des mouettes qui les entourent, p. 60)
« Si nous descendions tous dans le tunnel pour passer la nuit bien au chaud? Suggéra mademoiselle l'araignée. - Non, dit le vieux grillon des champs. Ce ne serait pas raisonnable. Restons ici. Alors, quoi qu'il arrive, nous serons prêts à nous défendre. » (p. 111)	« **L'ARAIGNEE** […] Si nous descendions à l'intérieur pour être au chaud jusqu'à demain matin? **LE VIEUX GRILLON VERT** Non! Je pense que ce ne serait pas prudent. Il est plus sage de rester ici toute la nuit pour ouvrir l'œil. Comme ça, s'il se passe quelque chose, nous nous tiendrons prêts. » (p. 76)

Signalons que l'hypotexte emploie également le déictique « ici » dans les dialogues des personnages, parfois repris à l'identique dans l'adaptation. Il n'est interprétable que si l'on connaît la position du locuteur au moment où il parle, position déterminée par les didascalies, les décors ou les répliques des personnages au théâtre et par un élément du contexte antérieur dans le roman.

D'autres indications de lieu sont reprises dans l'adaptation par des déictiques comme « là-haut », prononcé par le mille-pattes pour montrer à James le ver luisant accroché au plafond de la pêche ou « de là-haut », désignant successivement le plafond de l'intérieur de la pêche puis le sommet de la pêche, ou « là-bas », lorsque les personnages montrent tour à tour les mouettes puis les Hommes-Nuage s'approchant au loin. Ces déictiques, accompagnés des gestes et des regards des personnages, permettent d'élargir l'espace mimétique et de repousser les frontières de la scène. On peut trouver des occurrences de déictiques dans les passages dialogués de l'hypotexte, mais ce dernier privilégie les descriptions et informations qui ne nécessitent pas la connaissance de la situation de

communication, ni la présence conjointe du locuteur et du destinataire pour être comprises, comme le montrent les extraits ci-dessous :

Déictiques et marqueurs d'énonciation historique	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Et, pour la première fois depuis son arrivée dans sa chambre, James leva les yeux au plafond et y vit quelque chose de tout à fait extraordinaire. » (p. 52) « - […] Mais nous n'avons plus de temps à perdre! Voyez, là-bas! » (p. 86) « Mais la pêche, voyageuse patiente et discrète, planait sans bruit. Et au cours de cette longue nuit au-dessus de l'océan qui étincelait au clair de lune, James et ses amis devaient voir des choses que personne n'avait jamais vues auparavant. » (p. 112)	« **JAMES** Ver luisant? Je n'ai pas vu de ver luisant! **LE MILLES PATTES** Parce qu'il était là-haut, accroché au plafond visqueux, le sale paresseux. » (p. 43) « **JAMES** Regardez là-bas! Tous à vos postes! » (p. 67) « **LE NARRATEUR** […] Chut!… Silence. Là-bas! Vous les voyez? Je crois que nos voyageurs sont sur le point de… » (p. 77)

Signalons également les nombreuses occurrences du verbe *voir*, qui permettent souvent de motiver la description d'un nouveau lieu, objet, personnage. Complétées par la présence du champ lexical de la vue, elles contribuent elles aussi à élargir le champ de vision des personnages et du public. En effet, les personnages, y compris le narrateur, invitent très souvent leur entourage, et par la même occasion les spectateurs et les lecteurs, à regarder au-delà de la Pêche, que ce soit dans le roman ou dans l'adaptation :

Le champ lexical de la vue	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - […] Viens près de moi et je te ferai voir quelque chose de MERVEILLEUX. »(p. 18) « - Regarde mon petit, dit-il en ouvrant le sac. » (p.20) « - Éponge! Éponge! Venez vite et regardez-moi çà! - Que je regarde quoi? - Une pêche! cria tante Piquette. - Une quoi! - Une pêche! Là, sur la plus haute branche! La voyez-vous? […] - Eh bien, il en porte maintenant, Eponge! Voyez vous-même! » (p. 25-26) « - Entrez! Entrez donc! glapit tante Piquette. Un shilling, ce n'est pas cher pour voir la pêche géante! » (p. 34) « Les yeux dilatés par la peur, il regardait droit devant lui, osant à peine respirer. À quelques pas de lui, au milieu du jardin, il pouvait voir se dresser	« **LE NARRATEUR** Regardons de plus près ce qui se passe (p. 14) **LE PETIT VIEILLARD** Tu vois ceci ? […] Regarde donc, mon petit. (p. 17) **TANTE PIQUETTE** Une pêche ! Là, sur la plus haute branche ! Tu ne la vois pas ? (p. 20) […] Approchez ! Approchez ! Dix sous seulement pour voir la Grosse Pêche ! (p. 25) **LE VIEUX GRILLON VERT** Regardez qui est là ! (p. 29) **TANTE PIQUETTE** Regarde donc tous ces gens qui gravissent la colline ! (p. 39) **LE VIEUX GRILLON VERT** Tout le monde est prêt à monter là-haut pour jeter un coup d'œil ?

majestueusement la pêche géante. » (p. 37) « De ses grands yeux pleins de frayeur, James fit lentement le tour de la pièce. […] ces personnages le regardaient de tous leurs yeux » (p. 42) « - Regardez! s'écria le mille-pattes vers la fin du repas. Regardez comme c'est drôle, cette mince barre noire qui glisse dans l'eau, là-bas! » (p. 77) « Tout le monde se précipita vers le rebord. Personne n'avait jamais vu de bateau. […] - Il faut leur faire signe. Croyez-vous qu'ils nous voient? […] Tous ouvrirent de grands yeux étonnés sur l'énorme ballon doré qui naviguait dans le ciel.» (p. 96) « C'est ainsi qu'à l'approche d'un énorme nuage tout blanc, ils virent au sommet de ce nuage un groupe de formes étrangement cylindriques, à peu près deux fois plus grandes que des hommes. » (p. 112) « - Regardez! La Terre! » (p. 135)	**LE MILLE-PATTES** Regardez ! Regardez cette curieuse chose noire et toute fine qui glisse sur l'eau là-bas ! (p. 54) **JAMES** Oh, regardez ! Il y a un bateau en-dessous ! (p. 67) **LE VIEUX GRILLON VERT** James ! Regarde ! Quelles sont ces choses ? […] **L'ARAIGNEE** J'espère qu'ils ne vont pas se retourner et nous apercevoir. (p. 77) **JAMES** La voie est libre ! Je ne les vois plus ! (p. 81) **LE MILLE-PATTES** Regardez ! On voit la Terre en dessous ! (p. 84) **JAMES** Fermez tous les yeux ! (p. 87) […] Je n'en crois pas mes yeux ! Nous ne sommes pas morts ! . **TOUS**, *sauf James* Ah, bon? (*Ils regardent partout*.) Nous ne sommes pas morts? […] (p. 89) **NARRATEUR** Et c'est CETTE HISTOIRE que vous venez de voir représentée ». (p. 93)

Aussi nombreux dans l'hypotexte que dans l'adaptation, ces verbes de perception revêtent pourtant une autre signification au théâtre. Très souvent sur le mode injonctif, ils sont les plus manifestes dans les moments où les personnages abordent de nouveaux lieux qui sont signalés par cette convention : le lieu est désigné en même temps que le public est invité par un personnage à le regarder. La vue prend une importance particulière dans la pièce comme le montre le nombre d'occurrences relevées, mais aussi parce que la représentation ne peut exister sans le regard du spectateur. Il est appelé à regarder les lieux ou éléments mimétisés sur la scène ou à l'extérieur de la scène (en-dessous, en l'air), mais aussi les lieux ou éléments non mimétisés (l'arbre, les requins, la terre, …). Les verbes de perception servent, dans ce dernier cas, de support conventionnel à l'imagination du public, qui fait « comme si » les objets et les lieux étaient visibles.

Notons que le seul personnage privé de la vue est le Ver de Terre, qui se distingue des autres insectes par son pessimisme, sa vision noire des choses. Le regard lui manque pour

apprécier les lieux qu'il traverse et pour comprendre dans le spectacle qui s'offre à eux, l'avenir heureux qui se profile. L'épisode dans lequel son aveuglement symbolique est le plus marqué est celui où il se lamente, pensant que lui et ses camarades sont tous promis à une mort certaine sans nourriture à bord de la pêche. James tente de le raisonner et lui reproche de « voir » tout en noir et de ne pas comprendre que la pêche elle-même constitue une réserve de nourriture inépuisable. Le jeu de mots maladroit qu'emploie James (« voir » dans le sens de « comprendre ») est repris dans l'adaptation de manière plus explicite, puisque le verbe « comprendre » remplace le verbe « réaliser » employé dans le roman, traduction de l'anglais « Can't you *realize*?[388] »:

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Mais, bonté divine, serais-tu aveugle? s'écria James. - Tu sais bien que je le suis, dit amèrement le ver de terre. Pas besoin de me le rappeler. - Oh! pardon… Mais j'ai voulu dire… Ne vois-tu pas que…? - Voir? S'écria le pauvre ver de terre. Voir! Tu te moques de moi! James poussa un profond soupir. - Donc, disons: ne réalises-tu pas que nous avons assez à manger? Assez pour des semaines? » (p. 72)	**JAMES** Vous êtes vraiment *aveugle*, ma parole ! **LE VER DE TERRE** Quelle cruauté! Tu sais très bien que je suis aveugle. Inutile de retourner le couteau dans la plaie. **JAMES** Ce n'est pas ce que je voulais dire. Je suis navré. Mais vous ne *voyez* donc pas que… **LE VER DE TERRE** Comment puis-je voir si je suis aveugle? **JAMES,** *visiblement agacé.* Vous ne *comprenez* donc pas qu'il y a suffisamment à manger ici pour tenir des semaines et des semaines ? » (p. 50).

Nous abordons là un aspect plutôt transsubstantiel de l'adaptation, mais il semble qu'on ne puisse pas étudier le texte dramatique et donc l'adaptation transgénérique sans convoquer intérieurement la représentation. Inversement, et comme en témoignent de nombreuses didascalies interstitielles indiquant les grandes lignes de mise en scène, l'écriture du texte se révèle continuellement sous-tendue par le projet de réalisation. La gestion de l'espace scénique y est régulièrement signalée (entrées, déplacements, mouvements, sorties) ainsi que la prise en compte des futurs spectateurs de la pièce (adresses au public). Cette prise

388 ROALD Dahl, *James and the Giant Peach, Puffin Books, 2007 (1st publication 1961),* p. 68.

en compte de la présence du public dans l'écriture, contribue également à élargir l'espace mimétique à la salle, et à renforcer l'effet de réel. C'est le cas par exemple dans la première scène, dès la didascalie initiale « Le Père et la Mère de James Henry Trotter franchissent le rideau en courant, comme s'ils étaient poursuivis par quelque chose… Ils courent sur place devant les spectateurs » (p. 11). Les espaces qui se trouvent au-delà de la scène, c'est-à-dire derrière le rideau ou encore dans la salle, sont donc des espaces utilisés et mentionnés dans la pièce et dans lesquels l'action peut se prolonger et s'élargir. L'adaptateur y fait référence dans les didascalies mais aussi à travers les répliques du Narrateur, qui, en s'adressant au public, contribue à cet élargissement tout en installant une proximité qui tend à supprimer la frontière entre la scène et la salle. Citons par exemple sa première et sa dernière intervention dans la pièce : « **LE NARRATEUR** : Regardons de plus près ce qui se passe » (p. 14) puis « Et c'est CETTE HISTOIRE que vous venez de voir représentée. » (p. 93).

Les lieux sont donc également touchés dans le processus d'adaptation. Certains sont supprimés, d'autres montrés ou énoncés une seule fois quand le roman en multiplie les références. Ces transformations visent à resserrer le temps et à parvenir à un ensemble qui soir représentable sur la scène, tant en ce qui concerne la durée que la mise en espace. Ainsi, dans la gestion de l'espace comme du temps, le texte dramatique privilégie le mode singulatif: on ne montre qu'une fois au théâtre ce qui est raconté et décrit plusieurs fois dans le roman. Si on conserve une impression de foisonnement de lieux dans l'adaptation, c'est parce qu'elle emploie différents moyens pour faire référence aux lieux de l'action, créer une illusion de réalité et élargir l'espace. Le plus souvent, ils sont mentionnés à travers des reprises assez fidèles des dialogues de l'hypotexte, ou une transtylisation en didascalies extra-diégétiques des indices descriptifs du roman. Le lecteur a donc en sa possession, outre les indications scéniques et les dialogues, les explications de mise en

scène données dans le petit carnet d'accompagnement, qui lui permettent de créer les lieux et d'y placer les protagonistes de la pièce, au fil de la lecture. En cela il partage la posture du lecteur de roman, qui projette l'espace au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture et construit son image mentale à partir des indications textuelles, de ses compétences de lecteur/spectateur, et de sa propre encyclopédie… Cependant, la suppression d'informations constatée dans l'adaptation laisse au lecteur davantage de liberté pour combler ces trous présents dans le texte théâtral, liés à l'absence d'injonction de mise en scène pour certains lieux. Le resserrement constaté autour des lieux à mimétiser donne en outre à ces derniers une véritable force symbolique qui apparaissait moins dans le roman. Les lieux, dans l'adaptation, jouent un rôle, tout comme les personnages. La représentation va leur donner une existence matérielle qui participe à la construction du sens. Ils seront montrés et présents sans cesse sous les yeux des spectateurs, leur matérialité s'imposant pendant la durée de la représentation, alors que la lecture linéaire du texte ne permet pas leur conservation visible au-delà de la page de description, que ce soit pour le lecteur du roman ou le lecteur de la pièce de théâtre. Ils sont aussi créés symboliquement par un geste, un regard, une invitation à voir. Cette énonciation constante des lieux manifeste aussi la nécessité d'informer en permanence ce destinataire additionnel du cadre spatial de la fiction pour maintenir un degré d'illusion satisfaisant et un équilibre entre ce qui est montré et ce qui est suggéré.

2.3.6. Espaces symboliques

Outre les informations que fournit notre tableau sur les divers modes de perception de l'espace dans le texte, on peut noter qu'il n'y a pas d'opposition radicale entre intérieur et extérieur, lieux fermés et ouverts ou encore lieux élevés ou non, dans la mesure où l'extérieur sert aussi bien de lieu de découverte et d'heureuses rencontres que de lieu de

dangers, l'intérieur est tour à tour une prison ou un lieu de refuge et la terre, symbole de tristesse et de malheur au début devient synonyme de bonheur à la fin. Par contre ce sont les lieux clôturés qui s'opposent aux lieux ouverts, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur. En effet, James se trouve le plus souvent à l'extérieur de la maison des tantes où il est condamné à couper du bois et à regarder avec nostalgie l'horizon qui laisse apparaître son ancienne demeure et la mer. Or, ces symboles d'un passé heureux pour lui sont inaccessibles puisqu'il n'a pas le droit de franchir la clôture qui entoure le jardin. Puis, lorsqu'il est puni, il est enfermé dans sa chambre dont les fenêtres sont ceintes de barreaux. Enfin, l'accès à la pêche lui est interdit par des barrières que ses tantes lui interdisent de franchir. L'adaptation, là encore, conserve la même symbolique dans la répartition des lieux.

Notons aussi l'importance des lieux élevés qui constituent le cadre spatial de la plus grande partie de l'histoire du roman et de son adaptation. En effet, la maison des tantes se situe au sommet d'une colline qui offre un vaste panorama aux yeux de James, la pêche flotte dans les airs et elle atterrit enfin sur la pointe de l'Empire State Building. À la fin, certains personnages vont conserver cette hauteur dans la profession qu'ils vont exercer en Amérique, comme le ver luisant au haut de la statue de la Liberté ou encore le Ver à Soie et l'Araignée qui vont fabriquer des cordes destinées aux funambules. Au théâtre, les lieux élevés sont conventionnellement placés sur la scène alors que le sol de la salle sert à figurer les lieux « bas », et aucun autre moyen n'est mis en œuvre pour faire voler réellement la pêche ou encore pour mimétiser la colline ou le célèbre building new-yorkais.

Mais quels que soient les lieux, ils sont tous marqués, comme dans le roman, par des isotopies en lien avec les aventures qu'y vit le héros et leur traversée constitue pour le

personnage un parcours initiatique, lieu d'apprentissages, de découvertes et de rencontres qui constituaient les manques essentiels du petit James. Liés à ces manques, au début de l'histoire notamment, d'autres lieux n'apparaissent pas dans notre relevé, ce sont ceux qui sont rêvés ou imaginés par le héros. Il lui arrive très souvent, en effet, de repenser avec nostalgie à la maison de ses parents, à l'océan à proximité duquel il vivait ou alors de s'imaginer les lieux fantastiques dans lesquels la pêche a pu les conduire au moment de sa chute en mer ou à l'approche de la terre à la fin de l'histoire. Ces lieux pensés ou rêvés sont accessibles dans l'adaptation grâce à la médiation du personnage du Narrateur. D'autres encore sont évoqués par le biais des analepses, comme la salle de bain ou la cuisine des tantes Éponge et Piquette, théâtre des derniers instants tragiques vécus par le père de l'araignée puis par sa grand-mère (p. 105, p. 127). Les espaces traversés tour à tour sont nombreux et variés et symbolisent le désir de fuite du héros. Emporté sur sa pêche magique, son voyage initiatique ressemble à un rêve dans lequel le petit garçon est confronté à des démons contre lesquels il doit résister pour pouvoir jouir de la liberté que lui offre le ciel et tous ces nouveaux espaces. Entouré d'amis sympathiques mais fragiles et peu adaptés à ce monde, il se doit de les protéger et de surmonter ses peurs. Ainsi, les nombreux lieux parcourus lui permettent de mûrir et d'acquérir une certaine force grâce à la confiance que lui octroient ses compagnons et par la découverte de nouveaux horizons. La traversée de l'Atlantique au départ du vieux continent, où il laisse ses vieilles tantes méchantes, pour se diriger vers le Nouveau Monde où il va rencontrer de nombreux enfants, fait de James un conquérant à l'assaut d'une terre d'accueil, où lui et ses amis trouveront un avenir heureux. Il montre aux enfants de son âge que les voyages forment toujours la jeunesse et qu'il faut avoir foi dans l'avenir et croire, comme le Mille-Pattes, à la réalisation de ses rêves (« *Oh ! j'ai toujours rêvé d'aller en Amérique !* », p. 85). L'adaptateur a bien saisi l'enjeu de la conservation de ces lieux aussi divers que difficiles à

mettre en scène, mais dont le maintien, qu'il soit mimétique ou diégétique, était le seul moyen de garder à l'œuvre de Roald Dahl son essence.

2.3.7. Un espace universalisé par l'adaptation

L'adaptation se concentre sur le noyau de l'aventure, son axe central, c'est-à-dire le voyage à bord de la pêche qui s'effectue au-dessus de l'océan Atlantique. Une fois la pêche dans les airs aucune ville n'est plus traversée ni décrite et les seules indications locatives réalistes conservées concernent le point de départ du voyage (dans un jardin de l'Angleterre du Sud), et son point d'arrivée (New-York, symbolisée au théâtre par la tige de l'Empire State Building sur laquelle est venue s'écraser la pêche). L'adaptateur choisit également de ne pas montrer la période heureuse de la vie de James et les lieux qui la symbolisent (bord de mer, maison d'enfance, plage) ne sont pas mis en scène afin de concentrer l'intrigue sur l'action principale, c'est-à-dire les trois jours de voyage et les circonstances de ce départ pour le moins étrange. Ainsi, gagner du temps dans l'adaptation consiste à resserrer la durée et son pendant indissociable, l'espace.

L'adaptateur choisit d'ouvrir le rideau sur le lieu où les parents du héros sont dévorés par un rhinocéros. Si ce lieu est bien mentionné dans le roman où il est même précisé qu'il s'agit du centre ville de Londres, il est juste évoqué afin d'expliquer la situation triste du petit garçon. Dans l'adaptation, cet espace n'est pas du tout traité de la même manière : d'une part il est mimétisé, ce qui plonge le lecteur/spectateur en plein cœur de l'action, *in médias res*. Ensuite, les parents de James apparaissent et prononcent des répliques qu'on ne trouve pas dans le roman, où ils ne prennent pas du tout la parole. D'autre part, ce lieu n'est pas nommé alors que le roman le situe explicitement dans le centre ville de Londres. Le fait de ne pas reprendre cette référence qui ancre l'histoire dans la réalité, participe du brouillage de l'ancrage spatial comme nous l'avons constaté de l'ancrage temporel et

contribue en même temps à universaliser l'histoire, puisqu'elle ne se situe plus, dans le texte dramatique, dans un espace-temps concret et clairement identifiable.

Dans l'ensemble, les réductions opérées par l'adaptation semblent ne pas toucher de manière conséquente les lieux, le Narrateur servant de relais efficace à la concentration de l'espace par « diégétisation » de celui-ci. La localisation diégétique reste ainsi très abondante dans le texte dramatique et permet, métaphoriquement des références plus larges au monde tout en enrichissant l'univers fictionnel. En effet, la thématique du voyage initiatique, qui domine dans l'œuvre de Roald Dahl, aurait beaucoup souffert d'une amputation trop importante. En revanche, on peut remarquer le flou qui règne dans les indications spatiales relevées dans l'adaptation : ni la ville de Londres dans la première scène, ni la Cinquième Avenue à New-York dans la dernière, ne sont nommées dans la pièce alors que ces précisions apparaissent dans le roman. D'autre part, les indications scéniques comme les interventions des personnages ne restituent pas au lecteur le détail des descriptions fournies par l'hypotexte. Ces suppressions, qui n'ont pas forcément pour effet un allègement de la mise en scène (les scènes qui se déroulent dans ces lieux ne sont pas supprimées, les informations spatiales pouvaient donc passer par la voix des personnages) contribuent à renforcer l'impression d'universalité de l'histoire, ce qui relève d'un choix purement esthétique de l'adaptateur. Datée et située de manière vague et non ancrée dans un espace-temps qui la figerait, l'histoire, comme un conte merveilleux, peut traverser toutes les époques.

2.3.8. L'espace matériel de la page et les illustrations

S'il est un espace symbolique qui ajoute du sens au texte et qui peut également se trouver transposé fidèlement ou modifié, c'est celui de la page. L'écrivain dispose de tout un

arsenal de polices de caractère, de blancs, de casses et de caractères typographiques qu'il peut utiliser pour donner du relief à son texte, souligner tel passage.

a. La mise en page

La disposition du texte dans le roman se présente de manière relativement classique. Les chapitres, au nombre de 39, s'étalent sur 157 pages. Ils sont très courts (les plus longs comptent 6 pages) et leur mise en page se caractérise par un fort interlignage en-dessous et au-dessus du numéro de chapitre, sans changement de page au changement de numéro, ce qui introduit une forme de continuité dans la lecture, contrariée cependant par le fait que le changement de chapitre intervienne très souvent au milieu d'une action. Si la pause introduite par ce découpage de la diégèse produit du suspense, celui-ci est de courte durée puisque le chapitre suivant se trouve sur la même page, ce qui permet de ce fait aussi au jeune lecteur destinataire, de ne pas perdre le fil. Il est également incité, de cette manière, à poursuivre sa lecture sans s'arrêter.

Dans la pièce de théâtre, le changement de scène est marqué par un changement de page. Il existe donc une plus grande rupture, soulignée également par le fait que le changement de scène est marqué par une borne de fin de scène, puis une borne de début de scène à la page suivante :

« FIN DE LA SCENE 5 » (p. 70)

« SCENE 6 » (p. 71)

Chaque scène comporte une douzaine de pages. Les bornes sont placées bien en retrait du corps du texte et ne sont pas imprimées dans la même casse que la didascalie qui suit, ce qui marque bien la différence entre ces deux éléments. Les 16 bornes relevées dans notre hypertexte, marquant le début et la fin des huit scènes recensées, possèdent les trois

caractéristiques communes citées par Thierry Gallèpe (1997) : « Fort interlignage de séparation, caractères de casse plus grande et la plupart du temps en majuscules, disposition topographique centrée dans la page. ». Ces bornes, dont seul le lecteur peut avoir une connaissance immédiate, sont définitoirement extra-diégétiques.

On distingue également les bornes extrêmes (situées au début et à la fin de la pièce et qui annoncent au lecteur que la pièce commence ou qu'elle est terminée) des bornes intermédiaires. La borne de clôture que l'on trouve dans notre adaptation, identifiée comme telle par ses marques typographiques et topographiques, a tout de même un statut ambigu qu'il faut souligner. En effet, son contenu et son repérage diégétique conduiraient à la ranger dans la catégorie des didascalies et non des bornes puisque la mention « RIDEAU » se rapporte à la représentation et indique également le moyen à mettre en œuvre par la mise en scène pour que soit signifié au spectateur la fin du spectacle. Elle ne possède pas d'équivalent dans le roman, dans lequel, l'espace vide de la page suffit à faire comprendre au lecteur qu'il est parvenu au terme de sa lecture.

La transmodalisation impose évidemment une réécriture théâtrale qui se distingue immédiatement de tout autre texte par son alternance de didascalies et de dialogues, et notre hypertexte respecte la présentation traditionnelle des didascalies qui se démarquent des répliques par une typographie particulière, visible du seul lecteur. Elles obéissent à des règles de présentation différentes suivant leur place en texte. La plupart des didascalies relatives aux interactions sont placées avant interaction, c'est-à-dire à l'ouverture de chaque scène, sous la borne d'ouverture. De longueur variable, elles forment un bloc en italique qui prend place sous la borne d'ouverture. Elles se détachent clairement de la première réplique par un fort interlignage :

SCENE 5

Lorsque le rideau s'ouvre, de nombreux fils pendent du plafond, jusqu'à la queue de la Pêche. On voit James en train d'attacher le dernier fil. Le projecteur est allumé. Les autres personnages sont « dessous », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas sur scène, à l'exception du Ver de Terre, qui est à moitié sur scène et à moitié en dehors (dans la trappe) et tenu par le Vieux Grillon Vert et la Coccinelle.

JAMES
C'est la cinq cent deuxième mouette. Je pense que ça devrait suffire ! (p. 65)

On ne dénombre que trois didascalies après interaction. Précédant la borne de clôture et topographiquement bien détachées du bloc de la dernière réplique du texte, elles clôturent l'unité considérée et ne sont suivies d'aucune autre indication textuelle que la nouvelle borne d'ouverture ou la borne de clôture signalant la fin de la pièce. Elles indiquent plutôt des mouvements de personnages (monter ou descendre de la pêche) et des indications de régie relatives au rideau, à l'éclairage, au bruit, comme dans les didascalies avant interaction auxquelles elles semblent faire écho, préparant le lecteur à la mise en place d'un nouveau lieu, d'une nouvelle situation :

« *Tous ceux qui rentrent à l'intérieur de la Pêche descendent devant la scène, le projecteur s'éteint et le rideau se ferme.*

FIN DE LA SCÈNE 4 » (p. 64)

« *Toutes les lumières s'éteignent, tandis que le bateau et l'équipage quittent la salle*.

FIN DE LA SCÈNE 5 » (p. 70)

En ce qui concerne les valeurs relatives aux répliques, on trouve :

- les didascalies avant répliques, c'est-à-dire placées directement après le nom du locuteur et avant le texte de ses propos. Elles sont séparées du nom du locuteur par une virgule et se distinguent par l'italique. Elles sont plus nombreuses puisqu'on en compte 48. Leur longueur et leur contenu sont très variés, mais on constate une relative homogénéité dans

leur forme (phrase nominale, groupe nominal, gérondif…) et leur étendue, qui ne dépasse qu'une seule fois les six mots :

« LE VIEUX GRILLON VERT, *faisant de gros efforts pour cacher sa peur et sa déception*. » (p.47)

- les didascalies intra-répliques : elles sont insérées entre parenthèses, en italique et sans saut de ligne ni alignement, à l'intérieur des propos du locuteur. Au nombre de 33, elles sont pour la plupart destinées à décrire les gestes, les déplacements, l'état émotionnel du locuteur ou encore à donner des indications de régie :

« **LE VER LUISANT**

J'essaye ! Je fais ce que je peux. Un peu de patience, je vous prie. (*Changez le filtre de couleur du projecteur en fonction de la lumière que vous voulez faire projeter au Ver Luisant*). Voilà ! (p. 44) »

- les didascalies inter-répliques : au nombre de 43, clairement séparées du corps des répliques par un espace entre la réplique qui précède et celle qui suit, et distinguées par la typographique en italique, les didascalies inter-répliques montrent elles aussi une grande diversité de longueur et de contenu. Elles peuvent, tout aussi bien marquer des déplacements, des gestes, des postures, des regards que donner des indications de régie. Notons que contrairement aux précédentes, la plupart du temps, elles apportent simultanément ces différents types d'informations :

« **TANTE PIQUETTE**

Ça alors ! Je la vois qui gonfle et enfle devant mes yeux !

Tout le monde regarde fixement la pêche qui grossit au fur et à mesure que l'on élargit le faisceau du projecteur sur le rideau.

TANTE ÉPONGE, *en agitant ses gros bras.*

Va-t-elle cesser de grossir ? » (p. 22-23)

- les didascalies après répliques **:** on trouve une seule didascalie après réplique dans notre texte, elle est située directement après une réplique, accolée au corps du texte sans espace, mais identifiable par sa différence typographique. Mise entre parenthèses, elle annonce à la scène 3, un bruit censé signifier que les tantes ont été écrasées par la pêche géante dans sa course folle.

« **LES DEUX**

Non, non, non ! N'avance plus ! (*Grand bruit sourd*.) » (p. 40)

Nous ne trouvons pas dans notre adaptation de didascalies placées à la marge, c'est-à-dire à un endroit inattendu du texte.

En ce qui concerne les répliques, elles sont placées sous la didascalie de désignation, avec un léger retrait à la marge. Le nom du locuteur est marqué par une typographie en gras et l'emploi de petites majuscules :

« **LE VER LUISANT**

Regardez ! Ils nagent vers nous ! » (p. 56)

Nous noterons en ce qui concerne la présentation des didascalies de distribution, que l'édition anglaise place le nom du personnage en majuscules juste avant sa réplique, séparée d'elle par un double point, sans mise en valeur par les caractères gras ni retrait de la réplique à la ligne suivante comme le fait la version française :

Dans le roman	Dans l'adaptation française	Dans l'adaptation anglaise

« - Mais… mais… qu'est-ce que c'est que ces choses? murmura James qui, jusque-là, n'avait pas pu sortir un mot. Et d'où viennent-elles? - Ah! dit le vieil homme à voix basse. Tu ne le devinerais jamais! » (p. 20)	« **JAMES** Mais… qu'est-ce que c'est? *(Un silence.)* D'où viennent ces choses? **LE PETIT VIEILLARD** Ah ah!… Tu ne devineras jamais! […] » (p. 17)	« JAMES: But- but- what are they? [*Pause*] Where do they come from? LITTLE OLD MAN: Ah-ha…you'd never guess that! […] » (p. 16)

b. Jeu de police, de caractère et de casse

On peut constater une relative uniformité dans le choix de la casse et de la police de caractère dans le roman. La casse typographique privilégiée d'ailleurs dans le roman comme dans l'adaptation, est le caractère romain, avec une taille de police légèrement supérieure dans le roman. On peut noter cependant quelques emplois particuliers de la taille de casse et de l'italique, à des fins de mise en valeur, des majuscules, de l'italique et des parenthèses, des tirets, ou de la mise en vers, qui viennent par endroit rompre cette uniformité.

- la majuscule est employée à six reprises dans le roman hypotexte et peut servir soit à souligner des moments importants de la diégèse (« Et cet événement qui n'était que PLUTÔT insolite allait bientôt donner lieu à un autre, qui, lui, était FRANCHEMENT insolite. Et celui-ci, à son tour, allait déclencher un autre événement que je n'hésite pas à qualifier de FANTASTIQUEMENT insolite. », p. 13), ou à souligner un ton de voix (« - Elle POUSSE! cria tante Piquette. Elle devient de plus en plus grosse. », p. 28 « Et PLOUF! Elle heurta la surface de l'eau dans un formidable éclaboussement, puis elle coula comme une pierre. », p. 64).

L'adaptation emploie également le haut de casse, dont on relève sept occurrences, mais essentiellement à d'autres endroits que dans le roman, puisque parmi les exemples cités précédemment à propos du roman, seule l'onomatopée « PLOUF! » est reprise lorsque la

pêche tombe à la mer. (p. 41). Dans l'adaptation, elle a plusieurs fonctions. Elle sert d'une part à souligner un ton de voix fort, par ailleurs signalé par la didascalie ou la réplique :

« **TANTE ÉPONGE**

Chère vieille harpie! Au monde entier, je le crie… TU N'AS QUE LA PEAU SUR LES OS! » (p. 15)

« **TANTE PIQUETTE**, *en criant*.

ESPÈCE DE BON A RIEN, BRUTE PARESSEUSE!

TANTE ÉPONGE, *en hurlant*

FRAPPE-LE!» (p. 16)

Cette technique, largement utilisée par la bande dessinée, renforce le rôle des indications scéniques et joue en quelque sorte un rôle de didascalie interne. La majuscule est d'autre part employée pour les bornes de début et de fin de scène, ainsi que pour la borne de clôture (SCÈNE 1, FIN DE LA SCÈNE 1, RIDEAU). Enfin, à la fin du texte, dans les dernières lignes, elle a plutôt une fonction de soulignement: « Et c'est CETTE HISTOIRE que vous venez de voir représentée. »

- l'italique est utilisé dans le roman pour la mise en page des chants ou poèmes récités par les personnages, dont on peut trouver six exemples dans notre hypotexte. Il signale donc un changement de genre, comme lorsque le mille-pattes, heureux d'être débarrassé de la peinture qui l'entravait, prononce ces paroles :

> *Vive la pluie, vive la tempête!*
> *Je suis guéri, ma joie est complète!*
> *Je redeviens, oui, c'est possible*
> *Le plus glorieux*
> *Des insectes nuisibles!* (p. 132)

Signalons que ces passages génériquement différents, se distinguent également par leur forme versifiée et rimée.

Dans l'adaptation, si quelques poèmes et chants sont repris avec les rimes et la versification, ils ne sont pas écrits, ni dans une casse ni dans un caractère différents. En revanche, on peut remarquer l'abondance des passages en italique à d'autres endroits du texte adapté, qu'il s'agisse d'un seul mot ou encore d'une phrase complète. Hormis dans les didascalies déjà analysées, l'italique est très présent dans l'hypertexte, puisqu'on en trouve 67 occurrences, et il joue notamment un rôle de soulignement. Il remplace, dans quelques cas, les majuscules employées dans le roman. « Elle POUSSE! » cité plus haut est remplacé par l'expression « Elle *grossit*! » (p. 22). Si l'italique semble apparaître comme un ajout de l'adaptateur, un retour vers le texte original en langue anglaise permet de contredire cette remarque. En effet, l'italique y apparaît déjà dans le roman, c'est donc plutôt un choix de l'éditeur que d'en abandonner les effets dans la traduction française. Aussi, la présence des italiques dans l'adaptation, ne constitue pas une originalité, comme on aurait pu le penser, mais plutôt une autre marque de fidélité de l'adaptation à son adaptée, que l'édition française n'a prise en compte que dans la version théâtrale et non dans la version romanesque. Pour ce qui est de la valeur de ces italiques, elle est la même que dans le roman, ils constituent une forme de soulignement des termes ainsi mis en valeur. Au théâtre, ils fonctionnent comme une didascalie interne dont le sens se surajoute à celui de la didascalie avant-réplique. Sans doute impliquent-ils un ton de voix particulier, une insistance de la part du comédien, afin de souligner une émotion. Dans d'autres cas, ils servent à souligner les mots-clés de l'histoire :

« **L'ARAIGNÉE**, *affolée.*

Réfléchis, *réfléchis,* James! » (p. 57)

« **LE CAPITAINE**, *en hurlant.*

Et aussi un … *énorme… un énorme mille-pattes*! » (p. 70)

« **JAMES**

Vous êtes vraiment *aveugle,* ma parole!

[…]

Ce n'est pas ce que je voulais dire. Je suis navré. Mais vous ne *voyez* donc pas que…

[…]

Vous ne *comprenez* donc pas qu'il y a suffisamment à manger ici pour tenir des semaines et des semaines? » (p. 50)

Signalons que l'italique est employé dans les répliques de tous les personnages, sans exception, y compris dans celles du Narrateur. Il peut être un considéré comme un moyen d'inciter à une lecture plus attentive et d'en faciliter l'accès, d'autant plus que le texte s'adresse aux jeunes lecteurs, dont l'attention est attirée par cette manière de mettre en exergue les mots-clés. La mise en valeur des mots par la typographie apporte un surcroit de sens.

- les parenthèses servent, dans le roman, à signaler des commentaires dans deux des poèmes ou chants prononcés l'un par le mille-pattes, l'autre par James. Dans chacun de ces passages, le dernier vers du couplet est placé entre parenthèses :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Et le mille-pattes, la bouche pleine, le menton ruisselant de jus de pêche, se mit à chanter à tue-tête *:* *J'ai mangé bien des plats délicieux,* *Des moustiques en gelée, des lobes d'oreilles au riz,* *Des souris à la neige, c'était exquis,* *Des rôtis de rat (aspergés de pipi).* » (p. 75)	« **LE MILLE-PATTES** […] *Il se met à chanter* J'ai mangé des steaks de boue hachée, préparés par les plus grands cuisiniers, Des yeux brouillés, des œufs de punaise et des frelons mijotés. Des têtes de têtard et des queues de lézard. Et des hannetons en grande quantité. (C'est encore meilleur avec une goutte de vin rosé.) » (p. 53)

« *Voici mon ami le ver de terre,* *C'est lui le roi des jardiniers.* *Il creuse des souterrains incomparables* *C'est un travailleur acharné* *Et imbattable.* *(Le ver de terre bomba le ventre* *Et mademoiselle l'araignée* *Applaudit à tout rompre*.) » (p. 149)	

Si les paroles de la chanson du mille-pattes ont été modifiées dans l'adaptation, elles n'en conservent pas moins la même mise en page que dans le roman, quant à la chanson de James, elle n'a pas été conservée dans la pièce de théâtre.

- les tirets sont employés dans le roman afin de marquer qu'un mot est épelé ou prononcé de manière détachée par son énonciateur: « - Dé-li-cieux! dit le vieux grillon des champs. » (p. 74). On n'en trouve pas d'exemple dans l'adaptation française, alors que l'adaptation anglaise conserve la même présentation que le texte source en langue anglaise (« *Dee*-licious! Said the Old-Green-Grasshopper. », p. 70; Old-Green-Grasshopper: *Dee*-licious!, p. 42).

- les blancs typographiques sont très utilisés dans le roman, dans les exemples déjà cités de chants ou poèmes que l'on trouve au nombre de six. L'adaptation ne les reprend pas en totalité, mais lorsqu'elle le fait, si l'on note des différences dans le contenu, la mise en forme est respectée. On peut également observer, dans le roman, des passages textuels mis en valeur par les blancs typographiques, proches de ceux utilisés dans les poèmes.

« Et avant qu'elles ne puissent se relever, la pêche, l'énorme pêche fut sur elles.

« Il y eut un bruit de broiement.

« Et puis ce fut le silence.

« La pêche continua son chemin, laissant derrière elle tante Éponge et tante Piquette écrasées sur l'herbe. […]» (p. 60)

« Puis commença la chute…

« Plus bas…

« Encore plus bas…

« Encore…

« Encore…

« Encore… » (p. 64)

Cette mise en page n'est pas reprise dans l'adaptation.

c. Les illustrations

Outre ces moyens typographiques qui contribuent à souligner le sens voire à apporter du sens supplémentaire au texte, l'écrivain peut choisir également d'illustrer son histoire au moyen de dessins. C'est ce qu'a fait Roald Dahl, en confiant l'illustration de *James et la Grosse Pêche* à son collaborateur de longue date, Quentin Blake. On constate, en effet, dans le roman, la présence de 46 dessins de tailles diverses (14 s'étendent sur une page complète, 19 sur une demi-page, et 13 sur un quart de page). Ces images sont toujours en rapport avec la diégèse et placées en regard du texte ou de la partie de texte qu'elles illustrent. Ainsi peut-on voir James à genoux devant le mille-pattes, assis sur son sofa, pour l'aider à retirer ses bottines (p. 145), ce qui correspond au texte suivant :

> - Courage, mon garçon, courage! dit le mille-pattes. Mais en attendant, ne pourrais-tu pas venir me donner un coup de main? Je mets toujours des heures à retirer mes bottines.
> Impossible de refuser. Ce n'était vraiment pas le moment. James traversa docilement la pièce et s'agenouilla près du mille-pattes. (p. 45-46)

Chacun des passages-clés du texte est ainsi illustré. Les 35 pages de supplément comptent elles aussi 12 illustrations, qui sont, pour la plupart, des images déjà présentes dans le corps du roman. Ces illustrations entrent en relation avec le texte et en orientent quelque peu la compréhension, car elles donnent un visage, une expression à des personnages qui ne sont pas décrits (c'est le cas de James par exemple ou des Nuageois) et une

interprétation figée aux situations. Elles ajoutent également des éléments qui n'apparaissent pas dans le texte, comme la représentation des agents de police évanouis à la découverte des insectes géants (p.145). L'adaptation ne reprend aucune de ces illustrations, seule la première de couverture offre une mise en image du texte.

Notons que très souvent, le lecteur de littérature de jeunesse identifie fortement les personnages aux illustrations qui en sont faites sur la couverture ou à l'intérieur des pages, or, dans le roman, les personnages sont représentés vêtus et portant des accessoires dont il n'est nullement question dans le texte et qui viennent renforcer leur caractère anthropomorphe. La première de couverture ou encore la double page d'illustrations (p. 42-43) représente, par exemple, le mille-pattes conformément à la description, avec ses quarante-deux bottines, mais l'illustrateur lui a ajouté un chapeau ainsi qu'un nœud papillon rouge et de grosses lunettes rondes. Le ver de terre, pour protéger sa peau fragile, porte un chapeau de soleil jaune et des lunettes de soleil aux verres sombres; quant au vieux grillon des champs, sans doute en référence à sa fonction de musicien, il est vêtu d'un costume en queue de pie. Le ver à soie porte une grosse paire de lunettes et une cape rose. Enfin, James porte un polo bleu à manches courtes et un pantalon brun, ce qui vient contredire la description qu'en fait le capitaine du Queen Mary, qui le découvre à travers sa longue-vue (« On dirait un garçon en culotte courte! Oui, c'est bien ça, un petit garçon en culotte courte, pas d'erreur! » p. 97, information reprise dans l'adaptation à la page 69). L'image le présente aussi avec des cheveux blonds un peu décoiffés, sans doute pour signifier le mouvement de la pêche géante dans les airs et les aventures « décoiffantes » vécues au cours de son voyage. Le mille-pattes, lui aussi, laisse apparaître quelques cheveux blonds sous sa casquette. Ces illustrations traduisent en quelque sorte la lecture de l'illustrateur Quentin Blake et orientent en même temps la lecture du roman.

Elles peuvent être ainsi considérées comme une forme d'adaptation. Vu leur nombre, elles pourraient fonctionner de manière autonome. Le texte constitue néanmoins la matière première, sans laquelle nous n'aurions pas accès aux dialogues des personnages et aux détails des différentes actions. Si l'adaptation ne recourt pas aux illustrations, la mise en abyme, en image de son texte sera constituée par la représentation sur la scène. On peut ainsi considérer que la mise en scène du roman se fait déjà à travers les illustrations. Tout en répondant aux caractéristiques de la littérature de jeunesse qui offre à ses jeunes lecteurs des illustrations à même de les éclairer sur le sens en même temps qu'elle les divertit, le roman se projette de cette manière aussi dans une autre dimension, un autre genre, proche de la bande dessinée ou de l'album. L'histoire est ainsi une première fois mise en scène à travers des images qui offrent un tremplin pour la mise en scène.

En ce qui concerne la mise en page et les illustrations, nous pouvons remarquer de grosses disparités entre le texte source et le texte cible en langue française. Si nous avons pu constater des différences dans le choix notamment de la casse, entre le roman et l'adaptation française, on ne peut néanmoins pas en tirer de conclusions dans la mesure où elles ne relèvent pas toujours d'une action de l'adaptateur sur le texte source. La version anglaise montre en effet que, jusque dans la mise en page, Richard R. George, à quelques exceptions près, s'est montré très fidèle au texte de Roald Dahl. C'est l'éditeur français qui est donc à l'origine des transformations dans la traduction du roman de Roald Dahl et non l'adaptateur. Les remarques que nous avancerons ne peuvent donc toucher qu'aux modifications liées à la transmodalisation, qui impose une réécriture du texte romanesque, caractérisé par la relative uniformité de sa police de caractère et de sa casse, dans un texte mettant en œuvre une alternance de didascalies et de dialogues qui se distinguent par leur mise en page. Nous avons tout de même constaté que les italiques n'avaient pas la même valeur, employées dans le roman et dans l'adaptation. Dans cette dernière lorsqu'elles sont

employées dans les répliques des personnages, elles jouent un rôle de didascalies internes et possèdent la même force illocutoire que la didascalie en donnant au comédien une injonction pour « faire » ou « dire » qui n'apparaît pas dans le roman. Enfin, là où version anglaise et française coïncident, c'est dans la reprise des illustrations de Quentin Blake, adaptateur second, présentes dans les deux hypotextes. Elles servent, certes, de support de lecture pour les jeunes destinataires de l'œuvre, mais apparaissent aussi comme une sorte de mise en scène, préfigurant la représentation. Absentes du texte de Richard R. George, les dessins de Quentin Blake sont en quelque sorte remplacés par le carnet de mise en scène, les didascalies et la représentation.

Au terme de cette analyse comparative du traitement de l'espace dans le roman et dans son adaptation, nous allons observer comment et par qui l'histoire est prise en charge dans les deux textes.

2.4. Le mode et la voix

La focalisation dominante chez Roald Dahl est la focalisation zéro. Le narrateur est omniscient et montre très souvent sa supériorité sur les personnages en matière de connaissances : « Jusque-là, c'était un petit garçon très heureux. Il vivait en paix avec son père et sa mère dans une maison, au bord de la mer. Il avait de nombreux compagnons de jeu avec qui il passait son temps à courir sur le sable et à barboter dans l'Océan. Bref, c'était la belle vie, la vie dont rêvent tous les petits garçons. », (p. 9) ; « James Henry Trotter, cramponné à un fil de soie, se dit que c'était là sûrement la fin de toutes choses. », (p. 130). Cependant, de nombreuses altérations émaillent le récit et installent un jeu avec le lecteur qui y est entraîné. Le narrateur propose une sorte de pacte avec ce dernier dès le premier chapitre, s'engageant à tout lui dire, mais il l'abandonne régulièrement avec des informations minimales, distillées dans le texte en focalisation externe. On peut ainsi

parler de paralipse lorsque, à l'approche des Nuageois, le narrateur se positionne comme un simple témoin de la scène, au même titre que les personnages, il ne décrit que ce qu'il voit et paraît en savoir moins que James lui-même, puisque c'est ce dernier qui révèle au lecteur l'identité de ces êtres cotonneux : « C'est ainsi qu'à l'approche d'un énorme nuage tout blanc, ils virent au sommet de ce nuage un groupe de formes étrangement cylindriques, à peu près deux fois plus grandes que des hommes. Ces formes, qui étaient presque aussi blanches que le nuage lui-même, paraissaient vagues à première vue mais ensuite, plus de doute : c'étaient bien des créatures vivantes - blanches, spectrales, cylindriques. Elles semblaient faites d'un mélange de coton, de sirop d'orgeat et de longs et fins cheveux blancs. […]

- Chut ! répondit James. Ne parlez pas si fort ! Ce sont sûrement des Nuageois ! » (p. 112).

On retrouve cette posture du narrateur témoin dans tous les passages dans lesquels il tient en haleine le lecteur en feignant de ne pas savoir ce qui va se passer et comment les personnages vont s'en sortir alors que, par ailleurs, il est capable de donner des éléments d'information sur leur futur (annonce d'un départ définitif pour James, annonce d'un grand danger avant même l'épisode des Nuageois…), comme nous l'avons déjà signalé dans la partie concernant les paralepses et prolepses. D'autre part, c'est la troisième personne du singulier qui domine dans la narration (énonciation historique), cependant, dans certains cas, on sent un glissement vers la première personne (énonciation directe personnelle) : « nos voyageurs », (p. 125), « nos braves voyageurs » (p. 154) et l'installation d'une connivence avec le lecteur-spectateur auquel il s'adresse parfois directement :« Avez-vous déjà vu un tout petit chien planter ses dents dans un énorme ballon ? Eh bien, imaginez ce que ça donne, la rencontre d'un requin et d'une pêche géante ! » (p. 96). À d'autres moments encore le narrateur intègre des commentaires

emprunts d'évaluation: « Les mouettes l'avaient traversé, les courageuses, les merveilleuses mouettes ! » (p. 130). Il intervient de la sorte notamment dans les passages où les personnages vivent des situations dangereuses, et ses remarques contribuent à dramatiser ces instants et à produire du suspense. Il joue avec les variations de niveaux narratifs, en principe étanches, imposant sa loi, son point de vue, et instaurant un trouble et le doute chez le lecteur quant à la sincérité de ses propos. Reste à observer comment ce jeu avec le lecteur peut être transposé au théâtre, où le narrateur n'a plus lieu d'être, et où, si on se place du point de vue d'Alain Rabatel (2003), il ne peut y avoir ni focalisation zéro, ni focalisation externe, seule la focalisation interne à la première personne, celle du personnage, semblant être recevable. Quant aux instances du point de vue pris dans l'acception large proposée par notre théoricien, on peut considérer que notre adaptation, par la fidélité qu'elle affiche, adopte une posture de co-énonciation dans la mesure où elle se montre respectueuse de l'œuvre de départ, cherchant une vérité dans son actualisation, voire de sous-énonciation tant la soumission de l'adaptateur apparaît évidente dès la couverture de l'hypertexte. Mais cette remarque reste provisoire tant que l'analyse comparative des deux textes n'est pas achevée.

Dans notre adaptation, le spectateur se trouve à double titre sollicité, d'une part du fait de cette absence de discontinuité entre la scène et la salle que l'on vient d'évoquer et, d'autre part, par la présence physique du Narrateur dans la pièce de théâtre, dont le maintien permet de transposer la fiction secondaire présente dans le roman. Si on analyse de plus près la manière dont les protagonistes de cette fiction secondaire sont convoqués dans le roman puis dans la pièce de théâtre, on trouve les éléments suivants :

Dans le roman	Dans l'adaptation
Le lecteur - il est interpellé directement par le pronom de deuxième personne du pluriel : « vous l'imaginerez sans peine » (p. 9) ; « ce bruit, vous l'avez deviné… » (p. 59) « Eh bien, imaginez ce que ça donne, la rencontre d'un requin et d'une pêche géante ! » (p. 97) ; « vous imaginerez sans peine » (p. 109) ; « Et si, un jour, vous passez par là, vous n'avez qu'à frapper à la porte. On vous fera entrer et vous verrez alors […] Et si vous avez un peu de chance, vous y rencontrerez […] Et ce livre, vous venez de le lire. » (p. 157)	**Le spectateur** - l'interpellation à la deuxième personne du pluriel est conservée dans les propos du Narrateur : « vous parlez d'un début ! Vous vous rendez compte ? » (p. 12) ; « Pouvez-vous imaginer ce que ressent James à cet instant ? Vous êtes-vous déjà retrouvé seul dans la nuit et le silence ? » (p. 27) ; « vous ne voudrez jamais le croire » (p. 40) ; « Vous feriez de même si la Pêche vous fonçait dessus. Non ? […] Mais attendez un peu ! […] *Attendez*… […] *Regardez là-bas !!!*» (p. 41-42) ; « Ecoutez ce silence. […] Attendez…Chut ! Silence. Là-bas ! Là-bas ! Vous les voyez ? » (p. 77) ; « vous pouviez alors demander à James de vous raconter encore et encore l'histoire de son aventure sur la Pêche.[…] Et c'est CETTE HISTOIRE que vous venez de voir représentée. »
Le narrateur - il est désigné par le pronom de première personne : « je suis au regret de vous dire » (p. 10), Cependant, ce n'est pas sa propre histoire qu'il raconte, mais celle de James Henry Trotter, dont il parle à la troisième personne du singulier: « Voici James Henry Trotter après avoir passé trois ans chez ses tantes, c'est-à-dire au moment où commence l'histoire à proprement parler. Car un matin, il lui arriva quelque chose de plutôt insolite. » (p. 13)	**Le Narrateur** - en tant que personnage et désigné comme tel dans la didascalie initiale, il emploie le pronom de première personne pour s'exprimer dans la communication immédiate: « je suis navré de devoir commencer cette histoire […], mais il fallait que je vous le dise. » (p. 12) ; « Je suis désolé de devoir souligner… » (p. 13) ; « Je me demande quel était ce bruit. » (p. 40) ; « Oh, je ne peux y croire […] Je sais que James voulait voir le bord de mer, mais j'ai l'impression que ce n'est pas ce qu'il avait imaginé. […] Je crois que…je…vois…oui…oui…oui…je…vois quelque chose qui apparaît…» (p. 41) ; « Je vois que James et ses compagnons […] Oh, mon Dieu, moi-même j'en tremble… » (p. 76) - il agit et on peut relever des didascalies signalant les gestes qu'il effectue à destination du spectateur : *Il désigne l'espace devant la scène.* (p. 42), même s'ils sont plutôt rares. Pour souligner que nous sommes bien dans une fiction secondaire, étanche à la fiction principale, où les protagonistes de l'une ne peuvent intervenir dans l'autre, les personnages se figent ou quittent la scène lorsque le Narrateur prend la parole. A la page 16, on trouve la didascalie suivante avant son intervention : *James recule d'un air effrayé, et soudain la scène se fige.* ; ou encore : *Alors qu'ils font des signes, tous les personnages se figent, et le Narrateur parle du bateau qui se trouve en dessous. Les passagers se trouvent dans la salle, devant la scène. Eux aussi sont immobiles, jusqu'à ce que le Narrateur ait fini de parler.* (p. 67). Il peut arriver qu'il signale lui-même cette immobilité dont il profite pour s'exprimer:« Tous les personnages restent assis, immobiles. Muets de terreur, ils attendent l'aube et regardent le soleil se lever lentement à l'horizon pour annoncer une nouvelle journée. » (p. 83)

Le couple narrateur-lecteur	**Le couple Narrateur-spectateur**
- les deux protagonistes du processus narratif sont parfois associés en une instance unique représentée généralement par la première personne du pluriel : « Un insecte, voyons, c'est généralement quelque chose de plutôt petit, n'est-ce pas ? » (p. 43) ; « nos voyageurs n'étaient toujours pas en sécurité » (p. 125) ; « nos voyageurs » (p. 133) ; « nos braves voyageurs » (p. 154).	- la première personne du pluriel est conservée dans l'adaptation pour désigner les deux protagonistes du processus narratif mis en place par le Narrateur : « Notre héros, James Henry Trotter » (p. 12) ; « Regardons de plus près ce qui se passe » (p. 14) ; « Je crois que nos voyageurs sont sur le point de… » (p. 77) ; « Nos héros » (p. 82) La même complicité est établie par ce procédé dans l'adaptation.

Le tableau nous montre que les deux dimensions de la fiction décrites par Marcel Vuillaume (1990), à savoir d'un côté la fiction secondaire qui met en scène le narrateur et le lecteur en les présentant comme des témoins oculaires des événements narrés et de l'autre la fiction fondamentale qui correspond à l'histoire, sont présentes dans le roman et sont conservées dans l'adaptation. Cependant, dans cette dernière, on trouve proportionnellement à la longueur du texte, beaucoup plus d'interventions directes du Narrateur. Il y intervient plus souvent à la première personne dans cette dernière, ce qui s'explique par le fait qu'il possède un véritable rôle sur la scène et une présence physique annoncée dès la didascalie initiale, rôle qui de ce fait se distingue de celui du coryphée antique, dont l'intervention se concentre uniquement dans le prologue et dans l'épilogue. Or, dans *James et la grosse pêche,* il parle et agit et ne se contente pas de narrer, ce qui le met *a priori* sur un pied d'égalité avec les autres personnages de la fable. D'autre part, ses propos, même lorsqu'ils sont purement narratifs, voire analeptiques, se font hypotypose. Ils peignent les choses de manière si vive et énergique qu'ils leur donnent vie, c'est le cas par exemple lorsqu'il « raconte » comment la Pêche dévale la colline pour traverser des villages avant de se jeter dans l'océan :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« La pêche avait quitté le jardin pour toujours. Dégringolant la pente abrupte de la colline, elle roula, elle roula, plus vite, plus vite, de plus en plus vite. Et la foule qui se dirigeait vers le sommet vit soudain le monstre sphérique qui fonçait sur elle. Les gens poussèrent des cris de terreur et se	« **LE NARRATEUR** Je me demande quel était ce bruit. Bref, vous ne voudrez jamais le croire, mais la Grosse Pêche continue à rouler. Elle dévale la pente raide en rebondissant à toute allure. Elle va de plus en plus

sauvèrent à toutes jambes à l'approche du désastre. Arrivée au pied de la colline, la pêche traversa la chaussée, renversa un poteau télégraphique et écrabouilla deux automobiles en stationnement. Puis elle s'élança follement à travers une vingtaine de champs, rompant les cloisons, écrasant les haies dans sa course. Elle dispersa un troupeau de belles vaches normandes, terrorisa les moutons, sema la panique dans un haras plein de chevaux, puis dans une cour bondée de cochons. Bientôt toute la campagne résonnait des cris et des piétinements affolés de toutes ces bêtes qui fuyaient à la débandade. Et la pêche avançait toujours à un rythme infernal, ne songeant pas à ralentir. Elle arriva enfin à un village. Dans la grand-rue, les gens, ahuris, ne savaient pas où se mettre pour ne pas se faire écraser. Au bout de la rue, la pêche traversa impitoyablement un énorme bâtiment en laissant deux trous béants dans les murs. C'était une fameuse fabrique de confiserie. Aussitôt, un torrent de chocolat fondu, tout chaud encore, jaillit par les brèches. Au bout d'une minute, la masse onctueuse et brune avait envahi toutes les rues du village, les maisons, les boutiques et les jardins. Les enfants se promenaient dans les flots de chocolat fondu qui leur arrivaient jusqu'aux genoux, quelques-uns essayèrent même d'y nager, sans oublier d'en avaler d'énormes gorgées. La bouche pleine, la figure barbouillée, ils hurlaient de joie. Mais la pêche était loin déjà. À la même vitesse infernale, elle sillonnait la campagne, laissant derrière elle d'ineffables ravages. Les troupeaux, les étables, les fermes, les habitations, les écuries, tout ce qu'elle rencontrait sur son chemin, elle le renversa comme un jeu de quilles. Un paisible vieillard qui pêchait le goujon au bord d'un fleuve perdit sa canne à pêche à son passage et une femme nommée Daisy Entwistle y laissa la peau de son nez, tant la pêche la rasa de près. S'arrêterait-elle jamais? Pourquoi donc s'arrêterait-elle? Ce qui est rond est fait pour rouler tant qu'il se trouve sur une pente, c'est normal, pour rouler jusqu'à l'Océan, ce même Océan que, la veille encore, James avait tant souhaité revoir de près et dont les vilaines tantes lui avaient refusé l'accès. […] (début du chap. 16, p. 61-62)	vite, et tous les curieux qui gravissaient la colline l'ont vue soudain foncer vers eux. Ils poussent des grands cris et courent à droite et à gauche. La Pêche vient de renverser un poteau télégraphique et elle a aplati deux voitures en stationnement. Elle traverse une vingtaine de champs comme une folle. Regardez les vaches, les moutons, les chevaux et les cochons qui s'enfuient dans tous les sens. Vous feriez de même si la Pêche vous fonçait dessus. Non? Oh, bon sang… voilà qu'elle traverse ce village sans s'arrêter! Oh, je ne peux y croire, et pourtant elle vient de défoncer un des murs géants de la fabrique de chocolat de Wonka-Bucket. Il y a maintenant une grande rivière de chocolat fondu et chaud qui coule dans les rues du village. La Pêche s'arrêtera-t-elle un jour? Mais pourquoi s'arrêterait-elle? Un objet rond continue de rouler tant qu'il est dans une pente. Mais attendez un peu! Voici la mer![…] » (sc. 3, p. 40-41)

Si on compare les deux extraits, on peut faire plusieurs remarques. On peut, d'une part, confirmer ce que nous avons déjà souligné auparavant, c'est que les deux textes sont très proches et que le personnage du Narrateur dans la pièce semble se substitue au narrateur du roman. L'exemple nous confirme aussi que l'hypertexte procède par concision. Il

respecte la trame narrative mais supprime tout ce qui est sujet au ralentissement de l'action. Le Narrateur dans la pièce s'exprime, par exemple, par des phrases plus courtes dans lesquelles on a supprimé toutes les énumérations.

C'est sans doute cette concision qui donne cette proximité aux événements narrés dans l'adaptation, événements qui paraissent se dérouler sous les yeux du Narrateur, qui se trouve dans une position de témoin impuissant de la scène et la rend vivante par son récit et ses commentaires aux yeux du lecteur/spectateur qui ne la voit pas. Il leur transmet son angoisse, s'efface et réintègre l'habit du narrateur externe, ne sachant pas vers quel destin se précipitent les personnages (« Je me demande quel était ce bruit »), pour accentuer le suspense, déjà présent, mais dans une moindre mesure, dans l'hypotexte.

Le passage d'un système temporel passé dans le roman, à un système temporel présent dans l'adaptation contribue certainement beaucoup à produire cette proximité avec les événements. Ce présent, tout à fait attendu dans l'énonciation théâtrale, possède néanmoins ici également une valeur de présent de narration. En effet, nous n'avons ici qu'un semblant d'interaction, dans la mesure où le public sollicité, ne peut répondre au Narrateur, ce qui donne à son intervention un aspect purement narratif. L'adaptateur joue donc sur les deux valeurs temporelles du présent pour dramatiser cet extrait:

- le présent d'énonciation à valeur d'immédiateté doublé de marqueurs d'énonciation comme les phrases interrogatives et impératives qui orientent le discours vers un destinataire, les phrases exclamatives qui expriment la subjectivité du locuteur, l'emploi de déictiques de temps (« maintenant »), de présentatifs (« Voici la mer!), de modalisateurs (« Oh, je ne peux y croire »), ou de registre familier (« Oh, bon sang »).

- le présent de narration qui présente au destinataire des événements passés comme contemporains du moment où il les découvre. Lesdits événements n'étant pas représentés

sur la scène, ils peuvent être considérés par les lecteurs/spectateurs comme des faits ayant eu lieu et restitués par le narrateur comme a été racontée par Théramène la mort d'Hypolite.

Notons que ce jeu sur les plans énonciatifs existe déjà dans le texte d'origine où l'on voit mêlées l'énonciation historique propre à ce genre littéraire (pronoms personnels de la troisième personne, déterminants et indicateurs spatio-temporels sans valeur déictique, temps verbaux orientés vers le passé) à l'énonciation de discours avec des ruptures caractérisées par l'intrusion de phrases interrogatives et du discours indirect libre (« S'arrêterait-elle jamais? Pourquoi donc s'arrêterait-elle? »), de termes modalisateurs « Oui, la mer était de plus en plus proche… », p. 63), de verbes au présent de l'indicatif (« Ces falaises sont les plus hautes et les plus célèbres de toute l'Angleterre », p. 64), de déterminants démonstratifs (« Ces falaises », p. 64)

L'adaptation reprend donc ce mélange de plans énonciatifs, cette duplicité qui fait que l'hypotexte porte en lui la matrice de la pièce. Or, dans cette dernière, le Narrateur, dont les propos et la présence sont largement empruntés au roman, est un acteur important de la dramatisation et son rôle se distingue de celui du narrateur romanesque qui organise le texte dans son intégralité. Il apparaît plus proche, comme le signale Witold Wolowski (2007) du narrateur de cinéma en voix *in*, dont la présence est visible dans le champ, c'est-à-dire dans l'espace scénique. En outre, sa relation avec le lecteur-spectateur est largement développée. En effet, les adresses, de type injonctif majoritairement, donnent une place plus importante à ce protagoniste de la fiction secondaire que le lecteur n'en avait dans le roman. Même s'il ne peut intervenir directement dans le déroulement de l'action, le spectateur se trouve dans le même espace que les personnages de la pièce. Comme dans l'hypotexte, on lui demande d'imaginer ou de se mettre à la place des personnages, mais,

dans la pièce, il est en outre invité à attendre, à écouter, à voir, à regarder et même à se taire (voir les exemples exposés dans le tableau). Il se trouve donc placé dans une position moins passive que le lecteur du roman, même s'il ne participe pas véritablement aux interactions qui se déroulent sur la scène.

Notons d'autre part que, dans la pièce, seul le Narrateur établit un dialogue direct avec le public et que nous n'avons relevé aucune réplique de personnage qui lui soit adressé, ce qui renforce le lien entre ces deux protagonistes de la fiction secondaire et creuse la distance entre le public et les acteurs de la fiction principale.

Malgré son apparence toute puissante, le Narrateur tisse, dans son dialogue avec le lecteur-spectateur une fiction secondaire qui n'a pas davantage de prise sur la fiction principale que celle qui s'établit entre le lecteur et le narrateur dans l'hypotexte. Ainsi, sa position privilégiée, suggérée par la présence de son nom doté d'une majuscule («LE NARRATEUR », p. 10) dans la didascalie initiale, parmi les autres personnages, n'est qu'un leurre : il n'a aucune existence réelle dans la fable et n'intervient qu'au niveau extradiégétique. D'ailleurs, les schémas narratif et actantiel que nous en avons réalisé précédemment, n'en font pas plus état que du spectateur. Ainsi, même si dans l'adaptation, le Narrateur semble avoir une présence plus affirmée, celle-ci n'a pas de conséquence directe sur l'histoire. En revanche, le spectateur/spectateur est rendu schizophrène par cette adaptation qui ne le laisse pas jouir tranquillement du spectacle de la fiction principale car il se voit sollicité par ce Narrateur qui interrompt et commente l'action à la première personne du singulier. Non seulement le destinataire voit se dérouler sous ses yeux et à proximité de lui des événements dramatiques, mais en plus, une voix vient les annoncer et solliciter son attention sans qu'il lui soit jamais possible d'intervenir pour en changer le cours.

On assiste ici à cette forme d' « épicisation » du dramatique dont parle Murielle Plana dans son livre cité dans la partie théorique de notre étude. Cette narrativisation du texte dramatique, si elle apparaît comme une solution à l'irreprésentable, contribue donc également à remettre en question les frontières génériques, remise en question constatée par André Petitjean, Murielle Plana ou Witold Wolowski comme étant des marques spécifiques du théâtre contemporain.

Le narrateur du récit de Roald Dahl, extradiégétique, a bien sûr pour première fonction de raconter l'histoire. Le mode théâtral, privilégiant la mimésis, est sensé pouvoir se passer de lui sans aucune difficulté en donnant l'illusion que ce n'est pas le narrateur qui parle et en supprimant la distance par rapport à ce qui est raconté. Rédigé dans le système temporel du passé (imparfait de l'indicatif et passé simple) avec une narration postérieure à ce qui est raconté, le récit de Roald Dahl est transposé au théâtre en narration simultanée, dans un présent d'énonciation contemporain de l'action. Ainsi la troisième personne du narrateur est censée s'effacer derrière le « je/tu/nous » des personnages actants dans la transmodalisation.

Le mode du « montrer » est, en effet, ainsi défini par Gérard Genette (1972) : « ce ne peut être qu'une *façon de raconter*, et cette façon consiste à la fois à *en dire* le plus possible, et ce plus, à *le dire* le moins possible : […] c'est-à-dire, faire oublier que c'est le narrateur qui raconte »[389]. La mimésis se définit donc par la transmission d'un maximum d'informations avec un minimum d'informateurs :

> feindre de montrer, c'est feindre de se taire, et l'on devra donc, finalement, marquer l'opposition du mimétique et du diégétique par une formule telle que: *information + informateur = C*, qui implique que la quantité d'information et la présence de l'informateur sont en raison inverse, la mimésis se définissant par un maximum d'information et un minimum d'informateur, la diégésis par le rapport inverse.[390]

389 GENETTE Gérard, (1972) *Figures III*, *op.cit.*, p. 187.
390 *Ibid.*, p. 187.

Mais dans notre adaptation, la présence d'un personnage-narrateur, récitant qui présente et commente l'action scénique à la première et à la troisième personne, fausse le caractère purement mimétique du jeu théâtral dans la mesure où nous avons là un médiateur qui se montre. Ni tout à fait incarnation du narrateur romanesque, ni tout à fait coryphée antique, il peut très rapidement être caractérisé au plan sémiotique et linguistique : ce n'est pas un actant au sens où le définit Anne Ubersfeld puisqu'il n'est pas un sujet actif dans la fable, n'occupe aucune case actantielle et ne participe jamais au dialogue en tant que personnage. Il s'adresse, en effet exclusivement au lecteur-spectateur et il commente le comportement des autres personnages ou bien dévoile les progrès de la diégèse. Il est, dans ce sens, une trace linguistique du romanesque qui participe de la fonction narrative générale dans l'adaptation théâtrale. Sa présence vient ainsi renforcer le caractère *stricto sensu* de l'adaptation tout en narrativisant le texte dramatique. Notons que sa matérialisation sur la scène n'est pas clairement définie par le texte théâtral. En effet, comme pour d'autres personnages, aucune indication scénique ne permet d'en connaître ni le physique, ni le costume, en outre, il est impossible de savoir s'il reste en permanence sur la scène ou s'il disparaît entre deux interventions, s'il se tient debout ou assis sur la scène… Ce qui est par contre repérable, c'est qu'il intervient à huit reprises dans la pièce par des répliques de longueurs très variables, et les fonctions de ses interventions, aussi variées que dans le texte d'origine, peuvent être classées comme suit, si l'on se réfère à la classification proposée par Gérard Genette (1972)[391].

a. La fonction narrative

- présenter les personnages et la situation : dans l'adaptation, le contenu de la première intervention du Narrateur s'apparente tout à fait à celui de l'incipit romanesque dont elle

391 *Ibid.*, p. 261-267.

possède le rôle emblématique. Ses propos sont d'ailleurs, pour cette partie, largement empruntés au début du texte de Roald Dahl (chapitre1) duquel il imite l'énonciation historique. On y trouve les portraits des personnages principaux (Tante Piquette, Tante Éponge et le petit James) et l'exposition du problème (circonstances du placement de James). À la fin de la scène 5, il présente les passagers du Queen Mary et décrit leur réaction à la vue de la pêche volante, se substituant ici aux didascalies en accomplissant la fonction de régie informative: « Et sur le pont, le capitaine, stupéfait, et un groupe d'officiers regardent d'un air hébété cet énorme ballon qui flotte au-dessus de leurs têtes. » (p. 68). Il reprend ici encore, avec une grande fidélité, les propos du narrateur romanesque: « Le capitaine, tout étonné, se tenait sur la passerelle, entouré de ses officiers. Tous ouvrirent de grands yeux étonnés sur l'énorme ballon doré qui naviguait dans le ciel. » (p. 96)

- expliquer, commenter et justifier l'action : dans la première de ses interventions au théâtre, le Narrateur explique au public que les parents de James ont été avalés par un rhinocéros, la mimétisation de l'événement pouvant ne pas être comprise (absence de rhinocéros sur la scène). Il commente cette scène en la qualifiant d' « horrible » et la justifie également en précisant que « c'est à cause de cet événement que cette histoire s'est produite ». Il a une position ambiguë dans la mesure où il tente d'une part de souligner la véracité des événements qui se déroulent sous les yeux du spectateur et d'autre part il emploie un métalangage qui souligne son rôle dans la médiation de l'histoire : « je suis navré de devoir commencer cette histoire par une chose aussi horrible […] mais il *fallait* que je vous le dise. Car c'est à cause de cet événement que cette histoire s'est produite. Notre héros […] ». (p. 12-13). Cet extrait est particulièrement important puisqu'il se démarque de l'hypotexte dans lequel le narrateur n'adopte pas une posture aussi marquée dès le début. En effet, cet énoncé que l'adaptation place dans la bouche du Narrateur

pourrait être qualifié de métaleptique, dans le sens défini par Gérard Genette (2004) [392]. Ce terme, emprunté à la rhétorique classique, est employé par la narratologie, par extension, pour désigner les différentes façons dont l'auteur peut transgresser les lois de la fiction en enjambant ses propres seuils, entre l'acte narratif et le récit qu'il produit ou qu'il enchâsse. Marcel Vuillaume parle, quant à lui, de « surcroît de fiction », dont on peut trouver les germes dans le roman, dans ces passages où le narrateur s'adresse directement au lecteur ou évoque de manière explicite le processus narratif: « vous l'imaginerez sans peine »; « réflexion faite » (p. 9); « je suis au regret de vous dire » (p. 10). Un épisode métaleptique particulièrement intéressant se trouve à la fin de l'histoire et remet en question le statut du personnage principal et de l'auteur, c'est lorsque James est présenté comme le véritable auteur de l'histoire: « Mais comme ils [les enfants de la Terre entière] le [James] suppliaient sans cesse de leur raconter la fabuleuse aventure que fut son voyage à bord de la pêche géante, il commença à se demander ce que ce serait s'il écrivait son histoire pour en faire un livre.

« C'est ce qu'il fit.

« Et ce livre vous venez de le lire. » (p. 157)

Dans l'adaptation, on obtient de cet épisode, la transformation suivante :

> […] vous pouviez alors demander à James de vous raconter encore et encore l'histoire de son aventure sur la Pêche. En fait, James se disait que ce serait bien si, un jour, il écrivait cette histoire pour que tout le monde la connaisse. Alors il le fit. Et c'est CETTE HISTOIRE que vous venez de voir représentée. (p.93)

L'univers où se situe l'auteur et celui où se situe le personnage se trouvent confondus et le personnage principal, endossant ainsi un autre statut à la dernière page, passe pour un usurpateur aux yeux du lecteur/spectateur, dont la lecture est entièrement remise en question par cette chute révélatrice. Qui de Roald Dahl ou de James Henry Trotter est le

392 GENETTE Gérard, *Métalepse*, Poétique, Seuil, Paris, 2004.

véritable auteur? Ces phrases, mettent en relation le texte écrit avec le personnage de James présenté comme auteur, ce qui vient ainsi encore démultiplier les voix et mettre en abyme l'histoire du petit garçon, qui prend des allures de palimpsestes ou d'un polyphasage avec une mise en abyme de la fiction. En effet, racontée par James aux enfants de New York, l'histoire est ensuite passée par les prismes déformants de l'écriture romanesque puis l'écriture dramatique et l'on apprend du même coup que la version orale de James aurait constitué le terreau originel. Mais cette chute finale témoigne encore une fois du jeu instauré par le narrateur avec le lecteur dont il se plait à brouiller les cadres en confondant les repères réalistes (monde de Roald Dahl) et les repères fictionnels (monde de James).

Dans l'hypertexte, ces procédés sont repris et amplifiés par la présence physique d'un personnage Narrateur qui s'exprime à la première personne et multiplie les commentaires à destination du public. Il introduit en outre un jeu permanent entre l'univers de la narration et celui du récit « Je vois que James Henry Trotter et ses compagnons sont blottis les uns contre les autres pour se tenir chaud. […] Bref, reprenons notre histoire. » (p. 76), qui sont des ajouts de l'adaptateur.

- décrire les lieux difficiles à mimétiser : les espaces que l'adaptateur fait le choix de ne pas montrer sur la scène (difficultés de mise en scène ou choix personnel) sont remplacés par les descriptions de ces espaces par le Narrateur. C'est le cas par exemple lorsque la grosse pêche quitte la colline et traverse à toute allure différents paysages : une vingtaine de champs avec des animaux qui fuient dans tous les sens ; un village ; la fabrique de chocolat Wonka-Bucket ; les immenses falaises blanches, les plus célèbres d'Angleterre, pour finir dans la mer. (p. 40-41). On retrouve cette fonction également au moment où les personnages traversent la ville des Hommes-Nuage et enfin lorsqu'ils parviennent à leur

destination finale, où l'accueil des new-yorkais, le cortège organisé par la mairie et le devenir des héros (p. 90) sont pris en charge par le Narrateur, qui reprend pour l'essentiel les passages narratifs du roman. Là encore, le texte dramatique reste très proche du texte d'origine. Notons que ces interventions du Narrateur au théâtre auraient tout aussi bien pu être relayées par les personnages ou les didascalies et relèvent donc d'un choix de l'adaptateur.

> - dramatiser et introduire des pauses dans le jeu pour produire du suspense : lorsqu'il insiste sur le caractère dangereux de la mer dans laquelle la pêche vient de tomber et qu'il fait cette digression sur les périls de mer au lieu de continuer à parler du périple de la pêche :
>
> Oui, la mer était de plus en plus proche, ainsi que les grandes falaises blanches qui la précédaient. Ces falaises sont les plus hautes et les plus célèbres de toute l'Angleterre. À leur pied, la mer est profonde, glaciale, affamée. Des centaines de bateaux furent engloutis à cet endroit, avec tout leur équipage, tous leurs passagers. Et la pêche n'était qu'à une centaine de mètres de cette falaise - à une cinquantaine de mètres- à vingt mètres- à dix mètres – à cinq, et ayant atteint le rebord, elle fut projetée en l'air, puis suspendue pendant quelques secondes, tournant toujours comme une planète… (p. 64)

On peut remarquer que l'adaptation exploite fidèlement le texte d'origine, mais dans le texte second, ce type de prises de parole du Narrateur est plus fréquent. Il précède des péripéties, qu'il retarde, provoquant du suspense en annonçant en outre de manière mystérieuse et laconique, les dangers qui se préparent. Il respecte les jalons posés par le roman mais file le procédé de manière plus régulière : « Ils ne savent pas vers quoi ils se dirigent. Oh, mon Dieu, moi-même j'en tremble… » (p. 76) est par exemple un ajout de l'adaptation.

b. La fonction émotive et idéologique

- annoncer un événement et en souligner la portée : « C'est alors que lui arriva cette chose PLUTÔT insolite qui allait en entraîner d'autres bien plus insolites encore. » (p. 18) repris au théâtre par: « C'est à ce moment-là qu'arriva à James cette chose étrange, cette première chose étrange. » (p. 16). Le narrateur attire l'attention du public sur ce qui va se passer et, en même temps, suggère que d'autres événements étranges vont survenir. Au

théâtre, le démonstratif place le Narrateur dans la position d'un montreur, d'un présentateur, commentant l'action qui va se dérouler sous les yeux du public. On peut très bien imaginer le geste, non signifié par la didascalie, mais qui pourrait accompagner ses propos à ce moment de la pièce.

- exprimer ses sentiments : « je suis au regret de vous dire » (p. 10) dans le roman, ou « je suis navré… je suis désolé… mais il le faut… c'est terrifiant » au théâtre. Ces expressions montrent qu'il éprouve des sentiments et qu'à ce titre, il est un être capable de partager ceux du lecteur pour qui il éprouve une sorte de compassion. Il aimerait l'épargner de détails sordides mais il ne le peut pas sans entamer le sens de la fable. Au théâtre, ces excuses adressées au public apparaissent comme une manière pour l'adaptateur de se dégager de la responsabilité des faits, qu'il est obligé de raconter tels quels, s'il veut respecter le texte d'origine. Le Narrateur, se pose ainsi dans l'adaptation, comme un narrateur secondaire.

- donner son avis sur les personnages, la situation : « le pauvre petit James… »; « toutes deux étaient terriblement méchantes. Méchantes et égoïstes et paresseuses et cruelles. » (p. 10) ou encore « -et, mon Dieu, comme ils visaient bien ces Nuageois! […] quel horrible vacarme!» (p. 117) ou dans l'adaptation: « […] c'étaient deux personnes absolument *horribles*. Elles étaient égoïstes, paresseuses et cruelles […]. » (p.13). Ces interventions orientent la lecture dès le début de l'histoire. Le lecteur/spectateur sait d'emblée, dans la répartition des rôles, qui sera du côté des bons et qui se trouvera du côté des méchants. Il est invité lui-même à rallier la cause du « pauvre petit James » ou à apprécier la dextérité des Nuageois. De ce point de vue, là encore, signalons la proximité de l'adaptation avec son modèle.

c. Fonction testimoniale ou d'attestation

- souligner le caractère extraordinaire mais pourtant vrai d'un événement pour provoquer l'étonnement du lecteur/spectateur en même temps que son adhésion: « vous l'imaginerez sans peine » (p. 9), repris par: « Vous vous rendez compte ? » (p. 12) ; ou encore: « vous ne voudrez jamais le croire, mais… » (p. 40), qui n'apparaît que dans l'adaptation et qui vise sans doute à instaurer un climat de confiance avec le public qui doit croire ce qui va se passer sous ses yeux. Cette *captatio benevolentiae* plus présente dans l'hypertexte, apparaît comme une incitation à faire « comme si c'était vrai » destinée au public.

- le narrateur atteste de la réalité de l'histoire et reprend, à plusieurs reprises, les propos tenus par les personnages, dont il confirme la véracité dans le roman: «- Comme nous allons vite, tout à coup, dit la coccinelle. Je me demande pourquoi. - Les mouettes sont sûrement aussi pressées que nous de quitter cet endroit, dit James. Les mouettes volaient de plus en plus vite. » (p. 132-133) Cette dernière phrases vient en effet confirmer les propos de James. On retrouve le même procédé dans l'adaptation, qui reprend fidèlement les dialogues de James et de la coccinelle: « **LA COCCINELLE/** Nous avançons très vite tout à coup! Je me demande bien pourquoi. /**JAMES/** Je crois que les mouettes n'aiment pas plus cet endroit que nous, et elles sont impatientes de le quitter. La rencontre avec les lanceurs de grêlons leur a flanqué une sacrée frousse, comme à nous. / **LE NARRATEUR/** En effet, les mouettes volent de plus en plus vite; elles traversent le ciel à une allure prodigieuse, en tirant la Pêche derrière elles. […] » (p. 82). Un autre exemple tiré de l'adaptation n'apparaît pas dans le roman: « James: […] Ils nous prennent pour des héros! »/ **LE NARRATEUR/** James avait raison! Tous les personnages sur la Pêche sont maintenant considérés comme des héros…surtout James. […] » (p. 90). Dans l'adaptation, le Narrateur reprend les propos des personnages de manière plus marquée, par des expressions comme « en effet », « James avait raison ». Cette fonction de soulignement a

sans doute partie liée avec le public destinataire de l'œuvre qui est un public jeune, dont l'attention peut être fluctuante et qui peut ne pas saisir au bon moment les informations importantes. Son intervention dans l'adaptation peut avoir aussi des vertus explicatives liées au contexte parfois difficile de la mise en scène. Il s'agit, pour le premier exemple cité ci-dessus, de donner, par les paroles, du mouvement à cette pêche qui, sur la scène, est matérialisée par un rond de lumière et qui n'a pas la faculté ni de voler et encore moins de prendre de la vitesse. Enfin, l'adaptateur semble aussi avoir le souci de faire comprendre clairement au lecteur/spectateur les enjeux de l'histoire. Ainsi, dans le deuxième exemple cité, il s'agit d'insister sur un moment de la pièce où James accède véritablement au statut de héros et d'en souligner l'importance, parvenu au terme de son voyage initiatique. Cette fonction s'apparente également à la fonction idéologique dans la mesure où, en soulignant ainsi les événements et leur portée, il oriente la signification. Dans la pièce de théâtre, la présence d'un Narrateur qui souligne les faits sert aussi à pallier les manques dûs aux suppressions des événements répétés pour gagner du temps.

d. Fonction de communication

- établir une connivence avec le lecteur/ spectateur en s'adressant directement à lui sur le ton de la confidence et dans un langage parfois familier qui imite celui de la conversation : « Bref, c'était la belle vie, […]; vous l'imaginerez sans peine […] réflexion faite […] » (p. 9) ; « Et au bout d'une seconde…lentement, ô combien lentement, et avec quelle délicatesse!… la grosse pêche s'ébranla. » (p. 58). Les points de suspension qui viennent souvent interrompre ses répliques, marquant des hésitations ou une grande émotion, semblent montrer que ses interventions ne sont pas préparées et qu'il vit et décrit l'action au moment où elle se déroule. Dans l'adaptation, ces marques d'oralité et d'hésitations qui apparaissent dans l'hypotexte sont reprises par l'adaptateur, mais les interjections et

adresses directes au public sont davantage exploitées. L'effet produit est différent dans la mesure où le Narrateur se trouve incarné sur la scène et que, sa présence, ses mimiques, ses gestes, ses déplacements, sa voix, même s'ils ne sont pas décrits par les didascalies, contribuent à établir une illusion d'interaction avec le public. « il fallait que je vous le dise » *;* « *Ouah !* Vous parlez d'un début ! […] Euh… » (p. 12) *;* « Eh bien… » (p. 27) *;* « Bref » (p. 40). Il donne l'illusion de se trouver dans une véritable situation de dialogue avec le public, dans l'instantanéité de la représentation.

- provoquer la réaction du lecteur/spectateur et le sortir de l'état de passivité dans lequel il est souvent cantonné : dans le roman hypotexte, on peut trouver de nombreuses phrases interrogatives dans les passages narratifs: « Des personnages? Ou des insectes? Un insecte, voyons, c'est généralement quelque chose de plutôt petit, n'est-ce pas? […] » (p. 43) « Que faire pour enlever la couche de peinture qui le couvrait tout entier? » (p. 126). Elles instaurent un dialogue avec le lecteur qui est sommé d'entrer dans l'univers fictif du roman. Dans l'adaptation, les mêmes procédés sont employés, mais à d'autres endroits: « Pouvez-vous imaginer ce que ressent James à cet instant ? Vous êtes-vous déjà retrouvé seul dans la nuit, le silence ? » (p. 27) « Vous feriez de même si la Pêche vous fonçait dessus. Non ? » (p. 41) « Mais attendez un peu ! […]. » (p. 41) Les phrases interrogatives ou exclamatives employées par le Narrateur à l'adresse du lecteur/spectateur, poussent ce dernier à agir, à réfléchir, à s'impliquer dans l'action. Ces exemples ne trouvent pas leur origine dans le roman de Roald Dahl, ils n'apparaissent que dans l'adaptation. Mais on peut constater que l'adaptateur n'a fait qu'employer des formes et des procédés déjà présents dans le texte source qui présente de nombreux passages au discours indirect libre favorisant l'oralisation et la reprise par l'adaptation. Cependant, encore une fois, les mêmes procédés transposés au théâtre produisent un effet différent du fait de la présence

physique d'un personnage qui interpelle verbalement le public, même si aucune réponse n'est véritablement attendue de sa part.

- manipuler et jouer avec le public par les changements de point de vue, comme nous l'avons déjà montré plus haut : tantôt le narrateur sait tout et connaît jusqu'aux pensées intimes des personnages, tantôt il ne sait rien et partage le point de vue du lecteur/spectateur dont il semble parfois avoir la même perception des choses. Dans l'adaptation, on trouve le même procédé, mais pas forcément aux mêmes moments de l'histoire.

La présence du Narrateur relève d'un choix de l'adaptateur. On ne peut pas dire qu'il soit employé seulement pour pallier les manques de la représentation. Même si ses interventions paraissent confortables à certains moments pour la mise en scène (cas des lieux difficiles à mimétiser), sa présence n'était pas obligatoire et toutes ses répliques pouvaient être prises en charge par les personnages ou par les didascalies. Certes, il renforce le caractère *stricto sensu* de l'adaptation en affirmant sa proximité avec le roman, jusque dans la forme, mais la pièce en acquiert un relief particulier. Son attitude de type commentatif ou de type narratif le met en conflit avec la didascalie dont il réduit le domaine fonctionnel en utilisant la voix qui ressemble à celle de l'auteur. Les interventions du Narrateur permettent de produire des effets très variés : la manipulation du public, le jeu, la connivence, la dramatisation, la catharsis, la dimension ludique ou le détachement, le passage d'un monde à l'autre, celui où il raconte et celui qu'il raconte, effets qui viennent souligner les artifices de la représentation tout en renforçant la *mimésis*. Le Narrateur prend une place déterminante dans la représentation, place présente en germe dans le roman, mais qui n'a pas la même portée puisqu'il lui manquait une dimension importante pour que sa réalisation soit achevée, à savoir : les dialogues au discours direct,

son incarnation dans un être de chair présent sur la scène, et la présence d'un public qui se réalise dans la fonction communicative de ses interventions. L'adaptation reprend ainsi les procédés employés dans le roman, mais les exploite davantage, les développe, en grossit le trait, les utilise afin de pallier le manque de temps et d'espace de la représentation et de créer un climat de confiance avec les spectateurs pour les amener à faire « comme si c'était vrai » et à se laisser porter par l'illusion de la représentation depuis le début jusqu'à la fin du spectacle. On pourrait conclure en disant que le roman de Roald Dahl était écrit pour être joué puisque son narrateur possède un rôle qui va bien au-delà de la simple narration. Ainsi les deux œuvres, la première et la seconde, hybrides, portent en elles des marques d'un autre genre : on trouve des germes de théâtre dans le roman et des résidus de roman dans le théâtre. Soulignons que l'adaptateur a choisi d'assumer cette hybridation générique en attribuant au Narrateur un nom sans équivoque.

En ce qui concerne, tout d'abord le chronotope, nous savons que toute œuvre de fiction se déroule dans un espace-temps dans le cadre duquel se déroulent les événements qui constituent l'intrigue. Or, le narrateur, dans notre adaptation, possède une fonction de déconstruction des repères spatio-temporels dans la mesure où il appartient à un espace-temps différent de celui des personnages et qu'il perturbe la simultanéité du chronotope mimétique de la représentation par ses interventions, tantôt au présent, tantôt au passé. Alors que dans le drame traditionnel les récits restituent sous la forme d'hypotyposes l'extériorité diégétique (passée ou simultanée) par rapport au présent de la scène mimétique, l'orientation narrative de notre adaptation est toute autre. L'adaptateur emprunte, en effet, au roman le mélange des temps que l'on peut trouver dans les interventions du narrateur. Comme dans le roman, le narrateur et le lecteur évoluent entre deux actualités, c'est-à-dire qu'ils passent d'un système de coordonnées temporelles à un autre. Marcel Vuillaume (1990) parle de l'univers-cadre qu'il superpose à celui de

l'univers narré entre lesquels oscillent les protagonistes de la fiction secondaire. Pour lui, ces deux systèmes correspondent à deux configurations de l'univers fictif qui peut alternativement se contracter ou se déployer :

> Lorsqu'il est déployé, il enveloppe, au sein d'une structure unique, ce que j'ai appelé par commodité l'univers-cadre- qui n'est pas une entité isolée, mais l'état de l'univers fictif au moment où la narration est censée avoir lieu- et l'univers narré- qui n'est pas non plus un monde à part, mais l'état de l'univers fictif à l'époque où se déroulent les événements du récit. Le présent correspond alors au moment de la production du récit, et l'objet de la narration est appréhendé comme passé. Mais, lorsque l'univers narré est actualisé sous sa forme restreinte, l'actualité correspond à l'époque où ont lieu les faits que le narrateur est en train de raconter[393].

Ces deux configurations sont mises en œuvre dans le roman et sont reprises telles que dans l'adaptation dans laquelle pourtant on n'attendrait qu'un seul espace-temps mimétisé. Aussi, se construit sur la scène un univers à trois dimensions où se superposent à la fois, tout d'abord l'univers réel du spectateur avec ses données réelles et objectives, ensuite l'univers de la fiction principale, mimétique ou diégétique avec son point de vue interne et une appréhension subjective, et enfin l'univers de la fiction secondaire du lecteur-spectateur/narrateur, mimétique ou diégétique. Dans cette perspective, le lecteur et le spectateur ne partagent pas le même sentiment par rapport à la fiction. Objectivement, en effet, les événements narrés appartiennent au passé, mais le théâtre possède la propriété de les faire revivre dans le présent ou, du moins de susciter le sentiment de cette résurrection en faisant remonter le passé vers le présent. Mais pour le lecteur c'est l'inverse qui se produit; lui a, en effet, le sentiment de descendre dans le temps jusqu'à devenir le contemporain des personnages du récit et de partager leur présent. On trouve donc dans notre adaptation les deux niveaux diégétiques dont parle Witold Wolowski (2007) pour les pièces avec narrant: le niveau de base où se déroule l'action et le second niveau, où est relaté, commenté, ce qui se passe au niveau de base. Notre Narrateur, extérieur à l'action et aux événements qu'il raconte, adopte une posture de type à la fois narratif, descriptif et

393 VUILLAUME Marcel (1990), *Grammaire temporelle des récits*, *op.cit.*, p. 82.

commentatif et se trouve en conflit avec le discours didascalique dont il réduit le domaine fonctionnel. Son discours « paradidascalique » serait d'ailleurs le plus souvent transposable en didascalies, ce qui souligne le caractère artificiel et non motivé de sa présence.

Au mélange des points de vue se superpose le mélange des repères temporels mais aussi spatiaux. Où se trouve le narrateur lorsqu'il parle dans la pièce ? quel espace est le sien ? *no man's land* de la représentation dont on ne peut dire s'il varie, s'il est toujours le même ou s'il peut être commun à celui des personnages de la fiction principale. Dans ce dernier cas, il constitue un espace en aparté, un lieu de complicité supplémentaire avec le spectateur auquel il s'adresse dans un lieu occupé par les personnages qui ne le voient pas: « *Alors qu'ils font des signes, tous les personnages se figent, et le Narrateur parle du bateau qui se trouve en dessous. Les passagers se trouvent dans la salle, devant la scène. Eux aussi sont immobiles, jusqu'à ce que le Narrateur ait fini de parler.* » (p. 67). Le procédé mis en œuvre pour créer une mise à distance de l'univers raconté par le narrant est de figer les personnages évoluant au niveau de base.

Notons enfin, qu'en ce qui concerne la voix, au théâtre, elle s'exprime non seulement à travers les dialogues des personnages, mais aussi à travers la deuxième couche textuelle qui compose le texte dramatique, les didascalies, part textuelle dont l'auteur est le sujet et qui laisse percevoir ses représentations. Aux fonctions à la fois théâtralisante (formulation des conditions d'énonciation scénique) et d'instance narrative (formulation des conditions d'énonciation situationnelles imaginaires), elles transmettent le point de vue de l'auteur, qui se met à la place du spectateur assistant à une représentation, comme s'il se trouvait face à la scène. Il s'identifie implicitement à un public et son discours se caractérise la plupart du temps par un caractère impersonnel (juxtaposition de phrases nominales mises

en apposition, participes présents et gérondifs, présent désactualisant, absence de commentaires et de subjectivèmes) et atemporel, extradiégétique et hétérodiégétique, comme le souligne Issacharoff (1993). Cependant, nous avons pu relever dans notre adaptation, des didascalies dont le contenu est difficile à représenter et laisse apparaître des commentaires: « *Debout devant le rideau fermé, les deux tantes attendent l'arrivée des visiteurs* ***pour gagner encore plus d'argent***[394]. […] » (p. 38); « *Le projecteur de la Pêche est allumé. Les personnages flottent* ***tranquillement*** *dans le ciel,* ***tout semble bien se passer***. » (p. 71); « *Une large point* ***semble*** *traverser le milieu de la Pêche. L'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur. Tous les personnages sont toujours assis sur la Pêche, les yeux fermés,* ***s'apprêtant à mourir***. »

On sent dans les expressions surlignées un glissement vers un discours non plus illocutoire mais commentatif. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ces passages ne sont pas empruntés au roman dont ils pourraient être la simple reprise, ils constituent des ajouts commentatifs voire poétiques du dramaturge et n'apparaissent pas comme des éléments « représentables » sur la scène.

2.5. Les personnages

Il s'agit d'observer à présent comment les personnages de la fiction de base sont traités dans le roman et dans l'adaptation. Commençons par observer s'ils sont ou non touchés par les coupures et suppressions relevées dans l'analyse du chronotope.

Les transformations et les suppressions observées dans l'analyse de la gestion du temps et de l'espace, peuvent paraître anodines au premier regard et semblent ne toucher qu'au cadre formel de l'œuvre (traduction, translongation, transmodalisation). L'analyse comparative de la présence des personnages à travers leurs dialogues et leurs actions dans

394 C'est nous qui soulignons.

le roman et dans l'adaptation nous permettra d'observer plus en détail la manière dont les actants sont transposés dans l'hypertexte.

2.5.1. Maintien, ajout et congédiement

Afin d'analyser et de comparer les personnages du roman à leurs homologues dans l'adaptation, nous nous servirons du tableau proposé par Roland Simon (1979)[395] dans son étude des caractéristiques structurelles de la farce, de la comédie et de la tragédie. Employé traditionnellement pour étudier la présence et les paroles des personnages au théâtre, il servira également pour observer les personnages de notre roman hypotexte, ainsi que le nombre de leurs interventions dialoguées :

Les personnages et le nombre d'interventions dialoguées dans le roman																	
Chap.	**Epg**	**Piq**	**J.**	**Vieux**	**Grillon**	**Mille P**	**Arai**	**Cocc**	**VdT**	**V lui-sant**	**Cap**	**1er Off**	**2nd Off**	**Nuag**	**Chef police**	**Chef sapeur**	**Tot**
1		1															1
2	4	4	1														9
3			1	8													9
4				1													1
5	1	3															4
6	14	15	2														31
7	12	14	1														27
8	5	6	3														14
9																	0
10			2														2
11					3	3	2	3									11
12			5		3	15	1	5	6								35
13			5		1	9				2							17
14			3			3	3	5	1								15
15	2	3															5
16																	0
17			1		4	5		3	3	1							17
18			8		5	7	3	7	9	2							41
19			8			4	3	3	4								22
20			17		6	6	5	6	10								50

395 SIMON Roland, « Contribution à une nouvelle pédagogie de l'œuvre dramatique », *Pratiques N°24, Théâtre,* Août 1979, Metz, p. 11-21.

21			5		1	1			2								9
22			9		2	2			2								15
23			3		1	2	7	2			5	4	2				26
24			10		10	4		1	2								27
25			18			5	5	6	7								41
26			5		4	2	1	1	2								15
27			9		2	9	1	2	5	1				2			31
28			8		4	9	1	4	2								28
29			2		2		2	1	2								9
30					2	3	1		3					1			10
31			2				1	1									4
32			2		1	2	1	2	1								9
33																	0
34			5		1	2	1	2	2								13
35																	0
36			1														1
37			3		1										10	9	23
38			2														2
39																	0
Tot	**38**	**46**	**141**	**9**	**53**	**95**	**37**	**54**	**63**	**6**	**5**	**4**	**2**	**3**	**10**	**9**	**575**

Le tableau ci-dessus répertorie le nombre d'interventions dialoguées par personnage, dans le roman hypotexte. Le nom des personnages est repris dans leur ordre d'intervention dans le texte. On compte ainsi 575 dialogues pour 16 personnages, ce qui donne de la matière à l'adaptation. Quelques intervenants n'apparaissent pas dans le tableau, faute de place, ce sont ceux qui ne parlent qu'une seule fois, c'est-à-dire les photographes qui parlent à l'unisson au chapitre 8, le ver luisant au chapitre 13, un groupe de new-yorkais et un passant au chapitre 37, le maire de New York, une petite fille, des enfants et des pompiers au chapitre 38, ce qui porterait le nombre des interlocuteurs du romans à 24 au total. Notons également que nous n'avons comptabilisé que les dialogues dont l'énonciateur est clairement identifiable, ce qui n'est pas le toujours le cas dans notre hypotexte, comme nous aurons l'occasion de le revoir. En ce qui concerne les personnages qui ne parlent jamais et dont il est fait référence dans le texte, nous y reviendrons ultérieurement. Il s'agit

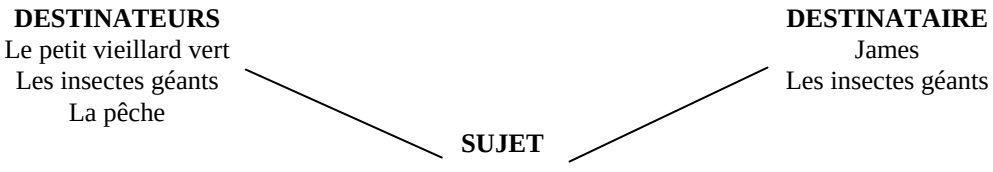
à présent de comparer ces données du roman avec le nombre de personnages et de répliques relevés dans l'adaptation.

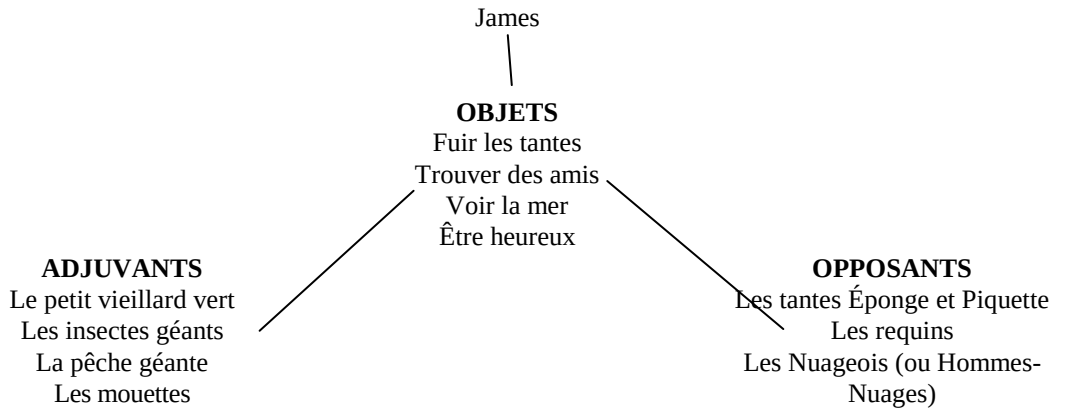
Les personnages et leurs répliques dans l'adaptation									
Personnages	**Scène 1**	**Scène 2**	**Scène 3**	**Scène 4**	**Scène 5**	**Scène 6**	**Scène 7**	**Scène 8**	**Total**
La Mère	5								**5**
Le Père	4								**4**
Le Narrateur	3	1	1		1	1	1	1	**9**
Tante Eponge	17	6	7						**30**
Tante Piquette	17	6	7						**30**
James	5	9		26	3	16	5	4	**68**
Le Petit Vieillard	3								**3**
La foule		1							**1**
Le Vieux Grillon Vert		6		17	2	7	3	1	**36**
Le Mille-Pattes		16		20	4	11	5	2	**58**
L'Araignée		5		11	3	7	4	1	**31**
La Coccinelle		8		15	3	5	3	1	**35**
Le Ver de Terre		6		27	3	6	5	2	**49**
Le Ver Luisant				6			1	1	**8**
Le Ver à Soie									**0**
Le Capitaine					6				**6**
Le Premier Officier					6				**6**
Le Second Officier					3				**3**
Les Hommes-Nuage						1			**1**
Curieux									**0**
Passagers									**0**
Total	**54**	**56**	**15**	**123**	**34**	**54**	**27**	**13**	**383**

Le tableau montre le nombre d'interventions des personnages, par scène, dans l'adaptation. Le nom des personnages dans la colonne de gauche est présenté en conformité avec la didascalie initiale du texte dramatique, c'est-à-dire, comme le veut la tradition moderne, dans leur ordre d'apparition sur la scène, afin d'inspirer un souci d'égalitarisme. Il respecte globalement l'ordre de présentation établi dans le roman. On peut signaler tout de même que notre héros n'arrive sur scène qu'après ses parents, alors que l'hypotexte le cite dès la première ligne. Il est évoqué au théâtre par le Narrateur avant d'apparaître sur la scène et ne prend la parole pour la première fois qu'après l'intervention de ses parents, du Narrateur et de ses tantes. Les deux tableaux montrent bien en revanche

l’augmentation notoire de ses répliques au fil du texte. Après le décès de ses tutrices, c’est lui qui monopolise l’attention et qui s’impose auprès de ses nouveaux compagnons, dans le roman comme dans l’adaptation.

Comme le montre le tableau, ce sont 21 personnages qui prennent la parole dans l’adaptation, et ils se partagent 383 répliques. Ils sont relativement nombreux puisque leur nombre correspond globalement, sur un plan diégétique, au nombre de personnages parlant dans le texte romanesque, mais qui totalisent quant à eux 575 interventions dialoguées. La volonté de faire jouer la pièce, dans le cadre scolaire, par un maximum de participants peut expliquer la volonté de conserver autant de rôles potentiels. Mais notre adaptation prouve aussi, à travers le traitement des personnages, sa volonté, tout en se pliant aux impératifs de la représentation, de rester au plus près de l’hypotexte. D’ailleurs, le schéma actantiel emprunté au modèle de la sémantique narrative greimasienne, qui ne permet pas d’analyser dans le détail le rôle de chacun des personnages, mais qui permet en revanche d’observer la fonction des principaux actants, est applicable à l’identique pour le roman comme pour l’adaptation, ce qui montre bien qu’il n’y a pas eu de perte majeure ou de changement d’informations. Ajoutons que le schéma est ici opérant car les personnages se caractérisent, comme dans le conte, par leur invariabilité :





À côté de ces maintiens, nous pouvons néanmoins noter quelques différences mineures, révélées par les deux tableaux. Tout d'abord, le Père et la Mère de James, qui ne parlent pas dans le roman, apparaissent sur la scène et prennent la parole dans l'adaptation, dès l'ouverture du rideau, alors qu'ils étaient simplement évoqués par le narrateur dans le roman. Leur mise en scène contribue à dramatiser l'action et à rendre la situation de James encore plus tragique. Elle place aussi l'événement dans le présent de la scène alors qu'il était relégué dans le passé du récit dans le texte source. En ce qui concerne les « ajouts », signalons la référence à un personnage qui n'apparaît pas dans le texte romanesque, il s'agit du Joueur de flûte de Hamelin. (« **LE NARRATEUR** : […] Des enfants affluèrent de partout! […] C'était un spectacle fantastique. Pour certaines personnes, c'était comme si le Joueur de flûte de Hamelin avait débarqué soudain à New York. », p. 92). Il ne parle pas et ne joue pas de rôle dans l'action puisqu'il est convoqué à travers une comparaison visant à donner une image des enfants suivant le cortège de la pêche dans les rues de New York, mais sa présence mérite une remarque. Elle aurait pu être une marque de l'interprétation personnelle de l'adaptateur concernant cette marche des enfants conduits par James vers le fleuve de jus de pêche, mais dans le roman français, elle est en fait soit un oubli, soit une suppression de la maison d'édition, puisque la consultation du texte en langue anglaise révèle bien la présence de cette référence à la fois dans le roman et dans l'adaptation. (« Really, it was a fantastic sight. To some people it looked as though the Pied Piper of

Hamelin had suddenly descended upon New York. », p. 152-153/ « Narrator: [*In front of stage*] […] Children came from everywhere! […] It was really a fantastic sight. To some people it looked as though the Pied Piper of Hamelin had suddenly descended upon New York », p. 71)

D'autres personnages présents par leurs paroles dans l'hypotexte ont par contre été totalement supprimés dans la transposition, il s'agit des photographes venus observer la grosse pêche sur la propriété des deux tantes, des passants, des pompiers, du chef des sapeurs, du chef de la police, du maire de New-York, de la petite fille en rouge qui s'adresse à James dans le cortège et des enfants qui dévorent la grosse pêche à la fin de l'aventure. Ils sont d'autant plus l'objet des coupes qu'ils ne s'exprimaient qu'une seule fois dans le roman. Signalons que, mis à part les photographes, tous les autres personnages dont les propos n'ont pas été repris dans l'adaptation, n'apparaissent que dans les chapitres 37 et 38 du roman, lorsque la Pêche et ses passagers se trouvent à New-York. Ce passage a totalement disparu de l'adaptation, ce qui correspond à l'accélération finale constatée dans notre réflexion sur le temps. Les personnages présents dans ces chapitres sont néanmoins évoqués dans l'adaptation dans la dernière réplique du Narrateur, qui va même jusqu'à restituer certains de leurs propos au discours direct, afin d'éviter leur présence sur la scène :

> **LE NARRATEUR**, *sur le devant de la scène*.
> […]
> Une petite fille en robe rouge jaillit de la foule en courant et cria: « Oh, James! James! Pourrais-je goûter juste un tout petit bout de ta merveilleuse Pêche? » « Sers-toi! lui répondit James. « Mange tout ce que tu veux. Elle ne durera pas éternellement, de toute façon! » Inutile de dire que ce fut le début de la fin de notre splendide Pêche. Des enfants affluèrent de partout. […] » (p. 91-92)

Signalons également la suppression de personnages qui ne parlent pas dans le roman, mais qui sont simplement évoqués, parfois même de manière très précise par le narrateur, ce sont tous ces gens croisés ou encore blessés par la pêche dans sa course folle vers l'océan.

Gens ahuris, enfants baignant dans le chocolat, vieux pêcheur de goujon, ou encore Daisy Entwistle, aucun d'eux n'apparaît dans l'adaptation. La récit de cet épisode est pourtant pris en charge par le Narrateur dans la pièce de théâtre, mais celui-ci n'énumère que les paysages qui défilent au passage de la pêche et non les passants qui en sont pour la plupart la victime. Est-ce par volonté de conserver au fruit magique son caractère enchanteur ou afin de gagner du temps en allégeant la réplique du personnage? La fuite en avant de la pêche y perd en tout cas de son caractère impitoyable et ravageur dans la pièce de théâtre.

Notons que ces suppressions touchent à des personnages de passage, qui font de brèves intrusions vocales dans l'hypotexte puisque, à part le chef des sapeurs et le chef de la police qui entretiennent une véritable conversation à propos des occupants de la pêche, les autres ne parlent qu'une seule fois dans le roman ou ne s'expriment pas du tout. Leur suppression n'affecte donc en rien la diégèse d'autant plus qu'ils sont, pour certains, conservés à travers la voix du Narrateur. L'adaptateur a donc choisi de supprimer les personnages qui n'apparaissent qu'une fois dans le roman et dont le rôle est plutôt mineur. Si leur suppression ne nuit pas à l'action elle fait perdre néanmoins ces sentiments à la fois de terreur, puis de surprise et enfin de fête et de liesse que transmettent les personnages au moment du passage de la pêche puis de son atterrissage à New York. Ces « figurants » du roman renforcent par leur présence, même muette, l'illusion de réalité et donnent de la vie à l'histoire, qui ne se résume pas à la seule présence des protagonistes.

Mises à part ces suppressions de personnages, nuancées pour certaines par l'évocation qu'en fait le Narrateur, nous pouvons tout de même constater une certaine conformité de l'adaptation au texte source dans l'attribution du nombre de répliques aux personnages principaux. En effet, on retrouve la même hiérarchie dans la prise de paroles et c'est James ainsi que le Mille Pattes et le Ver de terre qui parlent le plus dans les deux textes:

Nombre de paroles attribuées aux personnages principaux		
Personnages	**Dans le roman**	**Dans l'adaptation**
James	141	68
Mille Pattes	95	58
Ver de Terre	63	49
Coccinelle	54	35
Grillon	53	36
Araignée	37	31

On peut noter que l'écart entre James et les autres interlocuteurs est moins grand dans l'adaptation que dans le roman, ce qui s'explique forcément par la non reprise de certains dialogues dans l'hypertexte, qui garde une plus grande homogénéité dans les échanges et dans lequel le personnage de James, s'il reste celui qui parle le plus, se distingue nettement moins des autres que dans le modèle.

Ajoutons que le petit carnet de mise en scène proposé par Richard R. George suggère un cumul d'acteurs. En effet, il propose que le rôle du Petit Vieillard et du Premier Officier soient tenus par le même personnage : « *Le Petit Vieillard peut réapparaître de manière reconnaissable dans le rôle du Premier Officier, avide de pouvoir, dans la scène qui se déroule sur le bateau, ce qui ajoutera un aspect étrange à son personnage déjà mystérieux.* » (p. 97) Cette prescription nous donne accès à une possibilité de mise en scène et nous montre que le choix de l'acteur peut apporter un sens nouveau et produire un effet non préparé par le roman. Cependant, aucune didascalie ne le suggère véritablement dans le texte de théâtre.

2.5.2. Les locuteurs et leur désignation dans le roman et dans l'adaptation

a. La liste des personnages

En ce qui concerne la désignation des personnages, le lecteur de la pièce est privilégié par rapport à celui du roman dans la mesure où il peut d'entrée, à partir de la liste des

personnages, faire des hypothèses de lecture. Le lecteur du roman, quant à lui, doit avoir la patience de découvrir les personnages au fur et à mesure de leur apparition dans la diégèse et ne pourra établir la liste des personnages qu'au terme de sa lecture. Il se trouve dans la même situation que le spectateur de théâtre qui n'a à sa disposition que le titre pour seule information de départ. Premier signe distinctif de la littérature dramatique, la didascalie initiale est une zone textuelle qui fait accéder le lecteur au monde de la fiction. Elle possède un caractère programmatique et permet d'emblée au lecteur de connaître le ton et l'idéologie prédominante à l'œuvre dans le texte. Dans *James et la grosse pêche*, une grande partie des personnages étant des insectes, le lecteur peut s'attendre à se voir plongé dans un univers imaginaire, voir fantastique, d'où le comique ne sera pas absent vu le nom de certains des actants (Tante Éponge, Tante Piquette). Le destinataire de la pièce, pressenti dès le titre, à savoir un public jeune, semble donc se confirmer.

L'adaptateur a respecté la taxinomie du texte d'origine et a donc conservé le mode d'appellation des personnages qui, mis à part les humains, ne portent pas de prénoms, mais sont désignés par le nom de la variété d'insectes à laquelle ils appartiennent (mille-patte, coccinelle, ver à soie, ver de terre, ver luisant, vieux grillon vert, araignée). La majuscule (présente dans l'hypotexte en langue anglaise et abandonnée dans la traduction française) apposée à leur désignation les met sur un pied d'égalité avec les humains qu'ils côtoient. Signalons tout de même deux changements mineurs dans la transposition pour le théâtre : le vieux grillon des champs de l'hypotexte est appelé Vieux Grillon Vert, quant aux Nuageois de Roald Dahl ils sont rebaptisés *« Hommes-Nuage »* dans l'hypertexte, mais nous ne nous étendrons pas davantage sur ces transformations qui apparaissent davantage comme des traits de traduction que des changements volontaires.

Notons que, par opposition à la tradition classique, la liste des personnages dans l'adaptation de *James et la Grosse Pêche* ne révèle pas au lecteur le rôle joué par les personnages, ni les liens qui les unissent. Elle se contente de donner le nom des intervenants *« par ordre d'entrée en scène »*. (p. 10) Le lecteur ne peut donc pas repérer d'entrée, ni le héros, ni ses amis ou rivaux et devra attendre que se révèlent les jeux de force au fil de la parole. Comme nous l'avons vu avec Jean-Pierre Ryngaert et Julie Sermon (2006), la manière de présenter et de nommer le personnage en dit long sur le statut du texte et du personnage de théâtre. Les théoriciens signalent que cette manière de présenter les personnages est caractéristique des textes dont les auteurs ont pour souci de mettre la forme écrite en adéquation avec la représentation virtuelle, mais elle est aussi caractéristique de textes dans lesquels le souci de faire progresser l'action n'est plus une priorité :

> D'où la tendance actuelle à énumérer les personnages plutôt selon leur ordre d'entrée effective en scène: leur succession dans la liste n'esquisse plus la fable mais simule, comme en lecture accélérée, le cours de la représentation, dans son enchaînement plus ou moins étendu de parleurs et d'apparitions. […] Ce qui apparaît avant tout au lecteur, c'est que tous les individus nommés relèvent d'un même monde et participent, le cas échéant, d'une même histoire, sans que celle-ci soit forcément centrée sur une destinée particulière[396].

Dans notre adaptation, la liste initiale annonce 17 personnages auxquels il faut ajouter ceux qui correspondent à des groupes indissociables dont le contenu exact n'est pas quantifiable, c'est-à-dire « Les gens dans la foule, Les Hommes-Nuage, Curieux et Passagers », ce qui porte le nombre de personnages à 21, dont trois ne prennent jamais la parole. Il s'agit du Ver à Soie, des Curieux et des Passagers. Ces deux derniers groupes sont d'ailleurs difficilement identifiables dans la pièce de théâtre: s'agit-il des passagers du cortège final? Il reste qu'aucune réplique ne leur est attribuée et qu'aucune didascalie n'en fait mention. On ne sait pas non plus à quels personnages du roman les Passagers

396 RYNGAERT Jean-Pierre et SERMON Julie (2006) *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition, op. cit.,* p. 50.

correspondent. En ce qui concerne, par exemple, les Curieux, qui correspondent aux passants intervenant dans le roman, leur présence est certes signalée par les voyageurs du haut de leur Pêche, mais aucune indication scénique, ni même le carnet de mise en scène ne les mentionnent. On ne sait pas de combien d'individus ils se composent et c'est seulement le contenu de la réplique qui permet d'en deviner la présence. Le bâtiment aux fenêtres desquelles ils doivent se trouver n'est pas non plus décrit, ni dans les indications scénique, ni dans les répliques. Est-ce le public qui est ainsi mis en abyme et désigné dans l'exemple ci-dessous ?

« **L'ARAIGNÉE**

James, pourquoi tous ces gens sont-ils penchés aux fenêtres pour nous acclamer? » (p. 90)

La liste des personnages apparaît donc partiellement trouée, laissant la place à des choix de représentation, à des constructions d' « images mentales » (Vincent Jouve, 1992) sans doute différentes d'un lecteur ou metteur en scène à un autre. De ce point de vue, ces marques d'indétermination relevées dans la pièce semblent témoigner de la proximité du texte dramatique avec son hypotexte. L'adaptation ne donne pas d'emblée les informations mais les distille au fil du texte, comme le roman, oubliant parfois la nécessité de donner par avance à l'acteur et au metteur en scène des indications « pour faire ». Mais rappelons que ces trous du texte, que l'on trouve dans tout texte littéraire lorsqu'il s'agit de présenter les personnages, sont davantage encore nécessaires au théâtre, où le texte doit laisser des blancs, non seulement parce que tout dire est impossible, mais aussi parce que les indéterminations sont nécessaires afin pas imposer des contraintes sclérosantes à la représentation.

En ce qui concerne l'onomastique, nous pouvons constater qu'elle respecte les prescriptions du roman et que le seul personnage à posséder un nom propre, qui lui

confère d'emblée une dimension personnelle, est James Henry Trotter. D'autres êtres sont qualifiés soit par un critère physique (Le Petit Vieillard, Le Vieux Grillon), soit par un nom d'objet détourné de son champ d'application habituel, mais qui rappelle sans cesse la chose qu'il est censé désigner (Éponge, Piquette). Jean-Pierre Ryngaert et Julie Sermon (2006) soulignent que l'effet produit par ce procéde est, d'une part, que les personnages paraissent valoir essentiellement par leur apparence visuelle, au détriment de leur intériorité, d'autre part, il est une prescription pour la représentation qui impose des contraintes fortes. Cette manière de désigner serait enfin l'équivalent théâtral de la focalisation externe :

> dès la présentation des personnages, on perçoit en filigrane la présence d'une instance narratrice qui observe un monde et ses protagonistes. En s'appropriant de la sorte des outils romanesques, voire cinématographiques, pour désigner leurs personnages, les auteurs affectent leur régime de représentation et, partant, leur réception théâtrale. Placées en situation d'exposition et d'observation, ces créatures, tenues à l'écart d'une nomination personnelle, se voient dotés d'une étrangeté irréductible: entre pantins animés et humanité, ce sont des visions qu'on ne peut identifier que partiellement[397].

Dans le cas de la dénomination à partir d'un nom d'objet ou de chose, l'effet produit est comique voire déréalisant, avec une perte d'humanité lorsqu'il y a absence de prénom. Les connotations burlesques de ces noms de personnages empêchent qu'on les prenne au sérieux. Sans fard réaliste, ces noms s'affichent dès lors comme des masques et ne cherchent plus à dissimuler le caractère fictionnel des personnages qui les portent.

Enfin, observons ce dernier procédé qui vise à nommer les personnages par le nom de l'espèce à laquelle ils appartiennent (la Coccinelle, Le Mille Pattes, le Ver de terre, le Ver luisant, le Ver à soie…). Ils n'ont ni nom, ni prénom et l'article défini qui précède leur appellation générique semble les hisser au rang de types exemplaires. Les insectes sont fortement typés, comme s'ils représentaient l'ensemble de leur espèce animale et parlaient au nom d'un groupe. Ainsi, aux grands modèles classiques (le maître, le valet, le

397 *Ibid.*, .p. 72.

fourbe…) succèdent ici des paradigmes beaucoup plus prosaïques. D'une part antropomorphisés par leurs paroles et leur présence aux côtés d'un personnage à l'identité définie, les insectes sont d'autre part désanthropomorphisés par leur absence d'état civil. Ajoutons qu'un autre personnage fait les frais de ce choix de présentation, c'est Le Narrateur, dont le nom générique le désigne d'entrée, sans fard, comme un médiateur entre la fable et le public, s'annonçant comme porteur d'un discours narratif contribuant à affaiblir et remettre en question à la fois l'illusion et le statut du personnage de théâtre. Il appartient à la catégorie des « personnages de l'inaction » (Jean-Pierre Ryngaert, Julie Sermon, 2006), et se définit en général par sa propension au commentaire, ce que nous avons déjà pu montrer dans l'analyse de ses fonctions.

La liste des personnages de notre adaptation théâtrale ne laisse apparaître ni fonction narrative, ni filiation, ni rapport de forces, ni fonction sociale aptes à renseigner le lecteur sur le personnage fictif à venir. Elle conserve une grande fidélité au roman hypotexte dans la conservation des noms des personnages. Cependant la transposition au théâtre de types, de groupes indifférenciés ou personnages-groupe introduit une forme de « romanisation » et des formes modernes avec déréalisation, effet burlesque, … caractéristiques du théâtre moderne. Nous verrons si la description et la parole des personnages permet d'aller plus loin dans cette première impression, confirmée dors-et-déjà par la présence de la figure d'un personnage-narrateur dans la *dramatis personae*, aux côtés des personnages déjà cités. Au sein de cette liste apparaît donc un seul être aux caractéristiques humaines (James) entouré d'êtres irrémédiablement marqués du sceau de la fiction et tenus à distance de la vraisemblance. Il s'agira d'observer si ces êtres de jeu aux allures de « personnages postdramatiques » (Julie Sermon et Jean-Pierre Ryngaert, 2006) vont au bout de leur rôle de passeur du réel et si leurs actes de parole, l'univers de la langue, ainsi que leurs actions entrent en relation.

b. Distribution de la parole

Dans le roman, ce sont les verbes de communication placés à la fin des dialogues ou les incises qui signalent un acte d'énonciation et permettent l'identification les locuteurs. Dans l'adaptation, c'est la didascalie de désignation qui joue ce rôle. Attachées à ces didascalies de désignation, on trouve souvent des didascalies avant répliques, dont les plus nombreuses, sont relatives au locuteur. L'adaptation transformant le discours rapporté narrativisé en discours direct, il convient à tout moment d'indiquer qui parle et à qui il s'adresse, mais également de préciser les conditions dans lesquelles les paroles sont énoncées. Pour cela, l'adaptateur peut soit transformer les verbes de communication et incises en matériel paraverbal, soit ne pas les considérer comme c'est le cas dans l'exemple cité ci-dessus où les informations sur la manière de s'exprimer de James (« murmura ») et du Petit Vieillard (« à voix basse ») ne sont pas reprises, soit ajouter des éléments visant à garantir la cohérence de l'ensemble.

Notre texte ayant la particularité de placer en même temps sur la scène quantité de personnages qui s'expriment parfois en même temps, il s'agit d'organiser les tours de parole. Certaines répliques sont donc accompagnées de leur destinataire direct. Ces didascalies, sont le plus souvent des ajouts de l'adaptateur et permettent la transformation dans le discours théâtral :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Si on la mangeait? suggéra tante Éponge en se léchant les babines. Nous allons la couper en deux. Hé, toi, James! Amène-toi et grimpe sur cet arbre! » (p. 28)	« **TANTE ÉPONGE**, *se tournant vers James*. Hé, toi! Viens ici tout de suite et grimpe dans cet arbre! Je veux que tu cueilles cette pêche, sur la plus haute branche. Tu la vois? » (p. 21)
« - Et toi? N'as-tu pas faim? demanda-t-elle [l'araignée] soudain à James. » (p. 45)	« **L'ARAIGNEE**, *se penchant vers James*. Tu n'as pas faim, toi? » (p. 30)
« - Appelez vite le toubib, dit le premier officier. Le capitaine est malade. » (p. 98)	« **LE PREMIER OFFICIER**, *s'adressant au Second Officier*. Faites venir le médecin de bord! Le capitaine ne se sent pas bien! Allez chercher de l'aide, vite! » (p. 70)

	« **LE NARRATEUR**, *sur le devant de la scène*. » (p. 90)

L'adaptation bien plus que le roman, est obligée d'organiser ces prises de parole de manière claire et de désigner locuteurs et interlocuteurs. Les exemples ci-dessus le montrent déjà, mais cela est encore plus évident dans les passages où plusieurs dialogues du roman ne sont pas attribués, rendant l'identification des interlocuteurs difficile. Dans l'adaptation, s'il veut reprendre fidèlement ces dialogues, le dramaturge va être obligé de donner corps à ces voix et de choisir les personnages à qui il va attribuer les propos. En l'absence d'indications permettant de savoir qui parle dans cet épisode où il s'agit de montrer la joie des voyageurs qui viennent d'échapper à la colère des Nuageois, Richard R. George a donc dû choisir des interlocuteurs à qui distribuer les dialogues du roman. On peut noter à ce propos que la claire identification des voix dans l'adaptation conduit à effacer le flou énonciatif qui existe dans le roman du fait de la non attribution des paroles :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Ils se turent et tendirent l'oreille. Plus rien. Le silence. Les grêlons avaient cessé de malmener la pêche. - C'est fini ! - Les mouettes nous ont tirés de là ! - Hourra ! Montons voir ! » (p. 118)	« **JAMES** Écoutez ! Je crois qu'ils ont cessé de nous bombarder ! **LE VIEUX GRILLON VERT** Nous les avons distancés ! **LA COCCINELLE** Les mouettes nous ont certainement tirés d'affaire ! **L'ARAIGNEE** Hourra ! Montons voir ! » (p. 80-81)

À d'autres moments, l'adaptateur choisit même de faire l'économie de ces voix sans corps. Au chapitre 18, par exemple, lorsque les voyageurs montent au sommet de la pêche et découvrent qu'ils se trouvent au milieu de l'océan, l'incrédulité et l'agitation extrêmes dans laquelle ils se trouvent sont traduites dans l'hypotexte par ces exclamations successives, non attribuées :

« Rassemblés autour de la tige, ils se frottèrent tous les yeux.

- Que s'est-il passé ?

- Où sommes-nous ?

- Ce n'est pas possible !

- C'est incroyable !

- C'est effrayant ! » (p. 69)

Ces interventions ont été abandonnées dans l'adaptation et rendues à travers une seule réplique synthétique attribuée au Mille-Pattes : « Mais… c'est *impossible* ! » (p. 47).

L'attitude du dramaturge devant ces dialogues sans locuteur désigné peut varier:

- soit il conserve les dialogues et les distribue aux différents personnages présents sur la scène,

- soit il les supprime,

- soit il les synthétise,

- soit il les fait prononcer par tous les personnages présents. D'ailleurs, la didascalie de désignation « Tous » apparaît très souvent (22 occurrences relevées), soit seule (6 fois), soit accompagnée d'une didascalie avant réplique (15 fois) permettant de nuancer, c'est-à-dire d'exclure un ou plusieurs personnages de cette entité parlante formée par les six personnages principaux : « Tous, excepté James » (p. 50) ; « Tous, sauf le Ver de Terre » (p. 57); « Tous, sauf James et le Ver de Terre » (p. 64). Ces interventions chorus correspondent aux prises de parole simultanées signalées par des incises du genre : « crièrent-ils » (p. 83) ; « firent les autres » (p. 84 ; p. 116) ; « demandèrent les compagnons » (p. 94) ; « murmurèrent les compagnons » (p. 113).

Pour en revenir à cette entité désignée par la dénomination « Tous » et qui finit par fondre, notamment les insectes, en un seul et même personnage s'exprimant d'une seule voix, nous pouvons nous référer à ce que dit Anne Ubersfeld (1996) à propos du « polylogue »

et de son « fonctionnement choral »[398]. Comme elle le rappelle, la tendance de l'écriture théâtrale est de privilégier le dialogue, c'est-à-dire, l'échange à deux voix. Elle constate que, lorsqu'un groupe de personnes prend la parole, on aboutit à un travail choral, toute les voix séparées finissant par n'en faire plus qu'une seule : « une multiplicité d'intervenants échangent des propos dont l'unité est plus sensible que la multiplicité, on peut à peine dire qu'ils dialoguent, puisqu'ils se contentent de ponctuer ou de commenter d'un mot une situation. » Alors que le dialogue permet de préserver un certain équilibre entre les intervenants, le polylogue se centre autour d'un personnage privilégié et c'est ce que nous avons pu constater dans notre hypertexte où les interventions séparées des insectes visent le plus souvent à l'expression des sentiments à un moment précis de l'interaction et finissent par fusionner en une seule voix pour marquer leur adhésion aux idées et actions de James qui fait figure de rassembleur. Ces prises de parole collectives et simultanées signalées par la désignation « Tous », ne constituent pas de véritables échanges comme peuvent l'être des dialogues, elles n'attendent pas de réponses et ne font pas véritablement progresser l'action. Elles sont formées exclusivement de phrases interrogatives et exclamatives et on peut souligner leur caractère conventionnel. En effet, certaines de ces interventions sont plutôt longues et il semble difficile de penser que, dans la réalité, il soit possible de prononcer à six, en même temps, de telles phrases, sans concertation qui plus est. Notons que si le roman ne les attribue pas à un locuteur précis, il n'impose pas non plus systématiquement que tous les personnages parlent en même temps :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
«- Ridicule! crièrent-ils. - Absurde! - Folie! - Balivernes! » (p. 83)	« **TOUS**, *sauf James* Ridicule! Sottises! Absurde! Âneries! Folie! » (p. 60)
« Alors, en poussant des cris comme: « Voyons cette terre promise, mes enfants! Comme c'est	« **TOUS**, Voilà, nous avons terminé ! C'est parti, les gars ! À

398 UBERSFELD Anne (1996), *Lire le théâtre III*, *Le dialogue de théâtre*, *op. cit.*, p. 35.

passionnant! », ils grimpèrent un à un l'échelle pour disparaître dans l'obscurité suintante du tunnel qui montait à pic, presque verticalement. » (p. 69)	nous la terre promise ! J'ai hâte de la découvrir ! » (p. 47)
« Est-ce possible? crièrent-ils. Où sont les champs? Où sont les forêts? Où est l'Angleterre? » (p. 70)	« **TOUS**, Où sont les champs ? Où sont les forêts ? Où est notre pays ? » (p. 47)

Le deuxième exemple cité montre le glissement progressif vers une voix unique, par l'emploi du pronom personnel de la première personne pour désigner pourtant l'ensemble des personnages : « J'ai hâte de la découvrir ! »

Le lecteur est sans doute plus sensible au caractère artificiel de cette parole dans l'adaptation que dans le roman car au théâtre, la désignation « Tous » finit par se substituer au nom des personnages et la représentation va donner vie sur la scène à cette étrange entité parlante.

Ainsi, les didascalies avant répliques concernant le locuteur, outre les indications qu'elles donnent sur la manière de jouer et que nous analyserons plus tard, témoignent des choix de l'adaptateur et de son travail de transformation d'un texte qui n'est pas écrit au départ pour être mis en scène, et qui n'a donc pas le souci de privilégier l'échange à deux voix, plus évident au théâtre. Richard R. George a dû composer avec un texte qui multiplie les interventions anarchiques et non attribuées. Les polylogues apparaissent quelquefois comme le signe de sa fidélité au texte de départ, mais produisent un effet sans doute plus complexe et différent de celui que l'on peut trouver dans l'hypotexte romanesque où les dialogues se lisent les uns à la suite des autres et contribuent à créer au contraire un effet de pagaille, de panique, comme dans les exemples relevés dans le tableau. Au théâtre, les polylogues, prononcés en même temps, se transforment en une seule voix, et aboutissent très souvent à un échange à deux voix entre James et cette entité formée par les insectes (« Tous, excepté James ») ou encore à un monologue à plusieurs voix (« Tous »).

Si la manière de désigner les personnages obéit plutôt à une norme générique, le maintien ou non des actants dans l'adaptation relève du choix de l'adaptateur. On a pu noter que ce dernier est resté très fidèle au texte source dont la plupart des personnages ont été mis en scène. Les seules suppressions, qu'elles soient physiques ou simplement vocales, concernent des personnages qui n'ont que peu d'effet sur la diégèse. On peut donc remarquer un resserrement dans l'adaptation autour de certains personnages alors que dans le roman, non contraint par la mise en scène, la parole est distribuée plus aisément entre des personnages qui ne jouent pas un rôle important dans l'histoire et qui n'apparaissent qu'une fois. Raccourcir consiste donc aussi à rétrécir ou encore à supprimer des dialogues, des interventions non nécessaires à la compréhension de l'histoire et qui en ralentissent le cours. Les polylogues, très nombreux dans l'adaptation et qui peuvent se comprendre par le nombre important de personnages présents simultanément sur la scène et parlants, parfois empruntés au roman, sont largement exploités par l'adaptateur qui, s'il est obligé de répartir entre ses personnages les paroles non attribuées dans le roman, se sert également de cette convention pour gagner du temps, une réplique collective prenant moins de temps sur la scène que plusieurs répliques successives. Dans la perspective d'une mise en scène, ce resserrement sur quelques personnages au temps de parole plus restreint et mesuré que dans le roman, est sans doute aussi la marque de la prise en compte des jeunes acteurs qui seront amenés à interpréter ces rôles. Il tient également compte du jeune public destinataire dont il devra capter l'attention, le mieux et le plus longtemps possible.

Après avoir analysé la présence des personnages dans le roman et dans l'adaptation, nous allons nous intéresser à la description de ceux qui ont été maintenus, afin d'observer si la transmodalisation peut avoir ou non une incidence sur leur caractérisation axiologique.

2.5.3. La description des personnages

La tradition rhétorique nous a transmis une énumération des types de descriptions que Pierre Fontanier (1821) a résumé et synthétisé dans son *Traité général des figures de discours autres que les Tropes.* Le portrait correspond chez lui à une description dont l'objet est tant le physique que le moral. Il se compose donc de deux éléments qu'il nomme « prosopographie » et « éthopée », qui nous serviront à analyser la caractérisation des personnages dans *James et la Grosse Pêche.* Nous nous servirons également des catégories établies par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), dont les travaux ont été adaptés à l'étude du personnage dramatique par Maria Myszkorowska (2003). Nous signalerons la nécessité pour celui dont la lecture du roman a constitué un préalable, de s'en référer au texte et d'établir des relevés comparatifs pour lutter contre ses impressions de lecture et les « images mentales » (Vincent Jouve, 1992) qu'il s'est construites à partir des indices du roman et de son encyclopédie personnelle. En effet, la construction des personnages ainsi établie peut interférer dans l'analyse des personnages de l'adaptation et l'image mentale des personnages romanesques se substituer dans un premier temps aux personnages dramatiques et combler les indéterminations présentes dans l'adaptation. Il faudra donc dans un premier temps tenter de lire les personnages du texte de théâtre comme s'ils étaient une création de celui-ci et non pas une réécriture.

a. Prosopographie

Pierre Fontanier définit la prosopographie comme une description ayant pour objet la figure, le corps, les traits, les qualités physiques, le maintien, le mouvement d'un être animé, réel ou fictif. Maria Myszkorowska (2003) rassemble quant à elle, sous ce terme de prosopographie, trois aspects entrant en œuvre dans la description : « l'aspect physique du personnage, élément généralement stable, sauf dans le cas d'un déguisement, et les deux

autres catégories qui peuvent subir des transformations au cours de l'action : le costume et la coiffure. »[399] C'est à partir de ces trois entrées que nous tenterons d'analyser les personnages dans nos deux œuvres.

● L'aspect physique :

Le roman de Roald Dahl ne fournit pas d'informations détaillées sur le portrait physique du personnage principal. Nous savons que James Henry Trotter a quatre ans au chapitre un et trois ans de plus au chapitre deux et qu'il est de petite taille comme nous le signale l'adjectif « petit » qui revient très souvent : « La hache qu'il maniait était beaucoup trop grande et trop lourde pour le petit garçon qu'il était. […] De grosses larmes se mirent à perler dans les yeux du petit James pour rouler le long de ses joues. » (p. 16) L'adjectif apparaît également dans les insultes que lui adressent les tantes : « petit monstre » (p. 16) ; « petit paresseux » (p. 17), « petite vermine dégoûtante » (p. 18), reprises celles-ci dans les répliques de l'adaptation. : « petite bestiole répugnante » ; « sale petit ver répugnant » (p. 16), sans que soit transmises néanmoins dans cette dernière, les indications concernant l'âge du jeune garçon.

Dans l'adaptation, le relevé des didascalies et des répliques ne donne pas d'informations sur le héros, qui n'est pas ou peu décrit. Aucune didascalie ne porte sur son apparence physique, seul son état ou sa posture, éléments variables et plus ou moins durables dans la pièce, sont évoqués, comme par exemple : « *James est en nage et semble très fatigué comme s'il allait s'évanouir* » (p. 15) ; « *Il est triste et abattu* » (p. 19), éléments qui traduisent tout autant un état physique que moral. L'adaptation respecte en cela le roman, sans fournir davantage de détails au metteur en scène pour permettre l'incarnation du héros sur la scène. En effet, comme le remarquent Jean-Pierre Ryngaert et Julie Sermon

399 MYSZKOROWSKA Maria (2003), « Poétique et dramaturgie: les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau. », , *Pratiques* N°119-120, *op. cit.,* p.35-66.

(2006), la spécificité littéraire du personnage théâtral réside dans le fait qu'il est un être de papier en attente d'incarnation et que contrairement au personnage de roman, la question de son apparence reste ouverte:

> le personnage de théâtre est déterminé par son sexe, éventuellement son âge, à l'occasion un signe ou un attribut particulier, mais on ne connaît ni ses mensurations, ni la forme de son nez, ni la couleur de ses cheveux. N'étant pas censé avoir de caractérisation physique (voix, corps, allure) autres que celles que lui prêtera l'acteur chargé de l'interpréter, le personnage théâtral voit donc sa singularité réduite, d'abord à celle de son identité nominale (Antigone, George Dandin, Mère Courage, etc.)[400].

Les deux tantes, Éponge et Piquette, sont décrites de manière plus détaillée et le roman revient à plusieurs reprises sur les particularités de leur physique. C'est tout d'abord le narrateur qui les présente dans un portrait péjoratif qui laisse entendre son avis sur les nouvelles tutrices du petit James : « Tante Éponge était petite et ronde, ronde comme un ballon. Elle avait de petits yeux de cochon, une bouche en trou de serrure et une de ces grosses figures blanches et flasques qui ont l'air d'être bouillies. Elle ressemblait à un énorme chou blanc cuit à l'eau. Tante Piquette, au contraire, était longue maigre et osseuse, elle portait des lunettes à monture d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à linge. Sa voix était stridente et ses lèvres minces et mouillées. Quand elle s'animait ou quand elle était en colère, elle envoyait de petits postillons. » (p.13-14); « Il leva la tête et vit tante Piquette, longue, sèche et osseuse, qui le regardait durement à travers ses lorgnons à monture d'acier. […] Grasse et onctueuse comme une méduse, tante Éponge accourut en se dandinant pour voir ce qui se passait. » (p. 25); « Mais la grosse tante Éponge se prit les pieds dans la boîte qu'elle avait apportée pour y placer les gains de la journée. […] » (p. 60). Ces trois passages descriptifs sont absents de l'adaptation et seul le portrait qu'elles font d'elles-mêmes en forme d'auto-panégyrique et la chanson que compose le mille-pattes à leur sujet sont repris, avec quelques modifications:

400 RYNGAERT Pierre et SERMON Julie (2006), *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition, op. cit.*, p. 47.

Les portraits des tantes dans le roman et dans l'adaptation	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Je [Tante Éponge] suis belle et parfumée « Comme une rose de juin « Que pensez-vous de la courbure « De mon petit nez mutin? « De mes bouclettes de satin? « Et quand j'enlève ma chaussure, « De mes orteils, si fins, si fins? » Tante Piquette « Et que faites-vous, ma chère « De ce ventre de lamantin? « Tandis que moi, rien n'efface « Ma taille fine, ma denture, « Mes gestes lents et pleins de grâce, « L'éclat d'albâtre de mon front! « Et mes regards, comme ils sont beaux! « Ils font oublier, j'en suis sûre, « La verrue qui dépare mon menton. » Tante Éponge: « Ma pauvre vieille haridelle, « Vous n'avez que la peau sur les os! « Tandis que moi, c'est certain, « Je n'ai qu'une seule ambition: « Être vedette de cinéma « Voilà ma vraie vocation. « Là, ma beauté, avec ou sans voiles, « Fera pâlir toutes les étoiles! » Tante Piquette: « Vous ferez, chère sœur, c'est certain, « Un admirable Frankenstein. » (p. 15-16)	« **TANTE ÉPONGE** « Je suis belle et parfumée comme une rose en été! « Régale tes yeux de mon visage et de mon joli nez! « Admire mes divines boucles de satin « Et si j'ôte mes escarpins « Tu découvriras alors mes adorables petits pieds. **TANTE PIQUETTE** « Tu oublies, ma chère Éponge, que l'on voit ton bidon tout gonflé! « Oh, Éponge tu rougis. Vas t'asperger le visage d'eau de pluie. « Avec moi tu ne peux rivaliser. « Admire ma superbe silhouette, mes dents, mon sourire de fée! « Oh, quelle splendeur je suis! Combien j'adore « Voir ma beauté radieuse! Mais surtout ignore « Ce bouton sur mon nez. **TANTE ÉPONGE** « Chère vieille harpie! Au monde entier, je le crie… « TU N'AS QUE LA PEAU SUR LES OS! « Un charme comme le mien ne peut briller de tout son éclat « Qu'à Hollywood! je l'affirme. Oh, ne serait-ce pas extra? Je serais adulée jusqu'au pôle. « On me donnerait tous les premiers rôles! « Les stars se retireraient le front bas! **TANTE PIQUETTE** « Je pense que tu ferais, ça c'est bien vrai… « Un formidable Dracula. » (p.14-15)
« - […] Voulez-vous nous chanter une chanson, cher mille-pattes? Et le mille-pattes s'exécuta. « Tante Éponge, l'énorme sorcière « Était une montagne de graisse, « Ronde comme une soupière « Par-devant et par-derrière « C'était une horrible ogresse. […] « Tante Piquette était mince comme un fil « Et sèche comme un os rongé. « Aussi longue, aussi décharnée « Qu'un vieux tisonnier rouillé. […] » (p. 106-107)	« **L'ARAIGNEE** C'était un vrai plaisir. Veux-tu nous chanter une petite chanson à ce sujet, s'il te plaît? **LE MILLE-PATTES** « Tante Éponge était affreusement enveloppée « Et terriblement flasque, par-dessus le marché. « Son ventre et ses seins « Étaient mous comme de la pâte à pain. « C'était pire là où elle s'asseyait pour se reposer! […] **L'ARAIGNEE** C'était très bien. Et maintenant, une chanson sur Tante Piquette. **LE MILLE-PATTES**, *en souriant.* Avec plaisir. « Tante Piquette était mince comme un fil de fer rouillé « Et sèche comme un vieil os rogné. « Elle était si longue et si fine « Qu'en l'emmenant dans la cuisine « On pouvait s'en servir comme d'un tisonnier.

	[…] » (p. 74-75)

Si ces premiers portraits relevés dans le roman n'apparaissent pas dans l'adaptation, on peut constater que les deux chansons citées dans le tableau en reprennent néanmoins les informations. L'adaptation fidèle à sa volonté de gagner du temps, ne dit qu'une fois ce que le roman dit plusieurs fois. On peut noter également quelques modifications dans l'adaptation, qui remplace la verrue sur le menton de tante Piquette par un bouton placé sur son nez. La référence à Frankenstein, présente dans le roman et dans l'adaptation en langue anglaise, est remplacée par une référence à Dracula, mais dans l'adaptation française uniquement, ce qui apparaît comme une marque de la transformation du traducteur. Enfin si les éléments décrits sont conservés, on peut signaler des changements dans la formulation des énoncés, ce qui relève encore une fois sans doute davantage de la traduction que de l'adaptation.

En ce qui concerne les insectes, ils sont très brièvement décrits au début du roman au moyen d'adjectifs qui insistent surtout sur leur taille exceptionnelle : « un grillon des champs aussi grand qu'un chien » ; « aussi grand qu'un gros chien » ; « une énorme araignée » ; « une coccinelle géante portant neuf taches noires sur sa carapace rouge.» ; « chacun de ces *personnages* était au moins aussi grand que le petit James. » (p. 43-44). Le texte source complète ces premiers portraits par d'autres informations, au fil du texte. C'est notamment le cas dans les passages à caractère didactique, lorsque le lecteur apprend comment interpréter le nombre de taches sur le dos des coccinelles (« Le nombre de taches que porte une coccinelle indique seulement à quelle famille elle appartient. Moi par exemple, comme tu peux voir, je suis une coccinelle à neuf taches. » p.104), ou encore comment le vieux grillon des champs parvient à faire de la musique (« L'archet de ce violon était la patte arrière du grillon. Quant aux cordes qui faisaient jaillir le son, elles

étaient placées à l'extrémité de l'aile. », p. 99; « Pour ne rien te cacher, je suis un grillon à cornes courtes. J'ai deux petites antennes sur la tête, les vois-tu? », p. 100; « Nos oreilles, par exemple, où sont-elles, d'après toi? […] Ici, dit le vieux grillon des champs. Sur le ventre. Une oreille de chaque côté. » p. 101). Ces passages ont été supprimés dans l'adaptation, aussi, ces informations n'apparaissent pas, seule la représentation physique des personnages sur la scène pourra éventuellement donner corps à ces éléments que n'impose pas le carnet de mise en scène.

En ce qui concerne le mille-pattes, nous savons qu'il est doté de quarante-deux pattes et non de mille comme il l'affirme (« Et il remet ça! s'exclama le ver de terre qui, jusque-là, n'avait rien dit. Il ne cesse de raconter des mensonges! Mille pattes, vous voulez rire! Il n'en a que quarante-deux! Vrai, la plupart des gens ne prennent pas la peine de les compter. […] » p. 46; « Ainsi, au bout d'une demi-heure, lorsque l'échelle de corde fut prête et la quarante-deuxième bottine du mille-pattes correctement lacée, c'était le moment de sortir. p. 69). L'hypertexte donne la même information, mais une seule fois, en reprenant les propos du ver de terre (« Voilà qu'il recommence! Il ne peut s'empêcher de nous parler de ses pattes! En fait, il n'en a que quarante-deux. Malheureusement, personne ne se donne la peine de compter. […] », p. 31)

Un autre personnage, qui apparaît une seule fois dans l'histoire, est décrit longuement dans le roman, par petites touches successives, c'est le petit vieillard mystérieux, dont le portrait n'est ni repris dans les indications scéniques de la pièce, ni dans les répliques des personnages: « C'était un vieillard tout petit, mais il avait une grosse tête chauve et de grands favoris noirs qui lui embroussaillaient les joues.» (p. 18); « Il s'accroupit en approchant son visage et James sentit sur son front le bout de son gros nez. » (p. 20). Le roman complète son portrait en décrivant, d'une part, l'odeur qui le caractérise: « Il

s'approcha plus encore, penché en avant, si près que James put sentir son haleine sur ses joues. L'haleine sentait le moisi, le renfermé et la rouille. Une odeur de vieille cave, en somme. » (p. 18) On signale, d'autre part, à deux reprises, qu'il s'appuie sur un bâton: « Appuyé sur son bâton, il le regarda fixement. » (p. 18); « Mais soudain, le vieillard fit un bond en arrière en brandissant son bâton. » (p. 20). L'hypotexte donne également des informations sur son costume et sa voix, que nous verrons ultérieurement. L'adaptation, quant à elle, signale la taille et le physique du personnage dans la didascalie de distribution : « Le Petit Vieillard » et fait référence à sa démarche « *Le Petit Vieillard fait un pas ou deux en boitillant […]* » et à sa canne, mais très tardivement, bien après son entrée en scène (« *(Soudain, le Petit Vieillard fait un bond en arrière et se met à agiter furieusement sa canne dans le vide.)* », p.18), mais ne reprend aucun des autres éléments cités.

Enfin, un autre passage du roman, non repris par l'adaptation, vient parachever la description physique des personnages. C'est celui dans lequel le chef des sapeurs-pompiers et le chef de la police new-yorkaise, arrivés au dernier étage de l'Empire State Building découvrent les insectes géants puis James, à bord de leur drôle d'engin. Ils aperçoivent alors « la grosse tête noire du mille-pattes […] avec ses yeux noirs, ronds comme des billes. […] il était d'une laideur monstrueuse […] », ensuite apparaît « le mille-pattes souriant toujours à belles dents », puis « la grosse tête verte du grillon des champs », « puis ce fut le tour de mademoiselle l'araignée d'avancer sa sinistre face noire. Aux yeux d'un non-initié, c'était elle la plus terrifiante de tous.[…] Bientôt sept énormes têtes plus biscornues les unes que les autres se penchaient par-dessus le rebord de la pêche.[…] Tout le monde eut le souffle coupé en voyant apparaître aux côtés de toutes ces créatures plus ou moins monstrueuses, un petit garçon aux cheveux ébouriffés. » (p. 144-147). Le caractère effrayant des insectes, annoncé dès leur première apparition dans

l'hypotexte, est confirmé, mais leur laideur et leur aspect monstrueux est ici souligné et cet aspect est absent de l'adaptation. L'effroi qu'éprouve James lorsqu'il les voit lui-même pour la première fois est ainsi explicité, mais uniquement dans le roman. Ce n'est pas seulement le fait que les insectes qui l'accueillent aient faim et qu'il croit être leur proie idéale qui l'effraie, c'est aussi leur apparence, ce que le lecteur ne peut pas clairement percevoir dans l'adaptation, qui fait l'économie de ces dernières présentations.

En ce qui concerne l'adaptation, on peut constater que l'aspect physique des insectes n'y est pas abordé du tout dans les didascalies, où seule leur attitude est décrite à l'ouverture du rideau (*James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement pour laisser apparaître le Vieux Grillon Vert, l'Araignée, la Coccinelle, le Mille-Pattes et le Ver de Terre, tous assis confortablement. Le Ver à Soie dort dans un coin, recroquevillé*). Le fait que l'adaptation fasse abstraction de ces informations n'est pas sans conséquence pour le lecteur, dans la mesure où l'effet que les insectes produisent sur James, est sans aucun doute lié à leur taille, et on l'a vu, à leur laideur, dont il n'est question ni dans les dialogues, ni dans les didascalies, au moment de leur première apparition sur scène. C'est cinq pages plus loin (p. 34) que le Mille-Pattes fait allusion à sa taille exceptionnelle au détour d'une réplique (« James! As-tu vu dans ta vie un mille-pattes aussi magnifique et colossal? »). Il explique qu'il est devenu aussi grand après avoir avalé « une drôle de petite chose verte » qui passait devant son nez en gigotant. Les autres insectes avouent en avoir avalé aussi, ce qui implique qu'ils ont dû subir la même métamorphose que leur camarade, mais dans leurs répliques, ils n'évoquent pas leur changement de taille. C'est au lecteur de le déduire ou au spectateur de le découvrir, mais là encore, aucune indication de mise en scène ne nous éclaire à l'intérieur du texte. Le carnet de mise en scène indique que les costumes en carton destinés à représenter les insectes doivent avoir « presque la même longueur, ou la même hauteur, que la personne

qui le porte. » (p. 101), ce qui ne signifie pas forcément, vu le caractère conventionnel de la représentation, que les insectes ont été transformés en êtres gigantesques. Ce sont les propos du capitaine du Queen Mary qui viendront cependant le rappeler et le confirmer : « Et il y a aussi… une… une… une sorte de *coccinelle géante!* […] Et aussi *un grillon vert colossal!* […] Et *une araignée gigantesque!* […] Et aussi un… *énorme… énorme…un énorme mille-pattes!* » (p. 69).

Si le roman donne peu de détails physiques notamment sur le personnage principal, peu caractérisé, à l'image des personnages de conte, l'adaptation donne encore moins d'informations sur l'aspect physique des personnages et les distille au fil des répliques et non au moment de l'entrée des personnages, comme il est fait dans le roman. La lecture des répliques est seule à permettre au lecteur de se faire une représentation des personnages, les didascalies ne fournissant aucune indication à ce sujet, laissant au metteur en scène la plus grande liberté dans le choix de ceux qui vont incarner ces rôles. Notons qu'en ce qui concerne les insectes, leur nom suffit déjà à les caractériser fortement du point de vue de leur aspect général.

● Le costume :

Dans l'hypotexte, un seul personnage est caractérisé par son costume, c'est le Petit Vieillard Vert dont le vêtement est ainsi décrit: « [James] se retourna et aperçut un vieil homme portant un drôle de costume vert sombre. » (p. 18) La couleur verte, présente dans le nom du personnage, vient ici rappeler de manière symbolique la couleur des petites bestioles magiques qu'il vient offrir à James. Sa tenue vestimentaire n'est abordée qu'indirectement dans l'adaptation, dans une seule didascalie, (« *Le Petit Vieillard fait un pas ou deux en boitillant, puis il glisse la main dans la poche de sa veste et en sort un petit sac en papier blanc* » p. 17.). Cette indication, portant plutôt sur un geste du personnage,

nous dit en même temps qu'il est vêtu d'une veste avec une poche. En revanche, rien n'est dit dans l'adaptation à propos de la couleur de ce costume.

● La coiffure :

Le roman décrit peu la coiffure des personnages et fait peu de remarques en général concernant les cheveux. Ce sont les personnages secondaires ou qui n'apparaissent que dans une partie de l'histoire, dont la pilosité est décrite. C'est le cas du petit vieillard, présent dans les chapitres trois et quatre, et par ailleurs fortement caractérisé, qui est décrit dans ces termes: « il avait une grosse tête chauve et de grands favoris noirs qui lui embroussaillaient les joues. » (p. 18). La tante Éponge évoque ses « boucles de satin » dans son autoportrait en forme d'éloge (p. 15) ; quant aux cheveux du personnage principal, James, ils ne sont pas du tout décrits, tout comme le reste de son apparence. On ne sait pas quelle est la couleur de ses cheveux, ni leur longueur, ni leur aspect, un seul passage à la fin du roman évoque « un petit garçon aux cheveux ébouriffés » qui montre son visage aux côtés des insectes sur le rebord de la pêche plantée sur la pointe de l'Empire State Building. En ce qui concerne les autres acteurs de la fable, ceux-ci étant des insectes on peut aisément comprendre que leur coiffure ne soit pas décrite dans le roman.

Dans l'adaptation, aucune didascalie, pas plus que le contenu des répliques ne contiennent de références à la coiffure. Les informations relevées dans l'hypotexte concernant le petit vieillard ou encore tante Éponge, ne sont pas reprises et aucune autre n'a été ajoutée. L'adaptation ne comportant pas d'illustration, n'oriente pas par ce moyen la représentation du lecteur, c'est le choix des personnes chargées d'incarner James, les tantes, le petit vieillard ou encore les insectes, avec leur taille, leur corpulence, leur visage, leur coupe et leur couleur de cheveux, qui jouera ce rôle auprès du spectateur.

b. Éthopée

À côté des indications prosopographiques relevées ci-dessus, d'autres éléments servent à présenter le caractère moral et psychologique des personnages. Pierre Fontanier (1821) parle d' « éthopée » pour désigner les descriptions qui ont pour objet les mœurs, les caractères, vices, talents ou défauts, qualités morales bonnes ou mauvaises d'un personnage réel ou fictif. L'éthopée se construit, dans le roman comme dans l'adaptation, par les actions et réactions des personnages au fil de l'histoire. Ainsi, au début du roman, le héros apparaît heureux auprès de ses parents dans sa maison au bord de la mer. Ensuite, après le décès de ceux-ci, il est présenté avec beaucoup de commisération par le narrateur, qui le nomme à plusieurs reprises « pauvre petit James ». Le petit garçon est triste de ne plus voir ses amis et de ne plus pouvoir jouer au bord de la mer, il est rendu malheureux par le traitement que lui infligent ses tantes et il se montre très craintif: il est effrayé par le petit vieillard vert, il craint les menaces de ses tantes, il a peur du noir et il est terrorisé à la vue des insectes géants installés à l'intérieur de la pêche géante. Ce sont les péripéties qu'il va devoir vivre aux côtés de ses nouveaux amis qui vont lui donner de l'assurance et le faire accéder au statut de chef, intelligent, astucieux, téméraire et combattif, positif et généreux. La fin de l'aventure le présentera souriant et heureux, ayant comblé tous les manques du début. Ainsi, contrairement au portrait physique, qui se construit certes au fil des pages mais qui ne montre pas de transformation des personnages, le portrait moral de James se construit et évolue. D'ailleurs il est le seul personnage dynamique de la distribution, car, dans le roman comme dans l'adaptation, les insectes se caractérisent plutôt, quant à eux, par leur caractère statique. Ils ont le même tempérament du début à la fin de l'histoire et l'aventure ne les transforme pas. Observons comment le dynamisme du héros est traité dans l'adaptation :

Le portrait moral du héros	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**

« Voici le petit James Henry Trotter à l'âge de quatre ans. Jusque-là, c'était un petit garçon très heureux. Il vivait en paix avec son père et sa mère dans une jolie maison, au bord de la mer. Il avait de nombreux compagnons de jeu avec qui il passait son temps à courir sur le sable et à barboter dans l'Océan. Bref, c'était la belle vie, la vie dont rêvent tous les petits garçons. » (p. 9)	« **LE NARRATEUR** […] Notre héros, James Henry Trotter, avait une vie formidable…Jusqu'à ce que… cette chose arrive à ses parents. Et maintenant… » (p. 12)
« Jamais aucun enfant ne venait jouer avec le pauvre petit James.[…] Et, à mesure que le temps passait, il devenait de plus en plus en plus triste, de plus en plus solitaire. Sa seule distraction était de regarder à longueur d'heures, de ses yeux désenchantés, le beau paysage interdit, composé de forêts, de prairies et de cours d'eau, qui s'étalait à ses pieds comme un tapis magique. » (p. 12)	
« Le pauvre James, lui, peinait toujours sous la chaleur qui était devenue intolérable. Il transpirait très fort et il avait mal au bras. […] Et, tout en travaillant, James se mit à penser aux autres enfants de son âge. Que faisaient-ils en ce moment? […] De grosses larmes se mirent à perler dans les yeux du petit James pour rouler le long de ses joues. Il laissa tomber sa hache et s'effondra sur le billot, pleurant son infortune. -Tante Eponge, pleura James, et vous, tante Piquette! s'il vous plaît, ne pourrions-nous pas prendre le car tous les trois pour aller à la mer? Ce n'est pas très loin, j'ai si chaud et je me sens si seul… » (p. 16-17)	*James est en nage et semble très fatigué, comme s'il allait s'évanouir.* […] **JAMES** Ah, Tante Piquette… Je sens…que…je…vais…vais…vais m'évanouir… […] Oh, Tatie Eponge! Tatie Piquette! Ne pourrait-on pas, juste une fois, aller tous les trois au bord de la mer, en car? Ce n'est pas très loin… J'ai tellement chaud, je me sens mal et je m'ennuie… » (p. 15-16)
« Elle lança à James un regard furibond, et James, lui, la regarda avec de grands yeux apeurés. » (p. 18)	*« James recule d'un air effrayé, et, soudain, la scène se fige. »* (p. 16)
« Il [James] se retourna et aperçut un vieil homme portant un drôle de costume vert sombre. […] James était beaucoup trop effrayé pour faire un geste. » (p. 19)	
« Seul dans le noir, mourant de faim, tremblant de peur, James ne savait que faire. […] Les yeux dilatés par la peur, il regardait droit devant lui, osant à peine respirer. » (p. 37)	« **JAMES** Mince alors, il fait drôlement noir ce soir. Je n'entends même pas un bruit. Tout est étrangement calme. Qu'est-ce que j'ai faim! […] Brrr, je ne me sens pas rassuré. (p. 27)
« De ses grands yeux pleins de frayeur, James fit lentement le tour de la chambre. » (p.42) « Frissonnant, muet d'effroi, le pauvre petit garçon recula vers le mur. » (p. 45)	*« James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement pour laisser apparaître le Vieux Grillon Vert, l'Araignée, la Coccinelle, le Mille-Pattes et le Ver de Terre, tous assis confortablement. […] »* (p. 29) *« James reste pétrifié de peur. »* (p. 30).
« - Nous sommes en pleine mer! cria James. […] - Mais personne n'a besoin de savoir nager, dit James avec calme. Puisque nous flottons. Tôt ou tard un bateau passera et nous sauvera. » (p. 70)	« **JAMES** Nous sommes en pleine mer! […] Mais vous n'êtes pas obligés de nager. Nous flottons très bien. Tôt ou tard, un bateau passera forcément par ici et il nous récupèrera. » (p. 48)

« - Mon petit, dit le vieux grillon des champs en posant affectueusement une patte sur l'épaule du James, je me demande ce que nous deviendrions sans toi. Tu est si intelligent. Mesdames et messieurs, nous voilà sauvés, une nouvelle fois. » (p.73)	« **LE VIEUX GRILLON VERT** Mon cher James, je ne sais pas ce que nous ferions sans toi. Tu es si intelligent. » (p. 51)
« - Au travail, ordonna James. Et en vitesse! Plus une minute à perdre! A présent, c'était lui le capitaine et personne ne l'ignorait. Les autres lui obéiraient au doigt et à l'œil.» (p. 86-87)	« **JAMES** […] Tous à vos postes! Du nerf! Il n'y a pas une seconde à perdre! Tout l'équipage sous le pont, sauf le Ver de Terre! » (p. 64)

Le tableau comparatif montre encore une fois la grande fidélité de l'adaptateur au texte de départ. Il traduit les dialogues de l'hypotexte tantôt au moyen des répliques des personnages, tantôt il convertit en répliques prononcées par le Narrateur des passages narratifs du roman, qui peuvent également se trouver transférés à travers les didascalies diégétiques. On peut constater encore une fois que l'adaptation procède par économie de moyens en supprimant les effets de redites visant à insister sur la tristesse ou sur la peur du héros. Les éléments ayant pour but de décrire le caractère moral et psychologique du héros sont donc globalement conservés. En ce qui concerne les personnages qui l'entourent, leur portrait moral, certes moins complexe, se dessine également au fil de leurs actions et propos et à partir des propos de leurs interlocuteurs. Si on analyse les personnages les plus typés dans le roman, ils se caractérisent ainsi :

Les personnages les plus typés		
Personnages	**Dans le roman**	**Dans l'adaptation**
Le mille-pattes	Le Mille-Pattes se caractérise d'une part par sa fierté, mais aussi par sa futilité et son arrogance: « - Je suis un insecte nuisible, proclama le mille-pattes avec un large sourire. Il regarda autour de lui pour voir l'effet que faisaient ses mots. » (p. 47), « -Pas question que je sorte pieds nus, déclara le mille-pattes. Il faut d'abord que je mette mes bottines. /-Ah non! protesta le ver de terre. Il ne faut pas lui laisser passer tous ses caprices! » (p. 68) « Et avant que tout quiconque ait	« **LE MILLE-PATTES** Je suis un *nuisible*! *Il sourit fièrement et regarde autour de lui en quête d'approbation*. » (p. 33) « **LE MILLE-PATTES** Je refuse de sortir pieds nus. Il faut d'abord que je remette mes bottes. **LE VER DE TERRE** Pour l'amour du ciel, nous n'allons pas recommencer cette comédie! » (p. 46) « **LE MILLE-PATTES** […] (*Il crie de toutes ses forces*) Idiots!

	pu l'en empêcher il mit ses pattes de devant en entonnoir devant la bouche et cria de toutes ses forces: - Idiots! Crétins! Bêtas! Andouilles! Abrutis! Qu'est-ce que vous fabriquez là? » (p. 116)	Crétins! Abrutis! Andouilles! Que faites-vous, là-bas? Demeurés! » (p. 79)
Le ver de terre	Il se caractérise surtout par son pessimisme et sa résistance à l'enthousiasme général: « Insensé! cria le ver de terre. Rien ne finit jamais par s'arranger, vous le savez très bien. - Pauvre ver de terre, glissa la coccinelle à l'oreille de James. Il a le goût du désastre. Il a horreur d'être heureux. Il n'est heureux que quand il est malheureux. N'est-ce pas bizarre? Mais je suppose que le seul fait d'être un ver de terre peut assombrir toute une existence, qu'en penses-tu? » (p. 72)	« **LE VER DE TERRE** C'est complètement idiot! Rien ne s'arrange jamais, et tu le sais très bien! **LA COCCINELLE** Pauvre Ver de Terre (*Elle murmure à l'oreille de James)* Il adore prendre tout au tragique. Il déteste être heureux. » (p. 49) Dans l'hypertexte, l'indication scénique (« **TOUS**, *sauf le Ver de Terre* », p. 54, p. 62) le montre s'excluant de l'allégresse du groupe. Ces indications ne traduisent pas une information du roman et sont un ajout de l'adaptateur afin de renforcer, par l'attitude de l'insecte, son caractère négatif.

Le roman hypotexte donne davantage d'informations morales et psychologiques et à de plus nombreuses reprises. On peut citer un passage absent de l'adaptation, c'est lorsque James fait la présentation de ses compagnons aux New-Yorkais, avant de quitter le pinacle de l'Empire State Building. Les portraits qu'il dresse sont rédigés en vers irréguliers et présentent tour à tour, le mille-pattes (« toujours d'humeur facile/Si doux que la Reine d'Espagne l'a fait venir à la cour /pour chanter des berceuses/aux enfants royaux »), le ver de terre (« le roi des jardiniers/C'est un travailleur acharné »), le grillon des champs (« Manie l'archet comme un grand/Comme le plus grand des violonistes »), le ver luisant (Si génial et si pratique! Collez-le au plafond/ou dans n'importe quel coin/Si vous êtes en panne d'électricité/Ou si vous aimez la simplicité »), mademoiselle l'araignée (« Une vraie usine à ficelle,/Douce comme une gazelle,/Timide et farouche,/Elle n'a jamais fait de mal,/À une mouche./Et si ses regards vous font peur,/Dites-vous bien qu'elle porte bonheur. »), la belle coccinelle (Si charmante et si fidèle/Elle a oublié chez elle/Ses mille

et quatre cents enfants,/Mais la prochaine pêche disponible/Les amènera si possible »), le ver à soie (« Incomparable lui aussi./De Tombouctou à Tahiti./Il habille nos oncles, nos tantes/De soie fine et chatoyante/La reine d'Angleterre lui doit/Sa robe de mariée/Et votre Président, dit-on,/Son plus beau complet-veston. ») Toutes ces informations ne sont pas reprises dans l'adaptation où ce passage a été supprimé. Certaines caractéristiques des personnages sont des redites et ne font que reprendre des présentations antérieures, comme la bonne humeur du mille-pattes, la virtuosité du vieux grillon des champs, la douceur de l'araignée et le charme de la coccinelle. D'autres, par contre, sont données pour la première fois dans le roman hypotexte (l'araignée est timide et farouche) et manquent donc dans l'hypertexte. Ils contribuent pourtant, par les qualités qu'ils énoncent, à donner aux personnages une importance et un passé (le mille-pattes a chanté des berceuses aux enfants des rois d'Espagne, le ver à soie a habillé la reine d'Angleterre et le Président des Etats-Unis), une famille (la coccinelle a mille quatre cents enfants). L'effet produit par la suppression des informations morales et physiques sur les personnages conduit au renforcement de l'effet de typification de ces derniers, qui se voient réduits à une qualité ou à un défaut dans l'adaptation.

L'économie d'information concernant les personnages, que l'on peut constater dans l'adaptation par rapport au roman, peut s'expliquer par le fait que, outre la volonté de gagner du temps et d'aller à l'essentiel, le texte source, texte premier, est considéré comme connu du lecteur et du spectateur, qui est ainsi en mesure de comprendre un certain nombre d'informations sans que celles-ci aient besoin d'être rappelées. Enfin, la représentation, en transformant le texte en signes pour la scène, va donner à voir au spectateur l'histoire de *James et la Grosse Pêche* et combler quelques-uns de ces trous qui apparaissent dans le texte, notamment grâce à l'incarnation des personnages. Toutes les informations visant à leur créer un passé, une famille, une épaisseur psychologique, que ce

soit par la description ou la répétition de paroles ou d'attitudes ne seront néanmoins pas accessibles au destinataire de la pièce, sous informé par rapport à son homologue romanesque.

2.5.4. L'expression du personnage

L'expression du personnage permet au lecteur d'imaginer la façon dont il parle, bouge et communique avec les autres. Pour en faire l'analyse dans *James et la Grosse pêche,* nous observerons tout d'abord les différents formes de discours employées par les personnages puis nous distinguerons, à la suite de Catherine Kerbrat-Orrechioni et de Maria Myszkorowska pour le théâtre, les trois catégories suivantes: la prosodie, la mimique et la kinésique.

a. La parole rapportée

Le discours des personnages peut être rapporté sous différentes formes dans le roman:

- le discours direct se caractérise par les guillemets ou les tirets entourant les paroles des personnages, une expression introductrice organisée autour d'un verbe. La parole rapportée au discours direct est largement empruntée au roman par l'adaptation pour former la plupart des répliques des personnages. Au théâtre ces répliques sont précédées de l'identité de celui qui parle, sans autre marque de ponctuation ni expression introductrice. Elles peuvent parfois être précédées d'une indication concernant la voix, son intensité, sa tonalité…

Le discours direct	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« -Regardez! s'écria le mille-pattes vers la fin du repas. Regardez comme c'est drôle, cette mince barre noire qui glisse dans l'eau, là-bas! Tout le monde tourna la tête. - Tiens, il y en a deux, dit mademoiselle l'araignée. - Il y en a des tas! dit la coccinelle.	« **LE MILLE-PATTES** *Regardez!* Regardez cette curieuse chose noire et toute fine qui glisse sur l'eau là-bas! **L'ARAIGNEE** Il y en a quatre. **LA COCCINELLE**

- Qu'est-ce que c'est? demanda le ver de terre avec inquiétude. » (p. 77)	Il y en a *plein!* **LE VER DE TERRE**, *inquiet* Qu'est-ce donc? » (p. 54-55)

- le discours indirect se caractérise par une expression introductrice suivie d'un mot de liaison, par un changement de personne et une modification de la forme verbale par rapport au discours initial ainsi rapporté, les paramètres de l'acte d'énonciation rapportante s'appliquant à l'ensemble de l'énoncé. On peut constater que ce type d'énonciation est très rare dans le roman. Sur les deux exemples relevés, un seul se voit transposé au discours direct dans l'adaptation, l'autre a été supprimé.

Le discours indirect	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« James, tout en regardant autour de lui, se demanda à qui avait bien pu s'adresser le mille-pattes. » (p. 52)	« **JAMES** Ver Luisant? Je n'ai pas vu de ver luisant! » (p. 43)
« - Le ver à soie te fait dire qu'il est à bout de fil! annonça le mille-pattes. Il dit qu'il n'en peut plus. Mademoiselle l'araignée, elle aussi, est épuisée! » (p. 91)	

- le discours indirect libre se caractérise par une modification de la forme verbale ainsi qu'un changement de personne, l'expression introductrice étant facultative. On trouve de nombreux exemples de ce type de discours rapporté dans le roman :

Le discours indirect libre	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Et tout en travaillant, James se mit à penser aux autres enfants de son âge. Que faisaient-ils en ce moment? » (p. 16)	
« Mais où étaient-elles passées? Et pourquoi avaient-elles été si pressées de s'engouffrer sous la terre? Pourquoi? Il n'y avait rien sous cette terre. » (p. 24)	« **JAMES** […] Je vais essayer de les ramasser… *Ça alors!* Ils… ils… ils s'enfoncent dans la terre! Impossible de les ramasser! *Impossible de les ramasser! (Une pause)* Ils ont disparu. Ils ont *tous disparu! (Il est triste et abattu.)* Mais où sont-ils partis? Il n'y a rien à cet endroit, à part les racines du vieux pêcher… […] » (p. 19)
« Quelque chose va m'arriver, se dit-il. Quelque chose de plus étrange que jamais. Oui, il en était	« **LE NARRATEUR** […] Eh bien… c'est à cet instant que James

sûr. Il sentait venir cette chose. Oui, mais quelle chose? » (p. 38)	comprend (il le sent au plus profond de lui) qu'une chose *plus étrange que tout* est sur le point de lui arriver. Il en est sûr. Il la sent venir. » (p. 28)

Dans l'adaptation, ces paroles rapportées au discours indirect libre sont soit supprimées soit transposées au discours direct dans les répliques des personnages. Elles le sont d'autant plus aisément qu'elles sont très proches, d'un point de vue morphologique, de la parole rapportée au discours direct.

Le roman privilégie largement la parole rapportée au discours direct et n'emploie que très rarement le discours indirect. L'hypotexte offre donc un matériau facilement transposable au théâtre, vu la quantité de dialogues directement adaptables en répliques, sans qu'il y ait trop de changement à apporter au texte et à sa forme. Ceci souligne le caractère vivant du roman dans lequel les dialogues dominent largement par rapport à la narration. Il est donc, comme nous l'avons déjà signalé, un support idéal d'adaptation théâtrale. Nous avons noté dans la partie théorique de notre étude que le théâtre n'exclut pas la parole rapportée au discours indirect ou discours narrativisé, qui permet d'énoncer sur scène les propos d'un personnage absent. Cependant, dans le cas *James et la Grosse Pêche*, les personnages principaux se trouvent toujours au même endroit, au même moment, sauf lorsque le ver à soie et l'araignée, à l'intérieur de la pêche, tissent du fil afin que James, resté avec le ver de terre au sommet de celle-ci, puisse attraper des mouettes et les attacher à la queue du fruit géant.

b. La prosodie

La façon dont les personnages parlent a une incidence sur la production de l'énoncé. En effet, la qualité et l'intensité des sons dans leurs propos, les particularités de langage, le rythme, l'expressivité sont porteurs de sens pour le lecteur et le public et permettent de distinguer les personnages les uns des autres.

●La ponctuation :

Signes graphiques surajoutés au texte, la ponctuation, au même titre que les lettres, est une manifestation écrite de la langue, dont la fonction « est de marquer des délimitations, de donner des indications sémantiques, de signaler des changements de registre d'énonciation. »[401]. Pour Anne Herschberg Pierrot (1993): « La ponctuation et le rythme sont des mises en forme du sens. »[402] Signes visuels d'organisation et de présentation du texte, ils jouent donc un rôle important dans la construction sémantique et montrent l'intérêt de l'auteur et de son adaptateur pour les effets prosodiques. Ils donnent de précieuses indications sur la manière de lire et de dire le texte écrit et constituent également, dans cette perspective, une certaine forme de didascalie interne dans l'adaptation théâtrale.

Nous avons relevé, à titre de comparaison, la ponctuation des chapitres 1 à 7 qui totalisent 24 pages ainsi que celle de la scène première de l'hypertexte correspondante, concentrée sur 13 pages. Le tableau suivant en montre la répartition dans les deux textes. Pour le roman, se trouvent indiqués en premier lieu la ponctuation dans les dialogues des personnages et, entre parenthèses, le total de la ponctuation relevée en additionnant les passages narratifs et les passages dialogués :

Ponctuation	**Dans le roman (chapitres 1 à 7,** p. 9 à p. 33**)**	**Dans l'adaptation (scène 1**, p. 11 à p. 24**)**
Virgule	86 (306)	113
Point	38 (238)	62
Point d'exclamation	117 (153)	96
Point d'interrogation	22 (36)	20
Point de suspension	17 (21)	34
Double point	0 (7)	3

401 *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, Flammarion, Paris, 1986, p. 535

402 HERSCHBERG PIERROT Anne (1993), *Stylistique de la prose*, *op.cit.*, p. 265.

Tirets	82	0 (54 répliques)
Point-virgule	0	1

On constate aisément, en comparant les tableaux, la différence d'emploi de la ponctuation dans les deux textes. La virgule, très employée dans les passages narratifs du roman et pour séparer les paroles des personnages des propositions incises, domine largement les autres signes. Cependant, si l'on n'observe que les passages dialogués, elle apparaît employée plus souvent dans l'adaptation, tout comme le point, ce qui s'explique par les interventions de type narratif du personnage du Narrateur qui, relai du narrateur romanesque dans une certaine mesure, emploie à lui seul 27 virgules et 19 points dans ses interventions de la scène 1. Les points d'exclamation et d'interrogation sont, en proportion (le texte romanesque étant plus long ainsi que le nombre d'intervention des personnages), aussi représentés dans le roman que dans le texte dramatique, dans lequel les échanges sont pourtant réputés plus vivants. On trouve dans le roman, un grand nombre de points d'exclamation, ce qui s'explique par le fait qu'il s'y trouve beaucoup de dialogues, cela se traduisant d'ailleurs par le nombre élevé de tirets, marquant les échanges dialogués entre les personnages de l'hypotexte (82 dialogues dans le roman, dans les chapitres correspondant à la scène 1 de l'adaptation qui compte 54 répliques)

La pièce de théâtre emploie aussi beaucoup de points de suspension qui sont en quantité bien supérieure par rapport au roman. Ils sont surtout utilisés pour montrer qu'une phrase s'interrompt au cours de son énonciation, quelle qu'en soit la cause, accidentelle ou intentionnelle. Ils sont les marques de l'imitation de la conversation naturelle, avec ses hésitations, ses corrections, ses pauses, ses coupures, comme le montre cet exemple particulièrement riche, tiré de l'adaptation, et qui ne trouve pas sa source dans le roman :

> « **LA MERE**
> Ohhhh… Je n'arrive pas à y croire! Je… je n'arrive pas à y croire! À l'aide… Aidez-nous!
> […] Ohhh… si on s'asseyait un peu pour se reposer?

[…]
LE PERE
Ne soyez pas ridicule, voyons!… Il gagne du terrain! Dépêchez-vous!
[…]
LE NARRATEUR
Ouah! Vous parlez d'un début! Vous vous rendez compte? Euh… je suis navré de devoir commencer cette histoire par une chose aussi horrible […] Notre héros, James Henry Trotter, avait une vie formidable…jusqu'à ce que…cette chose arrive à ses parents. Et maintenant… On l'avait envoyé vivre avec ses deux tantes […] » (p. 11-12)

Les points de suspension sont parfois utilisés pour marquer des pauses spécialement prolongées, soit entre deux phrases, soit à l'intérieur d'une phrase. Ils trouvent parfois leur source dans l'hypotexte, mais le plus souvent, l'adaptateur semble avoir voulu exploiter cette ponctuation aux multiples fonctions, qu'il impose avec une plus grande régularité, même aux endroits où le roman ne l'emploie pas. De plus, cette ponctuation se traduit au théâtre sans doute par des silences plus ou moins longs, suivant le jeu de l'acteur et l'effet à produire et constituent en ce sens des didascalies internes.

Les points de suspension	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Et la pêche n'était qu'à une centaine de mètres de cette falaise […] et ayant atteint le rebord, elle fut projetée en l'air, puis suspendue pendant quelques secondes, tournant toujours comme une planète… « Puis commença la chute… « Plus bas… « Encore plus bas…. « Encore… « Encore… « Encore… […]» (p. 64)	« **LE NARRATEUR** […]La Pêche n'est plus qu'à une centaine de mètres de la falaise maintenant…cinquante mètres… vingt… dix… cinq… *Elle a basculé dans le vide!* ... *Elle tombe... tombe... tombe... tombe...* PLOUF! […] *Attendez...* Je crois que… je… vois… oui… oui… oui… je… vois quelque chose qui apparaît… oui… oui… *Regardez là-bas!!!* » (p. 41-42)
« Pardonnez-moi, murmura la coccinelle en pâlissant un peu, mais me tromperais-je? On dirait que nous nous balançons! » (p. 68)	« **LA COCCINELLE** Pardonnez-moi, mais… est-ce que je me trompe ou… j'ai l'impression que nous nous balançons. » (p. 45)
« - Lumière, s'il vous plaît! cria le mille-pattes. - Lumière! crièrent les autres en chœur. Un peu de lumière, s'il vous plaît! -Si je pouvais, répondit le pauvre ver luisant. Je fais ce que je peux, croyez-moi. Un peu de patience, s'il vous plaît! Et tout le monde attendit en silence. » (p. 66)	« **LE MILLE-PATTES** De la lumière! **LE VIEUX GRILLON VERT** Oui! De la lumière! Donne-nous de la lumière, Ver Luisant! […] **LE VER LUISANT**, *d'une voix traînante.* Je… ne… suis… pas… un… ver… ! Je suis une

	luciole à qui il manque des ailes ! (p. 44).
«- Puis j'attraperai une autre mouette et je procéderai de la même façon. Puis une autre encore et ainsi de suite. […] - Ce ne sont pas les mouettes qui manquent, répondit James. Il nous en faudra à peu près quatre cents, ou cinq cents, ou six cents… Peut-être mille…Je ne sais pas… […] Pourvu que ces horribles requins nous laissent le temps d'aller jusqu'au bout… » (p. 83)	« **JAMES** Après cela, je choisirai une autre mouette et je ferai la même chose, puis encore une autre et une autre… […]Il nous en faudra probablement quatre cents, cinq cents…peut-être même un millier… […] La seule chose qui risque de nous manquer, c'est le *temps*… » (p. 60-61)

Les points de suspension introduisent du suspense à la lecture et dramatisent le jeu. Ils peuvent aussi souligner la diction particulière d'un personnage, comme le ver luisant qui se reconnaît, dans l'adaptation uniquement, à sa diction lente, hachée. Enfin, ils peuvent marquer l'achèvement syntaxique de la phrase, tout en insistant de façon emphatique sur ses prolongements sémantiques.

Notons que, lorsque les points de suspension visent à simuler les hésitations de la conversation naturelle, celles-ci ne parviennent qu'à l'imiter partiellement dans la mesure où, avec les autocorrections qui en sont le corollaire, on ne trouve pas d'autres traces telles que la présence de l'implicite, l'absence dans le suivi des dialogues ou des répliques, la conversation décousue, caractéristiques des véritables échanges oraux.

Signalons enfin, dans l'hypotexte, la présence importante de marques servant à introduire la parole rapportée au discours direct, comme les guillemets et les tirets, qui disparaissent dans l'opération de transmodalisation. Cette ponctuation, très présente, confirme ce que nous avons déjà signalé à plusieurs reprises, à savoir l'importance des dialogues dans le roman de Roald Dahl, très souvent repris par notre adaptateur et qui font de l'hypotexte un support de transformation idéal.

L'analyse comparative de la ponctuation dans nos deux textes montre que le roman, habituellement caractérisé par l'emploi massif du point et de la virgule, privilégie ici une ponctuation forte signalant la présence de nombreux dialogues. L'hypertexte, en revanche,

ne néglige pas ni la virgule ni le point, présents dans les propos du Narrateur à forte connotation narrative. D'autre part, le point de suspension, déjà présent dans le roman, est largement exploité dans l'adaptation qui s'en sert comme didascalies internes imposant pauses ou silences sur la scène

● La voix : intensité, intonation, ton et timbre :

Dans le roman, l'intensité de la voix et le timbre sont essentiellement traduits par des verbes de communication et des propositions incises qui introduisent ou coupent les dialogues. Ils marquent des états psychologiques passagers, liés à la situation des personnages à un instant donné. Le caractère stable d'un personnage peut aussi se déduire de la qualité et de l'intensité de sa voix, lorsque les mêmes informations concernant cette voix sont répétées et finissent par être caractéristiques. Au théâtre, ce sont les didascalies relatives à la voix et qui peuvent être renforcés par une typographie particulière (haut de casse pour la voix forte) qui ont cette fonction :

La voix	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Qu'est-ce que tu dis, petit paresseux ! hurla tante Piquette. - Battez-le ! cria tante Éponge. » - Je n'y manquerai pas ! dit sèchement tante Piquette. Elle lança à James un regard furibond, et James, lui, la regarda avec de grands yeux apeurés. - Je te battrai plus tard, en fin de journée, quand j'aurai moins chaud, dit-elle. Et en attendant, que je ne te voie plus, petite vermine dégoûtante, et laisse-moi en paix! » (p. 17)	« **TANTE PIQUETTE**, *en criant* ESPÈCE DE BON À RIEN, BRUTE PARESSEUSE ! **TANTE ÉPONGE**, *en hurlant* FRAPPE-LE ! **TANTE PIQUETTE** Compte sur moi ! (*Elle foudroie James du regard*) Je te corrigerai plus tard, quand j'aurai moins chaud. En attendant, disparais de ma vue, *sale petit ver répugnant*, et fiche-moi la paix ! » (p. 16)
« Sa voix [Tante Piquette] était stridente et ses lèvres minces et mouillées. » (p.14)	
« Au sommet de la pêche, c'était la panique. - Nous sommes perdus, perdus! pleura mademoiselle l'araignée. Ils mangeront la pêche, et quand ils l'auront mangée, nous n'aurons plus de bateau et ils s'acharneront sur nous! - C'est juste! hurla la coccinelle. Nous sommes perdus! - Oh! je ne veux pas qu'ils me mangent! geignit le ver de terre. Mais c'est moi qu'ils mangeront le	« **L'ARAIGNEE** Mon Dieu, ils attaquent! Nous sommes perdus! Ils vont dévorer toute la Pêche et nous n'aurons plus rien pour nous porter. Alors, s'ils attaqueront à nous! **LA COCCINELLE** Elle a raison! Nous sommes perdus! **LE VER DE TERRE**, *en gémissant* Je ne veux pas être mangé! Ils vont commencer par moi, car je suis gras et juteux, et sans os!

premier parce que je suis si gros et si juteux et que je n'ai pas d'os! - N'y-a-t-il vraiment rien à faire? demanda la coccinelle à James. Tu as peut-être une idée. […] - Cherche! supplia mademoiselle l'araignée. Cherche bien, mon petit James! - Sauve-nous, dit le mille-pattes. Sauve-nous, James. Il doit y avoir un moyen d'en sortir. » (p. 80)	**LA COCCINELLE** N'y-a-t-il donc rien à faire? *(Elle supplie James.)*Tu vas sûrement trouver un moyen de nous tirer de là! […] **L'ARAIGNEE**, *affolée*. Réfléchis! *Réfléchis*, James! **LE VER DE TERRE** Allez, James! Allez! Il y a bien quelque chose à faire! » (p. 56-57)
« Enfin il [le petit vieillard] se mit à parler d'une voix traînante et fêlée. » […] Tiens, dit-il à voix basse, en remuant doucement le petit sac, sais-tu ce que c'est? […] Ecoute! dit tout bas le vieillard. […] Dans ces petites choses, il y a tout le pouvoir magique du monde, dit doucement le vieil homme. […] Ah! dit le vieil homme à voix basse. […] (p. 18-20)	« **LE PETIT VIEILLARD**, *en murmurant.* » (p. 17)

Richard R. George exploite les dialogues mis en place dans le roman par Roald Dahl, ainsi que les indications concernant l'intensité de la voix, même s'il inverse la tonalité suggérée par ce dernier dans le premier exemple cité ci-dessus (hurlement, cri dans le roman/cri, hurlement dans l'adaptation). L'information sur le caractère strident de la voix de la Tante Piquette n'apparaît cependant à aucun moment dans l'adaptation, ni dans le portrait qu'en fait le Narrateur, ni dans les didascalies qui suivent. Certes, lorsqu'elle s'adresse à James, ses paroles sont souvent accompagnées de la didascalie au gérondif « *en criant* », qui contribue à achever son portrait de harpie, mais rien n'est indiqué à propos du timbre, qui, tout comme un physique particulier, restreindrait par trop le choix du comédien destiné à incarner le rôle.

Nous pouvons également constater que l'hypotexte est très riche en verbes donnant une information sur la manière dont sont prononcées les paroles. Dans le troisième extrait cité, par exemple, on peut en relever six pour l'hypotexte, contre deux pour l'adaptation. Dans le dernier exemple concernant la voix du petit vieillard vert, qui se caractérise par son intensité basse, on peut constater une fois de plus que l'adaptateur a choisi de concentrer l'information répétée en une seule didascalie au gérondif (« en murmurant »), laissant de côté le caractère particulier de la voix « traînante et fêlée ».

L'adaptateur reprend donc assez fidèlement les dialogues des personnages, mais ne conserve pas systématiquement les informations sur le ton, l'intonation, le timbre ou l'intensité de la voix, soit parce qu'il souhaite laisser davantage de liberté de diction à ses jeunes acteurs, soit parce que la ponctuation, les caractères d'imprimerie, la taille des lettres ou encore le contenu des répliques jouent suffisamment le rôle d'indications internes pour induire une intensité plus forte, une intonation, un timbre particuliers. Si l'on reprend pour exemple les chapitres 1 à 9 du roman et la scène 1 de l'adaptation correspondante, on trouve 43 verbes introduisant la parole des personnages donnant une indication soit sur le ton, soit sur le timbre, soit sur l'intonation (on a excepté les verbes neutres ou déclaratifs de type « dit », « déclara », « constata », « suggéra », « fit », ou « renchérit » employés 22 fois, mais qui n'apportent pas d'informations précises sur la manière dont les propos sont prononcés) alors que l'hypertexte n'emploie que quatre indications scéniques relatives à la voix dans la scène1 correspondante.

L'adaptation exploite donc assez peu les verbes de parole employés dans le roman hypotexte, qui pouvaient pourtant être facilement adaptés et transformés en indications scéniques par le biais de verbes au participe présent ou au gérondif. Les didascalies relatives à la voix, placées le plus souvent après le nom du locuteur et avant-réplique, révèlent cependant une certaine uniformité, participant ainsi à la caractérisation des personnages. C'est le cas par exemple, outre des Tantes Piquette et Éponge qui s'expriment souvent en criant ou en hurlant, du Ver de Terre, dont nous avons déjà signalé le pessimisme, accentué par les indications de ton de voix gémissant (« en gémissant » p.56, p. 65) et inquiet (« inquiet », p. 55), ou encore le Mille Pattes, dont les interventions sont toujours teintées de moquerie, ou de provocation (« fièrement » p. 31 ; « proclama » p. 47; « d'un ton moqueur » p. 60; « en souriant » p. 75) ; « en éclatant de rire » p. 79). Ces didascalies, formées pour la plupart à partir des propositions du roman sont moins

nombreuses et peu répétées dans la pièce de théâtre. Lorsqu'elles le sont, elles contribuent donc à achever la typification de certains personnages, comme les tantes Éponge et Piquette ainsi que le Mille-Pattes et le Ver de Terre, et viennent compléter leur portrait. La rareté de ces indications leur donne une importance d'autant plus grande dans la pièce.

●Le tempo :

Le tempo désigne la vitesse à laquelle le lecteur et /ou le spectateur prennent connaissance des dialogues prononcés par les personnages. D'après Henri Meschonnic, le rythme, dans sa conception globale, n'est plus compris comme une cadence, mais comme l'organisation sémantique du discours : « Je définis le rythme dans le langage comme l'organisation des marques par lesquelles les signifiants linguistiques et extralinguistiques (dans le cas de la communication orale surtout) produisent une sémantique spécifique, distincte du sens lexical, et que j'appelle la signifiance : c'est-à-dire les valeurs propres à un discours et à un seul. »[403] Si le rythme apporte du sens, il est pourtant difficile d'en faire ici l'analyse, chaque lecture, mise en voix et représentation du texte étant unique. Il nous faut donc nous fier aux indications clairement données par le romancier puis par le dramaturge pour savoir à quel rythme ils souhaitent entendre prononcer les échanges entre les personnages. Or, nous n'avons relevé dans l'hypotexte que 5 occurrences d'indications concernant le tempo :

Le tempo	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« J'ai faim, déclara soudain l'araignée en regardant fixement le petit James » p. 44	
« dit-il [le ver luisant] d'une voix impassible » p. 54	« **LE VER LUISANT**, *d'une voix traînante.* » p. 44
« s'impatienta le mille-pattes » p. 54	
« Écoutez! Écoutez! firent soudain toutes les voix en chœur. » p. 55	
« dit calmement James » p. 82	

403 MESCHONNIC Henri, *Critique du rythme*, Verdier, 1982, p. 216-217.

Dans l'adaptation, une seule occurrence concernant le tempo a pu être relevée. Celle-ci concerne un personnage qui intervient seulement huit fois dans la pièce, il s'agit du Ver Luisant, personnage qui a peu de présence sur la scène et dont les interventions ne font pas véritablement progresser l'action. Sa seule contribution à l'action se produit à la scène 4, lorsqu'on lui demande de faire de la lumière. Il réagit alors « d'une voix traînante » pour corriger le Mille-Pattes qui trouve qu'il ne ressemble pas à un ver. Il est difficile de savoir si cette manière de s'exprimer est une caractéristique permanente du personnage ou si elle est plutôt ponctuelle, dans la mesure où cette indication n'est mentionnée qu'avant une seule de ses répliques. Mais le roman le fait parler « d'une voix impassible » et l'indication scénique relative à sa manière de parler pourrait être une traduction des éléments du roman qui le signalent à deux reprises, par la bouche du mille-pattes, comme un être « distrait » et « paresseux » (p. 53), qui passe son temps dormir, et qui réclame du temps pour agir (« Chaque chose en son temps » p. 54; « Un peu de patience, s'il vous plaît » p. 66)

Dans une pièce où les péripéties et échanges ne manquent pas de dynamisme, où la gestion du temps semble être une préoccupation permanente de l'adaptateur et où la diction apparaît comme un des paramètres importants de la mise en scène du texte adapté, nous pouvons constater que le dramaturge ne se sert pas du tempo comme ressource pour faire aboutir son histoire à son terme plus rapidement.

●Le silence :

Le silence	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Dans le silence qui, tout à coup, avait envahi le jardin… […] À présent, les tantes ne disaient rien, se contentant de regarder fixement la pêche. Tout était calme et immobile, pas une brise, pas un craquement de branche. Rien que le soleil, impassible au milieu du ciel bleu -Elle m'a l'air bien mûre, dit enfin tante Piquette, rompant le silence. » (p. 27)	« *Tout le monde se fige un court instant.* […] *Tout le monde reprend une pause normale.* (p. 21)

« À part cela, tout était calme, rien ne bougeait. Rester seul dehors, sous la lune, cela a quelque chose d'effrayant, surtout pour un enfant. Le silence règne partout, un silence de mort, les ombres sont si longues et si noires, elles prennent des formes étranges qui ont l'air de remuer quand on les regarde. Le moindre craquement de brindille vous fait sursauter. » (p. 37)	« *Les tantes sortent de scène, et après une courte pause, James apparaît sur scène, seul. L'éclairage est très faible.* **JAMES** Mince alors, il fait drôlement noir, ce soir. Je n'entends même pas un bruit. […] **LE NARRATEUR** Pouvez-vous imaginer ce que ressent James à cet instant? Vous êtes-vous déjà retrouvé seul dans la nuit et le silence?» (p. 27)
« Il y eut un long silence. […] Frissonnant, muet d'effroi, le pauvre petit garçon recula vers le mur.» (p. 44)	*« Une pause; ils regardent tous James. […] James reste pétrifié de peur.»* (p. 30)
« Ils se turent et firent cercle autour de lui. Et, tout en attendant en silence, ils entendaient les requins qui battaient l'eau. » (p. 80)	*« Tout le monde regarde James avec espoir. »* (p. 56)
« Au bout de quelques minutes tout était prêt. Le silence régnait au sommet de la pêche. » (p. 87)	*« Tous ceux qui rentrent à l'intérieur de la Pêche descendent devant la scène, le projecteur s'éteint et le rideau se ferme. »* (p. 64)
« Et quel silence! Cette pêche n'avait rien de commun avec un avion. » (p. 111)	«**LE NARRATEUR** […] Il n'y a aucun bruit. Écoutez ce silence. La Grosse Pêche se balance doucement, tranquillement… » (p. 76)
« Tout le monde éclata de rire. - Courage, ver de terre! Et maintenant, à table!» (p. 74) « Tout le monde était heureux et détendu. » (p. 76)	« **TOUS**, *en riant, sauf le Ver de Terre* Allons, réjouis-toi, Ver de Terre! Viens manger! » (p. 52) « **TOUS**, *sauf le Ver de Terre* Hourra! Bravo, le Mille-pattes! Hourra! » (p. 54)

Des indications de silence apparaissent fréquemment dans le roman, elles viennent ponctuer les épisodes de péripéties et créer du suspense. L'adaptation respecte le plus souvent les indications du roman et les matérialise même sur la scène en les transformant en pauses, au cours desquelles les personnages peuvent se figer un instant. Les répliques des personnages viennent parfois également souligner ces instants de silence lorsqu'ils caractérisent l'espace qui les entoure, comme c'est le cas pour l'avant-dernier exemple cité.

On peut remarquer que des personnages peuvent, à certaines occasions, se montrer silencieux alors que les autres ne le sont pas. C'est notamment le cas du Ver de Terre qui est souvent isolé et muet et a du mal à s'associer à la liesse générale. C'est au théâtre que cette attitude est la plus marquée et c'est la didascalie avant-réplique « *sauf le Ver de*

Terre » qui l'indique. En effet, en ce qui concerne les deux derniers exemples cités dans le tableau, on peut constater qu'ils n'apparaissent pas dans l'hypotexte, tout au plus l'attitude du ver de terre est-elle suggérée pour le premier d'entre eux. Ces indications scéniques décrivant le mutisme du ver de terre sont donc des ajouts de l'adaptateur car elles ne traduisent pas une information claire émanant du roman. Ainsi, la répétition de cette didascalie participe également à la construction du caractère pessimiste du personnage.

Les points de suspension déjà abordés dans l'analyse de la ponctuation peuvent également, dans le roman comme au théâtre, jouer le rôle d'indicateurs de silences. Le théâtre les exploite largement et ces indications de silences peuvent, à certains moments, se traduire par une convention théâtrale dont nous avons déjà parlé, lorsque les personnages se figent au moment des interventions du Narrateur, mais aussi entre les scènes, lorsque le rideau se ferme. Ces silences ont donc plusieurs fonctions au théâtre, ils permettent de dramatiser l'action d'une manière plus tangible encore que dans le roman puisqu'ils sont mimétisés et permettent également de jouer sur la durée de l'histoire et de la représentation.

Les indications relatives à la prosodie sont très importantes dans la mesure où elles révèlent les intentions de l'auteur quant à la manière de parler des personnages et participent clairement, dans le processus de l'adaptation, à la théâtralisation de la parole. Nous avons pu constater cependant que les indications ayant un rapport avec la parole des personnages sont plus rares dans l'adaptation que dans le roman, qui se caractérise par une parole rapportée au discours direct dominante et une ponctuation très variée. Si l'adaptation ne se distingue pas véritablement du roman par ses dialogues, on a pu noter l'emploi particulier des points de suspension qui servent non seulement à l'imitation de la conversation naturelle, mais aussi à introduire une convention nettement utilisée par l'adaptateur afin de traduire des attitudes, révéler un caractère, et venir souligner, par

contraste, l'importance de la parole sur la scène, en même temps qu'ils participent à sa dramatisation.

Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse des effets de la prosodie, dans la mesure où l'adaptation étudiée est une traduction et que des éléments comme l'accentuation ou même la rythmique sont des caractéristiques variables d'une langue à une autre. Mais à présent, voyons en quoi les indications de mimiques peuvent compléter l'analyse des personnages.

c. La mimique

La mimique désigne l' « Ensemble des gestes expressifs et des jeux de physionomie qui accompagnent ou remplacent le langage oral. »[404]. Ces gestes expressifs, qu'ils soient relatifs à la bouche, aux yeux, ou encore à la composition du visage (« l'air »), peuvent servir, dans le roman, à décrire un personnage, c'est-à-dire désigner un état stable, mais ils peuvent aussi être évoqués en lien étroit avec l'action et traduire les sentiments ou un état ponctuel des personnages. Au théâtre, la mimique se traduit également par le visage si on se réfère à la description qu'en fait Anne Ubersfeld (1981) :

> on peut considérer chaque expression mimique comme un tout, comme une unité expressive engageant la totalité du visage – ou bien on peut faire une dissociation analytique et étudier isolément les deux ensembles que forment les yeux et les sourcils d'une part, la bouche et les muscles de l'autre. Dans certains cas, cette dissociation est un fait, et il arrive que le comédien joue d'une partie de son visage indépendamment de l'autre ou contre elle[405]..

La mimique possède plusieurs significations possibles comme l'expression de soi, la réponse à une sollicitation extérieur matérielle ou psychique, ou encore être intentionnelle et dire un « vouloir-agir » sur l'autre tels la menace, le défi, la séduction. Elle sert aussi de médiation entre la gestuelle et la parole phonique et constitue donc un élément difficile à isoler autrement que par un artifice didactique ou heuristique. Maria Myszkorowska

404 *Le Petit Robert* (2006), *op.cit*.
405 UBERSFELD Anne (1981), *L'école du spectateur, Lire le théâtre 2*, *op.cit*, p. 223-22

(2003) souligne également la difficulté d'établir des frontières précises entre les différents éléments de l'expression du personnage : « La mimique est le prolongement de la prosodie et la kinésique dépend aussi bien de la prosodie que de la mimique. »[406]. Nous allons à présent tenter d'observer comment ces jeux de physionomie sont repris ou non par l'adaptation. Les tableaux suivants recensent, d'une part, le nombre d'occurrences relevées dans les chapitres 1 à 7 du roman et dans la scène première de l'adaptation équivalente en terme de contenu de la diégèse, et proposent d'autre part un relevé d'exemples pris dans l'ensemble des deux textes, concernant respectivement la bouche, les yeux et l'air ou la composition du visage :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
La bouche	
Chapitres 1 à 7 : 4	**Scène 1: 1**
Tante Éponge avait « une bouche en trou de serrure» (p. 13)	
Les lèvres de Tante Piquette étaient « minces et mouillées. Quand elle s'animait ou quand elle était en colère, elle envoyait de petits postillons. » (p. 14)	
« L'araignée- une araignée femelle- ouvrit la bouche. Une langue noire et effilée parcourut délicatement ses lèvres. » (p. 44)	
« - Si on la mangeait? suggéra Tante Éponge en se léchant les babines. » (p. 28)	
« Sa bouche était pleine d'eau et un long filet de salive lui [Tante Éponge] coulait du menton. » (p. 33)	« **TANTE ÉPONGE** […] Tu fais exprès de me mettre l'eau à la bouche, alors qu'il n'y a rien d'autre à y mettre. » (p. 20)
« James ouvrit toute grande la bouche et tira la langue. Ce jus était délicieux. » (p.40)	
« Quant au ver de terre, enroulé en spirale à l'extrémité de son hamac, il respirait péniblement, la bouche grande ouverte. » (p.52)	

La bouche sert, dans le roman, d'une part à caractériser les tantes et fait partie intégrante de leur portrait physique. La bouche de la tante Éponge est toute entière liée à son physique imposant, sa bouche est un trou de serrure qui absorbe tout, obnubilée qu'elle est

406 MYSZKOROWSKA Maria (2003), « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau. », *Pratiques* N° 119-120, *op. cit.*, p. 49.

par la nourriture. Quant à celle de Piquette, aux lèvres minces, elle postillonne. D'autre part, elle est décrite à des moments particuliers de l'action, lorsqu'elle s'ouvre pour manger, dormir, pour laisser apparaître une langue gourmande ou un filet de salive. Elle sert bien évidemment à parler, mais les mouvements de la bouche, pourtant si particuliers d'un individu à l'autre lorsqu'il s'exprime, ne sont pas décrits.

Dans l'adaptation quasiment aucune information concernant la bouche des personnages n'est reprise. Tous les passages qui servent à la décrire dans l'hypotexte ont disparu dans la pièce et ne restent dans cette dernière, que les informations concernant les mouvements de la bouche liés à une situation particulière; il s'agit notamment des rires ou des sourires, qui relèvent d'ailleurs également de la composition du visage. Toutes les didascalies se référant implicitement à la bouche, chez Richard R. George, servent à exprimer la joie des personnages. Elles peuvent être classées dans un ordre croissant d'expressivité, partant du simple sourire (*« en riant »*, p. 52), pour aboutir à un rire plus bruyant (*« en éclatant de rire »* p. 79) et sont tout à fait conformes aux prescriptions du roman. Cependant, au théâtre, lorsque le rire est sonore, il peut entraîner une modification du ton de la voix employé dans la réplique subséquente. Il existe donc une interférence entre la mimique et le ton de la voix, qui souligne la difficulté de classement déjà signalée et qui, si elle n'interroge pas le lecteur de roman, peut toutefois avoir une incidence sur la mise en scène de l'adaptation. Notons enfin que la bouche est le centre de la parole, c'est par elle que s'exprime le personnage. Elle est donc omniprésente sur la scène de théâtre, même si elle n'est pas mentionnée en tant que telle dans l'adaptation.

Les yeux	
Chapitres 1 à 7: 32	**Scène 1: 18**
Éponge « avait de petits yeux de cochons » (p. 13)	
« Elle [Piquette] portait des lunettes à montures d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à	

linge » (p. 14) « «Que se passe-t-il? grinça Tante Piquette en lui jetant un regard par-dessus ses binocles à montures d'acier. » (p. 16) « Il leva la tête et vit Tante Piquette, longue, sèche et osseuse, qui le regardait durement à travers ses lorgnons à monture d'acier. » (p. 24-25)	
« James vit quatre paires de gros yeux noirs et vitreux braqués sur lui. » (p. 44)	« *Une pause; ils regardent tous James*. » (p. 30)
« De grosses larmes se mirent à perler dans les yeux du petit James pour rouler le long de ses joues. » (p. 16)	
« Elle [Tante Piquette] jeta à James un regard furibond, et James, lui, la regarda avec de grands yeux apeurés. » (p. 18)	« *Elle foudroie James du regard. […] James recule d'un air effrayé* » (p. 16)
« -Regarde, mon petit […] A l'intérieur, James vit une masse de minuscules objets verts. » (p. 20)	« Regarde donc, mon petit. (*Il ouvre le sac pour que James puisse regarder à l'intérieur*.)» (p. 17)
« Le vieux grillon des champs tourna la tête, foudroyant le mille-pattes de ses énormes yeux noirs. » (p. 48)	« **LE VIEUX GRILLON VERT**, *ignorant le Mille-Pattes.* » (p. 33)
« les tantes ne disaient rien, se contentant de regarder fixement la pêche. » (p. 27) « sans quitter des yeux ce fruit extraordinaire […] ses yeux agrandis brillaient comme des étoiles devant cette pêche qui grossissait » (p. 29) «Quant à James, il était si magnétisé par ce phénomène, qu'il en resta immobile, les yeux écarquillées » (p. 32)	« *Tout le monde regarde fixement la pêche, qui grossit au fur et à mesure que l'on élargit le faisceau du projecteur sur le rideau*. » (p. 22) « (*Les deux tantes font comme si elles examinaient la pêche*). » (p. 23)
« de ses grands yeux pleins de frayeurs, James fit lentement le tour de la chambre […] ces personnages le regardaient de tous leurs yeux. » (p. 42)	« *James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement* » (p. 29)

Les yeux tiennent une place importante dans la mimique où ils sont largement représentés. Ils sont mentionnés pour décrire les tantes (yeux de cochon, yeux qui regardent au-dessus des lorgnons) et surtout pour traduire les réactions ponctuelles des autres personnages à certains moments de l'action (tristesse, colère, surprise, effroi), ou encore pour signaler un regard, sa direction ou son intensité (voir, regarder, fixer/le vieil homme, la pêche, James…). Ces informations complètent le portrait des personnages et permettent au lecteur de se les représenter, mais elles servent surtout à introduire de nouveaux personnages, de nouveaux objets de nouveaux lieux, introduits par les regards. L'adaptation privilégie la reprise des informations concernant la direction du regard et son

intensité, laissant de côté celles qui touchent à la description des yeux. Ainsi, les didascalies qui indiquent la direction du regard, c'est-à-dire, l'objet de l'intérêt des personnages, sont les plus nombreuses. Elles sont néanmoins nettement moins nombreuses que dans le roman. Ces didascalies, en plus de leur fonction intrinsèque, aident à mieux exprimer les sentiments qui agitent les personnages ou leur intention, et donnent par la même occasion un ordre de regard au spectateur. Ces indications scéniques fonctionnent donc également comme des injonctions pour le public, dont le regard doit aussi être concentré vers le personnage ou l'objet qui attire l'attention de l'acteur.

Air et composition du visage	
Chapitres 1 à 7: 4	**Scène 1: 5**
« Tante Éponge avait posé sur ses genoux un miroir à long manche qu'elle ne cessait de soulever pour s'extasier devant sa hideuse vieille figure. » (p. 15)	
« James […] se couvrit la figure des deux mains et pleura longtemps, longtemps. » (p. 18)	« *(Il est triste et abattu.*) » (p. 19)
« Lentement, tristement, le pauvre petit James se leva et retourna à sa pile de bois. » (p. 25)	« *James se lève lentement et tristement. Il retourne au tas de bois et se remet à couper les bûches*. » (p. 20)
« Le petit visage de James était tout rouge […] » (p. 29)	
« James s'arrêta, le visage blême de terreur. » (p. 40)	« *James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre* […] » (p. 29)
« L'air agité, ils [les insectes] allaient et venaient dans la pièce. » (p. 55)	
« James poussa un profond soupir. - Donc, disons: ne réalises-tu pas que nous avons assez à manger? Assez pour des des semaines? » (p. 72)	« **JAMES**, *visiblement agacé*. Vous ne *comprenez* donc pas qu'il y a suffisamment à manger ici pour tenir des semaines et des semaines? » (p. 50)
« Un à un, les voyageurs quittèrent le tunnel en clignant des yeux, l'air mal assuré. […] - Dites-moi que je me trompe, murmura le mille-pattes en blêmissant, mais n'y-a-t-il pas des tas de Nuageois là-dessus?» (p. 119)	

Pour ce qui concerne les informations en relation avec « l'air » des personnages, la définition donnée par *Le Petit Robert* (2006) est la suivante : « Apparence expressive plus ou moins durable, manifestée par le visage, la voix, les gestes, etc. ». Elle souligne la

difficulté à isoler cette manifestation des sentiments dont le vecteur peut tout aussi bien être le corps que la voix. Dans le roman, les informations qui dominent portent sur un air ponctuel, lié à une situation particulière. Elles se caractérisent donc par leur grande variété, que l'on retrouve également dans l'adaptation, puisque le dramaturge accorde autant d'importance aux jeux volontaires de la physionomie qu'au regard de ses personnages avec 17 expressions différentes visant à en décrire « l'air » dans toute la pièce. On peut constater néanmoins dans l'adaptation, une différence dans la formulation des indications relatives à la composition du visage. En effet, le caractère artificiel du jeu de l'acteur y est souligné, car elles sont très souvent formées d'expressions comme « sembler », « faire comme si » ou « faire mine de », et présentes dans les didascalies extra-diégétiques: « *James est en nage et semble très fatigué, comme s'il allait s'évanouir*. » (p. 15) ; « *James fait comme s'il entendait un bruissement dans les fourrés derrière lui.* » (p. 17) ; « *James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement* […] » (p. 29) ; « *Ceux-ci [tous les personnages] semblent tout secoués.* » (p. 43) ; « *Tous les personnages font mine de manger la Pêche*. » (p. 52).

Dans le roman, on retrouve les indications qui conduisent à la formulation des didascalies, mais elles apparaissent sous une forme narrativisée, sans allusion au caractère fictif de la fable. Dans l'hypotexte, on trouve par exemple la phrase suivante : « Tout le monde se précipita vers l'entrée du tunnel pour entamer la belle pêche, si dorée, si juteuse, si appétissante. » (p. 74), phrase que l'adaptateur transpose de cette manière au théâtre, dans l'indication scénique: « *Tous les personnages font mine de manger la Pêche* » (p. 52). Ce changement d'action s'explique par la contrainte et le choix de la mise en scène : la pêche géante étant figurée par un rond de lumière sur la scène, les personnages ne peuvent que « faire mine » de la manger. Cette formulation que l'on retrouve dans les didascalies est caractéristique de l'hypertexte dramatique et constitue une marque de la théâtralité. Cet

exemple illustre particulièrement un fait général décrit par Anne Ubersfeld (1996) et qu'elle nomme « La dénégation-illusion », ou encore « Le statut du rêve ». Dans le roman, il va de soi que le récit est expressément dénoté comme imaginaire, alors que dans le cas du théâtre, la situation est différente. En effet, les personnages et les objets que nous voyons sur la scène sont bien réels et concrets, cependant, ces éléments, une fois théâtralisés, ont un statut d'irréalité qui leur donne l'apparence du rêve :

> le théâtre a le statut du rêve : une construction imaginaire dont le spectateur sait qu'elle est radicalement séparée de la sphère de l'existence quotidienne. Tout se passe comme s'il y avait pour le spectateur une double zone, un double espace […] : l'un qui est celui de la vie quotidienne et qui obéit aux lois habituelles de son existence, à la logique qui préside à sa pratique sociale, l'autre qui est le lieu d'une pratique sociale différente et où les lois et les codes qui le régissent, tout en continuant à avoir cours, ne le régissent plus, lui, en tant qu'individu pris dans la pratique socio-économique qui est la sienne ; il n'est plus *dans le coup* (ou sous le coup ?)[407]

Ainsi, Richard R. George, dans son adaptation, ne cherche pas à dissimuler les ficelles de la mise en scène. Il sait que la caractéristique de la communication théâtrale réside dans le mode de réception du message : le récepteur considère d'emblée le message comme non réel et les didascalies en sont véritablement la marque, dans le sens où elles contribuent, pour le lecteur, à théâtraliser le comédien en présentant le costume comme un déguisement, les mimiques comme des attitudes mimées et en présentant le lieu comme un « lieu-théâtre » et non pas comme un lieu réel. Ce que l'on peut cependant noter, c'est que notre adaptateur ne joue pas à fond la carte de la dénégation-illusion dans la mesure où l'on ne note aucune sollicitation du public à travers les didascalies : aucun regard, aucun geste n'est spécifiquement dirigé vers lui. Le jeu ne s'étend donc pas au-delà d'un espace scénique déterminé, car même si celui-ci empiète sur la salle, il n'intègre pas les spectateurs comme interlocuteurs directs.

En ce qui concerne la mimique, on peut noter que le roman est particulièrement riche en éléments servant à la décrire, éléments dans lesquels l'adaptateur n'a pas hésité d'ailleurs à

407 UBERSFELD Anne (1996, 1ère édition 1977), *Lire le théâtre I*, *op. cit.*, p. 35.

puiser en en conservant la variété. Si le texte second est moins riche que le premier en quantité d'informations sur la description des yeux, de la bouche et de l'air des personnages, c'est sans doute pour plusieurs raisons. On ne reviendra pas sur la nécessité de supprimer des informations pour gagner du temps, dans un souci de mise en scène, la suppression de certains épisodes conduisant forcément à la perte de toutes sortes d'informations. On peut cependant remarquer que l'adaptateur supprime essentiellement les mimiques lorsque celles-ci touchent à la description physique des personnages. Ainsi, la couleur, taille, forme des yeux ou de la bouche ne sont pas du tout décrits dans l'hypertexte. On pourrait expliquer ce phénomène par le fait, d'une part, que leur valeur expressive est très faible au théâtre, vue la distance qui sépare l'acteur du spectateur et qui rend ces éléments difficiles à percevoir. D'autre part, des exigences trop fortes en terme de caractérisation pourraient rendre difficile la mise en scène. En effet, comment trouver un acteur à la bouche en trou de serrure pour jouer le rôle de tante Éponge, aux lèvres minces pour jouer tante Piquette, aux yeux exclusivement noirs pour jouer les insectes? Les costumes peuvent être, quant à eux, aisément trouvés ou fabriqués, un mouvement des yeux ou de la bouche facilement composé, ce qui explique que l'adaptateur ait privilégié les éléments de description du visage lorsque ceux-ci sont relatifs à un événement, impliquant une composition particulière du visage à un moment donné de l'action. L'addition de ces informations, associées à un ton de voix particulier ou à une gestuelle, peut finir par révéler aussi des traits plus stables (le ver de terre apparaît comme un être inquiet par nature). On peut aussi noter le caractère particulièrement troué de l'adaptation lorsqu'il s'agit de faire jouer certaines mimiques. En effet, si les indications scéniques décrivent un air, un regard, elles n'expliquent par pour autant de quelle manière ils doivent être joués. La prosopographie, l'éthopée, la kinésique, la mimique et la prosodie peuvent être convoqués en même temps pour exprimer une seule prescription didascalique.

L'affolement, par exemple, peut être représenté par des yeux écarquillés, un mouvement de bouche, un tremblement du corps, des mouvements désordonnés, une voix haletante, une respiration exagérée, un débit saccadé, des hésitations marquées par des points de suspension, des exclamations, des questions. L'indication scénique ne dit pas forcément quels éléments associer pour jouer telle mimique et laisse donc une grande liberté d'action et de jeu au metteur en scène et à l'acteur, comme il permet à tous les types de physiques d'incarner tel ou tel rôle, sans restriction de couleur de cheveux, d'yeux, ou d'épaisseur de lèvres.

d. La kinésique

On entend par le terme « kinésique », les gestes ou leur absence momentanée, les mouvements, postures et déplacements.

Si on compare les gestes, mouvements, postures et déplacements décrits dans le roman, dans les chapitres 1 à 7, et ceux prescrits par les didascalies dans la première scène de l'adaptation, on trouve les chiffres suivants, associés à des exemples pris dans l'intégralité des deux œuvres :

Kinésique	**Dans le roman**	**Dans l'adaptation**
Gestes	**Chapitres 1 à 7: 19**	**Scène 1: 7**
	« la hache qu'il [James] maniait était beaucoup trop grande et trop lourde pour le petit garçon qu'il était. » (p. 16)	
	« Le petit vieillard […] glissa une main dans la poche de sa veste et en sortit un petit sac de papier blanc. » (p. 19)	« *il [le Petit Vieillard] glisse la main dans la poche de sa veste et en sort un petit sac en papier blanc.* » (p. 17)
	« Il [James] désigna du doigt la tige qui se dressait au milieu de la pêche comme un gros bout de mât sur le pont d'un vaisseau. »	« *(James montre la queue de la pêche, qui se dresse tel un petit mât au milieu de la scène.)* » (p. 60)
	« James s'approcha du ver de terre et lui posa doucement la main sur l'épaule. » (p. 86)	« *James s'approche du ver de terre et passe son bras autour de ses épaules.* » (p. 64)

	« Le premier officier tendit la longue-vue au capitaine. Le capitaine s'en empara aussitôt. - […] Il y a un…un…mais est-ce que j'ai bien réglé ma longue-vue? […] » (p. 97)	« (*Il [Le Capitaine] ajuste la mise au point et secoue la lunette*) » (p. 69)

Le geste entretient des rapports complexes avec le langage, il peut être accompagné par une parole où alors se suffire à lui-même, étant à la fois un *faire* et un *dire*, il est en général second par rapport à la parole. La gestuelle sert également à ponctuer le discours, à l'articuler et le découper en unités dans le flux de la conversation. Au théâtre, Anne Ubersfeld (1981), note que « toute gestuelle, même apparemment naturelle, est sociale, et, la gestualité au théâtre l'est doublement, dans la mesure où elle est communicative ; à la fois elle est et elle dit. »[408]

Dans l'adaptation, les gestes viennent, comme dans le roman, renforcer les informations concernant le caractère des personnages, mais dans le premier, elles contribuent à leur donner une intensité venant pallier les suppressions pratiquées sur l'hypotexte. Les personnages qui sont les plus animés sur la scène sont évidemment les personnages principaux, qui existent non seulement à travers leurs paroles, mais aussi à travers leurs actes. C'est le cas de James ainsi que du mille-pattes, qui sont très souvent objets ou sujets de l'action. Mais c'est également le cas pour des personnages qui n'effectuent qu'un passage furtif dans l'histoire. En effet, si on s'intéresse au décompte, une dizaine de didascalies seulement sert à décrire les gestes des personnages. Or, celles qui se rapportent au Petit Vieillard surtout, ou encore au Capitaine du Queen Mary et aux Hommes-Nuage sont relativement nombreuses par rapport à celles qui sont attribuées à des personnages plus longtemps présents sur la scène, comme s'ils compensaient, par leur agitation, la concision de leurs interventions.

408 UBERSFELD Anne (1981), *L'École du spectateur, Lire le théâtre 2, op. cit.*, p. 196.

Il faut noter que la plupart du temps, c'est-à-dire pour les deux tiers des occurrences relevées, ces didascalies sont placées intra-répliques, ce qui signifie que les gestes sont très ponctuels et s'appliquent seulement à une certaine partie de la réplique, la fin de cette dernière marquant la fin de l'incidence de l'indication. Dans ce cas, les gestes peuvent :

- soit accompagner la parole des personnages : « *(Il regarde à travers sa longue-vue.)* Il y a des oiseaux partout !», (p. 60)

- soit l'interrompre : « Ai-je bien réglé cette saleté de longue-vue ? *(Il ajuste la mise au point et secoue la lunette.)* On dirait un jeune garçon en culottes courtes tout là-haut ! » (p. 69)

- soit encore la prolonger : « Regardez! *(Il montre le ciel)* », (p. 60).

Dans ces cas précis, les didascalies sont des traductions des dialogues du roman ou des ajouts de l'adaptateur, ils ne figurent pas tels que dans l'hypotexte. Ajoutons que l'adaptateur ne donne jamais d'indication signalant la fin du geste qui semble rester de ce fait en suspens. C'est donc le sémantisme de la réplique qui donne la marque de fin. Les didascalies qui se trouvent séparées des répliques, sont placées soit avant interaction, soit inter-répliques, et, dans ce cas, l'injonction porte au moins sur toute l'intervention qui suit, voire plus. Au début de la scène 2, par exemple, lorsque les Tantes « *récoltent l'argent des nombreux curieux* » (p. 25), elles accomplissent ce geste au moins jusqu'au moment où elles annoncent que tout le monde est parti et qu'elles peuvent fermer, ce qui veut dire que la didascalie s'applique à une dizaine de répliques. Alors que ces considérations paraissent importantes pour la mise en scène, elles n'ont pas lieu d'être lorsqu'on analyse les gestes dans le roman.

Enfin, dans l'adaptation, certains gestes sont décrits dans des didascalies extra-diégétiques. C'est le cas de celles destinées au spectateur, lorsque par exemple le Narrateur montre un

objet, un lieu (« *Regardez là-bas!!! Il [le Narrateur] désigne l'espace devant la scène (p.42);* c'est le cas également lorsqu'un personnage accomplit un geste à destination des autres et donc indirectement du public: *« James montre la queue de la Pêche[…]* », p.60). C'est enfin le cas également lorsque les didascalies indiquent des mouvements vers les accessoires et le décor, mais ceux-ci sont peu nombreux dans le roman comme dans l'adaptation (pêche, hache, petit sac en papier). Parfois, lorsque l'expression « faire mine de » ou « faire semblant de » est employée, l'objet n'est que suggéré et n'apparaît pas forcément aux yeux des spectateurs. « *Tout le monde se regroupe autour du Mille Pattes et fait semblant de lui enfiler ses bottes* » (p. 46)

Mouvements	**Chapitres 1 à 7: 17**	**Scène 1: 4**
	« James lui tourna le dos […] Il se retourna et aperçut un vieil homme portant un drôle de costume vert. » (p. 18)	« *James fait demi-tour […] il trébuche sous le vieux pêcher et tout le contenu du sac se renverse.* » (p. 19)
	« Ils s'assirent sur le pont en mastiquant joyeusement. » (p. 74)	*« Tout le monde fait mine de manger la Pêche. »* (p. 52)
	« Les Nuageois sursautèrent comme piqués par une guêpe. Et lorsqu'ils virent passer l'énorme pêche dorée, ils poussèrent des cris de stupeur et laissèrent tomber leurs pelles. […] Et pour donner plus de poids à ses mots, il [le mille-pattes] se dressa dans toute sa longueur et fit en dansant des pieds de nez et d'autres signes injurieux aux Nuageois, de toutes ses quarante-deux pattes. » (p. 116)	*« Les Hommes-Nuage se mettent à sauter sur place de colère. »* (p. 79) « *Il [Le Mille-Pattes] exécute quelques pas de danse […]* » (p. 79)

Les indications de mouvements sont assez peu fréquentes dans l'adaptation par rapport au roman. On constate davantage de déplacements que de mouvements des personnages sur la scène et contrairement à ce que note Maria Myzskorowska à propos de son étude des didascalies de mouvements dans les pièces de Feydeau, il n'arrive pas très souvent, dans la pièce de Richard R. George, que les mouvements des personnages soient totalement autonomes. Notre adaptateur emploie très peu les ressorts de la pantomime et son écriture

dramatique dissocie rarement le jeu des répliques. Nous trouverons donc davantage d'exemples de mouvements co-verbaux, prolongeant, accompagnant ou anticipant les propos des personnages. Il y a comme une subordination des didascalies aux répliques et le mouvement n'est que rarement effectué avant la parole, il est peu autonome et vient donc plutôt compléter le propos. Très souvent, l'adaptateur suit en cela l'exemple du roman. Dans l'épisode très mouvementé qui oppose les Nuageois au Mille-Pattes dans le roman, Roald Dahl fait suivre la parole du mille-pattes par la description de ses mouvements. Richard R. George emploie le même procédé et la didascalie de mouvement suit la réplique, alors que sur la scène, on aurait pu imaginer davantage de simultanéité et d'anticipation dans les mouvements et les déplacements des comédiens sur la scène :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Ils ne me font pas peur! hurla le mille-pattes. Et pour donner plus de poids à ses mots, il se dressa dans toute sa longueur et fit en dansant des pieds de nez et d'autres signes injurieux aux Nuageois, de toutes ses quarante-deux pattes. » (p. 117)	« **LE MILLE-PATTES**, *en criant*. Ils ne me font pas peur ! *Il exécute quelques pas de danse en faisant des signes injurieux aux Hommes-Nuage*.» (p. 79)

S'il y a globalement peu de mouvements au théâtre, on peu noter aussi qu'un certain nombre sert à désigner l'interlocuteur en même temps que la mobilisation du corps dans la prise de parole: « *se penchant vers James* » (p. 30) ; « *se tournant vers James* » (p. 21). Ils sont des ajouts de l'adaptateur nécessaires à la transmodalisation et à l'organisation de l'échange verbal dans une scène qui compte de nombreux interlocuteurs.

Postures	**Chapitres 1 à 7: 5**	**Scène 1: 11**
	« tante Éponge et tante Piquette étaient confortablement installées sur leur chaise longue. » (p. 13)	« **LE NARRATEUR** Tante Éponge et Tante Piquette étaient assises confortablement sur des chaises longues et elles le surveillaient […] » (p. 14)
		« *James fait comme s'il entendait un bruissement dans les fourrés derrière lui. Les deux tantes peuvent quitter la scène ou prendre des poses figées.* » (p. 17)
	« James se mit aussitôt à quatre	« *(Il est à quatre pattes.)* » (p. 19)

	pattes, dans l'espoir de récupérer ses précieux trésors. » (p. 23)	
	« À présent, les tantes ne disaient rien, se contentant de regarder fixement la pêche. Tout était calme et immobile, pas une brise, pas un craquement de branche. » (p. 27)	« *Tout le monde se fige un court instant.* […] *Tout le monde reprend une pose normale*. » (p. 21)
	« Les deux femmes et le petit garçon se tenaient immobiles à l'ombre du vieux pêcher sans quitter des yeux ce fruit extraordinaire. » (p. 29)	*« (Une pause) »* (p. 21)
		« *Alors qu'ils font des signes, tous les personnages se figent, et le Narrateur parle du bateau qui se trouve en-dessous. Les passagers se trouvent dans la salle, devant la scène. Eux aussi sont immobiles jusqu'à ce que le Narrateur ait fini de parler.* » (p. 67)
	« Ils attendirent en silence, les regards fixés sur l'horizon tout rose, l'arrivée d'un jour nouveau. » (p. 134)	« **LE NARRATEUR** […] Tous les personnages restent assis, immobiles. Muets de terreur, ils attendent l'aube et regardent le soleil se lever lentement à l'horizon pour annoncer une nouvelle journée. » (p. 83)

Nous avons pu noter que les indications scéniques concernant la posture des personnages sont nettement plus importantes dans l'adaptation que dans le roman. La posture est ainsi la seule catégorie où l'on constate un ajout évident de la part de l'adaptateur. Elles manifestent un arrêt momentané du geste, qui reste suspendu, en attente. Elles sont parfois la traduction d'une posture décrite dans l'hypotexte, notamment lorsqu'il signale une immobilité des personnages telle qu'on peut la voir dans l'épisode du grossissement de la pêche, phénomène devant lequel James et ses tantes se trouvent comme magnétisés, bouche bée, sans pouvoir accomplir un seul geste. L'expression qui revient le plus régulièrement pour indiquer cette immobilité des acteurs dans l'adaptation, ou un arrêt momentané de tout mouvement est : « se figer ». Elle peut apparaître à des moments très variés et avoir une signification différente selon la place dans le texte et les personnages concernés :

- lorsque le Narrateur apparaît sur la scène : « *la scène se fige* » (p. 16), « *Tout le monde se fige un court instant. […] Tout le monde reprend une pose normale*.» (p. 21), « *Alors qu'ils font des signes, tous les personnages se figent, et le Narrateur parle du bateau qui se trouve en dessous. Les passagers se trouvent dans la salle, devant la scène. Eux aussi sont immobiles, jusqu'à ce que la Narrateur ait fini de parler.* » (p. 67), « *Tout le monde se fige. Le Narrateur, sur le devant de la scène.* » (p. 90). Le Narrateur est de cette manière distingué des autres personnages avec lesquels il n'entretient aucune interaction. Il commente leurs actions qu'il vient interrompre par ses interventions parallèles.

- lorsqu'un événement insolite se prépare : c'est le cas pour l'arrivée du Petit Vieillard qui n'est vu que de James. Pendant son intervention, les deux tantes qui étaient présentes jusque là « *peuvent quitter la scène ou prendre des poses figées* » (p. 17). L'entrevue a ainsi véritablement lieu entre James et le Petit Vieillard. Les tantes en sont exclues mais peuvent rester sur scène. Leur maintien, même dans une posture figée, constitue comme une menace qui continue à planer sur le petit James. Cette convention introduite par Richard R. George permet également de remplacer les sorties de personnages. Ces derniers prennent des postures immobiles quand ils n'ont pas à intervenir, puis : «*Tout le monde reprend une pose normale*. » (p. 21) lorsque le dramaturge leur permet à nouveau d'accéder à la parole et d'avoir une vraie présence physique sur la scène. Enfin, les gestes et mouvements sont d'autant plus importants qu'ils contrastent avec cette immobilité ponctuelle. Une autre indication implique une posture momentanément figée des personnages, c'est la didascalie : « Une pause », qui tout en ayant une incidence sur le déroulement temporel de l'action, induit également une certaine posture des personnages.

- placées avant-répliques elles concernent plutôt la position des personnages sur la scène à l'ouverture du rideau et décrivent leur répartition dans l'espace scénique. («Scène 4 […]

Le projecteur de la Pêche est allumé, sa lumière englobe tous les personnages, qui se trouvent à l'intérieur. Ceux-ci semblent tout secoués. », p. 43; « Scène 5 *Lorsque le rideau s'ouvre, de nombreux fils pendent du plafond, jusqu'à la queue de la Pêche. On voit James en train d'attacher le dernier fil. Le projecteur est allumé. Les autres personnages sont « dessous », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas sur scène, à l'exception du Ver de Terre, qui est à moitié sur scène et à moitié en dehors (dans la trappe) et tenu par le Vieux Grillon Vert et la Coccinelle* », p. 64; « Scène 6 *Le projecteur de la Pêche est allumé. Les personnages flottent tranquillement dans le ciel, tout semble bien se passer*. », p. 71).

Au théâtre, la posture immobile et figée analysée ci-dessus est parfois empruntée au roman, mais elle est plus fréquente et sa signification est plus variée et conventionnelle; elle contribue à la dramatisation dans la mesure où elle annonce un événement ou l'arrivée du Narrateur et contribue à allonger le temps entre deux répliques ou entre deux scènes.

Déplacements	**Chapitres 1 à 7: 14**	**Scène 1: 10**
	« James se dirigea vers l'arbre sur la pointe des pieds. » (p. 27)	
	« Et tout le monde courut vers le rebord pour scruter l'eau qui entourait la pêche. » (p. 71)	« *Ils se précipitent tous vers le bord de la lumière et regardent l'eau tout en bas.* » (p. 49)
	« -Vite! cria James. Engouffrez-vous dans le tunnel! Sinon ils vont nous gommer tous! Et ce fut la ruée vers l'entrée du tunnel. Au bout de quelques secondes, tout le monde était en sécurité dans le noyau de la pêche […] » (p. 118)	« **JAMES** Vite! Réfugions-nous dans le tunnel, sinon ils vont tous nous décimer. *Tous les personnages se précipitent vers le devant de la scène et sautent sur le sol de la salle, comme s'ils se mettaient à l'abri à l'intérieur de la Pêche. […]* » (p. 80)
	« Un à un, les voyageurs quittèrent le tunnel en clignant des yeux […] » (p. 119)	*« Tout le monde remonte au sommet de la Pêche. »* (p. 82)

Nous savons à quel point le déplacement peut être le pivot de la structure dramatique d'une pièce de théâtre, surtout lorsque celle-ci est destinée à des enfants qui ont besoin de gestualité, d'une part comme support expressif, bien que non verbal de la diction, et

d'autre part pour dynamiser la fable. Notre dramaturge l'a bien compris puisque, si l'on observe les occurrences, on constate qu'elles sont en nombre beaucoup plus important que les précédentes. En effet, 70 didascalies au total traitent des gestes, des mouvements, ou signalent leur absence momentanée dans la pièce et la comparaison des chapitres 1 à 7 du roman, à la scène 1 de l'adaptation, montre que les déplacements sont relativement nombreux au théâtre, par rapport à l'hypotexte, si on tient compte des coupures au théâtre et du nombre de pages réduit. Au théâtre, les déplacements des personnages sont conditionnés par le type d'espace représenté sur la scène. Or, on peut constater que l'adaptateur a choisi de mimétiser la totalité des lieux présentés dans la première partie du roman, aussi on en trouve la référence dans les didascalies de la première scène qui nous indiquent que les personnages se déplacent d'un endroit à l'autre parmi les lieux suivants : le jardin, les buissons, le pêcher, le tas de bois. L'observation des didascalies de déplacement relevées dans la scène première, montre donc d'importants déplacements malgré le peu d'espace virtuel et scénique dévolu aux acteurs. Les personnages bougent souvent et les principaux déplacements consistent pour eux à courir ou marcher d'un endroit à un autre (didascalies diégétiques), sortir ou entrer sur scène (didascalies extra-diégétiques). Tout comme les didascalies indiquant des gestes, elles prolongent ou accompagnent également les répliques, l'écriture didascalique n'est ainsi jamais totalement en rupture totale avec l'écriture du dialogue.

Notons qu'excepté le déplacement de la pêche dans les villes et villages qui vont la conduire jusqu'à l'océan (épisode raconté par le Narrateur au théâtre et non mimétisé), le romancier installe ses personnages dans des lieux restreints et donc facilement « mimétisables » comme le jardin des tantes, l'intérieur ou l'extérieur de la pêche. Les déplacements les plus fréquents sont ainsi les suivants :

- entrées et sorties : « *Les Tantes sortent de scène, et après une courte pause, James apparaît, seul.* » (p. 27) ; « *James s'agenouille et rampe à l'intérieur, c'est-à-dire à travers le rideau* » (p. 28) ; « *Tante Piquette et Tante Éponge disparaissent en coulisse en se glissant par une ouverture pratiquée dans le rideau*. » (p. 40)

- descentes et remontées : les didascalies concernant ces mouvements sont plutôt traditionnelles et formelles et les expressions qui reviennent le plus souvent sont : « *montent sur scène* » (p. 47) ; « *descendent devant la scène* » (p. 64) ; « *tout le monde remonte* » (p. 82), avec des variantes comme : « *Le Mille Pattes se dirige vers le sommet de la Pêche en se dandinant.* » (p. 35). Elles servent à signaler le passage d'un lieu conventionnel à un autre, le haut de la scène représentant le sommet de la Pêche, et le sol de la salle représentant l'intérieur de la Pêche. Ces indications se trouvent le plus couramment au moment du passage d'une scène à une autre.

L'adaptateur a utilisé comme support un texte dont il a le souci de respecter le plus possible la fable, et le jeu de l'acteur vient se greffer sur ce texte transformé. C'est donc le texte qui domine et non le jeu, dans la réécriture de Richard R. George, c'est en tout cas ce qui apparaît au lecteur dans l'analyse des didascalies qui empruntent beaucoup à l'hypotexte dans la formulation et qui rajoutent peu d'éléments originaux ou autonomes. Si certains endroits du texte paraissent même manquer d'indications pour la mise en scène, c'est peut-être à cause de cette proximité avec le texte de départ. Si nous prenons par exemple la fin de la scène 4, il apparaît que l'adaptation ne va pas jusqu'au bout de ses informations :

> *James s'approche du Ver de Terre et passe son bras autour de ses épaules.*
> **JAMES**
> Je ne les laisserai pas te toucher. Je te le promets ! Mais nous devons faire vite ! Regardez là-bas ! Tous à vos postes ! Du nerf ! Il n'y a pas une seconde à perdre ! Tout l'équipage sous le pont, sauf le Ver de Terre !

TOUS, *sauf James et le Ver de Terre*.
Oui, oui ! Allons-y ! Dépêchons-nous !

JAMES
Toi, le Mille Pattes, demande au Ver à Soie de se mettre au travail immédiatement ! Qu'il tisse comme il n'a encore jamais tissé ! Et toi aussi, l'Araignée ! Dépêchez-vous de descendre ! Commencez à tisser !
Tous ceux qui rentrent à l'intérieur de la Pêche descendent devant la scène, le projecteur s'éteint et le rideau se ferme.

FIN DE LA SCENE 4 (p. 64)

On ne sait pas, par exemple, à quel moment James ôte ses bras des épaules du Ver de Terre, on ne sait pas non plus ce que doivent regarder les personnages ou le lecteur dans l'injonction de James, comme on ne sait pas plus où se dirigent les personnages lorsqu'ils affirment se rendre sous le pont. Enfin, on ne sait pas s'ils descendent « Tous » en même temps devant la scène, ou à tour de rôle, ni dans quel ordre. La didascalie et les propos des personnages ne nous éclairent pas sur la situation. Cela s'explique sans doute, là encore, par une volonté de l'adaptateur de laisser le plus possible de liberté au metteur en scène (rôle qu'il a lui-même tenu) et aux comédiens dans leur interprétation.

Si on compare les gestes, mouvements, déplacements ou postures des personnages décrits dans le roman à ceux qui sont prescrits aux personnages de l'adaptation, on peut constater que l'hypotexte offre un nombre important d'indications à exploiter, indications largement reprises par l'adaptateur et souvent de manière très fidèle, puisqu'on peut constater que certaines didascalies reprennent mot pour mot des phrases du roman en changeant seulement de système temporel (du passé simple dans le roman au présent de l'indicatif dans la pièce de théâtre).

Ce qui distingue néanmoins le texte dramatique du texte de Roald Dahl, c'est d'une part, le fait que dans celui-ci, les gestes, mouvements, déplacements, postures peuvent être décrits dans les didascalies ou encore dans les dialogues des personnages, Narrateur compris. D'autre part, lorsqu'ils sont donnés par les didascalies, celles-ci peuvent être diégétiques ou extra diégétiques, et comporter des termes faisant référence à la mise en

scène (« *Tous les personnages se précipitent vers le devant de la scène et sautent sur le sol de la salle, comme s'ils se mettaient à l'abri à l'intérieur de la Pêche […]* », p. 82)

En ce qui concerne la proportion d'éléments repris dans la première scène de l'adaptation, ce sont les informations concernant les déplacements qui le sont le plus et les mouvements qui le sont le moins. On peut constater également que les ajouts sont assez rares, sauf pour ce qui est de la posture.

d. La proxémique

> La proxémique est une discipline récente qui a été élaborée par les chercheurs américains. Elle s'applique à un vaste domaine socio-psychologique et étudie le mode de structuration de l'espace humain : types d'espaces, distances observées, entre les personnages, organisation de l'habitat, etc[409].

Signalons qu'il apparaît encore une fois difficile d'établir des frontières étanches entre les informations décrivant les gestes, les mouvements et les déplacements des personnages et les éléments qui relèvent de la proxémique, dans la mesure où les premières conduisent souvent à la déduction de cette dernière. Ce sont ces premiers éléments et leur répétition qui permettent d'évaluer les comportements des personnages les uns par rapport aux autres et d'appréhender leur degré de proximité. Si on compare les 7 premiers chapitres du roman à la première scène de l'adaptation, on trouve relativement peu d'éléments des deux côtés puisqu'on en relève 5 dans le roman contre 4 dans l'hypertexte. Si on observe la totalité des deux œuvres, on peut distinguer plusieurs catégories d'informations relevant de la proxémique, reportées ci-dessous :

La proxémique dans le roman et dans l'adaptation		
Catégories d'informations	**Dans le roman**	**Dans l'adaptation**

409 MYSZKOROWSKA Maria (2003), « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de Georges Feydeau », *Pratiques* N°119-120, *op.cit*, p. 62.

- celles qui montrent la connivence entre les personnages, le rapprochement amical	« Le vieillard fit un pas vers lui […]. Il s'approcha plus encore, penché en avant, si près que James put sentir son haleine sur ses joues. » (p. 19)	*« Le Petit Vieillard fait un pas ou deux en boitillant […] Il se rapproche encore de James, il n'est plus qu'à quelques centimètres de lui.* » (p. 17)
	« N'aie pas peur, dit amicalement la coccinelle. Nous ne te ferons aucun mal. Tu es des nôtres maintenant. Tu es de l'équipage. Nous sommes tous embarqués sur le même bateau, en quelque sorte. » (p. 45)	« **LA COCCINELLE** N'aie pas peur. Nous ne pourrions même pas *imaginer* de te faire du mal. Tu es des nôtres désormais, tu l'ignorais? Tu fais partie de la bande. Nous sommes tous dans le même bateau. » (p. 30)
	« Déjà, il [James] s'était mis tout doucement à aimer ses nouveaux amis. Ils étaient bien moins redoutables qu'ils ne paraissaient. En fait, ils n'étaient pas redoutables du tout. Malgré leurs cris et leurs disputes, c'étaient des créatures charmantes et	
	« -Pauvre ver de terre, glissa la coccinelle à l'oreille de James. Il a le goût du désastre. […] »	« (*Elle murmure à l'oreille de James*) » (p. 49)
		« *Tout le monde se regroupe autour de James et il parle à ses compagnons à voix basse.* » (p. 63)
	« James s'approcha du ver de terre et lui posa doucement la main sur l'épaule. » (p. 86)	« *James s'approche du Ver de Terre et passe son bras autour de ses épaules.* » (p. 64)
- celles qui montrent l'agressivité, la distance	« Elle [Tante Piquette] lança à James un regard furibond, et James, lui, la regarda avec de grands yeux apeurés. […] James lui tourna le dos et courut jusqu'au bout du jardin.» (p. 18)	*« Elle foudroie James du regard […] James recule d'un air effrayé* » (p. 16)

	« Vas-tu te lever, petit monstre paresseux? hurla soudain une voix à l'oreille du petit James. Il leva la tête et vit tante Piquette, longue, sèche et osseuse, qui le regardait durement à travers ses lorgnons à monture d'acier. » (p. 24)	« **TANTE PIQUETTE**. *Elle arrive en criant.* DEBOUT IMMEDIATEMENT, MISÉRABLE CRÉATURE! Retourne là-bas tout de suite et finis de couper ces bûches! » (p. 19)
	« - Et il remet ça! s'exclama le ver de terre qui, jusque-là, n'avait rien dit. Il ne cesse de raconter des mensonges! Mille pattes, vous voulez rire! Il n'en a que quarante-deux! […] - Pauvre type, dit le mille-pattes à l'oreille de James. Il est aveugle de naissance. Il ne voit pas l'allure que ça me donne. - A mon avis, poursuivit le ver de terre, ce qui est vraiment prodigieux, c'est de n'avoir pas de pattes du tout et de parvenir à marcher quand même. - Tu appelles ça marcher ! cria le mille-pattes. Tu ne fais que ramper péniblement! Tu fais pitié! » (p. 46)	« **LE VER DE TERRE** Voilà qu'il recommence! Il ne peut pas s'empêcher de nous parler de ses pattes! En fait, il n'en a que quarante-deux. […] **LE MILLE-PATTES** Pauvre Ver de Terre. (*Il murmure à l'oreille de James.*) Il est aveugle. Il ne voit pas combien je suis splendide. **LE VER DE TERRE** A mon avis, ce qui est *vraiment* extraordinaire, c'est de ne pas avoir de pattes et de pouvoir marcher malgré tout. **LE MILLE-PATTES** Tu appelles ça « marcher »? Tu es un *rampant*, voilà ce que tu es! Tu avances en *rampant*! » (p. 32)
	« Ils [Les Nuageois] se mirent à bombarder la pêche à coups de grêlons tout en poussant des cris féroces. » (p. 117)	« *Les Hommes-Nuages sont furieux et ils font du bruit, tout en lançant des grêlons*.» (p. 79)
- celles qui montrent la place et la position sur la scène		« *Ils [le père et la mère de James Henry Trotter] courent sur place devant les spectateurs*. » (p. 11)

		« *Ils reculent et franchissent le rideau à reculons, pour donner l'impression qu'ils sont avalés.* » (p. 12)
		« *Les tantes sortent de scène, et après une courte pause, James apparaît sur scène, seul.* […] » (p. 27)
		« *Lorsque le rideau s'ouvre, de nombreux fils pendent du plafond, jusqu'à la queue de la Pêche. […] On voit James en train d'attacher le dernier fil. […] Les autres personnages sont « dessous », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas sur scène, à l'exception du Ver de Terre, qui est à moitié sur scène et à moitié en dehors (dans la trappe) et tenu par le Vieux Grillon Vert et la Coccinelle.* » (p. 65)
		« **LE NARRATEUR**, *sur le devant de la scène.* » (p. 90)

- connivence et rapprochement amical: nous avons déjà montré à quel point l'emploi de « tout ; tous… » souligne la connivence qui existe entre les insectes et le petit James, et surtout la place centrale qu'occupe ce dernier. En effet, la plupart des mouvements des insectes sont dirigés vers lui et on arrive parfois à une réelle proximité physique, favorisée par l'espace restreint à bord de leur pêche volante, aussi bien dans le roman que dans l'adaptation.

- place des personnages sur la scène: la disposition scénique des personnages est un élément important de l'écriture didascalique et caractéristique de la théâtralité. Vu le nombre d'intervenants et le peu d'espace qu'ils se partagent, il est nécessaire pour le dramaturge d'indiquer au lecteur leurs positions sur scène et par la même occasion d'imposer sa propre vision de l'espace et du spectacle.

On accède au placement des personnages les uns par rapport aux autres sur la scène, par l'intermédiaire de didascalies qui apparaissent le plus souvent au lever de rideau. À la scène 1, les parents de James « *courent sur place devant les spectateurs* » (p. 11). Lorsqu'ils ont quitté la scène, ce sont les tantes qui apparaissent à la scène 2 : *« Les Tantes récoltent l'argent des nombreux curieux. Il y a une barrière autour de la Pêche pour tenir les gens à l'écart.* » (p. 25) ; au début de la scène 3 : « *Debout devant le rideau fermé, les deux tantes attendent l'arrivée des visiteurs pour gagner encore plus d'argent.* » (p. 38). Scène 5, « *Lorsque le rideau s'ouvre, […] on voit James en train d'attacher le dernier fil. […] Les autres personnages sont « dessous », c'est-à dire qu'ils ne sont pas sur scène, à l'exception du Ver de Terre, qui est à moitié sur scène et à moitié en dehors (dans la trappe) et tenu par le Vieux Grillon Vert et la Coccinelle.* » (p.65). On peut voir également une alternance entre les positions assise ou debout : « *Tous les personnages sont toujours assis sur la Pêche* » (p. 88) ; au moment de l'ouverture du rideau à la scène 2, les insectes sont « *tous assis confortablement. Le Ver à Soie dort dans un coin, recroquevillé.*» (p. 29).

On voit bien ici, le souci de l'adaptateur de gérer au mieux son espace scénique puisque ce sont de loin les didascalies les plus développées et les plus précises. Extra-diégétiques, elles convoquent très souvent des termes comme « rideau ou scène » et traduisent en langage scénique les informations trouvées au fil du texte dans le roman. La disposition des personnages sur la scène est un procédé très visuel, très théâtral que l'on ne retrouve pas dans l'hypotexte, qui ne donne pas d'emblée, la distribution des personnages à l'ouverture de chaque chapitre. Thierry Gallèpe (p. 119) distingue deux niveaux de renseignements :

- ceux qui établissent les cadres fixes et contextuels

- ceux qui établissent la situation au lever du rideau

Dans notre adaptation, le dramaturge ne distingue pas forcément ces deux niveaux puisque l'on peut trouver mêlées, dans la même didascalie, des informations sur le décor qui sera celui de toute la scène et des informations concernant la situation des personnages au lever du rideau, mais la plupart des didascalies avant interaction portent sur la situation particulière au moment où le rideau se lève, comme au début de la scène 8: « *Le rideau s'ouvre largement. Une large pointe semble traverser le milieu de la Pêche. L'accessoire est posé au milieu du sol ou au milieu du cercle du projecteur. Tous les personnages sont toujours assis sur la Pêche, les yeux fermés, s'apprêtant à mourir.*» (p. 88) Cette précision offerte par l'adaptation, permet au lecteur d'imaginer le tableau scénique qu'offrent les personnages et au spectateur de mieux comprendre les rapports qui se jouent entre eux. La position sur la scène apporte aussi un éclairage sur la psychologie des personnages et l'état des conflits ou des amitiés qui se tissent au fil de leur aventure.

2.6. Les valeurs véhiculées par les textes

Le texte littéraire véhicule des valeurs qui se révèlent dans l'interaction texte/lecteur et texte/monde extérieur, et qui peuvent s'analyser au moyen d'outils que nous avons observés avec Vincent Jouve (2001). C'est notamment à travers la figure du personnage, sa parole et son parcours narratif ainsi qu'à partir du point de vue de l'autorité énonciative que nous pourrons dégager l'idéologie du texte et ses intentions, dont le lecteur est la cible privilégiée.

On a vu que la localisation de ce que Vincent Jouve nomme les « points-valeurs » se révèle à la fois dans les actions, les pensées et les paroles des personnages. La valeur globale transmise par le texte étant la somme des valeurs locales, nous pouvons, au terme de l'analyse des personnages romanesques et dramatiques, tenter de dégager l'idéologie ou

plutôt l' « effet-valeur » de nos deux textes et observer si l'opération d'adaptation modifie l'axiologie de départ en même temps qu'elle transforme le texte source.

2.6.1. Changement sur les personnages : l'« effet-valeur » des actions

Nous avons pu constater que la transmodalisation procède notamment par suppression et concentration de la diégèse dans le but de resserrer l'action dans un temps plus en accord avec celui de la représentation. Elle transforme des éléments d'origine en matériel verbal, paraverbal et non verbal et préfère se concentrer sur des personnages qui font avancer l'action, ainsi que sur les actions principales, évitant le plus possible les redites et les digressions. Si certaines suppressions n'affectent pas la diégèse et peuvent n'apparaître que comme des pertes locales, comme par exemple celles des gens croisés ou même blessés par la pêche dans sa course folle vers l'océan ou encore celles des new yorkais témoins de l'atterrissage de la pêche, certaines réductions finissent tout de même par affecter et appauvrir la psychologie de personnages plus importants. Ainsi, les suppressions, qu'elles soient partielles ou totales, si elles semblent n'avoir qu'une incidence sur le cadre formel de l'œuvre, ont tout de même pour conséquence une transposition thématique qui, si on s'y intéresse de plus près, aboutit à une transmotivation par démotivation, voire à une transvalorisation par dévalorisation, dans la mesure où la non reprise de certaines actions dans l'adaptation porte forcément préjudice à des personnages qui vont y perdre en épaisseur au cours de ces manipulations.

Le personnage du mille-pattes semble le plus affecté par les suppressions observées sur la diégèse. Dans le roman, au chapitre 26 tout d'abord, sa chute de la pêche alors qu'il est en train de chanter et de danser, souligne son caractère impulsif et joyeux, excentrique et fanfaron, par opposition au personnage pessimiste du ver de terre. Son sauvetage, réussi par James et le ver à soie, sert à réaffirmer le caractère rusé, courageux et héroïque du

premier et donne une certaine valeur au second qui n'apparaît que rarement et n'a autrement qu'une présence passive et muette. Au chapitre 28 ensuite, c'est encore le mille-pattes qui est mis en avant. Atteint par un jet de peinture envoyé par les Nuageois en colère, il se retrouve figé puis libéré deux chapitres plus tard par un déluge provoqué par les mêmes Nuageois. Dans l'adaptation, la suppression de ces péripéties qui se trouvent respectivement aux chapitres 26, 28 à 30 puis 34 du roman, vise à concentrer l'attention autour d'un personnage et de l'action principale. Tout comme les actions qui ne servent pas à conduire l'intrigue à son dénouement par la voie la plus directe, celles qui répètent plusieurs fois un même scénario sont abandonnées ou réduites, l'adaptation privilégiant le caractère singulatif, sous la forme d'une contraction des actions répétées dans le roman. Or ces épisodes, par leur répétition, permettent de construire un portrait moral étoffé du personnage du Mille-Pattes notamment, que nous avons du mal à retrouver au théâtre. Dans le roman, il apparaît, en effet comme un être fantasque, exubérant et drôle, vantard et égoïste mais attachant et à qui il arrive tous les malheurs, caractéristiques qui se trouvent affadies par la transposition. Un personnage moins important est touché également par la non reprise de certains chapitres, c'est le Ver à Soie, privé d'une de ses participations héroïques à l'action, il perd ainsi de sa valeur. Il ne parle certes pas dans le roman, où il ne répond jamais aux sollicitations de manière directe (« - Le ver à soie te fait dire qu'il est à bout de fil ! annonça le mille-pattes. Il dit qu'il n'en peut plus. », p. 91), mais il prend part aux actions de sauvetage (requins, chute du mille-pattes). L'une de celles-ci ayant été supprimée dans la pièce (chapitre 26 : sauvetage du mille-pattes), sa participation se trouve réduite à la portion congrue. Il n'existe plus qu'à travers les répliques des autres et le « Petit carnet de mise en scène » qui figure à la fin du texte dramatique suggère même qu'il ne soit pas présenté sur la scène : *« Pour le Ver à Soie, le costume est inutile, car le personnage ne parle pas, et il n'est même pas véritablement présent dans la pièce. On*

parle de lui en disant qu'il se trouve ici ou là, mais il n'intervient pas dans l'action. » (p. 104).

Si on analyse le « faire » des personnages à travers leur parcours narratif et les outils proposés par Vincent Jouve (2001), nous pouvons effectuer plusieurs observations. La quête des personnages, déjà analysée à partir des schémas greimasiens, révèle une scission entre deux catégories qui affichent des valeurs opposées par leur « faire ». La valorisation relative à la quête divise en effet ces derniers entre ceux qui portent leur intérêt sur un objet (valeur objective) et ceux qui portent leur intérêt sur une qualité interne au sujet (valeur subjective). Dans le roman de Roald Dahl, les êtres qui sont attirés par des valeurs objectives sont les tantes Éponge et Piquette dont toutes les actions sont motivées par le désir de gagner de l'argent. Cette valeur apparaît également dans l'adaptation, mais c'est surtout la tante Piquette, à qui sont attribuées la totalité des répliques dans lesquelles apparaît le champ lexical de l'argent, qui est présentée comme le destinateur de cette quête. Tante Éponge est soumise au « vouloir » de sa sœur et adhère sans réfléchir à sa volonté cupide dans la pièce de théâtre, ce qui relève d'un choix de l'adaptateur d'attribuer des paroles, parfois chorales, du roman, à un seul personnage, la Tante Piquette, que nous avions déjà signalée par ailleurs pour la fréquence de ses prises de parole. On peut relever aussi le fait que ce soit le personnage au physique le plus lourd, la tante Éponge, auquel sont attribués du coup les traits de la soumission, de la gourmandise et de la passivité, ce qui contribue à en accentuer la caricature:

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Ma chère Éponge, dit tante Piquette d'une voix mesurée, accompagnée d'un petit sourire malicieux, n'oubliez pas que cette pêche représente une très grosse somme d'argent. Il suffit de savoir en profiter. Vous verrez bien. » (p. 33)	« **TANTE PIQUETTE** Ma chère Éponge, il y a beaucoup d'argent à gagner avec cette chose, si on sait en profiter. Tu vas voir. » (p. 24)
« Et de nouvelles pièces de monnaie vinrent remplir les poches des deux sœurs cupides » (p. 36)	

« -[…] Ta tante Piquette et moi avons l'intention de devenir millionnaires. Des comme toi ne peuvent que gâcher nos affaires. » (p. 36)	« **TANTE PIQUETTE** Quel culot! Nous sommes sur le point de devenir millionnaires, et lui, il ne pense qu'à sa petite personne! » (p. 26)
« -[…] Nous [les tantes] sommes trop occupées pour faire la cuisine. Nous allons compter nos sous! » (p. 37)	« **TANTE PIQUETTE** Nous sommes trop occupées pour faire à manger! Nous devons compter notre argent! » (p. 27)
« - Aujourd'hui nous ferons fortune, dit tante Piquette. Regardez ce monde! » (p. 58)	« **TANTE PIQUETTE** Si le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt, l'argent appartient à deux tantes qui attirent les gogos… ha… ha…ha…. […] L'argent! Nous nous sommes levées pour gagner de l'argent, Éponge! Tu comprends? Gagner de l'argent! A-R-G-E-N-T! Nous allons faire fortune aujourd'hui! Regarde donc tous ces gens qui gravissent la colline! » (p. 39)

La quête des tantes, porteuse de valeurs négatives, est à associer par ailleurs à l'oisiveté qui les caractérise au début du roman et de la pièce de théâtre où, allongées sur leur chaise longue, elles observent James en train de couper du bois et lui donnent des ordres. Leur éthique elle-même est marquée par le non respect des autres et leur égocentrisme: elles s'admirent, elles privent James de camarades, de sorties, de nourriture et de jeux et lorsqu'elles agissent, c'est pour écraser ou noyer des insectes, ou encore soutirer de l'argent aux curieux venus voir la pêche. On peut noter que leur quête est sanctionnée puisqu'elles sont écrasées par cette pêche qui devait les faire accéder à la fortune. Si la sanction apparaît identique dans les deux textes, elle est cependant moins radicale dans l'adaptation, où la mort de ces dernières n'est pas énoncée de manière aussi explicite que dans l'hypotexte. Dans le texte dramatique, elles ne font que quitter l'espace de la scène dans un grand bruit qui pourrait figurer une chute, alors que dans le roman, le vocabulaire employé est clair, elles sont écrasées et sans vie. L'image de la poupée de carton qui figure l'écrasement est très forte mais n'est pas reprise dans l'adaptation, ni dans la didascalie, ni dans les commentaires du Narrateur.

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« Chacune ne pensait qu'à elle-même. Mais la grosse tante Éponge se prit les pieds dans la boîte	« **TANTE ÉPONGE** Pousse-toi de là, Piquette ! Hors de mon chemin !

qu'elle avait apportée pour y placer les gains de la journée. Elle tomba sur le ventre. Tante Piquette trébucha à son tour et s'abattit sur sa sœur. Toutes deux se roulèrent par terre en poussant des cris aigus, en luttant éperdument. « Et avant qu'elles ne pussent se relever, la pêche, « l'énorme pêche fut sur elles. « Il y eut un bruit de broiement. « Et puis ce fut le silence. La pêche continua son chemin, laissant derrière elle tante Éponge et tante Piquette écrasées sur l'herbe. Écrasées, complètement aplaties et sans vie comme deux poupées de carton découpées dans un livre d'images. » (p. 60)	**TANTE PIQUETTE** Du balai, Éponge ! Moi d'abord ! **LES DEUX** *Non, non, non* ! N'avance plus ! *(Grand bruit sourd.)* *Tante Piquette et Tante Éponge disparaissent en coulisse en se glissant par l'ouverture pratiquée dans le rideau… On entend un nouveau bruit sourd.* » (p. 40)

Un autre groupe de personnages s'oppose aux tantes par les valeurs subjectives et positives qu'il véhicule au travers de sa quête, ce sont James et ses compagnons. Mus par un désir de liberté pour les insectes et par une volonté de trouver des amis, de voir la mer et d'être heureux pour le jeune héros, ils sont poussés à agir avant tout pour échapper à la méchanceté des deux harpies et aux sévices qu'elles leur infligent. En ce qui concerne James, trop jeune au début de l'aventure pour décider lui-même de son sort, il cherche à obtenir les bonnes grâces de ses tantes afin qu'elles l'emmènent voir la mer, à laquelle la nostalgie des jeux partagés avec ses camarades pendant la période heureuse de la vie avec ses parents est associée. Mais sa quête a également pour destinateur le petit vieillard qui vient lui apporter les petites choses vertes magiques, destinées à le rendre heureux, et qui vont provoquer la métamorphose des insectes et de la pêche, et l'aider à atteindre son but. Son départ se fait à l'instigation des insectes qu'il rencontre dans le fruit géant dans lequel il entre, poussé par une sorte de force irrésistible (« Quelque chose va m'arriver, se dit-il. Quelque chose de plus étrange que jamais. Oui. Il en était sûr. Il sentait venir cette chose. […] Sachant à peine ce qu'il faisait, attiré par une sorte d'aimant invisible et impérieux, James Henry Trotter se mit à marcher à pas lents vers la pêche géante. », p. 38/ Le Narrateur: Eh bien… c'est à cet instant que James comprend (il le sent au plus profond de lui) qu'une chose *plus étrange que tout* est sur le point de lui arriver. Il en est sûr. Il la sent

venir. / James: Tout semble si *différent. (Il marche et regarde autour de lui.)* Soudain, tout semble s'animer sous l'effet de la magie. […] », p. 25-26). Si les insectes paraissent plus actifs dans la réalisation de leur quête (ce sont eux qui décident de couper le lien qui unit la pêche à l'arbre du jardin des tantes), c'est ensuite James qui va leur permettre de réaliser leur rêve dans de bonnes conditions. Leurs actions sont finalement sanctionnées par la réussite à la clôture du roman et de l'adaptation, et une plus-value est accordée à chacun d'entre eux en termes d'activité (les insectes obtiennent des métiers gratifiants, James raconte son histoire à de nombreux enfants).

Ainsi, du point de vue de la valeur attribuée aux actions des personnages, on retrouve le même clivage entre les deux groupes, dans le roman et dans l'adaptation: d'un côté les tantes dont la quête, marquée du sceau de la cupidité, du non respect d'autrui et de règles est sanctionnée par l'échec, (même s'il est moins fortement marqué dans l'adaptation) et d'un autre côté, James avec ses compagnons, dont les actions, tournées vers un désir de liberté et de bonheur sont sanctionnées par la réussite finale dans les deux textes. Malgré les nuances observées dans les deux textes, notamment en ce qui concerne le traitement de certains personnages (valorisation de la tante Piquette, dévalorisation de Tante Éponge, du Mille-Pattes et du Ver de Terre), on peut constater que l'effet-valeur général des actions est conservé dans la transposition du roman en texte dramatique.

2.6.2. Les paroles et pensées

On l'a vu, si l'adaptation reprend souvent des éléments du roman, elle ne reprend pas leur répétition avec ce qu'elles apportent de variantes, rappels et enrichissements. En outre, même si on ne peut contester le souci de fidélité de Richard R. George, la transposition des propos des personnages, la distribution des répliques et le choix des termes qui construisent leurs paroles, apportent également un éclairage différent sur leur personnalité.

La relation qui existe entre Tante Éponge et Tante Piquette, par exemple, apparaît différente dans l'adaptation. C'est le plus souvent Tante Piquette qui entame la conversation au théâtre, au début des scènes et qui clôt le dialogue à la fin. Elle possède un véritable pouvoir sur sa sœur, qui se lit dans ses prises de parole successives, comme nous avons déjà pu le constater en ce qui concerne son amour de l'argent. Le contenu de certaines répliques des deux tantes vient souligner cette domination de la première, plutôt rusée et calculatrice, sur la seconde, plutôt naïve et stupide (« **TANTE ÉPONGE** : Pourquoi nous sommes-nous levées si tôt, Piquette ? Il fait encore nuit dehors ! **TANTE PIQUETTE** : Si le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt, l'argent appartient à deux tantes qui attirent les gogos… ha… ha…, **TANTE ÉPONGE** : Ha… ha… ha… très amusant… ha… ha… ha (*Une pause*). Je… ne… comprends pas, **PIQUETTE** ! Que veux-tu dire, au juste ? **TANTE PIQUETTE** : L'argent ! Nous nous sommes levées pour gagner de l'argent, **ÉPONGE** ! Tu comprends ? Gagner de l'argent ! A-R-G-E-N-T ! Nous allons faire fortune aujourd'hui » p. 39), domination qui n'apparaît pas aussi sensiblement dans le roman, où elles s'expriment très souvent d'une seule voix (« - Non ! déclarèrent les tantes en le poussant par la porte…[…] – Sors ! hurlèrent les tantes. […] », p. 37). Dans le roman, c'est le nombre de prises de parole qui permet de visualiser la position de force de Tante Piquette. Au théâtre, le nombre de répliques est identique, l'adaptateur a donc choisi de transposer ce rapport de force à l'intérieur des répliques, dans leur contenu. D'autre part, il faut signaler que le vouvoiement qu'elles emploient dans leurs échanges dans le roman (« vous plaisantez ; voyez vous-même ; ne la quittez pas des yeux… ») a été supprimé au théâtre (« **TANTE PIQUETTE** : Qu'est-ce qui t'arrive ?; Viens voir ça ; Tu ne la vois pas ? » ; **TANTE ÉPONGE** : Frappe-le ! Tu te moques de moi, Piquette. Tu fais exprès de me mettre l'eau à la bouche… »), instaurant une plus grande familiarité entre les deux femmes, mais que nous ne pouvons attribuer à l'adaptateur dans la mesure où le texte

original est en anglais, langue qui ne distingue pas la deuxième personne du singulier de la deuxième personne du pluriel et qui peut donc être le fait du traducteur.

Enfin, en ce qui concerne le Ver de Terre, son pessimisme est certes tangible dans le roman, mais il semble qu'il soit davantage encore mis en valeur au théâtre puisque, non seulement ses propos en sont teintés mais aussi son attitude, soulignée par les didascalies. En effet, l'indication scénique : *« sauf le Ver de Terre »*, répétée à plusieurs reprises (p. 55, 77, 78), est destinée à montrer au lecteur-spectateur, son refus de se mêler aux manifestations de joie et à l'enthousiasme de ses camarades, même dans les moments les plus heureux. Si elle est reprise du roman, sa répétition dans l'adaptation, alors que par ailleurs on ne trouve que peu de didascalies en rapport avec la parole des personnages, ne fait qu'en souligner l'importance.

L'adaptation, dans l'urgence de la représentation, semble donner au spectateur un concentré des personnages par un grossissement de leurs traits, pour obtenir en moins de temps presque le même effet. Si on fait le bilan à propos de la caractérisation des personnages et de leur expression dans l'adaptation, on peut noter, en effet, peu de différences en apparence par rapport au roman hypotexte, dans la mesure où l'adaptateur a conservé l'essentiel des personnages, de leurs actions ainsi que de leur description, opérant par micro-suppression ou suppressions de chapitres dans lesquels, pour la plupart du temps, il s'agissait de répéter une action ou un type d'action déjà repris (un sauvetage par exemple). Cependant l'analyse qui précède nous a montré que ces micro-suppressions nombreuses, qui opèrent par petites touches sur la prosopographie en réduisant au maximum les informations sur le physique, la coiffure et le costume, la voix, ainsi que sur l'éthopée en laissant de côté les passages explicites qui permettraient de dévoiler une fois pour toute le caractère des acteurs a un effet sur la caractérisation axiologiques des

personnages. Ces coupes imposées au texte source conduisent, en effet à réduire les personnages à des types. Ils éprouvent moins de sentiments, leurs portraits se résument à une caractérisation parfois grossière, ils n'ont pas ou peu de passé et les didascalies qui décrivent leurs gestes et déplacements, extra-diégétiques en majorité, visent plutôt à organiser leur présence sur la scène qu'à enrichir leur portrait. Mais n'oublions pas que ces pertes d'informations qui apparaissent au lecteur sont amenées à être comblées, dans une certaine mesure, par la représentation qui donnera corps et voix à ces êtres de papier.

L'analyse axiologique des paroles et pensées des personnages peut être affinée et complétée à partir de la méthode proposée par Vincent Jouve (2001) qui fait émerger différentes constatations. Au niveau sémantique, tout d'abord, on peut remarquer que les paroles des tantes se caractérisent par l'emploi du registre de langue souvent familier, surtout lorsqu'elles parlent de James ou lorsqu'elles s'adressent à lui :

Le niveau de langue dans le discours des personnages	
Dans le roman	**Dans l'adaptation**
	« **TANTE PIQUETTE** Écarte-toi de ce tronc, pauvre idiot ! […] » (p. 23)
«- Ce sale gosse serait capable de tout gâcher si nous lui permettions de sortir, avait dit tante Piquette le matin. » (p. 36)	« **TANTE PIQUETTE** Cette sale petite brute répugnante viendrait tout gâcher si on la laissait se promener partout. » (p. 26)
	« **TANTE PIQUETTE** […] Je vais l'appeler tout de suite, pour être sûre que ce vaurien ne dort pas! *Vermine! Morveux! Réveille-toi, andouille! On a un travail pour toi !* » (p. 27)
	« **TANTE PIQUETTE** […] l'argent appartient à deux tantes qui attirent les gogos. » (p. 38)
« -Je me demande ce qu'est devenu notre vilain petit gars la nuit dernière, dit tante Éponge. Il n'est pas rentré n'est-ce pas ? » (p. 58)	« **TANTE ÉPONGE** Je me demande ce qu'est devenu notre sale morveux. Il n'est pas rentré cette nuit, n'est-ce pas ? » (p. 39)
	« **TANTE PIQUETTE** Du balai, Éponge ! Moi d'abord ! (p. 40)

Le relevé ci-dessus montre d'une part que c'est la tante Piquette qui est le plus souvent à l'origine de propos au registre familier et, d'autre part, que l'adaptation offre davantage d'exemples de répliques dans ce registre de langue qu'on ne peut en trouver dans le roman. Tante Piquette est donc porteuse de valeurs, à travers ses actions et son langage, qui n'apparaissent pas dans l'hypotexte.

Un autre personnage, emploie à plusieurs reprises le registre de langue familier, c'est le mille-pattes, qui se montre bien souvent insoumis et sans retenu, surtout vis-à-vis du ver de terre ou encore des Nuageois :

Dans le roman	**Dans l'adaptation**
« - Tu n'es qu'un animal visqueux, rétorqua le mille-pattes. » (p. 47)	« **LE MILLE-PATTES** Tu es [le Ver de Terre] une sale bête visqueuse. » (p. 32)
« - C'est cela un ver luisant? demanda James […] - Bien sûr que c'est un ver luisant, répondit le mille-pattes. […] Réveille-toi, paresseux! (p. 53)	« **JAMES** Ver Luisant? Je n'ai pas vu de ver luisant! **Le Mille-Pattes** Parce qu'il était là-haut, accroché au plafond visqueux, le sale paresseux! […] » (p. 43)
« - Puisque ces imbéciles n'entendent rien! cria-t-il. Ils sont sourds comme des pots! Regardez! […] Idiots! Crétins! Bêtas! Andouilles! Abrutis! Qu'est-ce que vous fabriquez là? » (p. 116)	« **Le Mille-Pattes** Ces imbéciles n'entendent rien! Ils sont tous sourds comme un pot! Vous allez voir. *(Il crie de toutes ses forces.)* Idiots! Crétins! Abrutis! Andouilles! Que faites-vous, là-bas? Demeurés! » (p. 79)

Nous pouvons remarquer là encore, que l'adaptation grossit le trait et accentue la véhémence des propos du mille-pattes en adjoignant à ses remarques des adjectifs péjoratifs (« sale ») dans les deux premières répliques et en ajoutant un juron dans la dernière. Alors que chez les tantes, ce lexique renforce plutôt leur caractère méchant, sans respect pour autrui, il renforce chez le mille-pattes son caractère authentique, spontané et gouailleur. Notons que comme les tantes, il est sanctionné par deux fois dans le roman pour son indiscipline, puisqu'il tombe d'abord dans le vide puis se retrouve ensuite

badigeonné de peinture par les Nuageois (épisodes supprimées par l'adaptation). Cependant, ces sanctions ne sont pour lui que transitoires dans la mesure où il est sauvé de sa chute par James et libéré de la peinture par le déluge provoqué par ces mêmes êtres cotonneux, alors que la punition infligée aux tantes est plus définitive puisqu'on ne les verra plus. La non reprise de ces deux épisodes de sanction dans l'adaptation pourrait transformer l'interprétation de ses paroles et de ses actions. Mais, dans l'adaptation, un ajout vient nuancer cette remarque, ce sont les regrets exprimés par le mille-pattes à l'égard du ver de terre (« **LE MILLE-PATTES**: […] Adieu… Ver de Terre! Je regrette de t'avoir embêté sans cesse… même si tu es myope comme une taupe…/ **LE VER DE TERRE**: […] Adieu Mille-Pattes! Je… je suis sûr que tu n'étais pas entièrement mauvais… », p. 88). Les sanctions infligées au mille-pattes dans le roman, sont donc remplacées dans l'adaptation par ces regrets qui viennent finalement adoucir les dérives de ce personnage, plus maladroit que méchant. Ce qui le distingue également des deux tantes, c'est le degré de sympathie qu'il inspire, par le fait d'une part, qu'il formule explicitement des regrets pour ses facéties à la fin du voyage et d'autre part, qu'il obtient l'adhésion du héros et du Narrateur qui ne le jugent jamais.

Enfin, nous avons vu avec Vincent Jouve (2001) qu'il est quatre domaines où s'exprime également de façon privilégiée la relation de l'homme au monde, et qui permettent d'établir une relation implicite avec le hors-texte, il s'agit du regard, du langage, du travail et de l'éthique. Ces éléments convoqués plus haut dans l'analyse des personnages et leur comparaison dans les deux textes nous ont permis de constater que les valeurs globales ont été relativement respectées par l'adaptateur. Pour ce qui est des valeurs originales proposées par le texte, là aussi, l'analyse précédente nous a montré qu'elles sont fidèles à l'hypotexte puisque la modalité du « vouloir », qui joue un rôle essentiel dans la

construction de l'univers de valeurs, est identique dans le roman et dans l'adaptation. En effet, James Henry Trotter, le héros, est en quête d'amitié, et cette recherche force l'adhésion du lecteur. Dans le roman comme dans l'adaptation, un lien de sympathie est ainsi noué entre le lecteur et le protagoniste et ce jeu sur l'affectif est un moyen sûr de faire accepter l'idéologie sous-tendue par le texte. Par opposition au personnage de James Henry Trotter, au regard triste et craintif, aux propos mesurés et à l'éthique irréprochable, les tantes Éponge et Piquette sont caractérisées par une quête égoïste d'argent, qui associée à leur parler agressif et peu respectueux, leurs regards avides et accusateurs, doublé d'une éthique plus que douteuse (elles n'obéissent qu'à leurs propres valeurs et ne reconnaissent pour seule loi que leurs propres désirs) force l'antipathie du lecteur. Ces valeurs sont en outre soulignées par la position du narrateur qui prend ouvertement partie pour le « pauvre petit James » contre ses horribles tantes, dans le roman comme dans l'adaptation.

2.6.3. Suppression du caractère didactique et pédagogique

La suppression pure et simple de certains passages du roman dans l'adaptation, si elle prive le lecteur de certaines actions, pensées et paroles de personnages, conduit aussi à la perte d'informations encyclopédiques sur ces derniers. En effet, le texte de Roald Dahl est entrecoupé de pauses dans l'action, constituées de moments didactiques totalement supprimés par l'adaptateur. Il s'agit des discours explicatifs contenus dans les chapitres 23 et 24, dans lesquels le narrateur nous apprend pourquoi la bouche des requins ne peut pas entamer la pêche :

> Un requin, voyez-vous, a le nez extrêmement long et pointu, tandis que sa bouche est placée sensiblement au-dessous et en arrière. Ce qui fait qu'il lui est pratiquement impossible de planter ses crocs dans une grande surface lisse et bombée telle que le flanc de la pêche géante. Même renversé sur le dos, il n'y parvient pas, son nez est trop encombrant. (p. 95).

Plus loin, le Vieux Grillon des Champs fait la leçon à James sur son art de faire de la musique :

> Pour ne rien te cacher, je suis un grillon à cornes courtes. J'ai deux petites antennes sur la tête, les vois-tu ? Elles ne sont pas longues, n'est-ce pas ? De là mon surnom. Et nous autres grillons à cornes courtes sommes les seuls à jouer comme les vrais violonistes, avec un archet. Mes confrères à cornes longues, ceux qui ont de grandes antennes courbes sur la tête, se contentent de frotter leurs élytres l'un contre l'autre. Ce ne sont pas des violonistes, mais de vulgaires frotteurs d'élytres. (p. 100).

Enfin, au chapitre 25, les insectes-personnages de l'histoire débattent de l'utilité ou du caractère nuisible de chacun. Le Ver de Terre explique par exemple à James en quoi il est utile pour les cultivateurs, en rendant la terre souple, grasse et fertile et la Coccinelle en débarrassant les cultures de « toutes les vilaines bestioles » qui dévorent les récoltes. (p. 103). Ces passages explicatifs font partie intégrante des caractéristiques de la littérature destinée à la jeunesse telles que nous les avons décrites précédemment. Leur suppression au théâtre a-t-elle pour visée d'élargir le public destinataire? Il paraît plus vraisemblable que Richard R. George ait souhaité supprimer ces longs monologues pour gagner du temps dans sa mise en scène et peut-être pour ne pas l'alourdir par de longues répliques à visée éducative. Cette dernière supposition est cependant contredite par le fait qu'il ait choisi de mettre en scène un Narrateur dont le rôle est purement narratif et bloque donc tout autant l'interaction verbale entre les personnages par ses interventions somme toute très longues. Ces suppressions font perdre en tout cas au lecteur de l'adaptation l'intention didactique du roman et en même temps la valeur pédagogique des personnages. Dans ces passages, ils se montrent plus instruits que James, à qui ils font découvrir des connaissances sur les animaux et les insectes auxquelles le public destinataire n'est pas non plus indifférent. Ces informations encyclopédiques qu'ils possèdent révèlent leur savoir mais aussi leur altruisme dans leur volonté de le partager. Encore une fois, cette perte d'informations contribue à priver nos personnages de tout ce qui leur a permis de se construire une

complexité, des savoirs, un passé. Privés de ces éléments ils sont réduits, dans le texte dramatique, à ce que E. M. Forster nomme des personnages plats (*flat character*)[410].

2.6.4. L'idéologie des textes

Nous avons vu également que les valeurs défendues par chacun des acteurs de la diégèse s'organisent les unes par rapport aux autres et renvoient à une idéologie dont le lecteur est la cible. Les points d'appui fondamentaux permettant de repérer « la valeur des valeurs »[411] du texte sont au nombre de trois :

- le point de vue de l'autorité énonciative

- la structure d'ensemble de l'histoire racontée

- les indications de lecture

L'autorité énonciative joue un rôle non négligeable dans la construction des valeurs. Ses fonctions, analysées plus haut, ont révélé que la présence du Narrateur comme personnage à part entière dans l'adaptation, donne une plus grande force illocutoire à son propos et oriente différemment la lecture. C'est à lui qu'incombe la responsabilité du récit dans le roman et dans la pièce de théâtre dans laquelle, en outre, il s'adresse au lecteur directement à travers des dialogues dans lesquels l'emploi fréquent du discours indirect libre établit une proximité qui favorise l'identification au personnage et stimule l'interaction. Les procédures observées telles que les adresses directes au lecteur, les prises à témoin, les questions rhétoriques ou les démonstrations, permettent d'identifier une figure de narrataire dont la lecture est orientée d'ores et déjà par les éléments paratextuels (titre, préface, genre, incipit), mais aussi intertextuels, pour l'adaptation notamment. En effet, le

410 Cité par Michel Zeraffa (1997), *op. cit.*
411 JOUVE Vincent (2001), *op. cit.*, p. 89.

fait que Richard R. George ait choisi d'adapter l'œuvre de Roald Dahl sans y apporter de transformations notoires en dit long sur la valeur attribuée au texte source.

Le rapport que le narrataire entretient avec l'univers fictionnel touche également à la question des valeurs. On a pu voir que les textes jouent avec le lecteur en employant d'une part des techniques aptes à renforcer l'illusion référentielles telles que la construction d'une intrigue linéaire et progressive qui facilite la lecture et mime la succession événementielle, des personnages vraisemblables (James et ses tantes) aux portraits physiques quasi vides qui permettent l'identification et la participation du lecteur, un cadre spatio-temporel connu (réalité identifiable, récit au passé). D'autre part, des procédés de distanciation viennent briser cet « effet-fiction », comme la variation des caractères typograhiques (tirets, pointillés, capitales, casse différente…), le jeu sur les noms propres, l'interpellation directe du lecteur, la mise en abyme du récit, l'intertextualité… Ces éléments, en soulignant l'essence linguistique de l'œuvre et en en rappelant la textualité, mettent en avant des valeurs comme la poéticité, la transgression, l'originalité ainsi que la polysémie, voire la modernité, largement exploités par l'adaptation qui renforce cet effet par la présence du Narrateur mais aussi dans la forme des didascalies. En ce qui concerne le matériau linguistique dont elles sont faites, on peut constater qu'un grand nombre d'entre elles sont très longues et n'adoptent pas ce style télégraphique caractéristique et si courant dans de nombreuses pièces classiques. Elles conservent ici un caractère narratif, comme si l'adaptateur avait voulu marquer sa fidélité au texte source jusque dans les indications scéniques. Aussi, les formes les plus courantes sont :

- phrases simples et phrases complexes pour les indications, quelles que soient leurs places dans l'économie de la scène, qu'elles soient avant une interaction, entre deux répliques, après l'interaction ou encore à l'intérieur même des répliques :

Le Père et la Mère de James Henry Trotter franchissent le rideau en courant comme s'ils étaient poursuivis par quelque chose… Ils courent sur place devant les spectateurs. (Scène 1, avant interaction, p. 11)

« *James semble mort de peur et pétrifié par la terreur au moment où le rideau s'ouvre lentement pour laisser apparaître le Vieux Grillon Vert, l'Araignée, la Coccinelle, le Mille-Pattes et le Ver de Terre, tous assis confortablement. Le Ver à Soie dort dans un coin, recroquevillé.* » (Scène 2, inter-répliques, p. 29)

« (*James s'agenouille et rampe à l'intérieur, c'est-à-dire à travers le rideau, en continuant à parler comme s'il était dans un tunnel, grâce au micro qui se trouve en coulisse*.) » (Scène 2, intra-réplique, p. 28)

« *Le projecteur s'éteint et le rideau se ferme rapidement. Après la fermeture du rideau, faites un grand bruit dans le micro, qui a été apporté en coulisse après la dernière intervention du Narrateur*. » (Scène 7, après interaction, p. 134)

On constate également que l'adaptateur a recours à des types de discours variés dans ses interventions : du narratif à l'injonctif en passant par la description et l'explication. Lorsqu'il opte pour des formules plus courtes, on peut voir (dans l'ordre décroissant de leur utilisation) une alternance de :

- Participes présents : « *s'adressant à Piquette* » (p. 26) ; « *se penchant vers James* » (p. 30) ; « *Ignorant le Mille-Pattes* » (p. 33)

- Gérondifs : « *en criant* » ; « *en hurlant* » (p. 16) ; « *en murmurant* » (p. 17) ; « *en agitant ses gros bras* » (p. 23)

- Adjectifs juxtaposés : « *Affolée* » (p. 57)*;* « *inquiet* » (p. 55)

- Adverbes : « *Fièrement* » (p. 31)

Le nombre relativement important de didascalies dans un texte aussi court et leur longueur procède d'une volonté d'épisation du théâtre à laquelle participe la présence du Narrateur qui prend ses distances en face de l'action, la commente et l'observe en conservant sa liberté. Il donne aux événements un caractère passé qu'il reconstruit par l'acte de narration ainsi mis en place, enlevant au lecteur et au spectateur la possibilité de vivre l'instant mais créant plutôt cette tension cathartique caractéristique du théâtre antique, qu'il gomme aussitôt par des interventions au présent, à destination du public, accentuant la porosité entre la scène et la salle.

Ainsi, l'adaptation, toute fidèle se veut-elle, agit malgré elle sur les valeurs véhiculées par l'œuvre. Si la plupart des personnages décrits dans le roman perdent de leur consistance physique et psychologique dans la transposition au théâtre et leurs actes et paroles véhiculent des valeurs plus nuancées dans l'adaptation, l'adaptateur préfèrant le message d'espoir à la sanction des personnages.

SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE

On pourrait sans doute poursuivre l'analyse de cette adaptation, tant elle présente de ressources pour offrir d'autres pistes d'enquête sur les métamorphoses du texte ou sur ses différentes lectures possibles. Mais concluons et portons un dernier regard sur les spécificités de l'adaptation d'un roman, réalisée par un auteur autre que celui de l'hypotexte.

James et la grosse pêche est un roman de littérature pour la jeunesse qui offre les qualités essentielles attendues pour ce genre de littérature, c'est-à-dire qu'il présente un intérêt pour le jeune lecteur et peut susciter le goût de lire, il affiche des connaissances et contribue à la formation morale par la défense de valeurs telles que l'amitié, le partage, l'entraide et la condamnation de la cupidité et de l'égoïsme. Il présente en outre une structure relativement simple et une matière iconographique produite par un illustrateur célèbre en la personne de Quentin Blake. Éloigné en apparence des préoccupations de la société du XXe siècle dans laquelle il est élaboré, le roman, par son caractère merveilleux (une pêche géante habitée par des insectes anthropomorphes) établit néanmoins des liens avec les valeurs de son temps par le biais de la figure du héros auquel les lecteurs peuvent s'identifier : enfant orphelin, triste, placé chez ses tantes égoïstes et cruelles, il parvient à dépasser ses faiblesses et à montrer sa force et son courage grâce à l'aide et à l'amitié des insectes qu'il rencontre et avec qui il va effectuer un voyage à bord d'une pêche géante, où, à force d'astuce, de courage et de bienveillance, il va arriver à New-York et réaliser ses rêves. Les qualités du roman sont d'ailleurs prouvées par le succès de l'œuvre, plébiscitée par les jeunes lecteurs, mais aussi par les adaptateurs (théâtre et cinéma). Adaptations dans le mode du « dire » et du « montrer » d'ailleurs facilitées par le nombre considérable de dialogues dans le roman et des illustrations qui mettent en perspective le texte.

L’adaptation homosubstantielle et intralittéraire de Richard R. George consiste en une opération transgénérique (du roman au théâtre), qui se caractérise essentiellement par sa grande fidélité au texte source, fidélité pressentie dès l’analyse des éléments du paratexte qui soulignent en creux l’admiration, voire la soumission de l’adaptateur au romancier.

La première opération évidente effectuée sur le texte source est la transformation de la matière textuelle romanesque avec son découpage en chapitres, en paragraphes… en matière textuelle dramatique avec alternance de dialogues et de didascalies et un découpage en scènes, calqué sur les grandes variations spatio-temporelles plutôt que sur les entrées et sorties des personnages.

L’opération la plus importante constatée dans notre étude est l’opération de translongation par réduction, avec un effet évident sur la durée de l’histoire, qui doit coïncider avec une durée de représentation et un jeu acceptables pour le public et les jeunes acteurs. Les opérations du même coup les moins fréquentes sont les ajouts, les substitutions et les déplacements, même si notre adaptateur y a eu recours à certains moments. L’adaptation transpose l’œuvre romanesque au présent dans un ordre chronologique privilégiant la singularité des épisodes et leur linéarité, laissant de côté le plus possible les épisodes analeptiques afin de conduire l’ensemble vers un dénouement sans détours inutiles, afin de préserver la tension nécessaire au genre d’arrivée, d’où une accélération bien sentie à la fin.

Nous avons noté que, bien souvent, l’adaptation adopte les procédés mis en place dans le roman, qu’elle s’approprie et amplifie, tels que l’introduction de silences, de pauses, indiquées soit par le matériel didascalique, soit par l’emploi des points de suspension qui jouent le rôle de didascalies internes.

Les suppressions constatées n'affectent pas en profondeur la thématique. L'espace apparaît peu touché par la transmodalisation, malgré la thématique du voyage qui implique des déplacements nombreux et des espaces variés. La mimétisation de la pêche par un faisceau de lumière, les voix *in* et les sons *off*, l'exploitation du regard,… permettent d'élargir l'espace. Les indices descriptifs du roman, lorsqu'ils ne passent pas par la voix des personnages, sont transtylisés sous la forme de didascalies extra-diégétiques qui révèlent les astuces de mise en scène des lieux, tels qu'ils sont conçus par l'adaptateur (le rideau qui figure la bouche du rhinocéros, la mort, l'intérieur de la pêche…). Si on perd assez peu en quantité de lieux dans l'adaptation, le lecteur est néanmoins privé d'un grand nombre d'éléments pouvant faciliter leur construction imaginaire puisqu'ils sont peu décrits. L'espace ainsi construit, resseré du point de vue de la mimétisation, mais élargi d'un point de vue diégétique et symbolique, renforce l'universalisation de l'histoire qui s'installe au théâtre, dans un espace-temps aux contours flous, instables, mêlant références fictives et réelles, précises et indéterminées, qui brouille les tentatives de référenciation au monde réel et rend l'histoire vraie à toutes les époques.

Les personnages ne souffrent pas en apparence non plus de leur transformation en personnages dramatiques. Seuls sont supprimés les figurants et les actants déjà muets dans le roman. Si on y perd en foisonnement représentant la vie dans son mouvement, nous avons vu que le nombre de personnages maintenus reste important néanmoins au théâtre (afin de faire participer tous les élèves d'une même classe ?) et oblige la multiplication des indications sur leur posture afin d'organiser leur présence sur la scène. Mais le nombre important de personnages maintenus sur la scène nécessite que certains d'entre eux soient intégrés à un groupe ne possédant plus qu'une seule voix pour donner la réplique au héros. Les personnages, assez peu décrits dans le roman, le sont encore moins dans l'adaptation (peu d'informations sur la prosopographie, l'éthopée, la mimique, les gestes et

déplacements), ce qui laisse le champ libre au metteur en scène. Ils perdent du coup en consistance pour le lecteur et apparaissent comme des types aux traits marqués voire caricaturaux, sans passé, avec moins d'épaisseur psychologique et d'expérience. Certains se trouvent dévalorisés (le mille-pattes, le ver à soie…) alors que d'autres se voient dotés d'une valeur qui apparaissait moins évidente dans le roman (Tante Piquette prend le pouvoir sur sa sœur, l'attitude de Tante Éponge, sans ambition et soumise aux ordres de sa sœur, est plus clairement liée à son apparence physique). Du point de vue de l'idéologie des textes toujours, nous avons remarqué que la méchanceté des tantes se trouve moins fortement condamnée dans l'hypertexte ainsi que les facéties du mille-pattes. Les valeurs générales transmises par le roman sont globalement respectées, mais il s'agit de souligner tout de même le caractère plus nuancé de l'adaptation en ce qui concerne la valeur morale liée à la punition.

L'introduction d'un personnage nommé « Narrateur » dans l'hypertexte, qui n'est pas un acteur de la fable, apparaît comme un moyen et une volonté de rester au plus près du texte de départ, puisqu'il permet de reprendre des pans entiers de la narration romanesque et facilite la diégétisation et donc la conservation d'éléments difficiles à mimétiser. Mais sa présence renforce du même coup la proximité générique de la pièce de théâtre avec le roman et contribue à son épicisation, effet que viennent encore souligner l'emploi d'autres procédés comme la forme des didascalies, leur longueur ainsi que leur fonction poétique et de commentaire relevées à quelques endroits du texte dramatique, le brouillage temporel (mélange de repères historiques et déictiques) et spatial (frontières floues entre la scène et la salle, entre les marques de la communication directe et de la communication différée, entre les lieux fictifs et réels), le métalangage qui souligne la médiation langagière et insiste sur le « faire comme si » dans les didascalies, le jeu avec la typographie et la mise en page, la distanciation qui vient briser l'illusion de réalité, les adresses au lecteur,

l'intertextualité… Tous ces éléments contribuent à souligner l'essence linguistique de l'œuvre, sa recherche d'originalité sous la fidélité, sa transgression et sa polysémie et surtout, sa modernité.

La présence de ce Narrateur qui paraît rappeler sans cesse sa proximité avec le roman, introduit donc des effets particuliers dans l'adaptation. Elle installe de la dramatisation et une connivence avec le public qui apparaissent plus fortes que dans l'hypotexte, car mises en exergue par la réduction de l'ensemble et une vocation du texte théâtral à être joué face à un public. Ainsi, qu'il le veuille ou non, l'adaptateur, en effectuant les opérations destinées à rendre le texte jouable sur la scène (raccourcir pour coller à la durée de la représentation), impose des transformations à l'hypotexte qui, en touchant à la forme, opèrent des variations sur le contenu thématique (psychologie des personnages, caractère didactique…) et les valeurs véhiculées. On peut donc constater à cette occasion que le genre du texte source et le genre d'arrivée de l'adaptation impriment fortement leur marque sur les textes. L'adaptation conserve des marques du premier en même temps qu'elle est contrainte par son nouveau contexte, celui du théâtre mais aussi de la représentation. En effet, au niveau transsubstantiel, même s'il ne constitue pas l'objet premier de notre analyse, force est de constater l'importance du projet de représentation dans l'écriture. Le dramaturge est également le metteur en scène et il ajuste d'ores et déjà son texte aux conditions matérielles et techniques de la représentation, comme en atteste son *Petit carnet de mise en scène* venant s'ajouter aux didascalies présentes dans la pièce. Enseignant, il a pour but de faciliter par son travail, la mise en scène d'un texte que de jeunes lecteurs ont déjà apprécié sous la forme narrative et qu'ils seront amenés à jouer sur une scène. Cette double fonction de l'adaptateur laisse de nombreuses traces dans le texte, comme la suppression des passages par trop didactiques ou difficiles à mimétiser, mais peut au contraire expliquer que soient passés sous silence des détails scéniques qu'il a

implicitement en tête au moment de l'écriture. Si pour les nombreuses raisons, que nous avons vues, le texte de Roald Dahl paraissait idéal à transformer (durée, dialogues, succès du livre auprès du public…), d'autres particularités le rendent particulièrement résistant à la mimétisation, notamment son caractère merveilleux et la multiplicité des lieux à mettre en scène. Cependant, on connaît le goût du public pour le merveilleux et le spectaculaire, que la mise en scène doit rendre plus captivants encore que la simple lecture du roman ou de la pièce. La lecture seule du texte de théâtre ne peut en effet remplacer l'expérience sociale vécue de la représentation, même si elle permet au lecteur de l'entrevoir. En revanche, le lecteur du texte dramatique peut s'autoriser une, voire plusieurs représentations intérieures successives, des arrêts sur image, des retours en arrière,… ce que nous avons souligné à plusieurs reprises à l'occasion de ce travail qui rappelle la nécessaire prise en compte des spécificités liées à l'acte de lire le théâtre et *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'une adaptation à laquelle le texte source impose sa lecture et sa vision première dont il est difficile de se départir.

Nous allons à présent observer comment le processus d'adaptation ainsi analysé peut trouver sa place dans le champ de l'école. Après avoir observé comment il s'inscrit dans les prescriptions officielles, les manuels scolaires, et des pratiques concrètes, nous verrons quels bénéfices l'école peut tirer de la pratique de l'adaptation dans l'apprentissage et l'enseignement notamment de l'écriture.

TROISIÈME PARTIE :
LES PRATIQUES ADAPTATIVES AU COLLÈGE

CHAPITRE I : THÉÂTRE ET ADAPTATION DANS LES TEXTES OFFICIELS ET DANS LES MANUELS SCOLAIRES DES ANNÉES 1960 À NOS JOURS

Avant d'analyser les pratiques adaptatives à l'École, un détour par les programmes officiels et les manuels scolaires s'impose afin de décrire et d'analyser les savoirs prescrits et enseignés en matière de théâtre et d'adaptation dans les cinquante dernières années. Cette analyse se fera en confrontant les textes officiels (instructions, programmes et accompagnements) aux contenus des manuels scolaires. Nous reprendrons au préalable les mises en garde énoncées par Jean-François Halté (1999)[412] en introduction à son étude sur l'écriture à travers les instructions officielles, dans laquelle il s'exprime à propos de la difficulté de travailler sur les textes officiels, surtout lorsqu'il s'agit d'étudier une période assez longue. En effet, ces prescriptions officielles sont souvent complétées par des arrêtés ou des circulaires parfois difficiles à réunir dans leur totalité. S'ajoute à ce problème les risques de rétro constructions et d'anachronismes pour qui fait l'analyse de textes en dehors de leur contexte historique et des polémiques qui les ont peut-être accompagnées.

L'étude porte exclusivement sur l'enseignement secondaire (collège), de la 6e à la 3e. Trois périodes se dégagent, elles correspondent à la mise en œuvre des programmes de 1963, de 1977 et de 1995, qui proposent chacun des finalités, contenus et exercices, une politique interdisciplinaire et une évaluation différents, que nous tenterons de décrire successivement pour chaque période.

412 HALTE Jean-François, « L'écriture dans les instructions officielles », *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Didactique des Textes, N°9, Metz, 1999, p. 215-250.

1. Première période : instructions officielles des années 1960 à 1977

Imitation des modèles classiques au service des grandes finalités du français : s'exprimer avec clarté et devenir un honnête homme.

Les différentes I.O. consultées pour cette période rassemblent des textes publiés entre 1947 et 1965 : arrêté du 18 avril 1947 pour la classe de 5e, instruction du 19 octobre 1960 (observation du premier trimestre pour la classe de 6e), arrêté du 23 juin 1962 modifié par l'arrêté du 22 mai 1963 pour les classes de 4e et de 3e, arrêté du 7 mai 1963 pour le cycle d'observation, instructions de 1965 pour le collège d'enseignement secondaire et général.

1.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français

Au cours de cette première période, l'enseignement du théâtre se fait essentiellement à travers l'étude des textes des auteurs du XVIIe siècle, avec des figures constantes comme Molière, Corneille et Racine, qui ont une place de choix dans les programmes jusque dans les années 1977. Les textes proposés sont des supports pour l'explication française, la lecture suivie ou dirigée, l'expression écrite et la diction. On trouve des références au théâtre dans la rubrique « Auteurs » (I.O. de 1965) où ceux que nous venons de citer sont omniprésents pour les classes de la 6e à la 3e, seules les œuvres proposées changent en fonction du niveau de la classe. On peut penser que le théâtre est convoqué dans cette citation bien vague, dans la rubrique « Auteurs », pour les classes de 6e/5e (Arrêté du 7 mai 1963) : « Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVIIe siècle à nos jours. » On dit donc peu de choses sur le théâtre dans les instructions officielles de cette période. Les extraits théâtraux servent de base aux grandes finalités du français. Il n'est pas étudié pour lui-même. Aucune précision supplémentaire n'étant donnée, il faudra donc observer de quelle manière ces prescriptions vagues seront précisées à travers les finalités et les exercices proposés.

1.2. Finalités de l'enseignement du théâtre

L'enseignement du théâtre n'a pas de finalités clairement définies dans les programmes des années 1960. Il participe aux grandes finalités de l'enseignement du français, à savoir :

> Le vrai but de l'enseignement du français c'est d'apprendre aux élèves, à travers les beaux textes ou par leurs propres efforts, à exprimer leur pensée, oralement ou par écrit, avec correction et avec aisance. Créer le désir de l'expression en l'éveillant par l'exacte compréhension du sujet, en l'orientant, c'est-à-dire en faisant sentir à l'élève qu'il pourra bien dire quand il saura clairement ce qu'il souhaite dire. On n'oubliera pas enfin que bien lire c'est lire avec expression. Tous ces exercices aboutiront finalement toujours à l'art de rédiger et, par là, seront des éléments de culture[413].

Pendant cette période, le lien entre la valeur esthétique et la valeur morale des œuvres des grands écrivains est affirmé, comme le note Violaine Houdart-Mérot (1999) dans son article consacré à l'histoire de la lecture littéraire dans le secondaire à travers les textes officiels :

> dans tous les textes officiels, de 1925, 1938, 1947, 1953 et 1964, on affirme le pouvoir civilisateur des lettres, son rôle essentiel pour la formation de *l'honnête homme* tant sur le plan intellectuel et esthétique que moral. En particulier, on insiste sur le rôle des textes littéraires pour la *formation morale* […]. En fait, on constate que la conception de la culture qui se dégage de tous ces textes, comme étant gratuite et universelle, se trouve dans la continuité de la conception antique de la culture, transmise par les humanités grecques et latines[414].

Cette vénération d'une catégorie d'écrivains - dont profite presque exclusivement le théâtre du XVIIe siècle - apparaît dans ces quelques lignes extraites des I.O. du 20 juillet 1960 pour l'enseignement du français dans les classes d'accueil. On y explique pourquoi les « maîtres » des XVIIe et XVIIIe siècles seront réservés au deuxième semestre, afin que les élèves soient prêts à appréhender ces grands textes :

> C'est seulement dans le second semestre que les enfants entreront en contact avec les maîtres du XVIIIe et du XVIIe siècle. Cet ordre est sans doute contraire à la chronologie ; mais aussi bien il s'agit moins de donner à nos élèves des connaissances d'Histoire littéraire que de développer chez eux l'aptitude à comprendre un texte, le sens de la beauté et l'aisance d'expression[415].

413 Circulaire du 30 mars 1962, *Travaux dirigés de français dans le cycle d'observation*.

414 HOUDART-MEROT Violaine, « Lecture littéraire dans le secondaire depuis 1930 à travers les textes officiels », *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, sous la direction d'André Petitjean et Jean-Marie Privat, Didactique des textes, Metz, 1999, p. 142.

415 I.O. du 20 juillet 1960.

1.3. Les exercices proposés

On ne trouve presque pas d'exercices ni de contenus spécifiques à l'enseignement du théâtre jusque dans les instructions de 1977. Le théâtre est proposé à travers l'étude des auteurs du XVIIe siècle, surtout par l'explication française d'extraits, la lecture suivie et dirigée. Les textes de théâtre tout comme les autres textes des auteurs du XVIIe siècle à nos jours, servent de base à l'étude de la langue et aux exercices d'application proposés. Les exercices que l'on retrouve dans les années 1960 et qui s'appliquent particulièrement aux textes de théâtre sont les suivants :

- d'après l'arrêté du 7 mai 1963, pour la classe de 6e : « récitation de textes expliqués (on fera de préférence apprendre par cœur des textes en vers) », et pour la classe de 3e : « Au moins deux leçons par semaine, toujours de textes précédemment étudiés » modifié par l'arrêté du 26 octobre 1964 : « il sera donné au moins une leçon de récitation par semaine, toujours de textes précédemment étudiés. » (classe de 3e)

- « Exercices de diction (on n'hésitera pas à faire jouer une scène à l'occasion) » (6e/5e)

- Étude de la langue, d'après les I.O. du 19 octobre 1960 pour la classe de 6e : « Notions élémentaires sur les vers alexandrins : compte des syllabes, accent rythmique, césure, rime » (ces notions doivent être enseignées à l'occasion de lectures et d'exercices de récitation et toujours en partant du texte étudié). L'analyse logique sert même à la sélection des élèves de sixième et à mesurer leurs aptitudes pour les humanités classiques.

Pour ce qui est des méthodes, on ne trouve aucune indication, elles procèdent surtout de l'imitation.

2. Deuxième période : instructions officielles de 1977 à 1995

Acquérir des méthodes accordées à la société de notre temps pour communiquer à l'oral et à l'écrit, s'exprimer sur des thèmes et découvrir la spécificité des genres.

Concernant la période allant de 1977 à 1985, pour les classes de 6e et de 5e, l'analyse sera effectuée à partir des instructions officielles publiées par Vuibert en 1977[416]. Elle sera complétée par l'étude des programmes publiés par le CNDP en 1979[417] (arrêtés du 26 janvier 1978, du 16 novembre 1978, circulaires du 29 avril 1977 et du 16 novembre 1978) et en 1990[418] (arrêtés du 14 mars 1977, du 22 décembre 1978, du 20 juin 1985 et du 14 novembre 1985).

2.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français

Dans les années 1977, le théâtre trouve toujours essentiellement une place privilégiée dans les rubriques concernant l'oral, la diction ou la récitation. Dans les textes à étudier, une mention spéciale est faite au théâtre dans les instructions pour les classes de 6e/5e en 1977. Sous la rubrique « B. Formation d'une culture. 1. Auteurs de langue française (Poètes et prosateurs du Moyen Âge au XXe siècle) », on trouve un paragraphe intitulé « b) Théâtre », avec ces prescriptions : « On pourra choisir diverses pièces ou scènes adaptées à l'âge des élèves. Au cours des deux années, on fera lire ou étudier au moins une des pièces suivantes de Molière : *Le Médecin malgré lui ; *Les Fourberies de Scapin* ». L'astérisque signale que la seconde pièce proposée convient davantage à la classe de cinquième. La rubrique qui suit prescrit une liste de textes anciens et étrangers traduits qui ne comporte pas de textes de théâtre, pour aucune des quatre classes du collège d'ailleurs. En ce qui

416 *Horaires, objectifs, programmes, instructions, Classes de 6e et 5e des collèges*, Programmes Vuibert, 1977.

417 Français Langues anciennes, Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions, CNDP, 1979.

418 *Français Langues anciennes classes des collèges, 6e, 5e, 4e, 3e, Horaires/ Objectifs/ Programmes/ Instructions*, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Lycées et Collèges, CNDP, 1990.

concerne les classes de 4e et de 3e, pour le théâtre à la rubrique « Auteurs de langue française » concourant à la formation d'une culture, on propose pour le XVIIe siècle, des œuvres de Corneille (*Le Cid* pour la classe de 4e et *Horace* pour la classe de 3e), Racine (exclusivement pour la classe de 3e avec *Andromaque* et *Iphigénie*) et Molière (*L'Avare* ou *Le bourgeois gentilhomme* en 4e et *Les Femmes savantes* ou *Le Malade imaginaire* en 3e) et pour le XXe siècle des œuvres de Jules Romain (*Knock*), Jean Anouilh (*Le Bal des voleurs*) et Eugène Ionesco (exclusivement pour la classe de 3e avec *La Cantatrice chauve*).

Le théâtre trouve aussi sa place dans l'étude des genres puisqu'on incite à faire observer, à partir des textes à lire, les éléments de la construction des textes, c'est-à-dire: « L'aspect matériel du texte, sa longueur ; la part respective du récit, des descriptions, du dialogue ; son appartenance à un type de texte, à un genre ou à une forme littéraire, à une époque, à une histoire, à une société ; […] »[419], et ce dès le cycle d'observation. On peut noter que les textes narratifs (contes, nouvelles, romans) sont plus représentés sur la liste des œuvres destinées aux classes de 6e et de 5e, alors que le théâtre est à réserver plutôt aux classes de 4e et de 3e. Si le théâtre semble tirer parti de l'étude des discours et des genres littéraires, on ne trouve pas encore dans ces programmes de rubrique qui leur soit consacrée, ni de complément qui définisse leurs spécificités.

2.2. Finalités de l'enseignement du théâtre

Les grandes finalités de l'enseignement du français pour la période 1977-1990, que l'on trouve reprises dans les I.O. de 1990[420] sont :

419 *Ibid.*, p. 68.
420 *Op. cit.*, p. 33-34.

- la pratique raisonnée de la langue, avec l'apparition des notions d'expression et de communication (maîtrise des trois moyens d'expression et de communication que sont l'écrit, l'oral et l'image, les registres de langue)

- la formation d'une culture

- l'acquisition de méthodes et de pratiques : à partir des I.O. de 1985 apparaît la notion de décloisonnement avec des séances organisées selon des dominantes connues des élèves, un entraînement à la pensée logique, des aides à l'apprentissage, une organisation du temps scolaire adapté à chacun

- la notion de progression avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, le recours à la pédagogie différenciée et l'utilisation de technologies nouvelles (ordinateurs et logiciels)

- la formation du citoyen, qui reste une des principales finalités du français selon l'arrêté du 17 mars 1977 : « Le professeur de français s'attache à former des individus destinés à prendre et à partager des responsabilités dans une collectivité… »

Ces finalités tranchent avec celles de la période qui précède et c'est donc dans ce contexte que l'enseignement du théâtre va devoir s'inscrire. Dans les nouvelles prescriptions qui apparaissent dans les programmes de 1977 (applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1977 et en classe de cinquième à compter de la rentrée 1978), le théâtre va trouver une place un peu plus favorable, notamment à travers les notions d'expression et de communication :

> L'enseignement du français dans les collèges vise à donner à tous les enfants et adolescents la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté ; oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui. Le deuxième objectif réside dans l'acquisition de techniques et de méthodes. L'enseignement du français doit prendre en compte l'entraînement à des activités pratiques de la vie journalière… Une de ses préoccupations majeures est l'analyse critique de toute information. Il s'intéresse en particulier aux messages écrits mais ne néglige pas messages audio-oraux et audio-visuels. Il lui revient d'apprendre à user avec discernement des moyens modernes de

> communication et à en extraire ce qu'ils peuvent véhiculer de positif. Il doit développer en chaque élève la mémoire et l'attention, exercer la réflexion, le jugement, éveiller et entretenir l'esprit de création. Le troisième objectif est l'initiation à une culture devant être accordée à la société de notre temps. C'est dans cette perspective que trouvent leur sens la lecture et l'étude des textes[421].

L'écrit et l'oral sont clairement distingués et leurs caractéristiques sont largement décrites dans les I.O. sous la rubrique « Expression écrite et orale » :

> L'emploi de l'expression orale ou de l'expression écrite dépend avant tout de la situation de communication. La communication peut être directe ou indirecte, proche ou à distance, immédiate ou différée, ou présenter des combinaisons de ces différents caractères. Ces données motivent le recours à la forme orale ou à la forme écrite. D'autre part, à l'intérieur de chacune de ces formes, les conditions physiques, sociales, psychologiques des interlocuteurs, leur intentions, l'objet de leur propos déterminent des degrés variés de liberté ou de contrainte, qui, à leur tour, commandent l'emploi d'un registre de langue (familier, courant, soutenu).
>
> L'expression orale et l'expression écrite n'ont pas les mêmes ressources. La première dispose le plus souvent de l'intonation ; le plus souvent, elle dispose aussi de la mimique ou du geste et bénéficie des réactions manifestes ou perceptibles de l'interlocuteur ; elle peut compenser instantanément d'éventuelles insuffisances ou ambiguïtés linguistiques. La seconde, réduite à elle-même, n'admet pas d'équivoque, sauf intention expresse ; elle doit prévoir et orienter les réactions du lecteur ; elle exige donc d'être plus précise dans son vocabulaire, plus rigoureuse dans sa syntaxe, et d'utiliser strictement les moyens (orthographe, ponctuation) qui concourent à l'intelligibilité. Pour ces raisons, ordinairement, on ne parle pas comme on écrit, on n'écrit pas comme on parle. Mais le professeur veille à ce que les élèves ne confondent pas expression orale et langue parlée, (*a fortiori* langue compassée) […][422].

Contrairement aux valeurs perceptibles dans les I.O. de 1963, les écrits littéraires ne sont plus la seule norme et on abandonne le culte des grands écrivains : « En présence d'un texte littéraire il [le professeur] ne leur [les élèves] impose pas une admiration de principe ; il leur apprend à le pénétrer, à en rendre compte avec fidélité, à l'apprécier librement : un texte bien choisi et bien servi a de quoi satisfaire leur curiosité critique. »[423] D'ailleurs, on peut noter une ouverture progressive des programmes aux textes non littéraires que ce soit en lecture : « Il est nécessaire de mettre l'élève le plus rapidement et le plus souvent possible dans les conditions réelles de la lecture, c'est-à-dire devant des

421 *Horaires, objectifs, programmes, instructions*, Classes de 6e et 5e des collèges, Programmes Vuibert, 1977.

422 *Français Langues anciennes, Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions*, CNDP, 1979, p. 46-47.

423 Arrêté du 17 mars 1977, classes de 6e/5e.

articles de périodiques et des textes documentaires […] »[424], ou en écriture avec l'incitation à la production d'écrits fonctionnels :

> La confection de documents d'intérêt pratique présente l'avantage de répondre à une situation de communication réelle : elle oblige à viser un destinataire. Elle amène à rédiger des écrits très variés : demande de renseignement, mise au point d'un projet d'enquête, réponse à un questionnaire, requête adressée à une autorité, annonce, correspondance privée, panneaux muraux d'exposition[425].

Néanmoins, les textes littéraires restent privilégiés pour la formation d'une culture commune :

> Le rôle spécifique du professeur de lettres est de faire réfléchir les élèves sur les emplois variés de la langue et de leur faire comprendre que, au-delà de la langue courante, il existe une langue plus pleine, elle-même variée, celle des textes littéraires, car leur forme est toujours significative et ils permettent des interprétations multiples qui n'ont cessé de se renouveler au cours de l'histoire. Le jeune lecteur y découvre, dans les domaines de l'esprit, du cœur et de la vie sociale, des réalités qu'il n'a pu encore que pressentir et que la méditation du texte permet d'aborder d'une façon plus fructueuse, précise et discrète à la fois. […] Apprentissage de la lecture et formation d'une culture sont intimement liés[426].

On constate, en outre, que les auteurs et les œuvres dramatiques proposés dans les programmes ne témoignent pas vraiment de cette ouverture puisqu'on retrouve les mêmes auteurs que ceux prescrits dans les années 60, même si une plus grande liberté est laissée au professeur dans le choix des textes. Les instructions précisent en effet que pour cinq des quinze œuvres à faire lire au collège, il est possible de prendre des titres en dehors de la liste officielle.

Malgré les changements constatés dans les finalités assignées au français, on trouve peu de variation quant aux finalités propres au théâtre. Elles s'inscrivent toujours dans celles de la lecture des textes en général et dans la pratique de l'oral pour la formation d'une culture. Par exemple, on reconnaît que « des essais d'expression dramatique contribuent à la formation culturelle en suscitant le goût du théâtre » (I.O. 6e/5e, 1977-1978) et que cette activité associée à toutes celles qui constituent le paragraphe intitulé « Initiation à une

424 *HOPI*, CNDP, 1990, *op. cit.*, p. 24.
425 *Ibid.*, p. 54.
426 *Ibid.*, p. 23.

culture accordée à la société de notre temps » nourrissent les capacités de décision et de création de l'élève.

2.3. Les exercices proposés

Le programme défini par l'arrêté du 17 mars 1977 pour les classes de 6e et de 5e introduit des notions nouvelles telles que la communication ; le lien entre l'oral et l'écrit ; les registres de langue, les genres littéraires (« rendre sensible quelques traits qui caractérisent un genre »). Le texte de théâtre, tout comme les autres textes au programme, devient donc le support d'activités servant à aborder ces notions et du même coup à étudier de manière plus évidente leurs spécificités.

La démarche change aussi. En effet, la lecture des textes se pratique désormais à partir d'un groupement thématique des textes :

> Les textes peuvent être regroupés en séries autour de thèmes qui motivent des confrontations et accroissent l'intérêt de la lecture ou de l'étude ainsi que des exercices auxquels elles se prêtent (recherches, exposés, discussion, travaux écrits…). Les thèmes n'ont pas à être traités en eux-mêmes ; ils ne doivent pas réduire l'exploration des textes à une seule perspective. Il va de soi que le professeur a toujours la liberté de ne pas intégrer à une série, une œuvre, longue ou courte, qu'il veut faire étudier pour elle-même ou qu'il propose pour le simple plaisir de lire[427].

Pour l'étude du théâtre, ce sont les lectures suivies et dirigées qui sont préconisées, comme le montre le paragraphe « a) Lecture suivie et dirigée », qui affirme que ce type d'approche convient particulièrement au genre narratif et au théâtre, la lecture suivie permettant de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou d'en embrasser des parties étendues, la lecture dirigée répondant à un projet précis d'analyse de l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et tonalité de l'ensemble… Dans les « Recommandations d'ordre général », parmi les dix objectifs à atteindre à la fin du cycle d'observation, on trouve « 6. Définir la spécificité d'un texte : narratif ; théâtral ;

427 Arrêté du 17 mars 1977, pour les classes de 6e et de 5e.

poétique ; documentaire. »[428] Si en 6e et en 5e on privilégie l'étude d'œuvres intégrales courtes (conte, nouvelle, pièce de théâtre…), la tragédie classique est plutôt réservée aux classes de 4e/3e et s'accompagne de travaux visant à faciliter l'approche d'un texte dont la particularité, liée au contexte, doit être prise en considération :

> 2. Pratique de certaines activités/2.2 L'étude des œuvres intégrales : […] On prévoit, en introduction, en accompagnement ou en prolongement de la lecture proprement dite, des exercices grammaticaux et des recherches lexicales, des travaux écrits et des lectures complémentaires, des enquêtes historiques, des illustrations et des essais de mise en scène. On veille, notamment pour la tragédie classique à donner aux élèves les moyens d'aborder un type d'œuvre qui ne leur est pas familier. Il convient, dans tous les cas, d'opérer les choix qu'appellent la nature de l'œuvre et l'organisation du projet pédagogique général, de façon à construire une séquence cohérente et limitée dans le temps[429].

En ce qui concerne l'expression écrite, le paragraphe « 4.3. Apprentissage de la composition : les rédactions » propose l'écriture de « dialogues, monologues, saynètes »[430] Le théâtre peut aussi être convoqué dans les exercices d'incitation à l'écriture, tels que la parodie ou dans les sujets d'écriture qui ont pour support un texte lu ou entendu (transposition, suite de texte…) suggérés dans le paragraphe « 4. Entraînement à l'expression écrite »[431]. Enfin, le théâtre est également le support de la pratique de l'expression orale, à travers les exercices de diction et de récitation :

> Il convient de souligner la valeur culturelle de la diction et de la récitation qui sont des activités qui entraînent une prononciation juste et aisée qui facilite la communication orale ; de plus, en permettant de mieux pénétrer un texte, elles en prolongent les effets bien au-delà des besoins scolaires : un texte de qualité appris par cœur colore pour longtemps la vie intérieure, l'effort consacré à le servir, même devant des condisciples, entretient à la fois le courage et la modestie […] La récitation d'un texte proposé par le professeur ou librement choisi doit avoir sa place une fois par semaine. (« Diction et récitation »)[432]

Mais en plus, on propose pour la première fois des jeux scéniques avec ébauche de mise en scène dès la classe de sixième :

> Planter un décor rudimentaire et surtout symbolique n'exige pas de trop gros moyens. Ce qui importe, c'est de montrer que certains textes trouvent leur pleine signification, qu'ils prennent vie

428 *HOPI*, CNDP, 1990, *op. cit.*, p. 50.
429 *Compléments à la classe de troisième*, *ibid*., p. 60.
430 *Compléments* (Classes de 6e et de 5e), *ibid*., p. 37.
431 *Compléments à la classe de quatrième*, *ibid*., p. 54.
432 Arrêté du 17 mars 1977, pour les classes de 6e et de 5e.

> dans un espace animé par les attitudes des personnages, leurs positions respectives, leurs déplacements. De jeunes enfants se prêtent volontiers aux jeux scéniques (mimiques, gestes). Ces essais d'expression dramatique contribuent à la formation culturelle en suscitant le goût du théâtre. Le concours de spécialistes, quand il est possible, et de vraies représentations, sont des adjuvants précieux[433].

Dans les « Compléments » le paragraphe « 3. Entraînement à l'expression orale/ 3.1. Élocution, diction et gestuelle » y fait également allusion en proposant comme exercice : « Essai d'interprétation théâtrale, mime »[434].

Comme la poésie et le roman, le théâtre reste donc un support des activités de lecture et d'écriture, (dont le caractère complémentaire est d'ailleurs souligné dans les programmes), et des activités d'expression orale qui participent aux grandes finalités de l'enseignement du français, mais les exercices proposés montrent un début de prise en compte des spécificités du genre. En ce qui concerne la pratique de l'adaptation, il n'en est pas fait référence dans les exercices proposés au cours de cette période. On voit apparaître en revanche en écriture, le terme de transposition qui peut s'y apparenter : « Transposer en bande dessinée ou en dessin une scène de roman ou de pièce »[435] ou encore : « transposition d'un texte (par passage du style direct au style indirect, du dialogue à la narration, d'un point de vue narratif à un autre…) »[436].

3. Troisième période : instructions officielles de 1995 à 2008

Maîtrise des grandes formes de discours et théâtralisation.

Les nouveaux programmes de 6e, qui entrent en vigueur dès la rentrée 1996, portent sur la première de couverture la mention « Vers le nouveau collège » suivie de l'indication « Un nouveau contrat pour l'école »[437]. Ce « nouveau contrat » prend en compte d'une part, des

433 *Ibid.*
434 *HOPI*, CNDP, 1990, *op. cit.*, p. 35.
435 *Compléments* (6e, 5e), *ibid.*, p. 36.
436 *Compléments à la classe de quatrième*, *ibid*., p. 54.
437 *Vers le Nouveau Collège*, programmes de la classe de 6e, Un nouveau contrat pour l'école, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Décembre

élèves de plus en plus nombreux à accéder au lycée (9 sur 10) auxquels il s'agit de proposer des parcours de réussite et des réponses adaptées à leur hétérogénéité, d'autre part, il s'agit de transmettre à tous des connaissance et savoir-faire constituant une véritable formation générale et prenant en compte des savoirs de référence en même temps qu'un environnement social et culturel qui s'est transformé. Les programmes de 1997[438] pour le cycle central, ceux de 1998 pour la classe de 3e[439] et les documents d'accompagnements des programmes de 6e, de 5e et de 4e, publiés en 1997 et ceux de 3e publiés en 1999 poursuivront ces objectifs.

3.1. Place du théâtre dans l'enseignement du français

Ces programmes et surtout leurs accompagnements introduisent des modifications qui concernent la notion fondamentale de discours et avec elle trois aspects qui lui sont indissociables : l'énonciation, l'interaction et l'usage. On voit apparaître également la distinction entre les grammaires de texte, de phrase et de discours. C'est à partir de ce choix théorique du discours que les différentes composantes de l'enseignement du français s'organisent et prennent leur sens (lecture, écriture, oral et outils de la langue). À côté de ce choix théorique, trois autres choix sont clairement énoncés dans les documents d'accompagnement pour les classes de 5e et de 4e, dont les deux premiers apparaissaient déjà dans les programmes de la deuxième période: le choix didactique de la progression, le choix pédagogique du décloisonnement et enfin l'interdisciplinarité. C'est dans cette période cependant que s'affirme de manière plus marquée ces choix, qui sont clairement définis et rappelés, à la fois dans les programmes et dans les documents d'accompagnement qui les complètent. On trouve par exemple, dans ces derniers, des

---

1995.

438 *Programmes du cycle central 5e et 4e*, Livret 1, Matières générales, CNDP, 1997, p. 7-18.

439 *Programmes de 3e*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1998.

indications didactiques et pédagogiques qui éclairent et donnent un sens aux notions théoriques proposées par les programmes. Par exemple, le travail en séquences didactiques décloisonnées préconisé est décrit ainsi dans les textes d'accompagnement pour le cycle central :

> C. Un choix pédagogique : le décloisonnement. Le mode d'organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français et à passer d'un enseignement cloisonné à un enseignement décloisonné. […] l'étude des formes de discours lie écrit et oral, lecture et écriture, approche des faits de langue (lexicaux, grammaticaux, orthographiques) et analyse des textes. Elle appelle donc un enseignement décloisonné qui fédère les pratiques et les met au service d'un même objectif[440].

C'est la séquence didactique, présentée comme un mode d'organisation des activités en un ensemble de séances autour d'un objectif unique, qui permet de mettre en œuvre ce décloisonnement.

Outre les définitions présentes dans le corps du texte des accompagnements (énonciation, interaction, usage), un glossaire à destination des professeurs est placé en annexe et définit des termes en rapport avec les contenus généraux des programmes (lecture, écriture, oral) ainsi que les termes en rapport avec les outils de la langue. Dans ce glossaire apparaît non seulement ce qui touche à l'énonciation, mais aussi deux notions qui montrent à quel point les savoirs prescrits sont perméables aux théories de référence et comment elles éclairent l'évolution de la prise en compte du théâtre dans les enseignements :

> - Acte de parole. Action qu'accomplit la parole par son insertion dans le discours et son fonctionnement pragmatique. Dire c'est faire : ceci implique des stratégies énonciatives. Exemples : assertion, promesse, explication, demande… [en termes plus techniques, cf. illocutoire]. […]
> - Genre. Grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.
> Les genres ne sont pas exclusivement littéraires : le récit se trouve dans un article de journal ou dans une histoire drôle aussi bien que dans un roman ; la lettre, ou genre épistolaire, peut être celle du roman par lettres mais aussi bien celle de la correspondance privée ou d'affaires ; la poésie comme attention particulière portée au signifiant peut être dans la forme versifiée, mais aussi en prose, dans des chansons, des récits d'enfants, aussi bien que dans des recueils de poèmes… Une

440 *Accompagnement des programmes de 5e et 4e*, Livret 1, Collection Collège, CNDP, 1997, p. 11.

> approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires, dans une perspective de poétique générale[441].

La notion de genre, déjà présente dans les textes officiels de la période précédente, est à présent clairement définie et fait l'objet d'une rubrique spécifique dans les programmes. En ce qui concerne le choix des textes, les œuvres du XVIIe siècle (et surtout les comédies de Molière) sont toujours privilégiées. Pour la classe de 6e au paragraphe « Textes à lire », on trouve une rubrique consacrée à l'« Approche des genres » dans laquelle on préconise une découverte du théâtre par la lecture de quelques extraits ou éventuellement d'une courte pièce du domaine français. Les accompagnements insistent sur le fait que le théâtre ne doit être abordé que de façon rapide en 6e afin de ne pas alourdir le programme et dans le seul but de situer le genre et de repérer ses grandes caractéristiques. C'est au cycle central, avec l'étude du dialogue, que la lecture des textes de théâtre sera plus approfondie. En 5e, on propose la lecture d'une pièce du Moyen Âge ou d'une comédie du XVIIe et les accompagnements des programmes précisent ce choix : en 5e « On lit une pièce de théâtre brève du Moyen Âge, farce ou comédie (*La Farce de Maître Pathelin, La Farce du Cuvier,* etc.) que l'on peut mettre en relation avec un Mystère. On peut préférer une comédie du XVIIe siècle. »[442] Pour la classe de 4e, les programmes indiquent une pièce de Molière et éventuellement une autre pièce du XVIIe siècle et les accompagnements précisent qu'il est possible d'aborder la tragédie afin de faire ressortir par confrontation les traits de la comédie, de rapprocher une pièce de Molière et une comédie d'Aristophane afin de sensibiliser les élèves à la possibilité de l'apprentissage du grec en 3e. Les listes des œuvres dramatiques proposées en annexe dans les documents d'accompagnement pour les classes de 5e et de 4e reprennent ces mêmes prescriptions et proposent en plus *Le Médecin malgré lui, Les Fourberies de Scapin* et *George Dandin* de Molière pour la classe de 5e,

441 *Ibid*., p. 54-56.
442 Arrêté du 17 mars 1977, pour les classes de 6e et de 5e.

L'Avare, *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière et *Le Cid* de Corneille pour la classe de 4e. C'est pour la classe de 3e que la liste des œuvres est la plus longue et présente la plus grande ouverture, à la fois sur la modernité et sur les textes étrangers, mêmes si ne sont présents que des auteurs dits « classiques ». On trouve les œuvres suivantes : *Antigone* de Jean Anouilh, *Ubu roi* d'Alfred Jarry, *La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco, *Un chapeau de paille d'Italie* d'Eugène Labiche, *Les Femmes savantes* ou *L'École des femmes* de Molière, *Andromaque* de Jean Racine, *Knock* de Jules Romains, *Un mot pour un autre* de Jean Tardieu pour les classiques français et *Roméo et Juliette* de William Shakespeare pour les classiques étrangers.

C'est donc en creux dans la maîtrise des différentes formes de discours, mais aussi grâce à l'étude plus approfondie de la notion de genre, à l'étude des dialogues et à la prise en compte de la notion de théâtralisation, notamment à partir des I.O. pour le cycle central, que le théâtre va s'octroyer une plus grande place dans les programmes.

3.2. Finalités de l'enseignement du théâtre

Les programmes « Pour le nouveau collège » annoncent, pour l'enseignement du français, une continuité avec ceux qui précèdent, assortie d'une volonté de précision :

> Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et concret : la maîtrise des discours. On entend par discours toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral[443].

La maîtrise de la langue et la maîtrise des discours sont les nouveautés de ces programmes qui reconduisent par ailleurs les finalités déjà énoncées dans les instructions antérieures :

443 *Programmes de la classe de 6e*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction des lycées et collèges, Direction de la communication, décembre 1995, p. 7.

la formation du citoyen, la formation d'une culture commune et la capacité à s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit :

> I. Finalités et objectifs : A. L'enseignement du français au collège a pour finalités de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. […] B. […] l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours ; être capable de comprendre et de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit ; fournir les éléments essentiels d'une culture commune[444].

La maîtrise des discours se fait progressivement avec l'étude des pôles narratifs et argumentatifs en 6e. En 5e/4e, on étudie la narration, la description et le dialogue et on donne une approche de l'explication pour préparer l'argumentation, objet d'étude de la 3e. L'enseignement du théâtre va s'épanouir dans ces finalités générales, mais surtout dans les paragraphes consacrés à l'étude des genres et du dialogue. Les objectifs présentés dans les accompagnements des programmes de 6e présentent, après la maîtrise des discours, comme deuxième objectif, « L'approche des genres de textes » ainsi définie :

> L'approche des genres de textes est liée à celle des formes du discours : les genres sont des réalités historiques et culturelles qui codifient les pratiques discursives. Si la notion en est complexe, et souvent floue, le genre est assez commodément repérable par la présence de dominantes discursives : le roman, le conte, la nouvelle, par exemple, se caractérisent par la dominante narrative (avec éventuellement des éléments importants de description). Il est donc logique d'associer les premiers éléments de leur étude à celle des formes de discours. On ne peut limiter la question des genres à celle des genres littéraires : au-delà de ces codes particuliers, ils régissent toutes les sortes de textes. […] On a donc le souci, au cours des études au collège, de bien faire percevoir les ressemblances et les différences entre genres en général et genres littéraires en particulier[445].

En 3e, étape décisive pour la maîtrise des discours, l'étude du théâtre entre dans la spécificité de cette classe, qui privilégie trois grandes orientations : l'apprentissage pratique des grandes formes de l'argumentation, l'expression de soi et la prise en compte d'autrui. Les finalités de l'étude de l'œuvre intégrale, qu'elle soit romanesque, poétique ou dramatique sont les mêmes que pour le cycle central auxquels renvoient les programmes.

Le théâtre est aussi abordé pour poursuivre l'étude des grands genres dans un souci de progression et de complexification: « En 3e, les grands genres abordés relèvent du récit, de

444 *Ibid.*, p. 7.

445 *Accompagnement des programmes de 6e*, Livret 1, Collection Collège, CNDP, 1996, p. 12.

la poésie et du théâtre ; on introduit des œuvres théâtrales complètes et des ouvrages où s'exprime la distanciation critique. »[446]

Enfin, le théâtre peut aussi s'inscrire dans des actions particulières destinées à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, telles que les parcours diversifiés. Dans ce cas, il adopte les finalités assignées à ces actions :

> IV. Actions particulières. B. Parcours diversifiés : […] S'adressant à tous les élèves, ils fixent des objectifs communs à un public hétérogène et s'efforcent de diversifier les pratiques (ce que l'on nomme la pédagogie du détour) pour atteindre ces objectifs. Ils cherchent donc à valoriser les élèves, grâce à une pédagogie de projet qui donne sens à la formation et fait saisir aux élèves la finalité des apprentissages[447].

Lorsqu'ils sont conduits dans la discipline, « les parcours diversifiés permettent de mettre en œuvre, en français, une pédagogie de projet orientée vers des réalisations concrètes, par exemple la mise en scène et la représentation d'une scène théâtrale […] »[448]

À mesure que les programmes changent, les finalités et les démarches se transforment avec des conséquences sur l'enseignement du théâtre. Ces finalités sont très détaillées grâce aux compléments des programmes qui donnent davantage de renseignements sur leurs enjeux et éclairent sur des démarches qui doivent être communes afin d'offrir un enseignement cohérent et des perspectives de progression efficace.

3.3. Les exercices proposés

À partir de 1995, des exercices plus nombreux sont proposés, en particulier dans les accompagnements aux programmes. Ces exercices concernent toutes les activités du français : on trouve des références au théâtre aussi bien dans la pratique de la lecture que de l'écriture ou encore de l'oral, au service de la maîtrise des principales formes de discours.

446 *Ibid.*, p. 19.
447 *Accompagnement des programmes du cycle central 5e et 4e*, *op. cit.*, p. 44.
448 *Ibid.*

En 6e, si l'étude du théâtre s'inscrit dans une approche des genres, avec l'étude de quelques extraits de théâtre, les exercices proposés relèvent souvent de la lecture et les programmes proposent que « Le travail s'appuie si possible sur le jeu dramatique des élèves »[449]. Cette étude est approfondie en classe de 5e et de 4e comme le précisent les accompagnements aux programmes de 6e :

> 2. Les genres : c. Le théâtre. Ce n'est qu'à partir du cycle 5e/4e que le théâtre fera l'objet d'une étude approfondie. On peut cependant dès la 6e aborder de façon rapide le théâtre, par le biais d'un ou de quelques extraits, voire d'une œuvre brève, si cela s'inscrit dans un projet pédagogique spécifique et ne conduit pas à alourdir le programme. Le but est, ici, de situer le genre pour qu'il soit reconnu et que quelques-unes de ses caractéristiques soient identifiées. Le théâtre peut aussi donner lieu à des pratiques orales. […] En liaison avec l'étude des faits de langue, on peut faire un premier repérage, très simple, des caractéristiques du dialogue (qui sera étudié en 5e/4e). L'objectif étant celui d'une sensibilisation à l'expression théâtrale on peut aussi aborder le genre par une sortie collective au théâtre, préparée puis suivie d'un compte rendu[450].

Dans les programmes pour les classes de 5e et 4e, dans le paragraphe « Textes à lire : 1) Approche des genres », on incite à poursuivre l'initiation au théâtre, en relation avec le travail sur le dialogue en classe de 5e. Les accompagnements des programmes donnent même des modalités pédagogiques pour la lecture. Ainsi on relève que l'étude de l'œuvre intégrale est limitée à 10 heures maximum lorsqu'il s'agit d'étudier une pièce de théâtre ou un roman. On relève des écueils à éviter : « L'étude en 5e du *Médecin malgré lui* ne saurait se limiter à la définition des caractéristiques du texte théâtral ou à l'usage de tableaux d'entrée des personnages. Il convient que ces outils ou ces entrées utiles et pertinents soient mis au service du sens de l'œuvre, pour rendre justice à sa singularité… »[451]. En 4e, on suggère la lecture et la confrontation de textes de théâtre:

> L'étude du dialogue est liée à la lecture et à l'analyse de pièces de théâtre. On analyse et on compare différents types de dialogues au théâtre […]. On compare si possible différentes exécutions d'un même dialogue théâtral. On montre ainsi que le dialogue a diverses fonction dans les différents genres de textes : il est action au théâtre […] »[452]

449 *Programmes de la classe de 6e, op. cit.*, p. 11.
450 *Accompagnement des programmes de 6e, op. cit.*, p. 19.
451 *Ibid*., p. 19.
452 *Accompagnement des programmes du cycle central, op. cit*., p. 14.

En 3e, dans le paragraphe consacré à la lecture et à l'étude de l'œuvre intégrale, on sensibilise à la prise en compte de l'hétérogénéité lorsqu'il s'agit d'étudier ces textes qui peuvent offrir de la résistance, et on préconise une certaine souplesse : « La lecture d'une pièce de théâtre, qui risque notamment de décourager les élèves en difficulté, sera précédée et accompagnée de l'enregistrement vidéo de sa mise en scène »[453].

En écriture, c'est la narration qui domine en 6e et les textes à produire ne sont que des récits, à l'exception des textes d'imitation tels que lettre, article de presse… L'écriture de textes dramatiques n'est donc pas la priorité de cette classe. Pour le cycle central, il s'agit de composer de courts dialogues théâtraux ou des saynètes et de montrer leur différence avec le dialogue oral en classe de 5e. Pour les classes de 4e, on propose l'écriture de scènes ajoutées à une pièce de théâtre. En 3e tous les textes au programme servent de support à des exercices d'écriture qui mêlent les différentes formes de discours (narration, description, explication, argumentation) dans des situations variées (réelles ou fictives) déterminées par les genres (littéraire ou non), que les élèves doivent connaître afin de pouvoir les croiser voire les transgresser. Il n'y a pas d'exercice qui convoque particulièrement le genre dramatique, les prescriptions sont plutôt d'ordre général. Les accompagnements des programmes indiquent simplement que :

> les exercices d'écriture doivent être très variés : écriture individuelle et écriture collective, textes longs et textes courts, productions à caractère littéraire (comme le récit complexe) et écrits de communication sociale courante (lettres, comptes rendus). Dans le cadre des séquences, ils doivent dans tous les cas donner lieu à des pratiques brèves et fréquentes[454].

En ce qui concerne l'oral, dans la partie « Oral : écouter ; parler » des programmes de la classe de 6e, on propose l'activité de « récitation de textes ayant fait l'objet d'une étude :

453 *Accompagnement des programmes de 3e*, Livret 1, Collection collège, CNDP, 1999, p. 9.
454 *Accompagnement des programmes de 3e*, *op. cit.*, p. 21.

textes en prose, extraits de théâtre, poèmes… »[455] et les accompagnements, toujours pour la classe de 6e ajoutent :

> 3. Jeux oraux : On peut avoir recours au jeu théâtral simple et aux jeux de rôle. Le jeu théâtral se fait à partir d'une lecture : texte de théâtre, texte poétique ou passage de récit faisant intervenir des paroles rapportées au style direct. Il fait travailler la mise en voix (timbre, tempo), en espace (situation des personnages les uns par rapport aux autres, cadre, lumière) et en gestes (regards, mobilité corporelle). On ne cherche pas à mimer de façon artificielle, mais seulement à faire percevoir concrètement la situation d'énonciation pour que les élèves comprennent mieux comment elle implique, et éventuellement modifie, la signification des textes. Ces exercices sont fortement recommandés[456].

En 5e et 4e, le but est toujours de faire travailler sur les dialogues par l'écoute et l'analyse de dialogues enregistrés, de pièces de théâtre, de sketches, la lecture orale de dialogues, d'extraits de romans, de pièces de théâtres et de poèmes pour le travail de la diction. La pratique orale s'exerce dans le débat, dans les jeux de rôles et dans des formes simples de mise en scène. Des exercices de récitation sont toujours proposés à partir de textes littéraires ayant fait l'objet d'une étude. Pour ces exercices, la priorité est donnée aux textes poétiques, mais une ouverture est faite aux textes en prose et aux extraits de textes de théâtre.

Les accompagnements des programmes du cycle central proposent des exercices portant sur les stratégies interlocutives, la formulation d'hypothèses sur ce qui se passe entre les interlocuteurs, et pour cela, on signale que les textes de théâtres sont de bonnes ressources pour trouver des dialogues. On retrouve les mêmes exercices de mise en voix, en gestes, au service de la signification, que ceux qui étaient suggérés pour la classe de 6e, ainsi que des exercices de lecture à haute voix, de mémorisation et de récitation portant sur des textes de théâtre, de prose ou de poésie, plus longs et variés qu'en 6e. Dans cette partie concernant l'oral, apparaît un paragraphe intitulé « 3. La théâtralisation », qui montre la volonté de prendre en compte la spécificité du texte de théâtre :

455 *Programmes de la classe de 6e*, *op. cit.*, p. 13.
456 *Accompagnement des programmes de 6e*, *op. cit.*, p. 24.

> Prolongeant les activités orales, et au-delà des jeux de rôles, des simulations ponctuelles et des exercices de diction, la préparation d'un ensemble de scènes ou la réalisation d'une pièce de théâtre peut constituer un grand projet pour un groupe d'élèves animés par des enseignants formés à cette activité. Ce travail théâtral est envisagé dans des propositions de parcours diversifiés[457].

En 3e, le théâtre sert de support à l'étude et à la pratique des échanges oraux (jeu théâtral), ainsi qu'à des exercices de diction pour lesquels les mêmes activités que pour les classes de 6e, 5e et 4e sont citées (mise en voix, en gestes …). Dans les accompagnements des programmes, dans un paragraphe intitulé « Dire des textes », le théâtre est mentionné comme support idéal pour la pratique de la lecture à haute voix et de la récitation. L'exercice suivant est proposé :

> L'écoute d'enregistrements de textes dits par des comédiens, rend plus sensible au travail proprement vocal : diction, rythme, intonations, silences, plusieurs enregistrements d'un même texte ou d'un même fragment théâtral met en évidence les choix d'interprétation et conduit à en apprécier les effets sur l'auditoire[458].

Plus loin, un paragraphe intitulé « Le théâtre » rappelle les indications données pour le cycle central à propos des possibilités de mise en scène animées par des enseignants formés et va plus loin dans l'analyse des spécificités du langage théâtral :

> Dans les situations de classe ordinaires, on visionnera des extraits de différentes mises en scène d'une pièce et, pour le travail d'expression des élèves, on choisira des extraits de pièces étudiées dans l'année. On y sélectionnera des scènes où des passions se manifestent de façon particulièrement vive, appelant un travail sur les traductions vocales de l'univers passionnel. On pourra également sélectionner des scènes d'argumentation, à caractère privé (relation amoureuse par exemple) ou à caractère public (politique par exemple). Dans tous les cas, le travail de théâtralisation, même modeste, doit, autant qu'il est possible dans le contexte scolaire, prendre en compte les différents langages de l'expression théâtrale : espace, lumière, mouvements corporels, voix[459].

À côté des notions de réécriture (écriture et réécriture d'un brouillon), de reformulation (reformulation écrite d'un énoncé), ou de révision qui apparaissent avec la prise en compte des différents moments nécessaires à l'élaboration d'un texte[460], la pratique de la

457 *Ibid.*, p. 35.
458 *Accompagnement des programmes de 3e*, p. 26.
459 *Ibid.*, p. 27.
460 Nommés « planification, mise en texte et vérification » et définis dans les accompagnements pour le cycle central, p. 26.

réécriture adaptative a fait également son entrée dans ces prescriptions institutionnelles pour la classe de 3e, cependant elle n'a pas pour objet le théâtre, mais le cinéma :

> 4. La lecture de l'image, le cinéma. L'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma. Un travail sur le cinéma peut être envisagé en classe de 3e, dans la mesure où les conditions matérielles du collège le rendent possible. On privilégiera alors l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire : les adaptations filmiques puisent largement dans le corpus littéraire des XIXe et XXe siècles (E. Zola, G. de Maupassant, M. Pagnol, etc.) au programme en 3e ; elles donnent lieu à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.), espace privilégié pour l'argumentation quotidienne. On pourra ainsi, sur pièces, après visionnement, orienter la réflexion des élèves sur les caractères propres de l'adaptation cinématographique : adapter, ce n'est pas seulement réécrire, c'est transposer dans un langage dont la production et la lecture n'obéit pas aux mêmes règles que celle de l'écrit littéraire.[…][461]

Un exercice de réécriture qui s'apparente à de l'adaptation théâtrale, apparaît néanmoins sous la rubrique « Textes à écrire » pour travailler sur les dialogues au cycle central : « Le dialogue est abordé par des exercices de reformulation : réécriture d'une narration en dialogue ou d'un dialogue en narration »[462]. On peut penser que cette pratique va trouver sa place également dans les exercices d'identification des genres et le maniement des dialogues.

Ce que l'on peut constater à travers l'observation des programmes, c'est que pendant longtemps, l'enseignement du théâtre n'a pas eu une place spécifique dans les I.O. Il n'était pas considéré comme un objet d'étude mais comme un support, un moyen de parvenir aux grandes finalités de l'enseignement du français, en tout cas à d'autres fins que la découverte du théâtre à proprement parler. Aussi, les textes officiels en parlent vraiment très peu au début de la période observée. Sa place ira en grandissant progressivement au fil des textes officiels avec la prise en compte des notions de genre puis de théâtralité. C'est dans les instructions pour le nouveau collège en 1995, qu'apparaît pour la première fois dans le chapitre « III. ORAL » une rubrique intitulée « La théâtralisation » (accompagnement des programmes de 5e/4e) ou « Le théâtre »

461 *Ibid*., p. 20-21.
462 *Accompagnement des programmes du cycle central 5e et 4e*, *op. cit*., p. 27.

(accompagnement des programmes de 3e), indépendamment de la notion de genre. Sa conception a changé à mesure qu'ont été prises en compte les innovations, notamment sur la langue. La distinction entre l'oral et l'écrit, la prise en compte de la langue dans ses variations et comme produit d'une activité discursive, qui s'accompagnent également d'un changement dans la conception de l'apprenant (prise en considération de ses compétences et de ses pratiques langagières, de son hétérogénéité) ont modifié la donne. Le théâtre participe toujours aux grandes finalités de l'enseignement du français, qui ont assez peu varié avec le temps (formation d'une culture, formation du citoyen, maîtrise de l'expression orale et écrite…). Mais ce qui a changé, ce sont les démarches ainsi que les théories de référence prises en compte et décrites dans les textes d'accompagnement des programmes, avec un réel souci de progression d'une classe à l'autre. Les textes dramatiques sont choisis pour leur apport culturel et ce sont toujours les auteurs du XVIIe siècle qui sont porteurs de ces références, même si on constate une ouverture aux auteurs du Moyen Âge et à des auteurs plus modernes, mais néanmoins « classiques ». La difficulté de ces textes mais aussi leur éloignement culturel avec l'environnement des élèves sont pris en considération puisqu'on n'en préconise l'étude approfondie qu'à partir de la classe de 5e et que le support vidéo est suggéré comme amorce pour aborder ces œuvres. L'oral reste la pratique la plus évidente pour aborder le théâtre, mais les exercices de mémorisation et de diction, s'ils perdurent, s'accompagnent désormais d'exercices de gestuels et de mise en scène simples.

Dans les nouveaux programmes, le texte de théâtre n'est donc plus seulement considéré comme support à l'étude de la langue ou à la formation du citoyen. Il est aussi étudié comme genre particulier avec des caractéristiques propres et on en souligne la spécificité à travers l'étude des différents types de discours. Le théâtre est donné à lire, à voir et à jouer avec des outils mieux adaptés à son enseignement. Les modifications apportées à la

présentation des programmes contribuent aussi à une plus grande clarté et à une définition de ses finalités qui permettent de mieux comprendre et analyser les enjeux de cet enseignement. Mais malgré cette ouverture et l'élargissement des exercices proposés, la notion d'adaptation n'apparaît encore que timidement à travers des exercices de reformulation et de manipulation liés à l'étude des dialogues et à l'expérience de la variation générique.

4. Rapport avec les autres disciplines

Dès les instructions de 1960, on peut noter un rapport privilégié du français avec l'histoire : on étudie des textes ayant une valeur littéraire se rapportant à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire. Cette position est réaffirmée dans les nouveaux programmes puisque les œuvres étudiées sont choisies en lien avec le programme d'histoire. En ce qui concerne cette discipline, elle permet surtout d'éclairer le contexte historique de l'œuvre. Par exemple, en classe de 4e on propose comme étude de documents en histoire, des extraits du *Bourgeois gentilhomme* de Molière et le programme de français propose pour la classe de cinquième, l'étude de fabliaux du Moyen Âge, époque largement étudiée en histoire.

On insiste beaucoup sur le travail en interdisciplinarité dès les nouveaux programmes pour la sixième, dans lesquels on propose des tableaux intitulés : « Pour une lecture transversale et thématique des programmes », afin de permettre aux enseignants « d'apprécier la complémentarité des apports des disciplines dans le domaine des grandes procédures intellectuelles »[463]. Cette mesure trouve son prolongement en cinquième avec la mise en place des parcours diversifiés (1996) et des tout nouveaux travaux croisés en quatrième (2000). À l'intérieur du français, le décloisonnement favorise également les passerelles

463 *Accompagnement des programmes de 6e, op. cit.*, p. 81-90.

entre les « sous-matières » qui constituent la discipline. Ainsi, le texte de théâtre peut-il être à la fois le support d'activités de lecture, d'écriture, de grammaire, d'orthographe, d'oral…

À côté des accompagnements des programmes, un ouvrage apporte des éléments pour la mise en œuvre de l'interdisciplinarité autour de la notion de maîtrise des outils de la langue qui n'est plus la préoccupation des seuls professeurs de français, c'est *La maîtrise de la langue au collège* (1977). On y trouve une partie théorique qui est une réflexion générale sur les enjeux de la maîtrise de la langue dans les apprentissages disciplinaires, et une partie plus pratique propose « un inventaire organisé de démarches transversales qui ont pour dénominateur commun d'articuler maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs »[464]. Ainsi, dans la seconde partie, on peut trouver au chapitre 3, sous la rubrique : « Communiquer des savoirs/ Exposer »[465], une description des enjeux scolaires de l'exposé ; les problèmes qu'il pose ; les compétences langagières qu'il met en jeu puis quelques pistes de travail destinées aux professeurs des différentes disciplines. Pour ce qui est du domaine du français, le théâtre est abordé à partir d'activités comme les jeux dramatiques ou la lecture théâtrale. La finalité première de ces activités n'est pas de préparer les élèves à faire des exposés en classe, mais on signale qu'elles peuvent avoir une incidence sur leur habileté dans ce domaine.

5. L'évaluation

De la même façon qu'il n'y a pas de finalités ni d'exercices spécifiques à l'enseignement du théâtre dans les années 1960, il n'y a pas non plus d'évaluation particulière ou en tout cas on ne trouve pas d'indications à ce sujet dans les instructions officielles. Il y a

464 *La Maîtrise de la langue*, Ministère de l'Éducation Nationale et la Direction des lycées et collèges, 1977, p. 11.
465 *Ibid*., p. 145-149.

d'ailleurs très peu de précisions sur la manière d'évaluer en général. Il faudra attendre les nouveaux programmes pour voir apparaître davantage d'indications exprimées en termes de savoir-faire qui rendent l'évaluation plus objective (« être capable de »), même si la part de subjectivité de l'enseignant ne peut pas être gommée.

On peut constater que c'est dans la pratique de l'oral que le théâtre est le plus souvent cité, domaine qui prend une place de choix dans les instructions pour le nouveau collège puisqu'il est mis sur le même plan que la lecture et que l'écriture. Or, c'est justement dans cette partie consacrée à l'oral que l'on trouve pour la première fois une rubrique « évaluation » dans les programmes : « Il est nécessaire que l'oral donne lieu à l'évaluation : l'évaluation en français ne doit pas porter exclusivement sur des compétences qui se manifestent à l'écrit. Cette évaluation de l'oral pose des problèmes spécifiques qu'il convient de prendre en compte… »[466]. Suit la liste des problèmes qui peuvent être des obstacles à l'évaluation de l'oral et des principes visant à la faciliter sont donnés. Elle doit être positive et incitative, se fonder sur des critères objectifs, tenir compte de la spécificité de la langue orale, différente de l'écrit, prendre en considération l'aptitude à écouter et faire l'objet d'une co-évaluation. Enfin on incite à la mise en œuvre de diverses pratiques de l'oral avec la possibilité pour chaque élève d'être évalué à plusieurs reprises puisqu'on trouve indiqué que chaque élève doit avoir plusieurs occasions de prise de parole et recevoir une évaluation de l'ensemble de sa prestation orale.

Pour les élèves de 3e, les accompagnements des programmes s'intéressent également à l'évaluation de l'oral en précisant que si toute activité de classe peut donner lieu à une évaluation, s'agissant de l'oral, celle-ci ne peut prendre la forme de celles qui prévalent à

466 *Accompagnement des programmes du cycle central 5e et 4e*, *op. cit*., p. 35

l'écrit. En effet, on parle d'évaluation « positive et incitative » fondée sur des critères objectifs, préalablement définis et notamment liés à l'élocution, à la dimension rhétorique et à l'écoute.

6. Progressions et changements

En ce qui concerne l'enseignement du théâtre, on peut constater de grands changements depuis les années 1960. Ces changements proviennent essentiellement du fait qu'à partir des années 1980, les théories linguistiques, littéraires, didactiques et pédagogiques sont intégrées dans les instructions pour l'enseignement du français. Grâce aux accompagnements des programmes (1995), les objectifs de la discipline sont formulés plus nettement en termes de compétences et de savoir-faire. Même les grandes finalités de l'école changent : le but n'est plus d'éduquer mais d'instruire, on prend davantage en compte la dimension personnelle de la culture et on abandonne l'idée d'un modèle culturel unique. À propos du corpus étudié, il existe une grande stabilité jusque dans les années 1970 : les auteurs du XVIIe siècle ont l'exclusivité (Molière, Corneille, Racine sont les seuls dramaturges au programme)[467] pour les valeurs esthétiques et morales qu'ils véhiculent.

En 1981, on constate une rupture préparée par la circulaire de 1968 autorisant les professeurs à choisir des œuvres hors programme et on renonce à la liste d'auteurs choisis pour leur valeur littéraire reconnue. D'autres textes sont proposés qui vont du Moyen Âge au XXe siècle, même s'il faut constater qu'ils sont toujours classés dans les rubriques des œuvres dites « classiques » et si on constate toujours une réelle prépondérance des auteurs du XVIIe siècle. La distinction entre prose et vers est remplacée par une classification par

467 On trouvera en annexe un tableau comparatif des œuvres et des auteurs proposés par les I.O., des années 1960 à nos jours (Annexe IV : 16-17)

genres et par thèmes. On ne parle plus d'histoire littéraire mais il y a un déplacement vers la linguistique dont la liste des notions s'accroît dans les instructions de 1987.

Les nouvelles conceptions de la lecture se reflètent dans le changement de dénomination des exercices : la lecture d'œuvre complète devient lecture d'œuvre intégrale, les morceaux choisis deviennent des groupements de textes et on privilégie les situations authentiques de lecture avec la lecture cursive (1995). On reconnaît le rôle fondamental du lecteur dans l'élaboration du sens et la notion de polysémie de l'œuvre apparaît. Les nouvelles lignes de force du français sont les suivantes :

- la maîtrise de la langue et des formes de discours
- la formation du citoyen en réfléchissant à la question du point de vue, du dialogue, de l'argumentation, de la relation avec l'autre
- la construction de références culturelles communes avec un programme d'œuvres choisi en lien avec le programme d'histoire
- le décloisonnement (1977)
- l'interdisciplinarité
- les nouvelles activités (parcours diversifiés) pour la prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves.

L'enseignement du théâtre aujourd'hui bénéficie de ces changements dans la mesure où il tend à être étudié de plus en plus pour lui-même, avec ses spécificités en tant que genre, mode d'expression et pratique artistique. On n'étudie plus seulement les œuvres théâtrales du XVIIe siècle et l'objectif n'est plus la formation de l'honnête homme par l'imitation des beaux textes. Les exercices proposés servent la pratique de la lecture et de l'écriture mais avec toujours une prépondérance pour les activités liées à l'oral (diction). Il faut aussi noter la prise en compte du théâtre comme pratique artistique dans les exercices de mise

en scène, mise en voix, mais aussi dans les incitations à fréquenter des lieux où il se joue, de confronter des mises en scène… Cependant, le problème de la formation des enseignants est également posé dans la mesure où le théâtre est un domaine du français dont les spécificités ne sont pas toujours considérées dans la formation initiale.

Le théâtre comme pratique artistique fait d'ailleurs l'objet d'un enseignement à part décrit dans le B.O. du 25 mai 1989, à travers le développement d'ateliers de pratiques artistiques :

> L'atelier de théâtre-expression dramatique est d'une durée de 3 heures hebdomadaires (…) (et) confié à des personnels enseignants volontaires de diverses disciplines dont la compétence en ce domaine est reconnue dans l'établissement. Ces enseignants s'associent des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale pour élaborer un projet pédagogique et conduire cet atelier.

Cette prise en compte du jeu théâtral et de la dimension artistique participe sans doute de la pédagogie nouvelle, soucieuse des centres d'intérêt des élèves et des disciplines dites « d'éveil ». Aussi le jeu dramatique prend-il la place, dans l'enseignement du théâtre, des exercices de mémorisation systématiques et d'imitation pratiqués dans les années 1960. Cette transformation montre aussi qu'il existe une volonté de s'adapter à un public qui a changé.

6.1. Le contexte politique, économique et social

Pour expliquer ce qui a changé dans l'enseignement du théâtre et plus globalement dans l'enseignement du français dans lequel il s'inscrit, il faut essayer de comprendre comment et pourquoi les prescriptions officielles ont évolué dans la période qui nous intéresse et qui est une période de transition vers le *Nouveau Collège* que nous connaissons aujourd'hui. Nous nous réfèrerons entre autres aux ouvrages de François Baluteau (1999) *Les savoirs au collège*[468] et au numéro de *Pratiques* (1999)[469] sur les textes officiels et l'enseignement

468 BALUTEAU François, *Les savoirs au collège*, Éducation et formation, pédagogie théorique et critique, PUF, Paris, 1999.

du français qui apportent un éclairage sur l'évolution des dispositions officielles en tenant compte du contexte intellectuel et politique du XXe siècle.

Il apparaît que, pour répondre aux besoins économiques et sociaux d'un pays en voie de modernisation, différentes mesures sont mises en place en France dès les années 1930. Il s'agit tout d'abord de la gratuité de l'école puis de l'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (loi Berthoin en 1959), de l'abandon du concours d'entrée en sixième (1960) (avec néanmoins la distinction entre les lycées dits « classiques », « modernes » et « techniques »), puis du processus de rapprochement entre le primaire et le secondaire par la réforme Fouchet en 1963, et enfin de la réforme Haby en 1975, mesures qui nous conduiront vers le collège unique encore en vigueur.

Ces mesures, avec l'absorption des CEG par les CES et l'abolition des filières, conduiront à une extension du public scolaire et à un accroissement du nombre des élèves, surtout dans le second degré : ils sont 25 fois plus nombreux, l'effectif passant de 200 000 en 1880 à 5 200 000 en 1979. Comme le montrent P. Bourdieu et J.-C. Passeron (*Les héritiers. Les étudiants et leur culture*, 1964), la réussite scolaire est de moins en moins attribuée à un don, mais a partie liée avec l'environnement social. Proposer les mêmes savoirs à tous ne suffit pas à démocratiser l'école, il faut aller plus loin comme le souligne François Baluteau (1999) : « D'une compréhension de l'échec scolaire en termes individualistes (« paresse », « faiblesse intellectuelle », « désintérêt »…) se substitue une compréhension plus collective qui responsabilise le système scolaire et son personnel. Il faut donc penser à la solution méthodologique. »[470]

Ces propositions de solutions apparaissent dans les années 1980. L'égalité des chances est alors moins pensée en termes de savoirs qu'en termes de moyens pédagogiques :

469 *Pratiques* N°101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, CRESEF, Metz, Mai 1999.
470 BALUTEAU François (1999), *op. cit.*, p. 55.

pédagogie du détour avec la valorisation de nouvelles disciplines, mise en place du tutorat, ouverture de l'École, généralisation des centres de documentation et d'information (C.D.I. en 1973), mise en place des projets d'action éducative (P.A.E. en 1981) et des activités de soutien, de remédiation et de consolidation. On prend ainsi en compte l'hétérogénéité mais aussi le développement de l'enfant. Avec la généralisation des méthodes actives, il devient acteur de sa formation. On tient compte de son intérêt, de ses capacités et besoins et même de son rythme avec un allègement des programmes dès 1970 et de la grille horaire des nouvelles sixièmes, mise en place à la rentrée 1995 (on passe de 27 heures à 23 heures maximum pour l'élève). On passe aussi d'une pédagogie savante centrée sur les savoirs disciplinaires, à une pédagogie par objectifs avec un souci d'évaluation des compétences et des savoir-faire beaucoup plus présent, comme le réclamait Roger Gal un demi-siècle plus tôt. On rend optionnel le latin, jugé trop élitiste par les défenseurs de la démocratisation et son enseignement sera différé à la classe quatrième (1969). François Baluteau (1999) décrit ainsi le nouveau statut auquel va progressivement accéder le français :

> selon une conception traditionnelle, cette discipline permettait l'accès aux grandes œuvres de la littérature en même temps qu'elle devait assumer la maîtrise de la langue (Grammaire, orthographe, vocabulaire), elle va reposer ensuite principalement sur la maîtrise des outils de langage. Le passage d'une conception à une autre s'établit nettement et durablement après les années 60[471].

Le français devient progressivement un instrument de communication et une valeur plus grande sera attribuée aux savoirs techniques et scientifiques. Ce changement repose sur une conception plus matérialiste et instrumentale du savoir qui fait qu'on se détache progressivement de l'optique culturelle et instructive qui prévalait au début du siècle. Les textes officiels évoluent donc à la faveur de ces changements, et leur modernisation se manifeste aussi dans leur présentation. En effet, les programmes sont publiés par Vuibert

471 *Ibid*., p. 177-178.

jusqu'à la création du CNP en 1989 et l'ancien dispositif (HOPI : horaires ; objectifs ; programmes ; instructions) a été repensé. Le CNP a été chargé de veiller davantage à la cohérence des programmes d'un niveau à l'autre et d'une discipline à l'autre et le nouveau dispositif s'articule selon trois niveaux, comme le signale Katherine Weinland (1999)[472] :

- les programmes qui regroupent les textes réglementaires centrés sur l'essentiel
- les documents d'accompagnements : non réglementaires mais officiellement publiés et diffusés par la direction des collèges et des lycées afin de compléter les programmes et de les expliciter sur le plan théorique et didactique. Ils offrent aussi des éléments qui sont des indications didactiques et pédagogiques et qui ne relèvent pas directement des programmes comme par exemple des exemples de séquences élaborées.
- une production didactique fournie par les recherches en cours et encouragée par l'institution comme par exemple *La Maîtrise de la langue au collège* publié par le Centre National de documentation Pédagogique, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et la Direction des Lycées et des Collèges.

Désormais, le discours d'accompagnement prend plus de place que les programmes (place aujourd'hui remise en question par les nouveaux programmes de 2008 livrés sans accompagnement). Il y a une réelle volonté de clarification, mais aussi d'unification. Les prescriptions sont plus grandes et plus contraignantes. On laisse toujours une relative autonomie au professeur dans le choix des méthodes, mais pour ce qui est des contenus, les savoirs ont valeur de référence nationale.

Cette prise en compte de l'évolution du public et l'intégration progressive des nouvelles théories de référence ne manqueront pas d'avoir des conséquences sur les savoirs enseignés.

472 WEINLAND Katherine, « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques* N°101-102, *Textes officiels et enseignements du français*, Metz, 1999, p. 42-46.

6.2. Les savoirs enseignés et la prise en compte des théories de référence

Première constatation, les savoirs enseignés au collège depuis les années 1960 ont évolué et on peut parler d'un élargissement de la culture puisque, pour ce qui est du français, des objets qui n'étaient pas reconnus avant, font leur entrée dans les programmes. Il s'agit par exemple de l'étude de l'image, de la presse, du roman policier…, les genres ne se limitent plus désormais à la trilogie poésie, théâtre, roman.

En ce qui concerne le théâtre, il est très peu cité dans les instructions officielles jusque dans le *Nouveau contrat pour l'École* (Programmes de 6e, 1995). Entre le début de la période étudiée et les derniers programmes, on peut donc mesurer l'ampleur de l'évolution de son enseignement. Il va évidemment profiter des changements qui touchent à l'enseignement du français dont les contenus vont se modifier par la prise en compte des théories de référence en linguistique, littérature et science de l'éducation, dont on introduit des notions dans les programmes dès les années 1980 (mais pour lesquels il faudra attendre une explicitation grâce au glossaire présent en annexe des accompagnements des programmes de sixième en 1995, qui définit des notions telles que : « situation d'énonciation, situation de communication, émetteur, énoncé, formes de discours, genres, actes de parole…. » Ces théories apportent des méthodes et des notions d'évaluation largement diffusées par les programmes dès les années 1980. Même si on parle beaucoup plus d'évaluation de l'oral, qui pose sans doute davantage de problèmes, la rubrique « Évaluation » apparaît pour la première fois dans les *Accompagnements des programmes de 6e* (1995), et les notions de compétences, de savoir-faire et d'objectifs viennent faciliter sa mise en œuvre. Tenir compte de la situation d'énonciation, identifier le genre, repérer les fonctions du discours, analyser les relations entre le discours du narrateur et les paroles citées, étudier le rôle d'un récit dans un dialogue (théâtral, par exemple), étudier les relations entre les interlocuteurs dans le dialogue… sont autant d'exemples des

compétences et des applications présentes dans les accompagnements des programmes du cycle central sur lesquelles l'analyse des textes de théâtre peut se fonder.

On est donc passé de l'enseignement de valeurs, sans technique ni méthodes dans les années 1960, à la notion de thématisme sans véritables savoirs dans les années 1980, pour arriver à ce compromis entre savoirs et méthodes qui est la référence actuelle. L'enseignement du théâtre a assurément profité de ces nouvelles méthodes, mais pour ce qui est du contenu, il a surtout bénéficié des recherches en sémiologie du théâtre. C'est Georges Mounin en 1969, dans *Introduction à la sémiologie. Le sens commun*, qui affirme les spécificités du théâtre et la nécessité de recourir à une sémiologie pour en comprendre le fonctionnement :

> Ce n'est pas la linguistique qui doit venir en aide aux chercheurs en matière de théâtre, mais la sémiologie, science naissante et balbutiante encore qui se donne comme objet l'analyse et la description de tous les moyens et systèmes de communication entre les hommes et peut-être les animaux […] La sémiologie théâtrale ne sera rien d'autre que la recherche enfin méthodique des règles (s'il y en a) qui gouvernent cette production très complexe d'indices et de stimuli destinés à faire participer le spectateur au maximum à un événement spécifiquement artificiel dont on espère toujours qu'il sera pour lui hautement signifiant (au sens strictement linguistique du mot cette fois)[473].

Dans les années soixante, le texte de théâtre est étudié comme n'importe quel texte littéraire, or, Anne Ubersfeld dans *Lire le théâtre I* qui paraît en 1977, définit le statut du texte de théâtre comme étant celui qui commande les signes de la représentation. Le contenu de son discours n'a de sens que dans un espace-temps déterminé (la scène et la représentation). Les travaux d'Anne Ubersfeld soulignent dès lors les défauts de l'enseignement du théâtre à l'école en remettant en cause, par exemple, la notion de genre littéraire dans laquelle il paraissait évident de classer le théâtre par opposition au roman ou encore à la poésie. Certes, le texte de théâtre reste un instrument privilégié pour la pratique scolaire, mais l'enseignant ne doit plus être celui qui cherche à lui donner une signification

473 MOUNIN Georges, *Introduction à la sémiologie*, Minuit, Paris, 1970, p. 87-94.

unique. Au contraire, pour en faire percevoir les sens pluriels, il faudra qu'il construise avec ses élèves une représentation imaginaire afin de remplir « les trous » du texte.

On retrouve ces mêmes critiques d'une pratique pédagogique inadaptée à l'enseignement du théâtre dans les propos de Jean-Pierre Ryngaert (1977)[474], qui souligne le caractère vague des prescriptions officielles et présente les exercices scolaires les plus fréquents sur le théâtre (la lecture à haute voix et à une voix, la récitation, la lecture dialoguée plus ou moins dramatisée, la mise en espace dans la classe d'une scène extraite d'un texte dramatique (sue par cœur ou une brochure en main) comme inadaptés à en révéler la spécificité. Cependant, il faut tout de même reconnaître que ces pratiques orales, favorisées par la vogue thématique et la prise en compte de la parole de l'élève dans les années 1980, ouvrent la voie à de nouvelles pratiques en matière d'enseignement du théâtre.

À l'heure où nous achevons cette partie, de nouveaux programmes scolaires sont en cours d'application (à la rentrée 2008-2009 pour la classe de 6e, à la rentrée 2010-2011 pour la classe de 5e…)[475]. Ils affirment leur volonté de ne pas remettre en cause ceux qui leur précèdent. Ils possèdent le même esprit, réaffirmé et recadré afin de corriger les dérives dont ils ont été l'objet (mauvaises interprétations des professeurs, des manuels scolaires…). La part de continuité l'emporte, mais elle côtoie un certain nombre de nouveautés listées ci-dessous :

- le socle commun de connaissances et de compétences

- le choix affirmé de la grammaire de phrase, notamment dans les classes de 6e et de 5e

- l'importance accordée à la leçon de grammaire

474 RYNGAERT Jean-Pierre, « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *Pratiques* N° 15-16 « Théâtre » Juillet 1977, p. 66.

475 *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*, B.O. spécial N°6 du 28 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale.

- une progression à construire de manière rigoureuse dans tous les domaines du français

- un décloisonnement nuancé : l'articulation cohérente entre les activités est toujours à privilégier, mais apparaît l'idée que les séances de grammaire peuvent ne pas être en lien direct avec le reste des séances (progression grammaticale par niveau à boucler nécessairement)

- la « période » ou « unité d'enseignement » remplace la « séquence », la notion d'unité autour d'un ou plusieurs objectifs est néanmoins maintenue

- une nouvelle place en terme quantitatif et qualitatif accordée au texte littéraire : les textes patrimoniaux sont la priorité, la littérature de jeunesse doit donc être pratiquée uniquement en lecture cursive.

- l'histoire des arts : son enseignement s'organise autour de thématiques distinctes de la 6e à la 3e et qui favorisent le travail en interdisciplinarité (Arts, mythes et religions ; Art, états et pouvoirs, Arts, espaces et temps ; Arts, créations, cultures ; Arts techniques, expressions ; Arts, ruptures, continuités). Ces thématiques permettent de travailler en interdisciplinarité et de favoriser le partenariat avec l'extérieur (Drac, Musées…). Ils permettent aussi d'aborder les œuvres sous des perspectives variées (arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant, du visuel) et de les situer dans leur contexte intellectuel, historique, social, esthétique… Son enseignement ne nécessite pas une formation particulière des enseignants, ni une place particulière dans l'emploi du temps de la matière car il se fonde sur les correspondances avec l'étude des textes :

> Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique. Il suivra ses goûts, se fondera sur sa culture personnelle, avec le souci constant d'enrichir celle de ses élèves. […] Au cours de l'année, certains textes sont donc choisis de préférence à d'autres en raison de leur source artistique, pour

> les échos et prolongements artistiques qu'ils éveillent, et enfin pour le pouvoir de création poétique ou littéraire qu'ils recèlent ou initient[476].

Il est pour l'instant trop tôt pour connaître les retombées de cette nouvelle « discipline », notamment en ce qui concerne le théâtre. Elle témoigne en tout cas de la volonté de rendre possible et visible l'accès à la culture pour tous les élèves. Elle s'inscrit dans le cadre du plan de développement de l'éducation artistique et culturelle mis en place en 2008, qui vise une généralisation de la pratique artistique et de la découverte culturelle, désormais liée aux acquisitions du socle commun et évaluée dans le cadre du brevet.

En ce qui concerne la lecture des textes de théâtre, on ne trouve que peu de changements dans ces nouveaux programmes. On maintien une initiation au théâtre en 6e, sous la rubrique « Lecture » où l'on trouve prescrits une pièce de Molière ou une courte pièce d'un auteur du XXe siècle (Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia). En 5e, on fait lire au choix une comédie de Molière, Georges Feydeau, Georges Courteline ou Jules Renard, en 4e les auteurs prescrits sont Molière, Pierre Corneille, Alfred de Musset, Victor Hugo, Edmond Rostand ou Jean Anouilh. En 3e, on fait lire Sophocle, Euripide, William Shakespeare, Pierre Corneille, Jean Racine, Jean Giraudoux, Jean Cocteau, Eugène Ionesco, Jean Anouilh, Albert Camus. Les travaux d'écriture proposent la rédaction d'une scène de théâtre. À l'oral, les exercices consistent à maîtriser progressivement le dialogue à deux ou à plusieurs et on retrouve les exercices de récitation et de lecture à voix haute. Mais l'absence de textes d'accompagnement ne permet pas de connaître les enjeux et les règles de mise en œuvre de ces prescriptions.

On note dans ces programmes une ouverture sur les textes contemporains, notamment en 3e : « Le professeur peut faire découvrir aux élèves le théâtre contemporain dans sa diversité et aborder la relation entre texte et représentation, en tenant compte de la

476 *Ibid*., p. 4.

collaboration entre les auteurs dramatiques et les metteurs en scène. »[477] En revanche, on constate une fermeture sur les textes appartenant à la littérature de jeunesse, pour laquelle il n'existe plus de liste de propositions. Au-delà de ces constats, nous noterons le caractère succinct de ces programmes dont les principes généraux sont définis dans le préambule, mais ne sont plus détaillés pour chaque niveau comme le faisaient les accompagnements des programmes pour la période précédente.

L'observation des finalités, textes et exercices proposés par les manuels scolaires nous permettra de comparer les prescriptions officielles des trois périodes observées à leur transposition en outils pour les classes et d'en déterminer le respect ou la distance et les lignes de force.

7. Ce que traduisent les manuels scolaires

L'étude des manuels pose des problèmes de corpus similaires à ceux des I.O. Il s'agit en effet d'attirer l'attention sur la difficulté de rassembler des ouvrages en nombre suffisant pour la première période qui nous intéresse, et au contraire de faire un choix dans le flot d'ouvrages disponibles pour la dernière période, choix qui déterminera forcément l'orientation des conclusions de notre analyse et qui ne tient pas compte non plus du succès ou non de certaines éditions auprès des professeurs. On a tenté dans la mesure du possible de sélectionner des ouvrages divers dans leurs approches, qui appartenaient à des éditions différentes et qui ont été publiés à des moments différents dans la période prise en compte et cela afin de pouvoir observer les éventuels changements au cours de la durée de validité des instructions officielles. Notre analyse porte donc sur un choix non exhaustif de manuels scolaires dont nous verrons parfois la grande disparité pour une même période. Les observations et conclusions que nous en tirerons ne vaudront que pour le panel

477 *Ibid.*, p. 12.

observé et ne préjuge pas du contenu des ouvrages non étudiés. Enfin, l'étude est conduite différemment pour la première période que pour celles qui suivent car le peu d'ouvrages disponibles pour les années 1960 à 1977 permettait que l'on effectue une analyse détaillée de chacun d'eux. En revanche, pour les périodes qui suivent, nous privilégierons une étude comparative et nous tenterons de mettre en lumière les points communs et les différences entre les éditions observées et nous nous arrêterons plus longuement seulement sur les manuels qui font exception dans la démarche ou les exercices proposés, afin de ne pas alourdir notre analyse.

Signalons enfin que nous ne tiendrons pas compte des nouveaux programmes parus en 2008, dans l'étude des manuels scolaires qui va suivre, puisque leur mise en œuvre n'est pas achevée et que nous n'avons pas, pour l'heure, suffisamment d'éléments de comparaison (seuls les manuels pour la classe de 6e sont disponibles).

7.1. Première période : manuels scolaires des années 1960-1977

Histoire littéraire et grands auteurs classiques au service de la formation d'une culture.

Les manuels de cette période, plus difficiles à trouver, sont beaucoup moins nombreux que pour les périodes qui vont suivre et la classe de sixième, pour cette raison, n'est pas représentée.

7.1.1. Place du théâtre dans les manuels scolaires

Dans les manuels des années 1960 à 1977, le théâtre est présent notamment à travers l'étude du XVIIe siècle, comme le prévoient les Instructions officielles, avec les auteurs symboliques que sont Corneille, Molière et Racine (Annexe V : 18).

Pour la plupart des ouvrages consultés, le théâtre a une part toujours assez réduite par rapport à l'ensemble des extraits proposés : 27 extraits sur 149 sont des extraits de pièce

de théâtre dans *Poètes et prosateurs 3e* (1967)[478] et sur 10 auteurs sélectionnés pour la lecture suivie dans *Le français en 4e* (1969)[479], 2 seulement sont des dramaturges ; ce sont donc les textes en prose et les textes poétiques qui sont privilégiés.

Comme nous l'avons signalé plus haut, ce sont les auteurs du XVIIe siècle qui offrent le plus de textes à l'analyse théâtrale, que ce soit pour la lecture suivie ou la lecture expliquée (16 extraits sur les 27 sont consacrés à cette période dans *Poètes et prosateurs 3e* (1967), 33 extraits sur 43 dans *Le français en 4*e (1969) et dans *Le français en classe de 5e* (1962)[480], les cinq extraits proposés appartiennent à ce siècle.

Les dramaturges et les pièces du XVIIe siècle ont une telle importance que *Le français en 3e*, (Bordas, 1969)[481] choisira de ne plus en proposer d'extraits, conscient que la lecture intégrale est privilégiée par les professeurs, comme on le voit indiqué dans son avant-propos : « Ces chefs-d'œuvre doivent être étudiés dans leur texte complet. Il était donc superflu d'en détacher des scènes isolées. ». Les autres extraits destinés à l'explication de texte, servent à la présentation d'un genre, d'un auteur ou d'un style particuliers à une époque (la tragédie grecque pour l'Antiquité ; la farce pour le Moyen Âge ; Beaumarchais et la comédie de mœurs pour le XVIIIe siècle ; Hugo et le drame romantique pour le XIXe siècle).

Il faut noter à ce sujet que le théâtre n'apparaît jamais dans l'étude du XXe siècle dans les quatre ouvrages cités.

478 *Poètes et prosateurs 3e*, Classiques Sudel, 1969.
479 *Le français en classe de 4e*, M. Barral, M. Bastide, J. Fournier, G. Griffe, R. Vredon, Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969.
480 *Le français en 5e*, J. Leif, et L. Vérel, Delagrave, 1962.
481 *Le français en classe de 3e*, M. Barral, M. Bastide, J. Fournier, G. Griffe, R. Vredon, Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969.

7.1.2. Finalités de l'enseignement du théâtre

Les manuels annoncent souvent, dans leurs avant-propos, leur conformité aux instructions officielles ; ceux du 23 juin 1962 pour *Poètes et prosateurs 3e* qui est publié en 1967 et ceux du 26 octobre 1964 pour *Le français en 4e* publié en 1969.

Dans *Poètes et prosateurs 3e* (1967), qui adopte une présentation chronologique des textes (Annexe VI : 19), l'analyse de l'avant-propos, intitulé « Ce que contient ce livre », nous donne un éclairage sur le choix des textes et de la méthode. En ce qui concerne les textes : « Les fragments retenus sont caractéristiques du siècle où ils furent écrits et de l'art de leurs auteurs ». Pour la lecture suivie, on rappelle les I.O. du 1.10.57 qui conseillent aux maîtres « d'expliquer les passages les plus caractéristiques de l'ouvrage dont ils feront la lecture suivie ». Une initiation à l'histoire littéraire est proposée, elle ne vise pas à élaborer un cours de littérature et se réfère aux instructions citées plus haut : « des notions élémentaires seront données à l'occasion de chaque explication, sur l'auteur et son temps, où il sera toujours nettement situé ». Le manuel choisit une méthode inductive pour aider l'élève à devenir lui-même artisan de sa propre culture littéraire. Les exercices de composition française « enrichiront les moyens d'expression des élèves et leur apprendront à ordonner leurs idées ».

L'exploitation de l'illustration permet de « faire naître ou de consolider le sens des rapports, des analogies, des correspondances et elle multiplie les occasions de porter des jugements de valeur » et les légendes concernant l'évolution de la peinture « si humbles et incomplètes soient-elles, constituent un puissant instrument de culture pour les adolescents vivant au XXe siècle ».

En résumé, les finalités et les objectifs déclarés dans les premières pages du manuel sont :

- donner une culture littéraire

- montrer les passages caractéristiques d'un auteur et d'une œuvre

- favoriser et améliorer l'expression écrite

- initier à l'histoire littéraire.

L'enseignement du théâtre s'inscrit donc dans ces perspectives et nous allons voir comment il s'organise en observant les contenus et exercices.

7.1.3. Contenus et exercices

En fonction des finalités énoncées par le manuel en avant-propos, différents exercices, contenus et démarches sont proposés. En ce qui concerne le choix des textes et des auteurs, le tableau comparatif (Annexe V : 18) montre bien que les auteurs et œuvres de théâtre du XVIIe siècle sont largement privilégiés dans les manuels scolaires, comme le préconisent les instructions officielles. Les auteurs les plus « modernes » relevés dans les quatre manuels observés sont Victor Hugo et Edmond Rostand.

Pour ce qui est de l'initiation à l'histoire littéraire, *Poètes et prosateurs 3e* (1967) propose avant chaque fragment, des informations sur l'auteur, l'œuvre et ses principales caractéristiques (Annexe VII : 20-22). Deux pages sont par exemple consacrées à la vie de Corneille et à son œuvre comme préliminaires à l'étude d'*Horace*. Une fois l'auteur présenté, il est proposé une analyse plus approfondie de l'œuvre dont on va étudier des fragments. Pour *Horace*, toujours, on trouvera, « Les sources d'*Horace* ; L'idée maîtresse ; Le sujet des personnages » (p. 110-111).

Certaines questions servent à faire le lien entre l'histoire littéraire et le texte étudié : « Quelles allusions à la vie privée de son auteur trouve-t-on dans *Le Barbier de Séville* ? » (p. 275).

Pour ce qui est de l'analyse proprement dite des extraits, la même démarche est adoptée à chaque fois dans la mesure où pratiquement tous les textes de théâtre font l'objet d'une étude en lecture suivie. Quatre fragments en moyenne sont proposés, dont les plus importants sont signalés par un astérisque. Le manuel vise à l'exhaustivité si l'on considère la quantité de questions et de travail complémentaire qui suivent chaque texte. L'avant-propos précise que ces exercices « constituent l'exploitation naturelle des textes expliqués. Ils se placeront par conséquent toujours après l'explication et en dehors des heures que l'emploi du temps réserve à cette dernière » (p. 5).

La partie « Explication du fragment » est composée d'une dizaine de questions de compréhension, puis « L'exploitation du texte » en compte quatre en moyenne. Suit une partie « Travaux personnels : travail de synthèse / vie des mots / composition française » puis des questions de lecture suivie pour l'étude des scènes et des actes n'apparaissant pas dans l'ouvrage. À la fin du groupement, enfin, une partie « Dégageons des conclusions » pose des questions destinées à formuler une synthèse des scènes étudiées. Par exemple, à la suite de l'étude des *Précieuses ridicules* et des *Femmes savantes* de Molière, on propose de dégager des conclusions au moyen de questions sur « I. Les éléments du comique. II. La satire des mœurs. III. La leçon qui se dégage des deux comédies. IV. Le "style naturel" de Molière. En prolongement, des exercices de nature variée sont proposés : « V. Travail collectif. VI. Exposés et comptes rendus individuels ou de groupes. » (p. 177)

Pour ce qui est du détail des questions proposées, elles visent à construire des connaissances sur :

- les personnages et leur psychologie : « Montrez que le héros place par-dessus toutes les autres vertus « *l'honneur* » II, 3 *Horace* (p. 119) ; « Que propose Camille à son fiancé ? Que répond Curiace ? Entre quels sentiments se trouve-t-il déchiré ? Lequel choisit-il ?

Cela veut-il dire que celui qu'il sacrifie ne soit pas *profond* et *sincère* ? » II, 5 (p. 122) ; « Dressez la liste des sentiments successifs éprouvés par Admète » dans *Alceste* d'Euripide (p. 26) ; « Vers 263-264 : Montrez que ces deux vers expriment les sentiments profonds d'Andromaque ».

- la composition du texte : « Distinguez les deux grandes parties de la scène », *Alceste*, Euripide, (p. 260) ; « Délimitez les trois parties de cette scène » *Le Jeu de saint Nicolas*, Jean Bodel, (p. 60).

- le genre : « Comparez méthodiquement : 1. Le drame romantique à la tragédie classique. 2. Le héros romantique au héros cornélien, *Hernani* I, 2. (p. 320).

- le style d'un auteur : à propos de Molière (*Les Précieuses ridicules* et *Les Femmes savantes*) : « Il y a une manière d'écrire propre à Corneille, à Racine, etc. Il n'y en a pas de propre à Molière (sauf, peut-être lorsqu'il parle par la bouche d'un de ses personnages, comme Clitandre. » (p. 178).

- la morale de l'œuvre : « Montrez que cette satire : a) vise directement les mœurs du temps ; b) mais qu'elle peut s'appliquer aux mœurs de toutes les époques, par exemple de la nôtre… En retenant des éléments à la fois des opinions de Gorgibus, de Chrysale et surtout de Clitandre, montrez que les deux conseils essentiels que nous donne indirectement Molière sont : a) (d'une manière générale) de respecter, « le juste milieu » (fuir également l'ignorance et le pédantisme) ; b) (en ce qui concerne plus particulièrement les femmes) de savoir s'instruire sans détruire la modestie et le naturel qui font leur charme et sans renoncer à leurs devoirs familiaux. » *Les précieuses ridicules* et *Les femmes savantes*, Molière (p. 178) ; « La conduite d'Hermione, d'Oreste et de Pyrrhus vous paraît-elle : raisonnable ? -cohérente ? -moralement bonne ? » *Andromaque*, Racine (p. 198) ; « Le profit que l'on peut tirer de la tragédie : La tragédie est une explication de la

vie, car elle met en lumière les motifs cachés qui font agir les hommes : a) l'école de clairvoyance, b) l'école de la vertu. » *Horace*, Corneille (p. 133).

D'ailleurs, les titres des fragments proposés par le manuel sont éloquents et éclairent sur l'objet de leur sélection (*Andromaque*, Racine, I, 4 « Une scène révélatrice des sentiments » ; *Les femmes savantes*, Molière, IV, 3 « Science, pédantisme et sottise » ; *Horace*, Corneille, II, 3, « Le héros cornélien » ; *Le barbier de Séville*, Beaumarchais, I, 2, « Présentation de Figaro » ; *La marmite*, Plaute « Ridicules d'un avare »).

Une autre finalité apparaît à travers l'observation des exercices, c'est de faire lire avec expressivité. En effet, des « conseils pour la lecture » sont donnés dans une colonne à gauche des extraits ou sont à élaborer sur le modèle proposé pour le premier fragment : *Horace* II, 5 (p. 120) : « avec persuasion ; c'est une protestation (la période est longue, ménagez votre souffle) ; étonnée et d'un ton de reproche… » ou encore dans *Les Précieuse ridicules* scène 4 (p. 156) : « très en colère ; très catégorique, méprisante et hautaine (tout au long de la scène) ; Cathos a moins d'assurance et de morgue ; aux indications de ton précédentes s'ajoute ici un ton très "précieux"… ».

Une partie « Vocabulaire de la critique littéraire » propose enfin des questions sur « la densité (à propos du style de Racine) ; l'ironie ; la périphrase ; la péripétie… »

L'observation des exercices montre bien que la priorité est la formation d'une culture, la compréhension et la lecture expressive des textes, présentés comme indissociables, ce que rappellent d'ailleurs les auteurs à propos du guide pour l'explication : « Il met en relief les liens (si souvent oubliés !) qui unissent l'explication des idées et la lecture à haute voix. La première n'a atteint son but que si la seconde est la meilleure possible » (p. 5). On trouve plus souvent ces exercices de lecture à haute voix à la suite de l'étude des textes de théâtre,

à côté de cela on trouve encore deux exercices collectifs pour la mise en scène, sans aucun travail de préparation préalable :

- Pour *Horace* de Corneille: « Vous prendrez le rôle du metteur en scène qui explique à chaque personne la manière dont il doit jouer son rôle » (p. 134) ;
- Pour *Le Jeu de Saint Nicolas* de Jean Bodel : « Le 5 décembre 1200, sur le parvis de la cathédrale d'Arras… Efforcez-vous de ressusciter l'atmosphère de cette représentation » (p. 61).

Dans la plupart des cas, on privilégie plutôt les exercices d'écriture du type modifier une scène ou en inventer une nouvelle en reprenant les thèmes étudiés dans les extraits. À la suite de l'étude des *Femmes savantes* de Molière, un travail collectif propose : « Rédigez en commun (et en prose) une courte comédie en un acte qui exprimera les différents points de vue que l'on peut avoir sur le rôle que doit jouer, dans le monde moderne, une femme, et quelle éducation peut l'y préparer. » (p. 178). Après l'analyse d'un extrait d'*Hernani* de Victor Hugo, on propose en « Composition française » : « Vous venez d'assister à la représentation du 25 février 1830. À la sortie du spectacle, vous êtes témoin d'une controverse passionnée (*soit à propos de la scène étudiée, soit à propos du drame tout entier*) entre un défenseur de la tragédie classique et un admirateur d'*Hernani*. Relatez le dialogue. » (p. 320) Et à propos d'*Andromaque* de Racine, « Composition française : 2. Imaginez qu'Oreste ait finalement reculé devant le meurtre de Pyrrhus. Quel eût été alors le dénouement ? ; 5. Aimeriez-vous assister à la représentation d'*Andromaque* ? Pourquoi ? (ou : quel plaisir avez-vous pris à la représentation d'*Andromaque* ? Pourquoi ?) (p. 198) ». À la suite de l'étude d'*Horace* de Corneille, on trouve pour la composition française : « 1. *Albe mon cher pays…* À votre tour dites pourquoi le lieu de votre naissance vous est cher ; analysez les liens, les souvenirs qui vous y unissent. Si vous

n'y habitez plus, comparez ce lieu de naissance à celui que vous habitez présentement et expliquez, le plus sincèrement possible, les raisons qui vous font préférer l'un plutôt que l'autre. 2. Imaginez : a) soit une réponse de Julie à la tirade de Sabine ; b) soit qu'un messager vienne annoncer que la paix est brusquement décidée entre les villes d'Albe et de Rome (que disent, selon vous, Julie ? Sabine ?) » (p. 115) ; ou plus loin toujours à propos de la même œuvre : « 1. Imaginez (en prose) quel pourrait être le dialogue entre Horace et Curiace si Rome et Albe avaient désigné d'autres champions qu'eux-mêmes. (Votre dialogue respectera la différence des caractères et des sentiments d'Horace "héros cornélien" ». (p. 120)

Au terme de cette étude de *Poètes et prosateurs 3e* (1967), on peut souligner le souci de montrer aux élèves la valeur esthétique et morale des textes retenus comme étant représentatifs d'une époque. Par contre, comme nous l'avons souligné, le but n'est pas de considérer le caractère spécifique de l'œuvre dramatique puisque la rubrique « Mise en scène » qui apparaît par exemple à la fin de l'étude d'*Andromaque*, ne vise pas à faire jouer la pièce, mais à s'interroger sur le respect des règles classiques : « Montrez que Racine reste, avec habileté, fidèle à la règle des trois unités. » (p. 197-198). Les sujets de composition française sont très généralistes, ils visent à faire réfléchir sur une situation, à exprimer un point de vue personnel. Aucun accompagnement méthodologique n'est apporté, l'écriture se présente comme une pratique d'imitation des textes étudiés ou tient pour acquise la maîtrise de cet exercice par les élèves.

Dans *Le français en classe de 4e* (1969), on abandonne le découpage chronologique (Annexe VIII : 23) -on y reviendra dans le manuel destiné à la classe de 3e - pour une présentation des textes « par centres d'intérêt » pour s'adapter semble-t-il au goût des élèves : « Nous n'avons gardé de l'ancienne édition que les extraits qui plaisaient le plus

aux élèves »[482]. Les textes sont ainsi regroupés autour de thèmes comme : la campagne, les animaux, le sport, les paysages… Pour ce qui est des finalités et de la méthode, elles sont quasiment les mêmes que dans l'ouvrage étudié précédemment. En effet, on garde ici le souci de donner des connaissances touchant à l'histoire littéraire, comme le montre aussi l'avant-propos du recueil de 3e: « Un exposé succinct, mais précis de notre histoire littéraire du Moyen Âge au XXe siècle accompagne ces morceaux choisis et dégage l'esprit de chaque période » ; ainsi, chaque extrait est précédé d'un paragraphe sur l'auteur et son œuvre, puis d'une situation de l'extrait. L'histoire littéraire fait ici l'objet d'une attention un peu moins soutenue en général. Pour exemple, une seule page du manuel de 3e est consacrée à Beaumarchais, contre deux pages dans *Poètes et prosateurs 3e* (1967). Cependant, pour la partie concernant le théâtre du XVIIe siècle, les textes ont été remplacés, pour les raisons évoquées plus haut, par de nombreuses pages d'histoire littéraire dont les titres sont : « XVIIe siècle *Histoire littéraire :* La Tragédie; La Comédie » (p. 47-48). Un chapitre à part est consacré au « théâtre au XVIIe siècle : Troupes et spectacles (Les acteurs– Le spectacle) (p. 76-77) ; « Les règles de l'idéal classique : Les règles; L'avis des créateurs », suivi d'un gros plan sur Corneille, Molière et Racine (p. 77-81). Le Moyen Âge est traité de la même façon avec une page de théorie sur le théâtre pendant cette période (I. Le drame religieux ; II. Le théâtre comique) (p. 10). De nombreuses gravures et illustrations accompagnent ces pages, montrant les comédiens français et italiens ; les comédiens de l'Hôtel de Bourgogne ou des photographies de mises en scène modernes de pièces classiques comme *Britannicus* (Vieux-Colombier) ou *Les Femmes savantes* (Comédie-Française) (p. 81). Mais aucune exploitation de ces images n'est proposée, à part leur observation : « remarquez les deux masques » *Comédiens italiens par* Lancret. (p. 80)

482 Avant-propos, p. 5.

Aucun extrait de théâtre n'apparaît donc avant l'étude du XVIIIe siècle avec les *Folies amoureuses* de Jean-François Regnard et *Les Sincères* de Marivaux en explication de texte, puis *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais en lecture suivie. On retrouvera des fragments de théâtre dans le chapitre consacré aux *Textes anciens traduits en français* avec Euripide (deux extraits d'*Alceste* et trois extraits d'*Iphigénie à Aulis*), Plaute (deux extraits des *Ménechmes*) et Virgile (un extrait des *Bucoliques*) pour le manuel de 3e ; Sophocle (un extrait d'*Œdipe à Colone* et d'*Antigone*) ; Guilhem de Castro (un extrait de *La Provocation)* et Horace (un extrait des *Satires*) pour le manuel de 4e. Dans ce dernier en revanche, le XVIIe siècle est véritablement celui du théâtre puisque cinq pièces sont présentées pour la lecture suivie, ce qui représente la moitié des œuvres prévues pour cet exercice. Il s'agit de Corneille *Le Cid* et *Horace* ; Molière *L'Avare, Le Bourgeois gentilhomme* et *Le Malade imaginaire*.

La démarche consiste donc toujours à présenter l'auteur et à replacer le fragment dans son contexte, d'en analyser le sens avec des questions récurrentes : « Délimitez les trois grandes parties de la scène et donnez un titre à chacune d'elles », *Le Bourgeois gentilhomme*, Molière (II, 4) ; « Comment se manifeste la franchise de Cléante ? Quel est le ton de M. Jourdain ? Pourquoi prend-il ce ton insolite ? » (même pièce, III, 2) ; « Comparez le caractère d'Angélique à ceux d'Élise, fille d'Harpagon et de Lucile, fille de M. Jourdain », *Le Malade imaginaire*, Molière (III, 11 ; 12 ; 13) ; « Qu'a de touchant la scène entre Œdipe et Antigone ? Quelles raisons peut avoir Antigone d'adresser des reproches à la Fortune ? Quels mots marquent l'amour filial d'Antigone ? », *Œdipe à Colone*, Sophocle (v. 1096-1138 et 1670-1717). (p. 468)

Les exercices proposés paraissent plus « réalisables » en quantité mais s'intéressent toujours davantage à l'explication des textes qu'à leur spécificité dramatique. Six

questions en moyenne suivent l'extrait et visent à sa compréhension. Elles portent en général sur le ton ; la progression de l'intrigue ; les personnages et leur caractère…

Par exemple, pour l'explication de *L'Avare* de Molière (IV, 7) :

> 1. Indiquez les différents sentiments par lesquels passe successivement Harpagon.
> 2. Montrez comment le désespoir provoque chez lui une sorte d'hallucination.
> 3. D'où provient le comique de cette scène ?
> 4. Quelle influence a le vol de cette cassette sur la suite de l'action ?
> 5. Comparez ce monologue avec celui d'Euclion, de Plaute, page 479. » (p. 234-235)

L'accent n'est plus mis sur le lien entre la compréhension des textes et leur lecture expressive puisque aucun exercice sur l'oral n'apparaît, par contre chaque étude donne lieu à un travail en grammaire et à des analyses logiques. Dans le recueil de 3e :

- *Les Folies amoureuses* de Jean Regnard (III, 4) : « Grammaire : Le sujet : a) Relevez dans ce texte les sujets réels (infinitifs ou propositions).- b) Classez les différents exemples d'inversion du sujet. » ; « L'infinitif : Donnez les fonctions des infinitifs employés comme noms à partir du vers 29. » (p. 88)

- *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais (IV, 6) : « Grammaire : a) Je commençais à craindre que vous ne vinssiez pas (l. 3) ; expliquez le mode et le temps.- b) Quelque asile que vous choisissiez (l. 6) ; expliquez le mode.- c) Dans la tirade de Rosine aux lignes 16-24 expliquez la valeur des imparfaits et des passés composés. » (p. 140)

Dans le recueil de 4e :

- *L'Avare* de Molière (III, 1) : « Grammaire : Analyse logique.- Je ne vous dirai point… des façons de chevaux (l. 75-79). » (p. 230)

Des exercices de narration visent là aussi à imaginer une suite ou à se servir du thème observé pour le réexploiter :

- « Faites le portait de celui qui connaît admirablement la technique et le vocabulaire d'un sport, mais dont la « suffisance » s'effondre sur le terrain », *Le Bourgeois gentilhomme* (III, 3).

- « Imaginez un quiproquo. Et racontez en insistant sur toutes les répercussions comiques qu'il a eues » *L'Avare*, (V, 3).

- « L'arrivée d'un nouveau valet chez Harpagon. Comédie en deux scènes ; Scène 1 : L'avare lui fait ses recommandations ; Valère y ajoute les siennes. Scène 2 : À l'office, les domestiques font un portrait d'Harpagon. Que pense le nouveau venu ? Imaginez le dénouement. » *L'Avare* (III, 1).

L'intérêt moral des textes n'a pas été oublié non plus. Dans l'avant-propos du manuel de 4e on précise : « comme précédemment, certains de ces textes permettent l'étude de questions intéressant l'Éducation morale, d'autres assurent une coordination entre la classe de français et les autres disciplines ». À ce sujet, on trouvera moins d'exemples ici que dans le *Poètes et prosateurs 3e*, car il n'y a que rarement des questions d'ensemble sur l'œuvre permettant d'en souligner les caractéristiques et la portée morale :

- « En quoi la leçon que M. Jourdain prétend donner à Nicole illustre-t-elle ces réflexions de Montaigne ? : "Savoir par cœur n'est pas savoir… Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans regarder au patron… Fâcheuse suffisance qu'une suffisance pure livresque" », *Le Bourgeois gentilhomme*, Molière (III, 3) (p. 255)

- « Croyez-vous qu'une telle situation puisse encore se produire ? » Questions générales sur *Horace*, Corneille. (p. 211)

Les sujets de composition française portent essentiellement sur des sujets généraux, et on n'a relevé aucun exercice d'adaptation dans les manuels de cette période.

7.1.4. Rapport avec les autres disciplines

Les avant-propos des manuels soulignent leur volonté de travailler sur des extraits ayant un rapport avec le programme d'histoire et d'instruction civique notamment :

- « Pour suivre le nouveau programme d'histoire, nous avons supprimé certains textes se rapportant au Moyen Âge et nous leur avons substitué des pages illustrant la civilisation du XVIIe siècle et du XVIIIe siècle. Quant aux textes consacrés à l'Instruction civique, ils sont plus nombreux ici que dans l'édition précédente. » (*Le français en classe de 4e*, 1969)

- « Conformément aux programmes, on trouvera enfin dans notre recueil, présentés en vue des Lectures suivies et dirigées, des traductions d'auteurs anciens et des textes relatifs à la civilisation étudiée en histoire. » (*Le français en classe de 3e*, 1969).

Les questions qui suivent les extraits peuvent également en souligner le lien :

- *La farce du Cuvier* : « Imaginez, à l'aide des indications du rollet, la journée de travail d'une ménagère du XVe siècle. » (p. 72)

- *La Marmite*, Plaute : « Quels nouveaux renseignements trouve-t-on sur la vie quotidienne à Rome ? », (p. 36).

Dans le manuel *Poètes et prosateurs 3e* (1967), la rubrique « Lectures personnelles » propose des ouvrages et des thèmes en prolongement à l'étude d'une œuvre, ces prolongements bibliographiques sont souvent en rapport avec l'histoire :

- « Pour mieux connaître l'époque évoquée par Racine, (sous le contrôle du professeur) : E. Mireaux *La vie quotidienne au temps d'Homère* (Hachette) ; *Histoire grecque* (Hachette) » (p. 198).

Les illustrations présentes dans le recueil peuvent aussi donner lieu à des prolongements en art plastique :

- « On remarquera la naïveté du trait, l'attitude figée des personnages et l'absence de perspective » *Tristan et Iseut* (p. 53).

Dans les manuels observés dans cette période, les textes sont regroupés de manière chronologique autour d'un genre, d'une époque, d'un auteur ou d'une œuvre avec un regard sur l'histoire littéraire visant à situer l'œuvre. Les textes sont choisis pour leur intérêt moral et culturel et servent aussi à faire le lien avec le programme d'histoire et d'éducation civique. Les questions de lecture visent à dégager des grandes questions sur la morale, la composition du texte, le style de l'auteur, l'explication des idées, et portent sur l'apprentissage de la lecture à haute voix ou encore servent de base à l'analyse logique. Le travail d'écriture porte le plus souvent sur l'imitation d'une situation, d'un thème, l'invention d'une suite, d'un autre dénouement ou amène à réfléchir sur des questions de société. Aucun exercice d'adaptation n'a été relevé dans ces ouvrages.

7.2. Deuxième période : manuels scolaires des années 1977 à 1990

Communiquer et prendre du plaisir dans les apprentissages dans une approche par genre et par thème de textes et d'images adaptés au goût du public.

7.2.1. Place de l'enseignement du théâtre dans les manuels scolaires

Premier constat, la part laissée aux textes de théâtre est toujours nettement inférieure à celle attribuée aux textes narratifs ou poétiques, dans les manuels de cette période, comme dans ceux de la période précédente. D'ailleurs, dans les préfaces, on met beaucoup plus l'accent sur la présence des textes poétiques que sur celle des textes dramatiques. Par exemple dans l'avant-propos de *Aux quatre vents 5e* (1982) : « Ce livre comprend huit dossiers, avec 160 textes et documents de travail (parmi lesquels 54 poèmes) »[483], ou

483 *Aux quatre vents 5e*, Nouvelle collection, H. Mitterand, Nathan, Paris, 1982.

encore dans *Langage et textes vivants 5e, Expression personnelle,* (1978) : « Conformément au vœu des professeurs, une place importante est accordée aux textes poétiques. Le choix des textes en prose s'est porté surtout sur des récits propres à créer une forte motivation, offrant un sens complet. »[484], et enfin dans *Français textes et activités 3e* (1980)[485], on signale à propos du choix des textes la présence nombreux poèmes (46 sur 150 textes et documents).

Si on constate une ouverture vers de nouveaux auteurs, plus modernes et variés (Annexe IX : 24-25) la place laissée au théâtre apparaît moins importante si on la compare à celle des années précédentes puisque dans la majorité des recueils observés, on ne trouve en moyenne qu'entre 10 et 16 extraits de pièces de théâtre et parfois même beaucoup moins. Par exemple, *Français 5e Lire, observer, s'exprimer* (1978) et *Langages et textes vivants 5e* (1978), proposent seulement 4 extraits de pièces. On est donc loin d'atteindre les chiffres des années 60 (*Poètes et prosateurs 3e*, 1967, propose 27 extraits et *Le français en classe de 4e*, Bordas, 1969, en propose 33).

Il y a trois raisons qui peuvent expliquer cette baisse :

- Premièrement, les livres ne sont plus aussi épais que ceux observés pour la première période. En effet, on passe à une moyenne de 300 pages de 1977 à 1995 contre 480 et 608 pages respectivement pour *Poètes et prosateurs 3e* (1967) et *Le français en classe de 4e* (1969). Mais le format, lui aussi a changé, on passe de livres de 15 X 21 cm en moyenne, à des livres plus allongés, de 18 X 24 cm, et les extraits proposés sont beaucoup moins nombreux : 210 textes pour *Le français en classe de 4e* (1969) contre 120 textes pour *Français 4e* (*L'art de lire*, 1992).

484 *Langage et textes vivants 5e*, Expression personnelle, L. Arnaud, Arnaud Magnard, Paris, 1978.
485 *Français, Textes et activités 3e*, Collection Langage et communication, H. Mitterand, J. Labeyrie, M. Pougeoise, D. Pinson, Nathan, Paris, 1980.

- Deuxièmement, conformément aux nouvelles instructions de 1977 qui invitent à regrouper les textes de manière cohérente, par exemple autour de thèmes qui font apparaître des rapprochements significatifs ou encore autour d'un genre, certains manuels optent pour une présentation thématique des extraits (Annexe X : 26). Le théâtre semble avoir du mal à trouver sa place dans cette nouvelle démarche puisque c'est dans les manuels qui l'ont choisie qu'on en trouve le moins (c'est le cas des deux manuels cités plus haut qui ont choisi ce type de groupement et ne présentent que 4 extraits). Les autres optent souvent pour une présentation mixte, à la fois générique et thématique, et là, les extraits sont un peu plus nombreux, mais relégués très souvent à la fin du manuel dans un groupement plutôt générique, voire méthodique des extraits: « 4. Le tragique » -sur 6 chapitres- *La plume et les mots 3e* (1989)[486] ; « 12/ À vos masques ! », dernier chapitre de *Au plaisir des mots 6*e (1986)[487] ; « Théâtre et jeux dramatiques » (p. 306), dernier groupement de *Mots et merveilles 4e* (1983)[488].

- Troisièmement, ce qui peut expliquer encore le fait que l'on trouve moins d'extraits de théâtre c'est qu'il est le plus souvent étudié en lecture suivie. Ainsi, certains manuels font-ils peut-être l'économie d'extraits de théâtre, partant du principe que les élèves et leurs professeurs l'étudient directement à partir des classiques achetés ou empruntés. Les auteurs de *Aux quatre vents 5e* (1982) y font allusion dans leur avant-propos :

> plutôt que de reproduire des extraits des *Fourberies de Scapin*, que les élèves étudient le plus souvent dans une édition complète, nous avons préféré mettre à la disposition de la classe un faisceau de textes empruntés au théâtre antique (Térence), au théâtre italien (Goldoni), à Molière lui-même, et au théâtre contemporain (Beckett)… (p. 2)

Si le texte de théâtre n'a pas gagné en place dans cette nouvelle période étudiée, son statut a tout de même changé. En effet, considéré comme les autres extraits dans les années

486 *La plume et les mots 3e*, F. Colmez, M.-L. Astre, O. Blond, N. Duyé, F. Villard, collection F. Colmez, Bordas, 1989.

487 *Au plaisir des mots 6e*, M. et S. Collot, J. Delforge, E. Deneuchatel, nouvelle édition, Hachette collèges, 1986.

488 *Mots et merveilles 4e*, L. Arnaud, A. Garrigue, Magnard, 1983.

soixante, au service de l'éducation du citoyen et de la formation de l'honnête homme, ou en lecture suivie pour montrer les caractéristiques d'un auteur et d'un siècle, il est le plus souvent étudié, dans les années quatre-vingt, à travers des groupements thématiques ou génériques dont les finalités sont différentes. On est bien conscient des particularités de ces textes, comme l'atteste le fait que tous les manuels étudiés proposent des exercices de mise en scène qui ne se limitent pas simplement à une lecture expressive des passages. Certes, on ne sait pas toujours comment exploiter les nouvelles recherches en sémiotique du théâtre, aussi trouve-t-on beaucoup d'hésitations entre l'étude de l'extrait pour ce qu'il apporte au niveau du contenu (thème, personnage…) ou pour ce qu'il apporte au niveau de la représentation (tendance à ne mettre en valeur que le côté « jeu » et à reléguer les textes dans des parties du manuel un peu secondaires et récréatives comme on l'a noté plus haut). Tout au début de la période, on ne trouve pas de questions ni d'explications qui permettent d'éclairer et de faciliter le jeu, comme on le verra dans l'analyse des contenus. Il est vrai que plus on s'approche de la dernière période (années 1990), plus on va trouver dans les manuels des transpositions des savoirs théoriques relatifs à l'analyse du théâtre.

7.2.2. Finalités de l'enseignement du théâtre

Comme pour la période précédemment étudiée, on a tenté d'observer les finalités déclarées à partir de l'étude des préfaces ou avant-propos présentés par les auteurs. Ces introductions aux livres poursuivent plusieurs objectifs qui ne nous éclairent pas toujours sur les finalités du manuel et encore moins sur la place du théâtre dans ce dernier, puisqu'on y fait très rarement référence. Les principaux buts des préfaces sont donc de :

- Souligner leur conformité aux nouvelles instructions officielles, ce qui est le cas de quatre ouvrages :

- Préface de Jean Fournier pour *Français 5e Lire, observer, s'exprimer, nouveau programme,* (1978) : « Conforme au programme de 1977, ce livre de français est l'œuvre d'une équipe de professeurs… » (p.3).

- « *Français 4e, Textes et activités* est à la fois conforme aux programmes du 16 novembre 1978, pour le cycle d'orientation (B.O. du 14 décembre 1978), et fidèle à l'esprit des deux premiers volumes de la collection. »[489]

- *La plume et les mots, Français 3e* (1989) produit pour toute préface, des extraits des instructions officielles auxquels il propose des titres « Formation d'une culture » et « Choix des textes ».

- *Aux quatre vents, Textes français 5e*, publié en 1982, souligne aussi dans son avant-propos, son adhésion aux programmes dans le paragraphe intitulé « Les thèmes et les genres » : « Ce livre comprend huit dossiers, avec 160 textes et documents de travail (parmi lesquels 54 poèmes), équilibrant l'étude des thèmes suggérés par le programme (Bulletin officiel du 24 mars 1977) et l'initiation à l'étude des grands genres littéraires. » (p. 2)

- Présenter les particularités du manuel, ou encore justifier des choix :

- « *Espace-livres*… l'espace des livres… le livre-espace… Ce volume, qui termine la collection, a pour ambition d'offrir aux élèves, en 120 textes, l'image, réduite mais panoramique de la littérature française, dans tout son espace, et dans toute son histoire. »[490].

489 *Français 4e Textes et activités*, Collection Langage et communication, H. Mitterand, J. Labeyrie, M. Pougeoise, D. Pinson, Nathan, 1979, avant-propos, p. 2.

490 *Espaces livres 3e*, *Textes français et documents*, R. Decriaud, J. et M. Marsat, D. Pinson, M. Pougeoise, D. Rincé, M.-F. Sculfort, Nathan, 1989.

- Louis Arnaud, dans son introduction à *Langages et textes vivants 5e* (1978) précise « L'oral a dans notre livre la priorité. Nous donnons la parole aux élèves avant de la donner aux auteurs. »

- *Aux quatre vents 5e* (1982) : « Comme on le voit, la disposition de ce livre se caractérise par un appel plus marqué à des œuvres suivies ; une diversification de l' « escorte » pédagogique ; un renforcement des travaux sur le vocabulaire et l'expression ; une illustration plus riche, plus diverse et plus fonctionnelle, contribuant par elle-même à l'étude des thèmes littéraires et artistiques. » (p. 2).

- *Mots et merveilles 4e* (1983) souligne les objectifs de sa collection à travers les titres et sous-titres de son avant-propos : « Lire se conquiert ; Créer le désir de lire ; Créer une culture commune ; La lecture du réel passe par l'imaginaire.» Il justifie son organisation générale : « I. Une double approche : par genre, par thème, Bien qu'intéressante et pratique, l'approche thématique seule nous paraît souvent insuffisante, aussi avons-nous groupé les textes selon une double approche, pour suggérer l'éveil aux différents langages : poétique, dramatique… » (p. 2-3)

Certains manuels, tout de même assez rares, ne proposent pas de page d'introduction. C'est le cas de *Au plaisir des mots* 6e et 4e (1986 et 1988). Ce sont peut-être des collections dont les finalités sont connues du public ou alors considèrent-ils que le respect des instructions officielles va de soi ? En tout cas leur démarche et leurs priorités ne sont pas annoncées.

En ce qui concerne les finalités propres à l'enseignement du théâtre, elles apparaissent très peu, voire jamais, dans les avant-propos étudiés, aussi pouvons-nous penser qu'elles s'inscrivent dans les finalités générales des manuels : l'enseignement du théâtre participe des objectifs de chaque livre (savoir lire ; acquérir des méthodes, …). Les objectifs

présentés sont très divers et offrent beaucoup de changements par rapport à la période précédente. Si on laisse de côté la formation d'une culture qui était la priorité des années soixante et qui n'a été citée qu'une seule fois dans les ouvrages observés (*Espaces livres 3e*, Nathan, 1989), sept grandes orientations apparaissent, qu'elles soient partagées ou non par les manuels. Elles sont les suivantes :

- Donner la priorité à la communication orale :

- dans *Langages et textes vivants 5e, Expression personnelle* (1978) (Annexe IX), on annonce dans l'introduction la « Priorité au langage et à l'expression ». Les titres et sous-titres qui structurent cette page présentent clairement les objectifs des auteurs : « La parole libérée ; L'entraînement oral ; Vers l'expression personnelle ; Primauté des textes vivants ; La lecture liée aux activités d'éveil permet une ouverture sur le monde. ». La conclusion de Louis Arnaud insiste : « Nous suscitons l'effort, demandons à l'élève de s'exprimer au-delà des mécanismes, car il nous paraît urgent, d'épanouir la créativité, menacée au plan du langage. »

- Étudier les genres :

- *Aux quatre vents 5e* (1982) propose une « initiation à l'étude des grands genres littéraires » (p. 2), et *Mots et merveilles 4e* (1983) propose dans son organisation générale « Une double approche : par genre et par thème. » (p. 3)

- Acquérir des méthodes pour lire et pour écrire :

- dans *Français, Textes et activités 4e*, (1979), l'un des objectifs est de « Former les élèves aux méthodes de l'activité intellectuelle » (p. 2). On peut lire aussi : « on accordera une importance particulière à l'acquisition des méthodes de travail intellectuel » pour le manuel de 3e publié en 1980.

- Renouveler les textes pour coller davantage à la réalité de l'époque et s'adapter à un public qui a changé :

Il s'agit d'un des objectifs que l'on retrouve le plus souvent dans les introductions des auteurs. Le souci est d'adapter les textes à la société de l'époque et il et vrai que l'on assiste à une véritable modernisation des extraits présentés qui va largement toucher le théâtre. Pour Magnard, *Langages et textes vivants 5e* (1978), il faut « aider les élèves à mieux vivre dans la société de leur temps ». Pour Nathan, *Français, textes et activités 4e* (1979), il faut « offrir aux élèves une culture en prise directe sur les manières de penser, de parler, d'agir, de vivre dans la France d'aujourd'hui ; sur les discours et les images typiques de notre temps. »

- pour *Mots et merveilles 4e* (1983) il s'agit de proposer des textes adaptés au goût des élèves afin de les amener progressivement vers d'autres lectures et d'adopter des stratégies nouvelles qui tiennent compte du public :

> Nous devons notamment nous sentir concernés par leur culture si nous voulons qu'ils se sentent concernés par la nôtre. Attitude d'accueil minimum. Pour communiquer, il s'agira donc de créer une « culture » commune. L'intérêt suscité par l'actualité est à prendre en considération. […] Partir du présent et des intérêts des jeunes pour les « dériver » vers d'autres lectures plus littéraires. […] Étant donné le profil des classes du premier cycle et la nouvelle relation au savoir qui est celle des élèves aujourd'hui, nous devons, pour continuer à promouvoir une pédagogie de la réussite, resituer notre enseignement et trouver des attitudes nouvelles pour répondre aux problèmes nouveaux. […] n'œuvrons pas à contre-marées et au lieu de nous obnubiler sur la précarité du « savoir-lire », changeons notre stratégie ! Ayons des attitudes accueillantes et positives car associer la lecture uniquement, ou essentiellement, à l'effort douloureux qu'elle implique pour certains de nos élèves c'est effectivement aller à contre-marées… (p. 3-4)

Ainsi, non seulement on s'intéresse à présent davantage au goût des élèves parce qu'ils ont changé et qu'ils semblent ne plus se satisfaire et des textes et des présentations antérieures des manuels, mais aussi parce que la société a changé et qu'elle a modifié le profil du public scolaire auquel s'adressent les manuels.

- Prendre du plaisir dans les apprentissages :

Cette notion apparaît très clairement dans tous les ouvrages, même si les préfaces n'en font pas toute forcément état et elle découle de la constatation précédente. Le public apparaissant plus « difficile » et sans doute moins homogène que dans les années soixante, l'enseignement doit s'adapter s'il veut intéresser son public. On a vu que cela pouvait passer par une volonté de moderniser le corpus dont on donnera des exemples plus tard, mais aussi par une nouvelle image donnée aux apprentissages : on tend à rejeter l'image laborieuse de l'apprenti pour la remplacer par celle d'un jouisseur. Il est désormais possible de prendre du plaisir en apprenant. Pour cela tous les ouvrages montrent dans leur présentation (illustrations, couleurs, mise en page…) un réel souci de plaire au lecteur. La première de couverture de *Aux quatre vents 5e* (1982) présente un véliplanchiste en pleine mer, sous un coucher de soleil aux couleurs vives qui est une véritable invitation au voyage. Cette invitation aux loisirs et aux plaisirs à travers la première de couverture apparaît surtout dans cette seconde période. Les manuels présentent non seulement des couvertures plus attrayantes (paysages, soleil, animaux, joueur de flûte…) mais aussi des titres éloquents : *Au plaisir des mots, Aux quatre vents, Langages et textes vivants*. La volonté est d'adapter davantage le livre à son utilisateur et d'en faire un objet accessible de sorte qu'il puisse être éventuellement utilisé sans le guidage du professeur. Ainsi, l'objectif est d' « apporter du savoir et du plaisir » dans un ouvrage qui est à la fois « instrument de travail et livre d'agrément » pour *Français textes et activités 4e* (1979).

- Travailler de manière décloisonnée et mettre en évidence le lien lecture-écriture :

Cette démarche, prescrite dans les instructions officielles de 1977, a encore beaucoup de mal à se mettre en place dans les manuels de cette période. On en trouve très peu de référence dans les avant-propos. Chez Nathan en 1984, on peut lire dans la préface : « *Lire à loisir* est une anthologie organisée selon une pédagogie diversifiée et décloisonnée. »

- Développer le goût de lire :

C'est pour finir un des objectifs majeurs sur lequel se rencontrent le plus les préfaces des manuels. En effet, on insiste particulièrement sur les méthodologies de la lecture et sur la nécessité de donner envie de lire aux élèves. On l'a déjà fait remarquer plus haut, les premières de couverture des ouvrages de cette époque présentent souvent des illustrations en rapport avec l'action de lire, prise en compte dans les manuels des années 1990. *Mots et merveilles 4e* (1983) : « Nos objectifs : lire se conquiert/ Créer le désir de lire… si l'on souhaite ardemment que les jeunes deviennent d'authentiques lecteurs qui éprouveront le désir de lire même et surtout après la fin de leur scolarité, il est nécessaire de créer initialement le désir de lire. » (p. 2).

Il reste à voir à maintenant de quelle façon le texte de théâtre participe de la mise en place de ces objectifs dans les contenus et exercices proposés par les manuels.

7.2.3. Contenus et exercices

Les auteurs et les textes présentés sont beaucoup plus variés que dans la première période étudiée (Annexe V : 18; IX : 24-25), avec des éléments stables depuis 1960, à savoir la trilogie Molière, Corneille, Racine. À partir des années 1977, on ouvre l'étude aux auteurs contemporains qui n'avaient auparavant pas leur place dans les manuels de français. Le XVIIe siècle, toujours incontournable, n'est plus la seule période retenue pour l'étude du théâtre. Ce qui peut expliquer ce fait est sans doute que la liste des œuvres proposée par les programmes officiels ne soit plus qu'indicative et laisse davantage de liberté aux professeurs et aux auteurs de manuels. D'autre part, on a vu que le souci de ces derniers est aussi de plaire aux élèves et d'être plus proches de l'actualité de l'époque.

Les démarches proposées par les livres changent aussi, on n'a plus seulement une anthologie de textes choisis pour leur intérêt littéraire et moral, mais un véritable manuel

qui se veut un outil destiné aussi bien aux professeurs qu'aux élèves. Les tables des matières sont de ce fait plus accessibles avec des tableaux aux multiples couleurs et à plusieurs entrées, présentant des objectifs ou encore plusieurs parcours possibles.

En ce qui concerne les illustrations, elles sont beaucoup plus nombreuses et souvent de taille plus importante. On peut noter une inversion de la tendance par rapport à la période précédente où les documents iconographiques étaient en majorité en noir et blanc : sur toutes les illustrations proposées dans *Poètes et prosateurs 3e* (1963), seules 2 sont en couleur et on n'en trouve pas plus de six dans chacun des deux manuels pour la 4e et la 3e (*Le français en classe de 4e*, *Le français en classe de 3e*, 1969). Dans les années 1980, au contraire, on fait la part belle à la couleur. Dans *Français 5e* (1978), par exemple, 75 documents sont en couleur contre seulement 26 en noir et blanc. Quant à l'exploitation de ces illustrations, elle a peu changé. Dans la plupart des cas elles servent de simple ornement aux textes et à rendre le manuel plus attrayant. Mis à part les chapitres où elle est le véritable support des enseignements (étude de la BD, de séquence de cinéma, d'affiches publicitaires…), elle ne donne que très rarement lieu à des exploitations proposées par le manuel, qui laisse la liberté au professeur de les utiliser ou non comme l'indique la préface de *Mots et merveilles 4e* (1983) : « Les illustrations ont été choisies comme échos, ouvertures ou contrepoints aux textes et peuvent être la source de multiples travaux oraux et /ou écrits. » (p. 3) D'ailleurs, peu de préfaces en font état si ce n'est pour signaler leur présence et quand ils annoncent une exploitation pédagogique, elle n'apparaît que de manière très ponctuelle. C'est le cas dans *Français textes et activités 4e* (1979) « Des reproductions de tableaux (conformément aux indications du nouveau programme) des dessins, des photographies, des affiches, des gravures, toujours en liaison avec les textes, et toujours accompagnées d'une exploitation pédagogique. » (p. 2). Ces exploitations annoncées ne se trouvent qu'en accompagnement de quelques reproductions de tableaux,

sous la rubrique intitulée « Étude d'une œuvre d'art », les autres images ne sont pas suivies de questionnaires.

C'est le cas aussi de *Langages et textes vivants 5e* (1978), qui annonce dans sa préface au paragraphe « Un vrai dialogue entre le verbal et l'iconique » : « Notre collection considère l'image, non comme une simple illustration, mais comme :

- une motivation pour faire parler
- un tremplin pour relancer l'oral
- un relais pour animer les textes. Polysémie de l'image qui renvoie à la fois au présent et au passé. » (p. 2)

Mais là aussi, malgré ces discours introducteurs, les images sont en définitive assez peu exploitées. Le seul manuel dont le contenu est fidèle aux principes de la préface est *Français 5e Lire, observer, s'exprimer* (1978) : « L'illustration occupe dans la pédagogie moderne une place croissante : on trouvera dans ce livre des images plus grandes et plus nettes, accompagnées de questions invitant les élèves à observer le document visuel, à mieux comprendre son langage, à exprimer leur point de vue oralement et par écrit. » (p. 3-4). Et là, en effet, des questions accompagnent tous les documents iconographiques proposés par le manuel, eux-mêmes toujours en rapport avec les textes.

Pour ce qui est des illustrations en rapport avec le théâtre, tous les manuels proposent en général des photos montrant des acteurs sur scène ou des décors en rapport avec le texte proposé en extrait. Cependant, ils ne sont que quelques uns à les exploiter véritablement. Dans *Au plaisir des mots 6e* (1986)[491], un extrait de Guillaume Tell de Friedrich Schiller (III, 3) est accompagné d'une reproduction de lithographie du XIXe siècle en noir et blanc

491 *Au plaisir des mots 6e*, M. et S. Collot, J. Delforge, E. Deneuchatel, Nouvelle édition, Hachette collèges, 1986.

illustrant la scène « Guillaume Tell refuse de saluer le chapeau de Gessler. » (p. 18) (Annexe XI : 27). Une série de questions vise à exploiter cette image : « a/ Quels personnages apparaissent sur la gravure en plus des acteurs qui interviennent dans le texte ? b/ Qui est, selon vous, le personnage à cheval, dans le coin droit ? À quelle scène assiste-t-il ? c/ Quelle place Guillaume Tell occupe-t-il dans l'image ? Pourquoi ? Quelle arme permet de le reconnaître ? d/ Quel personnage se tient à sa gauche ? Que montre-t-il du doigt ? Que fait-il de la main gauche ? Inventez les paroles qu'il doit prononcer. e/ Observez les gestes de Guillaume Tell, de l'enfant, de la femme : quelles émotions, quels sentiments expriment-ils ? ». Dans *Aux quatre vents 5e* (1982), il s'agit de comparer une photo représentant une scène de théâtre et le plan d'une scène de théâtre d'un collège de la région parisienne : « quels éléments communs y retrouvez-vous ? » (p. 238).

En ce qui concerne la présentation des textes de théâtre, la plupart des manuels adoptent la même démarche. Le plus souvent, un petit paragraphe d'introduction qui ne dépasse pas dix lignes, sert à présenter brièvement l'auteur (son œuvre et son époque) et à situer l'extrait proposé. L'histoire littéraire a perdu de son importance par rapport à la période précédente et on se limite à l'essentiel comme l'indique *Français 5e, Lire, observer, s'exprimer* (1978) : « introductions allégées et non directives, limitées à l'indispensable. » (p. 3). Parfois, les auteurs sont présentés à gauche de l'extrait sous leur photo (*Français, textes et activités 4e*, 1979) ; on présente parfois aussi tous les auteurs dans un sommaire au début de l'ouvrage (*Au plaisir des mots 6e*, 1986) ou encore en début de chapitre sur une page intitulée « Au sommaire de ce dossier » (*Aux quatre vents 5e*, 1982). Certains ouvrages ne donnent aucune information, ni sur l'auteur, ni sur l'époque (*Langages et textes vivants 5e*, 1978 ; *Mots et merveilles 4e*, 1983). Quelques rares manuels donnent des indications d'histoire littéraire ou des informations sur un auteur, un genre ou une pièce sous forme de dossier. Par exemple, *Espace Livres 3e*, 1989, offre deux pages sur

l'*Andromaque* de Racine (l'auteur, les sources, la « querelle » d'*Andromaque*, la représentation, les personnages, les ressorts du tragique, la guerre de Troie) (p. 68-69) ; *La plume et les mots 3e* (Bordas, 1989), propose des repères d'histoire littéraire sur le tragique (p. 204).

Les titres qui précèdent ces extraits sont la plupart du temps attribués par les auteurs du manuel et visent à éclairer le contenu : « 4. Le tragique/ Affrontements tragiques/ Saintement criminelle ; Le retour du vainqueur ; L'impossible choix », dans *La plume et les mots 3e* (1989) (p. 164 à 172).

Mots et merveilles 4e (1983), préfère quant à lui conserver les titres authentiques et s'en explique dans la préface : « Toutes les fois que le titre de l'œuvre a paru en harmonie avec le choix de l'extrait ou être l'occasion d'une lecture intégrale, nous l'avons préféré aux titres "de manuels". C'est peut-être une manière timide, mais pourquoi pas féconde, de sensibiliser les jeunes à la production littéraire. » (p. 3)

Enfin, pour ce qui est des exercices, dans l'ensemble ils n'ont pas beaucoup changé depuis 1970. On peut les regrouper de la façon suivante :

- exercices de lecture expliquée
- exercices de langue (orthographe ; vocabulaire ; grammaire)
- exercices d'écriture (rédaction, exposés)
- exercices d'expression orale
- jeux dramatiques.

Comme pour les années antérieures, les questions de lecture expliquée visent à étudier notamment :

- les personnages, leur caractère et leurs sentiments : comme dans *Langages et textes vivants 5e* (1978), suite à un extrait de Colette « Dialogue de bêtes » extrait de *Sept dialogues de bêtes* « 1. Quels sentiments éprouve Toby pour sa maîtresse ? Kiki-la-Doucette réagit-il de la même façon ? ; 2. Pourquoi le cheval est-il une *effrayante monstruosité* pour le chat ? Croyez-vous qu'il l'ait effectivement *étudié* ? » (p. 55) ou dans *Français textes et activités 4e* (1979) suite au passage intitulé « C'est Camomille » extrait de Jean Anouilh *Les Poissons rouges* : « Les personnages sont-ils des êtres hors du commun ou appartiennent-ils à l'humanité de tous les jours ? Par quel état d'esprit passent-ils au cours de la scène ? Notez les indications du dramaturge. » (p. 24); ou encore dans *Espaces livres 3e* (1989) à propos de l'étude d'*Ubu roi* « Si j'étais roi… » d'Alfred Jarry : « Quels sont les traits de caractère dominants du père Ubu ? de la mère Ubu ? Qui mène le jeu ? Lequel des deux vous semble le plus odieux ? D'après cette scène peut-on dire que Jarry élimine toute psychologie ? » (p. 87).

- la structure et la progression du texte : « Quels sont les moments de cette scène ? Donnez-leur un titre. » (p. 98), pour l'étude de Molière *Les femmes savantes*, dans *Français, textes et activités 3e* (1980) ; « Quels titres donneriez-vous à chacune des deux parties de cette scène (l. 1-51, 51-fin) ? » pour « Pédagogie de grand air » extrait de *Intermezzo* de Jean Giraudoux (p. 44), dans *Français 5e, Lire, observer, s'exprimer* (1978).

- le ton : *La plume et les mots 3e* (1989) propose une grille d'analyse « Mise au point sur… Lire une tragédie » où l'on trouve des indications sur la tragédie en général, puis une application avec des questions pour l'étude d'une tragédie particulière, scène par scène (*Iphigénie* de Racine), puis on trouve une double page sur « Le Tragique : 1. La tragédie grecque/ 2. La tragédie française du XVIIe siècle / La tragédie à travers quelques scènes (1.

L'essence du tragique ; 2. La crise tragique ; 3. Les sentiments du spectateur ; 4. Problèmes de mise en scène ; 5. Lexique de l'analyse de la tragédie. » (p. 203-205). Dans *Espace livres 3e* (1989), on étudie le registre comique : « Le comique *ubuesque*/ Les sources du comique : Différents procédés comiques sont mis en œuvre pour donner une tonalité grotesque à cette scène. Relevez-les, puis classez-les selon leur nature : - comique de situation ; - comique de caractères (humour noir, cynisme, naïveté, vanité…) ; comique du langage (langage trivial, injures, mots déformés, boursouflure…). » (p. 87) pour l'étude d'Alfred Jarry *Ubu roi*.

- le genre : dans *Mots et merveilles 4e* (1983) suite à un extrait de *Monsieur de Pourceaugnac* de Molière : « En quoi cette scène est-elle une scène de farce ? En dépit de leur *charabia*, comprend-on ce que disent Lucette et Nérine ?… » (p. 325).

- le rapport avec l'actualité : dans *Français textes et activités 4e* (1979), à la suite d'un extrait du *Cid* de Corneille : « 1. L'honneur de nos jours : Organisez un débat sur ce thème : avons-nous encore, dans certaines circonstances que vous préciserez, le sens de l'honneur ? » (p. 290) ; «1. Essai : Le problème des femmes et de la culture ne se pose plus aujourd'hui dans les mêmes termes que du temps de Molière. En donnant des exemples, dites ce qui a changé. / 2. Un article dans un hebdomadaire féminin : *La nouvelle Armande.* Pour l'Armande de Molière, le mariage est un esclavage. Malgré l'évolution de la civilisation et des mœurs, que pourrait en dire aujourd'hui une nouvelle Armande ? » *Français textes et activités 3e* (1980), à propos d'un extrait des *Femmes savantes* de Molière (p. 93).

- le style et la pensée d'un auteur : dans *Espace livres 3e* (1989) : « La langue de Racine porte des marques de préciosité, ce mouvement qui s'est caractérisé, dans la première moitié du XVIIe siècle, par un raffinement –parfois outré jusqu'au ridicule- des mœurs et du

vocabulaire. Étudiez en particulier, les métaphores contenues dans les expressions : « chargé de fers, de regrets consumé, Brûlé de plus de feux que je n'en allumai » (v. 63-64), et dans le vers 92 : « Vous, pour porter des fers ; elle pour en donner. » (p. 72)… « La passion racinienne est un sentiment violent, involontaire, incontrôlable, si fort qu'il conduit ceux qui l'éprouvent à négliger leur devoir. Relever des vers qui le montrent. ». Après un extrait des *Femmes savantes* pour l'étude du thème « Molière et l'éducation des filles » on trouve encore : « À travers différentes comédies de Molière, essayez de définir sa position sur le mariage (ex : *L'École des femmes, Tartuffe, Le malade imaginaire, Le Bourgeois gentilhomme).* » (p. 81)

- les caractéristiques propres au théâtre : dans *Aux quatre vents 5e*, (1982) pour « Le valet et son maître » extrait de *En attendant Godot* de Samuel Becket : « Par quel accessoire est représentée l'absence de liberté du serviteur ? » ou pour l'analyse de Goldoni *Le serviteur de deux maîtres* « Le monologue : son rôle / Bien souvent au théâtre, un personnage exprime à haute voix ses pensées dans un discours qui ne s'adresse à personne mais qui permet aux spectateur d'être informés de son état d'esprit. Repérez dans cette scène un exemple de ce procédé. » (p. 218). Dans *Mots et merveilles 4e* (1983) : «1. *Les indications scéniques.* En quoi déroutent-elles le lecteur ? Relevez les éléments qui vous semblent absurdes. Quelle est leur fonction (= leur rôle) ? 2. Qu'est-ce qu'une *scène d'exposition* ? » à propos d'un extrait d'Eugène Ionesco *La cantatrice chauve* (p. 332) .

- les points communs et les différences entre des personnages, des thèmes ou des extraits : dans *Aux quatre vents 5e* (1982), pour l'analyse d'*Amphitryon* de Molière : « Comparez le personnage de Sosie à celui de Scapin : en quoi se ressemblent-ils ? » (p. 224); dans *Mots et merveilles 4e* (1983) après un extrait du *Bourgeois gentilhomme* de Molière : « Comparez cette scène et celle entre Dom Juan et M. Dimanche. » (p. 315).

Les questions de langue sont également très variées et portent sur :

- l'étude du vocabulaire : dans *La plume et les mots 3e* (1989) dans le chapitre « Parcours tragiques » « *Crime* a un sens très large. Trouvez et expliquez d'autres termes qui précisent la nature du forfait. » (p. 194)

- la grammaire : dans *Français 5e lire, observer, s'exprimer* (1978) à propos de l'étude de l'extrait de *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand : « a) Relevez dans le texte les formes du verbe *choir* ; en connaissez-vous d'autres ? b) Analysez le participe *feignant*. Conjuguez ce verbe au présent, à l'imparfait et au futur du mode indicatif. » (p. 142); dans *Aux quatre vents 5e* (1982) pour l'étude d'*En attendant Godot* de Samuel Becket « L'expression de l'ordre : étudiez dans cette scène les tournures qui expriment les ordres de Pozzo. Classez les différentes formes grammaticales utilisées (adverbes, verbes, noms communs…). Quels autres moyens utilisables pour donner des ordres connaissez-vous ? » (p. 227).

Si certains points de langue paraissent étudiés pour eux-mêmes plus que pour analyser le texte, on trouve de plus en plus de questions de grammaire destinées soit à éclairer le texte et sa mise en scène, soit à faciliter les travaux d'écriture théâtrale. Il faut préciser que dans cette période, les éditeurs proposent des manuels de grammaire distincts de ceux de lecture et qu'ils proposent eux aussi des textes en introduction à leurs leçons et à leurs exercices. Prenons l'exemple de *La grammaire française 4e/3e* (1988) qui explicite ainsi sa démarche pédagogique dans son avant-propos :

> Chaque chapitre (il y en a 44) est consacré à un thème. Il comporte un texte d'observation, la leçon, un résumé, des exercices et des « casse-tête ». La leçon donne une vision aussi complète que possible du problème abordé. Il appartient au professeur d'en traiter tout ou partie, en fonction du niveau de sa classe. Le schéma, toujours identique, est essentiellement destiné à servir de référence à l'élève. Le professeur garde ainsi la liberté du choix de sa démarche : utiliser ou non le texte d'introduction et l'observation, partir des textes pour tirer des conclusions, etc[492].

492 *Grammaire française 4e/3e*, A. Mauffrey, I. Cohen, A.-M. Litli, Hachette collèges, 1988, p. 3.

Les questions de rédaction visent à :

- rédiger la suite d'une scène : dans *Langages et textes vivants 5e* (1978) à propos de *La farce du Cuvier* : « Imaginez la suite ou découvrez-la par la lecture. » (p. 185) ; dans *Au plaisir des mots 6e* (1986), suite à un extrait de *La farce de Maître Pathelin* : « Pathelin rentre chez lui et raconte à sa femme l'issue du procès et sa mésaventure avec le berger (conservez la forme théâtrale) » (p. 266).

- résumer un extrait : dans *Espace Livres 3e* (1989), à propos d'un extrait des *Précieuses ridicules* de Molière : « Lisez la suite et le dénouement de cette courte pièce amusante et satirique à la fois, la première véritable comédie de Molière, et faites-en un résumé clair et concis. » (p. 79).

- transformer un extrait de théâtre en récit : dans *La plume et les mots 3e* (1989) : « À propos de *Macbeth* de Shakespeare: Utilisez le premier extrait (Acte I, Scène 3) *Salutations prophétiques*, et faites-en un chapitre de roman : le narrateur sera Banquo (cf. Les chemins de l'écriture : roman) » (p. 197)

- transformer un récit en scène de théâtre : dans *Mots et merveilles 4e* (1983) « Transposez en scène de théâtre l'un des récits suivants : a) J. Vallès, p. 116-118./ b) S. de Beauvoir, p. 138. / c) l'article du Monde, p. 199. » (p. 314)

- écrire une pièce de théâtre : dans *Aux quatre vents 5e* (1982), suite à un extrait de Térence *Phormion* : « Inventez une petite scène dans laquelle deux personnages *s'affrontent* (manifestent par exemple leur colère) en utilisant des répliques très brèves. Ton et dénouement comiques. » (p. 214)

- effectuer des recherches pour présenter un exposé : dans *La plume et les mots 3e* (1989) : « Faites un exposé sur le théâtre grec. /Cherchez des documents sur Delphes : présentez le

site, le sanctuaire et le fonctionnement de l'oracle. / Faites le tableau de la généalogie des Atrides et précisez éventuellement pour chacun de ses membres ce qui marque particulièrement sa destinée » (p. 187); « Faites une enquête sur la sorcellerie au Moyen Âge » pour l'étude de *Macbeth* de Shakespeare (p. 191). Dans *Au plaisir des mots 6e* (1986) à propos d'un extrait de *L'illusion comique* de Corneille : « Chercher : 1. Le nom et le rôle de chacune des trois Parques. Comment les représentait-on ? 2. Les attributions du dieu Amour dans l'Antiquité, et son nom chez les Grecs et chez les Romains. 3. La situation de la Perse et de l'Empire mongol sur une carte du monde antique. » (p. 268)

- réaliser un travail d'imitation : dans *Aux quatre vents 5e* (1982), suite à l'étude d'un extrait de Goldoni, *Le serviteur de deux maîtres* : « Vous êtes partagé entre un devoir et un plaisir (par exemple une leçon pour le lendemain ou regarder un film passionnant). Faites part de vos hésitations, de votre embarras et de votre décision finale, dans un monologue. » (p. 218).

- approfondir un thème par un sujet de réflexion : dans *Français 5e lire, observer, s'exprimer* (1978) après un extrait de *Knock* de Jules Romains, dans un chapitre intitulé « Voyages et moyens de transport » : « Croyez-vous que les débuts de l'automobile aient été aussi difficiles ? Ou bien pensez-vous que Jules Romains a grossi les ennuis pour faire rire ? Cherchez des récits des premières courses automobiles pour appuyer votre thèse. » (p. 87) ; dans *Textes et activités 4e* (1979), au chapitre « Vie de famille » suite à l'étude d'un extrait de Jean Anouilh *Les poissons rouges* : « 1. Au service des enfants ; Aimeriez-vous devenir *puéricultrice* (pour les filles) ou médecin pédiatre (pour les filles et les garçons) ? Répondez en une vingtaine de lignes en donnant vos raisons. » (p. 24)

Les exercices d'expression orale et de diction ont quant à eux pratiquement disparu. Ce qui est nouveau et qui apparaît plus systématiquement, ce sont les exercices visant à faire

jouer ou mimer les extraits proposés. On le remarque surtout dans les manuels parus tout de suite après la publication des nouveaux programmes de 1977. Il s'agit de *Langages et textes vivants 5e* (1978) dans lequel, la parole de l'élève prend une place nouvelle. On insiste beaucoup sur le jeu et la participation orale, plus que sur la simple lecture expressive comme auparavant. Ainsi, chaque chapitre s'ouvre sur une double page illustrée dont le but est de laisser s'exprimer les élèves. Par exemple, le chapitre 12, intitulé « La fête », dans lequel on trouve le premier extrait de théâtre du livre, propose des images sur lesquelles les élèves doivent s'exprimer, aidés d'un questionnaire intitulé « Parlez librement » : « 1. Fête : qu'évoque ce mot pour vous ? /2. Une fête d'anniversaire : les préparatifs, le sommet de la fête. /3. Racontez un moment d'une fête où vous avez participé… » (p. 234-235). Dans ce chapitre, on trouve un extrait des *Fourberies de Scapin* de Molière dans « La fête au théâtre, Jouez Molière ». Une colonne, à gauche de l'extrait donne des indications pour la mise en scène en face des didascalies.

Aucune autre question n'intervient pour permettre la compréhension du texte ou faciliter le jeu. Il faut noter que dans ce manuel, très peu de questions sont données après les extraits (entre 2 et 5), mais une page de travaux dirigés termine le groupement et permet d'approfondir et de développer le thème par des recherches, du vocabulaire, des leçons de grammaire et des sujets de rédaction. Ce n'est pas le texte en particulier qui est l'objet de l'étude, mais plutôt le thème.

Dans *Français 5e Lire, observer, s'exprimer* (1978) également, sur quatre extraits proposés, trois donnent lieu à des exercices de mise en scène. À la suite de l'extrait d'*Intermezzo* de Jean Giraudoux on peut lire : « Jouez cette scène d'abord en imaginant de rendre sympathique l'Inspecteur, puis en le représentant tel que l'a voulu Giraudoux. » (p. 40) et pour la mise en scène de *Cyrano de Bergerac* : « En vous aidant des indications

scéniques, étudiez le ton et les attitudes des deux personnages à chaque réplique. Puis, par groupes de deux élèves, apprenez les rôles par cœur et interprétez la scène devant vos camarades » (p. 139). La même consigne est donnée pour jouer *La farce du Cuvier* (p. 240).

Dans ces deux ouvrages, n'apparaissent pas encore des conseils méthodiques pour apprendre à jouer, on n'analyse pas le rôle ni des décors, ni des accessoires, la seule consigne est de jouer ou de mimer. La transposition des recherches en sémiotiques du théâtre va se faire progressivement et de manière plus ou moins timide suivant les manuels. Ceux que nous allons citer ci-dessous, sont ceux qui offrent les aides les plus développées pour initier les élèves au jeu dramatique :

- *Aux quatre vents 5e* (1982), propose pour l'étude de Goldoni *Le Serviteur de deux maîtres*, de mettre en lumière les qualités de l'acteur et ses déplacements : « À l'aide des indications de mise en scène, essayez d'imaginer la scène telle qu'elle doit être représentée, en faisant un plan des allées et venues d'Arlequin : quel est le principal effet comique sur lequel elle est construite ? Quelle doit être la principale qualité de l'acteur jouant le rôle d'Arlequin ? » (p. 218); pour *Le Médecin volant* de Molière : « Laquelle de ces deux scènes exige le plus d'habileté de la part de l'acteur principal ? » (p. 220). De plus, à la fin du dossier consacré à l'étude du théâtre, quatre scènes d'une pièce de Courteline, *Les Boulingrin*, sont donnés dans un chapitre intitulé « Théâtre à jouer : À vous aussi de mettre en scène et de jouer cette courte farce. ». En marge des extraits, à gauche, les auteurs proposent des questions pour aider à la mise en scène. Par exemple « l.7 : "Bah !" > Comment interprétez-vous cette interjection ? (indifférence ?surprise ? dégoût ?) / l. 23 : « Comment as-tu dit cela ? » > Est-ce une vraie question ? Sur quel ton faut-il prononcer cette phrase ?/ l. 68-69 : « Vous ne vous êtes pas blessé j'espère ? » >

Imaginez les gestes, les mimiques, qui peuvent accompagner ces paroles. » Un magazine de deux pages : « La mise en scène », propose toute une série de questions pour comprendre le fonctionnement d'une représentation théâtrale : « Précisez quelle est la fonction des autres personnages que les acteurs dans la représentation théâtrale : décorateur, costumier, metteur en scène. Quelles autres personnes, indispensables, ne sont pas nommées dans ce programme ? » (p. 238-239) ; « Cherchez dans un dictionnaire la définition des mots et expressions suivants puis placez-les sur un schéma simplifié que vous ferez de la photo ci-contre : le plateau, la scène, le cadre de scène, le manteau d'Arlequin, les coulisses, le trou du souffleur, l'avant-scène, la fosse d'orchestre, les cintres, côté cour, côté jardin. » ; « Réalisez une maquette du décor du *Médecin volant* d'après les indications de Molière (p. 218) ; faites la liste des accessoires nécessaires et des personnages qui s'en servent dans *En attendant Godot* ; dessinez les costumes que vous imaginez pour la scène de *Phormion*… » (p. 225).

- *Mots et merveilles 4e* (1983) entame son chapitre sur le théâtre par des « Jeux dramatiques- Approche active du théâtre » avec des « Exercices sensoriels/ Jeux de la statue/ Des idéogrammes/ Improviser-Transposer » et des informations théoriques : « Qu'est-ce qu'un texte de théâtre ? Il se compose de deux éléments distincts mais indissociables :

- le dialogue

- les indications scéniques (ou régie ou didascalies),

Le rapport dialogue/ indications scéniques est très variable selon les époques et selon les auteurs dramatiques. » (p. 308-311).

Ces jeux sont suivis d'exercices à partir de didascalies initiales. Lorsque l'extrait est destiné à être joué, les questions s'intitulent « Avant de jouer » et visent à faciliter le jeu.

Par exemple pour l'extrait de *Dom Juan* de Molière : «1. lecture neutre de la scène. Chacun note les questions à poser pour compléter les indications scéniques et formule *succinctement* (= brièvement) ses hypothèses de lecture et de jeu. > discussion. 2. Approche de la structure de la scène : le rapport de force des personnages…3. Sur une feuille, esquissez la place des personnages ; leurs déplacements. Discutez vos suggestions… » (p. 318). Ensuite on propose des « Jeux d'improvisation : *se couper la parole, accueillir quelqu'un avec force politesses,…* » puis « Du jeu au texte…/Du texte au jeu… : *la classe se divise : groupes actifs/ groupe critique. On joue. On apprécie. On critique. On suggère. On améliore…* ».

- *Au plaisir des mots 6e* (1986) donne également des conseils pour jouer. Par exemple, pour l'extrait de Paul Claudel *Le Livre de Christophe Colomb* : « Comprendre pour mieux jouer : 4. Voici quelques suggestions pour la mise en scène de cet extrait, que vous pourriez *monter* avec celui des p. 246 à 251. Le décor n'est pas réaliste, mais symbolique :

- les Açores peuvent être représentées par un tas de cailloux (l. 9-10) ;

- l'épave, par une *figure de proue* en carton découpé et peint (par exemple une image de la vierge) ;

- l'Afrique, par deux figurants immobiles déguisés en Atlas et en Hercule… » (p. 195).

On l'a vu, les exercices visant à mettre en scène et à étudier la spécificité du texte de théâtre commencent à émerger vers la fin de la période. Ces tentatives sont mises en place de manière encore disparate et cela n'a parfois rien à voir avec la date de publication du manuel. Il faut signaler à ce propos un manuel qui mérite d'être particulièrement détaillé pour son chapitre sur le théâtre, c'est *Lire en 4e* (1979)[493]. Pourtant publié en tout début de notre deuxième période, il se distingue de ceux qui lui sont contemporains dans la

493 *Lire en 4e*, Collection Pierre Emmanuel, J. M. Adam, G. Jean, R. Martel, M. Pierre, Larousse, Paris, 1979.

démarche adoptée par les auteurs mais aussi dans la présentation des textes et dans les exercices qu'il propose pour exploiter les textes de théâtre. Ces différences justifient le fait que ce manuel soit étudié à part, juste avant la troisième période qu'il anticipe et introduit parfaitement. L'absence de préface ne permet pas d'en connaître clairement les finalités et les objectifs, néanmoins, sa première de couverture laisse déjà augurer une place plus favorable réservée au théâtre puisqu'elle représente une scène du *Cid* à la comédie française en 1977, avec François Beaulieu dans le rôle de Rodrigue (Annexe XII : 28). Il est l'un de ceux qui présente le plus d'extraits de textes dramatiques (22 au total) et il ne suit pas la tendance de l'époque : le groupement des textes n'est pas thématique comme on le propose dans les instructions officielles de l'époque, mais « méthodique » même si la table des matières indique des groupements possibles autour d'un axe thématique. Pour ce qui est de la place des extraits de théâtre, ils apparaissent soit dans des parties dont l'objectif n'est pas à proprement parler l'étude du théâtre, on trouve, en effet, deux passages d'*Iphigénie* de Racine (première et dernière scène de la pièce) dans une partie visant à l'étude du récit intitulée « Des récits partout » : « pour saisir le dynamisme d'une pièce classique, comme plus haut d'une BD et d'un roman du XIXe siècle, il suffit d'observer dans le détail du texte quelles transformations ont modifié la situation initiale pour mener à la situation finale » (p. 111). La majeure partie des extraits se trouve, cas exceptionnel également, tout au début du manuel, dans un chapitre intitulé « Le geste et la parole ». Deux sous-parties visent à l'étude de deux œuvres dramatiques complètes : « 3. Mime, mise en mots, mise en scène *L'Avare* de Molière », puis « 4. Le théâtre classique : une mécanique parfaite *Le Cid* de Corneille ».

L'introduction à l'étude du premier extrait de *L'Avare* de Molière, nous montre clairement les finalités des exercices et surtout la volonté de prendre en compte les spécificités du texte de théâtre :

> Lire du théâtre ce n'est pas assez. On peut même se demander si c'est possible. Pourquoi ? C'est que les textes de théâtre nécessitent normalement des comédiens, une scène et une salle pour le public, des costumes et d'autres accessoires. Tu vas peut-être lire les pages qui suivent sans voir jouer la pièce, mais cette lecture est présentée de façon que tu comprennes comment on fait du théâtre, et comment se déroule la représentation de la pièce[494].

Si les finalités n'apparaissent pas au début du manuel, elles sont livrées par les titres et les sous-titres attribués par les auteurs. Toutes les questions qui suivent l'extrait conduisent à atteindre l'objectif annoncé par ces titres. Elles sont précédées d'un paragraphe donnant des explications théoriques qui l'éclairent également. Pour l'étude de *L'Avare* de Molière, par exemple (Annexe XIII : 29), le groupement s'intitule « Mime, mise en mots, mise en scène » et les sous-titres sont « Dire avec les mains »; « Jouer un rôle » (p. 58-62). Les questions qui suivent vont dans le même sens: « Un geste, sur la scène, permet de s'exprimer. Une série de gestes, une attitude d'ensemble, les divers mouvements du corps et la voix créent un personnage. On peut lui prêter un caractère, mais au théâtre ce sont d'abord les apparences que l'on remarque. » ; « 1. Le mot *figure* a deux sens en français classique, c'est-à-dire à l'époque de Molière : il désigne le visage ou la silhouette générale. D'après la première réplique de Frosine, quel sens te paraît le meilleur ?… » ; « Jouer une situation (III, 1 p. 65) : Ici, on observera particulièrement le procédé de communication et ses ruptures. > 1. Qui a posé la première question ? Qui parle le plus souvent ? Est-ce logique ? 2. couper la parole à quelqu'un : comment fait Harpagon ? De quelle façon coupe-t-on d'habitude la parole à quelqu'un ? ». Sur le rapport entre l'acteur et le public on peut lire :

> En général, les comédiens évoluant sur la scène font comme s'ils ne voyaient pas les spectateurs plongés dans l'obscurité de la salle. Mais, certaines troupes de théâtre, particulièrement dans le théâtre moderne, s'adressent parfois au public. Molière déjà, utilise le procédé. Ainsi, dans une scène fameuse : la cassette aux 10 000 écus qu'Harpagon gardait enterrée dans son jardin a été volée ; l'avare, seul en scène, pousse des cris de colère et se lamente. Ainsi Harpagon dans sa folie parle aux spectateurs. 1. Relève tous les mots qui désignent ses interlocuteurs. Peuvent-ils lui répondre ? Que font-ils au lieu de répondre ? 2. La scène et la salle : à l'époque de Molière, le parterre est juste devant la scène et c'est là que se placent les gens du peuple. Ils sont debout. Le prix est de 15 sous. En hauteur, il y a trois séries de loges : les plus chères sont à 3 livres (60 sous).

494 *Ibid*., p. 58.

> Vers quelles places, d'après toi, Harpagon lance-t-il ses différentes questions ? Suis bien ses paroles…

La partie suivante « Scènes et scénario » avec les sous-titres : « Un suspect »; « Une fausse accusation » ; « Des aveux incompréhensibles » s'intéresse davantage à l'intrigue, à l'étude du quiproquo et de la communication (p. 58-84).

Autre nouveauté : la lecture tabulaire. Il est le seul manuel parmi les 12 observés dans la deuxième période, à proposer ce genre d'étude. Elle sert à l'analyse des Actes II, III, IV et V du *Cid* de Corneille, dans la partie intitulée « De la scène à l'acte et de l'acte à la pièce » (p. 99-103), et notamment à l'étude de la présence et de l'absence des personnages, du rythme de l'action, de la différence entre les personnages féminins et masculins, des monologues, de l'importance d'un personnage à travers l'observation de la longueur de sa prise de parole et de sa présence en scène. Dans cette partie, il faut souligner également la présence d'un discours théorique et explicatif qui facilite la compréhension et vient éclairer les finalités de chaque page :

> Tu as remarqué probablement que dans une même pièce les scènes sont de longueur inégale et que, dans une même scène, les différents personnages ne parlent pas autant l'un que l'autre : il suffit de compter le nombre de vers qu'ils prononcent pour, très simplement, s'en rendre compte. Les scènes 1 et 6 du premier acte du *Cid* ont été citées plus haut ; tu as déjà décompté les nombres respectifs de vers prononcés par Chimène et Elvire ; tu peux donc compléter le tableau suivant[495] :

scènes **personnages**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**total de vers par personnage**
Chimène	●						●
Elvire	●						●
L'Infante		64					64
Léonor		27					27
Le Page		1					1
Le Comte			52.5				52.5
Don Diègue			33.5	24	28.5		86
Rodrigue					1.5	60	61.5
total de vers par scène		**92**	**86**	**24**	**30**	**60**	**total pour l'acte 350**

495 *Ibid*., p. 99.

Ces explications sont intégrées aux questions et ne sont pas regroupées dans un dossier ou à la fin d'un chapitre comme on l'a constaté le plus souvent. Enfin, des documents iconographiques, exploités au moyen de questions en rapport avec la représentation, complètent l'étude.

7.2.4. Rapport avec les autres disciplines

De ce point de vue, il faut noter l'absence de changements. En effet, les avant-propos de manuels, tout comme les instructions officielles, font très peu de cas du rapport du français avec les autres disciplines. Ceux qui en parlent, évoquent toujours le lien privilégié qui existe avec l'histoire. Par exemple dans *Langages et textes vivants 5e* (1978) : « La lecture sous le signe de l'interdisciplinarité : La collection *Textes vivants* a été la première à réaliser dès 1971 l'interdisciplinarité, à ouvrir ses fenêtres sur l'Orient et l'Extrême-Orient, à relier les textes aux langages contemporains : cinéma, presse, publicité… » (p. 4) ou encore dans : *Français textes et activités 4e* (1979), dans « II. Les instruments pédagogiques : On trouvera dans ce livre : 3. Un choix de textes et de documents correspondant au programme d'histoire et de géographie. ». Plus loin, les auteurs soulignent pour le groupement thématique « 9. Au temps du Moyen Âge français : Interdisciplinarité : le Moyen Âge est au programme d'histoire en 5e. » (p. 166). On trouve dans ce chapitre l'étude d'un extrait de *La farce du Cuvier* puis un extrait de *L'Alouette* de Jean Anouilh pour l'étude de l'épopée de Jeanne d'Arc. En prolongement, dans la partie « Travaux dirigés », on trouve des exercices se rapportant au thème et donc aussi à cette période de l'histoire : « Enquêtes : Les redevances, les services, les corvées des Vilains d'après votre livre d'histoire… » (p. 193). Le manuel *Espace Livres 3e* (1989), évoque également le lien entre le français et l'histoire dans la présentation de ses chapitres : « 6. Littérature et histoire : le Moyen Âge et la Renaissance. – L'univers des croisades, des

romans courtois et des grandes découvertes. » ; « 7. Littérature et histoire : le XXe siècle. – La Belle époque, la Grande Guerre, la période 1920-1940, la débâcle et la Résistance, les années 50, la génération 68. Ici, les témoignages littéraires illustrent le programme d'histoire de la classe de 3e. » (p. 2) Dans ces deux chapitres on trouve cinq extraits de théâtre : *Le Jeu de Robin et Marion* d'Adam de la Halle pour le Moyen Âge, où seront mis en évidence les caractéristiques de la pastourelle, puis *Topaze* de Marcel Pagnol, *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Jean Giraudoux, *La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco et *Fin de partie* de Samuel Beckett pour le XXe siècle et l'étude des situations absurdes, des périls et des doutes. (p. 217-279)

Autre discipline avec laquelle le texte de théâtre entretient des rapports implicites dans les manuels, c'est le latin et le grec. Dans *Langages et textes vivants 5e* (1978), par exemple, le chapitre « 13. Découvrons les Latins et les Grecs, leur civilisation et leur langue » propose quatre extraits de théâtre qui sont des portraits tirés de Plaute : *Les Ménechmes*, *Asinaria*, *Trinummus* et *Epidique*, qui sont l'occasion de prolongements sur l'habillement au temps des Romains (p. 258-267).

Enfin, nous l'avons déjà vu dans la période précédente, les arts sont mis à contribution également dans l'analyse des tableaux que l'on peut trouver dans tous les manuels. On fait aussi appel au talent de dessinateur des élèves dans *Mots et merveilles 4e* (1983), en prolongement au chapitre « Théâtre et jeux dramatiques » :

> 1. Imaginez une histoire qui pourrait accompagner ce dessin de Steinberg. / 2. Un professeur de dessin et arts plastiques a demandé aux élèves de représenter, à la manière de Steinberg, les situations suivantes : *Homme qui raconte des mensonges*, *Un baratineur*. À votre tour, vous proposez un dessin (exercice à faire si possible en collaboration avec le professeur de dessin). / 3. Choisissez une phrase (ou un épisode) de *La cantatrice chauve* et illustrez-la (le) dans le même esprit[496].

496 *Op. cit.*, p. 333.

Cette période se caractérise par une réelle volonté de mettre en avant les prescriptions des programmes d'ailleurs largement cités dans les pages liminaires des manuels. Ce qui apparaît clairement par rapport à la période qui précède, c'est que la place accordée aux textes de théâtre n'est pas plus importante, elle peut même se trouver amoindrie selon que le manuel opte pour un groupement générique ou thématique de ses textes. En revanche, la manière de présenter et d'aborder les textes a changé. Il existe une volonté de s'adapter au goût du public avec des ouvrages aux formats nouveaux, des illustrations nombreuses et colorées et une grande place accordée à l'expression de l'élève à partir des images, au détriment parfois d'une véritable analyse. Il s'agit désormais de prendre du plaisir dans les apprentissages et d'acquérir des méthodes. Les textes sont aussi plus variés et embrassent une période plus large qui va de l'Antiquité au XXe siècle. Le décloisonnement prescrit par les programmes s'amorce timidement avec des questions de grammaire au service de la compréhension des textes et des livres de grammaire qui reprennent en écho, comme support d'analyse de la langue, les textes étudiés dans les livres de textes de la même édition. En écriture, la prise en compte de la généricité amène à faire transformer des récits en scènes de théâtre, même s'ils sont encore peu nombreux. Enfin, à l'oral, les exercices de diction sont remplacés par des exercices de mimes et de jeux dramatiques prenant davantage en compte la spécificité du texte de théâtre.

7.3. Troisième période : manuels scolaires des années 1990 à 2006

Les théories de référence au service de l'analyse des spécificités du texte de théâtre.

7.3.1. Place de l'enseignement du théâtre

Première constatation, malgré les changements que nous allons observer, le théâtre n'est toujours pas parvenu à supplanter la poésie (et encore moins le roman) dans le nombre de textes proposés à l'étude par les manuels scolaires de cette période. Par exemple, dans

Textes et regards 5e (1997)[497] deux chapitres sont consacrés à la poésie et un seul au théâtre ; dans *Littérature et expression 4e* (1998)[498] l'étude de la poésie fait l'objet d'un chapitre alors que les textes de théâtre sont distillés dans le manuel sans qu'aucun chapitre ne soit accordé au genre, ou encore dans *Français 6e L'Art de lire* (1996)[499], on trouve seulement 5 extraits de théâtre pour 17 extraits de textes poétiques. Dans *Français 6e* (2005)[500], 5 extraits de textes de théâtre sont proposés, ainsi qu'un ensemble de questions destinées à l'étude, en quatre séances, de l'œuvre complète de Pierre Gripari *Inspecteur Toutou*, dont les textes ne sont pas reproduits, et 7 textes poétiques servent à faire la découverte du genre. Les textes dramatiques sont donc peu nombreux (on n'en trouve pas plus d'une dizaine en moyenne par ouvrage, sur la centaine d'extraits de textes proposés au total), on note en revanche que de nouvelles démarches président à son étude. En effet, c'est dans ces derniers manuels que les théories sur le théâtre associées à la didactique du français sont le plus uniformément transposées. On en trouvait déjà les prémices dans les manuels de la période précédente mais de façon très ponctuelle (à l'exception d'un que nous allons détailler dans cette partie). Or ici, grâce sans doute aux précisions apportées par les nouveaux programmes et leurs accompagnements, ce qui marque, c'est la cohésion des manuels autour d'une idée force : la maîtrise des discours. C'est dans cette perspective que sera étudié le théâtre avec la mise en évidence de la théâtralité. Il trouvera aussi une place dans le cadre de la découverte des genres, qui, nous le verrons, ne se limitent plus désormais à la distinction des trois grands genres littéraires traditionnels : poésie, théâtre, roman.

497 *Textes et regards 5e*, sous la direction d'Anne Garrigue, Magnard collèges, 1997.
498 *Littérature et expression 4e*, A.-M. Achard, J-J. Besson, C. Caron, Hachette Éducation, 1998.
499 *Français 6e* Nouvelle collection *L'Art de lire*, F. Colmez, M.-L. Astre, M. Defradas, Bordas, 1996.
500 *Français 6e Livre unique*, coll. À suivre, sous la direction de Nathalie Combe, Belin, 2005.

Il faut noter aussi que, conformément aux prescriptions des textes officiels qui ne prévoient qu'une initiation au genre en 6e, on trouve davantage de textes de théâtre dans les manuels à partir de la cinquième. D'autre part, la comédie est plutôt étudiée dans les petites classes et la tragédie est réservée aux classes de 4e mais surtout de 3e, où elle est le support d'exercices sur l'argumentation.

7.3.2. Les finalités

On trouvera dans cette partie de notre étude, deux types de manuels : ceux qui paraissent avant les Instructions officielles de 1996 (à partir des années 1990), et ceux qui paraissent après et qui mettent en œuvre les prescriptions officielles de manière assez uniforme.

Trois manuels seront présentés à part, car ils offrent une démarche différente, voire avant-gardiste. Ils paraissent avant les nouvelles instructions qu'ils anticipent largement, dans la mesure où ils mettent déjà en œuvre, par avance (dès 1994), les prescriptions pour le nouveau collège mais surtout, ils proposent des chapitres sur le théâtre qui se distinguent des autres.

La collection *La Maîtrise de l'écrit*, dont nous allons observer en particulier le manuel de 4e (1996)[501] pour sa séquence sur le théâtre, se distingue des manuels qui paraissent à la même époque, dans sa présentation et sa démarche. Sa particularité vient du fait qu'il précède, dans la mise en œuvre des savoirs et des méthodes, le discours institutionnel. En effet, il met en pratique, peut-être trop tôt (dès 1994), des idées-force qui seront reprises par les I.O ainsi que les nouveaux manuels qui paraîtront après les nouveaux programmes (après 1996).

501 *Maîtrise de l'écrit,* sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1994 pour le manuel de 6e, 1995 pour le manuel de 5e, 1996 pour le manuel de 4e et 1997 pour le manuel de 3e.

En ce qui concerne tout d'abord son aspect matériel, ce livre est le seul de sa génération à posséder une couverture souple (elle se généralisera à la fin des années 1990). Pour ce qui est de la démarche, le sommaire annonce 11 chapitres découpés en séquences, en cohésion avec le principe de décloisonnement des matières du français. Il se présente comme aussi un livre unique et il propose une progression dans l'acquisition des compétences d'un niveau à l'autre, mais surtout il pose un regard particulier sur l'enseignement du théâtre qui nous intéresse ici. Ainsi, on trouve par exemple dans les chapitres consacrés au théâtre, deux points de langue qui évitent de recourir à un manuel de grammaire supplémentaire :

- suite à une étude des caractéristiques du texte de théâtre : un « Point de langue : point d'exclamation et point de suspension » est proposé à l'intérieur de la séquence avec comme support des textes de théâtre.

- dans une séquence sur les dialogues, les textes de théâtre sont le support, en langue, à l'analyse des principales familles "d'actes de parole" que l'on trouve dans une pièce de théâtre (Annexe XIV : 30-31).

Son autre particularité est de mettre en évidence des spécificités de l'écriture théâtrale non étudiées par les autres manuels (Annexe XV : 32-35), mises en évidences à travers des titres de séances éloquents : « Une histoire racontée uniquement par des dialogues » ; « Un dialogue écrit peut donner l'illusion d'un dialogue oral » (« 6. Écrire un dialogue de théâtre, Séquence 2 : Caractéristiques d'un texte de théâtre ») (p. 134-148) et plus loin : « Un vrai faux dialogue » ; « Imaginer une histoire qui a déjà commencé avant la première réplique » ; « Aux personnages d'informer le lecteur-spectateur sur la situation présente et sur ses origines » ; « Des personnages qui informent tout au long de la pièce » ; « Des personnages qui agissent en parlant » (« 7. Raconter une histoire au théâtre ») (p.150-169).

On va beaucoup plus loin ici dans l'analyse des spécificités du théâtre et dans la mise en évidence de ses conventions.

Les exercices sont également nouveaux, on propose, par exemple, d'analyser les marques d'oralité dans une conversation orale afin de montrer qu' « on ne dialogue pas au théâtre comme à l'oral » (p. 144). Les extraits qui servent de support aux séances sont plus courts que dans les autres livres, mais beaucoup plus nombreux. Dans la séance « 3. Des personnages qui informent tout au long de la pièce », on trouve 7 extraits différents (Maeterlinck *Pelléas et Mélisande* ; Labiche *La Fille bien gardée* ; 3 extraits de *L'Avare* de Molière ; *Les Fourberies de Scapin* et une scène rédigée par des élèves de quatrième). L'observation des textes et l'analyse des procédés d'écriture se poursuit dans chacune des séances par des exercices où l'élève est invité à écrire lui-même des textes. Après avoir observé trois débuts de pièces qui montrent qu'« Une pièce de théâtre est une conversation dans le temps présent qui implique des actions antérieures ou des paroles déjà dites » (Retenir), on demande aux élèves, à partir de phrases données en guise de début de scène de théâtre, d'imaginer la suite de manière à ce qu'il y ait continuité avec les événements antérieurs. De ce point de vue, le manuel continue à mettre en œuvre les principes définis dans l'avant-propos de l'ouvrage de 6e paru en 1994 :

> L'École doit, aujourd'hui, inclure l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans le contexte général de la maîtrise de la langue : c'est à elle de faire découvrir, de la maternelle au collège, que construire du sens, c'est à la fois se plier aux exigences de l'autre et aussi interpréter ses directives en puisant au plus intime de soi-même ; c'est à elle de démontrer que mettre en mots c'est à la fois assujettir l'autre à ses propres exigences tout en ouvrant des espaces à sa liberté d'interprétation. Dans une telle perspective, la conquête de la lecture est indissociable de celle de l'écriture : elles fondent dans leur complémentarité le défi sémiologique auquel l'école et le collège sont confrontés[502].

Pour finir avec les particularités de ce manuel, le tableau comparatif présentant les auteurs et les œuvres sélectionnés dans nos recueils, montre qu'il a largement contribué à élargir le panel des auteurs étudiés et que de nombreux dramaturges, qui ne sont pas encore

502 *Maîtrise de l'écrit 6e*, sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1994, p. 2.

considérés comme des « classiques », apparaissent pour la première fois. Il s'agit par exemple de Jean Tardieu, Nathalie Sarraute, Bernard-Marie Koltès, Maurice Maeterlinck ou encore Jean-Claude Grumberg. À part Molière qui reste l'élément stable du XVIIe siècle, la plupart des auteurs cités appartiennent à la période contemporaine (Annexe XVI : 37-39).

Un autre manuel se distingue pour sa séquence sur le théâtre, c'est *En lisant, en écrivant… 6e* (1994)[503]. Il faut signaler tout d'abord son format peu courant (20 X 23,5 cm pour 175 pages) qui le fait apparaître plutôt comme un album que comme un manuel scolaire. Son autre particularité est sa présentation en deux ouvrages, l'un regroupant les textes et l'autre les activités, dans un souci de mise en valeur des textes et d'invitation à la lecture. Ensuite, le manuel adopte un découpage en séquences avec des objectifs de lecture et d'écriture clairement précisés pour chaque séance (Annexe XVII : 40). Sa séquence sur le théâtre est riche et innovante avec un lien clairement établi entre les activités de lecture est d'écriture. En effet, toutes les notions étudiées à partir des textes sont remises en œuvre dans les exercices d'écriture avec consignes qui guident le travail et permettent l'évaluation des acquis. Par exemple, suite à l'étude de l'intrigue d'une comédie amoureuse, l'exercice terminal d'écriture proposé est le suivant : « Imaginez une comédie amoureuse qui pourrait s'appeler *La maladie d'amour*. Rédigez la liste des personnages et le résumé de l'intrigue. » Les consignes d'écriture qui suivent proposent de choisir quatre noms dans un tableau où on fait correspondre des rôles avec des noms ; ensuite sont proposés des lieux, trois dénouements possibles et un texte lacunaire pour le résumé de l'intrigue. Enfin, tous les objectifs relatifs à l'étude du théâtre sont ceux que l'on verra apparaître dans les nouveaux programmes à partir de 1996 : analyser l'écriture théâtrale et les problèmes que pose une adaptation théâtrale ; donner des renseignements aux spectateurs ; dire sur scène ce qui se passe en coulisse ; écrire un monologue ; faire parler et réagir les personnages

503 *En lisant, en écrivant… 6e*, P. Béguin *et alii*, Magnard, 1994.

selon leur caractère ; jouer une pièce de théâtre et écrire un texte pour la scène ou encore utiliser un dossier bibliographique sur Molière (p. 70-85). Trois photos de représentations de *L'Avare* de Molière sont proposées et sont exploitées dans quatre exercices qui montrent les différentes interprétations d'un personnage de théâtre (p. 76). Pour finir, un *Mémento* récapitule les notions étudiées : « Pour adapter une histoire en pièce de théâtre ; Pour écrire un dialogue de théâtre ; Pour écrire une comédie. » (p. 85). Ce manuel nous intéresse donc particulièrement pour les exercices qu'il propose sur l'adaptation théâtrale (Annexe XVIII : 41-42).

Un dernier manuel se rapproche des deux précédents dans sa mise en évidence du lien lecture-écriture dans l'analyse du théâtre, c'est *Français 6e Lire, écrire ensemble*, paru en 1994 également et qui, comme les deux précédents, fait apparaître sa préoccupation dès le titre de l'ouvrage. Ce dernier, bien que son chapitre sur le théâtre soit assez court, propose des exercices nouveaux par exemple sur la typographie des textes de théâtre ; sur les didascalies ; la parole et le geste… (Annexe XIX : 43-44). Ici aussi, il existe toujours un lien évident entre les activités de lecture et les exercices d'écriture et une *Aide à l'écriture* ainsi que des consignes très détaillées viennent en aide à l'élève de sixième. Enfin, dans le but de permettre l'acquisition de l'autonomie, on donne aux élèves les solutions aux exercices d'écriture. Pour la plupart des autres manuels, l'enseignement du théâtre s'inscrit dans les finalités générales de l'enseignement du français prescrites par les instructions officielles de 1995 à 1998. Elles seront mises en place de manière échelonnée de la façon suivante :

- 1996 : manuels de 6e
- 1997 : manuels de 5e/4e
- 1999 : manuels de 3e

Tous les auteurs affirment leur conformité à ces textes officiels soit dans la préface, soit sur la première de couverture. On l'a dit plus haut, pour la période concernée ces finalités annoncées dans les préfaces des manuels scolaires offrent une grande cohésion. Elles s'articulent autour de la notion de discours essentiellement. Les deux autres objectifs, moins souvent cités sont les suivants : « exprimer un jugement personnel » et « disposer de connaissances culturelles fondamentales » repris par *Français 4e* (1998)[504].

D'autres manuels seront édités entre 2000 et 2006 dans un souci de renouvellement. Ils adoptent tous une couverture souple sur laquelle apparaît généralisée la mention « livre unique ». Les avant-propos sont souvent moins détaillés, n'insistant que sur les nouveautés apportées par ces éditions, nourries par le recul de l'expérience. Ces nouveautés, outre la matérialité du livre concernent d'une part les démarches pédagogiques puisque de plus en plus les ouvrages sont accompagnés de transparents, de CD audio et de Cdroms, incitant à l'usage de nouvelles technologies dans l'enseignement du français. Les auteurs insistent d'autre part sur des démarches préconisées par les I.O. et qui avaient peut-être moins été considérées dans les éditions précédentes, notamment en ce qui concerne la lecture, avec la distinction entre la lecture analytique, la lecture intégrale, la lecture cursive et la prise en compte de la littérature de jeunesse. Dans ces derniers ouvrages, l'adoption du livre unique ne sera pas favorable à une extension de l'analyse des textes de théâtre dans la mesure où l'épaisseur du livre reste quasiment la même tout en regroupant une partie consacrée à l'étude de textes et une partie consacrée aux outils de la langue.

En ce qui concerne la maîtrise des principales formes de discours, on lui trouve fréquemment associée la notion de progression :

> Pour la deuxième année du cycle central, l'accent est mis sur l'approfondissement des discours narratif et descriptif, la pratique de l'explication et l'initiation à l'argumentation. Pour cette raison,

504 *Français 4e*, sous la direction d'Hélène Potelet, Hatier, 1998.

> *Littérature et expression 4e* consacre ses quatre premiers chapitres à l'étude du récit, abordée dans une perspective plus complexe que dans ses précédents volumes de la collection[505].

- dans *À mots ouverts 5e* (2001) l'avant-propos signale que les 10 chapitres de la première partie, se succèdent dans un ordre progressif : « Ils couvrent les différents axes du programme : - la poursuite de l'étude du discours narratif, du genre théâtral ou de l'univers de la poésie qui a été amorcée en classe de sixième… »[506].

- dans *Textes et méthodes 3e* (2001) on affiche également un souci de rigueur et de progressivité dans l'approche de la lecture et de l'écriture : « les chapitres sont ordonnés selon une progression annuelle qui va de l'analyse de textes très divers, à la maîtrise des discours…»[507]

L'étude des genres apparaît toujours comme une préoccupation des manuels, d'après les affirmations relevées dans les introductions :

- dans *Français 6e L'Art de lire* (1996) : « on s'initie à certains genres littéraires (chapitre 7 : contes et légendes ; chapitre 8 : le théâtre ; chapitre 9 : la poésie.) »

- dans *Français 4e* (1998) : « L'élève sera capable d'identifier un genre par l'étude de ses caractères spécifiques. Sont abordés la nouvelle (plus particulièrement la nouvelle fantastique), la poésie, le théâtre, le genre épistolaire, la presse. ».

- dans *Français* 3e : « […] nous avons fait le choix d'une organisation du manuel structurée par les genres inscrits au programme de troisième, genres littéraires ou genres sociaux comme les textes documentaires ou la presse par exemple. »[508]

505 *Littérature et expression 4e* (1998), *op. cit.*, p. 3.
506 *À mots ouverts 5e*, sous la direction d'Alain Pages, Nathan, 2001, p. 2.
507 *Textes et méthodes 3e*, sous la direction de M.-F. Sculfort, Nathan, 1999, p. 3.
508 *Français 3e Livre unique*, Didier, 2003, p. 3.

On peut donc constater que la notion s'est élargie et ne se réduit plus à la trilogie : poésie, théâtre, roman. Une autre finalité conditionne la présentation des textes et des exercices, c'est le lien indissociable lecture-écriture qui apparaît dans toutes les préfaces :

- dans *Lire à loisirs 4e* (1992) il s'agit d'« offrir aux élèves le goût et le temps de lire, leur donner les méthodes, les outils, l'envie d'écrire »[509].

- dans *Français 4e L'Art de lire* (1992), sous-titré « Les moyens de devenir autonome », on trouve en introduction : « En menant de pair la compréhension et la production de textes, cette collection de manuels a pour ambition de permettre à tout élève de s'approprier progressivement les outils nécessaires à la lecture. »[510]

- la préface de *Français 6e Lire, écrire ensemble* (1994) indique :

> De la lecture méthodique à l'écriture méthodique : Ce livre a pour but de conduire progressivement les élèves à savoir lire puis écrire de façon méthodique. C'est ainsi que la lecture y est systématiquement orientée vers l'écriture qui seule permet l'appropriation des mécanismes analysés. En retour, ces pratiques d'écriture méthodique permettent de mieux lire car les élèves deviennent des élèves motivés, avertis, exigeants[511].

- *En lisant, en écrivant… 6e* (1996) ne fait que souligner ce que dit déjà le titre et place la lecture et l'écriture au centre des pratiques de la classe de français : « La lecture y est invitation à l'écriture ou à une relecture plus aiguë, de manière à mettre en œuvre, pour reprendre les mots de Julien Gracq, "cette réversibilité entre l'acte de lire et l'acte d'écrire". »[512]

- *Français Lectures et expression 6e* (1996) précise également sa démarche: « Chaque étude débouche sur une activité orale ou écrite en rapport avec les découvertes qu'a occasionnée la lecture. À la fin de chaque chapitre, un "Atelier d'expression" propose un

509 *Lire à loisir, Textes français 4e, Lecture méthodique et expression,* B. Chevalier, R. Décriaud, M.-F. Sculfort, A. Trouvé, Nathan, 1994, p. 2.
510 *Français 4e L'Art de lire*, Bordas, 1992, p. 3
511 *Français 6e Lire, écrire ensemble*, collection dirigée par Claudette Oriol-Boyer, Hatier, 1994.
512 *En lisant, en écrivant… 6e*, *op. cit.*, p. 2.

parcours d'activités écrites et orales en relation avec l'objectif didactique et le thème du chapitre. »[513].

- dans *Textes et regards 5e* (1997), on trouve la même précision : « De la lecture à l'écriture : Cette rubrique propose des activités d'expression, en étroite liaison avec les objectifs de lecture du texte correspondant. » (p. 3)

- dans *Français 4e* (1998) : « L'interaction lecture-écriture est fondamentale. Les exercices d'écriture sont un moyen privilégié d'appropriation des notions étudiées. »

- dans *À mots ouverts 5e* (2001): « Livre unique de français, il entend associer étroitement la lecture, l'écriture, la pratique de l'oral et le maniement des outils de la langue. » (p. 2)

- dans *Français 3e* (2003) : « Le livre unique nous a donc semblé s'imposer pour cet enseignement décloisonné. Il s'agit en effet de s'interroger sur les apprentissages qui vont se révéler indispensables pour permettre aux élèves de progresser dans les pratiques de l'oral, de l'écrit et de la lecture. Ces pratiques, équivalentes et complémentaires, servent de cadre aux programmes du collège. »[514]

Autre principe adopté par tous les manuels, c'est l'acquisition de méthodes. À ce titre, une grande place est accordée aux bilans méthodologiques ou à des fiches-conseil (Annexe XX : 45-48) :

- L'acquisition de méthodes est l'un des trois principes du manuel *Français Lectures et expression 6e* (1996), elle concerne la lecture méthodique des textes et documents, l'approche de l'argumentation : « des fiches de savoir-faire donnent des méthodes pour réussir des travaux tels que la rédaction d'une fiche de lecture, d'un récit simple, la lecture

513 *Français Lectures et expression 6e*, M. Beylier, D. Conte-Jansen, A. et D. Renard, Belin, 1996, p. 3.
514 *Français 3e*, Didier, 2003, p. 3.

d'un énoncé, la correction d'un brouillon, la reconnaissance des éléments du langage cinématographique. » (p.3).

- dans *Français 6e, L'Art de lire* (1996) une rubrique s'intitule « Espace méthode » et son but est de « Dégager une notion à partir d'un texte court grâce à un jeu de questions. Une batterie d'exercices permet de s'approprier cette notion. » (p. 2)

- *Textes et regards 5e* (1997) propose dans chacun de ses chapitres une fiche « *expression écrite* » avec des aides méthodologiques, dont l'objectif est d'entraîner les élèves à maîtriser une compétence bien définie : écrire un dialogue, intégrer une description dans un récit, résumer une histoire, organiser un dossier documentaire, etc. » et une fiche « Faire le point » rassemble l'essentiel des acquis à retenir.

- dans *Français 4e* (1998) : « Chaque questionnaire comporte une rubrique *Lire et analyser* qui permet à l'élève de pratiquer une lecture analytique en étudiant méthodiquement les textes selon des axes qui lui deviendront familiers […] L'élève acquiert ainsi une méthode de lecture qui favorise des apprentissages (savoirs) et des acquisitions transférables (savoir-faire). » (p. 3)

- dans *Littérature et expression 4e* (1998) « Une fiche *Repères* vient, après ces travaux, aider l'élève à opérer la synthèse des notions qu'il a construites tout au long du chapitre. Deux fiches méthodologiques en fin d'ouvrage mettent l'accent sur deux genres propres à la classe de 4e : le théâtre au XVIIe siècle et la lettre. » (p. 3)

- dans *À mots ouverts 5e* (2001) : « Des pages *Repères* jalonnent la progression des différents chapitres. Elles éclairent une question –historique ou littéraire- posée par l'étude des textes, en suggérant chaque fois une série d'exercices d'écriture. » (p. 2). Dans la même édition *Textes et méthodes 3e* (1999) annonce dans son avant-propos: « En fin

d'ouvrage, un dossier de méthodologie est centré sur la compréhension des énoncés et des consignes, la construction et la communication des savoirs. » (p. 3)

- dans *Français 5e* (2006) :

> Dans chaque séquence, la page "Je retiens" récapitule l'essentiel de ce qui doit être assimilé et donc mémorisé par l'élève au terme du travail sur le texte. Elle est suivie des pages "Je vérifie mes connaissances" qui permettent au professeur, grâce à des exercices ciblés, de tester leçon par leçon, ce qui a été assimilé ou non. Une "Évaluation de fin de séquence" permet d'évaluer de façon sommative, au terme de la séquence, les acquis des élèves tant pour ce qui est de la lecture que de l'écriture[515].

On constate que dans les manuels les plus récents on accorde une véritable place au bilan des connaissances et à l'évaluation des savoirs ou des savoir-faire enseignés dans les séquences. En outre, on voit se généraliser progressivement la notion de « lecture analytique » pour remplacer la lecture méthodique, conformément aux textes officiels. On n'oublie pas non plus ce qui était une nouveauté dans les années 1980 et qui paraît être une évidence pour les manuels de cette période, c'est la prise en compte de l'intérêt des élèves pour faciliter l'appropriation de connaissances culturelles adaptées à notre temps. Pour la collection *Maîtrise de l'écrit,* par exemple, Alain Bentolila et André Petitjean entament l'avant-propos par ces constatations :

> Aujourd'hui, les exigences sociales en matière de lecture et d'écriture ont considérablement augmenté. Parallèlement, les médias audio-visuels ont fortement contribué à installer des habitudes de relations au « comprendre » fondées sur l'immédiateté, la prévisibilité, la fausse connivence…, toutes habitudes en opposition polaire avec la distance qu'imposent la compréhension et la rédaction d'un texte.

Dans *En lisant, en écrivant …6e* (1996), l'introduction explique la démarche de la collection et son choix de présentation en deux volumes, l'un regroupant les textes (« Le soin apporté au choix des textes, à la typographie comme à l'illustration, en fait un *beau livre* pour les enfants de sixième »), l'autre les activités. Le but est de « les [les élèves] placer en situation réelle de lecture, leur faire lire les extraits pour ce qu'ils sont, de belles

515 *Français 5e*, sous la direction de Françoise Colmez, Collection Textes, Langages, Littératures, Bordas, 2006, p. 4.

pages arrachées à des livres, et ne pas transformer les textes en arides supports de travail, hérissées de notes, alourdis de préambules, entremêlés d'exercices et finalement, privés d'élan, de rêve, de saveurs… ».

Chez Magnard *Textes et regards 5e* (1997), on précise que « les textes ont été choisis pour être source de plaisir et d'enrichissement personnel mais aussi pour entraîner les élèves à un questionnement méthodique. » (p. 3). Dans la même perspective, on a pour souci de présenter des livres qui soient non seulement attrayants mais aussi faciles d'accès. On parle beaucoup d'autonomie de l'élève qui doit être acteur de son apprentissage, et capable d'utiliser son livre seul, même en dehors de la classe. Ainsi on trouve dans la préface de *Français 6e Lire, écrire ensemble* (1994) : « La circulation dans le manuel est soigneusement programmée. La formule magique des livres dont vous êtes le héros, guide l'élève dans un parcours dont il se sent l'acteur. » Par ailleurs, presque tous les manuels présentent, à la suite de leur avant-propos, à partir de schémas (par exemple *Le français en 6e*[516] ou de *À mots ouverts 5e*) ou encore de textes explicatifs, leurs conditions d'utilisation (Annexe XXI : 49). *L'Art de lire 5e* (Bordas, 1991) donne par exemple le détail de sa démarche pédagogique en expliquant la signification du titre de ses chapitres et leur organisation (« Déchiffrer textes et messages (chapitre 1) : on observe les signes (lettres, enseignes, panneaux…), les mots et leur signification. On précise les notions de champ sémantique, champ lexical et registre de langue. […] Certains chapitres se terminent sur un dossier réunissant textes et documents sur un thème ou un problème particulier. »

En ce qui concerne la démarche adoptée par les manuels, c'est le décloisonnement pourtant préconisé par les textes officiels depuis les années 1977, qui va être mis en place par tous. C'est dans *Français 6e Lire, écrire ensemble* (1994) qu'on en trouve le plus de

516 *Le français en 6e*, M. Gey, D. Duprez, Scodel, Nathan, 1994, p. 2.

références. Il donne pour titre à chacune des pages de sa préface « Organisation du manuel : Un décloisonnement programmé » et « Philosophie du manuel : Un décloisonnement théoriquement fondé ». Le paragraphe présentant les objectifs théoriques et pratiques annonce sa conception de l'enseignement du français. Il doit conduire à :

- Décloisonner orthographe-grammaire et mise en texte
- Réaliser la liaison langue et littérature
- Articuler lecture méthodique/écriture méthodique
- Donner au texte littéraire sa portée linguistique et culturelle
- Prendre en compte les recherches actuelles dans ces domaines. » (p. 2-3)

Avec la collection *Maîtrise de l'écrit 6e* (1994), on va plus loin dans la démarche et de manière anticipée puisque le manuel rassemble dans un seul outil, tel qu'il se généralisera dans les ouvrages les plus récents, tous les domaines du français, à savoir la lecture, l'écriture, l'oral et la langue, pour mieux mettre en évidence et en pratique leur lien. Sa conception repose donc, suivant les termes de l'avant-propos, sur : « un décloisonnement des matières constituants l'enseignement du français. La diversité et la richesse des textes proposés, la pertinence et la complémentarité des activités d'écriture, les relations explicitées entre les textes et les problèmes de langue font de cet ouvrage un véritable instrument de conquête de la maîtrise de l'écrit. »

Jusque là, tous les manuels de textes étaient complétés par des manuels de grammaire dans lesquels les notions abordées à propos des textes dans le premier, étaient approfondies dans le second. Parfois ce sont les mêmes textes qui sont repris comme support des séances de grammaire. Ils peuvent donc être utilisés séparément ou en interactivité, c'est le cas par exemple de la collection *Textes et Méthodes* (1999 pour le manuel de 3e) qui

propose un manuel de grammaire intitulé : *Grammaire et expression* rédigé par les mêmes auteurs. Dans *Littérature et expression 4e* (1998) l'avant-propos précise :

> le questionnement porte, chaque fois que la compréhension du texte l'impose, sur l'énonciation, sur le point de vue, sur des activités de vocabulaire, ou sur la mise en relation de l'image et du texte. En effet, si le manuel *Grammaire et expression 4e* synthétise ces notions dans des leçons construites, *Littérature et expression 4e* en assure la véritable pratique à toute occasion fournie par les textes, permettant ainsi un réinvestissement de la grammaire du texte et des discours sans lequel l'enseignement en séquences resterait artificiel[517].

Ces séances n'ont plus rien en commun avec celles proposées dans les années 1980, où le point de départ était une leçon suivie d'exercices d'application. Dans les nouveaux manuels, c'est la grammaire de texte et de discours qui domine, ayant pour but de donner des outils pour lire, écrire et pratiquer l'oral. Les nouveaux manuels, à partir de 2001, vont généraliser cette démarche avec une généralisation du livre unique. Dans certains cas, néanmoins, le décloisonnement n'est qu'apparent puisque le livre est composé de deux parties distinctes : l'une consacrée aux textes exploités du point de vue de la lecture et de l'expression et l'autre à l'étude de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison). C'est le cas par exemple de *À mots ouverts 5e* (2001). D'autres proposent toutes ces activités au sein d'une même séquence comme *À travers mots 5e* (2001)[518]. C'est dans ce cadre que le texte de théâtre sera le support de toutes les activités du français (lecture, écriture, maniement de la langue…).

Enfin, une dernière finalité apparaît, même si elle n'est pas soulignée dans les préfaces des manuels, c'est d'alléger les cartables des collégiens. En effet, on peut constater que tous les manuels publiés à partir de 1997 ont adopté la couverture souple déjà adoptée par la collection *Maîtrise de l'écrit* dès 1994. Pour ce qui est de leur format et de leur taille, il n'y a pas de véritable changement par rapport à la période qui précède (350 pages en moyenne pour un format de 20 X 27 en moyenne).

---

517 *Grammaire et expression, Français 3e*, sous la direction de M.- F. Sculfort, Nathan, 1999, p. 3.
518 *À travers mots 5e*, sous la direction de F. Carmignani, Bordas, 2001.

7.3.3. Contenus et exercices

Les auteurs traditionnels du XVIIe siècle sont toujours présents dans les manuels, avec une nette préférence pour Molière qui résiste à la modernisation du corpus. Corneille et Racine sont de moins en moins cités et leur présence s'étiole au profit d'auteurs plus modernes (Tardieu, Beckett, Guitry, Romains…). On trouve aussi une plus grande diversité d'extraits. Il est désormais plus rare de trouver plusieurs extraits d'une même pièce pour la lecture suivie, comme on pouvait le voir dans les années 1960.

Les images et illustrations sont de plus en plus nombreuses avec une prédominance marquée pour la couleur. On trouve maintenant autant d'images que de textes dans les livres (une centaine par ouvrage) et il faut noter qu'elles sont davantage exploitées que dans la période qui précède. Par exemple *Lire en 4e* (1979), suite à un extrait de *L'Avare* de Molière, propose aux élèves d'utiliser les photos (15 au total pour l'étude de l'œuvre intégrale dans ce chapitre) pour répondre aux questions de compréhension et imaginer le jeu et les mimiques d'Harpagon : « Vois-tu Harpagon voûté ? Le menton levé ou la tête baissée ? Fais d'autres suppositions en l'imaginant petit puis grand, maigre puis corpulent. […] Aide-toi aussi des photos de représentation et des images de ces pages. » (p. 62) Puis, toujours à propos de la même œuvre : « Examine les images de ce chapitre et essaie de décrire les sentiments joués par les acteurs, la situation qu'ils interprètent, en cherchant à comprendre ce qu'ils veulent, et les moyens qu'ils emploient pour parvenir à leurs fins. » (p. 67) Et enfin, concernant les salles de théâtre : « Imagine, dessine des salles de théâtre. Regarde aussi les illustrations de ce chapitre. » (p. 68)

- dans *Français 4e L'art de lire* (1992), une illustration en noir et blanc de Ch. Le Brun gravée par P. Daret, 1641 (Bibliothèque nationale, Paris) *Le combat des Horaces et des*

Curiaces accompagne un extrait d'*Horace* de Corneille (IV, 2). On demande aux élèves : « Quelle phase du combat cette gravure illustre-t-elle ? » (p. 258)

- *Textes et regards 5e* (1997) donne à la fin de chaque chapitre une lecture d'image en rapport avec les objectifs de la séquence. Ainsi, à la suite du chapitre 12 « Jeux de scène », on trouve une photographie en couleur d'une scène de *La villégiature* de Carlo Goldoni dans une mise en scène de G. Strehler à l'Odéon, en 1978 (p. 233). La page qui précède vise à l'analyse de cette image et de ses références et interroge sur les références de la pièce ; le cadre de l'action ; l'impression dominante ; le sens de « villégiature » ; l'espace scénique ; le décor ; la lumière et le jeu des comédiens. Dans *Français 6e L'Art de lire* (1996), en plus de la photographie de chaque auteur, les images proposées sont exploitées grâce à des questions. Il s'agit par exemple de l'affiche du film *La femme du boulanger* de Marcel Pagnol, suite à un extrait de son adaptation théâtrale : « Comment l'affiche est-elle composée ? Quelles informations comporte-t-elle ? Que représente le dessin ? Quels sont les détails amusants ? » (p. 285) ou encore d'une reproduction d'un décor de Georges Méliès pour *Les Trésors du diable* suite à un extrait de Courteline *Le Petit Malade* : « Que représente ce décor ? Vous semble-t-il convenir pour représenter *Le Petit Malade* ? Justifiez votre réponse. » (p. 277)

- dans *Français 4e* (1998), les images sont exploitées à la suite du texte. Un paragraphe « Lire l'image » accompagne chaque séance. Pour accompagner par exemple un extrait de *l'Illusion comique* de Corneille, on propose une photographie en couleur d'une mise en scène de la pièce par Jean-Marie Villégier au théâtre de l'Athénée, le 1er février 1997. Les questions relatives à l'image suivent donc celles destinées à éclairer le texte : « Nommez les éléments du décor. Où semble se passer la scène ? Que tient Matamore (au centre) dans

sa main ? Quelle est la réaction des autres personnages ? Décrivez la position de chacun. Décrivez le costume de Matamore. Quelle est sa couleur ? Pourquoi ? » (p.165).

- dans *Français 5e* (2006) on trouve des illustrations non exploitées pour égayer le livre, à côté de documents iconographiques variés suivis de questions concernant par exemple la mise en scène de *L'oiseau vert* d'après Carlo Gozzi, mis en scène par Benno Besson (1983) ou Stéphane Gallet (2003). Les deux mises en scène servent à l'analyse comparative des masques et des costumes.

Les sommaires mettent en évidence les objectifs inhérents à l'étude des textes grâce à des titres ou à des sous-titres : « Étudier les formes du dialogue ; Distinguer les effets comiques… » dans *À travers mots 5e* (2001) qui précise également, grâce à des encadrés, les objectifs mis en place dans chacun des chapitres en lecture, langue, oral et écriture. *Français 4e* (1998) présente ses objectifs à travers un tableau dont les entrées s'intitulent : « Lire-Écrire ; Écouter-Dire ». Une colonne précise également si les textes permettent de « Croiser les disciplines » ou de « Se documenter ». *Français 4e* (2002) présente également ses séquences dans un tableau qui organise l'étude des extraits sous les rubriques : « Lecture d'image », « Étude du discours », « Parcours d'oral », « Parcours d'écrit » et « Bilan de séquence ».

Pour ce qui est de la présentation des textes de théâtre, on peut noter l'abandon total des fiches biographiques qui donnaient des indications sur les auteurs. Le plus souvent, on en trouve encore une photographie en médaillon et des indications très brèves (dates de naissance et de mort, titre de l'œuvre dont est extrait le texte à étudier). On trouve par contre plutôt des pages qui proposent une synthèse sur le théâtre et sur ce qui a été observé dans le chapitre. *Lire à loisir 4e* (1992), donne une double page sur le théâtre, intitulée

« Synthèse-Prolongements : Les genres dramatiques ». Dans *Textes et méthodes 3e* (1999) on trouve également un bilan : « Synthèse : Les genres théâtraux ; la tragédie. »

Les titres et sous-titres proposés par les manuels pour chaque texte visent non seulement à en éclairer le contenu mais aussi à présenter l'objectif pédagogique. Par exemple dans *Lire en 4e* (1979), « Dire avec les mains » ; « Jouer un rôle » ; « Jouer une situation » ; « L'acteur et son public » ; « Scènes et scénario » éclairent le but de l'étude. Dans *Français 3e* (2003)[519], on trouve précédant chaque extrait, un titre qui formule l'objectif de la séance : « Comprendre la préparation d'une représentation théâtrale » ; « Étudier la mise en scène d'un texte théâtral » ; « Étudier une scène comique » ; « Étudier une scène tragique »…

Les questions qui visent à exploiter les textes de théâtre s'organisent autour des trois dominantes du français déterminées par les nouvelles instructions officielles : la lecture, l'écriture et l'oral.

Les questions de lecture, quel que soit l'objectif de l'étude, prennent appui sur l'analyse de la situation d'énonciation. On s'interroge ainsi tout d'abord sur les lieux, les personnages en présence, l'époque et le sujet de l'extrait (qui ? où ? quand ? quoi ?). Par exemple dans *Français 5e L'art de lire* (1992), pour l'étude d'un extrait du *Cid* de Corneille : « Qui sont les personnages en présence ? À quelle catégorie sociale appartiennent-ils ? Dans quelles circonstances se déroule leur rencontre ? À quel sujet s'affrontent-ils ? Qu'apprenons-nous sur chacun d'eux ? ». (p. 268)

- dans *Français 6e L'art de lire* (1996), à propos de l'extrait de Courteline *Le Petit Malade*, le paragraphe « L'étude du texte » contient les questions suivantes : « Bien qu'il n'y ait pas de didascalies, pouvez-vous deviner où se passe la scène et à quel moment de la

519 *Français 3e Texto collège*, Livre unique, Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Marie-Thérèse Raymond, Hachette Éducation, 2003.

journée ? Justifiez votre réponse. / Quels sont les deux personnages présents sur la scène au lever de rideau ?/ De qui parlent-ils ?/ Pourquoi le médecin est-il là ?… » (p. 278)

- dans *À mots ouverts 5e* (2001), pour l'étude d'un extrait du *Médecin malgré lui* de Molière, sous la rubrique « Lecture », on trouve : « À l'aide du paratexte et des didascalies, dites à quel moment de la pièce de Molière se situe cette scène. Relevez les éléments qui le prouvent. / Qu'apprenons-nous sur les personnages présents sur scène au lever du rideau : noms, condition sociale, habitat, nature de leur relation ?… » (p.142)

- dans *Littérature et expression 4e* (1998), suite à un extrait des *Femmes savantes* de Molière les questions de la rubrique « Première lecture » sont les suivantes : « Combien de personnages sont présents sur scène ? Nommez-les. / Qui parle ? Qui écoute ?… » (p. 243).

- dans *Textes et méthodes 3e* (1999), à la suite d'un extrait du *Cid* de Corneille, l' « Observation » est guidée par ces questions : « Dans cet extrait, qui parle ? Identifiez ses destinataires successifs. Comment appelle-t-on, dans une pièce de théâtre, un tel discours ? » (p. 204)

- dans *Français 3e* (Hachette, 2003), à la suite d'un extrait d'Harold et Maud de Colin Higghins, les questions suivantes sont posées : « La situation d'énonciation : 1. Où se trouvent les deux interlocuteurs ? À quel moment de la journée se situe cette scène ? Le lieu et le moment ont-ils une importance ? Répondez en vous appuyant sur le texte. » (p. 96)

On s'appuie souvent sur ces premières constatations pour mettre en évidence, dans un deuxième temps, les spécificités du théâtre. C'est à dire :

- Sa mise en page :

- dans *À travers mots 5e* (2001) on étudie « la mise en page du dialogue » (p. 31 : *La Farce de Maître Pathelin*)

- dans *Lectures et expression 6e* (1996), à propos de Molière, *Le Médecin malgré lui* une séance est consacrée à « la mise en page d'une scène de théâtre » (p. 89).

- Les didascalies (mot qui remplace presque partout désormais le terme « indication scénique »). Il s'agit surtout de les repérer, d'analyser les informations qu'elles donnent et leur construction. Par exemple :

- dans *Français 6e L'Art de lire* (1996) pour analyser un extrait de *Poil de Carotte* de Jules Renard : « Où se trouvent les didascalies les plus développées ? Pourquoi ?/ Sur quoi porte la première didascalie ? La deuxième ?/ Quelles remarques faites-vous sur la construction des phrases dans les didascalies ? » (p. 268)

- dans *Français 4e* (1998) : « Retrouver la place des didascalies : Les didascalies de la scène suivante ont été enlevées. Remettez-les à leur place. »

- Les répliques :

- dans *À mots ouverts 5e* (2001), suite à un extrait de *La farce de Maître Pathelin*: « Repérez dans les lignes 8 à 17, les répliques que prononcent les personnages. Recopiez-les sur votre cahier. ». Le mot « réplique » est surligné en bleu, ce qui renvoie plus bas à un encadré intitulé "Mémo" où l'on donne en ces termes sa définition : « prise de parole d'un personnage dans un dialogue : "Hélas ! monsieur, au nom de Dieu, si vous avez quelque chose à dire, parlez plus bas", est la première réplique de Guillemette dans ce texte. » (p. 136)

- La scène d'exposition :

- dans *Textes et méthodes 3e* (1999), pour l'étude d'*Antigone* d'Anouilh: « Le premier mot de la pièce (« Voilà ») convient-il pour arquer un début ? Quelle orientation donne-t-il aux paroles du Prologue ?/ À quoi reconnaît-on qu'il s'agit d'une scène d'exposition ? » (p. 208)

- Le quiproquo :

- dans *Textes et regards 5e* (1997), suite à un extrait du *Malade imaginaire* de Molière : « Un quiproquo entre Argan et Angélique : Qu'est-ce qu'un quiproquo ? Comment le mot est-il formé ?/ Dans quelle réplique Angélique explique-t-elle à son père qu'il y a eu quiproquo ?/ Où commence le quiproquo ? Où se termine-t-il ? Relevez les mots qui permettent de le prolonger. » (p. 217)

- dans *À travers mots 5e* (2001) à propos d'un extrait des *Fourberies de Scapin* de Molière ainsi que sa définition après une série de questions destinées à mettre à jour ses caractéristiques : « De quoi Zerbinette rit-elle en racontant son histoire ?/ Qu'est-ce que ce récit apprend à Géronte ? Pourquoi est-il particulièrement vexant pour lui ?/ Pourquoi peut-on dire que Zerbinette fait ici une bêtise ?/ De qui rions-nous ici, de Géronte ou de Zerbinette ? Justifiez votre réponse. » (p. 87)

- L'aparté :

- dans *Textes et regards 5e* (1997) à propos d'un extrait d'*Oswald et Zénaïde ou Les apartés* de Jean Tardieu : « qu'est-ce qu'un aparté ? Au théâtre quel en est leur rôle ? Cherchez des exemples dans des pièces que vous connaissez… Vous ne lisez maintenant que les apartés, en tenant compte des indications scéniques. / Des répliques ou des apartés, qu'est-ce qui fait progresser l'action représentée sur la scène ? Si vous deviez transposer cette scène en B.D. que deviendraient les apartés ? » (p. 229).

- dans *À travers mots 5e* (2001) à la suite de l'étude des *Fourberies de Scapin* de Molière : « Quelle est l'utilité des deux premières répliques de Scapin ?/ cherchez dans un dictionnaire ce qu'est un *aparté*. En quoi ce genre de réplique diffère-t-il du dialogue de théâtre habituel ? » (p. 60).

- Le monologue :

- dans *En lisant, en écrivant 6e* (1996), à propos de *La sorcière du placard aux balais* de Pierre Gripari : « Utiliser le monologue : Quelles paroles du monologue de théâtre correspondent aux passages suivants extraits du récit ? Recopiez-les… Dans un monologue, le personnage parle en même temps à lui-même et aux spectateurs. Pour quels spectateurs Pierre Gripari a-t-il écrit cette pièce ? » (p. 71)

- dans *Maîtrise de l'écrit 4e* (1996), dans la séquence sur les *Particularités d'un dialogue de théâtre*, la deuxième séance : « 2. Une situation de parole particulière : le monologue » propose deux extraits des *Fourberies de Scapin* de Molière à la suite desquels les questions invitent à analyser la situation de parole : « 1. À qui s'adresse Scapin et Argante dans le texte 1 ? et Scapin dans le texte 2 (à partir de la deuxième phrase) ? Qu'est-ce qui vous l'indique ? 2. Dans les situations authentiques de la vie, vous arrive-t-il de parler seul et à voix haute ? 3. À qui les informations que nous donnent l'aparté ou le monologue sont-elles destinées ? 4. Qu'apprend-on sur chacun des personnages qui parle seul ? » (p. 152). Plus loin, un paragraphe « Retenir » résume les notions abordées au cours de la séquence.

- Les actes de parole et les rapports de force entre les personnages :

- dans *À travers mots 5e* (2001) *La Farce de Maître Pathelin* est suivie de ce questionnement : « Relevez les noms par lesquels chaque personnage s'adresse à l'autre, ainsi que les marques de tutoiement ou de vouvoiement. Qu'en déduisez-vous sur les

relations entre les personnages ?/ Comptez le nombre de lignes pour chaque personnage. Comment pouvez-vous expliquer ce déséquilibre ?/ Quel est le personnage qui dirige le dialogue ? Montrez-le par deux exemples bien choisis. » (p. 31)

- *Textes et méthodes 3e* (1999) propose d'étudier les personnages d'*Antigone* de Jean Anouilh à partir de deux schémas actantiels à compléter et d'un tableau permettant d'étudier la présence des personnages, scène par scène et leur prise de parole. (p. 210)

- Les conventions théâtrales et la mise en scène :

- dans *Textes et regards 5e* (1997), à propos d'*Oswald et Zénaïde ou Les apartés* de Jean Tardieu : « Définissez la situation qui se joue sur scène. / À quelle situation jouée hors-scène les personnages font-ils allusion ? » (p. 229)

- dans *Français 4e L'art de lire* (1992) à partir d'un extrait du *Malade imaginaire* de Molière : « Que sait le public qu'ignore Béline ? Pourquoi le public rit-il ? Justifiez votre réponse. Quels sont les destinataires directs et indirects du dialogue de théâtre ? En quoi la situation du spectateur est-elle privilégiée par rapport à celle des personnages ? Quels effets peut-on en tirer dans une comédie ? dans une tragédie ? » (p. 257).

- dans *Français 3e* (Hachette, 2003) : « Sur quoi portent surtout les indications du metteur en scène : rythme d'élocution, puissance de la voix, ton, prononciation, gestes, attitudes, positions, déplacements, éclairages, utilisation des accessoires ? » (p. 96)

- Le prologue et le chœur :

- dans *Textes et méthodes 3e* à propos d'un extrait d'*Antigone* d'Anouilh : « Que désigne traditionnellement le mot *prologue* ? Quelle est la particularité du Prologue de la pièce d'Anouilh ? Qui parle dans cette première scène ? S'agit-il d'un monologue ? / Quel est le destinataire du prologue ? » (p. 207)

- dans *Français 5e L'art de lire* (1992), à propos d'un extrait d*'On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset : « Qui constitue le chœur ? Quel est son rôle ? A qui s'adresse-t-il d'abord l. 1à 6 puis l. 6 à 8 ? »

- Les genres : on distingue notamment :

- la farce : dans *Lire à loisir 4e* (1992), suite à un extrait d'*Ubu Roi* d'Alfred Jarry : « 1. Montrez à partir de cette scène, que la farce se caractérise par un grossissement des effets. 2. La parodie consiste à imiter, sur le mode grotesque, une œuvre sérieuse. Quel genre de théâtre se trouve ici parodié ? » (p. 98); dans *À travers mots 5e* (2001) à propos d'un extrait des *Fourberies de Scapin* de Molière : on trouve un encadré « Retenons : La mécanique de la farce » qui suit les questions suivantes : « Pourquoi y a-t-il souvent des coups de bâton dans les farces ? Pourquoi rions-nous de ces coups de bâton que reçoit Géronte ?/ Dans quels autres genres de spectacles trouve-t-on cette sorte de comique ?/ Les coups sont-ils annoncés par les paroles ? Pourquoi ?/ Pourquoi Scapin crie-t-il, ligne 20 ?/ Pensez-vous que l'acteur doive jouer son rôle de manière nuancée ou de façon exagérée ? Expliquez le comique des deux dernières répliques. » (p. 67). Dans *Français 5e* (2006), on étudie au cours d'une séquence « La farce du Moyen Âge à nos jours ». *Français 3e* (2003) étudie la farce moderne à partir d'une scène des *Poissons rouges* de Jean Anouilh ainsi que le théâtre de l'absurde à partir d'un extrait de *La leçon* d'Eugène Ionoesco.

- la comédie : dans *Lire à loisir 4e* (1992) pour l'étude d'*Ondine* de Jean Giraudoux : « 1. Relevez les répliques qui vous paraissent amusantes. Provoquent-elles, chez le lecteur ou le spectateur, un rire franc ? 2. En comparant les trois textes proposés dans ce chapitre (*Iphigénie*, *Ruy Blas*, *Ondine*), et en vous aidant éventuellement de documents, essayez de donner les principales caractéristiques de la tragédie, du *drame romantique* et du *drame*

moderne » (p. 107) ; « Analysez dans cette scène, en les distinguant : le comique de situation – le comique de mots- le comique de caractères. » (p. 92)

- la tragédie : dans *Textes et méthodes 3e* (1999), des encadrés intitulés « L'essentiel » donnent au fil des séances, des éléments à retenir sur la tragédie (sa structure, les personnages, l'intrigue…) et une synthèse permet de faire le point sur « Le texte théâtral et la représentation ; Caractériser le texte théâtral ; Les genres théâtraux ; La tragédie » (p. 214-215). Dans *Français 4e* (1998), un chapitre est consacré au tragique et chaque séance contient des questions relatives au genre. Enfin, une page de leçon donne tout d'abord des indications sur « Le théâtre : La situation d'énonciation ; Les relations entre les personnages ; Le langage dramatique ; Le tragique/ le comique ; La comédie ; Les mots clés », et les pages qui suivent proposent des exercices de repérage et de manipulation sur *Le Tragique*. (p. 170-173)

- le vaudeville : après une série de questions sur « Les rôles du vaudeville » et une comparaison d'un extrait de *Cochon de Médard* de Courteline avec un extrait des *Fourberies de Scapin*, *À mots ouverts 5e* donne un encadré « Retenons : Le vaudeville, une farce bourgeoise », qui définit les caractéristiques de ce genre (p. 73).

Les questions pour écrire font beaucoup moins appel à l'imagination spontanée des élèves que dans la période précédente. On passe à des exercices très guidés qui visent à mettre en application des notions observées grâce aux questions de lecture. Il s'agit par exemple de :

- Développer une scène de théâtre :

- dans *À travers mots 5e* (2001), suite à l'étude de Molière, *Le médecin volant* : « Rédigez la fin de la scène au moyen d'une douzaine de répliques. Veillez à bien ponctuer le dialogue et à employer les types de phrases qui conviennent. » (p. 59)

- dans *Maîtrise de l'écrit 4e* (1996), on donne une réécriture possible de la tirade d'Ulysse étudiée dans un extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* avec la consigne suivante : « En partageant le texte d'Ulysse entre Hector et Ulysse, continuez la réécriture sous la forme d'un dialogue plus vivant. Rajoutez, quand cela vous semble nécessaire, des répliques de liaison. » (p. 142-143).

- dans *Français 3e* (Didier, 2003), à la suite de l'étude du *Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux : « En quelques lignes imaginez ce qui pourrait se passer à la suite de cette scène. Comment Silvia va-t-elle pourvoir s'assurer que l'homme que son père lui destine n'est pas à l'image des autres hommes ? […] » (p. 182)

- Employer et ajouter des didascalies :

- dans *Français 5e L'Art de lire* (1991), suite à un extrait d'*On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset : « Vous devez mettre en scène cet extrait : enrichissez les didascalies du texte pour préciser, au fil des répliques, les intonations, les gestes ou les mouvements des personnages… » (p.251)

- dans *Français 6e lire, écrire ensemble* (1994) : « Voici un autre extrait du *Médecin malgré lui* (Acte I, scène 5). Les didascalies permettant le jeu ont été enlevées et remplacées par un trait, toujours de même longueur. Lisez attentivement le texte et le chapeau qui le précède (en italique), et remettez les didascalies à leur place. » (p. 259)

- Transformer un récit en scène de théâtre :

- dans *Français 6e lire, écrire ensemble* (1994) : « Voici un extrait des *Reportages de Rouletabosse* de Robert Escarpit. Transformez-le en une courte pièce de théâtre que vous pourrez ensuite jouer. » (p. 268) Il faut signaler que dans ce manuel, tous les exercices

d'écriture sont accompagnés d'un paragraphe *Aide à l'écriture* où l'on donne les différentes étapes de l'écriture et des débuts de scénarios possibles.

- dans *Textes et regards 5e* (1997), il s'agit de transposer un extrait de *Poil de Carotte* de Jules Renard, en dialogue de théâtre. (p. 230)

- dans *Maîtrise de l'écrit 4e* (1996), c'est un passage de Jules Verne *Les 500 millions de la Begum* qu'il faut réécrire sous forme d'un texte théâtral. Là aussi, des consignes aident les élèves dans leur travail d'écriture (p. 154).

- Réaliser un travail d'imitation :

- dans *Lire à loisir 4e* (1994), suite à l'étude d'un extrait de *Diablogues* de Roland Dubillard :« À la manière de Roland Dubillard : Sur le modèle de ce *Diablogue*, bâtissez, par petits groupes de trois ou quatre élèves, un sketch amusant qui se passera chez le médecin (généraliste ou spécialiste), chez le dentiste, chez le pharmacien, chez (ou avec) le plombier, le mécanicien, le réparateur de téléviseurs, ou encore à la gendarmerie, au commissariat de police , etc… » (p. 118)

- dans *Français 4e* (1998), suite à un extrait des *Plaideurs* de Racine: « Écrivez des vers commençant par *Quand je vois…* Amusez-vous à déformer les mots comme Petit Jean. » (p. 163).

- Réfléchir sur un sujet abordé dans un texte et exprimer son point de vue : ces sujets se trouvent plus fréquemment dans les ouvrages destinés aux élèves de la classe de 4e et de 3e :

- dans *Textes et méthodes 3e* (1999) au sujet de *Cid* de Corneille : « À votre avis, une telle situation est-elle possible de nos jours ? Le poids de la famille, des valeurs morales et sociales peut-il encore jouer contre deux amoureux ? » (p. 204), ou encore dans le même

manuel pour *Antigone* d'Anouilh : « 1. Décrivez un lieu qui symbolise pour vous la liberté en expliquant votre choix. 2. Contre quoi vous révolteriez-vous aujourd'hui ? Expliquez vos motivations. » ; « Vouloir se venger, est-ce faire le bon choix ? Pourquoi d'après vous ? Vous répondrez à ces questions en une quinzaine de lignes. Vous pouvez enrichir votre réflexion en lisant *Carmen* et *Colomba* de Prosper Mérimée. » (p. 213). Le manuel renvoie également à une fiche 1 : *L'énonciation*, qui se trouve à la fin de l'ouvrage (p. 270).

- dans Français 5e (2006) : « Vous allez écrire une courte scène de théâtre à la manière de Jules Romains : le docteur Knock reçoit un autre patient. Knock cherche à convaincre ce patient qu'il est malade et qu'il a besoin de ses services. » (p. 131)

- Manipuler la langue : très souvent, les textes de théâtre sont les supports d'exercices sur les types de phrases ou les pronoms personnels.

- dans *À mots ouverts 5e* (2001) à propos de Jean Tardieu *Finissez vos phrases !*: « Les répliques de Monsieur A son inachevées, mais cela ne l'empêche pas de recourir à différents types de phrases. a. Relevez une phrase par laquelle Monsieur A : -déclare ou constate quelque chose ; - interroge son interlocutrice ; - s'exclame ; - donne un ordre ou un conseil. b. Dites comment se nomme chacun de ces types de phrases. c. À quel signe de ponctuation chacun d'eux correspond-il ? » (p. 151)

- dans *Français 6e L'Art de lire* (1996) à propos de Colette, *Douze dialogues de bêtes* : « De la grammaire au texte : Quel personnage s'exprime par une accumulation d'exclamatives et d'interrogatives ? Qu'est-ce que cela traduit ? » (p. 283)

- dans *En lisant, en écrivant… 6e* (1994) : « a. Les personnages utilisent-ils le démonstratif *cela* ou le démonstratif *ça* ? Que peut-on conclure sur leur registre de langue ? b. Relevez

une exclamation qui donne au langage de Denise une allure paysanne. c. Relevez un verbe et une interjection populaires dans les répliques d'Eglantine. » (p. 73)

- dans *Textes et regards 5e*, (1997) à propos de Molière, *Le malade imaginaire* : « Ligne 69 à 73. Relevez et classez les marques grammaticales de la personne. Quel trait du caractère d'Argan Molière souligne-t-il ainsi ? ».

- enfin, *Maîtrise de l'écrit 4e* (1996) regroupe sur 4 pages des exercices sur un point de langue intitulés *Les actes de parole,* déjà cités. (p. 165-168)

- Des questions sur le vocabulaire apparaissent aussi régulièrement :

- dans *Français 6e L'Art de lire* (1996) au sujet de Molière, *Le Bourgeois gentilhomme* : « Cherchez l'étymologie du mot *almanach*. Donnez deux synonymes de ce nom, en précisant leur sens étymologique. » (p. 275)

- dans *Lire à loisir 4e* (1992) à propos d'Alfred Jarry, *Ubu roi* : « Du texte à la langue : 1. *Je te confie la régence* (l. 32) : expliquez cette expression et illustrez-la par quelques exemples tirés de l'histoire de France. 2. Le succès de la pièce a été tel que l'adjectif *ubuesque* est passé aujourd'hui dans le langage courant. Que signifie-t-il ? Employez-le dans une phrase de votre composition. » (p. 98)

- dans *À travers mots 5e* (2001) à propos de *La farce de Maître Pathelin* : « Le champ lexical de la justice : Relevez tout le vocabulaire de la justice dans la scène. / Comment appelle-t-on les différents auteurs d'un procès ? Cherchez dans un dictionnaire l'étymologie du mot *justice*, puis trouvez le plus possible de mots de la même famille. » (p. 32).

Dans les manuels qui se présentent sous la forme de « livre unique », les extraits de textes sont suivis de renvois vers les leçons et exercices du manuel pouvant s'y rattacher. Les

leçons les plus couramment convoquées sont celles qui portent sur le champ lexical, les types et formes de phrases, les niveaux de langue, l'expression de la volonté, les homonymes, les paronymes et la situation d'énonciation.

Les questions pour l'oral visent essentiellement à faire jouer la scène étudiée au préalable. Tout comme pour les exercices d'écriture, il faut noter que des consignes très précises ou des fiches récapitulatives (Annexe XX : 45-48), guident et aident à la réalisation des exercices oraux :

- *Français 4e L'art de lire* (1992) travaille sur les indices de lieu et de temps à propos d'un extrait de *L'œuf* de Félicien Marceau : « Jouez cette scène. Comment pourrez-vous marquer par la mise en scène le changement de temps et de lieu ? » (p. 262-263). Les images sont parfois aussi les supports d'activités orales. Dans le même manuel, une photo représentant un décor de Raymonde Couvreu pour *Temps en ligne* de Ged Marlon est ainsi exploitée : « Que représente le décor reproduit p. 262 ?/ Combien de plans distinguez-vous ?/ Quels accessoires vous permettent de répondre ? /Que représentent les autres plans ? /Combien de lieux différents ce décor suggère-t-il simultanément ?/ Ce décor est-il réaliste ? Justifiez votre réponse. ».

- dans *À travers mots 5e* (2001) : « Pour jouer cet extrait des *Fourberies de Scapin*, préparez un espace scénique : quels meubles de votre classe peuvent vous permettre de composer un décor ?/ Distribuez les rôles par groupes de trois. / Répétez vos rôles en choisissant pour chaque réplique vos gestes, vos mimiques, vos déplacements. / Assurez-vous la présence d'un souffleur, c'est-à-dire d'un élève qui se cachera et aura le texte en main pour vous souffler votre rôle en cas de trou de mémoire. /Maintenant, aux spectateurs de désigner le meilleur trio, par les rires qu'il saura déclencher. » (p. 61)

- dans *Textes et regards 5e* (1997), à la suite de *L'île des esclaves* de Marivaux: « a. Interprétez les six premières répliques de la scène. b. Un récitant (ou une voix off) résumera la situation de la ligne 10 à la ligne 27. c. Interprétez la suite du dialogue l. 28 à 54 en représentant l'évolution du personnage d'Arlequin et du couple maître-serviteur. » (p. 222)

- dans *Textes et méthodes 3e* (1999) pour l'étude d'*Antigone* d'Anouilh : « Interprétation : Imaginez le Prologue (costume, âge, taille, silhouette) et interprétez son rôle en trouvant une intonation différente adaptée à chaque nouveau personnage qu'il présente. » (p. 208).

- *Français 4e* (1998) propose un exercice de diction à partir d'un extrait de *Britannicus* de Racine : « Prononcer la diérèse. Combien comptez-vous de syllabes dans le mot *curieux* (v. 4) ? Attention, rappelez-vous qu'un alexandrin a douze syllabes et que le vers 4 commence à la réplique de Narcisse *Vous l'aimez*. Entraînez-vous à prononcer correctement les vers suivants, tirés d'une autre pièce de Racine, *Andromaque* : *La Grèce en ma faveur est trop inquiétée (Acte I, 2, v.173)/ Tant de soins, tant de pleurs, tant d'ardeurs inquiètes… (Acte I, 4, v.32)/ Hermione est sensible, Oreste a des vertus… (Acte II, 1, v.472)/ Ton cœur impatient de revoir ta Troyenne (Acte IV, 5, v.1377).* Quelles voyelles avez-vous dissociées pour obtenir une syllabe supplémentaire ? Donnez maintenant la définition de la diérèse. » (p. 159)

- *Français 3e* (Hachette, 2003), suite à l'étude d'un extrait d'*Andromaque* de Racine : « Mettez en scène et jouez ce passage. Le texte : mémorisez-le en plusieurs fois. Soignez la diction : prononciation des mots rares, sonorités, rythme de l'alexandrin. La mise en scène : prévoyez les déplacements des personnages, leurs attitudes, leurs gestes. » (p. 103)

7.3.4. Rapport avec les autres disciplines

Malgré le rappel insistant des textes officiels sur la nécessité de travailler en interdisciplinarité, on peut noter qu'il y assez peu de changements dans les manuels scolaires, en tout cas pour ce qui concerne le rapport entre le théâtre et les autres disciplines. Notons que c'est le plus souvent avec l'histoire que le français entretient des rapports privilégiés dans les manuels scolaires. On souligne la présence de « Deux dossiers en liaison avec le programme d'histoire et de géographie » dans *Français 6e* (1996). D'autre part, la publication de fascicules tels que *Français Histoire Travaux dirigés*[520] par exemple, qui proposent des textes et des activités pour travailler en interdisciplinarité de la 6e à la 3e, facilite cet échange. Les périodes étudiées en histoire et en français étant les mêmes, cela doit encourager les mises en parallèles d'une discipline à l'autre, par exemple pour la classe de cinquième, le Moyen Âge est étudié en histoire et en parallèle on propose l'étude d'une farce du Moyen Âge en français. Pour la classe de quatrième, *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière au programme en français pourra être étudié en 4e pour montrer les mœurs et la satire du XVIIe siècle au programme d'histoire. Notons que si des rapprochements paraissent évidents, on n'en trouve que très peu d'exemples dans les manuels et les textes qui servent de support à ces croisements de disciplines ne sont jamais des textes de théâtres dans les ouvrages observés.

En ce qui concerne les manuels scolaires de cette troisième période, on peut noter qu'ils se font l'écho des prescriptions officielles d'une part et de la recherche sur le théâtre d'autre part. Tout d'abord, comme pour les textes officiels, c'est dans leur présentation que s'affiche le changement. Au fil des années, ils se font plus attrayants avec une surabondance d'images et la généralisation de la polychromie. On note par là une volonté de s'adapter à un public dont on tient compte du goût et de l'évolution. Le manuel scolaire

520 *Français Histoire Travaux dirigés*, C. de Crémiers, F. Sauve, Hatier, 1999 (pour la classe de 5e).

devient un outil de travail qui a pour souci de plaire et d'être utilisé par l'élève en autonomie. Son format change également : il s'allonge en même temps que son épaisseur diminue et la couverture souple va se généraliser vers la fin des années 1990, le rendant plus maniable et moins lourd. Le corpus de textes de théâtre va suivre cet élan de modernisation et s'ouvrir aux auteurs contemporains et aux genres non littéraires. Molière et Corneille vont se trouver aux côtés d'auteurs qui ne figurent pas dans le cercle des « classiques » comme B.-M. Koltès, J. Tardieu ou M. Maeterlinck, mais ils sont cependant peu nombreux et pour l'ensemble des textes de théâtre, ils restent peu représentés, à la fois dans les pratiques et dans les manuels. Marie Bernanoce (2003) fait le même constat lorsqu'elle énonce les résultats d'une enquête publiée en 1994 par Danièle Manesse et Isabelle Grellet. Cette enquête révèle que :

> Dans la pratique du texte long, le texte de théâtre représente 26%, contre 69% pour le narratif. Dans la pratique du texte court, il n'est plus étudié que pour 2% tandis que le texte narratif reste à 60%. Molière étant l'auteur le plus travaillé en lecture suivie et le XVIIe siècle largement majoritaire pour les pièces travaillées, le théâtre est ressenti à 60% comme le genre le plus inaccessible et le XVIIe à 53% comme le siècle le plus difficile d'accès. […] De cette façon, l'école a fabriqué comme modèle du texte théâtral celui du XVIIe siècle, qui plus est débarrassé de ses formes baroques. Or ce modèle fonctionne chez beaucoup d'enseignants, donc d'élèves, comme un obstacle à la lecture et au goût d'autres formes d'écriture théâtrale, y compris dans la réception des mises en scène[521].

Il reste donc difficile pour un auteur non reconnu comme classique de faire son entrée dans le champ de l'école, or, on sait l'importance du choix fait pour le public scolaire dans la légitimation en même temps que dans la conservation ou l'oubli des œuvres. Par exemple, ce sont les anthologies composées pour les écoliers de l'Antiquité qui ont permis la conservation de textes littéraires grecs que nous connaissons encore aujourd'hui. Des quarante comédies d'Aristophane connues par les Anciens, nous n'en connaissons plus que onze, celles qui ont été regroupées par un grammairien comme « théâtre choisi » pour les classes. Mais l'observation de ces « canons littéraires » nous informe également sur les

521 BERNANOCE Marie, « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », *Pratiques* N° 119-120, Décembre 2003, *Les écritures théâtrales*, *op. cit.*, p. 132.

motivations qui ont conduit à leur sélection (patriotisme, humanisme…) qui sont autant de valeurs justifiant le patrimoine classique. La manière dont ces textes sont présentés (classement thématique, générique…) et la façon dont ils sont exploités conduisent à une modélisation de leur forme ou de leur contenu.

En ce qui concerne les textes de théâtre étudiés en classe, ils le sont la plupart du temps sous la forme d'œuvres complètes, ce qui peut expliquer pourquoi la proportion de ces textes ne dépasse pas les 3% à 4% environ, dans les manuels scolaires. En outre, ils servent toujours aux grandes finalités du français, ainsi que de support aux activités de la matière (grammaire, orthographe, lecture ; écriture, oral) où ils sont plus clairement mis en relation dans une démarche décloisonnnée servie par l'apparition de livres uniques faisant le lien entre ces différents domaines. Outre les textes, la démarche didactique qui conditionne leur organisation évolue également. Le décloisonnement des différentes composantes du français à l'intérieur de séquences didactiques conçues autour d'objectifs clairement définis est enfin mis en place alors qu'il était annoncé dans les I.O. de la période précédente. Il favorise incontestablement l'acquisition de savoirs qui sont clarifiés autant pour l'élève que pour le professeur. Les outils de la langue sont désormais au service de la lecture et de l'écriture et la grammaire ne fait plus l'objet d'études pour elle-même. La disparition progressive du livre de grammaire au profit du livre unique en atteste (Annexe XXII : 50-53).

On voit aussi apparaître dans les manuels un métalangage théâtral au service de l'analyse des textes (didascalies ; double énonciation ; actes de parole ; espace scénique ; théâtralisation ; distinction texte scénique et texte dramatique…) tel qu'il manifeste la prise en compte des théories sur le genre, notamment la sémiotique et la linguistique. Les exercices sur les textes de théâtre changent aussi : on passe du « tout texte » avec des

questionnements sur les valeurs intrinsèques du héros tragique dans la première période, à une étude conjointe du texte et de la représentation dans la dernière, avec des questions visant à la maîtrise des discours et à l'identification des spécificités du texte dramatique dans les exercices de lecture, d'écriture et d'oral, même si les textes servent encore bien souvent de prétexte à l'étude de la langue et si des exercices montrent encore parfois des démarches aux contours flous et non évaluées. Les manuels, en effet s'ils commencent à proposer des bilans visant à faire le point sur les connaissances et compétences acquises au cours de la séquence, avec des aides méthodologiques et des critères en terme de savoir-faire, ne s'engagent jamais dans des propositions de barèmes critériés ou d'évaluation chiffrées, d'ailleurs difficiles à envisager au vu du nombre considérable de questions proposées qui visent trop souvent à l'exhaustivité. Notons que les réécritures adaptatives, qui apparaissaient timidement dans la deuxième période, sont plus nombreuses et accompagnées de consignes claires et détaillées pour faciliter leur réalisation. Ce qui change donc fondamentalement dans la période récente, c'est la volonté de faire acquérir des méthodes. Les manuels offrent aux élèves quantité de fiches méthodologiques, de mémento, de consignes d'écriture… qui sont autant d'outils pour aider à mettre en œuvre les savoirs (savoir écrire une scène de théâtre, savoir jouer une scène…). On fait alors moins appel à l'imagination spontanée des élèves et les exercices sont beaucoup plus guidés et directifs, à l'image des instructions officielles.

Conclusion partielle

Pour finir cette étude historique consacrée à l'enseignement du théâtre au collège dans la seconde moitié du vingtième siècle à travers les instructions officielles et les manuels

scolaires, on peut constater que les transformations dont cet enseignement a été l'objet ont été motivées par deux raisons essentielles :

- d'une part la nécessité d'adapter la discipline (savoirs enseignés et activités) à un public qui a changé

- d'autre part, la volonté de transposer les théories de référence (linguistique, sémiotique et littéraire)

Alors qu'on étudie plus volontiers des œuvres intégrales et le rapport entre l'homme et l'œuvre, avec de longues pages biographiques sur les auteurs dans les années 1960, on passe à des textes de théâtre à l'intérieur de groupements thématiques dans les années 1980. La dernière période organise plutôt les textes de théâtre dans des chapitres autour de la notion de genre ou de théâtralité qui remplacent les groupements thématiques ou encore les morceaux choisis qui les ont précédés. On est ainsi passé d'une époque où domine la théorie de l'homme et l'œuvre, laissant peu de place aux notions de représentation et de théâtralité, à une prise en compte conjointe du texte dramatique et du texte scénique, avec une montée du métalangage sur le théâtre et des exigences en matière d'écriture. La transposition des savoirs savants sur le théâtre se fait progressivement, elle est visible dès le début des années 1980, avec l'introduction dans les manuels à l'usage des élèves, de schémas proposés par les théoriciens du théâtre, parfois sans transposition didactique. Par exemple, dans *Mots et merveilles 4e* (1983), on trouve les théories d'Anne Ubersfeld pour la distinction entre le texte dit et le texte non dit. Le manuel présente ce schéma en introduction à des exercices sur des extraits de scènes de théâtre :

> Convenons d'appeler T, le texte dit par les acteurs (= dialogues), T', le texte non dit (=les indications scéniques), il est évident que pour la représentation théâtrale T et T' sont pris en considération. Cependant, il existe toujours « des trous textuels » à combler… D'où la nécessité de questionner T (le texte dit) et d'écrire un texte T' complémentaire au premier. C'est ce travail textuel que font metteur en scène et acteurs avant de jouer. Ex. Que fera M. X. au début de la scène ? Est-il déjà là ? Comment arrivera-t-il ? (p. 314)

Les exercices changent eux aussi de forme et de contenu. À l'oral, les exercices de lecture expressive et de diction ont été remplacés par la mise en scène et le jeu de courts extraits. S'ils servent souvent simplement à faire percevoir concrètement la situation d'énonciation, ils représentent une avancée vers la prise en compte de la théâtralité du texte de théâtre. En ce qui concerne l'écriture, dans les années 60, les exercices sur le théâtre visaient à faire porter un jugement sur des valeurs ou sur le style d'un auteur. Dans les années 80, le texte est le support d'expression libre sur un thème (la fête, les voyages…) ou d'activité d'imitation spontanée. À présent, les questions de lecture tendent à faire découvrir les caractéristiques d'un texte pour être capable de les reproduire à l'écrit, même si bien souvent encore, on ne trouve que quelques pistes d'écriture, sans lien raisonné entre la lecture, l'écriture, l'oral et la langue. Les exercices d'écriture sont plus variés et accompagnés de consignes et d'aides à l'écriture ou au jeu qui peuvent par contre, à trop vouloir guider les élèves, brider l'imagination et la créativité du scripteur. Il faut signaler que la mise en place de ces changements s'est faite de manière très progressive avec des phénomènes bien connus d'empilement de contenus qui perdurent d'une période à l'autre dans les manuels, comme le thématisme dans la troisième période, des pages de biographies et d'histoire littéraire dans la deuxième période ou encore la résistance à l'emploi du métalangage (« indication scénique » au lieu de « didascalie ») dans la troisième période. De même, le décloisonnement prescrit par les I.O. de 1977 est mis en pratique 20 ans plus tard et n'existe véritablement pour certains que dans la mention « livre unique » affichée sur la couverture. L'enseignement de méthodes, l'exploitation des images, l'étude des spécificités liées aux genres, présents dans les programmes de 1977 ne se généraliseront qu'à partir des années 1990. Jusqu'à une période récente, le théâtre est donc une pratique aux contours flous, non évaluée. Un autre fait perdure, à savoir que l'on privilégie l'étude du théâtre dans les grandes classes, en troisième notamment. Il est le

support essentiel des exercices sur l'argumentation, les grandes questions de société et la formation d'une culture et il se heurte, en 6e à son genre concurrent, le narratif et sa réalisation dans le roman ou la nouvelle, qui est la priorité de cette classe et reste d'ailleurs le fil rouge des apprentissages en français tout au long du collège. On constate aussi que le traitement du texte de théâtre dans les manuels conduit à des tensions entre genre et discours qui font que tantôt il est réduit à un outil pour étudier l'argumentation, tantôt il est étudié avec les outils hérités de la sémiologie (schéma actantiel, tableau de présence, psychologie des personnages, indications scéniques…), ce qui ne permet pas d'en saisir la matérialité.

Un autre problème est posé, c'est celui de la formation des enseignants dans un domaine qui, même s'il a beaucoup évolué grâce à l'apport des théories du théâtre, reste une pratique artistique et à ce titre un mode d'expression que nous n'avons pas fini d'explorer. Autres manques, cette fois dans le discours institutionnel, c'est d'une part, des propositions de listes de pièces de théâtre en littérature pour la jeunesse comme il en existe déjà pour tous les autres genres ; et d'autre part, une incitation plus marquée (pourquoi pas à compter comme sortie obligatoire, comme il en existe dans d'autres disciplines) à conduire les élèves vers les vrais lieux du théâtre. Les nouveaux programmes pour le collège, en application à la rentrée 2009 pour la classe de 6e, en inscrivant l'histoire des arts dans le socle commun de connaissances et de compétences, ouvrent peut-être une voie supplémentaire dans la prise en compte de la spécificité du genre.

En ce qui concerne l'adaptation, elle apparaît comme un exercice nouveau dans les pratiques d'écriture théâtrales, en lien avec l'étude des genres. Elle ne doit sa présence dans les I.O. et les manuels scolaires qu'à la prise en compte de la notion de genre et des spécificités des genres romanesque et théâtral, et ce à partir de la fin de la deuxième

période analysée. L'adaptation apparaît dans les programmes en creux dans les exercices de transformation de passages narratifs en dialogues de théâtre ou de dialogues de roman en dialogues de théâtre. Le terme est employé quant à lui uniquement pour désigner des transpositions qui ont pour genre d'arrivée le cinéma. On trouve quelques exercices d'adaptation dans les manuels scolaires les plus récents, mais ils sont relativement peu nombreux au regard des autres pratiques d'écriture ayant pour support le texte de théâtre, comme l'écriture de scène, l'ajout de scène ou de didascalies, l'écriture-imitation… On constate que les exercices incitant à l'écriture du théâtre sont peu nombreux par rapport à l'ensemble des pratiques scripturales proposées par les manuels scolaires puisque l'écriture dramatique n'apparaît qu'en liaison avec les séquences consacrées au théâtre, celles-ci, on l'a vu ne dépassant jamais une séquence, c'est-à-dire au minimum 3 textes, au maximum une dizaine, pour l'ensemble de l'ouvrage.

Pour finir ce bilan sur ce que disent du théâtre les instructions officielles et les manuels scolaires, nous noterons que notre analyse ne permet pas de préjuger des écarts possibles entre ces textes prescriptifs et les pratiques réelles dans les classes. D'une part, nous avons observé qu'il existe un temps d'adaptation parfois très long dans la mise en œuvre des nouvelles directives et dans la transposition des savoirs didactiques présents dans les I.O. et qu'au contraire certains manuels peuvent se montrer avant-gardiste et anticiper les changements. D'autre part, entre les I.O., la transposition effectuée par les manuels scolaires et les pratiques enseignantes, il peut exister un décalage supplémentaire que nous ne pouvons pas mesurer. Il est dû non seulement à l'interprétation et à l'appropriation des I.O. et des manuels par les professeurs, mais aussi au fait que, dans la pratique, les manuels sont des objets destinés à durer dans les établissements scolaires, au gré des budgets alloués aux différentes matières, ce qui peut engendrer aussi un certain décalage.

Afin de mesurer l'écart entre l'analyse des corpus observés dans les I.O. et les manuels scolaires, et la réalité des activités dans les classes, nous renvoyons à l'article de Jean-Marie Fournier (1996)[522] pour confirmer et nuancer notre observation. À partir de cahiers de textes, de transcriptions de cours enregistrés, de corpus des sujets du brevet des collèges et d'un corpus de manuels, il observe ce qui est enseigné dans le cadre des activités de lecture en comparant deux périodes : 1973 et 1993. Il montre que les siècles les plus étudiés en 1973 sont les XIXe et XVIIe siècles, alors qu'en 1993, le XXe siècle domine largement (il passe de 25% à 58%) avec un recul de la littérature classique. En ce qui concerne la répartition des genres, l'enquête fait apparaître une augmentation spectaculaire de la représentation de la prose narrative en même temps qu'une diminution significative de la représentation des textes de théâtre qui passe de 28,50% en 1973 à 9,6% en 1993. Au collège, le corpus total des textes est massivement constitué par des textes du XXe siècle. Tous les autres siècles littéraires sont en recul, ce qui s'explique sans doute par l'introduction d'un corpus nouveau appartenant à littérature de jeunesse. Jean-Marie Fournier montre ainsi qu'il existe un corpus spécifique au collège, qui se distingue de celui du lycée où la diversité générique et temporelle est beaucoup plus marquée.

Nous verrons, pourtant, dans la suite de notre étude quel peut-être l'intérêt de l'écriture dramatique en général et des pratiques adaptatives en particulier, dans le champ de l'école.

522 FOURNIER Jean-Marie (1996) « Quelques caractéristiques de la littérature du collège », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, *op. cit.*, p. 61-72.

CHAPITRE II : ENJEUX DU THÉÂTRE ET DES PRATIQUES ADAPTATIVES AU COLLÈGE

1. Théâtre et École, un rapport problématique

Il existe une distance entre le théâtre et l'école, qui se nourrit du divorce entre le théâtre et la littérature déjà constaté par les soixante-treize auteurs qui avaient participé à l'enquête au titre éloquent présentée par Michel Vinaver (1987) dans *Le compte rendu d'Avignon, Des dix mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*[523]. Selon cette enquête, la prédominance du metteur en scène à partir des années 1930-40, serait à l'origine de ce divorce entre le théâtre et la littérature, divorce auquel a participé l'école. En effet, le refus du texto-centrisme par des metteurs en scène avides de création a eu pour conséquence le désintérêt des maisons d'édition, et du monde littéraire en général, pour ces textes qui n'ont aucune existence en dehors de leur représentation. Si le contexte éditorial a changé depuis la dernière décennie, comme nous l'avons montré plus haut, l'école ne s'est pas fait l'écho de ces changements et continue de privilégier le théâtre classique du XVIIe siècle au détriment du théâtre contemporain. L'ouverture des programmes vers la littérature de jeunesse ne lui a pas profité non plus puisque, nous avons vu que le théâtre est absent des listes d'œuvres proposées dans les accompagnements des programmes. Les pistes proposées par Michel Vinaver dans *Le compte rendu d'Avignon* (insertion de textes de théâtre contemporain dans les programmes du secondaire, campagne de sensibilisation et d'incitation à l'étude de textes de théâtre contemporain auprès des professeurs de lettres du secondaire, développement de l'enseignement de l'écriture théâtrale…) ont fait évoluer les choses, cependant, le collège reste le parent pauvre et a peu et souvent mal profité des changements qui se sont amorcés.

523 VINAVER Michel, *Le compte rendu d'Avignon, Des dix mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*, Actes Sud, 1987.

1.1. Le théâtre, parent pauvre du collège

L'enseignement du théâtre à l'école se concrétise, aujourd'hui, sous des formes différentes : comme partie intégrante de l'enseignement du français, comme pratique artistique et culturelle en milieu scolaire, mais aussi comme discipline artistique dans le cadre des enseignements de spécialité au lycée. Des progrès ont été enregistrés dans cet enseignement au lycée grâce au partenariat entre l'éducation, la culture et les professionnels du théâtre, donnant lieu à un enseignement structuré et validé au baccalauréat sous la forme :

- d'une option facultative (créée en 1996, avec 3 heures hebdomadaires de la seconde à la terminale) ;

- d'une option de spécialité (créée en 1987 à titre expérimental, à raison de 5 heures hebdomadaires en première et terminale) qui peut être poursuivie dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou dans les instituts universitaires d'études théâtrales

- de l'objet d'étude « Théâtre, texte et représentation » pour toutes les filières de première au lycée.

Le collège, a malheureusement peu bénéficié de cette avancée, comme le reconnaît Pascal Charvet (2006) dans l'avant-propos des actes du colloque national intitulé : « Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire » :

> Certes, dans ce dispositif d'enseignement théâtral scolaire, le collège, où il n'existe pas d'enseignement de théâtre, constitue pour nous un sujet de préoccupation. Deux types de dispositifs cependant permettent de suppléer, en partie seulement, cette absence d'enseignement :
> - des dispositifs intégrés au projet pédagogique de la classe, comme les itinéraires de découverte (IDD) ou les classes à Pac (à l'école primaire, en 6e et en lycée professionnel), dont la nature transdisciplinaire est essentielle ;
> - les dispositifs périscolaires comme les ateliers artistiques traditionnels qui ont tout à gagner au rapprochement pédagogique avec le projet des classes d'où viennent les élèves.
> Comme au lycée, le lien avec les programmes de français, qui comportent l'étude du théâtre reste fondamental. Néanmoins, l'approche artistique des textes de théâtre reste à développer au collège :

> l'essentiel reste à faire pour assurer une continuité, c'est-à-dire une entière reconnaissance, au parcours théâtral[524].

Lorsqu'il n'est pas le support d'une lecture suivie ou par extraits, le théâtre existe essentiellement, au collège, dans les ateliers, les clubs ou dans des dispositifs particuliers (IDD, parcours diversifiés…), mis en place pour « enseigner autrement » et tenir compte de l'hétérogénéité des élèves dans une école de masse qui cherche à s'adapter à son public. Ces dispositifs témoignent bien souvent également de l'opposition qui perdure entre, d'une part le texte théâtral, qui est un objet de lecture littéraire comme un autre et qui, à ce titre a droit de cité dans la classe, et d'autre part la représentation, qui n'a pas sa place dans le cadre des enseignements généraux et qui se pratique plutôt dans un hors-cours aux contours flous.

1.2. Un partenariat École/Culture complexe

Ce qui peut expliquer cette résistance de l'école vis-à-vis de la pratique dramatique, c'est que les compétences et performances théâtrales ont apparu longtemps comme difficilement évaluables, même si au lycée, les activités structurées en enseignement spécifique validées au baccalauréat ont ouvert la voie. D'autre part, l'évaluation tout comme l'exercice de la pratique artistique nécessitent des compétences que ne possèdent pas forcément les enseignants du secondaire et auxquels leur formation initiale ne les prépare pas ou peu. C'est sans doute dans la formation des enseignants et des intervenants professionnels ainsi que dans leur collaboration que réside la clé de la survie de l'enseignement artistique du théâtre. Dans cette perspective, des structures ont été mises en place pour favoriser la prise en charge des comédiens amateurs dans les classes, il s'agit de la formation continue, de la validation des compétences (certification complémentaire de

524 *Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol, [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http://www.eduscol.education.fr/forensactes, p. 9.

théâtre créée en 2005), de l'ouverture d'une licence professionnelle en 2001 à l'Institut d'Études Théâtrales, intitulée « Encadrement d'ateliers de pratiques théâtrales » et décrite par Jean-Pierre Ryngaert (2005)[525] ; ou encore de stages de formation d'une année avec des professionnels comme celui animé par François Bon au Théâtre du Rond-Point à Paris et décrit par Denise Schröpfer (2005)[526]. Ces formations doivent aboutir à une collaboration efficace entre professeurs et professionnels du théâtre intervenant dans les classes pour apporter aux élèves leur savoir-faire. Ce partenariat école/culture a d'ailleurs fonctionné et joué un rôle évident dans le développement des activités liées au théâtre, comme le montrent les chiffres repris par Catherine Joannès (2005) dans son article sur « Les enseignements et activités Théâtre-Expression dramatique : un système partenarial » :

> Les chiffres du ministère de la Culture comptabilisent les activités et enseignements cofinancés, donc en partenariat *stricto sensu* : en 2003, 127 « options lourdes » dans les classes littéraires (contre 134 en 2001 et 129 en 2002) et 248 « options légères » ouvertes à toutes les filières de lycées. Les chiffres du ministère de l'Éducation Nationale prennent aussi en compte 292 classes à « projet culturel » (théâtre à l'école primaire) et 3.000 ateliers en collèges. Au total, en 2002, environ 16.000 élèves auraient été concernés[527].

Cette richesse indéniable sur le plan artistique et culturel semble s'essouffler néanmoins en raison de la complexité de l'organisation administrative et du partenariat interministériel qui régissent la pratique du théâtre dans les établissements scolaires. La première difficulté réside dans la diversité de ses acteurs (deux ministères : celui de l'Éducation Nationale et celui de la Culture, une instance nationale, la COSEAT, la Mission pour l'Éducation Artistique et Culturelle…), la complexité de son organisation et la fluctuation des intérêts politiques (remise en cause du financement du plan de développement des arts à l'école due au changement de majorité de 2002). La volonté de

525 RYNGAERT Jean-Pierre (2005), « La formation à l'encadrement d'ateliers de théâtre en licence professionnelle, *Apprendre (par) le théâtre*, *op. cit.*, p. 103- 108.

526 « L'art au risque de la formation, Un atelier d'écriture avec François Bon », *ibid*., p. 92-99.

527 JOANNES Catherine (2005), « Les enseignements et activités de Théâtre-Expression dramatique : un système partenarial », *Apprendre (par) le* théâtre, *op. cit*., p. 29.

synthèse entre « la vertu démocratique attribuée *au* théâtre et l'enjeu artistique d'un enseignement *du* théâtre »[528], qui marque, comme on l'a vu une volonté de conjuguer à la fois apprentissage du théâtre et apprentissage par le théâtre, sera elle-même remise en question par l'émergence de metteurs en scène qui posent l'idée que le théâtre ne s'apprend pas et qu'il est question de prédisposition personnelle plus que de modélisation et de pédagogie. L'Éducation Nationale a tantôt fait sienne cette théorie culturelle de la création au détriment de l'expression dramatique, tantôt elle en a pris le contre-pied en revenant aux valeurs éducatives du théâtre, décourageant par ces hésitations les vocations les plus ancrées. Le dialogue entre un inquiet et un artiste imaginé par Jean-Édouard Fasbender et Michel Desmarets (2005) illustre bien ces antagonismes et ces doutes :

> L'INQUIET.- Enseigner le théâtre, enseigner… par le théâtre ?
> L'ARTISTE.- Le théâtre ne s'enseigne pas, il se pratique : c'est une pratique d'enseignement !
> L'INQUIET.- Une pratique sans grande place pour la théorie ? pour la dramaturgie ?
> L'ARTISTE.- C'est une théorie de la pratique.
> L'INQUIET.- Une pratique de la théorie au moins !
> L'ARTISTE.- C'est le paradoxe de l'enseignant de théâtre. Oui… comme si le paradoxe du comédien transpirait sur sa pédagogie…
> L'INQUIET.- Une pédagogie paradoxale qui m'inquiète par ses contenus, ses enracinements, son rapport à la transmission d'un savoir. Une pédagogie dangereusement subjective dans laquelle je ne perçois pas de stratégies cognitives !
> L'ARTISTE.- Ce qui vous dérange dans ma pratique, n'est-ce pas l'aspect permanent de la relation pédagogique que j'ai avec mes élèves et inversement ? Ou bien l'impertinence conceptuelle qui s'en dégage tout naturellement ? Les connaissances que l'art dramatique peut faire émerger dans le milieu scolaire nous forcent de concevoir plusieurs types d'intelligences. Nous avons beaucoup à nous apprendre l'un à l'autre. Souvent les modèles théoriques dominants semblent imploser dans mes pratiques quotidiennes mais je dois m'y raccrocher un minimum pour structurer ma pratique ou du moins pour pouvoir en parler et la faire connaître.
> L'INQUIET.- Vous repartez dans vos discours philosophiques et nous perdons un temps précieux. À ce jour je perçois votre pratique comme très peu orthodoxe, et très peu scolarisable ! […] Dans un espace-temps scolaire, il faut de la théorie, des matières d'enseignement, une vision de l'homme.
> L'ARTISTE.- Un enseignement théâtral s'appuie toujours sur une vision de l'homme… et ici la matière première, c'est le corps : le corps qui « joue à être » pour faire…
> […]
> L'INQUIET.- Nous ne sommes pas là pour jouer mais pour éduquer…
> L'ARTISTE.- Il existe une pédagogie qui fait surgir, qui met la vie en acte, qui permet au jeune de développer la confiance en soi et de s'inventer lui-même dans le plaisir à jouer sous le regard des autres… ; c'est une éducation très exigeante… […][529].

528 *Ibid.*, p. 30.

529 DESMARETS Michel, FASBENDER Jean-Édouard, (2005) « Adolescence et théâtre, Enjeux d'une pédagogie de la dramatisation », *Apprendre (par) le théâtre*, *op. cit.*, p. 67-68.

Rappelons enfin, les réticences de l'école à s'ouvrir au théâtre pour le jeune public, malheureusement souvent jugé comme inférieur, réticences qui ont conduit à l'image sclérosante du théâtre auprès des jeunes réduit, comme nous l'avons démontré, à l'étude de Molière, qui, quel que soit son génie, ne suffit pas à rendre compte à lui seul de la richesse et de la variété du genre.

1.3. Un théâtre instrumentalisé par l'École

Jean-Louis Besson (2005) attribue cette méfiance de l'école pour la pratique artistique aux origines de l'art dramatique occidental et à la distinction de Platon entre le récit à vocation politique et morale auquel on attribue des vertus didactique et éducative, et le théâtre, pernicieux par nature puisqu'il fait appel à l'imitation, aux affects, dont il s'agit de se défier car entravant la véritable connaissance des choses. Cette conception du théâtre au service de l'éducation semble perdurer et Jean-Louis Besson constate qu'il demeure instrumentalisé par la pédagogie comme pour mieux contrôler les affects qu'il libère :

> Cette instrumentalisation du théâtre est encore ancrée dans nos pratiques contemporaines, même si leurs visées sont différentes de celles vers lesquelles tendaient les jésuites. Elle se justifie pleinement dès lors que le théâtre est conçu comme un parcours préliminaire, une propédeutique vers des objectifs qui lui sont étrangers. Le pédagogue utilise alors les affects libérés par la pratique théâtrale pour les canaliser vers des objets extérieurs à l'art dramatique, mais auxquels il permet d'accéder. C'est le cas dans les hôpitaux, les centres de rééducation, les prisons, les entreprises, voire dans certaines formes de théâtre d'agit-prop. D'une manière ou d'une autre, le théâtre sert à la résolution de conflits personnels, interpersonnels, psychiques, politiques ou sociaux. […] Ainsi, le théâtre peut être considéré comme une stratégie didactique permettant d'accéder à la conscience d'un objet préalablement défini : connaissance de soi, de la société, apprentissage de savoirs fondamentaux. Si ce n'est que nous n'avons pas affaire ici à proprement parler à du théâtre, mais à un « modèle-type » de théâtre, reposant sur l'échange dialogué, parfois sur l'improvisation, et conçu comme une maïeutique visant un objet extra-théâtral[530].

Cette instrumentalisation est également constatée par Yves Steinmetz (2005) dans le bilan qu'il établit sur les pratiques théâtrales au lycée Molière de Paris depuis la mise en place des options de spécialité :

530 BESSON Jean-Louis, « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 22-23.

> Il y a vingt ans, il s'agissait enfin d'enseigner le théâtre et non plus d'enseigner par le théâtre ; le « par » était mis entre parenthèses, tel qu'il figure dans l'intitulé de ce colloque, objectif non négligeable, mais second. Aujourd'hui, la réalité des terrains éducatifs a souvent conduit à une instrumentalisation du théâtre comme moyen privilégié de l'intégration de l'élève. Par ailleurs l'enseignement du théâtre qui s'était émancipé de la République des Lettres, semble en passe de retrouver cette soumission ; la forme qu'il prend dans les classes préparatoires en est un exemple frappant[531].

Ce phénomène n'est cependant pas nouveau, Roger Deldime (1989) dénonçait déjà une quinzaine d'années plus tôt le manque de clarté dans les rapports école/théâtre. Dans sa contribution aux journées d'études organisées dans le cadre du festival d'Avignon, portant sur le théâtre et les jeunes publics, il dénonçait lui aussi l'utilisation qui était faite du théâtre dans les classes, au détriment de sa nature et de ses spécificités :

> Le rapport théâtre éducation n'est pas toujours clair et il restera sans doute confus tant qu'on ne se sera pas prononcé sur les questions : fait-on une pédagogie par le théâtre ou une pédagogie du théâtre ?
> La pédagogie par le théâtre constitue un ensemble de démarches éducatives utilisant les schémas de l'art dramatique à des fins dérivées, didactiques. Ne prenant pas suffisamment en compte la nature et l'identité du procès théâtral, l'institution scolaire considère fréquemment le théâtre comme auxiliaire du système éducatif, instrument destiné à prolonger et même à renforcer les contenus de l'enseignement. Souvent d'ailleurs avec les meilleurs intentions du monde ! […]
> La pédagogie du théâtre, tout au contraire, est une pédagogie de l'expression, de l'art. Le projet consiste ici à organiser la rencontre des jeunes avec le théâtre, à les initier à de nouveaux modes de lecture-déchiffrement susceptibles d'accroître l'émotion esthétique, la jouissance intellectuelle et le plaisir culturel dans la plénitude du moment de la représentation théâtrale.
> Cette clarification opérée, l'expression théâtre à l'école cesserait, selon les locuteurs, de signifier à la fois et la diffusion des spectacles professionnels et les pratiques théâtrales des jeunes. Elle permettrait en outre de redéfinir les rôles distincts mais complémentaires de l'institution éducative et de l'activité artistique[532].

Cette accusation d'utiliser le théâtre pour parvenir à d'autres fins que le théâtre, l'Éducation nationale l'assume parfaitement si l'on observe les propos tenus par deux de ses deux représentants à près de 20 ans d'intervalle. Michel Yves Sappin, par exemple, conclut dans ces termes la réflexion sur la relation entre le théâtre et les jeunes publics publiée en 1989 :

> Notre objectif et notre préoccupation à nous, ministère de l'Éducation nationale, ce n'est pas le théâtre, c'est l'élève. Ce qui est un peu différent. Les enseignements artistiques, ce n'est pas une fin en soi. Ils doivent être intégrés dans des objectifs généraux d'éducation, que ce soit la formation générale ou les formations professionnelles. Pour nous le théâtre dans les lycées et collèges

531 SEINMETZ Yves, « Un quart de siècle, entre cour et jardin », *ibid.*, p. 42.
532 DELDIME Roger, « Un regard venu d'ailleurs », *Le théâtre et les jeunes publics (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989, p. 81.

> représente d'abord une partie importante de l'apprentissage d'une discipline. Le théâtre fait partie des disciplines littéraires et il faut que les enseignants, de plus en plus, en soient convaincus. Par ailleurs, c'est un moyen de mieux intégrer dans les établissements scolaires des élèves qui trouvent dans le théâtre, comme dans d'autres formes d'expression artistique, une motivation. […] Ce qui nous intéresse, c'est que les enfants fassent et voient du théâtre, quel qu'il soit. Quelles que soient ses formes. Peu importe la façon dont le théâtre rentre à l'école ou la façon dont les enfants vont au théâtre, ce qui me paraît important, c'est qu'ils y aillent et qu'ils soient confrontés à toutes ces formes de théâtre[533].

Ce à quoi, du côté de la culture, Bernard Dort (1989), répond : « Ne peut-on contester le fait que le théâtre soit encore parmi les disciplines littéraires ? Sans doute est-il tenu pour une discipline "artistique", mais en tant que tel, du moins dans les lycées et collèges, il relève toujours du secteur littéraire. C'est contestable. »[534]

Enfin en 2006, plus de 20 ans plus tard, dès l'ouverture du séminaire consacré à l'enseignement du théâtre à l'école, Roger Chudeau (2006), sous-directeur à la direction de l'enseignement scolaire affirme toujours que le théâtre doit contribuer à atteindre les objectifs nationaux. Le contexte de ce colloque, c'est-à-dire la loi d'orientation et de programme pour l'école avec une réappropriation du scolaire par le politique, dans un contexte d'urgence lié à l'échec scolaire et à la prise en compte de la déficience du modèle français qui ne parvient plus à être l'ascenseur social qu'il avait pu être auparavant, n'est pas sans rapport avec le rôle attribué au théâtre. En effet, le constat d'échec a amené le politique à recentrer les enseignements sur le fondamental avec des objectifs majeurs : 100% d'une classe d'âge doit maîtriser à la sortie du collège le socle commun des connaissances et compétences. L'enseignement du théâtre trouve sa place dans au moins deux de ces connaissances et compétences : la maîtrise de la langue et de la culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté. La mise en place de projets personnalisés de réussite éducative (PPRE) doit aider à la personnalisation de ces apprentissages pour tous les élèves. Si sa spécificité est reconnue dans la volonté de faire découvrir les œuvres du patrimoine et de faire accéder les élèves à la représentation

533 SAPPIN Michel-Yves (1989), « Conclusions », *Le théâtre et les jeunes publics*, *op. cit.*, p. 104-106.
534 DORT Bernard (1989), *ibid*., p. 107.

théâtrale, le théâtre à l'École est toujours conçu d'une part comme le moyen de servir les grandes finalités nationales et d'autre part comme une pratique socialisante :

> Mon vœu est que l'enseignement du théâtre soit mis en relation avec les apprentissages et notamment avec celui de la langue, avec la question de l'intégration des élèves venus de cultures différentes, avec la lutte contre le décrochage scolaire qui touche 60 000 élèves par an[535].

En 2008, l'intérêt porté à l'éducation artistique et culturelle (EAC) a été réaffirmé. La circulaire n° 2008-059 du 29 avril 2008 impose en effet le développement de l'EAC, tant dans le domaine des enseignements avec l'introduction de l'histoire des arts intégrée au socle commun de connaissances et de compétences, que dans le domaine de la pratique. À titre d'exemples on relèvera la désignation de référents culturels dans chaque établissement, la relance des classes à projet artistique et culturel (dispositif phare du plan de 5 ans pour les arts et la culture lancé par Jack Lang et Catherine Tasca en 2000-2201, dont la généralisation s'est heurtée au manque de moyens territoriaux et à l'inégale implication des DRAC), l'extension des classes à horaires aménagés en arts plastiques et théâtre. À quoi s'ajoute le développement de la pratique artistique et culturelle dans le cadre de l'accompagnement éducatif (à accroître dans la mesure où elle ne constitue que 19% des activités proposées en 2007-2008)[536]. Il est pour l'instant difficile d'effectuer un bilan de la mise en œuvre des pratiques artistiques et culturelles dans la mesure où, comme le révèle l'enquête sur les modalités du partenariat éducation/culture en académie publiée en décembre 2009[537], il existe de grandes disparités académiques :

---

535 CHUDEAU Roger (2006), « Ouverture du séminaire », *Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, op. cit.* , p. 17-18.

536 Nous renvoyons aux Actes de la réunion qui s'est tenue le vendredi 18 octobre 2008 au ministère de l'Éducation nationale, intitulés *Mise en œuvre académique du développement de l'éducation artistique et culturelle,* rassemblant les DAAC et les IA-IPR, publiés par Eduscol [dgesco] en décembre 2008.

537 *Mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle : enjeux et problématiques, Synthèse nationale des rencontres interacadémiques de mars 2009*, MEN/DGESCO, Décembre 2009, http://eduscol.education.fr/eac

- certaines délégations académiques à l'action culturelle (DAAC) ont perdu tout contrôle et parfois toute connaissance de l'action culturelle dans les établissements scolaires et la réduction des moyens consacrés à l'EAC oblige les recteurs à revoir leur politique culturelle.

- c'est de plus en plus les chefs d'établissements qui impulsent une politique d'EAC en accord avec le volet culturel de leur projet d'établissement (VPCE) or ces derniers ne font pas forcément remonter ces informations jusqu'aux services rectoraux.

- il est très difficile de connaître les moyens consacrés par les partenaires extérieurs de l'EAC (DRAC, collectivités…), d'autant plus que : « il est malaisé de demander à un Conseil Régional quel budget il consacre à tel ou tel dispositif, quand un rectorat y investit des moyens considérés comme dérisoires. »[538]

Si l'on peut constater une réelle avancée dans le développement des arts et la culture dans le champ de l'École, on note que leur mise en place n'échappe pas à une volonté d'instrumentalisation. En effet, lorsqu'il n'est pas cantonné au périscolaire (accompagnement éducatif) l'enseignement du théâtre reste encore préconisé dans le cadre d'une pédagogie du détour grâce aux qualités qui lui sont reconnues. En effet, le B.O. n°39 du 22 octobre 2009 souligne que :

> Le théâtre, art vivant et collectif, favorise la capacité de concentration et de mémoire, la maîtrise orale et la maîtrise de la langue, l'écoute de l'autre, les compétences sociales et civiques, la culture humaniste. La pratique du théâtre et la fréquentation des œuvres participent à la construction de la personnalité, développent la sensibilité artistique et l'imaginaire. Elles enrichissent la connaissance de l'homme et du monde […] les établissements de l'éducation prioritaire doivent accueillir de telles classes aussi souvent que possible[539].

538 *Ibid*., p. 3.

539 *Classes à horaires aménagés Théâtre dans les écoles élémentaires et les collèges*, circulaire n°2009-140 du 6-10-2009, MEN-DGESCO, p. 1, http://www.education.gouv.frcid49301/mene0914274c.html

1.4. Enjeux de la dramatisation

Les enjeux liés au théâtre sont assez peu développés dans les I.O., même si on a pu constater une évolution ces dernières années. Lorsqu'on s'intéresse aux publications consacrées au partenariat enseignants/artistes, celles de l'ANRAT par exemple (association nationale de recherche et d'action théâtrale, soutenue par l'Éducation nationale, la Culture et les Collectivités territoriales dans le but de développer la pratique théâtrale dans le cadre scolaire), on s'aperçoit que ce sont essentiellement des praticiens du théâtre qui s'y expriment afin de défendre les enjeux de la dramatisation dans le cadre de l'École. Les bénéfices de la pratique artistique sont pour eux très nombreux et variés. Ceux qui sont le plus souvent relevés sont les suivants :

- donner envie de voir du théâtre : on sait que l'école fournit la part la plus importante de spectateurs au théâtre. Guy Saez (1989), sociologue participant au colloque sur le théâtre et les jeunes publics commente une enquête menée par le Département des Études et de la Prospective du ministère de la Culture publiée en 1988, qui révèle le taux de fréquentation des salles de théâtre. Cette enquête montre que 7 français sur 100 vont au théâtre au moins une fois par an. Le sociologue rappelle qu'en moyenne nationale, c'est l'univers éducatif qui fournit plus du tiers du public :

> À la maison de la Culture de Grenoble, pour prendre un cas précis, la part du public enseignants/étudiants/élèves atteint jusqu'à 44%. Lorsqu'il s'y produit une chute des spectateurs, les responsables se demandent : « Où sont passés les enseignants ? Ont-ils déserté une fois pour toutes ? Boudent-ils temporairement ? Et que va-t-il se passer si ces éducateurs, ces entraîneurs du jeune public, du public de demain nous abandonnent ? » Ces questions montrent que dans les thèmes que votre colloque aborde se joue l'avenir du théâtre[540].

Les jeunes constituent le public de demain à condition de donner au plus grand nombre l'occasion de découvrir cet univers artistique et culturel. Les compagnies professionnelles en ont compris l'enjeu en pratiquant un théâtre adapté, mais non puéril et en proposant des

540 SAEZ Guy (1989), « Le public saisi par son temps », *Le Théâtre et les jeunes publics (Avignon, 20 ans après)*, op. *cit.*, p. 24.

dossiers d'accompagnement qui offrent un prolongement sur les aspects culturels et artistiques de la représentation. Dans ce contexte, pour Jean-Claude Lallias (1989), le professeur joue un rôle d'initiateur et non de simple médiateur de consommation culturelle. Pour que la rencontre ait lieu, un partenariat entre l'enseignant et les professionnels du théâtre autour d'un projet commun qui mette en activité les élèves est souhaitable : « L'enjeu aujourd'hui consiste à construire de nouvelles relations entre les enseignants et les gens de théâtre, avec une clarification des rôles, des objectifs, des moyens. Mais qu'on ne considère surtout pas l'enseignant comme un simple relais de communication. »[541]

- apprendre par le corps et par les erreurs : Michel Desmarets et Jean-Édouard Fasbender (2005), professeurs d'art dramatique, décrivent leur 25 ans d'expérience de pratique théâtrale en milieu scolaire et la pédagogie originale à laquelle peut donner lieu cette didactique. Ils constatent tout d'abord que les exercices dramatiques, outils de communication et d'expression, nécessitent de nombreuses répétitions qui obligent à émettre des hypothèses, à faire des erreurs nécessaires pour progresser et à admettre des solutions plurielles. L'obstacle et la prise de risque, dans ce contexte, peuvent être considérés comme des facteurs d'apprentissage. Autre avantage de cette pratique, c'est la mise en espace du corps, généralement ignoré de l'école. Il s'agit de placer l'élève dans une autre situation d'apprentissage que celle à laquelle il est habituellement confronté. Cette pédagogie en trois dimensions participe de la formation de la personne et impose à l'élève une plus grande implication de sa personnalité, une prise de parole et une écoute d'autrui qui conduisent à une prise de conscience, et à une distanciation formatrices. Ces jeux dramatiques sont préalables au jeu théâtral avec un projet de représentation qui possède lui-même ses propres enjeux : « cette tension vers la rencontre réelle avec un

541 LALLIAS Jean-Claude (1989), « Points de vue », *ibid*., p. 64.

public constitue une exigence didactique qui invite à la réalité sociale et civique du projet. »[542]

- apprendre la complexité des langages et comprendre le monde : Jean-Loup Rivière (2006), entame sa contribution aux actes du colloque national sur l'enseignement du théâtre à l'école par une assertion polémique, en affirmant que le théâtre est inutile. Cependant, cette pratique existe depuis deux millénaires dans notre civilisation et cette persistance doit bien avoir des raisons qui la justifient. Celles-ci résident pour lui dans ce qui lie le théâtre à la civilisation, c'est-à-dire, le politique :

> S'il y a du théâtre alors qu'il pourrait bien ne pas y en avoir, ce n'est pas à cause de lui ! Il faut chercher « dehors ». Cette idée est assez banale et elle a été formulée autrement : le théâtre est toujours politique. Cette formule aujourd'hui exigerait de plus longs développements, mais elle peut s'énoncer au moins parce que c'est le seul art dont l'existence même suppose l'assemblée populaire. C'est au moins une raison. Donc la nécessité du théâtre est, d'une part, externe, d'autre part, articulée à son caractère superflu. C'est sans doute là cette chose étrange, paradoxale, qui fait l'objet de nos enseignements : en plus de la simple connaissance de ses formes, de ses occurrences, de ses pratiques, on pourrait se demander si l'objet de notre enseignement ne tourne pas, en le sachant ou en l'ignorant, toujours autour de cette question de la nécessité du superflu. En ce sens, l'étude du théâtre, théorique ou pratique, serait toujours un cours de civilisation, un cours qui enseigne la civilisation et un cours qui civilise[543].

Il poursuit son intervention en citant les autres bénéfices que l'on retire de l'enseignement du théâtre. Il s'agit d'abord de l'apprentissage de la complexité que l'on fait en se confrontant à son langage qui mêle à la fois littérature, image, gestuelle…. Le théâtre constitue aussi une part importante de notre culture littéraire et artistique, enfin il est une représentation abstraite du monde, un modèle qui analyse et s'analyse. Son enseignement a donc toute sa place à l'école qui est le lieu où l'on peut pratiquer les langages et acquérir des modes d'intellection du monde. Heinz Wisman (2006) ajoute dans l'intervention qui suit, que le théâtre a d'autant plus sa place à l'école que l'école est elle-même un théâtre. En effet, le professeur est à la fois metteur en scène et comédien et les élèves constituent

542 DESMARETS Michel, FASBENDER Jean-Édouard (2005), « Adolescence et théâtre, Enjeux d'une pédagogie de la dramatisation », *Apprendre (par) le théâtre*, *op. cit.*, note 7, p. 76.

543 RIVIERE Jean-Loup (2006), « Nécessité politique du théâtre », *Enseigner le théâtre à l'École*, Actes du colloque national, *op. cit.*, p. 22.

son auditoire et contribuent à la production de la pièce. La classe doit être le lieu où s'élabore la représentation dans ses deux acceptions :

> C'est le double sens qui doit guider nos réflexions sur la place du théâtre à l'École. Si l'enseignement est lui-même une mise en scène avec tous les éléments d'une théâtralisation du processus, introduire le théâtre dans un tel contexte ne saurait consister à faire du théâtre un nouvel objet de vérité. Il faut que le théâtre à l'École entre en résonance avec cette scène théâtrale qu'est l'enseignement lui-même, l'enseignement partagé avec l'auditoire des élèves[544].

C'est de cette expérience partagée entre le professeur et l'auditoire que surgit le désir de savoir.

- le théâtre comme rite d'initiation pour les adolescents : Jean Florence (2005) voit dans la pratique dramatique une expérience à l'effet bienfaisant sur l'adolescent dans ce qu'il offre comme bouleversement du corps, de la sensibilité et de l'intelligence. « Mon hypothèse ici est que le théâtre, en tant qu'il appartient à la catégorie du jeu, offre en lui-même une singulière, une radicale, une essentielle connivence aux métamorphoses à la fois les plus intimes et les plus spectaculaires de l'adolescence. »[545] Le jeu jouerait ainsi le rôle de ce rituel de passage qui existe encore dans certaines civilisations et qui a disparu de nos sociétés. Son rôle est de permettre à l'adolescent de trouver sa place par une démarche active et réfléchie. Mais loin du psychodrame ou de la psychothérapie, le jeu théâtral ne consiste pas à se jouer soi-même, il s'agit plutôt, par un effort du corps et de l'esprit, de s'arracher à soi pour créer des figures mythiques ou symboliques qui transfigurent le réel. Enfin, si la pratique du théâtre engage le corps, elle permet également d'acquérir une aisance dans la prise de parole, bénéfices dont sont conscients les élèves qui, bien souvent choisissent pour ces motifs, et non pour devenir comédien, de fréquenter des ateliers ou de choisir l'option théâtre dans leur cursus scolaire. En effet, seulement un élève sur dix en moyenne ayant choisi cette spécialité souhaite embrasser la carrière d'acteur.

544 WISMAN Heinz (2006), « L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité », *ibid.*, p. 29-30.

545 FLORENCE Jean (2005), « Une scène pour l'adolescent : l'école du jeu », *Apprendre (par) le théâtre*, *op. cit.*, p. 13.

- le jeu théâtral comme pédagogie du processus pour accéder au savoir : l'apprentissage par le jeu théâtral s'inscrit dans une pédagogie du processus impliquant la participation des apprenants et engage des valeurs d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, de coopération, de contestation, d'échange et de convivialité. Le participant devient acteur de sa formation et s'approprie lui-même le savoir dans une démarche inductive. Lorsque la pratique du jeu s'inscrit dans une pédagogie de projet, elle permet de faire le lien entre les connaissances disciplinaires théoriques, et les compétences comportementales pratiques et conduit l'apprenant dans un apprentissage continu et actif où sa créativité sert de moteur à la construction du savoir. Dominique Oberlé (1999), spécialiste en psychologie sociale énonce dans *L'Enfant, le jeu et le théâtre. Autour des pratiques dramatiques à l'école élémentaire* les qualités didactiques de la créativité et de la pratique artistique qui participent au développement harmonieux de l'intelligence. Il cite les propos de l'américain J. P. Guilford (1967) qui fait la critique du système scolaire français et américain, et note que :

> La créativité n'est pas une faculté indépendante de l'intelligence et des processus mentaux en général : il faut distinguer dans le processus de l'intelligence entre la pensée convergente et la pensée divergente. La pensée convergente est le processus qui permet d'aboutir et de traiter un problème précis ; c'est la recherche d'un impératif logique. Cette pensée s'exerce à bon escient quand il s'agit par exemple de résoudre un problème dont les termes sont précis au départ et impliquent une seule bonne réponse. La pensée divergente correspond non à la recherche d'un impératif logique. C'est la recherche de la meilleure des solutions possibles dans une situation où il y a plusieurs pistes et plusieurs solutions. […] en dehors des domaines artistiques, on ne développe que la pensée convergente, tout à fait insuffisante pour un développement harmonieux de l'intelligence en général[546].

- la mise en voix pour faire jaillir le sens : pour Frédérique Wolf-Michaux, comédienne, chanteuse et metteur en scène, l'oralité constitue la première mise en mouvement du texte. Elle est un préalable indispensable à la mise en scène. Les sonorités, les rythmes et les silences, qui constituent la première action dramatique, sont révélateurs du sens :

546 OBERLE Dominique, *L'Enfant, le jeu et le théâtre. Autour des pratiques dramatiques à l'école élémentaire*, Cahiers N°2, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, Paris, 1999.

> L'oralité ne me semble pas dissociable de l'atelier d'écriture car la mise en voix du texte, avec toute la précision méthodique qu'elle demande quant à la lecture de tous les « signes » qui le construisent, est sa première mise en corps et quand, de plus, cette lecture est portée par la voix d'un autre, elle constitue non seulement une nouvelle perception mais aussi une reconstruction du sens à partir desquelles le texte va se déployer et pouvoir être réentendu, réinventé[547].

Les différents articles qui traitent des rapports entre le théâtre et l'école montrent qu'il semble aujourd'hui encore très difficile de trouver un terrain d'entente entre les partisans de la littérarité et les partisans de la théâtralité. On comprend mieux dans ce contexte la prudence et la mesure des textes officiels à l'égard de l'objet théâtre dont la complexité explique aussi le fait qu'il soit plutôt préconisé dans les grandes classes et comme matière optionnelle ou de spécialité. Dans ces conditions on comprend également que l'adaptation théâtrale ne jouisse pas d'une place enviable dans les pratiques scolaires. L'excès de prudence de l'institution vis-à-vis de l'objet théâtre a conduit ce dernier à ne trouver sa place au collège que dans la lecture des classiques, sinon dans un hors-cours mal défini à l'organisation complexe. Il faudra néanmoins parvenir à réconcilier ces faux antagonismes qui font la spécificité du théâtre, pour en exploiter toute la substance. Il s'agit donc de passer outre les rivalités afin de faire bénéficier le plus grand nombre d'élèves des enjeux non négligeables de l'enseignement du théâtre lorsqu'il réconcilie littérature et théâtralité, cet entre-deux dont parle Jean-Pierre Ryngaert ou encore ces deux valves du coquillage auquel Michel Vinaver (2006) compare l'objet théâtral : « La valve *texte*, la valve *représentation*, le muscle charnière est la *mise en scène*, soit réelle, soit virtuelle -celle qu'on se fait à la lecture. »[548] La solution se trouve pour lui dans la combinaison de deux idées force : la pluralité des modes de réception du texte de théâtre et sa spécificité qui nécessite une approche tenant compte de son mode de fonctionnement dramaturgique et constituant l'étape préalable à sa mise en scène, qu'elle soit réelle ou virtuelle. On peut

547 WOLF-MICHAUX Frédérique (2006), « Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps) », *Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, op. cit.*, p. 154.

548 VINAVER Michel (2006), « Réflexion sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique », *ibid.*, p. 139.

penser que la pratique de l'écriture théâtrale, encore trop rarement promulguée par les I.O. et peu considérée par les manuels scolaires, pourrait être un outil de réconciliation utile en ce qu'elle exige la maîtrise des deux pôles précités pour être produite. En outre, si elle prend la forme de l'écriture adaptative, elle permettrait de conjuguer les bénéfices de l'écriture dramatique à ceux de la maîtrise des principaux éléments du programme de français au collège.

2. Les enjeux de l'adaptation théâtrale à l'École

En ce qui concerne les enjeux de l'adaptation théâtrale dans le champ de l'école, ils sont les mêmes que ceux qu'offre le théâtre en général, mais elle possède en outre des bénéfices supplémentaires qu'il conviendra de développer et qui permettent de mettre en place l'essentiel des apprentissages au programme durant les quatre années du collège, dans le respect des démarches imposées par les I.O. et dans les domaines comme ceux de la maîtrise des genres, de la lecture, de l'écriture, de la réécriture et de l'oral.

2. 1. Adaptation et genre

L'adaptation comme réécriture d'un texte premier romanesque, dans un autre genre qui est le théâtre, impose un travail sur les genres. On a vu l'importance de cette compétence à travers les théories de référence rappelées dans la première partie de notre travail et relayées par les prescriptions institutionnelles qui ont souligné son rôle dans la capacité à lire, comprendre et écrire des textes. Les travaux théoriques sur la notion de genre n'ont eu longtemps que des prétentions classificatoires et généralistes, qui s'accordaient mal avec le caractère socio-culturel, et donc relatif, des genres. Depuis peu, ils semblent participer au débat didactique concernant l'amélioration de la lecture et de l'écriture. Précisons tout d'abord que les genres, tels qu'ils nous intéressent, possèdent un statut particulier lorsqu'ils sont destinés à être scolarisés.

2.1.1. La scolarisation de la notion de genre

Nathalie Denizot (2010) a analysé le mode de scolarisation des genres, ses usages et fonctions dans la discipline « français », dans un article intitulé : « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline *français* » où elle montre à travers l'exemple du théâtre, que les genres scolaires se distinguent des genres sociaux dont ils sont des adaptations à l'univers de l'école :

> ce n'est pas par exemple le théâtre qui est à l'école objet d'enseignement, mais un théâtre scolaire, c'est-à-dire scolarisé, qui répond à des finalités disciplinaires particulières, de même que les discours ou les récits lus et/produits à l'école sont reconstruits pour devenir objets scolaires. Et ces genres scolaires sont eux-mêmes des catégories soumises à des variations synchroniques et diachroniques, […] il n'y a pas un, mais des théâtres scolaires, par exemple, de même qu'il y a non pas une mais des vulgates balzaciennes, reconfigurées dans des configurations et pour des usages disciplinaires spécifiques[549].

Les genres scolaires sont donc des constructions disciplinaires qui servent aux finalités de l'école et/ou d'une discipline dans un but d'instruction ou d'acculturation. Cette scolarisation, au sens de construction d'objet scolaires à partir d'objets extrascolaires déjà existants, s'accompagne d'un travail d'adaptation des genres à la forme scolaire et disciplinaire. Cette scolarisation s'établit de diverses manières qui ne sont absolument pas exclusives :

- sélection et vulgates scolaires : la sélection de corpus de textes ou de « morceaux choisis », comme nous l'avons déjà montré, fonctionne comme un filtre au service des finalités de la discipline, ce qui conduit à la construction de vulgates réduisant la tragédie classique, par exemple, aux deux seuls auteurs que sont Corneille et Racine.

- syncrétisation et redéfinition s'ajoutent aux phénomènes précédents. Le premier consiste à faire la synthèse de cadres et de traditions différentes pour aboutir à un nouveau paradigme du genre ou d'exercices tels que la dissertation. Elle peut s'accompagner d'un

549 DENIZOT Nathalie, « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* N° 145-146, « Didactique du français 1 », CRESEF, Metz, juin 2010, p. 212.

travail de redéfinition au cours duquel le sens nouveau peut remplacer celui qui lui préexistait.

- transposition et variante scolaire : ce travail consiste à utiliser les différentes théories de référence pour définir le concept de « genre » et ainsi en constituer les formes scolaires.

Cette scolarisation s'accompagne souvent d'une transformation des genres scolaires ou extrascolaires en nouveaux objets disciplinaires, opération nommée « secondarisation » par Nathalie Denizot, qui introduit également le concept d'« amphitextualité » pour décrire les solidarités textuelles qui existent entre les textes et les genres dans le champ de l'école. La « forme scolaire » a tendance à poser les textes les uns à côté des autres, que ce soit de manière réfléchie ou aléatoire, en fonction des programmes, des heures de cours ou encore des disciplines et des manuels scolaires. Les textes et les genres ainsi disposés forment des réseaux qui peuvent modifier sensiblement les enjeux du genre. C'est le cas par exemple de la tragédie classique dont la stabilité générique est remise en question et varie selon les réseaux amphitextuels (rhétorique, histoire littéraire, formes dramatiques, genres tragiques, …) dans lesquels elle est prise.

Catherine Boré et Marie-Laure Elalouf (2007)[550] montrent en outre qu'il existe une répartition des genres scolaires entre l'école et le collège. Il ressort par exemple de leur analyse de corpus scolaire que la lettre de demande ou d'invitation est un genre que l'on trouve dans les petites classes. Au collège, on observe une prédominance des genres du narratif en 6e et l'argumentatif est le genre privilégié pour le cycle central. Enfin, Sylvie Plane rappelle qu'il existe également des genres oraux spécifiquement liés à la pratique scolaire, et qui possèdent un statut différent des genres écrits. Elle note que le genre, dans

550 BORE Catherine et ELALOUF Marie-Laure, « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires » *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *Corpus, état des lieux et perspectives*, vol. XII-1, juin 2007, p. 53-70.

le domaine scolaire, sert à définir des formes textuelles écrites littéraires prestigieuses telles que le roman et qu'il s'organise en sous-genres (roman d'apprentissage…). L'analyse des oraux en terme de genre provient des sociolonguistes qui ont observé que les échanges oraux obéissaient à des règles très précises qui ne sont ni enseignées ni formalisées, mais acquises dans la pratique sociale uniquement. Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc ont choisi de s'intéresser aux genres oraux scolaires plutôt qu'aux genres oraux sociaux (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly) dans un double objectif : « d'une part, il est utile aux élèves de maîtriser ces genres, dans leurs spécificités disciplinaires,[…] par ailleurs cela permet ainsi de conjuguer des apprentissages disciplinaires et des apprentissages langagiers, plutôt que de faire tourner à vide les apprentissages langagiers. »[551] Leur mode de fonctionnement et les interactions qui peuvent exister entre genres écrits et genres oraux dans le champ de l'école sont donc à interroger.

2.1.2. Le genre, un « méga-outil » didactique

Ces genres recyclés en genres disciplinaires pour les besoins de l'école, possèdent des enjeux multiples, analysés par Joaquim Dolz et Roxane Gagnon (2008) dans le numéro de *Pratiques* publié en hommage à Jean-François Halté. En se fondant sur les principaux ouvrages reconnus sur le sujet, sur lesquels nous avons fondé l'analyse de la notion dans la partie théorique de nos travaux (*Genres du discours* de Tzvetan Todorov, *Introduction à l'architexte* de Gérard Genette, *Les textes, types et prototypes* de Jean-Michel Adam, parus respectivement en 1978, 1979 et 1992, synthétisés notamment par Jean-Marie Schaeffer et Dominique Combes en 1989 et 1992, pour ne citer qu'eux), ils décrivent le genre comme un « méga-outil didactique » et montrent comment il contribue à l'apprentissage de la

551 PLANE Sylvie, « Quelques questions pour conclure et poursuivre… », CARMAL, Centre de ressource sur la maîtrise des langages, http://www.ac-creteil.fr (10.10.2010)

production textuelle, qu'elle soit écrite ou orale. Ils partent du principe que la notion de genre, en tant que pratique langagière signifiante et socialement reconnue, doit orienter l'enseignement. Les genres textuels apparaissent comme des modèles communs qui se définissent par leurs régularités déterminées par l'usage et par des variations dus aux changements de situations de communication. Ils dépendent des sphères d'activité dans lesquelles ils s'inscrivent et du but qui leur est assigné dans cette sphère (média, politique, école…), et leur appropriation permet d'agir dans des situations langagières. À ce titre ils constituent des outils culturels mais aussi didactiques, d'enseignement et d'apprentissage, qui favorisent le développement de l'enfant :

> Le développement consiste en l'appropriation des outils initialement excentrés dans leurs usages, en une (re)construction progressive de ce capital culturel initialement excentré (Schneuwly, 1994 ; Dolz, Moro, Pollo, 2000 ; Wirthner, 2006). L'articulation entre les outils et le développement se fait par des médiations éducatives (Dolz, Mora, Pollo, 2000). Aussi, par "outil didactique", nous entendons, à l'instar de Plane et Schneuwly (2000), tout artéfact introduit dans la classe de français servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier[552].

Selon Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, il existe trois avantages à entrer par les genres dans l'enseignement de la langue :

1. ils permettent de dépasser le problème de l'hétérogénéité des textes et de les regrouper pour travailler sur leurs caractéristiques communes et ainsi mettre en évidence les particularités et faciliter les transferts (connaître les spécificités du narratif pour mettre en évidence les particularités du récit d'énigme, par exemple).

2. ils permettent la prise en compte des contextes de production et de réception : « L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. »[553]

552 DOLZ Joaquim, GAGNON Roxane « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* N° 137-138, CRESEF, Metz, Juin 2008, p. 185.

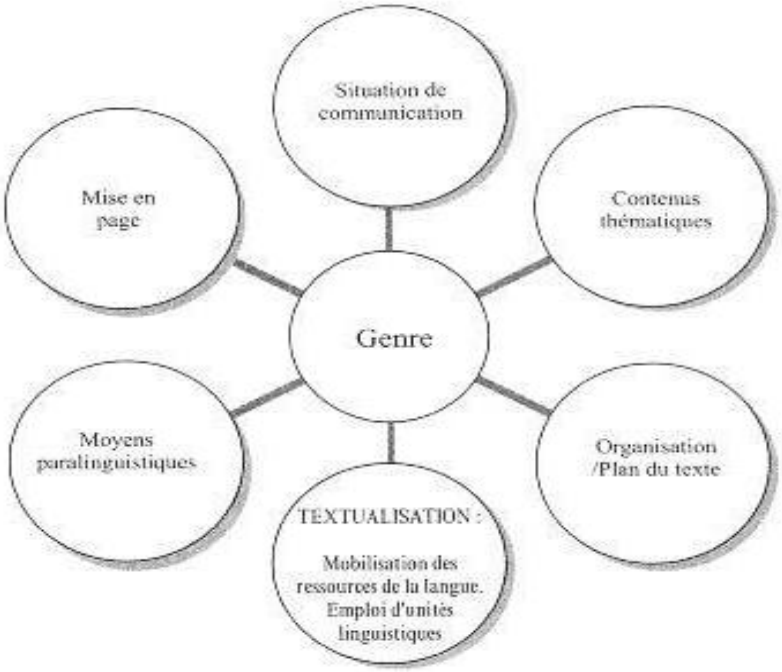
553 *Ibid.*, p. 187.

3. ils permettent de travailler sur les représentations collectives associées à l'usage du genre, qui facilitent le sens des apprentissages dans la mesure où ces représentations fixent l'horizon d'attente à la fois en production et en réception. Il définit donc des stratégies de lecture et d'écriture à développer chez les apprenants débutants.

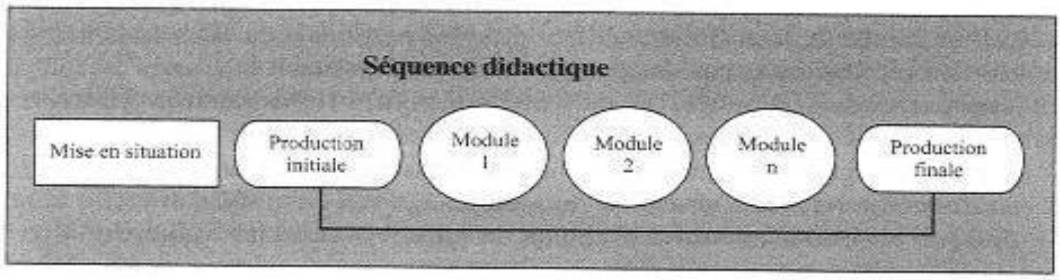
Il s'agit donc d'aider à construire des références culturelles et historiques par la confrontation aux textes les plus variés pour apprendre et mettre en œuvre les ressources langagières qu'offre la connaissance des genres. Pour enseigner (par) les genres, les auteurs de l'article proposent deux outils fondamentaux :

- un modèle didactique qui vise à décrire les principales caractéristiques d'un genre textuel transformables en contenus d'enseignement et qui est élaboré à partir de trois critères de validité didactique : un critère de légitimité basé sur des ressources et des savoirs considérés comme légitimes par les experts du domaine concerné, un critère de pertinence qui adapte ces ressources et ces savoirs aux finalités et objectifs scolaires et enfin, un critère de solidarisation qui vise à la cohésion de l'ensemble des ressources dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle peut servir de base de données pour la construction de séquences didactiques. Il est reproduit ci-dessous[554] :

554 « Modèle didactique du genre : les dimensions enseignables », *ibid.*, p. 189.



- la séquence didactique, dispositif décrivant la construction des démarches d'enseignement du genre textuel. La figure reproduite ci-dessous en présente les composantes[555] :



555 « La séquence didactique », *ibid*, p. 190.

Elle s'organise en quatre étapes :

- la mise en situation : elle consiste à présenter le projet aux élèves ;

- la production initiale : elle permet d'établir un diagnostic des principales difficultés des élèves, liées à la production dans un genre donné ;

- les ateliers : composés d'activités scolaires et d'exercices, ils visent à améliorer la production initiale. Ils peuvent porter sur une des composantes du texte à rédiger ou sur un problème particulier d'écriture observé dans l'étape précédente. Ils intègrent différents niveaux de l'activité langagière : le contexte, les contenus, l'organisation, les unités linguistiques responsables de la connexion et la cohésion du texte ;

- la production finale : les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers y sont mis en pratique. Elle constitue le lieu de la mise en œuvre des apprentissages. Des supports sous forme de grilles de critères permettent une évaluation formative.

Ce dispositif se veut à la fois un outil de travail permettant de générer la production écrite et orale et un outil permettant une analyse consciente des difficultés et des processus mis en œuvre dans la production orale et écrite. Les auteurs de l'article proposent, pour illustrer la démarche, un exemple de séquence d'enseignement portant sur le genre de l'improvisation théâtrale aboutissant à la production écrite d'une saynète. Cette dernière permet de mettre en relation l'oral et l'écrit, les situations de productions et de réception, et de prendre en compte les phénomènes d'intertextualité. Ils signalent l'avantage de cette pratique également dans le cadre d'une didactique des genres oraux :

> Cette transformation d'un genre social à un genre scolaire suppose une délimitation des dimensions enseignables du genre. Son analyse *a priori* vient d'ailleurs clarifier les objets d'enseignements. Dans ce cadre, l'école est considérée comme un authentique lieu de communication, les situations scolaires constituent des occasions de réception et de production des textes (Schneuwly et Dolz, 1997). L'école transforme les genres. En didactique, la prise en compte de l'intertextualité est importante puisqu'elle permet de mettre l'élève en situation de dialogue avec les textes qui le précèdent. C'est avec ce « déjà-là », qu'il s'approprie la textualité et intègre le dialogisme dans ses

> propres productions. Le travaux de notre équipe montrent que cet « Objet Verbal Mal Identifié » (Halté, 2005, p. 12) peut devenir un objet relativement précis dans le cadre d'une didactique des genres formels oraux, intégrant très précisément des objectifs sur différentes dimensions multimodales de l'oral (ressources de la langue, timbre, intonation, débit, rythme, rapport avec le corps, postures, etc.)[556]

Claudette Orio-Boyer (2000)[557] propose un autre modèle de séquence didactique de lecture-écriture possédant des traits communs avec la démarche précédemment décrite. Elle le définit comme une « suite de séances organisées selon une progression qui permet à l'élève une production textuelle finale ». Son modèle fait alterner dans un tableau des séances composées de lecture de textes, de consignes de lecture, de consignes d'écriture, d'enjeux de savoirs conceptuels, d'enjeux de savoir-faire et savoir-être. Des textes et documents complémentaires sont analysés et alternent avec la lecture des textes produits par les élèves. Une fois déterminé ce qui est réussi ou non et ce qui reste à faire, une réécriture est proposée, accompagnée de consignes.

Ces modèles sont les héritiers de la conduite de classe en projet décrite dans le N° 36 de la revue *Pratiques* (1982), dont ils reprennent les trois composantes décrites notamment par Jean-François Halté : négociation du projet, réalisation du produit, socialisation de la production). Dans l'écriture en projet, la démarche impose que les élèves soient informés précisément des étapes qui composeront leur travail, avec ses relectures et ses réécritures successives, entrecoupées, dans le cas de l'écriture adaptative, de mise en voix, de mise en espace et de pauses critiques et réflexives. L'enseignant doit préciser l'ensemble du processus pour donner du sens à la production qui doit pouvoir être représentable et améliorée dans ce but.

Dans ce contexte, la pratique de l'adaptation théâtrale permet l'enseignement-apprentissage des genres prescrits par les textes officiels et favorise le travail, notamment

556 *Ibid*., p. 194-195.

557 *Tableau de la séquence didactique*, Modèle de Claudette Oriol-Boyer, http://.jeunes.profs.free/doc/ClaudeOriol.htm

en réception, sur le genre romanesque, genre du texte d'origine, sur le genre théâtral en production et en réception, mais aussi sur le genre poétique dont il partage des particularités de mise en page, en espace. Elle offre donc des perspectives didactiques d'interaction entre la production et la réception et permet aussi de concilier le narratif, dont l'enseignement domine les quatre années du collège, et le dramatique, pour lequel les textes et surtout les exercices sont encore peu nombreux et variés dans les manuels scolaires.

2.1.3. Adaptation, genre et décloisonnement

L'adaptation en ce qu'elle est un exercice qui permet de mettre en évidence le lien étroit qui existe entre la lecture et l'écriture, l'écriture et l'oral, articulés avec le travail sur la langue, qui interagissent et s'enrichissent l'un de l'autre, place les élèves, lors de la lecture et de la production d'adaptations, dans des conditions de travail qui suscitent ces interactions et qui donnent tout son sens au décloisonnement prescrit par les Instructions officielles.

D'un point de vue didactique, des recherches ont mis en évidence les corrélations entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire chez les élèves, tout comme il est démontré que les lectures des élèves influent sur ce qu'ils écrivent et que les activités d'écriture améliorent la lecture. On a vu avec Dominique Guy Brassart (1993) que lire et écrire sont les deux faces d'un même processus, le lecteur étant un rédacteur qui compose à partir de sources, à partir du texte et de ses connaissances. Nous avons d'ailleurs reproduit dans notre partie théorique le modèle spéculatif de Tierney et Pearson (1983) qu'il utilise pour illustrer sa thèse. Il montre en effet que la lecture et l'écriture, s'ils ne sont pas superposables, comprennent néanmoins des processus similaires. Depuis les années 1990, (depuis 1976-1977 dans la revue *Pratiques* avec les premières analyses de récits, en 1984 avec le

numéro consacré à l'écritutre-imitation, en 1986 avec la prise en compte de la typologie des textes…), on associe donc très souvent les recherches sur les textes et les discours à la production écrite, à laquelle on aboutit, soit à des fins de maîtrise de l'écrit, soit à des fins d'évaluation de la compréhension ou de l'acquisition des outils jugés nécessaires à la maîtrise des textes et des discours. L'idée qui prévaut est que le développement métalinguistique puis la prise de conscience, l'objectivation des règles qui régissent les textes conduisent à leur maîtrise tant en réception qu'en production. Ce rapport entre la lecture et l'écriture a donc donné lieu à différentes pratiques scolaires, organisées en fonction de quatre types de réglages répertoriés par Yves Reuter (1994) à la suite de Ghislain Bourque :

- différencié : exhiber les caractéristiques de chaque pratique sans qu'il y ait de recoupement
- hiérarchisé : mettre une pratique au service de l'autre
- associé : associer les problématiques autour d'un même intérêt ou problématique (genre, thème)
- articulé : tenter de les croiser (lire pour écrire, écrire pour lire)

Pour Yves Reuter, que la pratique didactique lie ou non explicitement lecture et écriture, cela engendre des effets sur leurs liens dans les pratiques et les représentations des apprenants. Cependant, plus ces relations seront mises en évidence, c'est-à-dire explicitées et insérées dans des activités, plus on aura de chance qu'elles aient des effets positifs pour le développement des compétences en lecture-écriture, et c'est justement ce que permet la pratique de l'adaptation. En effet, adapter ou comparer une adaptation à sa transformation implique une lecture très attentive de l'hypotexte et une relecture non moins attentive de l'œuvre seconde permettant d'en saisir les variations. L'adaptation, en ce qu'elle est une

forme de « reformulation » d'un texte existant, permet en outre de vérifier la compréhension du sens textuel du texte premier en même temps qu'elle permet une distanciation, en s'éloignant d'une reformulation littérale. Elle rend attentif d'autre part aux réglages génériques, mais active aussi les processus d'écriture (ajouts, suppression, déplacement…) dont les mécanismes ne sont pas forcément conscients pour les élèves. Observer ce qui a été conservé ou non est une manière d'opérer un retour réflexif sur l'œuvre première et d'y redécouvrir la valeur de certains éléments ainsi que la nouvelle valeur transmise par l'adaptateur. En même temps qu'elle met la lumière sur le contenu de la diégèse, l'adaptation oblige également à porter son attention aux grandes règles du récit (organisation, énonciation, aspects de la temporalité et de l'espace,…) et à la permanence de certains contenus malgré leur transposition dans un autre mode.

Enfin, l'adaptation, en tant que pratique d'écriture peut également apporter des solutions aux difficultés rencontrées par les élèves en matière de rédaction de texte, problèmes largement et régulièrement traités par la revue *Pratiques* depuis les années 1980 et dont Michel Charolles (1986)[558] a exposé les principales raisons :

- l'ambiguïté de certains sujets et l'artificialité des situations scolaires de production de textes

- le manque de clarté quant au type de discours demandé

- les problèmes liés à la langue

- la trop grande importance de la part de l'implicite

- le fait que la pratique rédactionnelle n'apparaisse pas aux yeux des élèves comme susceptible de retouches, de remaniements, de corrections et qu'ils s'en tiennent la plupart

558 CHAROLLES Michel (1986), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques* N°49, *op. cit.*

du temps au premier jet, entre autre à cause de leurs représentation de l'écrit : savoir écrire serait avoir du style, ce qui n'apparaît pas lié à l'idée d'un travail sur le texte et la langue.

Or, l'adaptation est un exercice fonctionnel qui aboutit à l'écriture d'une production pouvant donner lieu à une représentation, et dont le destinataire est déterminé par le genre d'arrivée : le public, qu'il soit réel ou virtuel. En tant qu'exercice de transformation d'un texte déjà là, elle partage également quelques-uns des intérêts pédagogiques de la parodie, exposés par André Petitjean (1984) dans son étude de « L'écriture-imitation ». Avec cette pratique, les élèves participent de façon délibérée à la performance discursive, ils ont une pratique consciente et intentionnelle de l'emprunt et de l'imitation, qui n'est plus une imitation par imprégnation, telle qu'elle est proposée par la pédagogie traditionnelle. Outre cette prise de conscience sur le mode de fonctionnement des textes, le deuxième bénéfice est le métalangage auquel elle oblige, sur les modes d'organisation et les contenus de l'hypotexte. L'intérêt est également que lecture et écriture ne sont plus séparés. Enfin, il existe un caractère ludique et motivant dans la pratique adaptative, comme dans la pratique de la parodie, qui permet d'élever le niveau d'implication et d'activité des élèves :

> - en les mettant au contact d'« objets » repérables et en leur donnant l'occasion de se les approprier par la manipulation
> - en permettant aux élèves de s'investir affectivement dans une activité créatrice par intégration de l'objet à leur expérience et par la projection, dans une activité critique (autres enjeux de ces exercices) de charges libidinales[559].

Sur la base de ces constats, l'adaptation permet de faire passer d'une imitation involontaire et non consciente, à une imitation volontaire où l'élève prend conscience de ses fonctionnements scripturaux pour pouvoir en jouer et les dépasser.

Si le lien lecture-écriture paraît évident dans la pratique adaptative, en ce qui concerne le lien écriture-oral, il est activé par la mise en évidence de la différence qui existe entre le

559 PETITJEAN André « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques. » *Pratiques* N°42, *L'écriture-imitation*, Juin 1984, p. 19.

dialogue de théâtre, le dialogue de récit et la conversation courante[560], mais il est aussi convoqué notamment dans les exercices de mise en voix et de mise en scène auxquels invite l'adaptation ainsi que dans les interactions entre élèves et entre professeur et élèves. Ces différentes mises en pratique de l'oral permettent de faire bouger les représentations des élèves pour qui l'oral scriptural privilégié par l'école correspond à la norme. En effet, André Petitjean[561] dénonçait en 1989 l'aspect scripto-centriste de l'enseignement du français, producteur d'effets négatifs sur les enfants dont le milieu social n'entretient que peu de rapports avec l'écrit. Cette prééminence des activités d'écriture a été périodiquement relativisée par les injonctions institutionnelles qui incitent à travailler sur l'oral. Elisabeth Nonnon (2002)[562] note que cette supériorité de l'écrit perdure néanmoins depuis la valorisation de l'écriture comme outil cognitif (Vygotski, Goody). Elle expose l'intérêt des interactions entre oral et écrit et pose que l'écrit ne doit pas être considéré nécessairement comme un aboutissement des pratiques orales, mais au contraire comme un outil au service de l'oral. L'écrit peut être finalisé par une conduite orale ou occuper une position intermédiaire entre un premier oral dont il garde la trace et un oral second auquel il sert d'appui. Dans cette perspective, oral et écrit interagissent et l'attention à la dimension procédurale du langage parlé peut rendre sensible à la dimension procédurale qui peut être présente dans l'écrit avec ses tâtonnements dont témoignent les brouillons. Oral et écrit peuvent donc jouer un rôle de médiation réciproque l'un par rapport à l'autre et rendre possible des apprentissages spécifiques relatifs à l'un et à l'autre.

560 Nous renvoyons aux séquences des manuels *Maîtrise de l'écrit* 1995-1997, publiés chez Nathan, qui proposent une véritable progression de la 6e à la 3e dans la maîtrise du passage de l'oral à l'écrit, la distinction entre la conversation et le dialogue écrit, l'illusion de l'oral dans les textes de théâtre…

561 PETITJEAN André, « Écrire en classe, enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques », *Pour une didactique de l'écriture,* Didactique des textes Metz, 1989, p. 107-139.

562 NONNON Elisabeth, « Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques* N°115-116, Décembre 2002, *op. cit.*, p. 73-92.

Or, l'adaptation permet de travailler à la fois sur les différentes manières de dire et d'écrire la parole et de la mettre en page, d'appréhender le dialogue sous toutes ses formes et d'aller plus loin que les simples exercices de diction suggérés par les programmes. Enfin, l'oralisation des productions, même si on sait qu'elle ne permet pas forcément la prise de conscience des erreurs autres que les erreurs grapho-phonétiques, est une pratique didactique à ne pas négliger. En effet, lorsqu'elle est envisagée dans une interaction entre pairs, elle favorise une décentration productive dans le sens où elle permet une verbalisation intéressante en ce qui concerne le recul par rapport au message à transmettre par écrit. Le passage du tout récit au tout dialogue dans la transmodalisation permet donc également de travailler la maîtrise de la langue et des discours et leur diversité à l'intérieur d'un même texte, avec ses variations temporelles, l'alternance dialogue/didascalie et la syntaxe du texte didascalique (phrases nominales, gérondif, participe présent…). Du point de vue linguistique, on notera également l'intérêt de faire travailler les élèves par petits groupes avec variation de scripteurs, dans la mesure où on a montré la capacité de certains élèves à détecter de façon pertinente les insuffisances d'écriture dans un texte de pairs, ce qui constitue une étape vers l'intégration maîtrisée de ces dimensions du fonctionnement textuel. Pour ce qui est du traitement des erreurs, nous nous appuierons sur les travaux de référence afin de pouvoir les désigner précisément, de construire des typologie afin d'aider les élèves à devenir plus vigilants, de déterminer des contenus d'enseignement nouveaux, en nous appuyant le plus possible sur les besoins répertoriés au cours des activités de lecture et de production écrite, comme le préconise Claudine Garcia-Debanc (1993)[563]. Nous tiendrons compte enfin de la mise en garde énoncée par Caroline Masseron (1989) à propos des corrections de rédaction : « L'un des obstacles rencontrés en correction de

563 GARCIA-DEBANC Claudine, « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques* N°77, Mars 1993, Metz, p. 3-23.

rédaction est que l'on essaie de "tout faire", d'améliorer simultanément les compétences lexicales, narratives, grammaticales; la démarche est à l'avance vouée à l'échec. »[564] Nous porterons donc notre attention au moment de la réécriture, sur les phénomènes massifs d'erreurs sur lesquels nous reviendrons mais que nous ne décrirons pas dans le détail afin de ne pas surcharger notre propos.

Nous pensons avoir montré que les interactions lecture-écriture-oral-langue que permet la pratique de l'adaptation vont donc bien au-delà de l'imprégnation diffuse trop souvent envisagée dans les démarches d'apprentissage.

2.2. Adaptation et réécriture

Depuis les modèles théoriques issus des ateliers d'écriture dans les années 1980 (Jean Ricardou, Claudette Oriol-Boyer) et l'introduction des modèles rédactionnels (Claudine Gracia-Debanc, Michel Charolles, 1986) le lien qui unit lecture-écriture, production-réception, n'est plus à démontrer[565]. Au niveau didactique, il a été pris en considération par les théoriciens à travers la notion de réécriture que l'on voit depuis peu inscrite dans les I.O. du collège. Sous la rubrique « Textes à écrire pour soi » en 6e, on trouve une incitation à l'écriture et à la réécriture des brouillons, la reformulation écrite d'un court énoncé… Dans les années 1980, la génétique textuelle avait déjà permis d'envisager une didactique de l'écriture qui tienne compte des processus d'écriture à l'œuvre dans les manuscrits d'écrivains. En effet, Almuth Grésillon (*Éléments de critique génétique,* 1994) a montré qu'on peut distinguer chez les écrivains deux types d'écriture qui peuvent se

564 MASSERON Caroline (1989), « La correction de rédaction », *Pour une didactique de l'écriture*, *op. cit.*, p. 105.

565 Nous renvoyons pour un bilan à l'article de Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, *Pratiques* N° 115-116, *op. cit.*, p. 37-50.

combiner et que Marie Bernanoce (2005) décrit dans son article consacré à la critique génétique appliquée au théâtre[566] :

- l'écriture à programme, dont l'exemple type est Émile Zola, est une écriture basée sur un programme préétabli et dont la genèse révèle plusieurs états (notes, documentaires, plans, listes, esquisses, brouillon…)

- l'écriture à processus se définit par son absence de préparation ou de plan préétabli. Le modèle de ce type d'écriture textualisante est Marcel Proust.

Seul le premier modèle est préconisé dans les programmes officiels qui nient du même coup la valeur créatrice contenue dans le geste même de l'écriture, susceptible de stimuler la production textuelle.

Claudine Fabre (1990) s'est s'inspirée des travaux de la critique génétique pour analyser des brouillons d'écoliers. Dans son ouvrage *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture,* elle utilise une approche spécifiquement linguistique pour étudier les ratures dans les brouillons d'élèves de CP, CE1 et CM2. L'écrit y est considéré comme un objet de réflexion, soumis à des modifications dont les ratures sont les traces visibles. Les mécanismes fondamentaux mis en œuvre dans le processus d'écriture sont communs aux écrivains et aux apprentis scripteurs. L'enfant est donc capable dès sa prime enfance de parler du langage lui-même et de revenir sur sa propre production en employant la fonction métalinguistique du langage, et lorsqu'il transforme ses écrits au brouillon :

> les tâtonnements, les conflits, les renoncements ou les avancées qui se marquent par les ratures des brouillons font sur la langue écrite et le discours écrit un travail qui ne se réalise que là : l'écolier y

566 BERNANOCE Marie, « Écrire et réécrire du théâtre, Traces d'un grand écart entre littérature et scène, Quelques pistes pour une didactisation de la critique génétique appliquée au texte de théâtre. *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V^es^ rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Pottier, Scérén, CRDP de Champagne-Ardenne, 2005, p. 93-108.

> mène sa recherche langagière à sa façon, sans être contraint par le temps ou par le souci du « propre », il expérimente des possibles, en langue et en discours […][567].

Les brouillons des enfants montrent, en effet, des cas manifestes de modifications ayant pour objet le langage : ajouts, suppressions, déplacements, substitution. Ce sont là autant de traces de l'auto-correction observables. Ces dernières peuvent être considérées comme les traces d'un cheminement métalinguistique dont la finalité est toujours l'amélioration de la qualité de l'écriture, même si les scripteurs ne parviennent pas toujours à une amélioration de l'expression. Ainsi, contre certaines idées reçues, qui considèrent le brouillon comme une perte de temps, voire un doublage inutile de la copie au propre (¾ des écoliers interrogés estiment possible de se passer tout à fait de brouillon), cette étude prouve l'intérêt de la pratique du brouillon. À la fois outil d'analyse et d'apprentissage, il permet à l'enseignant de comprendre le cheminement de l'écriture de ses élèves (même si on sait que le brouillon ne révèle pas tout : tout ne passe pas par des traces visibles), mais il permet surtout au scripteur de conduire une réflexion sur le discours écrit qu'il met en œuvre, et l'expérimentation de possibles sur la langue qui sont des gages de progression.

Claudine Fabre montre également que la production du brouillon implique un processus d'alternance de lecture et d'écriture dans lequel se jouent les phénomènes d'encodage et de décodage, d'interprétation et de mise en texte. En écrivant, le scripteur, qu'il soit écrivain ou apprenti scripteur, tient lieu de premier lecteur. Il est en situation de comparer son projet et la réalisation de ce dernier. Même si l'écriture est une activité qui se déroule souvent dans une solitude physique et comportementale, cela ne signifie pas qu'il y ait absence totale de dialogue dans la mesure où il existe une interactivité constitutive de l'activité de lecture/écriture et des représentations du destinataire qu'elle intègre. On peut constater que cette phase de relecture possède trois moments :

---

567 FABRE Claudine, *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, CEDITEL, l'Atelier du Texte, Grenoble, 1990, p. 12.

- la détection : prise de conscience d'un dysfonctionnement qui nécessite de pouvoir sortir de sa position énonciative première pour se mettre à distance du sens du texte. Il faut noter que la lecture faite par un scripteur de ses propres productions, n'atteint jamais à un détachement complet : un part d'aveuglement demeure dans ce « décodage », qu'il soit immédiat ou différé.

- l'identification : il arrive que le scripteur sente que quelque chose ne va pas dans son texte sans pouvoir identifier l'origine du problème. Il semble que les enfants de l'école élémentaire se focalisent surtout sur les problèmes de choix lexicaux tandis que les étudiants plus âgés peuvent identifier ceux qui portent sur les relations interphrastiques (connecteurs, coréférence…).

- la correction enfin dépend des deux processus précédents, mais ceux-ci n'y conduisent pas forcément. Les enfants de l'école élémentaire manient avec difficulté les aspects physiques de la correction : effacer, insérer, faire de la place, recopier. Ils choisissent les modifications qui nécessitent le moins de réaménagement matériel et auront ainsi plutôt recours à des insertions en fin de texte ou à d'autres ratures que l'ajout. Pour ce qui est des variantes mises en œuvre dans le processus d'amélioration de l'écrit, l'étude nous montre que leur utilisation varie en fonction de l'expérience du scripteur. Il ressort des études sur le développement langagier de l'écrit, que les débutants traitent plutôt les aspects dits « superficiels » du langage, tandis que les locuteurs confirmés s'intéressent davantage aux aspects discursifs. Moins on s'interroge sur le code orthographique, plus on opère de modifications phrastiques et discursives. Chez les plus jeunes, l'étude de Claudine Fabre révèle la proportion suivante :

- 45% de remplacements : variante la plus représentée dans les écrits d'adolescents ou d'adultes qui ne sont pas très familiarisés avec l'écriture.

- 30% d'ajouts : variante qui se développe et occupe une place de plus en plus importante au fur et à mesure que les écoliers se familiarisent avec l'écriture.

- 22% de suppressions : cette opération qui consiste à annuler du déjà-là, apparaît comme la plus radicale des opérations de relecture qui nécessite un dédoublement maximal du scripteur. Dominante au CP, elle décroît au CE1 et au CE2 (respectivement 25% et 22%) pour se stabiliser ensuite. Elle contribue à la qualité de l'écriture pour beaucoup au niveau des signaux de ponctuation et des connecteurs.

- 2% de déplacements : cette opération n'apparaît que très peu dans les brouillons des écoliers : par ses caractères formels, cette variante apparaît comme une modification plus complexe que les trois autres. En rapport avec l'élaboration du texte en tant que séquence, elle oblige à traiter conjointement deux points distincts du discours.

Enfin, la dernière difficulté pour mener à bien la correction est d'ordre sémantique : les scripteurs débutants n'arrivent pas, semble-t-il, à étoffer le contenu, sans rendre leur texte incohérent. La correction peut donc échouer au niveau thématique, le texte déjà écrit se donnant comme un tout qui, malgré ses anomalies, ne permet pas l'insertion de nouveautés. Si on considère l'ensemble des variantes, on constate que les modifications affectent les unités lexicales plus que les unités phrastiques et parmi ces dernières, les unités non autonomes plus que les unités autonomes. Le pourcentage de modifications incidentes au graphème est toujours supérieur à celui qui s'observe aux autres niveaux, ce qui souligne l'importance du signifiant graphique dans le métalangage enfantin qu'il s'agit de ne pas négliger, d'autant plus qu'il peut exister des continuités entre les modifications « superficielles » et celles qui ne le sont pas. Les ratures orthographiques ont donc souvent un lien avec la réflexion sur les fonctions plus profondes de l'écriture et sont une manifestation de la conscience du texte chez les scripteurs débutants. Claudine Fabre

démontre ainsi la nécessité de la prise en compte du brouillon et des ratures dans l'apprentissage de l'écriture. Tout comme les manuscrits d'écrivains, ils sont le lieu de la genèse de l'écriture, des traces du cheminement de la pensée par la réécriture. Reste à promouvoir leur utilisation dans l'apprentissage scolaire de l'écriture :

> Pour donner aux brouillons toute leur richesse didactique, reste à imaginer un cadre conceptuel qui fasse leur part à l'incomplétude et à l'incertitude, et qui admette que les ratures les plus modestes peuvent signifier des investigations langagières imprévisibles telles que les écoliers découvrent, à leur façon, que le langage et inépuisable[568].

Pour une description du statut du brouillon en didactique de l'écriture, nous renvoyons à l'article de Catherine Boré (2000). Elle y montre que cet objet récemment scolarisé est passé du statut d'objet caché et déprécié du scripteur comme de l'enseignant à un objet visible, nommé et ouvertement exhibé :

> Avec l'entrée du « brouillon » dans la terminologie officielle de l'école, apparaît un matériau légitimé. On peut constater qu'il est un espace sémiotique *autorisant* la rature, signe d'un état provisoire du texte ; c'est aussi un texte *originel* : on semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon ; enfin, on le considère moins dans sa dynamique de reformulation que dans son état d'énoncé.
> On voit tout ce que la didactique de l'écrit telle qu'elle s'exprime officiellement doit aux théories cognitivistes, […] Les brouillons scolaires ont maintenant un statut d'observables. Mais leur légitimité fait aussi d'eux des objets artificiels, car le fait de contrôler les étapes de leur production, comme semble y inciter l'institution, les transforme en objets normés[569].

Elle analyse également le brouillon comme « signe » mais aussi comme « texte » synonyme de version ou d'état provisoire de la production à l'aune duquel le récepteur peut mesurer le texte final. Du point de vue du scripteur, ce texte sert de base à la reformulation d'une même unité textuelle en cours de production. Dans un précédent ouvrage (1996), elle décrit l'expérience menée dans une classe de CM2 au cours de laquelle les élèves ont été amenés à observer et analyser la première version d'un extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau. Il s'agissait de faire repérer puis nommer les

568 *Ibid*, p. 216
569 BORE Catherine (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques* N° 105-106, *La réécriture*, *op. cit.*, p. 23-49.

traces visibles de retour sur le texte afin de valoriser les différentes opérations de la réécriture :

> Les élèves ont pu mesurer la portée de chacune des opérations en terme d'intention, d'effet, de point de vue supposés de la part des auteurs. De fait, les remarques liminaires liées au sale des brouillons, aux aspects réparateurs ou normatifs des ratures, ont rapidement évolué vers une interprétation des actes d'écriture. Ainsi, les suppressions ou les remplacements décelés ne sont pas compris comme des ratés ou des erreurs, mais bien comme des changements volontairement effectués qui dépassent de simples arrangements formels ou conventionnels[570].

Ainsi, confronter les élèves aux adaptations d'écrivains est une manière de leur montrer qu'un texte peut être révisé, retouché, réécrit, soit par l'auteur lui-même, soit par un autre, ce qui permet de valoriser la réécriture-révision, de démythifier l'auteur et le texte produit, et de montrer que les opérations effectuées sur le texte de départ sont les mêmes que celles qui servent à l'amélioration de sa propre écriture. L'adaptation est un moyen de réinvestir les opérations observées et de faire saisir concrètement l'état des possibles scripturaux et des alternatives d'écriture auxquelles elle donne lieu en production et en réception. Ce travail permet aussi de déplacer le regard des questions du sens ou de la forme vers les questions des processus d'invention et de textualisation.

Enfin, en confrontant les élèves aux manuscrits d'écrivains, on peut compléter avec avantage ce travail, comme le souligne Marie Bernanoce (2005) qui a montré l'intérêt didactique des « traces-écarts » pour la didactique du texte de théâtre. Elle montre en effet qu'elles ouvrent la voie à l'analyse de l'espace-feuille par rapport à l'espace de la scène. Le texte de théâtre diffère en effet des autres textes littéraires par sa présentation typographique (blancs, numéros, sous-titrages, corps et caractères différents…) qui parfois peut mêler écriture, dessin, symboles, maquettes de la scène, … L'ensemble peut donner lieu à des observations qui permettent de comprendre comment on passe du manuscrit de l'écrivain à l'œuvre publiée. Les traces permettent aussi d'analyser les changements

570 BORE Catherine « Des opérations de réécriture, pour quoi faire ? » *De l'évaluation à la réécriture*, Groupe EVA, Hachette Éducation, Paris, 1996, p. 135.

intervenus du fait de la collaboration entre un écrivain et un metteur en scène, une compagnie ou lorsque l'écrivain met lui-même en scène sa pièce, de voir comment évoluent les didascalies diégétiques ou de régie, les changements d'énonciation lorsqu'il s'agit d'une réécriture par le même écrivain qui passe du narratif au dramatique par exemple.

> Il semble […] tout naturel que la lecture-écriture du texte de théâtre soit associée aux démarches de la critique génétique, tant le texte de théâtre, par son fonctionnement même, joue en permanence sur les rapports entre l'auteur, réel et reconstruit, et ses récepteurs, virtuels et réels, dans une matérialité textuelle qui fait partie de ce jeu[571].

L'analyse des brouillons d'écrivains[572] a pour effet de démythifier les notions d'auteur et d'écriture et d'appréhender les intérêts de la lecture-réécriture aussi bien lorsqu'il s'agit de l'écriture d'autrui que de sa propre écriture. L'opération de révision peut être facilitée par la confrontation avec les brouillons d'écrivains, mais aussi par la confrontation avec la lecture d'adaptations qui sont de véritables incitations à la réécriture révision.

Enfin, un autre intérêt de l'écriture adaptative réside dans le fait qu'elle permet d'atténuer le problème de l'angoisse de la page blanche dans la mesure où elle consiste à travailler sur la base d'un texte existant donné à transformer. En outre, elle permet par sa nature des facilitations procédurales non négligeables dans la production de l'écrit. La planification, par exemple, est facilitée par l'existence d'un but (transformer un texte pour le rendre jouable), d'une forme prédéterminée (genre théâtral d'arrivée) et par la représentation d'un auditoire (le travail impose une décentration dans la mesure où le rédacteur est obligé de se mettre à la place de son futur destinataire pour faire le choix des éléments à conserver ou non, ce qui donne tout son poids à la fonction de communication de l'écrit).

---

571 BERNANOCE Marie (2005), « Écrire et réécrire du théâtre, Traces d'un grand écart entre littérature et scène, Quelques pistes pour une didactisation de la critique génétique appliquée au texte de théâtre. *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, *op. cit.*, p. 105-106.

572 Pour les manuscrits de théâtre, on renverra à l'ouvrage : *Les plus grands manuscrits du théâtre français*, publié par la BNF en 1996.

2.3. Adaptation et intertextualité

En ce qu'elle permet la lecture et la production de réécritures, l'adaptation permet de montrer aux élèves que les œuvres se nourrissent d'autres œuvres, qu'elles appartiennent ou non au même genre ou à la même époque, et qu'il s'agit d'une pratique courante et valorisée à l'époque classique. Le rapprochement des œuvres de Jean de La Fontaine avec ses modèles grec (Ésope) et romain (Phèdre), inscrits aux programmes du collège, peuvent fournir des exemples tout à fait accessibles au collège. À ce sujet nous renvoyons à l'article de Caroline Masseron (1988)[573] sur l'étude de la fable et la mise en pratique de l'intertextualité qu'elle permet. Pour ce qui est de la pratique moderne de l'adaptation, les élèves y sont confrontés par l'adaptation des grandes œuvres du patrimoine à travers leur transposition dans des éditions et des formes adaptées à leur âge. À titre d'exemple on mentionnera les œuvres de l'Antiquité au programme adaptées par l'École des Loisirs, les œuvres du répertoire classique transmodalisées en BD dans la collection Commedia des éditions Vents d'Ouest, les œuvres de Victor Hugo ou de Guy de Maupassant adaptées pour le cinéma ou la télévision…. Cette pratique touche aussi largement les textes modernes et les œuvres de littérature de jeunesse bien connues des élèves (*Harry Potter* de J. K. Rowling, *Charlie et la chocolaterie* de Roald Dahl…). Il s'agit de leur montrer le caractère formateur de cette pratique, mais aussi ses limites lorsque celle-ci entre en concurrence ou se substitue à la création de nouvelles histoires et de nouvelles formes, comme on l'a vu dans le cas du théâtre du XIXe siècle. L'adaptation peut aussi être rapprochée d'une autre pratique intertextuelle comme le plagiat et d'autres formes d'écritures d'imitation comme la parodie et le pastiche, également inscrits aux programmes du collège et dont on trouvera une exploitation didactique dans le N° 42 de la revue *Pratiques* (1984) déjà cité. Le travail sur la réception des textes conduit les élèves à

573 MASSERON Caroline, « Un genre narratif et didactique : la fable », *Pratiques* N°59, *Les genres du récit*, Septembre 1988, Metz, p. 19-34.

une lecture « sophistiquée » (Thomas Pavel, 1988) par la reconnaissance de régularités qui traversent les textes.

L'adaptation, dans cette perspective, permet aussi de travailler sur les horizons d'attente du lecteur et de réfléchir à la notion de fidélité, lorsque l'original est connu. On peut par exemple comparer les représentations imaginaires du lecteur à la version réécrite et s'interroger sur ses conditions de production et d'énonciation, sur les finalités de la réécriture, le degré de créativité de l'adaptateur, les opérations mise en œuvre sur le texte source pour arriver à l'écriture seconde, opérations à rapprocher de celles qui sont pratiquées dans le travail d'écriture lui-même.

L'adaptation procède d'une relecture qui aboutit à une nouvelle œuvre, elle-même porteuse des traces de la sensibilité et de l'interprétation de son créateur dans des conditions de production différentes qu'il s'agit d'interroger. Ce sont ces questions qu'elle amène à se poser, non seulement sur les pratiques intertextuelles mais aussi sur ses propres pratiques de lecture-écriture, qui rendent l'adaptation productive dans le champ de l'école.

2.4. Adaptation et théâtralisation

On a vu que l'adaptation est un exercice qui permet de mettre en place les principaux apprentissages au programme dans les classes de collège en matière de maîtrise des genres, de lecture, d'écriture et d'oral dans une démarche de décloisonnement à laquelle elle donne tout son sens. C'est en outre un exercice idéal qui permet de réconcilier les partisans de la littéralité et de la théâtralité dont on a pu constater les différences de points de vue. Dans cette perspective, dans la mesure où l'écriture théâtrale implique la prise en compte de la représentation, la pratique de l'adaptation serait, incomplète si elle ne s'accompagnait pas d'exercices de mise en voix ou de mise en scène. Marie Bernanoce (2002), dans son ouvrage *Écrire et mettre en espace le théâtre,* après avoir décrit des

exercices d'adaptation théâtrale pratiqués en classe (récits, poèmes, fables…), affirme la nécessité de la mise en scène pour faire découvrir le théâtre :

> le travail de comparaison puis de jeu d'écriture entre versions narratives, versions poétiques et versions théâtrales ne peut pas seulement se fonder sur les points de langue, comme c'est trop souvent le cas dans les manuels. Cela laisse entendre qu'il suffit de dialoguer entièrement un texte pour en faire un texte théâtral. C'est précisément nier tout ce qu'est la théâtralité : travail de rythme, ellipses narratives d'une autre sorte, prise en compte du spectateur virtuel, imaginaire de la scène…[574]

Elle montre aussi que la dramatisation oblige à approfondir les textes et à poser des questions qui vont plus loin que celles que l'on pose lors d'une simple lecture. « Par la prise en compte directe et nécessaire des récepteurs potentiels que sont le lecteur et le spectateur, les formes dramatiques dans un travail de lecture-réécriture amènent les élèves à une "décentration" dont la didactique a bien montré les bienfaits. »[575]

André Petitjean (2003) défend également l'initiation à la pratique scénique, comme moyen de faire :

> éprouver concrètement que la mise en scène est, d'une part une activité de lecture et d'interprétation du texte dramatique, et d'autre part, une écriture à part entière en raison même de la nature sémiotiquement hétérogène des signes qui la composent (décor, lumière, bande son…). Ensemble de signes qui simultanément et diachroniquement produisent du sens, au niveau de la dénotation et de la connotation[576].

L'initiation à la théâtralisation sera donc l'occasion de proposer autre chose que les traditionnels exercices de lecture à une voix ou de récitation et de montrer que la représentation ne constitue pas une simple traduction du texte écrit, mais qu'elle est d'abord un travail de lecture, d'interprétation et de construction de significations. Ce lien particulier entre la lecture et la représentation était déjà souligné par Anne Ubersfeld (1977) dans un des premiers numéros de la revue *Pratiques* consacré au théâtre et dont les

574 BERNANOCE Marie (2002), *Écrire et mettre en espace le théâtre, op. cit.* , p. 83.
575 *Ibid.*, p. 86.
576 PETITJEAN André, *Pratiques* N°119-120, « Élaboration didactique du personnage dramatique », *Les écritures théâtrales, op. cit.*, p. 228.

propos, toujours d'actualité, révèlent leur modernité dans la prise en compte du rapport entre le texte et la représentation :

> Quant au travail de la représentation théâtrale, -et c'est un travail que la parole pédagogique peut dans une certaine mesure anticiper –c'est d'exhiber les présupposés, - et parfois même les sous-entendus, de s'inscrire dans les trous du texte - dans ce qui est son non-dit. Et l'essentiel peut-être du travail pédagogique sur un texte de théâtre c'est de le montrer non pas plein, mais nécessairement incomplet et troué, de voir que l'essentiel du discours de théâtre est hors de ses structures proprement textuelles. Mais la conséquence en est que tout un travail préalable de lecture du texte dramatique dans ses grandes structures est nécessaire pour que le lecteur sache ce qu'il en est des rapports de force et de la situation d'énonciation[577].

Ainsi, sans renoncer aux enjeux alloués au théâtre par les I.O., mais en les subsumant largement, l'adaptation est un moyen d'aborder par une démarche innovante, les principaux domaines du programme du français au collège, sans oblitérer les spécificités du théâtre.

Conclusion partielle

La pratique de l'adaptation scolaire, qu'elle soit envisagée sous la forme de l'étude d'une adaptation et de sa comparaison avec l'œuvre d'origine et/ou sous la forme de la production d'une adaptation, permet la lecture et l'écriture de textes appartenant à des genres différents, d'en établir les règles de formation et de variation. L'entrée par les genres qu'elle favorise, permet de répondre à toutes les attentes du programme de collège, à l'intérieur d'une démarche décloisonnée. Elle fait passer l'élève du statut de lecteur à celui de scripteur, puis du statut de scripteur à celui de lecteur. Elle le contraint à s'autocorriger et améliorer ses performances, en comparant les textes à leur transformation et en apprenant à se mettre dans une posture de récepteur de son propre écrit. Le travail de comparaison du texte source et du texte cible conduit à la démythification du texte et de l'auteur et à une distanciation en même temps qu'il favorise la prise de conscience de l'intertextualité, l'appropriation des processus d'écriture et permet des facilitations

577 UBERSFELD Anne, « Le lieu du discours », *Pratiques* N°15-16, *Théâtre*, Juillet 1977, p. 16.

procédurales. Qu'elle porte sur des textes courts ou sur des textes longs, l'adaptation apparaît comme un bon compromis pour réconcilier littérature et théâtralité et peut être complétée avec bénéfice par un projet de mise en voix ou d'initiation à la mise en scène. Elle permet de répondre aux exigences du programme en prenant en compte la spécificité du genre théâtral, dans un jeu d'interaction entre production et réception sans instrumentalisation de ce dernier.

Nous allons à présent tenter de décrire un exemple de pratique adaptative mis en place dans une classe de 5e, et nous renvoyons pour d'autres exemples, encore peu nombreux, à l'ouvrage de Marie Bernanoce (2002)[578] déjà cité et aux séquences proposées dans le numéro de la revue *Lire au collège* (2006)[579] consacré à l'adaptation.

578 BERNANOCE Marie (2002), *Écrire et mettre en espace le théâtre, Acte 1, scène 1* (vol. 2), *op. cit.*
579 *Lire au Collège*, N° 73, printemps 2006, « L'adaptation », Scérén, CRDP Académie de Grenoble.

CHAPITRE III : ADAPTATIONS THÉÂTRALES DANS UNE CLASSE DE 5e

Précisons tout d'abord que le travail présenté ci-dessous n'a pas une valeur de modèle. Il vaut avant tout comme une expérimentation et une vérification concrètes des enjeux théoriques de l'adaptation tels que nous les avons décrits précédemment. Signalons que nous n'avons pas souhaité inscrire le projet dans un dispositif du type classe à PAC (projet d'action culturelle), pour des raisons complexes à la fois liées aux difficultés administratives inhérentes à ce type de démarche, ainsi qu'à la difficulté de devoir figer un projet avec des partenaires de manière anticipée sans connaître encore ses élèves, sans savoir quelle sera leur degré d'adhésion au projet et sans connaître l'équipe pédagogique (professeurs d'art plastique, d'histoire géographique), dont l'alchimie est nécessaire pour construire un travail en interdisciplinarité. Nous avons donc choisi une forme d'échange ponctuel, plus souple mais non moins enrichissante, avec le metteur en scène d'une adaptation. Nous comptons donc, pour mener à bien ce projet, sur nos connaissances théoriques du sujet et surtout sur l'enthousiasme des élèves et sur la documentaliste qui, jouant dans une troupe de théâtre amateur depuis quelques années, a proposé d'apporter sa contribution pour la phase de mise en scène.

1. Description du contexte et de la classe

Les adaptations analysées dans cette partie de notre étude ont été réalisées par des élèves de cinquième du collège La Carrière de Saint-Avold, durant l'année scolaire 2009/2010. Le collège, situé en zone sensible jouit d'une grande mixité dans le recrutement de ses élèves dont une partie vient de la cité de la Carrière et une autre des petits villages aux alentours. Située dans le bassin houiller, le collège connaît depuis quelques années une baisse de ses effectifs, en même temps qu'une dégradation du contexte social dues à la

fermeture des mines puis de la cokerie voisine, et à la nécessité pour les parents de se déplacer pour trouver du travail.

Les élèves de cinquième dont les travaux ont été relevés sont au nombre de 26, quatorze filles et douze garçons. Il s'agit d'une classe assez hétérogène dans laquelle se côtoient des garçons ayant choisi l'option sport-étude football, des élèves en grande difficulté dont les parents avaient refusé le redoublement en sixième, des élèves dits « bi-langue », qui pratiquent deux langues depuis la classe de sixième et qui, pour la plupart, opteront pour une section européenne à partir de la classe de quatrième (dont un élève souffrant d'un handicap physique, secondé dans ses déplacements et pour l'écrit par une aide de vie scolaire). Pour l'ensemble, il s'agit d'une classe agréable, qui participe aux activités de français de manière plutôt active, mais dont les travaux écrits déçoivent à cause de la distorsion qu'ils présentent par rapport au dynamisme et à la pertinence des échanges à l'oral. Ils éprouvent des difficultés en orthographe, dans la construction de leurs phrases, dans la conjugaison des verbes…, et ils ont du mal à utiliser le brouillon et à améliorer leurs écrits. Les trois conseils de classe ont fait ce constat qui tend à se généraliser en ce qui concerne les classes de notre établissement, c'est que les élèves travaillent très peu à la maison : ils n'apprennent pas leurs leçons, ne relisent pas leurs traces écrites, ont du mal à rendre les travaux écrits lorsqu'ils sont à faire à l'extérieur de la classe. Une petite enquête sur les représentations de la classe concernant l'écriture montre néanmoins qu'ils écrivent en dehors de la classe, plus qu'ils ne lisent d'ailleurs pour la plupart, et qu'ils sont très attirés par des formes d'expression écrite qui ne nécessitent pas une grande maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe et dont l'objectif est la communication avec des pairs (visée fonctionnelle), dans un langage et un média (l'outil informatique avec MSN et Facebook, et le téléphone portable avec ses SMS illimités) qu'ils partagent et dans lequel ils se reconnaissent, qui leur offre aussi une impression de liberté totale, dans son absence de

contrainte et de limites. Dans ces conditions, il s'agit de s'interroger sur nos pratiques didactiques et de tenter de concilier les prescriptions institutionnelles avec la réalité de nos élèves et des familles, pour lesquels bien souvent ces prescriptions sont très éloignées de leur quotidien, de leurs habitudes et de leurs préoccupations.

L'écriture et la pratique du théâtre pourraient apparaître comme des moyens de concilier l'oral et l'écrit, la lecture et l'écriture et de faire écrire et réécrire des textes ayant une visée pragmatique (écrire pour jouer). Le caractère concret de l'activité devrait les amener à s'interroger davantage sur la valeur de leurs écrits, dont le destinataire n'est plus seulement le professeur ou une entité abstraite. Un recours aux techniques de l'information et de la communication (TIC) et au traitement de texte leur sera également proposé pour prendre en compte leurs centres d'intérêt tout en développant des compétences évaluées dans le cadre du brevet (B2I).

1.1. Une narration dominante au collège

La narration se trouve au cœur des apprentissages du collège et elle est pratiquée de la sixième à la troisième avec des éléments de complexification progressifs, comme le montre le tableau reproduit ci-dessous, extrait de l'ouvrage *Pratiques d'écriture au collège* (2006)[580], qui recense les objectifs d'écriture et les genres privilégiés à partir des programmes de 1997 :

ÉCRIRE en 6e, 5e, 4e ET 3e EXTRAITS DES PROGRAMMES				
Niveaux	**6e**	**5e**	**4e**	**3e**
Buts (objectifs énoncés dans les programmes)	- Développer le plaisir d'écrire. - Développer la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit en fonction d'un ou plusieurs destinataires.	*Pour le cycle* : - Développer la maîtrise des différents discours, la capacité et le goût d'écrire en faisant rédiger des textes variés. *En 5e* :	En 4e : - Approfondir l'étude de complexes (insertion des description dialogues, des paroles rapportées…) ; - Étudier le discours explicatif ;	Perfectionner l'écriture de textes narratifs complexes. Maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle.

580 *Pratiques d'écriture au collège*, JURADO Monique, LUGINBUHL Odile, Scérén, CRDP, Académie de Versailles, 2006, p. 152-153.

	- Etre apte à produire un texte cohérent. - Maîtriser la narration s'initier à la description.	- Maîtriser la narration, la description ; utilisation conjointe ; - Inclure des dialogues - Prendre en compte la situation d'énonciation (en adaptant le propos en fonction du lecteur).	- Initier au discours argumentatif ; aborder l'implicite.	
Textes à écrire, objets d'étude, performances	Le but de la classe de 6e est que les élèves soient capables de produire un texte narratif cohérent d'une page environ. Les exercices d'écriture sont fréquents et réguliers, mis en œuvre dès le début de l'année. Au cours de l'année, les élèves pratiquent toutes les formes d'écrit dans des situations diversifiées.	- Produire un récit complet et cohérent d'environ deux pages. - Savoir justifier une réponse par écrit. Les exercices d'écriture sont fréquents et réguliers, mis en œuvre dès le début de l'année.	- Produire un récit complet et complexe de deux à trois pages combinant différentes formes de discours (éléments descriptifs, dialogués, argumentatifs) et incluant un travail sur l'implicite dans le récit (ellipses narratives, ruptures temporelles…) - Rédiger un texte explicatif court (une page environ). Les exercices d'écriture sont fréquents et réguliers, mis en œuvre dès le début de l'année.	Dans la continuité des cycles précédents on conduit les élèves à produire des écrits fréquents et diversifiés (narrations, descriptions, explications, expression d'opinion… dans une progression d'ensemble régie par les deux objectifs ci-dessus.
Pratiques	*Écrire pour soi :* - Rédaction de ce que l'on retient - Mise au point d'une liste, d'un tableau ; écriture et réécriture d'un brouillon - Reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même ou entendu par lui). *Écrire pour autrui :* (personne désignée, groupe connu ou ensemble non individualisable…) - Récit à partir d'un support concret ; récit à partir d'un mythe, d'un - Récit rendant compte expérience personnelle - Lettre narrative - Textes d'imitation (récits, lettres, articles…)	*Écrire pour soi :* - Rédaction de ce que l'on retient - Écriture et réécriture d'un brouillon ; reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même ou entendu par lui). *Écrire pour autrui :* - Description (objet, lieu, image…) - Récit rendant compte expérience personnelle - Récit fictif ayant un rapport avec le Moyen Âge et la Renaissance - Textes poétiques : exercices à contraintes formelles.	*Écrire pour soi :* - Écriture et réécriture d'un brouillon (suite) ; prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale (initiation) - Mise en ordre des idées et des informations afin d'argumenter - Résumés simples. *Écrire pour autrui :* - Portraits - Lettre simple présentant une demande ou la justifiant ou réponse à une telle lettre - Récit fictif simple (cadre XVIIe, XVIIIe, XIXe siècles) - Récit complexe (ellipse, retour en arrière, anticipation…) - Texte explicatif avec liens entre assertions et justifications.	*Écriture à usage personnel :* - Prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale, et reprise de ces notes en vue d'une utilisation précise - Mise en ordre des idées et des informations - Écriture et réécriture du brouillon - Utilisation du traitement de texte *Écriture pour autrui :* - Réduction ou amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif simple, en fonction d'un contexte. *Pratique du récit :* - Rédaction de récits complexes ayant pour cadre le monde réel ou un monde imaginaire - Récits dont la trame suit ou ne suit pas l'ordre chronologique… - Récit à partir d'un récit donné avec change de point de vue

				- Récit d'une expérience personnelle, témoignage avec expression de sa réaction. *Pratique de l'argumentation :* - Présentation d'une prise de position étayée par un argument concret et un argument abstrait - Présentation de plusieurs opinions sur une question (compétence en cours d'acquisition).
Démarches Activées : *voir les tableaux « Compétences applications » des documents d'accompagne--ment.*	**L'étude de la langue s'appuie notamment sur les productions des élèves.** En 3e, la rédaction de textes d'une à deux pages correctement rédigés est une exigence minimale.			

La plupart des textes à écrire au collège sont donc essentiellement des textes narratifs, textes largement pratiqués du reste dès l'école primaire. Les élèves connaissent donc, dès la classe de sixième, les rudiments du récit et les textes à lire au programme ne font que confirmer cette prééminence de la narration sur les autres genres. Les *Programmes du cycle central* demandent, par exemple pour la classe de cinquième, que soit privilégié « le perfectionnement de la connaissance des genres narratifs (abordé en 6e), et le récit bref, dont la nouvelle (à cette occasion on peut comparer des nouvelles et des faits-divers, pour faire percevoir les similitudes narratives et les différences d'écriture) »[581]. En ce qui concerne le choix des textes et des œuvres à étudier en 5e, il s'agit de privilégier, en littérature pour la jeunesse, des récits brefs et le roman d'aventures, lus de manière cursive dans le but de « faire repérer les propriétés des genres narratifs […] »[582] Pour ce qui est des textes à lire pour leur intérêt culturel, ils appartiennent à la littérature du Moyen Âge au XVIIe siècle. Leur dominante est également narrative, puisqu'un seul objet d'étude parmi

581 *Programmes du cycle central, Classe de cinquième, op. cit.*, p. 10.
582 *Ibid*., p.10.

les quatre proposés n'est pas narratif, il s'agit de l'étude d'une pièce de théâtre. Nous noterons également à cette occasion que le genre poétique est absent de ces propositions :

> ● Un roman de chevalerie (cycle de la Table ronde ou Tristan), au choix du professeur
> ● Une pièce de théâtre brève (farce ou comédie) du Moyen Âge au XVIIe siècle, au choix du professeur
> ● Un texte dérision critique du Moyen Âge ou du XVIe siècle : *Le Roman de Renart* ou des extraits d'une œuvre de Rabelais
> ● Un récit de voyage, en liaison avec les grandes découvertes[583].

Dans la perspective de faire adapter au théâtre des textes narratifs, il nous a semblé nécessaire que les élèves de cinquième approfondissent assez tôt dans l'année scolaire, les caractéristiques du genre dramatique auquel ils ont été initiés brièvement en sixième. Une fois les caractéristiques essentielles du genre acquises, elles seront réactivées et approfondies tout au long de l'année, par la rédaction de scènes de théâtre, la transformation de textes narratifs en mode dramatique et la pratique du jeu théâtral. Quant à la narration, nous l'avons vu, elle constitue le fil rouge des enseignements du français de la sixième à la troisième et ses caractéristiques sont constamment revues et approfondies, y compris à travers l'étude du dramatique. La comparaison entre le roman et le théâtre permettra notamment d'effectuer un travail sur les genres mais aussi sur les dialogues (distinction entre dialogue de roman et dialogue de théâtre, dialogue écrit et conversation…) au programme de la classe de 5e.

1.2. Programmation annuelle des objets d'enseignement: du narratif au dramatique

La programmation des objets d'enseignement dans la classe de cinquième s'organise comme suit, dans le respect des textes officiels rappelés plus haut :

Classe de cinquième
Séquence n°1 **Du fait divers à la nouvelle :** « La dernière nuit de la Muraille de Chine » (fait divers) Étude de la nouvelle *Nadine* de Thierry Jonquet.

583 *Ibid*., p. 11.

Séquence n°2 **Rire au Moyen Âge : Farce et fabliaux.** *La Farce de Maître Pathelin*, anonyme, *Brunain, la vache au prêtre* de Jean Bodel, *La vieille qui graissa la patte au chevalier*, anonyme (lecture intégrales)
Séquence n°3 **Le roman de chevalerie** *Yvain le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes (lecture intégrale)
Séquence n°4 **La dérision critique : satire et parodie** *Le Roman de Renart* (lecture par extraits)
Séquence n°5 **Les récits de voyage** Le *Livre des Merveilles* de Marco Polo (lecture par extraits).
Séquence n°6 **Le roman d'aventures** *L'île au trésor* de R. L. Stevenson (lecture intégrale)
Séquences transversales
La poésie Florilège poétique du Moyen Âge au XIXe siècle en relation avec la thématique ou l'époque des textes étudiés au cours des séquences précédentes.
Projet d'écriture longue Adapter un roman de chevalerie au théâtre.

1.3. Inscription de la pratique adaptative dans un projet

Le projet mené dans la classe vise à adapter au théâtre les textes patrimoniaux au programme. Il s'inscrit dans la programmation annuelle de la classe, à laquelle il est présenté dès le début de l'année scolaire, après les tests communs d'évaluation. Une fois validé il est soumis au chef d'établissement afin d'être intégré au volet culturel du projet d'établissement (Annexe XXIII : 54).

Cette conception dynamique et motivante de l'écriture en projet à été initiée par les ateliers d'écriture (Bing 1976 ; Oriol-Boyer 1980, Petitjean 1980) et nous renvoyons, pour les descriptions, enjeux et exemples aux numéros de *Pratiques* consacrés à ce sujet (Jean Ricardou « Écrire à plusieurs mains »[584] et Daniel Lemahieu « Des ateliers d'écriture »[585] pour ne citer qu'eux.). Ils font système avec « les jeux dramatiques », particulièrement expérimentés et théorisés par Jean-Pierre Ryngaert (1985, 2010)[586]. L'écriture longue et le

584 *Pratiques* N°61, *Ateliers d'écriture*, Metz, Mars 1989.
585 *Pratiques* N°119-120, *Les écritures théâtrales*, Metz, Décembre 2003.
586 RYNGAERT Jean-Pierre, *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formation*, Armand Colin, Paris, 2010.

travail en projet qu'ils ont impulsé ont renouvelé de façon radicale la conception de l'écriture scolaire. Leurs forme et enjeux sont rappelés par Caroline Masseron (2008) :

> il s'agit de conduire les élèves à la formulation d'un projet de travail collectif et complexe, étalé dans le temps, négocié au fil de son avancement lors des séances de conseil, co-évalué (la table de lecture des textes produits) et finalement diffusé auprès d'un public élargi qui ne soit pas les seuls membres de la classe concernée par le projet. Dès lors le « texte » à élaborer surdétermine le mode de travail dans la classe et la sélection des objets d'enseignement. Le travail scolaire en français, parce qu'il est investi d'un but *cadrant* et *concret*, c'est-à-dire approprié (conscientisé) par chacun, perd de son abstraction et mobilise les acteurs-scripteurs dans des tâches variées et formatives (sur deux plans principaux : la socialisation et les apprentissages continués en lecture et en écriture)[587].

En outre, cette démarche s'ancre dans une conception dynamique de l'écriture selon laquelle l'apprentissage de l'écriture doit être vu comme une négociation du scripteur :

> la production de texte est un processus interactionnel et dialogique dans lequel le discours du sujet parlant, qu'il s'agisse du discours produit ou du discours en construction, est lui aussi un partenaire communicationnel : écrire c'est dialoguer avec d'autres, ceux à qui l'on s'adresse, ceux dont on intègre le discours, mais aussi dialoguer avec soi. C'est dans cet esprit que notre projet d'écriture longue souhaite ou tout au moins tentera de s'inscrire[588].

Notons enfin que le projet est mené en interdisciplinarité avec le professeur d'art plastique (décor, costume, travail sur le blason…), le professeur documentaliste (mise en scène, lecture expressive, mime, recherches sur le Moyen Âge…), le professeur d'histoire (univers médiéval travaillé conjointement). Ce travail en interdisciplinarité permet de rendre évidente la conjonction entre les domaines de la maîtrise de la langue et celui des disciplines scolaires. Les activités sont ainsi orientées à la fois vers des apprentissages disciplinaires et vers des apprentissages langagiers.

2. Adapter des textes du Moyen Âge

La séquence inaugurale a permis de réactiver les caractéristiques de la narration à travers l'étude du fait divers (l'énonciation ancrée ; les temps du récit ; le schéma actantiel…) et de la nouvelle (l'énonciation non ancrée ; les dialogues, leur forme et leur fonction…).

587 MASSERON Caroline, « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » *Pratiques* N° 137-138, *La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté*, Metz, Juin 2008, p. 83.

588 PLANE Sylvie, « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques* N°115-116, Metz, Décembre 2002, p. 13.

Elle a montré également comment un article de fait divers (destruction de barres d'immeuble vétuste par dynamitage) peut conduire à l'écriture d'une nouvelle de littérature pour la jeunesse (*Nadine* de Thierry Jonquet), en intégrant au sujet réaliste et d'actualité, le thème de l'amitié entre une SDF et un collégien. L'étude de l'interview de l'auteur permet d'éclairer la démarche de l'écrivain en même temps qu'elle est l'occasion d'aborder une autre forme d'écriture dialoguée. Nous ne donnerons pas ici le détail de la séquence afin de ne pas alourdir notre travail et nous décrirons davantage les séquences dans lesquelles un travail d'écriture adaptative a été réalisé. La séquence qui suit l'analyse du fait divers et de la nouvelle est dédiée à d'autres genres courts, mais issus du Moyen Âge, la farce et le fabliau, dont le premier nous permettra de commencer l'étude du genre dramatique.

2.1. Adapter des textes courts : farces et fabliaux

Intitulée « Rire au Moyen Âge : Farce et fabliaux », la deuxième séquence a permis d'aborder le genre dramatique par l'intermédiaire de la farce médiévale. Les élèves ont pu revoir, d'une part les caractéristiques du théâtre, genre auquel ils ont été initiés en classe de sixième, et d'autre part découvrir le genre de la farce. Ils ont pu ensuite analyser des fabliaux du Moyen Âge, courts récits particulièrement faciles à adapter au théâtre. Les exercices d'expression écrite menés durant la séquence ont permis de les entraîner à l'écriture théâtrale par l'imitation ou l'adaptation, comme le montrent les sujets d'écriture donnés. Le tableau qui suit présente le contenu de la séquence avec l'alternance de séances de lecture analytique (L.A.), d'écriture, de langue et d'expression orale.

SÉQUENCE 2: Rire au Moyen Age: Farce et fabliaux				
Semaines	**Heure 1**	**Heure 2**	**Heure 3**	**Heure 4 + 0,5**
1	Lecture analytique (L.A.) Texte doc.: le théâtre au Moyen	Lexique: « parvis », « farce » + notion de polysémie.	Lecture intégrale de *La Farce de Maître Pathelin*	Langue: étude d'un extrait de la pièce dans la langue

	Âge: lieux et conditions de représentation (p. 184-185) + André Degaine, *Le théâtre dessiné.*	Ecriture: Rédigez un récit dans lequel vous emploierez le mot « farce » avec ses différents sens.	L.A. :La scène d'exposition (sc.1) Lexique: le mot « réplique ». Enchaînement des répliques et mise en page des dialogues (comparer à la nouvelle).	d'origine. Exercice de traduction: qu'est-ce qui change, qu'est-ce qui est conservé? + forme: vers octosyllabes rimés.
2	L.A.: Ruse et domination de Pathelin(sc.3). Les rapports de force entre les personnages, les actes de parole. Lexique: patelin, pateliner.	Langue: les types de phrases (rappel) et les formes de phrases (affirmative/ négative) Ex. p.202/203, n°6/8.	Les formes de phrases (suite) Les interjections et l'intonation.	Devoir d'écriture: 1ère étape au brouillon Vous rédigerez une scène de théâtre dans laquelle un adolescent souhaite obtenir de vos parents une autorisation de sortie. Pour les convaincre il devra employer les mêmes procédés que ceux employés par Pathelin pour tromper Guillaume (flatterie, promesse, tromperie)
3	L.A. Pathelin feint la folie (sc.5), scène de théâtre dans le théâtre, complicité avec le public et comique. Forme et fonction des didascalies. Participe présent et gérondif.	Suite du devoir d'écriture: ajouter des indications scéniques variées (forme et fonction) au travail d'écriture démarré au brouillon.	L.A. Confusion au tribunal (sc.8) Réfléchir sur les aspects de la société médiévale mis en cause.	Comique de moeurs et actualité de la pièce. Les apartés et leur rôle dans la pièce (tentative de mise en scène) Lexique: aparté, cupide, moeurs.
4	Préparation à la sortie au théâtre de Metz : se documenter sur l'œuvre, son auteur, le contexte de production, d'adaptation et de représentation (séance B2I)	L.A. Dénouement et retournement de situation: le trompeur trompé. Lexique: Le champ lexical de la justice	Correction du devoir d'écriture: réécriture (améliorer les indications scéniques) + mise en scène de quelques productions.	Oral : Mise en scène du début de la scène du tribunal. Correction du travail de recherche (sortie théâtre)
5	Écriture : Suite de la préparation à la sortie théâtre. Adapter le début du roman de Zola *L'Attaque du Moulin* au théâtre et comparer sa production à celle de l'adaptateur.	Langue: les formes de phrases (suite) les phrases passive et emphatique. Conjugaison du présent de l'indicatif et du futur simple.	Contrôle de grammaire: les types et formes de phrases, interjection et forme des didascalies. Bilan de la sortie théâtre : tableau récapitulatif/ Qu'est-ce qu'une adaptation ? une représentation ?	Bilan + sommaire de la lecture intégrale. Conjugaison: le présent de l'indicatif et le présent de l'impératif. Ex. p. 127
6	Correction des exercices de conjugaison + valeurs du présent d'actualité	Contrôle terminal de lecture.	L.A. Le fabliau, une histoire pour rire et divertir. *Brunain la vache au prêtre* de	Mise en commun de la trace écrite. La morale et le présent de vérité

	et de l'impératif présent.		Jean Bodel. (p.50) Ecriture: Rédiger la trace écrite à partir des éléments recueillis en classe au tableau.	générale. Correction du contrôle de lecture.
7	Correction du contrôle de grammaire (types et formes de phrases)	L.A. *La vieille qui graissa la patte au chevalier*. Jeu sens propre/sens figuré. Trouver 3 expressions au sens figuré et donner leur sens.	Devoir d'écriture: À partir des expressions figurées trouvées, rédiger un récit qui repose sur un quiproquo, comme dans les fabliaux étudiés.	Lecture des productions (Ré)Écriture : (au choix) Transformer les récits en scène de théâtre ou adapter pour le théâtre le fabliau *La vieille qui graissa la patte au chevalier*.
Lecture cursive 2 : valise de lecture « Moyen Âge » présentée par la documentaliste (littérature de jeunesse)				

2.1.1. Première étape : rappel des caractéristiques du théâtre à partir de l'étude d'une farce du Moyen Âge : *La Farce de Maître Pathelin*

Il s'agit d'une part de vérifier les acquis des élèves (en sixième, ils ont abordé le genre par la lecture d'extraits) et d'autre part, d'approfondir leurs connaissances, notamment par l'analyse de quelques conventions théâtrales (le monologue, l'aparté, le quiproquo et le théâtre dans le théâtre), par la découverte d'un genre (la farce médiévale) à travers la lecture analytique des textes, la pratique de l'écriture et du jeu.

Il faut souligner tout d'abord leur enthousiasme à l'annonce de l'étude du genre théâtral, que les élèves associent volontiers au jeu, à la détente, à un objet d'étude moins sérieux ou en tout cas plus ludique.

2.1.2. Deuxième étape : écriture d'imitation

Une fois les caractéristiques du théâtre étudiées à partir du genre de la farce, celles-ci sont validées par l'écriture d'une scène imitant la scène de tromperie au cours de laquelle Pathelin use de divers stratagèmes (flatterie, promesse, tromperie) pour convaincre le drapier de lui vendre du drap à crédit. Les élèves doivent rédiger, en imitant la structure, une scène entre un adolescent et ses parents, le premier essayant d'obtenir des seconds, par les mêmes stratagèmes que Pathelin, une autorisation de sortie (Annexe XXIV : 55-61).

Notons que pour cet exercice d'écriture, les copies des élèves n'ayant été récupérées qu'à la fin de l'année scolaire dans les classeurs, seuls quatre élèves ont été en mesure de présenter leurs productions. Les exemples présentés, s'ils ne sont pas les plus mauvais, sont tout de même assez représentatifs des productions d'ensemble, qui pêchaient plus par leurs incorrections grammaticales que par leur contenu et le respect du genre, comme en attestent les exercices donnés en correction et dont nous reparlerons plus loin. Les copies de ces quatre élèves montrent donc tout d'abord que le sujet a été globalement bien compris et traité : les trois stratagèmes employés par Pathelin pour tromper le drapier ont été bien employés. On peut constater également que les caractéristiques du texte de théâtre sont respectées avec une bonne mise en page des répliques et des didascalies, un découpage en scènes et en actes qui tient compte des entrées et sorties des personnages et des grands découpages spatio-temporels. Les didascalies sont relativement variées (place, forme, contenu). Cette variété peut s'expliquer par le fait que les élèves aient dû ajouter les indications scéniques dans un deuxième temps, après avoir rédigé les répliques et après avoir analysé la forme, la place et la fonction des didascalies dans *La Farce de Maître Pathelin*. On ne trouve aucune didascalie ni inter-répliques, ni intra-répliques, quelques-unes sont placées après la borne indiquant le changement de scène ou d'acte et dans ce cas elles portent essentiellement sur le cadre de l'action (« à l'école », « au magasin », Julie ; « dans la chambre de Patrick », Zafa). Les plus nombreuses sont les didascalies avant répliques (les plus fréquentes également dans la pièce de théâtre étudiée en classe) et elles portent sur :

- un geste : « fait un clin d'œil » (Julie), « lui donnant de l'argent » (Zafa)
- un ton de voix : « bégayant » (Zafa), « moqueur » (Margaux)
- une attitude : « rit derrière son dos » (Julie), « seul, riant », « angoissée fait le numéro » (Zafa)

- un déplacement » : « Courant vers le téléphone Franck trébuche » (Jessy), « s'avançant vers sa mère » (Margaux)

- le costume : « en pyjama dans sa chambre avec son frère » (Zafa)

- un accessoire : « au téléphone » (Jessy)

- un son : « réveillé par la sonnerie, sursaute » (Zafa)

- l'éclairage : « seul dans sa chambre mal éclairée » (Margaux)

- le destinataire de l'énoncé : « en s'adressant à Jean », « parlant seul » (Zafa)

- le lieu de l'action : « au magasin » (Julie), « devant l'entrée de la maison » (Jessy)

Elles indiquent très souvent la simultanéité entre la prescription et la parole prononcée dans la mesure où, très souvent, elles sont au participe présent ou au gérondif, en conformité avec ce que les élèves ont découvert en classe au cours d'une séance de langue à l'occasion de l'observation de la forme des didascalies. Les plus rares portent sur le costume et les accessoires, le son et l'éclairage et aucune ne fait mention du rideau, du public ou des décors. Pour ces dernières, c'est l'indication de lieu qui semble jouer ce rôle.

En ce qui concerne la présentation du cadre spatio-temporel, on peut noter que les élèves présentent de la même manière les informations qui relèvent du lieu et qui sont visuelles (« dans la cuisine », « dans sa chambre »…) et les informations temporelles, qui ne sont pas accessibles au spectateur et qui ne sont pas jouables, comme « après-midi », « au même moment il arrive », « le lendemain matin », « deux heures plus tard » (relevées dans les copies pour l'exercice de correction). Notons que cette confusion vient sans doute de la manière à la fois d'analyser et d'écrire des textes narratifs dans lesquels on leur demande de s'attacher aux éléments essentiels du texte au moyen des questions « qui ? où ? quand ? quoi ? ». Un petit exercice de réécriture donné au moment de la correction consiste à proposer aux élèves des didascalies relevées dans leurs copies, mélangées à des

informations purement narratives. Les élèves doivent, dans un premier temps, souligner les didascalies et dans un deuxième temps, transformer celles qui n'en sont pas en langage scénique. Afin de prendre conscience de l'inappropriation de ces formes au genre demandé, nous demandons aux élèves de tenter de jouer le temps qui passe et de proposer des manières de le mimétiser sur la scène. À cette occasion, le destinataire et la fonction principale des indications scéniques sont rappelés et les élèves conviennent que certaines informations sont difficiles à « traduire ». Certains élèves imaginent l'utilisation de pancartes sur lesquelles on pourrait noter les informations, d'autres proposent d'utiliser l'horloge qui se trouve dans la salle de classe, d'autres encore souhaitent introduire un personnage qui pourrait jouer le rôle d'un narrateur… Ces solutions sont retenues, mais au moment de la correction, il leur est demandé également de tenter de passer par la parole des personnages pour donner ces informations temporelles. Nous parvenons ainsi à montrer que les informations temporelles peuvent aussi être données à travers les répliques, même s'ils constatent le caractère parfois artificiel du procédé.

2.1.3. Troisième étape : adapter un fabliau au théâtre

Une fois les caractéristiques du théâtre revues, ainsi que quelques conventions découvertes, les élèves sont amenés à réinvestir leurs connaissances afin d'adapter au choix, soit un fabliau analysé en classe (*La vieille qui graissa la patte au chevalier*) (Annexe XXV : 62), soit un récit jouant avec le sens (polysémie et quiproquo) qu'ils ont eux-mêmes rédigés sur le modèle des deux fabliaux étudiés en classe (autoadaptation). Le fabliau se prête particulièrement bien à l'exercice de l'adaptation, dans la mesure où il s'agit d'abord d'un texte court, ensuite il comporte de nombreux dialogues directement utilisables dans la transposition.

On peut constater, dans les travaux présentés, que la majorité des élèves a choisi d'adapter le fabliau étudié en classe plutôt que son propre récit, notamment à cause des éléments cités ci-dessus et qui font que le fabliau est facilement adaptable au théâtre. L'autre raison réside dans le fait que leur propre récit comportait souvent des confusions, des maladresses, notamment dans la manière de détourner les phrases idiomatiques, ce qui les a poussés à préférer un texte « déjà bien écrit » (ce qui souligne aussi leur difficulté à retravailler leurs propres écrits).

a. Adaptation du fabliau « La vieille qui graissa la patte au chevalier »[589]

L'analyse des adaptations (Annexe XXVI : 63-65) montre que les élèves ont mieux employé les didascalies et qu'il reste nettement moins de passages narratifs entre les répliques (une indication de temps dans la copie de Jessy : « quelques minutes plus tard ») qu'on avait pu en relever dans le travail d'écriture précédent. On peut noter la bonne compréhension du texte par les élèves, comme en atteste la variété des situations mises en place dans leurs scènes pour « mimétiser » la même histoire. Les uns commencent par l'entrée en scène de la vieille femme, d'autres par une réplique de la voisine. Si les dialogues reprennent pour certains, fidèlement les dialogues du fabliau, d'autres s'en détachent et parviennent à simplifier voire à moderniser ceux des personnages (une amende au lieu de l'écot dans la copie de Safa, Myriam et Jessy), non sans éviter le risque de glisser vers la familiarité pour traduire les sentiments de la vieille dame (« putain, merde alors », dans la copie de Jessy).

b. Autoadaptations

Les autoadaptations (Annexe XXVII : 66-72) montrent une meilleure capacité des élèves à transmettre une histoire en mode dramatique qu'en mode narratif. En effet, les récits qui

589 « La vieille qui graissa la patte au chevalier » anonyme, *Les fabliaux du Moyen Âge*, Classiques Hatier, Paris, 1999, p. 68-70.

servent de point de départ à l'adaptation révèlent de nombreuses erreurs : confusion dans l'ancrage énonciatif, maladresses dans la présentation des circonstances, dans la ponctuation et la construction syntaxique, la formulation de la situation finale… Le fait que les élèves aient pu travailler par groupes (deux ou trois élèves en fonction du nombre de rôles mis en place) en vue de la mise en scène de leur travail a sans doute contribué à leur faire mieux percevoir les enjeux de cette écriture.

2.2. Du texte à l'adaptation et à la représentation : *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola

Afin de faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'écriture dramatique et de sa réalisation dans la représentation, une sortie à l'opéra théâtre de Metz est organisée. Il s'agit d'assister à la répétition d'une adaptation d'un roman d'Émile Zola, *L'Attaque du Moulin.* Les élèves pourront ainsi mieux appréhender le travail des comédiens et de toutes les personnes qui interviennent dans la réalisation d'une représentation. Cette sortie a également pour objectif de faire découvrir aux élèves un lieu dédié à la représentation, et qui plus est l'un des plus vieux théâtres à l'italienne d'Europe encore en activité. Enfin, l'œuvre représentée étant une adaptation, elle nous permettra lors de la préparation de la sortie, de pratiquer cet exercice sur le texte du romancier naturaliste et de confronter les productions des élèves à celle du librettiste et du metteur en scène.

2.2.1. *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola : contexte de l'œuvre et de son adaptation

a. La nouvelle[590]

[590] Les extraits étudiés en classe se trouvent en annexe (Annexe XVIII : 73-77)

La nouvelle d'Émile Zola, *L'Attaque du Moulin*, est publiée en 1877. L'œuvre rejoint le manifeste pacifiste des *Soirées de Médan* en 1880. Elle est composée de cinq chapitres et a pour cadre le début de la guerre franco-prussienne, en juillet et août 1870 en Lorraine.

Dans un petit village nommé Rocreuse, sur les bords de la Morelle, le père Merlier, un meunier qui vit avec sa fille Françoise, s'apprête à célébrer les fiançailles de cette dernière avec Dominique, un jeune Belge installé au bord de la forêt de Gagny, le village voisin. Des tables ont été dressées dans la cour du moulin pour accueillir les convives et le mariage est annoncé pour le jour de la Saint-Louis, le 25 août.

Un mois plus tard, la veille des noces, les Prussiens envahissent Rocreuse. Des soldats français se retranchent dans le moulin du père Merlier, puis se sauvent, laissant ses habitants aux mains des Prussiens. Dominique est arrêté une arme à la main et il est condamné à être fusillé.

Françoise le pousse à s'évader en pleine nuit. Il égorge une sentinelle avant de se cacher dans la forêt. Les Prussiens laissent deux heures à Françoise pour ramener le fuyard, sinon c'est son père qui sera fusillé à sa place. La jeune femme hésite, elle ne parvient pas à se résoudre à sacrifier celui qu'elle aime, mais Dominique est informé de l'ultimatum par un vagabond et il décide de se rendre.

Les Prussiens lui proposent de lui laisser la vie sauve s'il accepte de les conduire à travers bois vers Montredon pour échapper à l'armée française qui se rapproche. Dominique refuse et avant que les Français n'entrent dans la cour du Moulin, il est exécuté.

Le père Merlier est tué par une balle échangée entre Prussiens et Français qui crient victoire, sous les yeux hébétés de Françoise, assise dans les ruines du moulin entre les corps sans vie des deux hommes.

b. L'adaptation d'Alfred Bruneau, Émile Zola et Louis Gallet

Alfred Bruneau, violoncelliste et compositeur, crée son premier opéra, *Kérim* en 1887 au Théâtre-Lyrique de Paris. Il assure également des chroniques musicales dans des revues (la *Nouvelle Revue, Gil Blas,* le *Figaro,* le *Matin…*). Il fait la connaissance d'Émile Zola en 1888, ce qui marque le début d'une profonde amitié entre les deux hommes. Alfred Bruneau prendra d'ailleurs la défense de l'écrivain pendant l'affaire Dreyfus et les souvenirs de son amitié pour Zola sont relatés dans son livre *À l'ombre d'un grand cœur* (1931). Parallèlement à la rédaction de *La Débâcle,* l'avant-dernier volume des Rougon-Macquart, Zola participe à l'adaptation pour son ami Alfred Bruneau, de sa nouvelle *L'Attaque du Moulin* en 1893. Ils ont collaboré ensemble à la création d'autres œuvres pour l'opéra comme *Rêve*, *Messidor*, *L'Ouragan* et *L'Enfant roi*. *L'Attaque du Moulin*, construit comme une tragédie grecque, offre une terrible vision de l'absurdité de la guerre.

Louis Gallet, le librettiste est aussi auteur dramatique. Après des débuts professionnels à Valence, il s'installe à Paris où il est, pendant longtemps, directeur de l'hôpital Lariboisière tout en écrivant des romans et de la poésie, mais surtout des livrets d'opéra et des œuvres lyriques. Il collabore avec des grands noms de la musique tels que Camille Saint-Saëns, George Bizet, Jules Massenet et Charles Gounod. En 1868, il obtient le prix du ministère des Beaux-arts pour le livret *La coupe du roi de Thulé.*

L'Attaque du Moulin est donc adapté en drame lyrique en quatre actes sur un livret de Louis Gallet, avec la collaboration d'Émile Zola sur une musique d'Alfred Bruneau. L'œuvre a été montée à l'Opéra-Comique le 23 novembre 1893, sous la direction de Jules Danbé. Nous ferons le résumé des deux premiers actes qui ont été donnés aux élèves :

Au premier acte nous sommes dans la cour d'un vieux moulin. Le meunier Merlier fête les fiançailles de sa fille Françoise à un jeune paysan flamand appelé Dominique. Mais le

crieur public arrive brusquement annonçant que la guerre est déclarée et que les troupes ennemies approchent. Marcelline, la nourrice de Françoise, qui a perdu ses deux fils au combat, clame son horreur de la guerre dans l'air « Ah, la guerre ! ».

Au deuxième acte, l'ennemi attaque le moulin. Bien qu'étranger, Dominique décide de faire le coup de feu avec la compagnie française. Il est pris et, comme il refuse de guider l'ennemi à travers la forêt, il est condamné à être fusillé. Résigné, il dit adieu à sa forêt (« Le jour tombe… Adieu forêt profonde. » : les vers de cet air ont été écrits par Zola lui-même). Françoise qui a pu le rejoindre, lui montre le chemin pour s'enfuir et lui remet un couteau pour se défendre.

Les changements notoires entre la nouvelle de Zola et le livret de Gallet résident, notamment pour ce qui concerne la transposition des deux premiers chapitres, dans l'ajout de personnages qui n'apparaissaient pas dans le texte d'origine, il s'agit de la nourrice Marcelline, des servantes, du crieur public, des joueurs de tambour, fifre et clairon. Les habitants de Rocreuse conviés aux fiançailles sont des paysans et des paysannes dans l'adaptation. L'ajout de Marcelline dans son échange avec Merlier, permet :

- de donner des informations sur le cadre spatio-temporel (« couvert mis à l'ombre », « sous le cellier », « depuis un mois », « le moulin »…).

- de présenter les personnages à venir et de conserver quelques éléments de description physique et psychologique concernant Françoise (« têtue, brave fille, elle a mon cœur »…) et Dominique (« étranger, beau garçon, regard clair, mine superbe, un peu vagabond, paresseux, vaillant travailleur,…). Notons que les informations concernant Françoise sont moins précises et moins nombreuses que dans la nouvelle qui évoque plus longuement son âge, son physique, sa richesse, etc. Il en est de même pour le portrait physique et moral de Merlier, qui est passé sous silence dans l'adaptation.

- de présenter la situation : préparatifs pour les fiançailles de Françoise et Dominique et annonce de leur mariage « dans un mois à la Saint-Louis ».

- de mettre l'accent sur les horreurs de la guerre, notamment dans un passage où elle évoque la perte de ses enfants et la fatalité.

Le crieur public ainsi que les musiciens servent à dramatiser l'action, ils sont les annonciateurs du malheur à venir et trouvent parfaitement leur place dans le nouveau genre d'arrivée de l'adaptation, le drame lyrique, où la musique fait partie intégrante de la représentation et participe à l'action.

Les indications scéniques reprennent largement les éléments de la nouvelle pour la mise en place du cadre (le moulin, portail ouvert sur le village, puits sous un orme immense au milieu de la cour) apparemment représenté sur une toile peinte qui se lève pour laisser apparaître les personnages. L'indication du moment est moins précise (juillet, août dans le texte d'origine) mais implicite puisqu'on parvient à situer l'action en été, les tables étant dressées à l'ombre et le vin mis au frais sous le cellier, la date de la Saint-Louis étant également un point de repère stable et commun aux deux versions. Les trois tables qui constituent le décor de la première scène sont mentionnées dans le premier chapitre. Le décor du deuxième acte est plus symbolique puisque la toile représente un vieux mobilier de campagne et des meubles écornés par des balles ainsi que des matelas aux fenêtres, alors que dans le roman, Françoise est cachée dans l'armoire prise pour cible par les Prussiens lors de l'attaque. L'adaptation fait l'ellipse d'une partie importante de l'attaque du moulin. Dans le texte dramatique, l'acte II s'ouvre, en effet, sur un seul échange de coup de feu et sur les soldats blessés. Le dialogue avec le capitaine français et l'arrivée des Prussiens avec l'arrestation de Dominique sont en revanche conservés.

En ce qui concerne la forme, les cinq chapitres de la nouvelle deviennent cinq actes eux-mêmes partagés en scènes, respectueux du découpage spatio-temporel et diégétique des chapitres. Le matériel romanesque est transformé en didascalies et en répliques, dont certaines sont des reprises relativement fidèles des dialogues de la nouvelle :

Dans la nouvelle de Zola	Dans l'adaptation
« Quand la cour fut pleine et que tout le monde eut le verre en main, le père Merlier leva le sien très haut en disant : - C'est pour avoir le plaisir de vous annoncer que Françoise épousera ce gaillard-là dans un mois, le jour de la Saint-Louis. » (fin du chapitre 1)	« Merlier Voilà nos invités ! (Des paysans et des paysannes arrivent par petits groupes. Saluts plusieurs fois répétés.) C'est, mes amis, Pour vous dire que l'un à l'autre sont promis Dominique Penquer et Françoise, ma fille ! Dans un mois à la Saint-Louis, Je les marie et veux tout d'abord, en famille, Les fiancer, selon l'usage du pays ! C'est pourquoi je vous ai conviés à ma table Pour boire à leur santé ! » (fin de l'acte I)

2.2.2. Préparation de la sortie

Avant la sortie, le travail de préparation s'effectue en deux temps :

a. S'informer et se documenter sur l'œuvre, son auteur, le contexte de production, d'adaptation et de représentation

Tout d'abord, les élèves sont invités à se rendre en salle informatique où, dans le cadre du brevet informatique (B2I), ils effectuent des recherches sur l'auteur, le compositeur et le lieu de représentation. Ce travail sert à valider des compétences en informatique (recherche documentaire, enregistrement et envoi de documents, insertion d'images…) en même temps qu'il permet aux élèves de travailler en semi-autonomie sur la recherche d'informations et de documents. Un questionnaire leur est transmis afin qu'ils le complètent par groupes de deux (Annexe XXIX : 78).

b. Adapter le début du roman de Zola

La mise en commun de ce travail aura permis de comprendre le contexte de production de l'œuvre, de découvrir une forme de variation générique, et de se préparer à la visite d'un

lieu de représentation qu'ils ne connaissent pas et qu'ils pourront comparer avec ce qu'ils ont vu des conditions de représentation du Moyen Âge. Pour approfondir la compréhension de l'histoire, le professeur présente rapidement un résumé du contenu de la nouvelle d'Émile Zola, puis distribue aux élèves des extraits significatifs des deux premiers chapitres (Annexe XXVIII : 73-77). Ils travaillent par deux et ont pour consigne d'essayer de les adapter au théâtre. Il s'agit de les faire réfléchir par écrit à ce qu'ils pensent voir représenté à l'Opéra-Théâtre dès l'ouverture du rideau. Les extraits des chapitres 1 et 2 de la nouvelle confiés aux élèves correspondent aux trois premiers paragraphes du résumé précédemment donné. La difficulté du texte de Zola réside dans le fait qu'elle comporte de nombreux passages descriptifs et des analyses psychologiques qui paraissent difficiles à mimétiser, en tout cas pour des élèves de cinquième.

Le travail demandé ne doit pas être particulièrement développé (la séance d'une heure qui y est consacrée ne le permet pas), l'intérêt étant plutôt de réfléchir sur les opérations à effectuer et sur les choix à opérer lorsqu'on pratique l'adaptation. Il s'agit plus de faire l'analyse d'une forme que d'une œuvre et de son contexte qui, du reste ne sont pas au programme de la classe de cinquième. L'étude de l'œuvre complète n'est donc pas prévue dans la mesure où, en outre, la répétition à laquelle les élèves vont assister ne montrera pas la pièce dans son entier. La préparation vise plutôt à faire comprendre ce qui va être joué dans les deux premiers actes (le genre lyrique pouvant faire obstacle à la compréhension), de rendre les élèves sensibles aux mécanismes de l'adaptation, d'introduire une approche de la variation générique et stylistique par la comparaison de textes dramatiques de différentes formes (saynète, farce, drame lyrique…), de les amener à devenir des spectateurs éclairés et de pouvoir porter un regard critique sur les choix du librettiste et sur la mise en scène.

Ce qui apparaît dans le travail des élèves (Annexe XXX : 79-86), c'est d'abord la diversité et la richesse des points de vue dans le choix des éléments qui composent la scène d'exposition. Certains choisissent d'ouvrir la scène par l'annonce de l'arrivée de Dominique à Rocreuse, d'autres par la rencontre de Dominique et de Françoise, d'autres par l'annonce du mariage de Dominique et de Françoise (les plus nombreux), d'autres encore par des commentaires sur l'état de la roue du moulin. En ce qui concerne les repères temporels, la plupart des élèves ont parfaitement repris les informations de la nouvelle (le jour des fiançailles, un mois plus tard, la Saint-Louis). Les personnages principaux (Merlier, Françoise, Dominique) sont maintenus et dans certaines copies, des répliques sont attribuées aux habitants de Rocreuse, au commandant français, à des soldats,… L'histoire est globalement respectée par la plupart des élèves (invitation aux fiançailles et mariage compromis par l'arrivée des Prussiens). Quelques élèves se sont aussi intéressés à des aspects plutôt anecdotiques comme la barque qui sert à cacher des Prussiens (Mélanie et Seda), la rencontre entre Merlier et Dominique (Johanna, Corentin), une conversation entre Merlier et sa fille à propos de l'usure de la roue du moulin (Andréa et Mathieu), les qualités de tireur de Dominique (Denavane et Valentin).

On peut constater également des disparités dans la mise en page des dialogues et des didascalies. Tous ne pensent pas à matérialiser le découpage en scènes et en actes et à prendre en compte les décors dans la didascalie d'ouverture. Le travail d'un groupe (Antoine et Joris) se distingue par l'absence de dialogues et la prééminence du récit, dans un paragraphe qui oscille entre indication scénique et résumé d'action. Notons que nos craintes quant à la difficulté du texte, liée aux longs passages descriptifs, étaient sans fondements, les élèves ayant relativement bien compris les enjeux des éléments à retenir pour l'adaptation et n'ayant pas surchargé leurs productions de didascalies descriptives.

Il s'agit donc de constater que les caractéristiques de l'écriture théâtrale ne sont pas encore totalement acquises par tous les élèves pour ce qui est des indications scéniques, néanmoins, le contenu de la diégèse est relativement bien rendu et on peut penser que la confrontation de leurs productions au texte de l'adaptateur ainsi que la répétition à laquelle ils vont assister contribueront à leur faire mieux percevoir les caractéristiques du genre.

Une fois les productions lues et comparées entre elles, des extraits des scènes 1 et 2 de la version d'Émile Gallet (1893) sont données à lire aux élèves (Annexe XXXI : 87-92). Ils correspondent, du point de vue diégétique, au passage du roman qui avait été adapté dans l'exercice précédent.

Les élèves constatent d'emblée la présence d'un personnage qui n'apparaissait pas dans le roman, il s'agit de Marcelline. D'autre part, ils notent la longueur des répliques ainsi que le langage soutenu qui y est employé et la forme versifiée. Il leur est rappelé à cette occasion la spécificité du drame lyrique. Ils sont assez fiers pour certains de constater la proximité de leur version avec celle du librettiste.

2.2.3. Répétition de *L'Attaque du Moulin* à l'Opéra-Théâtre de Metz

Pendant la répétition, les élèves ont la chance d'être accueilli par Éric Chevalier, le directeur des lieux qui est aussi le metteur en scène, et qui accepte de répondre à leurs questions sur le choix des décors, la mise en scène, le choix des acteurs, les costumes, la capacité d'accueil du théâtre. Ils découvrent les différents corps de métier qui interviennent, outre les chœurs et les musiciens (costumière, peintre, charpentier, électricien, régisseur, accessoiriste…), et sont étonnés de découvrir le nombre d'intervenants pour la mise en œuvre d'une représentation. Il s'agit d'une répétition qui précède d'une semaine la représentation destinée au public. Elle s'effectue donc sans les costumes et sans l'orchestre, avec un accompagnement au piano. La plus grande partie du

décor est en place, à savoir, pour l'acte I, une toile peinte représentant un cimetière militaire qui se lève sur une roue de moulin qui tourne, une scène ronde qui peut également être actionnée et tourner avec en son centre un puits. Des chaises rouges sont placées en rond autour de la scène. Après un long moment de mise en place et de discussion entre les choristes, le directeur artistique et le régisseur, nous assistons à la répétition de l'acte I dans son entier, sans pause. Les élèves sont très surpris par la beauté des lieux, mais aussi par le texte chanté qu'ils ont du mal à comprendre. Ils sont un peu déçus par le choix de l'acteur qui joue le rôle de Dominique et qu'ils avaient imaginé plus jeune. Éric Chevalier leur explique que les rôles, notamment dans le cas du drame lyrique, sont choisis en fonction des voix et non pas spécifiquement du physique des acteurs. Le rôle de Dominique ne peut pas être tenu par un acteur trop jeune dont la voix ne serait pas adaptée. La costumière les rassure en leur expliquant que les costumes et le maquillage permettront, le jour de la représentation, d'effacer les marques de l'âge. Le metteur en scène leur explique également la symbolique du décor : le rond parfait formé par les chaises rouges autour de la scène pour fêter les fiançailles, rompu à l'annonce de l'arrivée des Prussiens, symbolise l'alliance brisée, le mariage qui ne se fera pas. La roue du moulin et la scène qui tourne symbolisent la fatalité (Annexe XXXII : 93).

Le décor de l'acte II est composé d'un lit, d'une armoire trouée par des balles, d'une porte aux fenêtres cassées et d'un matelas roulé sur lequel sont posés des fusils. Après sa mise en place, Éric Chevalier nous permet de descendre sur le plateau et de découvrir les coulisses, l'arrière du décor et les techniciens qui s'affairent aux derniers réglages. Les élèves s'aperçoivent que ce que l'on voit de la salle a un aspect beaucoup plus beau que ce qui apparaît lorsque l'on se trouve sur la scène. La costumière confirme que les costumes et accessoires (comme le casque à pointe du soldat allemand qu'elle nous présente) sont conçus sans réel souci du détail puisque destinés à être vus de loin.

Cette sortie à l'Opéra-Théâtre leur a donc permis de découvrir, tout d'abord, un véritable lieu de représentation (signalons qu'aucun des quarante-neuf élèves présents ne s'était rendu jusque-là dans un théâtre), avec sa salle et ses coulisses, ainsi que sa fosse à orchestre. Ils pourront d'ailleurs comparer les conditions de représentation dans un théâtre à l'italienne à celles du théâtre médiéval précédemment observées. Ils pourront également retenir un lexique spécifique au lieu et qu'ils ne connaissaient pas (côté cour et côté jardin, orchestre, balcons…). Ensuite, ils découvrent concrètement un art en construction avec ce qu'il comporte d'ajustements, de concertation et de reprises nécessaires pour satisfaire le metteur en scène. Enfin, ils peuvent comparer la mise en scène d'Éric Chevalier à leur propre représentation du texte et mieux appréhender les enjeux de l'écriture théâtrale et de l'adaptation.

Après la représentation, les échanges en classe confirment les impressions laissées lors de la sortie, à savoir que le lieu les impressionne au point qu'ils le pensent réservé aux gens aisés, et qu'il faut avoir de l'argent pour s'offrir une entrée. Le genre de la pièce les a quelque peu surpris dans la mesure où ils sont, par leurs pratiques scolaires, plutôt familiarisés avec le théâtre comique. S'ils connaissaient la définition du drame lyrique, ils ne s'étaient pas représenté la pièce chantée dans son entier. Ils constatent que dans ce genre de spectacle, il vaut mieux connaître l'histoire, comme c'était leur cas, car le chant rend la compréhension moins aisée. Ils sont enfin très fiers de l'accueil et de l'attention qui leur ont été accordés par le directeur des lieux lui-même, la costumière, les techniciens et les acteurs.

Un tableau récapitulatif, complété par les élèves à l'issue de la sortie, permet de faire quelques remarques concernant l'adaptation de Louis Gallet et la représentation, et de

définir ce qu'est une adaptation avec les opérations les plus courantes mises en œuvre pour y parvenir :

	***L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola (nouvelle)**	***L'Attaque du Moulin* de Louis Gallet (adaptation en drame lyrique)**	***L'Attaque du Moulin* d'Éric Chevalier (représentation)**
Qui raconte ?	Un narrateur extérieur au récit.	Les personnages	Des acteurs qui jouent un rôle.
Lieu	Chapitre 1 : un moulin à la roue rafistolée, un orme au centre de la cour, trois tables placées bout à bout, en Lorraine, bois, mer de verdure, la Morelle, les bois de Gagny, prairies, marronniers, la bâtisse, sa façade, son portail…	Acte I : Le moulin, la cour, l'orme, le puits, le village, trois tables, arcade du cellier avec un tonneau en perce. Acte II : vaste pièce avec un vieux mobilier de campagne, meubles écornés par les balles, matelas aux fenêtres, sur une toile qui se lève.	Acte I : Toile de fond qui se lève : cimetière militaire avec croix blanches peintes, prairies. Roue de moulin sur un plateau tournant, chaises rouges en rond autour de la scène. Acte II : Armoire trouée par des balles, lit, une porte aux fenêtres cassées, un matelas roulé sur lequel sont posés des fusils
Temps	Chapitre 1 : Par une belle soirée d'été, milieu de juillet. Chapitre 2 : un mois plus tard, en Août, la veille de la Saint-Louis, le jour de la Saint-Louis	Acte I : En été, un mois avant la Saint-Louis. Acte II : un mois après les fiançailles, le jour de la Saint-Louis	En été, mêmes informations que dans le livret de Gallet.
Personnages	Chapitre I : description détaillée de Merlier, Françoise et Dominique. Allusion aux convives des fiançailles. Chapitre 2 : Habitants de Rocreuse, passants, capitaine français (décrit), des femmes, les pantalons rouges, les soldats du capitaine, des soldats prussiens, un officier allemand	Acte I : Marcelline, Merlier, paysans et paysannes. Acte II : Françoise, Dominique, Capitaine français, Soldats ennemis, Capitaine ennemi.	Mêmes informations que dans le livret de Gallet.
Histoire	Chapitre I : jour des fiançailles Annonce du mariage de Françoise et Dominique Chapitre II : approche des Prussiens, installation de soldats français au moulin, attaque du moulin, départ des soldats	Acte I : identique à la nouvelle. Acte II : identique à la nouvelle.	Mêmes informations que dans le livret de Gallet.

	français, arrivée des Prussiens et arrestation de Dominique qui doit être fusillé.		
Forme	Nouvelle en 5 chapitres, découpés en paragraphes.	Plus court, moins de descriptions. 5 actes + scènes versifiées	Même remarque que pour le livret de Gallet. Répliques + chant + musique (orchestre)

Les élèves constatent que les opérations mises en œuvre dans l'adaptation sont l'ajout (le personnage de Marcelline par exemple, le tambour, les joueurs de fifre…), la suppression (informations spatiales et temporelles, descriptions) et le remplacement (le capitaine allemand remplacé par un officier allemand). Mais l'adaptation se définit non seulement par ce qu'elle modifie mais aussi par ce qu'elle conserve : l'histoire, les lieux et les personnages essentiels sont les mêmes que dans l'œuvre de Zola. On attire l'attention des élèves sur le fait que les opérations effectuées sur le texte source sont les mêmes que celles qu'ils ont eux-mêmes utilisées dans leur travail de modification de l'hypotexte de *l'Attaque du moulin*, et que ces gestes de réécriture sont ceux qui apparaissent également inscrits dans leurs brouillons.

Enfin, la représentation constitue elle aussi une forme d'adaptation dans la mesure où le metteur en scène ne respecte pas forcément les indications scéniques (chaises rouges en rond sur une scène qui tourne et toile représentant un cimetière militaire) et nous remarquons que des décors symboliques peuvent suffire à représenter un lieu (roue de moulin pour le moulin tout entier).

Ce bilan a été l'occasion de faire remarquer aux élèves que l'adaptation est une pratique courante et qu'ils en connaissent de nombreux exemples. Ils s'interrogent sur les raisons qui peuvent pousser un auteur à adapter ou à s'adapter. Ils sont surpris, voire déçus lorsqu'on leur rappelle que de grands auteurs qu'ils ont étudiés, tels que Molière ou Jean de La Fontaine, ont eux aussi été des adaptateurs. Enfin, ils admettent qu'ils apprécient particulièrement les adaptations cinématographiques des livres qu'ils ont aimés, même

s’ils avouent que l’écriture seconde ne correspond pas toujours à ce qu’ils avaient imaginé. Ils y voient avant tout une volonté de faire revivre un texte ayant été apprécié ou l’occasion de s’approprier des histoires déjà écrites.

Après avoir pris conscience des enjeux de l’adaptation par la pratique des différents exercices d’écriture décrits ci-dessus, et pu apprécier l’importance de la mise en scène et de sa prise en compte dans le travail d’écriture, les élèves vont pouvoir travailler par groupes à l’adaptation d’une œuvre intégrale étudiée en classe.

2.3. Adapter un roman de chevalerie au théâtre

La troisième séquence porte sur la lecture intégrale d’un roman de chevalerie, *Yvain le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes, dans la collection Folio Junior. Plusieurs raisons justifient le choix de ce roman à adapter, malgré l’apparente difficulté de langue, de références culturelles et de longueur qu’il présente. Il s’agit tout d’abord d’une œuvre au programme de la classe de cinquième.Oeuvre patrimoniale, elle est porteuse de références culturelles, dont l’adaptation permettra la mémorisation. Enfin, elle est très riche en actions et en dialogues et paraît donc, à ce titre, posséder des atouts pour une transposition dramatique. L’étude de cette œuvre permettra aussi aux élèves d’approfondir leurs connaissances sur le Moyen Âge et d’aborder un texte narratif long et d’une plus grande complexité que les précédents (nouvelle et fabliau). Ajoutons que le roman, dans la collection annoncée, se trouve en série au centre de documentation du collège (CDI), ce qui permet d’éviter l’obstacle de l’achat qui pose parfois des problèmes aux familles.

2.3.1. Résumé de l’œuvre

À Carduel, en Galles, le jour de la Pentecôte, les chevaliers de la Table ronde sont rassemblés à la cour du roi Arthur. Après le repas, Calogrenant raconte à ses amis

comment, sept ans auparavant, alors qu'il cherchait aventure, un vilain lui a indiqué une fontaine magique dans la forêt de Brocéliande. En versant de l'eau sur la pierre de cette fontaine, il a déclenché une tempête terrible qui a fait accourir un seigneur dont les terres avaient été dévastées par sa faute. Le combat qui l'a opposé au puissant chevalier de la fontaine lui a valu une défaite dont il est encore honteux, sept années plus tard. Son récit est interrompu par les moqueries du félon Ké, que la reine Guenièvre parvient à faire taire.

Après avoir entendu ce récit, Yvain souhaite à son tour tenter l'aventure de la fontaine magique pour prouver sa vaillance et venger son cousin. Il part avant qu'Arthur et sa cour ne poursuivent le même projet. Il rencontre le même hôte et le même vilain que son cousin et arrivé à la fontaine, il verse de l'eau sur la pierre. Il blesse gravement le chevalier de la fontaine et le poursuit jusque dans son château. Il parvient à se cacher et ne doit sa vie sauve qu'à l'intervention de Lunette, une servante reconnaissante des honneurs rendus par Yvain à l'occasion d'une de ses visites à Carduel. Elle lui offre un anneau d'invisibilité qui lui permet d'échapper au courroux des gens du château. Au moment des funérailles de son adversaire, Yvain, toujours caché, aperçoit Laudine, la veuve, dont il tombe amoureux. Aidé par Lunette, Yvain fait la conquête de Laudine qui accepte de l'épouser à la condition qu'il soit le nouveau défenseur de la fontaine. Arthur arrive à son tour à la fontaine magique et permet à Ké de combattre son défenseur. Il ne reconnaît pas Yvain qui remporte le combat, se fait reconnaître et accueille chaleureusement Arthur et sa suite pour fêter ses noces avec Laudine.

Peu après les noces, Gauvain persuade son cousin Yvain de quitter quelque temps son épouse pour participer à des tournois afin de garantir sa force et sa prouesse. Laudine accepte de le laisser partir à condition que leur séparation ne dure pas plus d'un an et qu'il soit de retour à la Saint-Jean de l'année à venir et elle lui confie un anneau d'invincibilité.

Yvain oublie sa promesse et ne rentre pas à temps. Son épouse dénonce cette trahison auprès du roi. Elle demande à récupérer l'anneau qu'elle avait confié à Yvain et refuse de revoir son mari. Celui-ci, fou de douleur, erre dans la forêt de Brocéliande à moitié dévêtu. Il est secouru par un ermite et par la dame de Noroison qui lui fait enduire la tête d'un onguent de la fée Morgue pour le guérir de sa folie. Il libère sa bienfaitrice de l'attaque du comte Alier qui dévaste ses terres et s'en va. En chemin il secourt un lion aux prises avec un serpent et le noble animal devient son fidèle serviteur. Yvain se fait alors appeler le chevalier au lion et avec l'aide de son fidèle compagnon, il se met au service des faibles et du bien : il sauve du bûcher Lunette, accusée de trahison par des courtisans envieux, il combat le géant Harpin de la montagne qui menace son hôte et sa famille, il libère les captives du château de Pire Aventure et enfin, il part défendre les intérêts de la fille cadette du seigneur de la Noire Épine, déshéritée par sa sœur aînée, qui prend Gauvain pour champion. Les deux chevaliers combattent sans se reconnaître et forcent l'admiration du roi Arthur par leur vaillance et leur force. Il fait cesser le combat contre l'avis de la sœur aînée et ordonne que ses biens soient rendus à la cadette déshéritée défendue par Yvain, pour punir sa sœur de sa méchanceté. Yvain se fait alors reconnaître de son cousin et de son roi mais ne s'attarde pas car il souhaite reconquérir le cœur de son épouse.

De retour à la fontaine magique, il déclenche une terrible tempête qui provoque le désespoir de Laudine et la pousse à chercher un nouveau défenseur pour son royaume. Lunette lui propose l'aide du fameux chevalier au lion, à condition qu'elle permette à ce dernier de retrouver l'amour de sa dame. Laudine accepte et jure sur les reliques de tout faire pour que ce chevalier obtienne ce qu'il désire. Elle le reçoit donc et reconnaît en lui son époux. Ne pouvant le rejeter, car ce serait parjurer, elle finit par accepter les excuses d'Yvain et se réconcilie avec lui.

2.3.2. Descriptif de la séquence : l'étude de l'œuvre comme préalable à son adaptation

Un planning de lecture est proposé aux élèves afin qu'ils puissent compléter par une lecture personnelle les lectures analytiques effectuées en classe. Il est intéressant de noter leur première réaction de rejet face à un texte qui offre de la résistance et dont la langue leur apparaît très éloignée de la leur.

Le tableau ci-dessous donne le détail des séances qui ont composé la séquence :

SÉQUENCE 3: *Yvain le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes				
Semaines	**Heure 1**	**Heure 2**	**Heure 3**	**Heure 4 + 0,5**
1	Analyse des couvertures de différentes éditions + manuscrit sur la couverture de l'édition Folio. Lexique: chevalier, manuscrit, enluminure	Lecture analytique 1 (L.A.): Entrée dans l'histoire: narrateur, époque, situation… Époque de Chrétien de Troyes/époque d'Arthur Amour et courtoisie. Lexique : courtoisie.	L.A. 2 : Le récit de Calogrenant: circonstances, retour en arrière, structure du récit.	L.A. 3 : La description de la fontaine merveilleuse. La description méliorative, construction et effet produit.
2	Langue: l'adjectif qualificatif (épithète et attribut)	Le combat d'Yvain contre le chevalier de la fontaine Tableau des combats à compléter (qui/ où/quand/pourquoi/conséquences/champ lexical du combat) Lexique : armement du chevalier.	L.A. La rencontre avec Laudine: débat dans le cœur d'Yvain. + le portrait de Laudine (mélioratif)	Langue : Les degrés de l'adjectif; comparatifs et superlatifs. Leçon + exercices
3	Ortho : accord de l'adjectif.	Écriture: Vous voulez vendre votre collège, faites-en une description méliorative en employant des adjectifs variés et les degrés de l'adjectif.	Contrôle de lecture : la folie d'Yvain.	L.A. La rencontre avec le lion, le bestiaire médiéval.
4	Contrôle de langue : l'adjectif. Langue : de l'ancien français au français moderne « Les demoiselles de Pire aventure ».	Préparation aux exposés : pour mieux comprendre l'univers d'*Yvain le chevalier au lion.* Dictée.	Correction du contrôle de lecture.	Correction du contrôle de langue et de la dictée.
5	Correction de devoir d'écriture	Exposés sur le Moyen Âge en interdisciplinarité avec l'Histoire.		L.A. Yvain retrouve Laudine grâce au stratagème de Lunette.
6	Bilan du tableau des combats : la formation du héros.	Suite du travail d'écriture.	Résumer *Yvain le chevalier au lion* à partir des traces	Correction du devoir d'écriture.

	Écrire une nouvelle scène de combat.		écrites + vocabulaire. Bilan de la séquence : les caractéristiques du roman courtois.	
Écriture longue : Adapter *Yvain le chevalier au lion* au théâtre. - écriture de la première version par groupes : 2 heure - réécritures en tenant compte de la lecture à voix haute, des exercices et des annotations sur les copies : 4 heures - décors et costumes avec le professeur d'arts plastiques : une séquence de 6 heures - achèvement des décors et costumes + répétitions : 2 heures dans le temps scolaire + 7 heures hors emploi du temps.				

L'étude détaillée de l'œuvre, en alternant lectures analytiques des passages clés et lecture cursive, est nécessaire pour faire comprendre l'histoire aux élèves, de manière à pouvoir la reformuler. Elle permet aussi d'assimiler les caractéristiques du genre dont ils doivent être capables de retenir les principaux aspects.

2.3.3. Du roman à l'adaptation *d'Yvain le chevalier au lion*

Une fois l'œuvre complète analysée, il s'agit de s'interroger sur le processus d'adaptation. Quelles opérations effectuer sur l'œuvre romanesque afin de conserver et de transmettre une vision d'ensemble des aventures d'Yvain à un public jeune qui n'aurait pas la connaissance de l'œuvre ?

La première remarque faite par les élèves à cette occasion, est qu'il est impossible de conserver la totalité des aventures du roman de Chrétien de Troyes, qui seraient trop longues à jouer. L'opération de suppression s'impose donc à eux comme une opération naturelle et incontournable pour qui veut passer du roman à la pièce de théâtre. Afin de déterminer quels passages vont faire l'objet de suppressions partielles ou totales, un retour aux traces écrites permet d'une part de sélectionner les passages clés de l'histoire et d'autre part de constater que certains motifs sont répétés plusieurs fois et qu'il est possible de supprimer certaines répétitions sans nuire à la thématique de l'œuvre, c'est le cas notamment des combats relevés dans un tableau au cours de la séquence (Annexe XXXIII : 94-95) afin d'observer comment ils peuvent renseigner sur le héros, sa caractérisation et sa

formation. Sur les huit combats relevés, trois sont considérés comme essentiels dans la structure de l'œuvre, le premier pour comprendre le départ d'Yvain, le deuxième pour justifier sa rencontre avec Laudine, et le troisième pour montrer sa vaillance et pour éclairer le titre de l'œuvre. Le schéma actantiel du roman aide également les élèves à orienter leur choix des actions à maintenir ou non en fonction des rôles joués par les personnages.

L'adaptation privilégie donc le mode singulatif avec maintien de la thématique du combat de chevalerie et de l'amour courtois pour préserver la nature d'*Yvain le chevalier au lion* mise en évidence dans la séquence. Cette nécessité de faire des choix permet d'une part de vérifier la compréhension du texte source mais aussi de les entraîner à faire des choix dans les éléments à conserver en fonction de leur importance mais aussi dans la construction d'une histoire qui doit garder des liens de cohésion entre ces différents éléments. À l'issue de cette réflexion, les dix tableaux suivants sont retenus, avec en regard les personnages pressentis pour intervenir dans la scène à construire. Ils seront pour certains très légèrement modifiés au moment de l'écriture, comme nous aurons l'occasion de le montrer ultérieurement :

1. Récit de Calogrenant : Calogrenant ; la Reine ; Ké ; des figurants.

2. Départ d'Yvain et rencontre avec le vilain : Yvain ; le vilain.

3. Combat contre le chevalier de la fontaine : Yvain ; le chevalier de la fontaine.

4. Rencontre avec Lunette : Yvain ; Lunette.

5. Rencontre avec Laudine et noces : Lunette ; Yvain ; Laudine.

6. Départ pour le tournoi et promesse à Laudine : Yvain ; Gauvain ; Laudine.

7. Rejet de Laudine : Yvain ; Laudine.

8. Yvain est soigné et rencontre le lion : Yvain ; la servante ; le lion.

9. Combat contre Gauvain : Yvain ; Gauvain.

10. Retrouvailles entre Yvain et Laudine : Lunette ; Laudine ; Yvain.

Une fois les tableaux déterminés, les élèves travaillent par groupes de deux ou trois, suivant le nombre de rôles nécessaires à la scène à écrire. Un même rôle sera donc joué par plusieurs personnages, Yvain, par exemple, prendra la figure de dix élèves différents puisqu'il intervient dans tous les tableaux. Le but est de faire en sorte que tous les élèves aient une véritable place dans le projet et que le rôle principal ne soit pas réservé à un seul élève, même si le procédé peut paraître un peu artificiel. Nous attirons également leur attention sur le fait qu'ils vont écrire les répliques qu'ils seront amenés à apprendre et à jouer eux-mêmes sur la scène. Ils savent également que leur production ne sera pas définitive et qu'ils seront amenés à la réécrire une ou plusieurs fois. Une fois les dix groupes constitués (par affinité) ils ont chacun pour objectif d'écrire les dialogues et les didascalies qui vont composer les différents actes et scènes de la pièce, à partir de l'édition du roman de Chrétien de Troyes qui avait servi pendant la séquence. L'écriture est guidée par une consigne (Adapter pour le théâtre *Yvain le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes) et des critères d'évaluation qui prennent en compte :

- la mise en page du genre d'arrivée (le théâtre) avec l'alternance de didascalies et de dialogues
- le contenu, sa conformité avec le texte d'origine
- la richesse du vocabulaire
- l'originalité
- la cohérence de la composition
- la correction de la langue

Le professeur aide les élèves à circonscrire les passages à adapter puis leur transmet les extraits photocopiés afin qu'ils puissent effectuer plus facilement des manipulations sur les textes (découper, supprimer, coller, surligner…). Le professeur passe dans les groupes pour répondre aux questions, donner des conseils… À l'issue de ce travail, les brouillons des élèves sont collectés (Annexe XXXIV : 96-130) afin d'être relus et annotés.

Cette première version produite par les différents groupes est corrigée par le professeur qui guide les élèves par des remarques sur les copies. Elle révèle plusieurs choses :

- le manque de transition entre certains tableaux, ce qui s'explique naturellement par le fait que les élèves n'aient pas, à ce moment du travail, une vision globale de l'adaptation.

- les lieux multiples dans une même scène qui peuvent être difficiles à mimétiser

- des didascalies peu nombreuses et peu variées

- des personnages ont été ajoutés parce qu'ils étaient nécessaires à la mise en scène mais aussi parce qu'ils donnent la possibilité à tous les élèves d'avoir un rôle à jouer (un écuyer à l'acte II, le roi Arthur à l'acte IX)

L'intérêt de travailler sur les brouillons des élèves, c'est qu'ils conservent la trace de leur réflexion et de leur manière de concevoir leur travail écrit. En effet, certains ne parviennent pas à fournir d'emblée un travail collectif et préfèrent travailler d'abord séparément. C'est le cas pour l'acte I notamment pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit d'un groupe composé de trois élèves, deux garçons et une fille, qui n'arrivent pas à se mettre d'accord sur le choix du secrétaire de séance et qui décident donc de travailler chacun pour soi dans un premier temps et de conserver ensuite la meilleure composition. Ils vont au fur et à mesure apprendre à négocier et à accepter de débattre au sein du groupe plutôt que de choisir une posture individuelle qui leur fait perdre du temps par rapport aux

autres (Annexe XXXIV : 96-99). On constate aussi qu'ils ne parviennent pas pour certains à apporter de corrections sur leur brouillon et recommencent systématiquement après les premières ratures (acte I). Ils éprouvent également des difficultés à introduire les personnages. D'autres copies révèlent des suppressions de passages intéressants qui auraient mérité d'être conservés, ce qui leur sera d'ailleurs signalé au moment de la réécriture (Annexe XXXIV : 108). Enfin, certains brouillons révèlent la capacité de certains élèves à obtenir dès la première version, une adaptation satisfaisante (Annexe XXXIV : 102-107). Notons que les interactions verbales entre les membres du groupe ont été fructueuses et le seront encore au moment de la réécriture[591]. Toutes ces traces de l'activité des élèves sur les brouillons témoignent de la conduite d'une réflexion riche et productive sur l'histoire mais aussi sur la forme.

Une fois la correction rendue, la lecture à voix haute et à plusieurs voix des productions, ainsi que les annotations sur les copies permettront d'établir les objectifs de la réécriture à venir. À cette occasion, des passages qui offraient de la résistance au niveau de la compréhension, sont reformulés par la classe. Il s'agit par exemple de la confusion à l'acte V entre la demande en mariage d'Yvain à Laudine au début de l'histoire et leur réconciliation finale (Annexe XXXIV : 110-112). Un amalgame a été fait entre ces deux scènes qu'il s'agit de corriger. Les reformulations proposées à ce moment du travail sont aussi l'occasion d'apporter des améliorations du point de vue linguistique. Pour une description des apports des reformulations écrites et orales, nous renvoyons à l'article de

591 Pour une description des interactions verbales entre élèves dans une tâche de réécriture, nous renvoyons à l'article de M.-A Ballenghien, F. Ruellan, D.-G. Brassart et Y. Reuter qui en expose les intérêts et les limites : « Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? », *Repères* N°10, INRP, 1994, p. 115-129.

Catherine Boré : « Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique »[592].

Des exercices sur les différentes techniques qui peuvent servir à introduire des personnages dans le texte de théâtre sont empruntés à l'article d'André Petitjean (2003)[593] et proposés aux élèves pour les aider à améliorer leur production. On incite aussi à un retour au texte source et à son explication pour corriger les contresens. Du point de vue de la langue, on rappelle que les didascalies doivent aussi prendre en compte le lieu scénique et qu'elles portent la trace du point de vue de leur auteur, au moment où il écrit son texte. On met en garde contre les variations de registre de langue, d'un personnage à l'autre et d'un groupe à l'autre et on rappelle l'importance de la ponctuation dans ce genre de discours qui offre des variations dans les types de phrases.

2.3.4. L'adaptation et sa réécriture

L'objectif de la réécriture[594] est d'améliorer les transitions entre les scènes, de faire ajouter et varier les didascalies, d'améliorer l'introduction des personnages et de tenir compte de la situation d'énonciation propre au texte de théâtre. Il est demandé aux élèves également de simplifier s'ils le veulent leurs productions qui, pour certaines sont restées très proches des dialogues du roman et emploient un langage très soutenu qui risque de faire obstacle à la mémorisation et au jeu.

La lecture à plusieurs voix des productions, la confrontation des textes, dont certains étaient quasiment achevés dès la première version, ont créé une émulation. Le passage de l'écriture à l'oralisation, qui s'accompagne déjà pour certains élèves d'une réelle volonté

592 BORE Catherine, « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », *Repères* N°26-27, INRP, 2002-2003, p. 259-275.

593 PETITJEAN André (2003), « Élaboration didactique du personnage dramatique », *Pratiques* N°119-120, *op. cit.*, p. 229-231.

594 Différents états de la plupart des actes rédigés par les élèves se trouvent en annexe. Les brouillons sont classés du plus ancien au plus proche de la version définitive (Annexe XXXIV).

de jeu et de mise en scène, est éclairant pour les élèves, qui comprennent mieux les enjeux de l'écriture dramatique. Enfin, le travail de groupe permet une confrontation des points de vue des plus productives, chacun comprenant qu'il s'agit d'écrire les répliques qu'il sera amené à apprendre et à jouer sur la scène. À ce propos, Almuth Grésillon a montré qu'il existe une interdépendance entre texte et scène : « comme le texte de théâtre lui-même, sa genèse est toujours déjà liée, concrètement et virtuellement, à des configurations de mise en scène. »[595] Elle affirme que dès les premières phases de l'écriture théâtrale, la composition scénique est partie intégrante du processus et lui confère ainsi des aspects particuliers. C'est pourquoi les auteurs de textes de théâtre ont du mal à concevoir que leur œuvre soit réellement finie. La genèse se poursuit souvent au-delà de la limite de l'édition grâce au dialogue entre l'auteur et le metteur en scène ou les comédiens. Il existerait donc un « jeu interactif » entre texte et représentation et les réécritures. Almuth Grésillon parle de « configuration de réécriture » pour nommer ces réécritures du texte provoquées par des faits extratextuels et appartenant en propre à l'univers de la représentation. Le jeu apparaît donc ici comme un moteur pour la réécriture.

Cette deuxième version montre que le principe de la transition a bien été compris et que les actes s'enchaînent de manière plus harmonieuse. Elle contient des répliques plus riches et on constate des ajouts en fin d'acte pour faire la jonction avec l'acte suivant. Les modifications sont diverses : interrompre des tirades trop longues par des interventions de personnages qui, par ailleurs avaient des répliques trop courtes (cas de Ké et de la reine venant interrompre le long monologue de Calogrenant dans l'acte I), ou devaient se présenter au public (acte IV) ; donner des explications sur leur situation (acte IX) ou simplement parce que les élèves n'avaient pas réussi à achever leur travail (cas de l'acte

595 GRESILLON Almuth, « De l'écriture du texte de théâtre à la mise en scène », *Cahiers de praxémique* 26/1996, *Les mots et la scène*, Praxiling Université Paul Valéry, Montpellier III, p. 73.

II) ; supprimer des passages qui n'étaient pas des dialogues mais des extraits de narration empruntés au roman sans changement de système temporel ou pronominal (acte VI).

On remarque aussi de nombreux ajouts ou substitution de didascalies entre la première et la seconde production écrite. Les ajouts sont essentiellement des indications de lieu, situées sous la borne d'ouverture des actes ou des scènes (« à la cour du roi Arthur », Acte I ; « (dans la salle à manger du château) », Acte VI). Ils sont opérés à la demande du professeur après réflexion avec la classe sur les problèmes de mimétisation des multiples lieux implicitement induits par les répliques ou par les didascalies dans la première version. Les changements tiennent compte de la partition entre lieux ouverts et lieux fermés qui s'est imposée pour éviter les changements de décor trop lourds et trop coûteux, notamment quand ils interviennent dans une même scène ou un même acte.

Les didascalies placées à la fin des actes et des scènes et qui indiquent les entrées ou sorties des personnages ont aussi été ajoutées pour la plupart à cette occasion : « (Ils sortent de scène), Acte III, « (elle sort de scène) », Acte VIII). Les autres ajouts les plus fréquents concernent la destination de la parole, du type : « à part, à lui-même, au vilain… ». Les gestes des personnages sont aussi considérés dans les ajouts des élèves entre la première et la seconde version. À l'acte X par exemple, on relève : « se faisant brosser les cheveux par sa servante, se met à genoux et lève les mains au ciel, Yvain et Laudine s'enlacent ».

On peut noter que dans la première version on trouvait une didascalie portant sur le ton de la voix (Yvain : (à voix basse), acte V) et que celle-ci a disparu à la réécriture, alors que c'est ce type d'indications qui dominait dans les premiers travaux d'adaptation réalisés en début d'année.

Les opérations les plus couramment effectuées par les élèves entre la première et la deuxième version sont l'ajout (transitions entre les actes par exemple), la substitution (indications de lieux intratextuelles remplacées par des didascalies placées sous la borne d'ouverture par exemple) et la suppression. Ces opérations touchent indifféremment les deux couches textuelles qui composent le texte de théâtre. L'opération la moins employée est celle que signalait Claudine Fabre (1990) dans son analyse des brouillons d'écoliers, il s'agit du déplacement.

Si tous les groupes sont parvenus à ajouter des transitions satisfaisantes, assez peu acceptent d'intervenir sur leur texte pour le simplifier, soit par crainte d'en dénaturer le sens, soit à cause de la difficulté de « traduire » en langage courant un texte qui pour eux doit conserver sa couleur médiévale, c'est notamment le cas pour les actes qui manifestent la plus grande proximité avec le texte de départ (cas par exemple de l'acte IV ou encore de l'acte VI).

À l'issue de cette réécriture, un nouveau temps d'oralisation, ou de jeu pour ceux qui s'en sentent la capacité, est proposé. Il leur est demandé à cette occasion d'être attentif à l'attitude des personnages sur la scène, leurs déplacements, à prendre en compte la destination de la parole des personnages. À la suite de cela, quelques groupes apportent encore des modifications à leur deuxième version. On note, en ce qui concerne la langue, que les membres du groupe qui ont le moins de souci en orthographe se chargent d'apporter les corrections. Les qualités de chacun sont ainsi mobilisées. On propose enfin aux élèves d'utiliser le traitement de texte pour mettre au propre leurs productions, qu'ils pourront ensuite modifier directement et imprimer pour leur groupe afin de passer à l'étape de la mémorisation. Le traitement de texte leur donne la possibilité de lire intégralement l'adaptation et d'apprécier leur travail abouti. Cela permet aussi aux

collègues qui interviennent dans la création des décors et des costumes (professeur d'arts plastiques) et dans la mise en scène (professeur documentaliste) d'avoir une vision d'ensemble du travail. De plus, pour une description des effets et de l'intérêt du traitement de texte sur les productions écrites des élèves, nous renvoyons à l'article de Sylvie Plane (2002-2003)[596], dans lequel est exposé le rôle de cet instrument sur les pratiques graphiques. L'auteur rappelle l'intérêt du traitement de texte sur la motivation des scripteurs. Il possède en effet un pouvoir d'attraction qui permet de réconcilier les adolescents avec l'écriture. Si les recherches n'ont pas véritablement démontré l'intérêt de cet outil dans l'étape de la textualisation, on notera néanmoins qu'il permet d'une part, d'aboutir à une présentation soignée à laquelle les élèves sont très sensibles (savoir écrire, c'est savoir bien graphier). D'autre part, l'utilisation de correcteurs permet d'alléger la charge imposée par la vigilance orthographique. Enfin, il constitue un outil facilitateur de la réécriture en ce qu'il permet d'ajouter, de supprimer, de substituer, déplacer, en faisant l'économie de la copie et de la rature. Ainsi, au fil des répétitions, les gestes, déplacements, tons de voix se mettent en place progressivement avec l'aide et les conseils de chacun, et les élèves peuvent modifier, ajouter ces didascalies à leur production. On constate cependant qu'au fil des répétitions et à mesure que le texte et les gestes et déplacements sont mémorisés, les élèves ne voient plus l'intérêt de faire apparaître par écrit, dans leurs productions, ces manifestations scéniques qui deviennent pour eux des automatismes. La représentation vient donc compléter naturellement les « trous » du texte et il est rappelé aux élèves la remarque qu'ils avaient faite lors de l'analyse de *La Farce de Maître Pathelin* à propos de son « manque » de didascalies. Ils comprennent mieux à présent, à partir de leur propre expérience, pourquoi un texte dramatique qui comporte peu

596 PLANE Sylvie, « Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche. Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte », *Repères* N°26-27, 2002-2003, INRP, p. 163-187.

ou aucune indication scénique, ne donne pas forcément lieu à une représentation sans geste ni déplacement.

Nous allons à présent procéder à l'analyse des productions des élèves afin d'observer quelles opérations ont été effectuées sur le roman hypotexte pour aboutir au texte dramatique dans sa version définitive (Annexe XXXV : 131-143).

2.3.5. Une translongation par réduction : des actions réduites à l'essentiel

Nous avons déjà pu noter que la première opération qui s'est imposée est la translongation par réduction avec la suppression d'épisodes secondaires et non indispensables à l'enchaînement d'autres actions considérées elles comme principales. Si on compare, grâce au tableau ci-dessous, les actions qui scandent le roman à celles qui ont été maintenues dans le texte dramatique on s'aperçoit en effet que de nombreux épisodes ont disparu dans l'opération de transmodalisation. Notons que le roman n'est pas découpé en chapitres et que les numéros en regard des péripéties ne sont donc pas à confondre avec des numéros de chapitres. Dans la colonne de droite, les éléments conservés sont signalés par la mention « idem », ce qui signifie que le contenu de la diégèse est respecté, même si tous les passages subissent des suppressions partielles. Les numéros en chiffres romains dans la colonne de droite correspondent à l'acte dans lequel se trouve ou non reprise l'action. En ce qui concerne le choix des actions, il a permis de mettre en place un échange sur ce qu'il s'agissait de maintenir prioritairement sur la scène et de motiver ses choix. La notion d'unité d'action a pu être introduite ainsi que l'orientation axiologique à donner à l'ensemble. La mise en valeur du caractère héroïque mais aussi amoureux d'Yvain a été choisie comme fil conducteur.

Dans le roman	Dans l'adaptation
1. Récit de Calogrenant à la cour du roi Arthur	I. idem
2. Yvain quitte la cour pour se préparer à vaincre le chevalier de la fontaine	II. idem

3. Yvain passe la nuit chez un vavasseur hospitalier	II. Raconté par Yvain, non mimétisé
4. Le lendemain, il passe un essart et rencontre un vilain qui lui indique le chemin de la fontaine magique	II. Idem
5. À la fontaine, il verse de l'eau sur le perron et déclenche une tempête	III. idem
6. Il combat le chevalier de la fontaine et le blesse	
7. Il le poursuit jusque dans son château	
8. Il est enfermé dans une pièce du château et Lunette une servante lui vient en aide en lui donnant un anneau qui rend invisible	IV. idem
9. Il est conduit dans une chambrette où il assiste à l'enterrement d'Esclados et tombe amoureux de la veuve Laudine.	V. idem (scènes 1 et 2)

10. Lunette convainc sa maîtresse de trouver un nouveau défenseur et lui présente Yvain.	V. scène 3
11. Les noces durent jusqu'à la veille de l'arrivée d'Arthur et de sa cour.	
12. Arrivée d'Arthur à la fontaine : Yvain bat Ké au combat.	supprimé
13. Arthur et sa cour passent une semaine au château d'Yvain	supprimé
14. Yvain demande à Laudine l'autorisation de s'absenter pour tournoyer pendant une année.	VI. idem
15. Le terme fixé par Laudine est dépassé, une servante récupère l'anneau donné à Yvain et dénonce la trahison.	VII. idem
16. Yvain erre dans la forêt et délire, il est nourri par un ermite.	supprimé
17. Il est reconnu par une demoiselle qui le guérit grâce à l'onguent de la fée Morgue donné par sa maîtresse.	VIII. scène 1 idem
18. Yvain est conduit au château de la dame où il fait un long séjour.	supprimé
19. Il combat le comte Alier qui attaque le château et demande congé.	supprimé
20. Dans une forêt profonde il défend un lion contre l'attaque d'un serpent. Le lion devient son compagnon.	VIII, scène 2 idem
21. Il retourne à la fontaine et trouve Lunette emprisonnée, elle doit être brûlée le lendemain si elle ne trouve pas de champion pour la défendre.	supprimé
22. Yvain passe la nuit dans le châtelet d'un baron.	supprimé
23. Le lendemain matin il combat le géant Harpin de la montagne qui terrorise son hôte.	supprimé
24. Il combat avant midi le sénéchal et ses deux frères pour libérer Lunette. Il est blessé.	supprimé
25. Il quitte Lunette passe la nuit dans une maison où il séjourne jusqu'à ce qu'il soit guéri.	supprimé
26. Il est recherché par une pucelle pour défendre les intérêts de la fille cadette du seigneur de la Noire-Épine déshéritée par son aînée.	Évoqué fin scène VIII
27. Ils se rendent ensemble au château de Pire Aventure pour y passer la nuit.	supprimé
28. Le lendemain Yvain doit combattre les deux diables qui terrorisent son hôte et il libère les pucelles captives	supprimé
29. Ils quittent le château et retrouvent dans un refuge la jeune fille pour qui il doit combattre.	supprimé
30. Ils se rendent dans un château où séjournent Arthur et sa cour et où l'attend son adversaire.	supprimé
31. Le combat entre Yvain et Gauvain a lieu dans la cour du château devant de nombreux spectateurs.	IX. idem
32. À la tombée du jour, Yvain et Gauvain épuisés se	

dévoilent leur identité et cessent de combattre.	
33. Arthur donne raison à la jeune fille déshéritée et les deux cousins sont soignés.	
34. Dès qu'il est guéri, Yvain se rend à la fontaine avec son lion et il déclenche une terrible tempête.	supprimé
35. Lunette parvient à convaincre Laudine qu'il lui faut un défenseur pour la fontaine et lui parle d'un chevalier invincible nommé le chevalier au lion.	X. idem
36. Laudine accepte de réconcilier ce chevalier avec sa dame en échange de ses services et elle jure sur les reliques.	
37. Yvain se fait reconnaître de Laudine qui accepte leur réconciliation pour ne pas être parjure.	

On peut constater que, outre les scènes de combats déjà mentionnées, d'autres péripéties sont touchées par des suppressions totales. De fait, on peut noter que n'a été conservé que ce qui permettait d'obtenir une unité d'action, c'est-à-dire, toutes les aventures qui conduisent Yvain à rencontrer Laudine, à l'épouser, la quitter, la perdre et la retrouver sous le nom de chevalier au lion, c'est-à-dire, les épisodes caractéristiques du genre courtois. Les aventures redondantes qui servent uniquement à prouver sa vaillance et sa prouesse ont été supprimées, ce qui a forcément une incidence sur la durée de l'action. Nous noterons que, comme dans *James et la grosse pêche* de Richard R. George, les péripéties les plus touchées par les suppressions se trouvent dans la dernière partie du roman, ce qui impose une accélération conduisant à un dénouement plus rapide dans l'adaptation. Le début est relativement épargné dans la mesure où les élèves ont compris la nécessité d'exposer le cadre, les personnages et la situation, indispensables à la compréhension de l'histoire. Tout ce qui n'y conduit pas directement est passé sous silence par les élèves. En effet, dans l'acte I par exemple, les raisons de la dispute entre Ké et Calogrenant ne sont pas reprises. L'adaptation insiste dans l'acte I sur le caractère de nature malveillante de Ké révélé par la reine Guenièvre, plus que sur ce qui l'a conduit à être médisant vis-à-vis de Calogrenant (il s'est levé à l'entrée de la reine alors que les autres chevaliers, qui lui tournaient le dos, n'ont pas pu lui rendre cette marque de respect). Cet épisode n'est pas nécessaire à la progression de l'action dans la réécriture,

dans la mesure où les personnages de Ké et de la reine ne sont plus convoqués (les moqueries de Ké à l'égard d'Yvain puis le combat de Ké contre Yvain ne sont pas conservés). Ces deux personnages sont maintenus dans la scène d'exposition afin de contextualiser l'histoire et d'entrecouper par leurs répliques le récit de Calogrenant qui apparaissait trop long et statique, comme les élèves en ont pris conscience au moment de la lecture de leur première version. Ils ont aussi compris l'attention qu'il s'agit de porter au discours des personnages qui doit traduire leur caractère et leur manière d'être. Ils ont également vu que le récit de Calogrenant était nécessaire au déclenchement des aventures d'Yvain (le schéma narratif a été utile afin d'établir la structure d'ensemble de l'histoire), même s'il est nécessairement réduit, ne reprenant que les principales étapes et laissant de côté les éléments descriptifs ainsi que les dialogues, résumés dans l'acte I par Calogrenant. L'hospitalité que lui offre le vavasseur sur son chemin est par exemple largement détaillée dans le roman (« Bientôt j'entrai dans une lande et vis une bretèche pas plus loin qu'à une demi-lieue galloise. Je vis l'enceinte et le fossé tout environ profond et large. Sur le pont de la forteresse je vis le seigneur de ce lieu tenant sur son poing un autour. Je ne l'avais encore salué quand il vint me prendre à l'étrier. Je descendis car j'avais besoin d'un logis. Il me dit plus de sept fois tout d'affilée que béni était ce chemin qui m'avait mené jusque-là. Nous entrâmes dans la cour, passâmes le pont et la porte. Au milieu de la cour de ce vavasseur- auquel Dieu donne joie et honneur pour l'hospitalité qu'il m'accorda ce soir-là !- pendait un grand disque de cuivre. Le vavasseur y frappa trois coups avec un marteau suspendu à un poteau. Ceux qui se tenaient enfermés dans le château ouïrent la voix et le bruit, sortirent hors de la maison et descendirent dans la cour. […] », p. 16). Au contraire, l'adaptation résume la scène en ces termes : « Je me trouvai dans la forêt de Brocéliande lorsque j'aperçus un vavasseur qui m'offrit l'hospitalité. » (p. 1).

On a montré ici qu'adapter consiste d'abord à interpréter et à faire des choix qui ont indéniablement une incidence sur l'ensemble de l'histoire. La suppression de certaines actions conduit forcément à une réduction de l'ensemble et à des conséquences sur le temps et la durée de l'histoire.

2.3.6. Un temps imprécis et concentré

En ce qui concerne le temps, on a pu faire constater que le texte dramatique inscrit le jeu des temps dans le discours avec du présent, passé composé, futur…. Au contraire, le roman hypotexte fonctionne sur le mode du récit avec du passé simple, de l'imparfait, du plus-que parfait…. Pour ce qui est de la durée de l'histoire, celle du roman est difficile à établir. En effet, des indications très précises, que les élèves comparent aux éléments relevés dans la nouvelle réaliste (« le jour de la Pentecôte » p. 13, « le jour de la Saint-Jean » p. 63) côtoient des indications plus vagues (« Yvain fit un long séjour dans le pays […] un jour » p. 75, « Combien de temps ils séjournèrent, je ne le sais, jusqu'à ce que tous deux fussent guéris et puissent reprendre leur chemin » p. 104) ce qui rend une évaluation précise impossible. Les indications de temps conservées dans l'adaptation, sont :

- l'analepse de Calogrenant qui raconte ce qui lui est arrivé sept ans auparavant : « - Il m'advint, il y a plus de sept ans, que, seul comme paysan, j'allais quérant aventure, armé de toutes armures comme doit être un chevalier. » (p. 16), repris à l'acte I : « Il y a sept ans, donc, je partis quérir aventure. » (p. 1)

- la première nuit passée par Yvain dans une auberge « J'ai pourtant passé la nuit dans l'auberge indiquée par Calogrenant. » (Acte II, p. 2). Cette indication contredit d'ailleurs l'information donnée par les élèves dans l'acte qui précède et dans lequel Calogrenant indique qu'il part chercher la fontaine après le souper et non le lendemain matin comme l'indique le roman.

- la course-poursuite avec le chevalier de la fontaine : « Voilà près de deux heurs que je le suis. » (Acte IV, p. 4)

- le temps passé par Yvain à tournoyer : « Or voici la fête de la Saint-Jean passée de huit jours et voilà une année que mon époux a quitté ce château pour aller tournoyer et que je l'attends. » (Acte VII, p. 8)

Les élèves ont donc conservé les informations de temps mentionnées dans les extraits adaptés. Elles sont donc plus nombreuses dans la première partie de la pièce qui souffre moins des suppressions totales. L'absence d'informations concernant le temps et la durée dans la deuxième partie de l'adaptation donne une impression de rapidité et de concentration, comme si Yvain accomplissait les aventures des actes VII à X en une seule journée, alors que dans le roman on peut compter vingt-cinq nuitées clairement énoncées en plus des trois longs séjours, sans durée précise, déjà mentionnés. Notons que dans l'adaptation, l'intervalle entre les actes permet tout de même, à la lecture et lors de la représentation, de jouer sur le temps et de lui donner plus d'ampleur. Dans l'acte II par exemple, Yvain sort de scène après avoir récupéré ses armes. Il revient sur scène pour dire qu'il a dormi chez le vavasseur et cherche la fontaine, ce qui signifie que cette brève sortie de scène figure au moins une nuit.

On a montré que l'adaptation peut exploiter à la fois les précisions temporelles et les imprécisions du roman pour donner une illusion de réalité et une illusion de durée, basée à la fois sur la description du temps qui passe dans les répliques des personnages et sur la durée imprimée par les changements d'actes et de scènes. On rappelle également qu'il existe d'autres possibilités de représenter le temps qui s'écoule au théâtre, comme on avait déjà pu le remarquer (pancartes, narrateur, horloge, voix off…).

2.3.7. Un espace symbolique et conventionnel

Les aventures d'Yvain se caractérisent par les nombreux déplacements du héros qui participent de sa formation. On peut compter environ une bonne trentaine de lieux visités, qui peuvent se répartir en deux grandes catégories : les lieux fermés (les châteaux ou châtelet avec leurs chambres ou chambrettes, salles, la maison d'Yvain, la maison d'un hôte…) et les lieux ouverts (la forêt de Brocéliande, des forêts non nommées, l'essart où se trouve le vilain, le recet où se cache la jeune fille déshéritée, la fontaine, les cours des châteaux…). Certains de ces lieux sont récurrents, il s'agit du château de Laudine et de la fontaine magique au cœur de la forêt de Brocéliande, lieux vers lesquels Yvain revient à plusieurs reprises. Ce sont ces deux espaces que les élèves ont choisi de conserver dans leur adaptation, le château pouvant servir à accueillir toutes les scènes en intérieur et la forêt les scènes d'extérieur, comme nous l'avons déjà remarqué. Le lecteur est informé des changements de lieu surtout par le biais des répliques qui reprennent les informations du roman (Acte I : « Nous voici réunis […] à la cour du roi Arthur » p. 1, Acte III : « Cette forêt de Brocéliande est vraiment profonde. » p. 3, Acte IV : « Maintenant que je suis entré dans le château de mon adversaire. » p. 4, Acte X : « maudits ceux qui fondèrent ce château ! » p. 11).

Des didascalies placées sous la borne d'ouverture permettent également d'annoncer l'endroit où se déroule la scène. À l'acte I, « à la cour du roi Arthur » (p. 1) reprend une indication du roman ; « assis autour de la table ronde » (p. 1) est un ajout. À l'acte V on trouve l'indication : « dans une salle du château » (p. 5) et à l'acte IX : « forêt de Brocéliande » (p. 10). Certains actes ne contiennent aucune information spatiale et peuvent poser problème à la lecture (actes VII et VIII par exemple qui s'enchaînent sans que soit précisé que le premier se passe dans le château alors que le suivant à lieu dans la forêt). L'acte II quant à lui doit se dérouler dans la forêt de Brocéliande si l'on se réfère à la

didascalie qui se trouve sous la borne d'ouverture « Dans la forêt de Brocéliande, fontaine », cependant on peut constater que le début de l'acte se déroule chez Yvain qui demande à son écuyer de lui préparer ses armes. Ce n'est que dans la deuxième partie de l'acte qu'Yvain se rend dans la forêt magique. L'indication scénique de début devrait donc être placée plus bas et à sa place on aurait dû trouver la didascalie « chez Yvain ». On attire l'attention des élèves à cette occasion sur l'importance de la place des didascalies dans le texte, qui peuvent porter sur une réplique ou sur l'ensemble d'une scène ou d'un acte.

Quelques indications font référence à la mise en scène : « Elle quitte la scène précipitamment », acte VII ; « quitte la scène en s'arrachant les vêtements », « elle sort de scène », acte VIII ; « Ils sortent de scène en se congratulant », acte IX. Ces indications ont pour la plupart été ajoutées après les lectures à voix haute et n'apparaissaient pas dans les premières versions de l'adaptation. Elles demandaient en effet aux élèves de se détacher du texte source qui n'offre aucune de ces indications et d'anticiper la mise en scène.

Nous avons noté que les didascalies spatiales étaient peu nombreuses, les élèves n'indiquant pas dans leur texte la manière dont ils se représentent les lieux, comment ils vont les matérialiser sur la scène, passer de l'un à l'autre, etc. Là encore, c'est le jeu et les répétitions qui donneront aux élèves l'occasion de s'interroger sur ces paramètres auxquels ils n'avaient pas forcément pensé au moment de la première production écrite. La deuxième version montre déjà plus d'attention à cet égard. En effet, on peut observer un travail d'ajout et de substitution suite à la première lecture des travaux des élèves et des indications qui manifestaient une grande fidélité au roman, mais trop variées et difficiles à mimétiser, en tout cas dans le cadre d'une représentation scolaire, ont été remplacées. C'est le cas par exemple dans la première version de l'acte VII : Laudine quitte son

château pour aller chercher Yvain qui est parti tournoyer et elle dénonce sa trahison, après leur dispute « (Il s'enfuit dans la forêt la plus proche) », ce qui implique la représentation de trois lieux différents, avec peu d'action, dans le même acte : le château, l'endroit où elle trouve Yvain, la forêt dans laquelle il s'enfuit. Dans la version définitive, l'acte tout entier se déroule dans une pièce du château et lorsque les personnages changent de lieu on trouve simplement la mention « (Elle quitte la scène précipitamment) » ou « (quitte la scène en s'arrachant les vêtements) ». C'est le cas aussi à l'acte V ou l'échange dialogué entre les personnages fait mention de plusieurs lieux, dont on ne sait pas d'ailleurs s'ils sont ou non mimétisés.

Laudine : Quand viendra ce chevalier ?
Lunette : Il est là !
Laudine : Dites-lui de monter.
Lunette : Messire Yvain, elle vous attend.
Yvain : J'y vais.
Laudine : C'est vous le chevalier au lion ?

Ces dialogues montrent une certaine confusion dans la localisation des personnages à cause de l'absence de didascalie d'une part mais aussi de la multiplication des déplacements induits par l'échange : Où se trouve Yvain quand Lunette s'adresse à lui ? Voit-on le déplacement de Lunette vers Yvain, d'Yvain vers Laudine ? Ces questions sont réglées dans la dernière version par la suppression de cet échange et l'ajout de la didascalie « dans une salle du château » qui fixe un lieu unique pour toute la durée de l'acte.

Les descriptions de lieux que l'on trouve dans le roman ne sont pas reprises dans l'adaptation, l'espace y étant plus symbolique que réaliste. Hormis deux brèves descriptions de la fontaine (Acte I et Acte II) qui reprennent les éléments essentiels du roman en opérant des suppressions partielles (la fontaine est décrite aussi par deux fois dans le roman, mais plus longuement p. 21 et p. 27), aucun autre lieu n'est décrit, ni par la bouche des personnages, ni dans les didascalies. Notons que le roman offre assez peu de

descriptions des lieux. On sait par exemple que la forêt parcourue par Yvain lorsqu'il rencontre le lion est « profonde » (p. 78), adjectif repris dans le texte dramatique pour qualifier la forêt de Brocéliande dans laquelle chemine Yvain (Acte III, p. 3). Le château de Laudine n'est décrit que lorsqu'on y célèbre les noces (« Draps de soie sont tirés dehors, étendus comme parements. De tapis on fait pavement et par les rues on les étend. Contre la chaleur du soleil on couvre les rues de courtines. Les cloches, les cors, les buccines font si bien résonner tout le bourg que l'on n'aurait ouï Dieu tonner. Devant le roi dansent les pucelles. Sonnent flûtes et frétèles, cymbales, tambourins, tambours. Des jeunes gens font des sauts et des tours d'adresse. », p. 59), or ce passage n'est pas adapté par les élèves. On trouve également une courte description du château du baron menacé par le géant Harpin, épisode supprimé dans l'adaptation (« Tant ils allèrent qu'arrivèrent près du châtelet d'un baron qui était lieu clos tout autour de murs épais et forts et hauts. Ce château-là était si fort qu'il ne craignait assaut de mangonneau ou de perrière. Hors des murs la place était rase à ce point que ne s'élevait alentour ni borde ni maison (vous saurez pourquoi une autre fois, quand le moment sera que je vous dise). Messire Yvain se dirigea du droit chemin vers le château. », p. 87).

Le roman de Chrétien de Troyes ne se caractérise pas par l'abondance de ses descriptions spatiales. Si les lieux parcourus par Yvain sont nombreux, ils sont assez peu variés dans leur nature (forêts, châteaux) et assez peu caractérisés, ce qui facilite l'adaptation et une partition entre deux lieux conventionnels (une forêt, un château) aptes à représenter toutes les forêts et tous les châteaux du roman. L'espace dont la description a été maintenue dans l'adaptation est le *locus amoenus* de la fontaine magique, ce qui montre que les élèves ont bien compris son importance dans l'économie de l'œuvre. L'intérêt de la transposition des lieux est aussi qu'elle amène à s'interroger sur la manière de rendre les changements sur la scène et de les intégrer ou non à l'écriture didascalique.

2.3.8. Des personnages réduits à l'essentiel

On fait remarquer aux élèves que le roman possède plusieurs modes énonciatifs (énonciation du narrateur et des personnages) alors que dans le texte de théâtre, la parole est distribuée aux personnages sans médiation. Dans le roman hypotexte, les personnages sont relativement nombreux. On en trouve trois catégories : les personnages ayant une identité (Calogrenant, Yvain, Laudine…), ceux qui sont identifiés par leur fonction (vilain, valet, servante…) et enfin ceux qui appartiennent à un groupe (les gens, les chevaliers, la mesnie, la cour, les trois cents pucelles du château de Pire Aventure…). Pour ces derniers le texte ne dit pas de combien de personnes est composé le groupe. Hormis cette catégorie difficilement dénombrable, on peut compter une trentaine de personnages dans le roman de Chrétien de Troyes. Comme pour les actions auxquelles ils sont fortement liés, un débat a permis de faire un choix parmi ces personnages.

Ceux que les élèves ont choisi de conserver sont au nombre de treize. Ce sont essentiellement les personnages principaux et récurrents du roman. Il s'agit d'Yvain, Lunette, Laudine, Gauvain, le Lion, Arthur, Ké et le chevalier de la fontaine. Les trois derniers sont les seuls à n'être mimétisés qu'une seule fois dans l'adaptation. Des personnages qui n'apparaissent qu'une seule fois dans le roman sont néanmoins maintenus dans l'adaptation à cause de leur caractère indispensable dans la logique d'enchaînement des actions, il s'agit des personnages suivants :

- Calogrenant, car son récit déclenche l'action en incitant Yvain à partir en quête d'aventure

- la servante qui soigne Yvain de la folie : elle permet le nouveau départ d'Yvain

- la reine Guenièvre : elle incite Calogrenant à poursuivre son récit, elle contextualise la diégèse et permet d'entrecouper la longue narration de Calogrenant de quelques répliques

- les deux sœurs qui se disputent un héritage et qui choisissent Yvain et Gauvain pour champion : elles introduisent la dernière scène de combat entre les deux cousins et la reconnaissance du chevalier au lion par ses pairs.

Un groupe de figurants est proposé dans l'acte I pour représenter une partie des invités du roi Arthur qui sont aussi les auditeurs du récit de Calogrenant. Les autres groupes ne sont pas conservés dans l'hypertexte.

Conformément au genre du roman de chevalerie, ces personnages sont très peu décrits, le plus souvent un ou deux adjectifs ou une comparaison servent à les caractériser dans le roman (« Il y avait aussi messire Yvain et avec eux Calogrenant, un chevalier très avenant qui commença de leur faire un conte. », p. 14 ; « Le chevalier accourut comme un alérion, fier de mine tel un lion. », p. 22). On peut noter également le peu de variété dans le choix des adjectifs qui servent à décrire les demoiselles rencontrées par Yvain (« belle dame », p. 37, « belles », « avenantes », p. 88, « belles », p. 89…). La plupart du temps, ces personnages faiblement caractérisés sont des adversaires d'Yvain, ses hôtes ou les gens qu'il défend, croisés lors de ses retours cycliques vers la fontaine magique. Yvain n'est d'ailleurs lui-même jamais décrit physiquement, ni par le narrateur, ni par les autres personnages. Les seuls à être présentés physiquement avec un peu plus de détails sont Lunette (« une pucelle gente de corps et de beau visage », p. 31, « Elle était avenante brunette, très accueillante et avisée. », p. 61), et Laudine lorsqu'Yvain la voit pour la première fois (« une des plus belles dames que jamais vit terrienne créature. », p. 34, « J'ai pitié de ses beaux cheveux qui passent l'or fin tant ils luisent. », p. 40) puis le jour de l'arrivée du roi Arthur (« La dame de Landuc est sortie, vêtue d'une robe impériale d'hermine frangée et portant sur la tête un diadème avec ornement d'un rubis. », p. 60). Mais c'est un personnage secondaire, le vilain présenté par Calogrenant, qui est de loin le

plus longuement décrit (« Je vis alors, assis sur une souche, ayant une massue en main, un vilain qui ressemblait fort à un Maure, laid et hideux à démesure. Je m'approchai de ce vilain et vis qu'il avait plus grosse tête que roncin ou autre bête, cheveux mêlés en broussaille, front pelé de plus de deux empans de large. Oreilles moussues et grandes comme celles d'un éléphant, sourcils touffus, visage plat, yeux de chouette et nez de chat, bouche fendue comme loup, dents de sanglier, aiguës et brunes, barbe noire, grenons tortis, menton soudé à la poitrine, longue échine torte et bossue. Il était appuyé sur sa massue, vêtu de très étrange façon. Ce n'était vêtement de toile ni de laine mais de deux cuirs nouvellement écorchés, cuir de taureau ou cuir de bœuf. », p. 18). L'étonnement qu'il produit sur Calogrenant est confirmé plus tard par Yvain (« Plus de cent fois il se signa par l'étonnement qu'il eut de voir comment Nature put faire en cet homme œuvre si laide et si affreuse. », p. 27). On peut constater aussi la partition entre les descriptions mélioratives (les femmes en général) et péjoratives (le vilain). En ce qui concerne les portraits moraux, ils se dessinent au fil des actions et on peut voir l'égoïsme et la vanité d'Yvain par exemple, se transmuer en générosité, altruisme et vaillance au fur et à mesure de ses combats. Le texte dit simplement à son sujet qu'« il met sa vaillance à aider tous ceux qui sont dans le besoin. » (p. 106).

Dans l'adaptation, seuls deux portraits sont conservés partiellement, ce sont celui du vilain et celui de Laudine. Comme dans le roman, le vilain est présenté par Calogrenant puis vu par Yvain (Actes I : « Calogrenant : […] Sur le chemin je vis un vilain. Je m'approchai de lui et vis qu'il avait plus grosse tête que roncin ou autre bête. Je fus d'abord effrayé et ne sut si c'était homme ou bête. Mais il se montra très avenant. […] », p. 1, et II : « Yvain : […] Il ressemble à une bête sauvage mais il est honnête, je n'aurai pas à m'en méfier, il me montrera le chemin pour aller à la fontaine. », p. 2). Il est largement réduit puisqu'il ne reprend que l'aspect général et l'effet produit dans la mesure où le vilain apparaît sur la

scène et intervient lui-même dans l'échange dialogué à l'acte II. Laudine, quant à elle, est brièvement caractérisée à l'acte V : « Yvain (seul) : Cette dame est magnifique ! […] » (scène 1, p. 5) ; « Yvain : La grande beauté qu'en vous je vis. », scène 2, p. 6). Aucune autre caractérisation ni commentaire sur le physique des personnages ne sont maintenus dans l'hypertexte.

Qu'il s'agisse de la description des lieux ou des personnages, on a pu faire remarquer la différence entre le roman, entrecoupé de pauses descriptives ou explicatives, alors que le théâtre peut, dans le même moment montrer, faire parler et agir simultanément. Au théâtre, il suffit aussi de représenter un type de vêtement, de décor, pour déterminer l'époque et le niveau social des protagonistes alors que le roman aura recours à une présentation forcément plus longue à présenter avec des mots.

Dans l'adaptation, on perd cette impression de profusion des personnages due aux nombreuses rencontres, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, que fait le héros et aux groupes de personnes rencontrés (des valets, des écuyers, des gens, des seigneurs, des pucelles…) et qui n'ont pas été conservés. Ces groupes n'ont d'ailleurs pas d'autres fonctions que de donner de la vie et une illusion de réalité au roman de Chrétien de Troyes. N'ayant d'autre rôle dans l'action, ils sont d'autant plus faciles à supprimer. Outre ces personnages, ce sont surtout les opposants au héros qui sont touchés par les suppressions afin de maintenir le caractère singulatif des actions (ne pas répéter plusieurs fois la même action) et de gagner du temps sur la durée de la représentation. Ainsi, trois combats emblématiques sont conservés contre huit dans le roman et les personnages qui y apparaissent ne sont donc pas repris. Il s'agit du comte Alier, du géant Harpin, des deux Luitons et des trois sénéchaux. Là encore, notons qu'ils sont d'autant plus facilement supprimables qu'ils ne font que répéter une action et qu'ils n'apparaissent qu'une seule

fois dans le récit. La transmodalisation est donc centrée sur une action unique menée par un nombre restreint d'intervenants. Les élèves ont néanmoins noté que dans la perspective d'une mise en scène, il s'agissait d'intégrer des figurants (Acte I) afin de rendre la scène crédible.

Il s'agit enfin de montrer, en ce qui concerne l'instance narrative, omnisciente dans la narration différée, qu'elle ne possède pas de relais dans l'adaptation puisque toutes les répliques sont prises en charge par les personnages. La suppression du narrateur conduit donc aussi à la suppression de ses commentaires, nombreux et parfois très longs dans le roman : « Parlons des hommes d'autrefois, cela vaut mieux que vilain en vie ! C'est pour cela qu'il me plaît de raconter une histoire digne d'être écoutée touchant un roi qui fut si grand qu'en tout lieu on célébra sa gloire. Je m'accorde là-dessus avec les Bretons : toujours durera son renom et grâce à lui sera gardé le souvenir des chevaliers qui firent prouesse pour l'honneur. », (p. 14) ; « C'est merveille comme tant dure une bataille si fière et dure. » (p. 28) ; « Messire Yvain veut-il donc occire messire Gauvain, son ami ? Oui, et Gauvain voudrait-il faire de même de sa main, ou faire peut-être pis encore ? Non, sur ma foi. L'un ne voudrait avoir fait à l'autre ni honte ni tort pour un empire et tous les plus grands biens du monde. Je suis un menteur indigne car on ne peut manquer de voir que l'un des combattants va se précipiter sur l'autre sans l'épargner, bien au contraire. Qui fera la plus grande plainte ? Celui qui aura le plus souffert quand il y aura un vainqueur ? S'ils s'assaillent je crains bien qu'ils ne rompront point le combat avant que l'un d'eux remporte la victoire. […] », (p. 130). Ses interventions visent tout à tour à justifier l'histoire qui va être racontée, à capter la bienveillance du lecteur et à dramatiser l'action, tel qu'on avait pu l'observer dans l'analyse du roman, fonctions qui disparaissent donc dans la transmodalisation, qui perd par la même occasion la voix du trouvère qui intervient

dans son récit et s'adresse à son destinataire (public ou lecteur). Dans l'adaptation, les élèves n'ont pas souhaité convoquer le public de cette manière directe.

2.3.9. La forme

Le passage du roman à la pièce de théâtre passe par la transformation du texte romanesque en matériau dramatique. La mise en page des élèves respecte l'alternance de répliques et de didascalies caractéristiques du texte de théâtre.

a. Les dialogues

Les paroles des personnages sont construites de différentes manières. Placées après le nom du locuteur, elles sont pour certaines empruntées au roman et reproduites sans transformation, et ce, dès les premières versions de leurs productions écrites. C'est le cas d'une partie de l'acte IV au cours duquel Yvain se retrouve enfermé dans le château de son adversaire et rencontre la servante Lunette qui lui propose son aide (dans le roman, p. 31 à p. 32), mais aussi de l'acte VI qui reprend des pans entiers des dialogues entre Gauvain et Yvain s'apprêtant à partir tournoyer puis l'intervention de Laudine qui accepte le départ de son mari sous condition (dans le roman, p. 61 à p. 64). La comparaison des deux textes montre bien la fidélité au texte source dans le cas du premier exemple évoqué ci-dessus :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« - Chevalier, dit-elle, je crains que vous soyez mal venu ! Si on vous aperçoit céans, vous y serez mis en pièces, car mon seigneur est blessé à mort et je sais que c'est vous qui l'avez tué. Ma dame en mène un deuil si grand et ses gens autour d'elle crient si fort que peu s'en faut qu'ils se tuent de douleur. Entre eux si grande est la colère qu'ils ne peuvent s'entendre et savoir s'ils vont vous occire ou vous pendre […] je vous aiderai de tout mon pouvoir. N'est pas prudhomme celui qui a peur ! Je crois que vous êtes prudhomme car vous n'êtes point effrayé. Si je le puis, service et honneur vous rendrai comme ceux que vous me rendîtes. » (p. 31)	« **Lunette** : Chevalier, je crains que vous ne soyez mal venu ! Si on vous aperçoit dedans ces murs, vous y serez mis en pièces, car mon seigneur est blessé à mort et je sais que vous l'avez tué. Ma dame en mène un si grand deuil et ses gens autour d'elle crient si fort qu'ils se tuent de douleur. Entre eux si grande est la colère qu'ils ne peuvent s'entendre et savoir s'ils vont vous occire ou vous pendre. Mais je vous aiderai de tout mon pouvoir. N'est pas prudhomme celui qui a peur et je crois que vous êtes preux car vous n'êtes point effrayé. **Yvain** : Qui êtes-vous damoiselle ? Que me voulez-vous ? Pourquoi chercher à m'aider puisque je suis l'assassin de votre seigneur ? Est-ce un piège que vous voulez me tendre ? **Lunette** : J'ai pour nom Lunette. Si je le puis,

	service et honneur vous rendrai comme celui que vous me rendîtes.» (Acte IV, p. 4)

Dans l'exemple ci-dessus, on constate la reprise fidèle de pans entiers des dialogues du roman, fidélité qui se manifeste aussi par des collages de morceaux de dialogues. Cette opération alterne avec des ajouts des élèves qui servent à faire la jonction entre les répliques pour pallier les passages supprimés et présenter au lecteur les locuteurs qui apparaissent pour la première fois (cas de Lunette qui était présentée par le narrateur dans le roman). On constate aussi dans la transformation quelques tentatives de simplification concernant le vocabulaire, mais elles sont plutôt marginales (« céans » remplacé par « dedans ces murs », suppression de « peu s'en faut »). On constate que les élèves ont bien compris la différence de forme entre les dialogues du roman introduits par des guillemets et des tirets et les répliques du texte de théâtre, introduites par le nom du personnage, sans guillemets ni tirets.

Les ajouts les plus nombreux sont les transitions déjà évoquées, comme à l'acte VIII par exemple, où Yvain, dans sa dernière réplique, explique à son lion qu'il souhaite retrouver sa dame après avoir défendu les intérêts de la jeune fille du seigneur de la Noire Épine (p. 9). L'adaptation faisant l'ellipse des péripéties intermédiaires entre la rencontre avec le lion et le combat contre Gauvain, il est nécessaire d'expliquer au lecteur ce qui va suivre, mais l'énoncé sert également à dire ce qui n'est pas montré (« il me faut poursuivre ma mission et me mettre au service des gens en détresse, car le l'ai promis à la cadette du seigneur de la Noire Épine. La pauvre malade a été déshéritée par sa sœur aînée. Si je parviens à vaincre son champion, elle récupèrera son dû. », p. 9). Si des combats au profit des malheureux ont été supprimés, on sait tout de même par ces propos qu'Yvain est au service des autres. Notons également que le lion ne parle pas dans le roman mais que les élèves ont choisi de lui attribuer des propos, qui, après discussion, leur sont apparus

plausibles au regard des éléments merveilleux qui apparaissent dans le roman (la fontaine magique, les anneaux magiques, le bestiaire merveilleux). Les répliques qu'il échange avec Yvain leur ont permis de trouver un moyen de faire avancer l'action tout en évitant un trop long monologue du héros sur la scène.

D'autres répliques, enfin, sont composées à partir de la transformation de passages narratifs du roman. Le combat qui oppose Yvain à Ésclados par exemple, est largement décrit dans ce dernier (p. 27 à 29), et les élèves ont donc dû entièrement composer les répliques qui accompagnent les gestes des personnages et justifient le combat dans l'adaptation (Acte III, p. 3) ce qui leur a permis de travailler la cohésion textuelle avec le maintien d'un registre de langue et d'un lexique en accord avec ce qui précédait. Au début de l'acte IV également, la première réplique d'Yvain reprend brièvement (6 lignes) le récit de son arrivée dans le château de son adversaire, la mort de son cheval et l'arrivée de Lunette racontés en détail sur trois pages dans le roman (p. 30 à 32). La reformulation sous une forme plus concise est un bon moyen, là encore, de vérifier la compréhension du texte source par les élèves.

Les dialogues du roman qui ont été totalement supprimés, sont ceux qui sont échangés dans les passages non conservés par l'adaptation, sinon la plupart du temps, on constate des opérations de suppressions partielles et d'ajouts.

Le mélange des dialogues empruntés au roman, compilés ou ajoutés par les élèves produit parfois un décalage dans le registre de langue et le vocabulaire employé. En effet, les créations des élèves (cas de l'acte III par exemple) relèvent plutôt du registre courant avec une syntaxe simple, alors que les reprises les plus fidèles (cas de l'acte VI) sont écrites dans un registre soutenu et emploient un vocabulaire et des tournures de phrases plus complexes qui gardent des traces de leur proximité avec le texte d'origine en ancien

français (antéposition du pronom COD, lexique très marqué). Ce décalage est tout de même estompé par le souci des élèves de réinjecter la provision de mots relevés dans leur fiche vocabulaire dans toutes les séquences ayant pour cadre le Moyen Âge[597]. L'acte III par exemple est constitué de répliques très courtes et simples composées par les élèves, dans lesquelles des termes et tournure de phrases, signalés ci-dessous en italique, assurent néanmoins la continuité avec le style d'autres scènes plus proches du texte d'origine :

> **Yvain** : Je vais t'enlever ce sourire de la bouche ! Yaaa !
> **Esclados** : C'est ce qu'on va voir !
> […]
> **Esclados** : *C'est merveille* comme ce chevalier sait se battre. Il a un tel niveau que je sens que je n'ai aucune chance.
> **Yvain** : Goûte à mon *coup d'estoc*.
> **Esclados** : Ha ! Mon *heaume* !
> **Yvain** : Et maintenant pour finir !!
> **Esclados** : Aaaah ! Ma tête ! Je vois flou, il faut que je fuie !!!
> **Yvain** : Je crois bien que je t'ai blessé à mort. Eh ! Où vas-tu ? », (p. 3).

b. Les didascalies

De nombreuses didascalies sont élaborées à partir du texte narratif ou à partir des dialogues du roman, transformés en indications de gestes, mouvements, déplacements accompagnant les répliques des personnages, comme le montrent les exemples suivants :

Dans le roman	Dans l'adaptation
« Quand elle se relevait elle commençait à déchirer ses vêtements et à tirer ses cheveux. » (p. 35)	**Laudine** (se tire les cheveux, se jette par terre, se déchire les vêtements)
« La voici qui touche le pauvre insensé et l'oint si fort qu'il ne reste plus rien dans la boîte. (Si grand était son désir de guérir le chevalier qu'elle se moquait bien des recommandations de sa dame !) Elle le frotta si bien que rage et mélancolie lui sortirent du cerveau. Il n'y avait besoin d'oindre tout le corps mais je crois bien qu'elle l'eût fait si elle avait eu cinq setiers d'onguent ! » (p. 72)	**La servante** (mettant l'onguent) (Acte VIII, p. 9)
« Quand Yvain entendit ce nom, il fut ébahi, éperdu. Il jette à terre son épée qui était tout ensanglantée, son écu dépecé et il saute à bas du cheval. » (p. 133-134)	**Yvain** (ébahi, éperdu, jette son épée pleine de sang) (Acte IX, p. 10)
« Tout armé, messire Yvain à ses pieds s'est laissé choir. » (p. 141)	**Yvain** (tout armé, tombe aux pieds de Laudine) (Acte X, p. 12)

597 Pour une description de la relation lexique/performance en lecture et réussite scolaire en général, nous renvoyons à l'ouvrage coordonné par Francis Grossmann et Sylvie Plane, *Lexique et production verbale*, Septentrion, Presses universitaires de Villeneuve d'Ascq, 2008.

Ces transformations du texte romanesque en matériau didascaliques témoignent du respect mais aussi de la bonne compréhension du texte source de la part des élèves, qui ont su en tirer la substance nécessaire. Si leur respect du texte et sa compréhension apparaissent dans ces exemples, les indications qui ne trouvent pas leur source dans le roman en témoignent aussi, et ces « créations » des élèves ont plusieurs fonctions. Dans l'acte I par exemple, elles servent à contextualiser la scène : « Calogrenant, la reine Guenièvre, Ké, Yvain et des chevaliers figurants (assis autour de la table ronde) » ; « La Reine (porte une couronne) » p. 1. Elles peuvent aussi soutenir le sens d'une réplique : « Yvain (passe l'anneau à Laudine) : Chère Laudine, c'est pour moi un bonheur inespéré de vous voir ma femme. » (Acte V, p. 6). Elles servent également à dynamiser la scène, là où l'échange de propos pourrait paraître statique pour l'un des personnages lors de la mise en scène : « Laudine (se faisant brosser les cheveux par sa servante) » (Acte X, p.11). À celles-ci il faut ajouter toutes les didascalies qui servent à indiquer les entrées et sorties des personnages et celles qui font référence à la scène : « (Ils quittent la scène.) », Acte V, p. 6.

Les créations des élèves n'occasionnent pas de rupture avec le texte de départ et ne dénaturent donc en rien la thématique de l'œuvre. Elles ont en effet une forme plutôt traditionnelle et si elles sont de longueur et de taille variées, elles n'atteignent jamais plus de quinze mots (de l'adjectif « (honteux) » acte IX, à la phrase complexe « (Lunette passe devant Yvain qui est caché et lui parle sans être vu des autres) », acte V, en passant par les phrases averbales ou au mode participe (« (à la cour du roi Arthur) ; « (en se moquant) », acte I). Le plus souvent, elles sont placées avant la réplique, directement après le nom du personnage qui parle. Les moins nombreuses sont les didascalies inter répliques et les didascalies après répliques. En ce qui concerne leurs fonctions, elles entretiennent un lien étroit avec l'énoncé, indiquant un mouvement, un geste, un déplacement, une attitude qui se fait en simultanéité avec la parole. Quelques-unes sont véritablement autonomes : « (Ils

s'affrontent pendant quelques secondes) » acte III; « (caché) » ; « (elle fait entrer Yvain), acte V scène 3 ». Très peu donnent des informations sur la technique et le costume, aucune par exemple ne porte sur l'éclairage ni sur le son (alors qu'au moment de la représentation, des élèves ont eu l'idée d'enregistrer le bruit de la foudre pour l'acte III et un rugissement de lion pour l'acte VIII, scène 2).

On peut noter que pour des dramaturges amateurs, les élèves ont su tirer parti de la didascalie et ont compris à la fois leur forme et leur fonction. D'ailleurs, s'ils reprennent volontiers le lexique médiéval emprunté au roman pour bâtir leurs répliques, ils n'hésitent pas à simplifier le vocabulaire des didascalies, qui ne contiennent aucun mot appartenant au registre soutenu ou encore apte à donner à une couleur médiévale au texte, ce qui montre qu'ils ont bien compris la distinction entre ces deux couches textuelles qui composent le texte de théâtre.

La version définitive des élèves contient sans doute encore des défauts (erreur dans l'indication de lieu à l'acte II, confusions et imprécisions (transition entre l'acte IX et l'acte X ; entrées et sorties des personnages non signalées par une notification de changement de scène dans l'acte II)… Il est vrai que l'ensemble aurait encore pu être amélioré, mais le temps nécessaire a manqué, et de trop nombreuses interventions du professeur sur les copies des élèves risquaient de dénaturer leur travail et la valeur qu'ils souhaitaient transmettre à leur adaptation.

2.3.10. Valeurs transmises par l'adaptation

Les amputations constatées sur les actions et personnages ont pour conséquence une perte de valeur pour le personnage d'Yvain qui, privé de nombreux combats et donc d'occasions de prouver sa vaillance et de se mettre au service des autres, voit sa quête orientée vers sa seule réconciliation avec Laudine. L'adaptation a tout de même tenté de

retransmettre l'axiologie initiale en conservant les combats qui illustrent les valeurs de l'idéal chevaleresque, même si elles ne sont présentées qu'une seule fois et non répétées comme dans le texte source. En effet, Yvain prouve sa vaillance dans son combat contre Esclados, le chevalier de la fontaine, il défend la noblesse en libérant le lion de l'attaque du serpent, enfin il se met au service du plus faible en se battant pour la jeune fille malade et déshéritée du seigneur de la Noire-Épine. Les combats qui ne sont pas conservés contribuaient à illustrer les services rendus en retour à ses aides (il délivre Lunette, il libère ses hôtes du joug de leurs agresseurs), à protéger les pucelles en détresse au château de Pire Aventure ou encore à l'opposer à des forces qui le dépassent (le géant Harpin, les trois sénéchaux, les deux diables), ce qui fait qu'on perd également, dans l'adaptation, le caractère épique du récit et du personnage d'Yvain.

Dans l'adaptation, on pouvait craindre une dispersion des valeurs, dans la mesure où chaque groupe a été amené à travailler sur une courte partie du texte. Les élèves ne pouvaient donc *a priori* pas transmettre une valeur d'ensemble à l'adaptation. Néanmoins, on peut noter leur volonté de conserver dans chacun des groupes, une cohésion autour du personnage principal dont la parole et les actions attestent de sa vaillance et de son honnêteté. Il véhicule tout à fait les valeurs associées à la chevalerie et à la courtoisie observées dans le roman à l'occasion de l'analyse de l'œuvre complète, même si, on l'a vu, la suppression de certains combats amenuise sa valeur épique et son altruisme. Le travail des élèves montre qu'ils ont saisi globalement les valeurs transmises par le roman et qu'ils ont tenté d'y rester fidèles.

2.3.11. De la nécessité de la représentation

Le professeur d'arts plastiques, inscrit dans le projet, propose de prendre en charge la confection des décors et accessoires et une liste est établie au préalable avec les élèves afin

de déterminer quels seront les éléments nécessaires à la mise en scène, puisque les indications scéniques ne permettent pas de le savoir. En effet, il faut noter l'absence de didascalies techniques dans les productions des élèves, qui s'explique par le fait qu'ils n'ont pas encore suffisamment la maîtrise de l'écriture dramatique et de la représentation pour pouvoir s'y projeter au moment de la production de leur texte. On a d'ailleurs pu voir que c'est seulement après la première mise en voix du texte qu'ils ont pris conscience des défauts de leurs premières versions. Pour certains, l'anticipation ne se fait pas automatiquement et ils ont du mal à envisager ce que deviendra leur texte. Le lien avec représentation se fait donc pour un certain nombre dans un deuxième temps. Pour eux qui ne sont que des dramaturges amateurs « l'écrit précède le dit » (Larthomas, 1980), d'où leur difficulté à donner des instructions techniques pour la mise en scène. Le fait qu'ils soient eux-mêmes concepteurs et metteurs en scène et que leur texte ne soit pas destiné à d'autres expliquent peut-être aussi en partie cela. Il faut souligner enfin que la lecture des œuvres théâtrales proposées en classe ne leur a pas fourni beaucoup d'exemples de ce genre d'indication et qu'un travail de découverte d'œuvres théâtrales contemporaines reste sans doute à faire pour approfondir l'analyse des didascalies mais aussi pour poursuivre leur découverte du genre. Celle-ci sera complétée dans la suite de leur cursus en 4e et en 3e car il nous est impossible de cerner dans le cadre d'une séquence, déjà bien élargie pourtant, l'ensemble des signes du théâtre dans leur variété.

Ce que ne dit pas leur adaptation, c'est que les décors sont composés d'une grande toile peinte destinée à représenter la forêt de Brocéliande et la fontaine. Elle sert de toile de fond à tout le spectacle (Annexe XXXVI : 142). Des chandeliers tenus par deux élèves placés devant la toile servent à figurer les scènes d'intérieur. L'armement du chevalier (heaumes, écus, épées, cheval…) est également réalisé par les élèves, qui sont invités à faire des recherches (les exposés sur le costume au Moyen âge y contribuent également)

afin que leurs costumes et accessoires soient suffisamment réalistes. Pour reconnaître facilement les personnages joués par plusieurs élèves (Yvain, Laudine, Lunette), des signes de reconnaissance conventionnels sont prévus : le même bijou pour Laudine, un tablier pour la servante Lunette, un écu marqué d'un lion pour Yvain. Signalons la satisfaction du professeur d'arts plastiques qui fait remarquer à plusieurs reprises l'implication exemplaire des élèves dans ce travail, même pour les plus réfractaires à cette matière.

Les répétitions avec costumes, décors, accessoires et voix off permettent aux élèves de mieux s'incarner dans les personnages et de se représenter l'ambiance de l'histoire. Ils facilitent le jeu et désinhibent les élèves qui parviennent à se détacher de leur propre identité pour se créer un rôle ; ils permettent ainsi d'atténuer les réticences, dans les scènes d'amour notamment (ce n'est pas Thomas qui parle à Senem, mais Yvain qui déclare sa flamme à Laudine).

Ainsi, la représentation apparaît comme une nécessité car elle permet, d'une part l'amélioration des textes et facilite leur réécriture, d'autre part elle contribue à mieux saisir les enjeux de l'écriture théâtrale, qui ne se réalise que dans la performance. Enfin, le jeu apparaît une évidence pour les élèves qui ont compris le lien étroit entre le texte et sa représentation dans laquelle la spécificité du genre se réalise. La représentation leur apparaît donc comme un aboutissement, sans lequel le texte serait amputé d'une partie de son sens (il ne dit pas tout).

La question portant sur leurs représentations à l'issue de ce travail, le montre bien puisque leurs réponses mentionnent presque toutes, dans leur définition du théâtre, la présence du public ou de la scène. (Annexe XXXVII : 144-145). Notons enfin que la mise en scène des élèves prend également son sens lorsqu'elle peut être mise en relation avec la mise en

scène d'un professionnel et la visite de lieux de représentations (*L'Attaque du Moulin* d'Éric Chevalier à l'Opéra-théâtre de Metz).

Conclusion partielle

L'adaptation d'*Yvain le chevalier au lion* de Chrétien de Troyes est marquée par des opérations de réductions massives, destinées à faire coïncider le texte dramatique avec une durée de représentation n'excédant pas une heure, tout en conservant les traits génériques de l'œuvre de départ, qui sont les caractéristiques du roman courtois avec son alternance de scènes de combat et de rencontres amoureuses. L'histoire n'est pas maintenue dans son entier et ce sont les tableaux considérés par les élèves comme emblématiques de l'œuvre qui sont conservés. Les suppressions touchent essentiellement aux scènes répétées dans le roman (les combats, les retours à la fontaine) et par conséquent aux personnages qui apparaissent à ces occasions. Le volume du texte de l'adaptation se trouve amoindri aussi du fait que, outre les suppressions des scènes de combat, la plupart des descriptions et les commentaires du narrateur n'ont pas été conservés. Le temps s'en trouve lui-même réduit mais difficilement évaluable, tant dans le roman que dans l'adaptation qui ne donnent pas toujours une durée précise des actions. Les lieux multiples dans le roman sont eux aussi réduits à deux espaces symboliques dans l'adaptation. Le passage du roman au texte dramatique s'est fait par la reprise de certains dialogues de l'hypotexte, la transformation ou l'ajout de répliques, rendus nécessaires afin de ménager des transitions entre les différents actes pour établir une jonction cohérente entre les tableaux conservés et les éléments supprimés. Les didascalies assez variées dans l'ensemble, sont construites pour une partie d'après des passages du roman. D'autres sont crées par les élèves et ajoutées après la première mise en voix et en jeu des textes, elles portent plutôt sur les gestes et

déplacements, attitude et destinataire des répliques, mais assez peu sur la régie, qui nécessite sans doute une plus grande maîtrise de la scénographie. Les brouillons des élèves ainsi que les deux versions montrent que le premier travail d'écriture comporte de nombreuses suppressions et substitutions. La deuxième version quant à elle porte surtout des traces d'ajouts et de substitutions. Dans les deux productions, c'est le déplacement qui est le moins employé, variante qui apparaît assez complexe et qui ouvre des perspectives dans l'apprentissage de l'écriture et du traitement conjoint de deux parties du discours que convoque cette opération.

Notons que le roman hypotexte se prête assez bien à ce genre de transformation dans la mesure où il comporte peu de descriptions qu'elles soient prosopographiques ou éthopiques, compte tenu aussi du fait qu'il offre de nombreux dialogues et actions, deux ingrédients essentiels au théâtre et qui pouvaient être directement transférables sans nécessiter de trop importantes manipulations.

Le bilan de cette expérience d'écriture longue menée en classe de cinquième est largement positif et dépasse les espérances formulées dans le projet pédagogique exposé plus haut en ce qui concerne les bénéfices relevés ci-dessous. Ils sont d'ordre didactique et pédagogique, à savoir :

- une distinction claire entre le genre narratif et le genre dramatique par le passage de l'un à l'autre

- une perception pragmatique des genres de discours et de leur variation

- la compréhension et l'assimilation en lecture d'un texte du Moyen Âge au programme, porteur de références culturelles, à la thématique et au langage qui offrent de la résistance

- le travail sur la mémorisation qui se distingue des traditionnels exercices de récitation

- un travail sur l'oral qui se distingue des traditionnels exercices de diction

- un travail sur la langue en relation avec la lecture, l'écriture et l'oral

- le travail sur le brouillon et la réécriture

- la compréhension des enjeux du texte de théâtre avec la prise en compte de la théâtralité dans le travail d'écriture du texte de théâtre

- une écriture en projet qui impose des temps d'échange et de négociation

- un travail en interdisciplinarité

- une implication des élèves dans un projet à long terme dont ils connaissent le but

- la construction d'un projet commun où tous les élèves trouvent leur place

- une activité qui permet des échanges et un regard différent entre élèves et professeur

- une démarche qui permet à des élèves en difficulté de déployer d'autres qualités (jeu, mise en scène, implication dans la création des décors…)

- la possibilité de montrer l'aboutissement de son travail à d'autres

- donner le goût du théâtre (à voir, à lire et à écrire)…

L'investissement des élèves en grande difficulté (absentéisme, décrochage scolaire), qui n'ont montré aucune réticence à la mémorisation des textes, alors que par ailleurs ils faisaient preuve d'un véritable refus du travail scolaire, se mesure à l'aide de différents indicateurs : le fait qu'ils se soient montrés très enthousiastes et créatifs dans le travail de confection des décors et costumes ; leur présence constante à toutes les répétitions hors temps scolaire ; la présence de leurs parents au moment de la représentation ; leur satisfaction d'avoir pu donner une image valorisante d'eux-mêmes qui a forcé l'admiration de tous. Nul doute que ce projet leur permettra de conserver longtemps en

mémoire le souvenir d'*Yvain le chevalier au lion* avec tout ce qu'il transmet de valeurs chevaleresque et courtoise.

Il reste à souligner que la réalisation de ce travail d'écriture longue et de mise en scène est terriblement chronophage. Si de nombreuses séances de travail s'intègrent parfaitement dans le programme de la classe, il est nécessaire de trouver du temps hors emploi du temps des élèves, notamment pour le travail sur les décors ainsi que pour les répétitions, qui se sont effectuées parfois par groupes parfois en classe complète. Il s'agit d'établir une programmation annuelle avec un calendrier très strict, afin de ne pas négliger, voire amputer d'autres parties du programme de français. Nous regrettons aussi que les moyens financiers de nos élèves ne nous permettent pas de multiplier davantage les déplacements vers les salles de théâtre, déplacements qui restent indispensables pour faire des élèves des spectateurs avertis.

SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE

Suite à la prise en compte des théories (sémiotique textuelle, théories de l'énonciation, pragmatique…) par les Instructions officielles, l'enseignement du théâtre à l'École s'est sensiblement transformé des années 60 à nos jours. Il a également bénéficié de l'ouverture du corpus des œuvres étudiées à des textes dramatiques plus modernes qui se sont substitués partiellement aux auteurs du XVIIe siècle (seul Molière conserve une place privilégiée tout au long du cursus du collège). Cet élargissement à d'autres siècles et d'autres œuvres s'avère nécessaire afin de rendre les élèves conscients des phénomènes de permanence et de variation, du point de vue de la forme et des idées.

L'intégration des notions de genre, de discours et d'énonciation dans les programmes officiels a également permis de prendre en considération la double énonciation au théâtre. L'idée selon laquelle le texte de théâtre n'est pas un texte littéraire comme un autre est désormais acquise. La scolarisation de masse et l'échec scolaire ont joué aussi un rôle dans les changements survenus, au sens où le théâtre a pu s'accompagner de nouvelles démarches pédagogiques visant à enseigner autrement et à motiver les élèves. Dans ce contexte, l'enseignement du théâtre a souvent été instrumentalisé et utilisé comme un outil de socialisation ayant d'autre but que l'étude du théâtre lui-même. Il reste que si de nombreuses mesures, d'ailleurs récemment réaffirmées, ont permis de faire entrer la pratique artistique et culturelle à l'École, la complexité des rapports entre la Culture et l'Éducation nationale, ainsi que la divergence des points de vue entre les partisans de la théâtralité et ceux qui voient dans le théâtre une œuvre littéraire comme une autre perdurent et font que la pratique théâtrale demeure encore trop souvent limitée au cadre périscolaire.

Par ailleurs, l'étude du texte de théâtre reste largement minoritaire par rapport aux autres genres, notamment le roman, et il est rare qu'on en étudie plus de dix textes dans l'année scolaire, que ce soit en lecture par extrait ou dans le cadre de la lecture d'œuvres intégrales, ce qui laisse peu de latitude pour en mesurer la complexité. Par ailleurs, les manuels scolaires, s'ils prennent davantage en compte la théâtralité, ont bien du mal, à l'exception de quelques cas, à en révéler la spécificité. Les exercices qu'ils proposent sont souvent constitués de batteries de questions dénuées de liens entre elles, de grilles didactiques à peine ou mal transposées, d'exercices oraux qui font alterner lecture à voix haute, récitation ou lecture dialoguée, de travaux d'écriture qui se résument le plus souvent à des suites de scène ou à des imitations, à la lecture de textes prétextes à l'étude d'un point de langue.

Pourtant le théâtre est un objet d'enseignement qui, notamment à travers la pratique adaptative, permet de rendre efficiente la notion de genre comme « méga outil didactique » (Dolz, Gagnon, 2008), favorisant l'apprentissage de la production textuelle, écrite ou orale. L'adaptation est en outre une solution aux difficultés et aux blocages rencontrés par les élèves dans leurs productions écrites, en ce qu'elle est un exercice fonctionnel ayant pour but des productions qui se fondent sur un support de départ et une forme d'arrivée déterminée. Elle autorise une pratique consciente et intentionnelle de l'emprunt et l'utilisation d'un métalangage qui porte sur les modes d'organisation et les contenus de l'hypotexte, facilitant ainsi son l'interprétation. La confrontation avec les textes d'écrivains, qu'il s'agit de réécrire, permet de désacraliser l'écriture et de montrer aux élèves qu'un texte, que ce soit le leur ou celui d'un autre, peut être révisé, retouché, réécrit. Elle permet également de prendre en compte l'intertextualité et d'intégrer le dialogisme en lecture, en écriture et à l'oral. Elle ouvre donc des perspectives en termes d'analyse et de prise de conscience des processus d'écriture.

Ajoutons que la pratique scénique à laquelle l'adaptation conduit nécessairement permet de faire comprendre à quel point la mise en scène est une activité de lecture et d'interprétation des textes dramatiques et de faire prendre conscience de la complexité de l' écriture scénique, composée de signes sémiotiques hétérogènes.

L'expérience menée dans une classe de 5e de collège a permis de confirmer les bénéfices tant didactiques que pédagogiques d'un travail sur l'adaptation. Dans le cadre d'une écriture longue, elle a été l'occasion de faire découvrir le théâtre aux élèves, tout en liant sa pratique à de nombreux éléments du programme, le tout selon une démarche décloisonnée et interdisciplinaire aux bénéfices incontestables. Elle n'avait pas vocation à faire des élèves des comédiens, mais elle les aura sans doute marqués et aura laissé vivante en eux *Yvain le chevalier au lion*, l'histoire du texte adapté, mieux que n'aurait pu le faire la seule lecture intégrale du roman. L'échange avec des artistes professionnels aura permis de s'interroger sur l'interprétation des textes et sur la manière de compléter ses « trous » par la représentation. Elle a aussi conduit les élèves à devenir spectateurs et à mener une lecture et une écriture plus réflexives des textes dramatiques. N'oublions pas enfin la richesse de l'échange et le plaisir à tirer de ce type d'expérience, car, comme le suggère Jean-Pierre Ryngaert, lorsqu'il est question de création et de jeu : « Il devrait aussi être question du plaisir d'inventer, de la prise de conscience de l'épaisseur sensuelle d'un instant fugitif, comme si le sensible avait, quand même, à voir avec la formation. »[598]

598 RYNGAERT Jean-Pierre (2010), *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formation*, *op. cit.*, p. 3.

CONCLUSION

Parvenus au terme de ce parcours sémiotique et didactique concernant l'adaptation théâtrale, nous pensons avoir montré que l'adaptation est un phénomène culturel dont la richesse et la complexité n'ont d'égales que la diversité des formes qu'elle peut endosser et des œuvres qu'elle peut transformer. Nous espérons aussi avoir démontré son intérêt didactique tant pour l'acquisition de compétences générales que sont la lecture et l'écriture que pour la découverte des caractéristiques génériques du théâtre.

Sur le plan historique, on a vu que l'adaptation conçue comme un processus de transformation d'une œuvre dans une autre sémiologie pour la rendre apte à un nouveau média et à un autre public a évolué au cours des siècles. Il désigne essentiellement le passage d'une œuvre romanesque au théâtre, pratique très courante au XIXe siècle, avant de s'étendre au domaine du cinéma et des nouveaux supports médiatiques.

Dans le sens littéraire qui nous concerne, adapter désigne une pratique de l'emprunt, de l'imitation, de la traduction et de la réécriture, qui se distingue clairement du plagiat en ce qu'elle n'est pas dissimulée, et dont l'origine correspond également aux débuts de l'écriture du théâtre, qui est à sa naissance adaptation (dramatisation des mythes sous forme épique). Cependant, le statut valorisé qui est le sien à cette lointaine époque s'est au cours de l'histoire de champ littéraire inversé au point de faire l'objet, au même titre que le plagiat d'un rejet culturel. Ce qui a conduit nombre d'adaptateurs à nier ou à renier cette tendance à la facilité qui les avait un jour tentés et à devenir ses plus grands détracteurs (on pense à Victor Hugo par exemple) :

> au berceau de la civilisation qui n'en a toujours pas fini avec le mythe de l'origine, une pièce dérivée n'est jamais qu'un ersatz, une copie, un double. Les adaptations sont les génériques du

> théâtre, les produits imités, des imitations… Ce qui, ce dernier mot souligné, pose un rapport étroit entre l'adaptation et l'imitation… qui n'est pas la moindre des interrogations au théâtre[599].

Inversement, au cours du vingtième siècle, pour des raisons que nous avons évoquées les adaptations ont connu un regain d'intérêt et une nouvelle légitimité. Si les œuvres adaptées n'ont pas toujours laissé de traces impérissables, elles ont ouvert la voie, à la fin du XIXe siècle notamment, aux dramaturges dont l'écriture porte la marque de ce tropisme du théâtre vers le roman, puis aux metteurs en scène qui triomphent en transposant eux-mêmes les œuvres de leur choix. Les adaptations conservent volontiers aujourd'hui les traits non-théâtraux du texte original (narrateur, collages, fragmentation…) et participent à ce mouvement de « romanisation » qui caractérise le développement du genre, dans la mesure où elles contribuent à transgresser les frontières génériques en même temps qu'elles redéfinissent la notion de théâtralité, ainsi définie par Jean-Pierre Ryngaert dans son ouvrage sur le théâtre contemporain (1993) :

> La notion de théâtralité évolue dans la mesure où le dialogue alterné n'est plus une obligation de l'écriture ; la théâtralité se repère aussi dans l'usage particulier de la langue ; l'affaiblissement des genres et les essais de mises en scène ont fait reculer les limites de ce que l'on entendait par « texte théâtral » au point que l'on peut aujourd'hui envisager le passage à la scène de n'importe quel texte[600].

Le mouvement de revalorisation de l'adaptation nous renseigne également sur l'état de la création artistique et sur la conception de l'œuvre d'art. À cet égard, les querelles entre les adaptateurs et les critiques qui regrettent la médiocrité des résultats de cette pratique, oubliant que Molière, Racine, Shakespeare, puis Brecht, Muller et plus récemment Vitez, Koltès, Jouanneau et tant d'autres, ont eux-mêmes été des adaptateurs, en tant qu'auteur ou que metteur en scène, paraissent aujourd'hui dépassées. Ces jugements négatifs tiennent au fait que les détracteurs de l'adaptation restent enfermés dans un débat qui n'a

599 BUTEL Yannick (2000), « L'ambiguïté critique : Le ou Un ? », *L'adaptation théâtrale, entre obsolescence et résistance*, *op. cit.*, p. 85.

600 RYNGAERT Jean-Pierre, « Notions clés », « Théâtralité », *Lire le théâtre contemporain*, Dunod, Paris, 1993, p. 179.

plus lieu d'être entre la fidélité à la source textuelle et le droit à l'innovation créative. Or, que son but soit de redonner vie, d'insuffler une seconde jeunesse aux œuvres du passé, de rendre hommage à une œuvre ou à un auteur (on n'adapte que ce que l'on aime), d'expérimenter le champ des possibles d'un texte, … l'adaptation est toujours le lieu d'un redire qui implique forcément un autre dire. Dans cette perspective, notre travail s'est limité à étudier le processus adaptatif, sa dynamique, les postures, valeurs et opérations qui ont présidé à sa mise en œuvre dans un mouvement intentionnel de décontextualisation/ recontextualisation qui modifie le texte source.

En effet, nous avons montré que l'adaptation implique des modifications macrostructurelles et microstructurelles qui s'effectuent par le biais d'opérations appliquées au plan de la forme, du contenu et de l'expression, les unes provoquant la modification des autres. Elles peuvent être plus ou moins importantes suivant l'intention de l'adaptateur : de l'adaptation *stricto sensu* quand la réécriture met en jeu un nombre restreint d'opérations effectuées sur un nombre limité de niveaux du texte, à l'adaptation *lato sensu*, lorsqu'elle opère à tous les niveaux et ne conserve du texte source que le minimum permettant l'identification entre la source et la cible (situation nodale, configuration actorielle de base, séquence actionnelle canonique). L'adaptation est également soumise (y compris dans le cas de l'autoadaptation) à une détermination extrinsèque de l'œuvre, c'est-à-dire à son contexte historique (elle est toujours une œuvre seconde donc postérieure à la première), artistique, culturel, social, économique et idéologique, qui modifie le produit, et ce quelle que soit la fidélité au texte source.

Par ailleurs, une parfaite identité sémantique est impossible compte tenu des matériaux sémiotiques et des modes énonciatifs différents. Changer de média, c'est par définition

changer de signifiant et de signifié. Cela peut parfois apparaître comme une violation du texte source pour le faire passer en mode dramatique, ce que souligne Émile Zola :

> Le théâtre et le livre ont des conditions d'existence si absolument différentes que l'écrivain se trouve forcé de pratiquer sur sa propre pensée de véritables amputations, d'en montrer les longueurs et les lacunes, de la brutaliser et de la défigurer, pour la faire entrer dans un nouveau moule. C'est le lit de Procuste, le lit de torture où l'on obtient des monstres à coups de hache[601].

Dans ce contexte, nous avons montré à quel point le genre est une notion qui n'est pas obsolète et qui reste opératoire, non seulement pour classer les textes, mais surtout pour comprendre et écrire des œuvres, la généricité concernant toutes les productions, écrites ou orales et préexistant à la production et à la réception des œuvres. Le genre sert d'étalon pour identifier le statut des textes, leur degré de complexité et d'originalité et il n'existe que par opposition à d'autres genres, sans empêcher pour autant les phénomènes d'influence intergénérique.

Le rappel des théories sémiotiques et génétiques nous a ainsi amenés à comprendre que le théâtre est un système sémiotique pluricodé (verbal, visuel et sonore) qui se caractérise par son statut hybride, à la fois texte et représentation scénique, dont la théâtralité est perceptible à l'intérieur des dialogues qui interagissent avec la seconde couche scripturale qui le compose : les didascalies, assimilées à la voix auctoriale. Il partage des traits communs avec le roman car ils sont tous deux des genres fictionnels, qui possèdent en général une intentionnalité esthétique. Ontologiquement et sémiotiquement parlant, ce sont des modélisations simulées de la réalité (présence d'agents anthropomorphes qui parlent et interagissent) sous la forme d'univers poreux ou distants par rapport au monde contextuel de l'auteur ou du lecteur. Dans tous les cas, ils provoquent l'adhésion ou le rejet du système de valeur transmis par la fable et les personnages. Ils actualisent tous deux des formes discursives variées et peuvent être analysés au moyen d'outils communs

601 ZOLA Émile, *Thérèse Raquin*, Préface, Paris, Gallimard, 1961.

tels que les schémas narratif et actantiel, les catégories du mode de la voix, de la temporalité et de l'espace…, fournies notamment par la narratologie. Cependant, les différences sémiotiques et linguistiques entre le genre romanesque et le genre théâtral sont telles (« La parole théâtrale doit *dire et faire* quand la parole romanesque trouve sa profondeur en *signifiant* autre chose que ce qu'elle dit. »[602]), que le premier peut se heurter aux limites de l'énonciation théâtrale, comme le constate par exemple Jean-Paul Dufiet (2005) à propos de l'étude de l'autoadaptation théâtrale des *Caves du Vatican* d'André Gide :

> Sans doute Gide éprouve-t-il ici que l'énonciation théâtrale est moins riche et plus contrainte que ne l'est l'énonciation romanesque. Le théâtre, genre mimétique du discours direct par excellence peine à établir la très difficile distinction verbale entre les paroles et les pensées, distinction dont se régale au contraire le roman à travers toutes les modalités du discours rapporté[603].

On a noté que certaines œuvres semblent en effet parfois souffrir de cette transformation forcée et paraissent intrinsèquement attachées à leur mode de départ. D'autres au contraire portent en elles la matrice de leur transformation, et possèdent une certaine forme d' « adaptogénie »[604], selon la formule d'André Gaudreault (1998), qui fait qu'elles suscitent des adaptations à répétition, vers d'autres médias que celui pour lequel elles étaient conçues au départ, et qu'elles acceptent avec moins de difficultés que d'autres cette transformation.

Rappelons que dans l'interprétation de cette « transécriture » et dans la construction de son nouveau sens, le récepteur a aussi un rôle à jouer. Soit il connaît l'œuvre de départ, il en est imprégné et elle influence sa lecture, soit il ne la connaît pas et alors l'adaptation est

602 LECLERC Yves, « L'éducation théâtrale de Flaubert », *La tentation théâtrale des romanciers*, textes réunis par Philippe Chardin, Paris, Sedes, 2002, p. 31.

603 DUFIET Jean-Paul (2005), « Le récitant dans l'adaptation théâtrale des *Caves du Vatican* », *Il romanzo a teatro, op. cit.*, p. 262.

604 GAUDREAULT André (1998), « Variations sur une problématique », *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation, op. cit.*, p. 270.

lue comme une création à part entière, mais privée de l'interaction existante entre l'œuvre première et l'œuvre seconde.

Si nous avons limité notre étude aux adaptations intralittéraires et intermodales (Gérard Genette) ou transgénériques (Gérard-Denis Farcy), dans leur réalisation textuelle, nous avons toutefois constaté que le projet de mise en scène (adaptation transsubstantielle) leur est intrinsèquement lié, puisque la finalité du texte dramatique est bel et bien sa réalisation scénique, appréhendée comme une autre forme d'adaptation associée à un changement de code sémiotique (comme les illustrations qui accompagnent certaines œuvres). Cet aspect met en valeur le caractère inépuisable du processus d'adaptation et des possibilités qu'il offre de décliner l'œuvre source en proto ou méta-adaptations avec ou sans changement de substance (du roman au théâtre, de la pièce à l'opéra, de l'opéra au film et inversement, « *ad lib* », pour reprendre une partie du titre de l'article de Frédéric Maurin (2000)[605].

L'étude du cas particulier de l'adaptation de *James et la grosse pêche* de Roald Dahl nous a conduit à montrer que Richard R. George, adaptateur contemporain de l'auteur, affiche à la fois son immense respect à l'égard de l'auteur et sa fidélité à l'hypotexte, comme en témoigne la conservation de la majeure partie des éléments de la fable, des dialogues et jusqu'au narrateur. La transmodalisation implique néanmoins, au niveau de la forme, une transformation homodiégétique qui aboutit au niveau thématique à une transmotivation (démotivation et remotivation) et à une transvalorisation (mouvement de dévalorisation/revalorisation) portant essentiellement sur la valeur des personnages et sur les valeurs générales véhiculées par le roman. L'adaptation présente des opérations locales classiques et habituelles de translongation par réduction ayant pour but essentiel de faire correspondre la durée de l'histoire avec une durée de représentation conventionnelle, ce

605 « Adapter *ad. lib*. » *L'adaptation théâtrale, entre obsolescence et résistance*, 2000, *op. cit.*, p. 87-92.

qui l'oblige à la non répétition des actions et à opter pour un ordre chronologique ainsi qu' une concentration majeure d'effets, aptes à capter et à maintenir l'intérêt du spectateur. Si elle porte des traces du genre d'origine notamment par la reprise à l'identique de nombreux dialogues de l'hypotexte et surtout par la conservation du narrateur, en changeant de système sémiotique, l'adaptation brouille les repères spatio-temporels, modifie le caractère des personnages et transmet ainsi une autre signification à l'œuvre de départ.

De l'analyse de ce roman, il ressort qu'il possède les caractéristiques essentielles de la littérature de jeunesse pour les raisons suivantes : ses contenus axiologiques, ses pauses didactiques, sa thématique proche des préoccupations des enfants (sans verser dans la naïveté et la facilité), sa structure simple, un personnage principal peu décrit auquel chacun peut s'identifier, des illustrations attrayantes, qui sont déjà une forme d'adaptation et d'interprétation. Ce sont là autant de qualités qui prouvent que ce genre de littérature peut servir de propédeutique à la lecture d'œuvres plus complexes. Ajoutons que la présence de procédés de romanisation, caractéristiques du théâtre moderne, ouvrent la voie non seulement à la lecture et à la production d'autres adaptations, mais aussi à la découverte du répertoire théâtral contemporain pour les jeunes et à la comparaison avec d'autres types d'écritures dramatiques classiques et modernes.

Si le niveau transsubstantiel n'a pas constitué la priorité de notre analyse, on a pu néanmoins constater que l'adaptateur a anticipé, dans l'écriture, la représentation à venir à travers les didascalies de régie, les astuces de mise en scène et les conventions décrites afin de pouvoir mettre en scène un texte dans lequel les éléments merveilleux et la thématique du voyage pouvaient paraître difficiles à mimétiser dans le cadre scolaire qui lui est dévolu au départ.

Sur le plan didactique, si nous avons choisi de retenir un roman de littérature pour la jeunesse et son adaptation, c'est que les Instruction officielles pour l'enseignement du français au collège ont introduit dans les programmes depuis 1995 cette littérature longtemps ignorée, voire méprisée. Les accompagnements des programmes proposent des listes d'œuvres selon les différents niveaux du collège. Et cela d'autant plus aisément que l'adaptation possède aujourd'hui une réelle présence dans le champ de la littérature de jeunesse comme le montre le foisonnement de titres de romans à succès transposés, mais aussi les genres narratifs scolarisés tels que la nouvelle, la fable ou encore le conte, très représentés dans le champ de l'école. Les adaptations correspondent à une volonté de faciliter l'accès des textes patrimoniaux au jeune public, de transposer la matière romanesque dans un nouveau média plus attractif (BD, cinéma…), de moderniser voire simplifier la langue ou les situations, tout en conservant le genre de départ ou de transposer au théâtre des œuvres qui ont plu aux enfants dans leur version romanesque (cas de Pierre Gripari, Zep, Roald Dahl…).

On a constaté en revanche que les adaptations en mode dramatique étaient encore très peu présentes et scolarisées. L'adaptation théâtrale souffre en effet d'un déficit de reconnaissance au même titre que le théâtre en général, si l'on en juge par les Instructions officielles, les manuels scolaires ou les rayons des bibliothèques et des librairies spécialisées en littérature de jeunesse. Au niveau des contenus enseignés, en matière de théâtre, il est indéniable qu'ils ont évolué du fait de la prise en compte des savoirs « savants » de référence, qu'ils portent sur l'écriture théâtrale, la théâtralité ou l'écriture scénique. Il reste que le théâtre demeure minoré par rapport au nombre de textes narratifs étudiés dans le cursus scolaire traditionnel (le récit n'est pourtant pas exclu du théâtre), et se cantonne encore souvent à l'étude des classiques du XVIIe siècle dans son corpus d'étude, et à des exercices comme la lecture expressive, la récitation ou la réflexion sur un

thème. Sa spécificité énonciative en fait un objet qui paraît difficile à enseigner et à pratiquer par des enseignants sans doute insuffisamment formés et que les problèmes, tant d'évaluation que de mise en œuvre dans le sein de la classe, peuvent effrayer. Les querelles entre l'École, qui persiste à considérer l'objet théâtre comme relevant du littéraire, et la Culture, qui ne le perçoit que d'un point de vue artistique, ont longtemps contribué à dissocier les deux pôles qui le constituent plutôt qu'à les associer.

Nous avons noté néanmoins dans les nouveaux programmes de 2008 (volet culturel inscrit au projet d'établissement, histoire des arts inscrit au socle de compétence…) une prise de conscience de l'importance de l'éducation artistique et culturelle au collège, où elle a longtemps été absente. Cette politique est louable, même si elle manque cruellement de moyens, mais elle doit veiller à profiter à la formation de tous les futurs spectateurs et à ne pas cantonner les pratiques culturelles et artistiques en marge des programmes (ateliers, accompagnement éducatif…). Enfin, elle ne doit pas dissocier les éléments fondamentaux du théâtre (voix, parole, corps) et le domaine littéraire auquel il appartient (il dit quelque chose sur l'homme et le monde à l'aide d'un régime discursif particulier), ces deux aspects du théâtre qui en font toute la richesse et qui doivent être pris en compte dans son enseignement par le biais du travail en interdisciplinarité et du partenariat avec la Culture.

L'enseignement du théâtre doit s'ouvrir au présent, sans oblitérer les textes du passé qui font entendre l'histoire des hommes, et dépasser les querelles stériles qui opposent littérature et spectacle, textes contemporains et patrimoniaux :

> Il me semble que la place de l'expression artistique en général, et du théâtre en particulier, dans l'ensemble de l'institution scolaire renvoie finalement à ce qui fonde le métier d'enseignant lui-même, au-delà et en deçà de toutes les compétences techniques qu'il requiert : le projet de transmettre. Car, s'il y a une « crise de l'éducation », elle est sûrement là, dans la fragilisation du lien de transmission entre les générations. Et s'il y a bien une manière de surmonter cette crise,

> c'est en faisant en sorte que les enseignants se vivent et se pensent comme des médiateurs, des vecteurs culturels entre la génération de ceux qui arrivent et de ceux qui sont déjà là[606].

Or, si dans les nouveaux programmes mis en place en 2008 on peut saluer l'introduction de l'art et de la culture à l'école, ils ont en revanche remis en cause l'intérêt de la littérature de jeunesse au profit des œuvres patrimoniales. Jugée concurrente de la littérature consacrée, elle n'a plus sa place dans les unités d'enseignement du français et se voit reléguée dans les activités annexes que constitue la lecture cursive. La liste des œuvres conseillées, qui permettait de guider les enseignants dans le foisonnement de titres que produit cette littérature, a elle-même disparu. La timide ouverture concédée aux textes dramatiques plus modernes (Tardieu, Dubillard, Obaldia en 6e et la possibilité de faire découvrir le théâtre contemporain en 3e) demeure encore insuffisante. Ce constat est d'autant plus regrettable que la littérature de jeunesse et les productions contemporaines entrent davantage en résonnance avec l'univers des élèves et servent donc de passerelles vers la lecture d'autres textes. À cet égard, la comparaison des œuvres, des genres et des époques, telles qu'elles peuvent se réaliser dans la pratique adaptative, nous a semblé particulièrement pertinente pour l'appropriation du patrimoine culturel.

Au plan didactique, toujours, l'adaptation, en production comme en réception, implique un travail de lecture/récriture qui favorise le repérage puis l'utilisation des opérations qui servent à l'activité de révision décrite par les théoriciens des processus rédactionnels (ajout, suppression, déplacement substitution). Ces opérations observées dans les textes adaptés peuvent aider les apprentis scripteurs à améliorer, dans une démarche consciente, leurs propres écrits. Un dernier avantage didactique de l'adaptation est qu'elle permet d'engager une réflexion sur les phénomènes de généricité, d'intertextualité et de littérarité

606 MEIRIEU Philippe, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir… », *Le théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, ANRAT, Actes Sud-Papiers, Paris, 2002, p. 47.

qui sont des éléments clés des programmes du collège. L'adaptation permet, en effet, de montrer que l'écrivain se nourrit de ses propres lectures, progresse en récrivant son texte ou celui des autres, à l'encontre de l'idéologie du don et de l'inspiration. En tant que transformation d'une œuvre d'une sémiologie dans une autre, elle fait naturellement appréhender la notion de généricité, rend sensible au phénomène d'interpénétration des genres et incite à relever les variations entre les œuvres, qu'elles soient contemporaines ou classiques. Faire adapter des textes est aussi un exercice fonctionnel qui réconcilie les élèves avec l'écriture en les obligeant à s'interroger sur le contexte de production de l'œuvre seconde et à tenir compte de sa destination. La production adaptative permet également de vérifier la compréhension de l'hypotexte, indispensable à la production de l'hypertexte, de montrer que lire c'est interpréter et qu'adapter c'est comprendre et mémoriser les éléments jugés importants du texte source pour mieux le prolonger d'un sens nouveau. Enfin, liée au jeu, l'adaptation garantit la prise en compte de la théâtralité dans la réécriture et permet de donner sens au lien qui unit les activités de lecture, d'écriture, de langue et d'oral dans une démarche décloisonnée telle qu'elle est prescrite par les textes officiels.

L'adaptation théâtrale est donc un précieux outil didactique qui, tout en mettant en œuvre les principaux savoirs et savoir-faire prescrits au programme du collège, donne le goût du théâtre, de sa lecture, de son écriture et de sa pratique et contribue à faire de l'élève un spectateur averti. L'observation de sa mise en œuvre dans une classe de cinquième a montré les potentialités de l'exercice, notamment lorsqu'il est effectué en partenariat avec les professionnels du théâtre. L'adaptation est un moyen détourné de s'approprier les œuvres au programme, des plus simples aux plus résistantes et doit être envisagée dans une progression qui conduise de l'imitation à la création. L'exercice possède enfin des

vertus socialisantes propres à motiver les élèves, vertus qui ne sont pas à négliger dans le contexte actuel de la scolarisation de masse.

À la fois lieu de l'apprentissage de l'écriture romanesque et dramatique, laboratoire d'expérimentation, l'adaptation peut aussi se concevoir comme source de « jubilation à exploiter d'immenses ressources narratives »[607]. Nécessaire en tant que médiation culturelle des œuvres du passé, elle atteste du fait que la littérature n'est pas seulement expression d'un sujet ou représentation du monde, mais pratique de transformation d'un matériau, le « déjà-dit », (car savoir écrire c'est savoir réécrire, selon la formule consacrée par Jean Ricardou) qui transpose en enjeux contemporains les histoires du passé, renouvelle et démultiplie la portée des œuvres sous la forme de recréations qui ne sont pas forcément inférieures au texte premier.

L'adaptation, parce qu'elle est un processus qui n'en finit pas d'interroger et de redire les œuvres gagne, on souhaite l'avoir prouvé, à occuper la place qu'elle mérite dans le champ de la didactique et de la création artistique.

607 FARCY Gérard-Denis (1993), *L'adaptation dans tous ses états, op. cit*., p. 404.

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES

Dictionnaire de l'Académie française, Sixième édition, Publiée en 1835, Tome Premier, Imprimerie et librairie de Firmin Lidot Frères, Imprimeur de l'Institut de France, Paris.

Dictionnaire de la langue française, Jean-Jacques Pauvert, Paris, 1956.

Dictionnaire de la langue française ancienne et moderne, Tome 1, A-H, de Pierre Richelet, augmenté de plusieurs additions d'histoire, de grammaire, de critiques, de jurisprudence et d'un liste alphabétique des auteurs et des livres citez, Amsterdam, 1732.

Dictionnaire de la langue du théâtre, Agnès Pierron, Le Robert, Collection « Les usuels », Paris, 2002.

Dictionnaire de la langue française du seizième siècle, E. Huguet, Champion, Paris, 1925.

Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVIe siècle, Librairie des Sciences et des Arts, Paris, 1937.

Dictionnaire des genres et notions littéraires, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris, 1997.

Dictionnaire des littératures, Larousse, Paris, 1985.

Dictionnaire des termes littéraires, Honoré Champion, Paris, 2001.

Dictionnaire du littéraire, PUF, Paris, 2002.

Dictionnaire du théâtre, Patrice Pavis, Dunod, Paris, 1996.

Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Michel Corvin, Bordas, Paris, 1995*Dictionnaire étymologique de la langue française*, PUF, Paris, 2004.

Dictionnaire étymologique et historique du français, Expression, Larousse, Paris, 1998.

Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVIIe siècle jusqu'à nos jours, Delagrave, Paris, 1964.

Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, Paris, 1992.

Forensium verborum et loquendi generum quae sunt a Gulielmo Budaeo proprio commentario descripta, gallica de foro parisiensi sumpta interpretario, 1545.

Grand dictionnaire universel du XIXe siècle, Pierre Larousse, Administration du grand dictionnaire universel, Paris, 1966.

Le Dictionnaire universel d'Antoine Furetière, Tome I, Le Robert, Paris, 1978.

Le Nouveau Littré, Édition 2006, Garnier, Paris, 2005.

Le Nouveau Littré, Garnier, Paris, 2004.

Le Petit Larousse Illustré 2004, Larousse/Vuef, Paris, 2003.

Le Petit Robert 1, Dictionnaire de la langue française, Paris, 1986.

Le Petit Robert de la langue française 2006, Le Robert-SEJER, 2004, édition mise à jour et augmentée.

Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, Points, Essais, Seuil, 1995.

Trésor de la langue française, Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle, Tome premier, Klincksieck, Paris, 1971.

OUVRAGES ARTICLES ET REVUES THÉORIQUES

ACHARD-BAYLE Guy « Les jeux du nom et de l'état dans *L'Ile des esclaves* », *Poétique* N°112, 1997, p. 439-460.

ADAM Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Collection Cursus, 2e édition, Armand Colin, 2008, 1997 pour la précédente édition.

ADAM Jean-Michel « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques* N°56, *Les types de textes*, Décembre 1987, Metz, p. 54-79

ADAM Jean-Michel, LE CLERC-ADAM Bénédicte: « Un genre du récit : le monologue narratif au théâtre », *Pratiques* N°59, Metz, 1988.

ADAM Jean.-Michel et PETITJEAN André, *Le texte descriptif*, Collection Fac linguistique, Nathan université, Paris, 1989.

ARISTOTE, *Poétique*, Le Livre de Poche Classique, Paris, 1990, p. 105.

AUTANT-MATHIEU Marie-Christine, *Écrire pour le théâtre, Les enjeux de l'écriture dramatique*, Spectacles, Histoire, Société, Arts du spectacle, CNRS Editions, 1995, Paris Etudes réunies et présentées sous la direction de Marie Christine Autant-Mathieu.

BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984, (première édition, 1979).

BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, TEL, Gallimard, Paris, 1978.
BARTHES Roland, « La mort de l'auteur », *Essais critiques IV, Le bruissement de la langue*, Seuil, Paris, 1984, p. 65.
BARTHES Roland, « Analyse structurale des récits », *Poétique du récit*, Points, Seuil, Paris, 1977.
BARTHES Roland (1985), « Sur la lecture », *Essais critiques IV, Le bruissement de la langue* Seuil, Paris, 1984, p. 45.
BARTHES Roland, « Théorie du texte », *Encyclopaedia Universalis*, 1973.
BEAUMARCHAIS, « Essai sur le genre dramatique sérieux », *Théâtre complet. Lettres relatives à son théâtre*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1957.
BERNARDINIS Anna Maria, « La naissance de la littérature de jeunesse, entre morceaux choisis et adaptations », traduit pas Nicole Gaben, http://www.ricochet-jeunes.org (29.09.2010)
BLANCHOT Maurice, *Le livre à venir*, Gallimard, « Idées », 1959, Paris.
BOILEAU, *L'Art poétique*, Classiques Larousse, Paris, 1972.
BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et leur culture*, Minuit, Paris, 1964.
BREMOND Claude, Logique du récit, Poétique, Seuil, 1973.
BRUNETIERE, « Leçon d'ouverture », *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, leçons professées à l'École normale supérieure, Paris, Hachette, 1892.
BUTEL Yannick, « L'ambiguïté critique : Le ou Un ? », *L'adaptation entre obsolescence et résistance*, MRSH, PUF de Caen, 2000.
CABANES Jean-Louis et DUFIEF Anne-Simone, *Le roman au théâtre. Les adaptations théâtrales au XIXe siècle*. Recherches interdisciplinaires sur les Textes Modernes. Sous la direction de, RITM. 33, Université Paris X, 2005, p. 5-10.
Cahiers de la Compagnie Renaud-Barrault, n° 91, 1975, Gallimard, Paris.
COMPAGNON Antoine, *La notion de genre*, http://www.fabula.org/compagnon/genre.php, « La notion de genre : 11. Genre et réception. »
CORVIN Michel, « L'adaptation théâtrale : une typologie de l'indécidable », *Pratiques*, N°119-120, *Les écritures théâtrales*, CELTED, Metz, Décembre 2003.
DANAN Joseph, « Dialogue narratif, dialogue didascalique », *Nouveaux territoires du dialogue*, , ouvrage dirigé par Jean-Pierre Ryngaert, conservatoire national supérieur d'art dramatique, Actes sud-papiers, Paris, 2005, p. 41-45.
DEBRAY Régis, *Cours de médiologie générale*, Gallimard, Paris, 1991.
DEGAINE André, *Histoire du théâtre dessinée, de la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*, Nizet, Paris, 1992.
DEPRATS Jean-Michel, *Traduire le théâtre*, Atlas, Actes Sud, Paris, 1990.
DIDEROT, « De la poésie dramatique », *Œuvres,* T. IV *Esthétique-Théâtre*, Bouquins, Robert Laffont, Paris, 1996.
DU BELLAY Joachim, *Défense et illustration de la langue française*, Classique Larousse, Paris, 1972, Chapitres VII et VIII, p. 60-61.
DUFIET Jean-Paul, « Le récitant dans l'adaptation théâtrale des *Caves du Vatican* », *Il romanzo a teatro*, atti del convegnio internazionale della societ universitaria per glistudi di lingua e letteratura francesca, a cura di Franco Piva, Actes du colloque de Vérone, Schena Editore, 2005, p. 262.
DUFIET Jean-Paul, « Registres linguistiques et travestissement dans le théâtre de Marivaux », *I Registri*, a cura di Sergio Cigada e Marisa Verna, Milano, Vita e Pensiero, à paraître.
ECO Umberto, *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris, 1985.
ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Le Livre de Poche, Biblio Essais, Grasset, Paris, 1992.
FARCY Gérard-Denis, *L'adaptation dans tous ses états*, *Poétique* N° 96, 1993.
FARCY Gérard-Denis, *L'adaptation théâtrale, entre obsolescence et résistance*, MRSH, PUF de Caen, 2000.
FRANTZ Pierre, « Le roman, perte ou salut au théâtre », *Il romanzo a teatro*, Atti del convegno internazionale della società universitaria per gli studi di lingua e letteratura francese (SUSLLF), Verona, 11-13 novembre 2004, A cura di Franco Piva, Schena editore, Fasano (Br-Italia), 2005, p. 37-48.
GALLEPE Thierry, *Didascalies, Les mots de la mise en scène*, L'Harmattan, Paris, 1997.
GAUDREAULT André, « Variations sur une problématique », *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation, Littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip*, publié sous la direction d'André Gaudreault et Thierry Groensteen, Colloque de Cerisy, Édition Nota Bene, Québec, Centre National de la bande dessinée et de l'image, Angoulême, 1998.

GENETTE Gérard, *Fiction et Diction*, Seuil, Paris, 1991.
GENETTE Gérard, *Figures III*, Seuil, Paris, 1972.
GENETTE Gérard, *Métalepse*, Poétique, Seuil, Paris, 2004.
GENETTE Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, Poétique, Paris, 1983.
GENETTE Gérard, *Palimpsestes ou l'écriture au second degré*, Seuil, Paris, 1982.
GENETTE Gérard, *Théorie des genres* « Introduction à l'architexte », Poétique, Seuil, Paris, 1979.
GOUREVITCH Jean-Paul, « Petite chronologie de la littérature de jeunesse, 1529-1963 », http://www.leplaisir.net (29.09.2010)
GRESILLON Almuth, « De l'écriture du texte de théâtre à la mise en scène », *Les mots de la scène*, Praxiling, Université Paul Valéry, Montpellier III, Cahiers de praxémique 26, 1996, p. 71-93.
GRESILLON Almuth, « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états » *Pratiques* N°57 *L'organisation des textes*, Metz, Mars 1988, p. 107-122.
GRESILLON Almuth et LEBRAVE Jean-Louis, « Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs », *La genèse du texte, Les modèles linguistiques*, Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Jean-Louis Lebrave, Jean Peytard, Josette Rey-Debove, CNRS Éditions, Collection Textes et manuscrits, Paris, 2003, p. 107-122.
HAMBURGER Käte, *Logique des genres littéraires*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1986.
HAMON Philippe, *Le personnel de roman*, Droz, Genève, 1998, p. 9.
HAMON Philippe, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Poétique du récit*, Points, Seuil, Paris, 1977, p. 126.
HAMON-SIREJOLS Christine, « Planchon : un auteur de théâtre aux prises avec la réécriture permanente », *Les formes de la réécriture au théâtre*, Coll. Textuelles Littérature, sous la direction de Marie-Claude Hubert, Publication de l'Université de Provence, 2006.
HELBO André, *L'Adaptation du théâtre au cinéma*, Collection U, série « Cinéma et audiovisuel », Armand Colin, Paris, 1997.
HELBO André, « Pour un proprium de la représentation théâtrale », *Sémiologie de la représentation, Théâtre, télévision, bande dessinée*, Éditions complexes, PUF, Paris, 1975, p. 62.
HENNIG Jean-Luc, *Apologie du plagiat*, L'infini, NRF, Gallimard, Paris, 1997, p. 114.
HERSCHBERG-PIERROT Anne, *Stylistique de la prose*, Belin Lettres Sup., Paris, 1993.
HORACE, *L'Art poétique* ou *Épître aux Pisons, Œuvres*, Paris, GF-Flammarion, 1967, p. 259-260.
HUBERT Marie-Claude, *Le Théâtre*, Armand Colin, CURSUS, Paris, 1988.
ISSACHAROFF Michael, « Voix, autorité, didascalie », *Poétique* N°96, 463-462, 1993.
JENNY Laurent, « La stratégie de la forme », *Poétique* N°8, 1976.
JOUVE Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, PUF Écriture, Paris, 1992.
JOUVE Vincent, *Poétique des valeurs*, Écriture, PUF, Paris, 2001.
JULLIEN Claudia, *Dictionnaire de la Bible dans la littérature française*, Vuibert, Paris, 2003, p. 4.
JUNG Ursula, *L'énonciation au théâtre : une approche pragmatique de l'autotexte théâtral*, Forum Modernes Theater, Schriftenreihe Band 13, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994, préface de Michel Corvin.
KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*, Nathan Université, Coll. Fac Linguistique, Paris, 2001.
KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Collection Linguistique, Armand Colin, Paris, Tome I, 1990, Tome II, 1992, Tome III, 1994.
KRAZEM Mustapha, *La phrase averbale dans les didascalies*, Université de Bourgogne, Centre Bachelard/LATTICE
KRISTEVA Julia, *Sèméiôtikè*, Seuil, Paris, 1969.
LA FONTAINE Jean (de), « Épitre à Huet ou Épitre à Monsieur l'Évêque de Soissons en lui donnant un Qunintilien de la traduction d'Oration Toscanella », *Œuvres, Sources et Postérité d'Ésope à l'Oulipo, Éds Complexe, 1995.*
La genèse du texte, Les modèles linguistiques, Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Jean-Louis Lebrave, Jean Peytard, Josette Rey-Debove, CNRS Éditions, Collection Textes et manuscrits, Paris, 2003, p. 129-175.
La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française, M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, Flammarion, Paris, 1986, p. 535.
LARTHOMAS Pierre, *Le Langage dramatique, sa nature, ses procédés*, PUF, Paris, 1980, p. 178-179.
LARTHOMAS Pierre, *Notions de stylistique générale*, PUF, Collection « Linguistique nouvelle », Paris, 1998, p.40.
La transécriture, pour une théorie de l'adaptation. Littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip, publié sous la direction d'André Gaudreault et Thierry Groensteen, Colloque de Cerisy, Édition

Nota Bene, Québec, Centre National de la bande dessinée et de l'image, Angoulême, 1998.
LECLERC Yves, *« L'éducation théâtrale de Flaubert », La Tentation théâtrale des romanciers*, textes réunis par Philippe Chardin, Sedes, Paris, 2002, p. 31.
Les registres, Enjeux stylistiques et visées pragmatiques, Au cœur des textes N°11, sous la direction de Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan, Academia Bruylant, Belgique, 2008, p. 13.
Littérature N°138, « Théâtre : le retour du texte ? », Juin 2005, Textes de Martin Mégevand, Jean-Marie Thomasseau, Jean Verrier, Valère Novarina, Éditions Larousse, 15/07/2005.
Littérature, Textes et documents, XVIIe siècle, Collection Henri Mitterand, Nathan, Paris, 1987, p. 169.
Littérature, Textes et documents, XXe siècle, Collection Henri Mitterand, Nathan, 1989.
MACE Marielle, *Le genre littéraire, textes choisis et présentés par*, Lettres, GF Corpus Flammarion, Paris, 2004.
MAINGUENEAU Dominique, *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Collection U, Armand Colin, Paris, 2004.
MAINGUENEAU Dominique, *Précis de grammaire pour les concours*, Nouvelle édition, Dunod, Paris, 1991 (1ère édition), 1994 (nouvelle édition), p. 125-127.
MAUREL-INDART Hélène, *Plagiats, les coulisses de l'écriture*, Les Essais, Éditions de la Différence, Paris, 2007, p. 25-39.
MAURIN Frédéric, « Adapter *ad. lib.* » *L'adaptation théâtrale, entre obsolescence et résistance*, MRSH, PUF de Caen, 2000.
MESCHONNIC Henri, *Critique du rythme*, Verdier, 1982, p. 216-217.
MOUNIN Georges, *Introduction à la sémiologie*, Minuit, Paris, 1970, p. 87-94.
MYSZKOROWSKA Maria, « Poétique et dramaturgie : les didascalies de personnage. Exemple du théâtre de George Feydeau », *Pratiques* N°119-120, Metz, Décembre 2003, p. 35-66.
OUSTINOFF Michel, *La traduction*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 2003.
PAGES Alain « La lysogénèse du texte romanesque », mis en ligne le 28 janvier 2007, disponible sur http://www.item.ens.fr/index.php?id=27132
PAVEL Thomas, *Univers de la fiction*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1988.
PETITJEAN André, « Actes de langage et écriture dramatique », *Les genres de discours vus par la grammaire de la langue*, Journées d'Étude de Dijon, décembre 2008, à paraître.
PETITJEAN André, « Aspects compositionnels des textes dramatiques contemporains », *Enseigner le théâtre contemporain*, A.-M. Brillant-Annequin et M. Bernanoce (eds), Actes du colloque organisé par l'université Stendhal, Grenoble III, Scérén, de Grenoble, 2009, p. 23-33.
PETITJEAN André, « Emprunt et réécriture : réflexions à partir de *L'art de la comédie*, de J.-F. Cailhava de l'Estendoux », *Pratiques* N° 105-106, *Les réécritures*, CELTED, Metz, Juin 2000, p. 183-200.
PETITJEAN André, « Genres littéraires et descriptions linguistiques », *Sciences du langage et demandes sociales*, Actes du colloque de l'Association des Sciences de langage, École Normale Supérieure, Paris, C. Hudelot, C. Jacquet-Pfan (Eds), Lambert-Lucas, 2009, p. 101-113.
PETITJEAN André, « La didascalie chez Villiers de l'Isle-Adam », *Poétique* N°128, 2001, p. 447-462.
PETITJEAN André, « Pour une approche sémio-textuelle de l'adaptation théâtrale », *Il romanzo a theatro*, atti del convegnio internazionale della societ universitaria per glistudi di lingua e letteratura francesca, a cura di Franco Piva, Actes du colloque de Vérone, Schena Editore, 2005, p. 21-41.
PETITJEAN André, « Pour une stylistique des œuvres dramatiques : l'exemple des didascalies », *Stylistiques*, J. Wulf, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 297-307.
PETITJEAN André, « Problématisation du personnage dramatique », *Pratiques* N°119-120, *Les écritures théâtrales*, Décembre 2003, Metz, p. 80.
PETITJEAN André, « Problématisation sémio-linguistique du personnage dramatique», *La fabrique du personnage*, F. Lavocat, Actes du colloque de Paris VII, Champion, 2007, p. 625-644.
PETITJEAN André, « Statut de l'énonciateur et des destinataires des didascalies », *Le destinataire au théâtre*, Colloque de Dijon, 2009, à paraître.
PETITJEAN André, « Textualité dramatique et discours rapporté : l'exemple de Marivaux », *Dans la jungle des discours rapportés*, Lopez-Munoz J.-M., Marnette S., Rosier L., Actes du colloque de Cadix, Presses universitaires de Cadix, 2006, p. 193-204.
PETITJEAN André et RABATEL Alain, « Le style en question », *Pratiques* N° 135-136, *Question de style*, Metz, Décembre 2007, p. 5-6.
PHILIPPE Gilles, *L'ancrage énonciatif des récits de fiction*, « L'ancrage énonciatif des récits de fiction, présentation », *Langue française* 128, décembre 2000, Gilles Philippe, Larousse, Paris, p. 3-8.
PHILIPPE Gilles, « Registres, appareils formels et patrons », *Les registres, Enjeux stylistiques et visée, pragmatiques*, Au cœur des textes N°11, sous la direction de Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan, Academia-Bruylant, Belgique, 2008, p. 31.

PIVA Franco, *Il romanzo a teatro*, Atti del convegno internazionale della società universitaria per gli studi di lingua e letteratura francese (SUSLLF), Verona, 11-13 novembre 2004, A cura di Franco Piva, Schena editore, Fasano (Br-Italia), 2005, p. 5-9.

PLANA Muriel, *Roman, théâtre, cinéma, Adaptations, hybridations et dialogue des arts*, Collection Amphi Lettres, Bréal, Paris, 2004.

RABATEL Alain, *Genette, les voix du texte littéraire et les phénomènes d'hétérogénéité discursive*, IUFM de Lyon, ICAR, UMR 5191, CNRS, Université Lumière-Lyon 2.

RABATEL Alain, *La construction textuelle du point de vue*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998.

RABATEL Alain, « La dialectique du singulier et du social dans les processus de singularisation : style(s), idiolecte, ethos. », *Pratiques* N°135-136 « Questions de style », Metz, Décembre 2007.

RABATEL Alain, « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », *Pratiques* N°119-120, Décembre 2003, *Les écritures théâtrales*.

RABAU Sophie, *L'intertextualité*, Lettres Corpus, GF Flammarion, Paris, 2002.

REBOUL Anne, « Communication, fiction et expression de la subjectivité », *Langue française* 128, *L'ancrage énonciatif des récits de fiction* décembre 2000, Gilles Philippe, Larousse, Paris, 2000, p. 28.

RECANATI François, *La transparence de l'énonciation*, Seuil, Paris, 1979.

RICARDOU Jean, « Le texte en conflit », *Nouveaux problèmes du roman*, Seuil, 1978, Paris.

RICARDOU Jean, *Pour une théorie du nouveau roman*, Seuil, Tel Quel, Paris, 1971.

RICOEUR Paul, *Sur la traduction*, Bayard, Paris, 2004.

RIFFATERRE Michel, *La production du texte*, Seuil, Paris, 1979.

ROBARDEY-EPPSTEIN Sylviane, « Didascalie », DITL, *www. ditl.php*

RYNGAERT Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Bordas, Paris, 1991.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Jouer, représenter, pratique dramatique et formation*, Armand Colin, Paris, 2010.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Dunod, Paris, 1993.

RYNGAERT Jean-Pierre et SERMON Julie, *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, Éditions théâtrales, 2006.

SAINT MARRE Remond (De), *Réflexions sur la Poésie en général, sur l'Églogue, sur la Fable, sur l'Élégie, sur la satire, sur l'Ode et sur les autres petits poèmes comme sonnet, rondeau, madrigal, etc suivies de trois lettres sur la décadence du Goût, en France*, à la Haye, chez C. de Rogissart et sœurs, 1734.

SALMON Christian, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découvert/Poche, Paris, 2007/2008.

SAUTER Roger, *De la traduction à la transposition dans les arts et sciences humaines contemporaines*, Appel à contributions pour le Colloque de Montpellier (15-17 mai 2008) http://www.fabula.org/actualites/article19903.php

SCHAEFFER Jean-Marie, « Genres littéraires », *Dictionnaire des Genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris, 1997.

SCHAEFFER Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Poétique, Seuil, Paris, 1999.

SCHAEFFER Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Collection Poétique, Paris, Seuil, 1989.

SCHERER Jacques, *La dramaturgie classique en France*, Nizet, Paris, 1986.

SCHOLES Robert, « Les modes de la fiction », *Théorie des genres*, Points, Seuil, Paris, 1986.

SCHWEITZER Zoé, « Réécritures contemporaines de morts antiques (*Sang* de Lars Norén et *L'Amour de Phèdre* de Sarah Kane), le récit en sursis? », *Le récit au théâtre*, http://www.revel.unice.fr/loxias/document.html, 2006.

Sixièmes assises de la traduction littéraire, *Traduire le théâtre*, (Arles 1989), Florence Delay, Claude Demarigny, Jean-Michel Déprats, Atlas, Actes Sud, Hubert Nyssen Éditeur, Paris, 1990.

SOURIAU Étienne, *Les deux cent mille situations dramatiques*, Flammarion, Paris, 1950.

STAROBINSKI Jean, *L'œil vivant* « Le voile de Poppée », Le Chemin, NRF, Gallimard, Paris, 1961.

Télérama 3002, 25 juillet 2007.

THOMASSEAU Jean-Marie, « Les différents états du texte théâtral », *Pratiques* N°40, Metz, 1984, p. 99-121.

THOMASSEAU Jean-Marie « Pour une analyse du para-texte théâtral », *Littérature* N°53, Paris, février 1984.

TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris, 2007.

TODOROV Tzvetan, *Les genres du discours*, Collection Poétique, Seuil, Paris, 1978.

UBERSFELD Anne, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Mémo, Lettres, Seuil, Paris, 1996.

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I*, Belin Lettres Sup., Paris, 1996 (première édition 1977).

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre II*, Éditions sociales, Paris, 1981.
UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre III*, Le dialogue de théâtre, Belin, Lettres Sup, Paris, 1996.
VERSINI Georges, *Le Théâtre français depuis 1900, Que sais-je ?*, PUF., Paris, 1970.
VIALA Alain, « Des registres », *Pratiques* N°109-110, *Histoire de la description scolaire*, Juin 2001, p. 165-177.
VIALA Alain, *Histoire du théâtre*, Que sais-je ?, PUF., Paris, 2005.
VILAR Jean, *De la tradition théâtrale*, Scène ouverte, L'Arche Éditeur, Paris, 1955.
VINAVER Michel, *Écrits sur le théâtre 2*, L'Arche, Paris, 1998.
VINAVER Michel, *Écritures dramatiques, essais d'analyse de textes de théâtre*, Babel, Actes Sud, Paris, 1993.
VUILLAUME Marcel, *Grammaire temporelle des récits*, Collection Propositions, Éditions de Minuit, Paris, 1990.
WALTER Benjamin (1936) *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Gallimard, Paris, 2000.
WOLOWSKI Witold, *Du texte dramatique au texte narratif, procédés interférentiels et formes hybrides dans le théâtre français du XXe siècle*, WYDAWNICTWO KUL, Lublin, 2007.
ZERAFFA Michel, « Personnage de roman », article du *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris, 1997.

PIÈCES DE THÉÂTRE ET ROMANS

Approches « Répertoire », N°4 et 6, Collection de répertoire du nouveau théâtre national de Marseille, Compagnie Marcel Maréchal, Florence Delay, Jacques Roubaud, Graal Théâtre, Éditions Jeanne Laffitte, Marseille, 1979.
ANOUILH Jean, *Antigone*, La Table Ronde, Paris, 1946.
ANOUILH Jean, *Œdipe ou le roi boiteux*, La Table Ronde, Paris, 1986.
CASTAN Bruno, *Belle des eaux*, d'après *La Belle et la bête*, Ges-Éditions, Très-Tôt Théâtre, 1990, Paris.
Catalogue Folio Junior Théâtre, 2005, p. 2.
Contes, fables et bestiaire au théâtre, Retz, Collection Expression théâtrale, Paris, 1998.
CLAUDEL Paul, *L'Échange* (2e version), Acte I, *Théâtre*, La Pleïade, vol. 1.
COCTEAU Jean, *La Machine infernale*, Le Livre de Poche, Grasset, Paris, 1934.
CORNEILLE Pierre, *Œuvres complètes*, L'intégrale, Seuil, Paris, 1963.
DAHL Roald, *James and the Giant Peach*, éd. Puffin Books, Published by the Penguin Group, 1996.
DAHL Roald, *James and the Giant Peach, Puffin Books*, 2007 (1st publication 1961).
DAHL Roald, *James and the Giant Peach*, A Play, Adapted by Richard George, Puffin Books, 1982.
DAHL Roald, *James et la grosse pêche*, Folio Junior, Édition spéciale, Gallimard Jeunesse, Paris, 1997.
DAHL Roald, *James et la grosse pêche*, adapté par Richard R. George, Gallimard Jeunesse, 2003.
DURAS Marguerite, *Détruire dit-elle*, Les Éditions de Minuit, 1969.
DURIF Eugène., *Meurtres Hors Champ*, Actes Sud-Papiers, 1999.
GIRAUDOUX Jean, *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Le Livre de Poche, Grasset, Paris, 1991.
GRIPARI Pierre, *Huit farces pour collégiens*, Grasset-Jeunesse, Paris, 1989.
Guide des pièces de théâtre à faire jouer aux enfants, 7-13 ans, Evelyne Lecuq, Alain Cardinaud, Éditions Retz, Collection Expression Théâtrâle, Paris, 1994.
HUGO Victor, *Cromwell*, Garnier Flammarion, Paris, 1968.
HUGO Victor, *Œuvres poétiques I, Avant l'exil 1802-1851*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, Paris, 1964.
JOYCE James, *Ulysse II*, Paris, Gallimard, « Folio », 1976.
JOYCE James, *Ulysse*, Nouvelle traduction sous la direction de Jacques Aubert, Gallimard, Collection Folio, Paris, 2004.
KOLTES Bernard-Marie, « Un hangar à l'ouest », *Roberto Zucco suivi de Tabataba*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992.
« La vieille qui graissa la patte au chevalier » anonyme, *Les fabliaux du Moyen Âge*, Classiques Hatier, Paris, 1999, p. 68-70.
Le Médecin malgré lui, Vents d'Ouest, Commedia, Issy-les-Moulineaux, 2005.
Les aventures de Pinocchio de Lee Hall, d'après Carlo Collodi, Collection Théâtre Jeunesse, l'Arche, Paris, 2002.
MOLIERE, *Œuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1971, Tome 2.
MUSSET Alfred (de), *Les Caprices de Marianne*, *Théâtre complet*, La Pléiade, Gallimard, 1990.
NOVARINA Valère, *L'Acte inconnu*, Folio Théâtre, Gallimard, Paris, Édition présentée, établie et annotée

par Michel Corvin, *Notice*, 2007/2009.
PEF, *Le théâtre de Motordu*, Gallimard Jeunesse, 2005.
RACINE Jean, *Théâtre complet*, La Pochotèque, Le Livre de Poche, Classiques Modernes, Librairie générale française, Paris, 1998.
ROMINGER Suzanne, *Contes, fables et bestiaire au théâtre*, Collection Expression théâtrale, Retz, Paris, 1998.
STENDHAL, *Racine et Shakespeare*, Jean Jacques Pauvert éditeur, Libertés 20, Paris, 1965.
TROYES (de) Chrétien, *Yvain ou le chevalier au lion*, Folio Junior, Gallimard, Paris, 2008.
ZOLA Émile, deux articles parus dans *Le Figaro* à propos de l'adaptation théâtrale de *Germinal* (1885 et 1888), http://www.bmlisieux.com/curiosa/zola03.htm
ZOLA Émile, *L'Attaque du moulin*, http://membres.multimania.fr (04.10.2010)
ZOLA Émile, *Thérèse Raquin*, Paris, Gallimard, 1961.
ZUBIATE J.-P, « Entre réalité fracturée et vérité inaccomplie: le récit révélateur dans le théâtre de Sartre », *Le récit au théâtre*, http://www.revel.unice.fr/loxias/document.html, 2006.

OUVRAGES ET ARTICLES DIDACTIQUES

BALUTEAU François, *Les savoirs au collège*, Éducation et formation, pédagogie théorique et critique, PUF, Paris, 1999.
BERNANOCE Marie, *Écrire et mettre en espace le théâtre*, Collection 1,2,3, … séquences ! (vol. 2), Scérén, CRDP, Académie de Grenoble, Delagrave, Paris, 2002, p. 83.
BERNANOCE Marie, « Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes », *Pratiques* N°119-120, CELTED, Metz, 2003, p. 131-147.
BERNANOCE Marie, « Écrire et réécrire du théâtre, Traces d'un grand écart entre littérature et scène, Quelques pistes pour une didactisation de la critique génétique appliquée au texte de théâtre. *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Actes des V^es^ rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Pottier, Scérén, CRDP de Champagne-Ardenne, 2005, p. 93-108.
BESSON Jean-Louis, « Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 22-23.
BESSONNAT Daniel, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Les Réécritures*, *Pratiques* N° 105-106, Metz, Juin 2000, p. 5-22.
BORE Catherine, ELALOUF Marie-Laure, « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires » *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *Corpus : état des lieux et perspectives*, Juin 2007, p. 53-70.
BORE Catherine, *De l'évaluation à la réécriture*, Groupe Eva, Hachette Éducation, Paris, 1996, p. 128-138.
BORE Catherine, « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques* N° 105-106, Metz, Juin 2000, p. 23-49.
BORE Catherine, « Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique », *Repères* N°26-27, 2002-2003, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, INRP, Paris, p. 259-275.
BRASSART Dominique Guy, « Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire, quelques recherches psycho-linguistiques nord-américaines », *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter, Collection Exploration, Cours et contribution pour les sciences de l'éducation, Editions Peter Lang, sous la direction de Bernard Schnewly et Daniel Hameline, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1994, p. 111-132.
CHAROLLES Michel, « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques* N°49, Metz, 1986.
CHUDEAU Roger, « Ouverture du séminaire », *Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http://www.eduscol.education.fr/forensactes
Classes à horaires aménagés Théâtre dans les écoles élémentaires et les collèges, circulaire n°2009-140 du 6-10-2009, MEN-DGESCO, p. 1, http://www.education.gouv.frcid49301/mene0914274c.html
DELDIME Roger, « Un regard venu d'ailleurs », *Le théâtre et les jeunes publics (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989.

DENIZOT Nathalie, « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* N° 145-146, « Didactique du français 1 », Metz, juin 2010.

DESMARETS Michel, FASBENDER Jean-Édouard, « Adolescence et théâtre, Enjeux d'une pédagogie de la dramatisation », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 67-68.

DOLZ Joaquim et GAGNON Roxane, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* N° 137-138, CRESEF, Metz, Juin 2008.

DORT Bernard, *« Le Théâtre et les jeunes publics », (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989.

DUBOIS-MARCOIN Danielle, « Thèmes et valeurs dans la robinsonnade au XIX[e]siècle », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p. 90.

FABRE Claudine, *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, CEDITEL, l'Atelier du Texte, Grenoble, 1990.

FAYOL Michel, *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF Le psychologue, Paris, 1997, p. 37-50.

FLORENCE Jean, « Une scène pour l'adolescent : l'école du jeu », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 13.

FOURNIER Jean, « Michel Tournier, ou de l'usage comparé des mythes dans les romans pour adultes et les romans pour enfants », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p. 103-117.

FOURNIER Jean-Marie, « Quelques caractéristiques de la littérature du collège », *La scolarisation de la littérature de jeunesse, La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p. 61-72.

GARCIA-DEBANC Claudine, « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques* N° 77, Metz, Mars 1993, p. 3-23.

GARCIA-DEBANC Claudine, *Pratiques* N° 49, « Les activités rédactionnelles », Mars 1986.

GIASSON Jocelyne, *La lecture, De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1995.

GLAUDES Pierre et REUTER Yves, *Personnage et didactique du récit*, Collection, didactique des Textes, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1996.

GROSSMANN Francis et PLANE Sylvie, *Lexique et production verbale*, Septentrion, Presses universitaires de Villeneuve d'Ascq, 2008.

HALTE Jean-François, « L'écriture dans les instructions officielles », *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Acte du colloque de Metz, Didactique des Textes, N°9, CELTED, Metz, 1999, p. 215-250.

HOUDART-MEROT Violaine, « Lecture littéraire dans le secondaire depuis 1930 à travers les textes officiels », *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, sous la direction d'André Petitjean et Jean-Marie Privat, Didactique des textes, Metz, 1999, p. 14.

JOANNES Catherine, « Les enseignements et activités de Théâtre-Expression dramatique : un système partenarial », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 29.

LALLIAS Jean-Claude (1989), « Points de vue », *Le théâtre et les jeunes publics (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989, p. 64.

La scolarisation de la littérature de jeunesse, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996.

LEMAHIEU Daniel, « Des ateliers d'écriture », *Pratiques* N°119-120, « Les écritures théâtrales », Metz, Celted, Décembre 2003.

« Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture? », Ballenghien M.-A., F. Ruellan, D.-G. Brassart, Y. Reuter, *Repères* N°10, 1994, INRP, Paris, 1994, p. 115-129.

Lire au Collège, N° 73, printemps 2006, « L'adaptation », Scérén, CRDP Académie de Grenoble.

MASSERON Caroline, « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » *Pratiques* N° 137-138, *La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté*, CELTED, Metz, Juin 2008.

MASSERON Caroline, « La correction de rédaction », *Pour une didactique de l'écriture,* Didactique des textes, Metz, 1989, p. 85-106.

MASSERON Caroline, « Un genre narratif et didactique : la fable », *Pratiques* N°59, *Les genres du récit,*

Septembre 1988.
MEIRIEU Philippe, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, ANRAT, Actes Sud-Papiers, Paris, 2002.
MICHEL Monique, « La littérature de jeunesse, une passerelle pour mettre en place des comportements de lecteur », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p. 377-388.
NONNON Elisabeth, « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques* N° 115-116, Metz, Décembre 2002, p. 73-92.
OBERLE Dominique, *L'Enfant, le jeu et le théâtre. Autour des pratiques dramatiques à l'école élémentaire*, Cahiers N°2, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, Paris, 1999.
PETITJEAN André, « Écrire en classe, enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques », *Pour une didactique de l'écriture*, Didactique des textes, Metz, 1989, p. 107-139.
PETITJEAN André, « Élaboration didactique du personnage dramatique », *Pratiques* N°119-120, *Les écritures théâtrales*, CELTED, Metz, Décembre 2003, p. 228-231.
PETITJEAN André « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques. » *Pratiques* N°42, *L'écriture-imitation*, Juin 1984, p. 19.
PLANE Sylvie, « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques* N°115-116, Décembre 2002, p. 7-13.
PLANE Sylvie, « Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche. Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte », *Repères*, N°26-27, 2002-2003, INRP, Paris, p. 163-187.
PLANE Sylvie, « Quelques questions pour conclure et poursuivre… », CARMAL, Centre de ressource sur la maîtrise des langages, http://www.ac-creteil.fr
Pratiques d'écriture au collège, Monique Jurado, Odile Luginbuhl, Scérén, CRDP, Académie de Versailles, 2006, p. 152-153.
PRIVAT Jean-Marie et VINSON Marie-Christine, «Tableaux des genres : travailler les critères de genre en lecture-écriture », *Pratiques* N°59, Metz, Septembre 1988, p. 3-17.
RAFFALLI Bernard « Le théâtre et les jeunes publics: enjeux et contradictions », *(Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989, p. 39-46.
REUTER Yves, « Problématique des interactions lecture-écriture », *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter, Collection Exploration, Cours et contribution pour les sciences de l'éducation, Éditions Peter Lang, sous la direction de Bernard Schnewly et Daniel Hameline, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1994, p. 1-20.
REY-DEBOVE Josette, « Pour une lecture de la rature », *La genèse du texte, Les modèles linguistiques*, Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Jean-Louis Lebrave, Jean Peytard, Josette Rey-Debove, CNRS Éditions, Collection Textes et manuscrits, Paris, 2003, p. 103-127.
RICARDOU Jean, « Écrire à plusieurs mains », *Pratiques* N°61, *Ateliers d'écriture*, Metz, Mars 1989.
RIVIERE Jean-Loup, « Nécessité politique du théâtre », *Enseigner le théâtre à l'École* : *Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http://www.eduscol.education.fr/forensactes., p. 22.
RYNGAERT Jean-Pierre, « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité », *Pratiques* N° 15-16, *Théâtre*, Juillet 1977, p. 66.
RYNGAERT Jean-Pierre, « La formation à l'encadrement d'ateliers de théâtre en licence professionnelle », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 103- 108.
SAEZ Guy, « Le public saisi par son temps », *Le Théâtre et les jeunes publics (Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989, p. 24.
SAPPIN Michel-Yves, « Conclusions », *Le théâtre et les jeunes publics*, *(Avignon, 20 ans après)*, Cahiers n°1, ANRAT, Théâtre Éducation, Actes Sud-Papiers, 1989, p. 104-106.
SCHRÖPFER Denise, « L'art au risque de la formation, Un atelier d'écriture avec François Bon », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 92-99.
SIMON Roland, « Contribution à une nouvelle pédagogie de l'œuvre dramatique », *Pratiques* N°24, *Théâtre*, Août 1979, Metz, p. 11-21.
SPICA Anne-Elisabeth, (1996), « Si la lecture m'était contée, Littérature de jeunesse et ouvrages

didactiques au XVIIe siècle », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p.15-32.

STEINMETZ Yves, « Un quart de siècle, entre cour et jardin », *Apprendre (par) le théâtre*, Études théâtrales 34/2005, Textes réunis par Jean-Louis Besson, Centre d'études théâtrales, Université catholique de Louvain, Belgique, p. 42.

« Textes officiels et enseignement du français », *Pratiques* N°101-102, Metz, Mai, 1999.

UBERSFELD Anne, « Le lieu du discours », *Pratiques* N°15-16, *Théâtre*, Metz, Juillet 1977, p. 16.

VERNET Catherine, « La littérature policière de jeunesse: caractéristiques des genres. », *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes de colloque, sous la direction de Pierre-Marie Beaude, André Petitjean et Jean-Marie Privat, Collection Didactique des Textes, Université de Metz, 1996, p. 122-144.

VINAVER Michel, *Le compte rendu d'Avignon, Des dix mille maux dont souffre l'édition théâtrale et des trente-sept remèdes pour l'en soulager*, Actes Sud, 1987.

VINAVER Michel, « Réflexion sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique » , Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http://www.eduscol.education.fr/forensactes, p. 139.

WEINLAND Katherine, « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques* N°101-102, *Textes officiels et enseignements du français*, 1999, p. 42-46.

WISMAN Heinz, « L'art nous est donné pour nous empêcher de mourir de la vérité », Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http :www.eduscol.education.fr/forensactes, p. 29-30.

WOLF-MICHAUX Frédérique, « Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps) », *Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http :www.eduscol.education.fr/forensactes, p. 154.

TEXTES OFFICIELS

Accompagnement des programmes de 6e, Livret 1, Collection Collège, CNDP, 1996.

Accompagnement des programmes de 5e et 4e, Livret 1, Collection Collège, CNDP, 1997.

Accompagnement des programmes de 3e, Livret 1, Collection collège, CNDP, 1999, p. 9.

Accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et de première, Lycée, vois générale et technologique, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, 2001, p. 16.

Arrêté du 17 mars 1977, classes de 6e/5e.

B.O. du 25 mai 1989.

Circulaire du 30 mars 1962, *Travaux dirigés de français dans le cycle d'observation*.

Français Langues anciennes, Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions, CNDP, 1979.

Français Langues anciennes classes des collèges, 6e, 5e, 4e, 3e, Horaires/ Objectifs/Programmes/Instructions, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Lycées et Collèges, CNDP, 1990.

Horaires, objectifs, programmes, instructions, Classes de 6e et 5e des collèges, Programmes Vuibert, 1977.

Instructions officielles du 20 juillet 1960.

La Maîtrise de la langue, Ministère de l'Éducation Nationale et la Direction des lycées et collèges, 1977, p. 11.

Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français, B.O. spécial N°6 du 28 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale.

Mise en œuvre académique du développement de l'éducation artistique et culturelle, rassemblant les DAAC et les IA-IPR, publiés par Eduscol [dgesco] en décembre 2008.

Programmes de la classe de 6e, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction des lycées et collèges, Direction de la communication, décembre 1995.

Programmes du cycle central 5e et 4e, Livret 1, Matières générales, CNDP, 1997.

Programmes de 3e, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1998.

Vers le Nouveau Collège, programmes de la classe de 6e, Un nouveau contrat pour l'école, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Décembre 1995.

MANUELS SCOLAIRES[608]

Le français en 5e, J. Leif, et L. Vérel, Delagrave, 1962.
Poètes et prosateurs 3e, Classiques Sudel, 1969.
Le français en classe de 4e, M. Barral, M. Bastide, J. Fournier, G. Griffe, R. Vredon, Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969.
Le français en classe de 3e, M. Barral, M. Bastide, J. Fournier, G. Griffe, R. Vredon, Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969.
Langage et textes vivants 5e, Expression personnelle, L. Arnaud, Arnaud Magnard, Paris, 1978.
Français 4e Textes et activités, Collection Langage et communication, H. Mitterand, J. Labeyrie, M. Pougeoise, D. Pinson, Nathan, 1979.
Lire en 4e, Collection Pierre Emmanuel, J. M. Adam, G. Jean, R. Martel, M. Pierre, Larousse, Paris, 1979.
Français, Textes et activités 3e, Collection Langage et communication, H. Mitterand, J. Labeyrie, M. Pougeoise, D. Pinson, Nathan, 1980.
Aux quatre vents 5e, Nouvelle collection, H. Mitterand, Nathan, 1982.
Mots et merveilles 4e, L. Arnaud, A. Garrigue, Magnard, 1983.
Au plaisir des mots 6e, M. et S. Collot, J. Delforge, E. Deneuchatel, Nouvelle édition, Hachette collèges, 1986.
Grammaire française 4e/3e, A. Mauffrey, I. Cohen, A.-M. Litli, Hachette collèges, 1988.
Espaces livres 3e, *Textes français et documents*, R. Decriaud, J. et M. Marsat, D. Pinson, M. Pougeoise, D. Rincé, M.-F. Sculfort, Nathan, 1989.
La plume et les mots 3e, F. Colmez, M.-L. Astre, O. Blond, N. Duyé, F. Villard, collection F. Colmez, Bordas, 1989.
Français 4e L'Art de lire, Bordas, 1992.
En lisant, en écrivant… 6e, P. Béguin *et alii*, Magnard, 1994.
Français 6e Lire, écrire ensemble, collection dirigée par Claudette Oriol-Boyer, Hatier, 1994.
Le français en 6e, M. Gey, D. Duprez, Scodel, Nathan, 1994.
Lire à loisir, Textes français 4e, Lecture méthodique et expression, B. Chevalier, R. Décriaud, M.-F. Sculfort, A. Trouvé, Nathan, 1994.
Maîtrise de l'écrit 6e, sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1994 pour le manuel de 6e, 1995 pour le manuel de, 1996 pour le manuel de 4e et 1997 pour le manuel de 3e.
Maîtrise de l'écrit 5e, sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1995.
Maîtrise de l'écrit 4e, sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1996.
Français 6e Nouvelle collection *L'Art de lire*, F. Colmez, M.-L. Astre, M. Defradas, Bordas, 1996.
Français Lectures et expression 6e, M. Beylier, D. Conte-Jansen, A. et D. Renard, Belin, 1996.
Maîtrise de l'écrit 3e, sous la direction d'Alain Bentolila et André Petitjean, Nathan, 1997.
Textes et regards 5e, sous la direction d'Anne Garrigue, Magnard collèges, 1997.
Français 4e, sous la direction d'Hélène Potelet, Hatier, 1998.
Littérature et expression 4e, A.-M. Achard, J-J. Besson, C. Caron, Hachette Éducation, 1998.
Français Histoire Travaux dirigés, C. de Crémiers, F. Sauve, Hatier, 1999 (pour la classe de 5e)
Grammaire et expression, Français 3e, sous la direction de M.- F. Sculfort, Nathan, 1999.
Textes et méthodes 3e, sous la direction de M.-F. Sculfort, Nathan, 1999.
À mots ouverts 5e, sous la direction d'Alain Pages, Nathan, 2001.
À travers mots 5e, sous la direction de F. Carmignani, Bordas, 2001.
Français 3e Livre unique, Didier, 2003.
Français 3e Texto collège, Livre unique, Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Marie-Thérèse Raymond, Hachette Éducation, 2003
Français 6e Livre unique, coll. À suivre, sous la direction de Nathalie Combe, Belin, 2005.
Français 5e, sous la direction de Françoise Colmez, Collection Textes, Langages, Littératures, Bordas, 2006.

ARTICLES EN LIGNE ET SITES

Association « Aux Nouvelles Écritures Théâtrales », http://aneth.net
Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), http://anrat.asso.fr
Contes de fées, arrêt sur les ingrédients, Les avatars d'un mythes,

608 Classement chronologique.

http://www.expositions.bnf.fr/contes/gros/cendrill/avatars.htm
DAHL Roald, http://gallimard-jeunesse.fr (01.06.2010)
Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, Actes du colloque national, Paris, les 26 et 27 mai 2005, Eduscol, [dgesco], Formation continue Publications, Juin 2006, http://www.eduscol.education.fr/forensactes, p. 9.
L'attaque du moulin, livret de Gallet, http://www.intratexte.com (04.10.2010)
« Le récit au théâtre », http://www.revel.unice.fr/loxias/document.html
Mise en scène de *L'attaque du moulin* par Éric Chevalier (photos), http://rpl-89.2over-blog.com/article-metz-metropole-opera-theatre-l-attaque-du-moulin-43263975.html (04.10.2010)
Mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle : enjeux et problématiques, Synthèse nationale des rencontres interacadémiques de mars 2009, MEN/DGESCO, Décembre 2009, http://www.eduscol.education.fr/eac
Rire de quoi ?, Journée pédagogique : « En relisant Tchekhov », du 17 janvier au 4 février 2005, Entretien de Jean-Claude Grumberg avec Lucien Attoun , http://www.Theatre-contemporain.net/theatre-ouvert/journee_pedagogique/entretien.htm
Tableau de la séquence didactique, Modèle de Claudette Orio-Boyer, http://www.jeunes.profs.free/doc/ClaudeOriol.htm

Annexe I : Éditeurs de théâtre pour la jeunesse

Petite bibliographie théâtrale
en voie d'inachèvement à l'usage de la jeunesse

Cette bibliographie non-exhaustive a été élaborée en 2002, suite à la journée "Théâtre à l'école : des écritures vivantes" par : L'équipe de **Aux nouvelles écritures théâtrales**, **Elisabeth Crusson**, (Jumelage Théâtre Athénor/Médiathèque Samuel Beckett), **Geneviève Lefaure** (Espace 600, Grenoble), **Dominique Lejeune** (Jumelage Théâtre Athénor/Médiathèque Samuel Beckett), **Jean-Pierre Loriol** (ANRAT)
Avec la participation de :
Culture Commune à Loos en Gohelle ; le **CEAD** à Montréal ; **La Maison-Théâtre** à Montréal ; le **Théâtre National de la Colline** ; le **Théâtre National de Toulouse** ; **Troisième Bureau** à Grenoble.
Les éditeurs de théâtre ont été consultés, ainsi qu'un groupe de lycéens et collégiens.

Pièces à l'usage de la jeunesse sélectionnées par Aneth en 2003-2004.

a b

Philippe Adrien
La Baye
Éditions du Seuil, 1967
(Collège/Lycée)

Fabrice Agret
Corps de boue
Éditions Comp'act, 2004
(Collège/Lycée)

Merzak Allouache
Normal !
Manuscrit
(Lycée)

Catherine Anne
Ah ! Anabelle
Éditions Actes Sud-Papiers, 1994
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 1996
(Primaire/Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Catherine Anne
Le Bonheur du vent
Actes Sud Papiers, 2003
(Primaire)

Liliane Atlan
Monsieur Fugue ou le mal de terre
Éditions du Seuil, 1967.
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 2001
(Collège/Lycée)

Gilles Aufray
La Ballade de la femme-hérisson
Éditions Cénomane, 2001
(Collège/Lycée)

Michel Azama
Croisades
Éditions Théâtrales, 1989
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Howard Barker
Traduction : **Sarah Hirschmuller, Sinéad Rushe**
Les Possibilités
Éditions Théâtrales - Maison Antoine Vitez, 2001 in *"Howard Barker, œuvres choisies, volume 1"*
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jean-Louis Bauer / Bernadette Le Saché
Quel farceur mon neveu ! (1,2,3)
Éditions le Mot de passe, 1997
(Primaire)

Rudi Bekaert
Ah oui ça alors là
Manuscrit
(Collège/Lycée)

Sergi Belbel
Traduction : **Carole Franck**
Le Sang
Manuscrit
(Lycée)

Slimane Benaïssa
Au-delà du voile
Éditions Lansman, 1992
(Collège/Lycée)

M'hamed Benguettaf
Fatma
Éditions Le Bruit des autres, 1998
(Lycée)

Thomas Bernhardt
Traduction : **Claude Porcell**
Dramuscules
L'Arche Éditeur, 1991
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Daniel Besnehard
Internat
Éditions Théâtrales, 1989
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jean-Marie Besset
Fête foreign
Éditions Actes Sud-Papiers, 1991
(Collège/Lycée)

Geneviève Billette
Crime contre l'humanité
Éditions Leméac, 1999
(Lycée)

Michel Bisson
Fast-food** suivi de **Ville
Éditions La Fontaine, 1991
(Collège/Lycée)

Christine Blondel
William Pig, le cochon qui avait lu Shakespeare
Éditions Théâtrales, 2000
(Lycée)

Hervé Blutsch
Gzion
in *"Théâtre incomplet 2"*, Éditions du Cardinal, 1999
Éditions Théâtrales - Jeunesse, 2001
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Louise Bombardier
Le Champ
Lanctôt Éditeur, 1998
(Primaire/Collège/Lycée)

Denise Bonal
Les Pas perdus
Éditions Théâtrales, 2000
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Edward Bond
Traduction : **Jérôme Hankins**
Les Enfants
Manuscrit
(Lycée)

► Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Edward Bond
Traduction : **Michel Vittoz**
Si ce n'est toi
L'Arche Éditeur, 2003
(Lycée)

Michel-Marc Bouchard
Histoire de l'oie
Éditions Leméac, 1991
Éditions Théâtrales Jeunesse, 2001
(Primaire/Collège /Lycée)

Emmanuel Bourdieu
Tout mon possible
Éditions Les Solitaires Intempestifs, 2000
(Lycée)

Hristo Boytchev
Traduction : **Iana-Maria Dontcheva**
Le Colonel-Oiseau
Éditions Actes Sud-Papiers, 1999
(Lycée)

C

Edwige Cabelo
Le Roi du poulpe et de la sardine
Éditions l'école des loisirs-Théâtre, 1996
(Primaire/Collège)

Olivier Cadiot
Roméo et Juliette
Éditions P.O.L., 1989
(Lycée)

Jean Cagnard
Des papillons sous les pas
Éditions Cie Arketal Cannes, 2000
(Primaire/Collège)
(Texte pour marionnettes)

Daniel Call
Traduction :
Françoise Delrue
Les Jardins de l'horreur
Éditions La Fontaine, 2001
(Lycée)

Christian Caro
Eclipse
L'Avant-Scène Théâtre, 1995
(Lycée)

Jean-François Caron
Aux hommes de bonne volonté
Éditions Leméac, 1994
(Lycée)

Jean-Claude Carrière
Le jeune Prince et la vérité
Éditions Heyoka Jeunesse/ Actes Sud-Papiers, 2001
(Primaire/Collège)

Jim Cartwright
Traduction : **Olivier Forgue** et **Fabrice Peyrard**
Road
Manuscrit
(Lycée)

Bruno Castan
Coup de bleu
Éditions Théâtrales Jeunesse, 2001
(Primaire/Collège)
► Répertoire à découvrir

Bruno Castan
Cabeza de Vaca
Manuscrit

François Chanal
Trois pas dehors
suivi de ***Rimages***
Éditions La Fontaine, 1991
(Primaire)

Normand Chaurette
Les Reines
Éditions Actes Sud-Papiers, 1991
(Lycée)

► Répertoire à découvrir

Gérald Chevrolet
Paroles blanches de Miche et Drate
Éditions La Joie de Lire Le Rideau Rouge (Suisse).
(Primaire/Collège)

Olivier Choinière
Le Bain des raines
Dramaturges Éditeurs, 1998
(Collège)

Aziz Chouaki
Les Oranges
Éditions Mille et une nuits, 1998
Éditions Théâtrales, 2000
(Lycée)

Marie Clements
Traduction :
Séverine Magois
La Fille qui nageait pour l'éternité
Manuscrit
(Lycée)

Alain Cofino Gomez
Peaux de chat
Éditions Groupe Aven, 1996.
(Lycée)

Hubert Colas
Temporairement épuisé
Éditions Actes Sud-Papiers, 1988
(Lycée)
► Répertoire à découvrir

Claude Confortès
Le Marathon
Éditions Gallimard, 1973, 1994, 1998
(Collège/Lycée)

Enzo Cormann
Credo
Éditions de Minuit, 1992
(Lycée)
► Répertoire à découvrir

Martin Crimp
Traduction :
Christophe Pellet
Attempts on her life
L'Arche Éditeur, 2002
(Lycée)

d

Daniel Danis
Le Chant du Dire-Dire
Théâtre Ouvert Tapuscrit (épuisé), 1996
L'Arche Éditeur, 2000
(Lycée)
►Répertoire à découvrir

Daniel Danis
Le Pont de pierres et la peau d'images
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 1996
(Primaire/Collège /Lycée)
► Répertoire à découvrir

Emmanuel Darley
Pas bouger
Éditions Domens, 2000
(Collège/Lycée)

Rémi De Vos
Pleine Lune
Actes-Sud Papiers, 2004
(Lycée)

Richard Demarcy
Le secret
Éditions Actes Sud-Papiers / Les Cahiers du Soleil Debout, 1987
(Collège)

Christian Devèze
Les sirènes préfèrent la mer
Éditions Les cahiers du Soleil Debout, 2001
(Collège)

Bruno Dollone
Tiens ! On a sonné ...
Manuscrit
(Collège/Lycée)

Philippe Dorin
En attendant le Petit Poucet
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 2001
(Primaire/Collège)
▶ Répertoire à découvrir

Philippe Dorin
Bouge plus
Manuscrit
(Collège/Lycée)

Louise Doutreligne
Lettres intimes d'Elise M.
Collection des Quatre - Vents, 2001
(Lycée)

Françoise Du Chaxel
L'Été des mangeurs d'étoiles
Éditions Le Mot de passe - Très Tôt Théâtre, 1994
(Collège/Lycée)

Jasmine Dubé
L'Arche de Noémie
Lanctôt Éditeur, 1999
(Primaire)

Eugène Durif
Têtes farçues
Éditions L'école des loisirs, 2000
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Eric Durnez
Echange clarinette
Éditions Lansman, 1998
(Collège)

Xavier Durringer
Chroniques ... des jours entiers, des nuits entières
Éditions Théâtrales, 1996
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Don Duyns
Traduction : **Mike Sens**
Vingt ans, et alors ! (Contre quoi faut-il encore se rebeller ? ou Faut-il encore se rebeller ?)
Éditions les Solitaires Intempestifs, 1998
(Lycée)

e

Kossi Efoui
Récupérations
Éditions Lansman, 1992
(Collège Lycée)

Monique Enckell
Il a dit, il n'a pas dit
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 1998
(Collège)

f

Jean-Pol Fargeau
Hôtel de l'homme sauvage
Éditions Théâtrales, 1983
(Lycée)

Abla Farhoud
Les Filles du 5-10-15 c
Éditions Lansman, 1993
(Collège/Lycée)

Roland Fichet
Petites comédies rurales
Éditions Théâtrales, 1998
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Corinne Fleurot
Contre toute attente
Éditions l'école des loisirs - théâtre, 1997
(Primaire)

Dario Fo
L'Histoire du tigre
Éditions Dramaturgie, 1984
(Primaire/Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jon Fosse
Traduction : **Terje Sinding**
Chants de la nuit
Manuscrit
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jon Fosse
Traduction : **Terje Sinding**
Le Manuscrit des chiens III
L'Arche Editeur, 2003
(Primaire)

Carole Fréchette
Le Collier d'Hélène *in "Liban, écrits nomades 2"*
Éditions Lansman, 2001
(Collège / Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Athol Fugard
Traduction : ***Isabelle Starkier***
Liens de sang
Manuscrit
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

g

Didier-Georges Gabily
Lalla
Éditions Actes Sud-Papiers, 1998
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Claudine Galea
Les Idiots
Manuscrit
(Lycée)

Jean-Rock Gaudreault
Mathieu trop court, François trop long
Éditions Lansman, 1997
(Primaire/Collège)

Alain Gautré
Le Château dans la forêt
Éditions La Chartreuse, 1992 (épuisé)
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Françoise Gerbaulet
Un cheval en coulisses
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1997
(Primaire/Collège)

Jean-Claude Giraudon
Lucas Thiery
Le Miroir
Manuscrit
(Primaire)

Michael Gluck
Sabliers
Manuscrit
(Primaire)

William Golding
Traduction et adaptation: **Ahmed Madani**
Sa majesté des Mouches
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2001
(Collège/Lycée)

Gilles Granouillet
Chronique des oubliés du Tour
Éditions Actes Sud Papiers, 1999
(Lycée)

Jean-Claude Grumberg
L'Atelier
Éditions Actes Sud, 1990 (Collection Babel)
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jean-Claude Grumberg
Le Petit Violon
Editions Heyoka Jeunesse / Actes Sud-Papiers, 1999
(Primaire)
▶ Répertoire à découvrir

Denis Guénoun
avec la collaboration de **Thomas Dommange**
Monsieur Ruisseau . Actus Tragicus
Éditions Circé, 1997
(Lycée)

h

Victor Haïm
Abraham et Samuel
L'Avant-Scène Théâtre N°548, 1974
(Collège/Lycée)

Adel Hakim
Exécuteur 14
Éditions des Quatre-Vents, 1996
(Lycée)

Lancelot Hamelin
Mathegaudie
Manuscrit
(Lycée)

Peter Handke
Traduction : **Marie-Louise Audiberti**
La Chevauchée sur le lac de Constance
L'Arche Éditeur, 1974
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Sébastien Harrisson
Titanica, la robe des grands combat
Manuscrit
(Lycée)

Vaclav Havel
Traduction : **Ivan Palec**
La grande Roue
L'Avant-Scène Théâtre N°803, 1987
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Gert Hoffmann
Pierre, Edgar et le loup
Éditions Actes Sud-Papiers/Les cahiers du Soleil Debout, 1987

Christophe Honoré
Les Débutantes
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1998
(Collège/Lycée)

Israël Horovitz
Traduction : **Claude Roy**
Le Premier
Éditions Théâtrales, 1995
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Christophe Huysman
Les Perdrix
L'Avant-Scène Théâtre, 1995
(Lycée)

i j

Elfriede Jelinek
Traduction : **Louis-Charles Sirjacq**
Ce qui arriva quand Nora quitta son mari
L'Arche Éditeur, 1993
(Lycée)

Joël Jouanneau
Marie-Claire Le Pavec
Mamie Ouate en Papoâsie
Éditions Heyoka Jeunesse/
Actes Sud-Papiers, 1999
(Primaire/Collège)
▶ Répertoire à découvrir

k

Mohamed Kacimi
La Confession d'Abraham
Éditions Gallimard, 2000
(Lycée)

Sarah Kane
Traduction : **Lucien Marchal**
Anéantis
L'Arche Éditeur, 1998
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Daniel Keene
Traduction : **Séverine Magois**
Silence complice
Éditions Théâtrales, 1999
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Mike Kenny
Traduction : **Séverine Magois**
Soudés
Manuscrit
(Collège)

Mike Kenny
Traduction : **Séverine Magois, André Gabastou**
Pierres de gué
Éditions Heyoka Jeunesse/
Actes Sud-Papiers, 1999
(Primaire)

Patrick Kermann
The Great Disaster
Éditions Lansman, 1999
(Collège/Lycée)

Patrick Kermann
La Mastication des morts
Oratorio in progress
Éditions Lansman, 1999
(Lycée)

Markus Köbeli
Traduction : **Jean Launay**
Peepshow dans les Alpes
Éditions Théâtrales, 1995
(Collège/Lycée)

Bernard-Marie Koltès
Roberto Zucco
Éditions de Minuit, 1990
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Serge Kribus
Le Murmonde
Éditions Actes Sud-Papiers
(Lycée)

Koffi Kwahulé
Bintou
Éditions Lansman, 1997
Collection Beaumarchais
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

l

Marie Laberge
L'Homme gris
VLB Éditeur, 1986
(Collège/Lycée)

Jean-Luc Lagarce
Le Pays lointain
Éditions les Solitaires Intempestifs, 1995
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Madeleine Laik
La Nuit blanche
Éditions Théâtrales, 1998
in *"Petites pièces d'auteurs"*
(Primaire)

Jean-Marc Lanteri
Les Petites Baleines de la côte est
Éditions Crater, 1999
in "*Courtes pièces d'auteurs*"
(Collège)

Marie-Line Laplante
Une tache sur la lune
Dramaturges Éditeurs, 1997
(Collège/Lycée)

Louis-Dominique Lavigne
Tu peux toujours danser
VLB Éditeur, 1991
(Collège/Lycée)

Guillaume Le Touze
Les Crocodiles ne pleurent plus
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1996
(Primaire/Collège)

Suzanne Lebeau
L'Ogrelet
Lanctôt Éditeur, 1997
(Primaire)

Yves Lebeau
C'est toi qui dis, c'est toi qui l'es !
Éditions Théâtrales Jeunesse, 2001
(Primaire)

Yves Lebeau
On fait comme ça
L'École des Loisirs, 2004
(Primaire)

Daniel Lemahieu
Nazebrock
in *Théâtre I*,
Éditions Domens, 1997
(Lycée)

Daniel Lemahieu
La Petite Fille et le Corbeau
Éditions Domens, 2000
(Primaire/Collège)
(Conte pour acteurs, univers sonores et marionnettes)

Patrick Lerch
Chercheurs d'étoiles
Manuscrit
(Collège)

Patrick Lerch
La neige ne fait pas de bruit quand elle tombe du ciel
in "*Brèves du Terral 2*"
Éditions Domens, 1998
in "*Petites pièces d'auteurs 2*"
Éditions Théâtrales, 2000
(Lycée)

Sylvain Levey
Ô ciel la procréation est plus aisée que l'éducation
Manuscrit, à paraître aux Éditions Théâtrales, janvier 2005
(Primaire)

Hanoch Levin
Traduction : **Laurence Sendrowicz**
L'Enfant rêve
in "*Théâtre choisi II*"
Éditions Théâtrales, 2001
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Börje Lindström
Traduction : **Anne Barlind**
Seul
Éditions le Mot de passe, 1996
(Primaire/Collège)

Dimitri Lipskerov
Traduction : **Nicolas Struve, Julia Zimina**
La Famille des monstres
Manuscrit
(Lycée)

Carlos Liscano
Traduction : **Françoise Thanas**
Ma famille
in "*Cinq pièces d'Amérique Latine*",
Éditions Théâtrales 1998/ Éditions Théâtrales Jeunesse, 2001
(Lycée)

Armando Llamas
Queues, fusées, pierres tombales
Éditions Comp'act, 1988
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Déa Loher
Traduction : **Laurent Muhleisen**
Tatouage
Manuscrit
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Tiziana Lucattini
Les Souliers rouges
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1996
(Primaire/Collège)

m

Mac Wellman
Traduction : **Philippe Loubat-Delranc**
Le Mal-faisant
Manuscrit
(Lycée)

Ahmed Madani
Il faut tuer Sammy
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1997
(Primaire)

Ahmed Madani
Méfiez-vous de la pierre à barbe
Éditions Actes Sud-Papiers, 2001
(Collège)

Jean-Daniel Magnin
Opéra savon : farce à thèse en 11 tableaux
Théâtre Ouvert Tapuscrit, 1996
(Lycée)

Henriette Major
Jeux de rêves
VLB Éditeur, 1993
(Primaire)
(Spectacle pour marionnettes)

Christophe Martin
Syndromes aériens
Manuscrit
(Lycée)

Philippe Martone
La Prochaine
Manuscrit
(Lycée)

Philippe Martone
L'Ame de l'A
in "*Théâtre à lire et à jouer n°3*"
Éditions Lansman, 2001
(Primaire/Collège)

Elizabeth Mazev
Mon père qui fonctionnait par périodes culinaires et autres
Éditions les Solitaires Intempestifs, 1993
(Lycée)

Frank Mc Guinness
Traduction : **Isabelle Famchon**
Quelqu'un pour veiller sur moi
Éditions Théâtrales, 1996
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Fabrice Melquiot
Les petits Mélancoliques
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2001
(Primaire)

Fabrice Melquiot
Perlino Comment
L'Arche Éditeur, 2001
(Primaire/Collège)

Fanny Mentré
Chabada(bada)
Manuscrit
(Collège/Lycée)
Arezki Metref
Priorité au basilic
Éditions Domens, 1997
(Lycée)

Philippe Minyana
Inventaires
Chambres
L'Avant-Scène théâtre N°809, 1987
Éditions Théâtrales, 1993
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Felix Mitterer
Traduction : **Henri Christophe**
Péchés mortels
Éditions Agone, 2001
(Lycée)

Lolita Monga
Saroyaze
Éditions Grand-Océan, 1999
(Lycée)

Claude Morand
L'Œuf et la Poupée
Éditions Très Tôt Théâtre, 1989
(Primaire)

Manuela Morgaine
Tohu-Bohu
Éditions l'école des loisirs - Théâtre, 1997
(Collège)

Gregory Motton
Traduction : **Nathalie Godard**
Loué soit le progrès
Éditions Théâtrales, 1999
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Gregory Motton
Traduction : **Nicole Brette**
Gengis parmi les Pygmées
Éditions Théâtrales, 2004
(Lycée)

Wajdi Mouawad
Pacamambo
Éditions Heyoka Jeunesse / Actes Sud-Papiers, 2000
(Primaire)
▶ Répertoire à découvrir

Wajdi Mouawad
Incendies
Actes-Sud Papiers, 2004
(Lycée)

Slawomir Mrozek
Traduction : **Alain Van Grugten**
Le Tailleur
Manuscrit
(Lycée)

Harald Mueller
Traduction : **Philippe Ivernel**
Le Radeau des morts
Éditions Théâtrales, 1988
(Lycée)

Heiner Müller
Traduction : **Jean Jourdheuil, Heinz Schwarzinger**
Hamlet - machine
Éditions de Minuit, 1985
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Thomas Murphy
Traduction et adaptation :
Bernard Bloch
Tue la mort
Éditions Actes Sud-Papiers, 1996
(Lycée)

n

Marie Ndiaye
Hilda
Éditions de Minuit, 1999
(Lycée)

Jean-Gabriel Nordmann
La mer est trop loin
Éditions Théâtrales, 1987
(Lycée)

Jean-Gabriel Nordmann
Dans les murs
Manuscrit
(Collège/Lycée)

Valère Novarina
Le Théâtre des paroles
Éditions P.O.L., 1997
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

Louis Nowra
Traduction :
Séverine Magois
L'Été des Altroïdes
Manuscrit
(Collège/Lycée)

o p

Véronique Olmi
La Jouissance du scorpion
L'Arche Éditeur, 1998
(Lycée)

Nathalie Papin
L'Appel du pont
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2000
(Lycée)

Nathalie Papin
Debout
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2000
(Primaire/Collège)

Dominique Paquet
Avec la complicité tutélaire de **Gaston Bachelard.**
Les escargots vont au ciel
Éditions Très Tôt Théâtre (épuisé), 1997
Éditions Théâtrales Jeunesse, 2002
(Primaire/Collège)

Dominique Paquet
Son parfum d'avalanche
Éditions Théâtrales, 2004
(Primaire)

Dominick Parenteau-Lebeuf
L'Autoroute
Éditions Lansman, 1999
(Primaire/Collège)

Eduardo Pavlovsky
Traduction :
Françoise Thanas
Potestad
Éditions Théâtrales, 2002
(Lycée)

Joe Penhall
Traduction :
Dominique Hollier, Blandine Pelissier
Voix secrètes
Éditions Théâtrales, 1999
(Lycée)

Jean-Yves Picq
Sylvestre Salutations au siècle
Éditions Paroles d'aube (épuisé), 1998
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Jean-Marie Piemme
Ventriloque
Éditions Paroles d'aube (épuisé), 1998/Manuscrit
(Lycée)

▶ Répertoire à découvrir

Françoise Pillet
Métro Bastille
Éditions Théâtrales, 1989
(Collège)

Françoise Pillet
Petite Étude des dictionnaires
Manuscrit
(Primaire)

René Pillot
La Fée mère
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1997
(Primaire/Collège)

Robert Pinget
Abel et Bela
Éditions de Minuit, 1993
(Collège/Lycée)

Natacha de Pontcharra
La Trempe
Manuscrit
(Collège Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Robert Poudérou
Pendant que vous dormiez
L'Avant-Scène Théâtre n°812, 1987
(Collège/Lycée)

Elie Pressman
Parlez-moi d'amour
Manuscrit
(Lycée)

Claude Prin
Concert d'apocalypse
Éditions Actes Sud-Papiers, 1993
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Sylvie Provost
Tiens tes rêves
VLB Éditeur, 1988
(Primaire/Collège)

Olivier Py
L'Eau de la vie
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1999
(Primaire/Collège)
▶ Répertoire à découvrir

q r

Jacques Rebotier
Vengeance tardive
Éditions Les Solitaires Intempestifs, 2001
(Collège/Lycée)

Jacques Rebotier
Les Trois Jours de la queue du dragon
Éditions Heyoka Jeunesse / Actes Sud-Papiers, 2000
(Primaire/Collège)

Marie Redonnet
Tir & Lir
Éditions de Minuit, 1988
(Lycée)

Noëlle Renaude
Divertissements touristiques
Éditions Théâtrales, 1989
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Yves Reynaud
Événements regrettables
Éditions Théâtrales, 1985
(Collège/Lycée)
(Dialogues, récits et chansons ...)

Jean Michel Ribes
Roland Topor
Batailles
Éditions Actes Sud, 1991
(Collège/Lycée)

Dominique Richard
Le Journal de Grosse Patate
Éditions Théâtrales Jeunesse, 2002
(Primaire/Collège)

Philip Ridley
Fairytaleheart
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2000
(Collège)

José Rivera
Traduction : **Isabelle Famchon**
Sonnets pour un siècle ancien
Manuscrit
(Lycée)

Reynald Robinson
L'Homme, Chopin et le petit tas de bois
Manuscrit
(Primaire/Collège)

Mohamed Rouabhi
Les Nouveaux Bâtisseurs
Éditions Actes Sud-Papiers, 1997
(Lycée)

Tadeusz Rozewicz
Traduction : **Michel Maslowski, Jacques Donguy**
Témoignage ou notre petit confort
Manuscrit
(Lycée)

Christian Rullier
Le Fils
Éditions Théâtrales, 1993
(Lycée)

S

Jean-Pierre Sarrazac
Néo, trois panneaux d'apocalypse
Éditions Circé, 1999
(Lycée)

Robert Schneider
Traduction : **Claude Porcell**
Saleté
Manuscrit
(Lycée)

Werner Schwab
Traduction : **Mike Sens, Michael Bugdahn**
Excédent de poids, insignifiant : amorphe Une cène européenne
L'Arche Éditeur, 1997
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

György Schwajda
Traduction : **Anna Lakos, Jean-Loup Rivière**
Le Miracle
Éditions Théâtrales, 1998
(Lycée)

Gilles Ségal
Monsieur Schpill et Monsieur Tippeton
Éditions Lansman, 1995
(Collège/Lycée)

Karine Serres
Colza
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 2001
(Collège)

Karine Serres
La Nuit carnivore
Manuscrit
(Primaire/Collège)

Alain Sevestre
Mes gaillards
Éditions Comp'Act, 2002
(Lycée)

Roland Shön
Les Trésors de Dibouji
Manuscrit
(Primaire)

Jean-Pierre Siméon

Cinq Soliloques
Éditions les Solitaires Intempestifs, 1999
(Lycée)

Marin Sorescu
La Soif de la montagne de sel
Éditions Domens, 1997
(Collège/Lycée)

Lionel Spycher
Pit-bull
Éditions Actes Sud-Papiers, 1998
(Lycée)

James Stock
Traduction : **Isabelle Famchon**
Le ciel veut pas de toi
in *"Petites pièces d'auteurs 2"*
Éditions Théâtrales, 2000
(Collège/Lycée)

Botho Strauss
Traduction : **Claude Porcell**
Le Parc
Éditions Gallimard, 1986
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir
■ Pour lecteurs avertis

t

George Tabori
Traduction : **Maurice Taszman**
Le Courage de ma mère
Éditions Théâtrales, 1995
(Collège-Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Luc Tartar
Les Arabes à Poitiers
Éditions Lansman, 1999
Collège/Lycée

Tilly
Spaghetti bolognese
L'Avant-Scène Théâtre, N° 710, 1982
(Collège/Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Larry Tremblay
Le Ventriloque
Éditions Lansman, 2001
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Lothar Trolle
Traduction : **Michel Bataillon**
Les 81 minutes de Mademoiselle A.
Éditions Théâtrales, 1998
(Collège/Lycée)

Peter Turrini
Traduction : **Henri Christophe**
La Bataille de Vienne
Éditions Actes Sud-Papiers, 1997
(Lycée)

u v

Lise Vaillancourt
Le Petit Dragon
Éditions Lansman, 1999
(Primaire)

Serge Valetti
Si vous êtes des hommes
Éditions Christian Bourgois, 1990
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Suzanne Van Lohuizen
Le garçon dans le bus
Éditions Actes Sud-Papiers / Les cahiers du Soleil Debout, 1995
(Collège/Lycée)

Daniel Veronese
Traduction : **Françoise Thanas**
Musique brisée Triptyque : Demoiselles de Buenos Aires, Lumière du matin sur un costume marron, Luisa
in *"Cinq pièces d'Amérique Latine"*
Éditions Théâtrales, 1998
(Lycée)

Michel Vinaver
Les Travaux et les jours
in *"Théâtre complet II"*
Editions Actes Sud-Papiers, 1986
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Matei Visniec
L'Histoire du communisme racontée aux malades mentaux
Éditions Lansman, 2000
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

w

Naomi Wallace
Traduction : **Dominique Hollier**
Au pont de Pope Lick
Manuscrit
(Collège/Lycée)

Romain Weingarten
L'Été
L'Avant-Scène Théâtre, 1990
(Collège/Lycée)

Jean-Paul Wenzel
Loin d'Hagondange
Éditions Actes Sud-Papiers, 1995
(Lycée)

Eric Westphal
Jus de framboise
Éditions Crater, 1999
(Collège/Lycée)

Jean-Pierre Willemaers
C'est un dur métier que l'exil
Éditions Théâtrales, 1993
(Lycée)

y z

Kateb Yacine
Boucherie de l'espérance
Éditions du Seuil, 2000
(Lycée)
▶ Répertoire à découvrir

Maurice Yendt
Ce qui couve derrière la montagne
Éditions Les cahiers du Soleil Debout, 2000
(Primaire)
▶ Répertoire à découvrir

Catherine Zambon
L'Oca
Éditions l'école des loisirs-théâtre, 1999
(Primaire/Collège)
▶ Répertoire à découvrir

Collectif
Brèves d'ailleurs
Éditions Actes Sud-Papiers, 1997
(Collège/Lycée)

Collectif
Brèves d'auteurs
Éditions Actes Sud-Papiers, 1993
(Collège/Lycée)

Collectif
Petites pièces d'auteurs 1 et 2
Éditions Théâtrales, 1998

Éditions Théâtrales, 2000 (Collège/Lycée)

Collectif
Théâtre contre l'oubli
Éditions Actes Sud-Papiers, 1996 (Collège/Lycée)

Bibliographie établie en 2002

Mise à jour en 2004

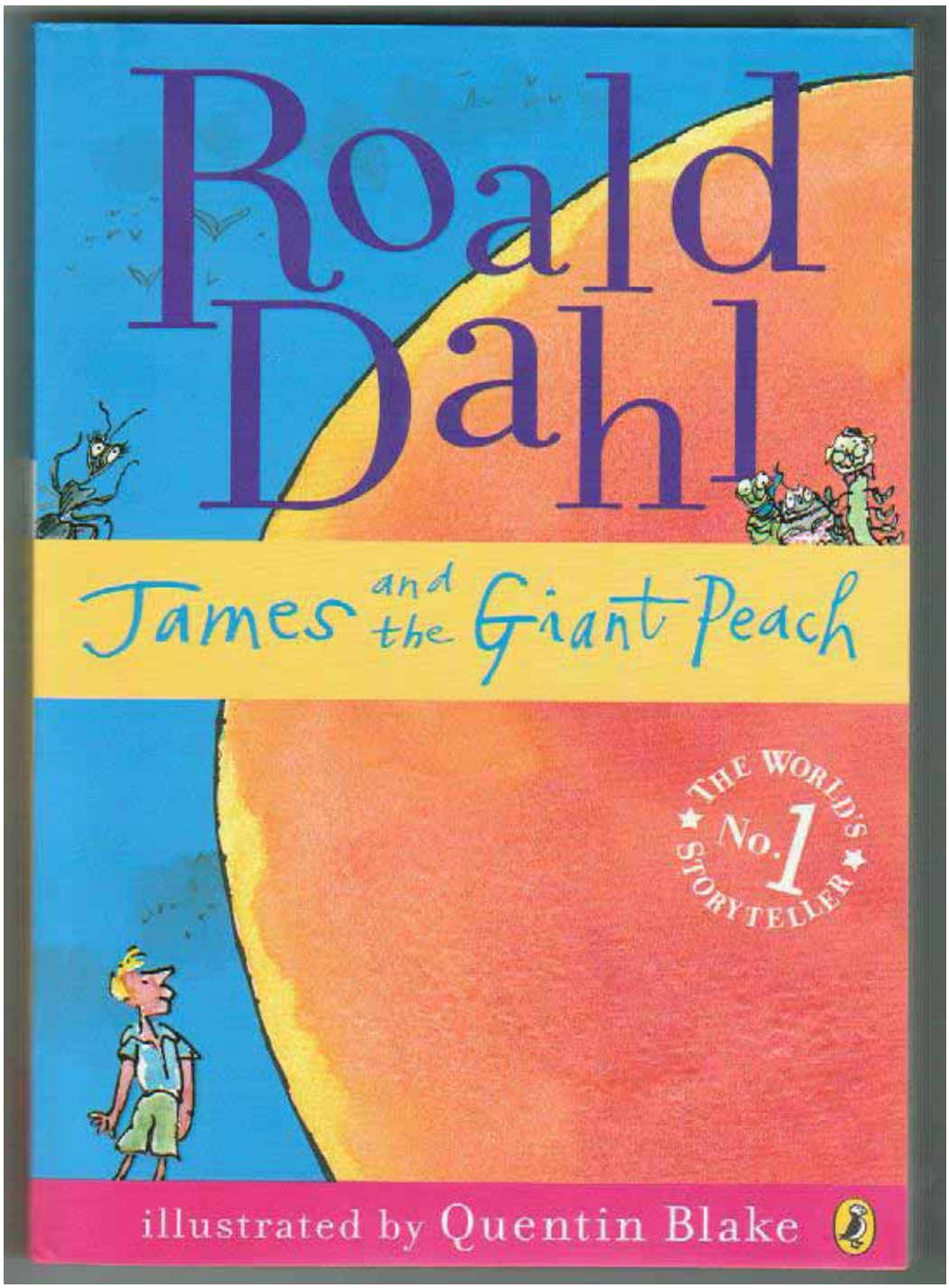
Annexe II : Éditeurs publiant des textes de théâtre contemporains en France

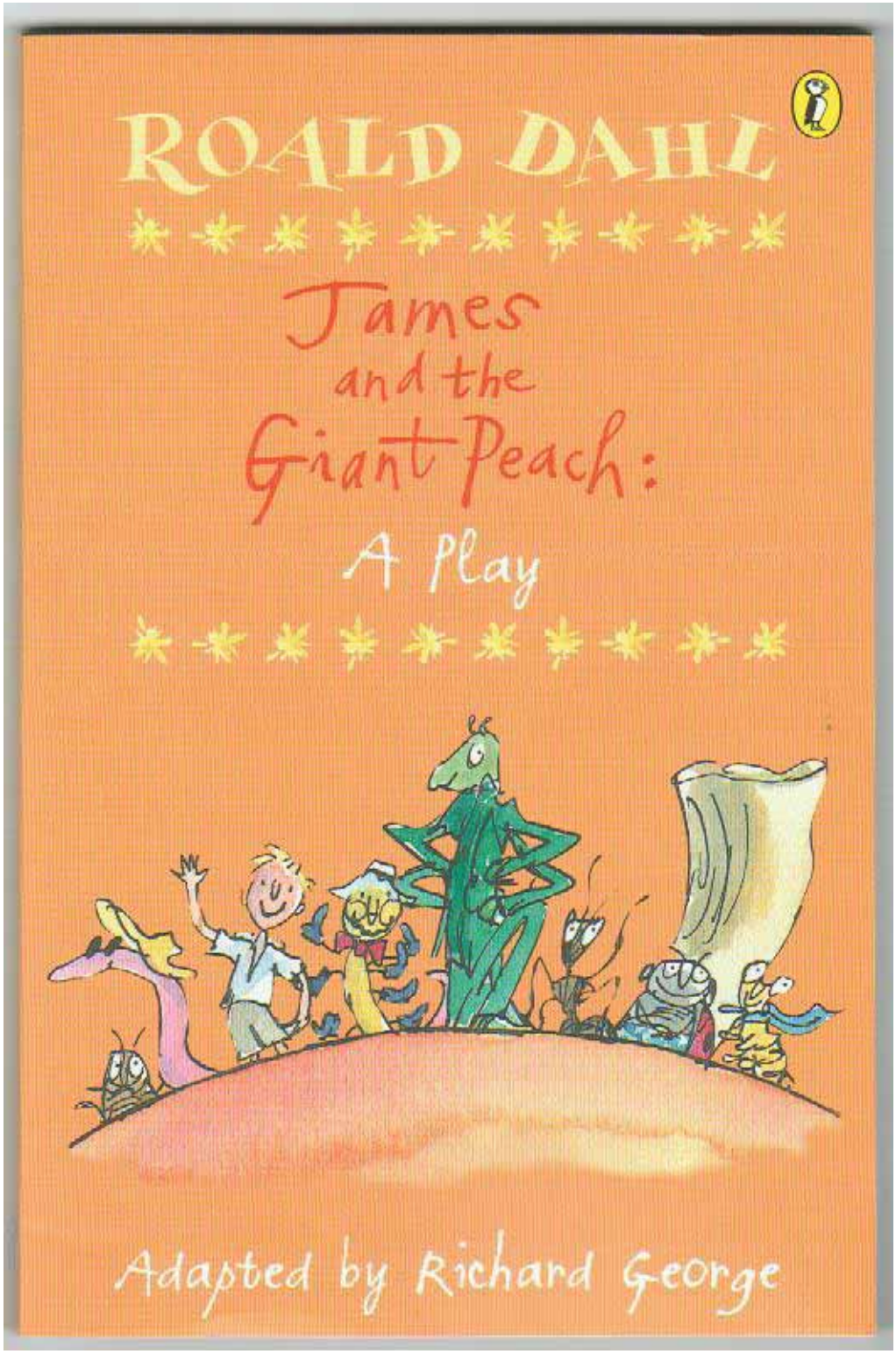
Actes Sud-Papiers - Paris[1]
Agone – Marseille
Albin Michel - Paris
AS – Nantes
Au Diable Vauvert – Vauvert
Autrement - Paris
Autres Temps - Marseille
Buchet-Chastel - Paris
Cahiers du Cinéma – Éditions de l'Étoile - Paris
Centre National des Écritures du Spectacle- Villeneuve-lès-Avignon
Christian Bourgois Éditeur - Paris
Clémence Hiver – Sauve
CNRS Éditions - Paris
Color Gang – Givors
Comp'Act – Chambéry
Crater – Marseille
Des Femmes - Paris
Domens – Pézenas
Dramaturgie Éditions - Paris
Dumerchez – Creil
Éclats d'encre – Mesnil-le-Roi
Éditions 10/18 – Paris
Éditions de l'Amandier - Paris
Éditions de l'Aube – La Tour d'Aigues
Éditions de l'Embarcadère – Nointel
Éditions de l'Ixcéa – Perpignan
Éditions de l'Olivier – Paris
Éditions de la Traverse – Nice
Éditions du Laquet – Martel
Éditions du Losange – Nice
Éditions du Seuil - Paris
Éditions Jacqueline Chambon - Paris
Éditions La Fontaine – Lille
Éditions Paroles d'Aube – Vénissieux
Éditions Payot et Rivages - Paris
Éditions Syros - Paris
Escotatz ! – Solignac
Esméralda – Lattes
Espaces 34 – Montpellier
Fayard - Paris
Flammarion - Paris
Gallimard - Paris
Gare au Théâtre – Vitry-sur-Seine
Hachette - Paris
J.-C. Lattès - Paris

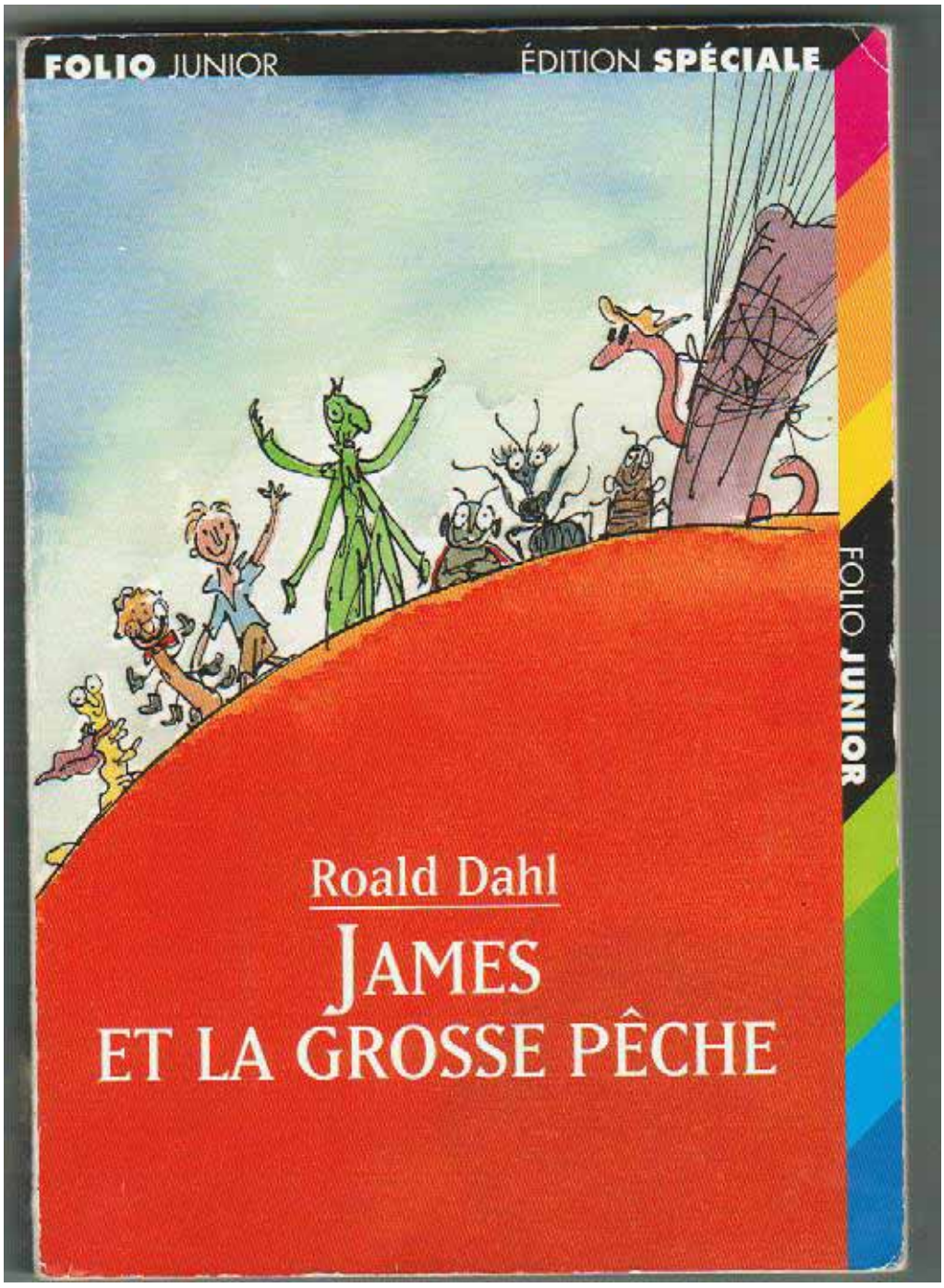
1 Liste publiée sur le site : http//www.theatre-contemporain.net/edition/editeurs.htlm

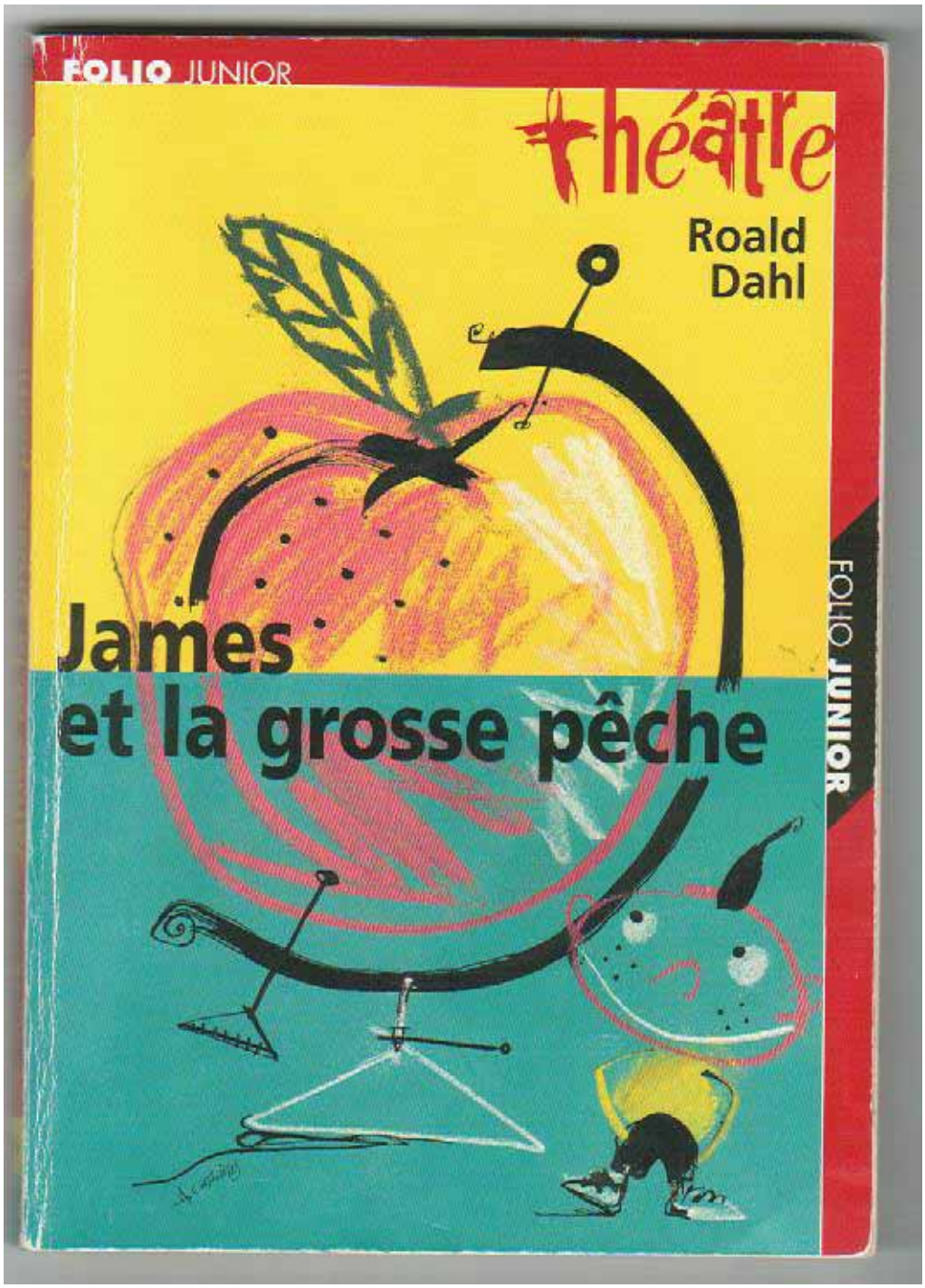
Jean-Jacques Pauvert - Paris
L'Arbalète - Paris
L'Arche Éditeur - Paris
L'Atalante – Nantes
L'Avant-Scène Théâtre - Paris
L'École des Loisirs - Paris
L'Espace d'un Instant - Paris
L'Harmattan - Paris
La Chartreuse – Centre National des Écritures du Spectacle – Villeneuve-lès-Avignon
La COPAT - Paris
La Passe du Vent – Genouilleux
Léo Scheer - Paris
Le Bruit des Autres – Limoges
Le Chapeau Rouge - Paris
Le Dilettante - Paris
Les Arènes – Paris
Les Belles Lettres – Paris
Les Cygnes – Croissy-sur-Seine
Les Éditions de Minuit – Paris
Les Éditions Théâtrales – Montreuil-sous-Bois
Médianes – Rouen
Noir sur Blanc – Paris
P.O.L. – Paris
Parenthèses – Marseille
Passages Piétons – Paris
Plon - Paris
Pocket - Paris
Robert Laffont - Paris
Société Nouvell des Éditions Balland - Paris
Solin- Arles - Paris
Solitaires intempestifs – Besançon
Syllepse - Paris
Théâtre Ouvert/Tapuscrits - Paris
Tristram – Auch
Un Soir Ailleurs – Athis-Mons
Verdier – Paris

Annexe III : Première de couverture des éditions anglaises et françaises de *James et la grosse pêche* de Roald Dahl et de Richard R. George




ROALD DAHL
James and the Giant Peach:
A Play
Adapted by Richard George


FOLIO JUNIOR
ÉDITION SPÉCIALE
Roald Dahl
JAMES
ET LA GROSSE PÊCHE
FOLIO JUNIOR


FOLIO JUNIOR
théâtre
Roald Dahl
James et la grosse pêche
FOLIO JUNIOR

Annexe IV : Auteurs et œuvres proposés par les Instructions officielles de 1960 à nos jours, par niveau

NIVEAUX I.O.	6e	5e	4e	3e
1960 (mêmes I.O que 1938 et 1947)	Molière : scènes choisies	Molière *Les Fourberies de Scapin*	Corneille : *Le Cid* ou *Horace* Molière : *L'Avare ; Le Bourgeois gentilhomme* ou *Le Malade imaginaire.*	
1963-1964	Molière : scènes choisies	Racine *Les Plaideurs*	Corneille Le Cid Racine *Esther* Molière : une comédie, *L'Avare, Le Bourgeois Gentilhomme*	Corneille, Racine, Molière : Une pièce au choix.
1964 (arrêté du 7 mai 1963)		Molière *Les Fourberies de Scapin*		
1977-1978	Diverses pièces ou scènes adaptées à l'âge des élèves. Au moins une des pièces suivantes de Molière au cours des 2 années : *Les Fourberies de Scapin, Le Médecin malgré lui.*			
1990 (arrêté du 14/11/85)	Diverses pièces ou scènes adaptées à l'âge des élèves. Au cours des 2 années, au moins une des pièces suivantes de Molière : *Les Fourberies de Scapin, Le Médecin malgré lui.*		**XVIIe siècle :** Corneille : *Le Cid* ou *Horace* Racine : *Andromaque, Iphigénie* Molière : *Les Femmes savantes, L'Avare, Le Bourgeois Gentilhomme* : *Le Malade Imaginaire.* **XXe siècle :** Romains, *Knock* *Anouilh, Le Bal des Voleurs* *Ionesco, La Cantatrice chauve*.	
1995-1997 (documents d'accompagnement 1997)	Quelques extraits de théâtre et éventuellement une courte pièce du domaine français.	Une pièce de théâtre brève : farce ou comédie du Moyen Âge au XVIIe siècle au choix du professeur Ex : *La Farce de Maître Pathelin, La Farce du Cuvier*, un mystère. Molière : *Les Fourberies de Scapin, Le Médecin malgré lui, George Dandin*	Molière : Les œuvres mentionnées pour la classe de 5e si elles n'ont pas été étudiées et : *L'Avare, Le Bourgeois Gentilhomme* *Corneille,* *Le Cid*	**Classiques français** : Anouilh : *Antigone* Jarry : *Ubu Roi* Ionesco, La Cantatrice chauve Labiche, *Un chapeau de paille d'Italie* Molière : *Les Femmes savantes, L'École des Femmes* Racine : *Andromaque* Romains : *Knock* Tardieu : *Un mot pour un autre* **Classiques étrangers :** Shakespeare : *Roméo et Juliette*

NIVEAUX **I.O.**	**6e**	**5e**	**4e**	**3e**
2008 (B.O. spécial n°6 du 28 août 2008**)**	Initiation au théâtre. Au choix : - une pièce de Molière : par exemple *Le Médecin volant, L'Amour médecin, Le Médecin malgré lui, Le Sicilien ou l'amour peintre.* - une courte pièce choisie par exemple parmi celles des auteurs du XXe siècle suivant *:* Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia.	La comédie. - une comédie de Molière, choisie parmi les pièces suivantes : *Le Bourgeois gentilhomme, Les Fourberies de Scapin, Le malade imaginaire,* Ou : - une comédie courte choisie par exemple parmi celles des auteurs suivants : Georges Feydeau, Georges Courteline ou Jules Renard.	Faire rire, émouvoir, faire pleurer. Au moins une pièce d'un des auteurs suivants : -Molière : *Les Précieuses Ridicules, George Dandin, L'Avare.* Pierre Corneille : *Le Cid.* Alfred de Musset : *Les Caprices de Marianne, Fantasio, On ne badine pas avec l'amour.* Victor Hugo : une pièce du *Théâtre en liberté.* Edmond Rostand/ *Cyrano de Bergerac.* Jean Anouilh : une pièce « rose » ou une pièce « grinçante ».	Continuité et renouvellement. - De la tragédie antique au tragique contemporain : au moins un pièce choisie dans l'œuvre des auteurs suivants : Sophocle, Euripie, William Shakespeare, Pierre Corneille, Jean Racine, Jean Giraudoux, Jean Cocteau, Eugène Ionesco, Jean Anouilh, Albert Camus. - Faire découvrir le théâtre contemporain dans sa diversité (relation texte/ représentation, collaboration auteurs dramatiques/metteurs en scène.)

Annexe V : Auteurs et œuvres présentés dans les manuels scolaires de la première période (1960-1977)

MANUELS **AUTEURS et TEXTES**	***Le français en classe de 5e*** **Delagrave 1963**	***Poètes et prosateurs 3e*** **Sudel 1967**	***Le français en classe de 4e*** **Bordas 1969**	***Le français en classe de 3e*** **Bordas 1969**
RACINE	*Les Plaideurs* (4 extraits)	*Andromaque* (5 extraits)		
CORNEILLE		*Horace* (5 extraits)	*Horace* (5 extraits) *Le Cid* (7 extraits)	
MOLIÈRE		*Les femmes savantes* (4 extraits) ; *Les Précieuses* ridicules (2 extraits)	*Le Malade imaginaire* ; *Les Fâcheux* (6 extraits) ; *Le Bourgeois gentilhomme* (7 extraits) ; *L'Avare* (8 extraits)	
G. de CASTRO			*La Mocedades del Cid*	
BOURSAULT	*Le Mercure Galant*			
BEAUMARCHAIS		*Le Barbier de Séville* (4 extraits)		*Le Barbier de Séville* (3 extraits)
REGNARD				*Les Folies Amoureuses*
HUGO		*Hernani*		
PLAUTE		*La Marmite* (2 extraits)	*La Marmite* (3 extraits)	*Les Ménechmes* (2 extraits)
EURIPIDE		*Alceste* (2 extraits)	*Alceste* (2 extraits) ; *Iphigénie à Aulis* (3 extraits)	
HORACE			*Satires* (2 extraits)	
VIRGILE			*L'Enéide*	*Les Bucoliques*
ROSTAND			*L'Aiglon*	
Anonymes du Moyen Âge		*Le Jeu de St Nicolas* ; *La farce de Cuvier*		

CONTES ET RÉCITS DE L'ANTIQUITÉ TRADUITS EN FRANÇAIS

LA LITTÉRATURE DANS L'ANTIQUITÉ : La Grèce ... 8
HOMÈRE. *L'Odyssée* ... 12
1. Les Sirènes ... 12
2. Scylla et Charybde ... 15
3. Nausicaa ... 17
EURIPIDE. *Alceste* ... 22
1. Les adieux d'Alceste à la vie ... 24
2. La femme voilée ... 25
LA LITTÉRATURE DANS L'ANTIQUITÉ : Rome ... 28
PLAUTE. *La Marmite* ... 32
1. Tourments d'un avare ... 33
2. Ridicules d'un avare ... 34
TITE-LIVE. *L'Histoire Romaine* ... 36
1. Cincinnatus ... 37
2. Institution de la solde militaire ... 38

TEXTES DU MOYEN AGE TRADUITS EN FRANÇAIS MODERNE

LE MOYEN AGE LITTÉRAIRE. ... 42
La chanson de geste. Le combat de Louis et de Gormont ... 45
Trouvères et troubadours.
JAUFRÉ RUDEL. Bon est ce chant ... 48
Le roman épique. *Tristan et Yseut.* ... 51
CHRÉTIEN DE TROYES. La misère ouvrière au XIIe siècle ... 54
Le théâtre religieux. *Le Jeu de Saint Nicolas* ... 57
La poésie satirique. *La Male Honte.* ... 61
Une œuvre allégorique. *Le Roman de la Rose* ... 64
1. La joie du printemps ... 65
2. La vraie noblesse ... 68
Le théâtre comique. *La farce du cuvier* ... 70
La poésie lyrique. RUTEBEUF. La povreté Rutebeuf ... 73
CHARLES D'ORLÉANS. Rondel ... 75
FRANÇOIS VILLON. Ballade des Dames du temps jadis ... 78
Épitaphe Villon ... 82
Les Chroniqueurs.
PH. DE COMMYNES. *Mémoires* ... 84

LE XVIIe SIÈCLE

LEXIQUE DE LA LANGUE DU XVIIe SIÈCLE ... 93
MALHERBE. Absence ... 96
SAINT-AMANT.
Assis sur un fagot ... 100
RÉGNIER. L'Importun ... 103
CORNEILLE. *Horace* ... 106
1. Les plaintes de Sabine ... 112
2. Le héros cornélien ... 116
3. Les amants déchirés ... 120
4. La victoire d'Horace ... 124
5. Crime ou acte de Justice ... 128
MME DE SÉVIGNÉ. *Lettres* ... 135
1. Les potins de la Cour ... 136
2. Un reportage d'actualité ... 138
3. Mme de Sévigné au naturel ... 140
BOILEAU. Le repas ridicule ... 143
Conseils pour bien écrire ... 145
LA FONTAINE ... 146
Discours à Mme de la Sablière ... 147
Les obsèques de la Lionne ... 149
Les deux Amis ... 152
MOLIÈRE ... 153
I. *Les Précieuses ridicules* ... 154
1. Je pense qu'elles sont folles ... 156
2. Un gentilhomme à la mode ... 160
II. *Les Femmes Savantes* ... 163
1. Les deux sœurs ... 164
2. Le jugement de Clitandre ... 168
3. La colère de Chrysale ... 171
4. Science, pédantisme et sottise ... 175
RACINE. *Andromaque* ... 179
1. Le refus de Pyrrhus ... 183
2. Une scène révélatrice ... 185
3. Andromaque supplie sa rivale ... 189
4. « Cette nuit cruelle... » ... 192
5. « Une amante insensée... » ... 194
LA BRUYÈRE. *Les Caractères* ... 199
1. Titius ... 199
2. Esquisses ... 201
LESAGE. *Gil Blas de Santillane* ... 203

LE SIÈCLE DE LA RÉVOLUTION

MONTESQUIEU ... 211
Les Lettres persanes ... 212
1. Critique des mœurs ... 213
2. La satire politique ... 215
VOLTAIRE ... 218
I. *Zadig ou de la destinée* ... 221
II. *Micromégas* ... 226
1. La découverte du globe terrestre ... 226
2. La guerre est un crime et une absurdité ... 229
III. *Candide* ... 233
1. Un exemple de démenti cruel à l'optimisme ... 234
2. Il faut cultiver notre jardin ... 236
IV. *Le philosophe et l'épistolier.* ... 239
Plaidoyer pour la Tolérance ... 240
DIDEROT. *L'Encyclopédie* ... 244
J.-J. ROUSSEAU ... 249
I. *Confessions* ... 251
1. Rencontre avec un paysan ... 251
2. Joies des voyages ... 252
3. Les actes et les principes ... 254
4. La séduction du lac ... 256
II. *Rêveries du promeneur solitaire* ... 257
1. Les plaisirs que procure l'herborisation ... 258
2. Les pommes de la petite fille ... 260
BEAUMARCHAIS. *Le Barbier de Séville* ... 262
1. Présentation de Figaro ... 263
2. Il se nomme Lindor ... 267
3. La calomnie, monsieur ... 270
4. La leçon de chant ... 272
CHÉNIER. Hercule ... 276

LE XIXe SIÈCLE

LES POÈTES DU XIXe SIÈCLE

LAMARTINE ... 286
L'Isolement ... 287
Le Lac ... 290
Les Révolutions ... 293
A. DE VIGNY ... 295
La Bouteille à la mer ... 296
Ce que dit la Nature ... 298
A. DE MUSSET ... 299
La Muse ... 300
Vertu de la douleur ... 301
Tristesse ... 303
V. HUGO ... 304
Rêverie ... 306
Spectacle rassurant ... 307
Réponse à un acte d'accusation ... 309
Demain, dès l'aube ... 310
L'Aigle du casque ... 312
Hernani ... 313
G. DE NERVAL. Fantaisie ... 321
TH. GAUTIER. Chinoiserie ... 323
BAUDELAIRE.
Chant d'Automne ... 326
La vie antérieure ... 329
LECONTE DE LISLE.
Les Hurleurs ... 332
La Panthère noire ... 333
J.-M. DE HEREDIA.
Les Conquérants ... 336
La revanche de Diego Laynez ... 338
VERLAINE.
Après trois ans ... 341
La Lune blanche ... 342
Ariettes oubliées ... 344
Le ciel est, pardessus le toit ... 344
RIMBAUD.
Le dormeur du val ... 347
Les effarés ... 349
LAFORGUE.
Complainte de la Lune en province ... 350
SAMAIN. Le Berceau ... 352
RÉGNIER. Le Bassin vert ... 354
A. DE NOAILLES. Surprise ... 356
MORÉAS. Stances ... 358

Annexe VI : Table des matières de *Poètes et prosateurs* 3e, Classique Sudel, 1967

MOLIÈRE

1622-1673

I. LA VIE :

C'est près du Pont-Neuf que naquit Jean-Baptiste POQUELIN (qui se rendra célèbre, plus tard, sous le pseudonyme de MOLIÈRE). Il se peut que les promenades qu'il fit, enfant, dans ce quartier animé, domaine des comédiens de tréteaux, des bateleurs et des jongleurs soient à l'origine du goût très vif qu'il manifesta précocement pour le théâtre.

Après des études chez les jésuites au collège de Clermont, aujourd'hui le lycée parisien « Louis-le-Grand », Jean-Baptiste, contrariant en cela les vœux de son père, tapissier et valet de chambre du Roi, se destina au théâtre. Dès 1643 (il a vingt-et-un ans), bien que licencié en droit de la Faculté d'Orléans, il fonde, sous le nom de Molière, « L'ILLUSTRE THÉATRE ». L'an d'après, cette entreprise fait faillite et son directeur est emprisonné pour dettes au Châtelet. Sa peine purgée, il entre comme comédien dans une troupe protégée par le duc d'Epernon et, pendant cinq années, il parcourt la province du Sud-Ouest.

En 1650, Molière devient le directeur de la troupe dont il était l'acteur le plus brillant et il poursuit sa tournée en province. La vie de comédien ambulant qui est la sienne est difficile, mais elle est enrichissante. Le génie de Molière y mûrit, ainsi que sa connaissance du jeu théâtral, de sa technique et des goûts des divers publics, extrêmement variés, qui furent les siens au hasard des étapes.

En 1658, Molière joue à Paris, devant le Roi. Ce dernier lui octroie la salle du PETIT-BOURBON et lui accorde le titre de « Troupe de Monsieur » (frère puîné du Roi). Trois ans plus tard, Molière s'installe au PALAIS-ROYAL (voir Notice, page 91). Sa notoriété, depuis LES PRÉCIEUSES RIDICULES (1659) ne cesse de grandir. Il joue, pour Fouquet, au Château de Vaux (voir page 146) ; à Versailles, pour le Roi et sa cour. Mais le nombre augmente des envieux, des rivaux jaloux et de tous ceux qui se reconnaissent dans les personnages que Molière ridiculise dans ses comédies. Ces ennemis obtiennent (en 1664) que l'on interdise à Paris les

MOLIÈRE (Jean-Baptiste POQUELIN), par MIGNARD. *(Photo B. N.)*

MADELEINE-ESPRIT MOLIÈRE, fille de Molière, par PIERRE MIGNARD. *(Photo B.N.)*

représentations du TARTUFFE, sous le prétexte que cette pièce attaque la religion (alors qu'elle dénonce simplement les hypocrites et les faux dévots qui se servent d'elle au lieu de la servir). Molière n'en continue pas moins sa carrière d'acteur et son œuvre d'auteur. Il écrit pièce après pièce, soutenu par la faveur de Louis XIV.

Il meurt le 17 Février 1673 presque sur la scène, après la quatrième représentation du MALADE IMAGINAIRE. Le roi, malgré l'interdiction d'inhumer religieusement les comédiens, ordonna qu'il fût enterré, de nuit, au cimetière Saint-Joseph à Paris.

II. LA PORTÉE DE L'ŒUVRE DE MOLIÈRE :

Molière a porté sur la scène les types d'hommes et de femmes qu'il pouvait observer autour de lui. Son œuvre est en cela l'image de son temps. Mais les personnages illustrés par ses comédies ont des caractères généraux ; on les retrouve sous tous les cieux et dans toutes les époques. C'est pourquoi son théâtre connaît une gloire qui résiste aux années. De nos jours on rencontre, comme au XVIIe siècle, des avares, des malades imaginaires, des précieuses, des femmes aveuglées par leur savoir, des hypocrites, des vaniteux et des fâcheux. -

Aux yeux de Molière, la comédie, imitant en cela la fable, n'a pas comme unique but de faire rire : elle doit au surplus éduquer les hommes. En montrant l'odieux, mais plus encore le ridicule des manies, des défauts, voire des vices humains, la comédie donne aux spectateurs le désir de s'en préserver. L'œuvre de Molière est une œuvre d'honnêteté et de bon sens. Tout cela explique que la Comédie Française ait fait installer son buste dans l'un de ses salons avec cette inscription :

« Rien ne manque à sa gloire, il manquait à la nôtre »

Les œuvres principales : LES PRÉCIEUSES RIDICULES (1659) • LE MISANTHROPE (1666) • GEORGE DANDIN (1668) • L'AVARE (1668) • LE TARTUFFE (interdit jusqu'en 1669) • LE BOURGEOIS GENTILHOMME (1670) • LES FOURBERIES DE SCAPIN (1671) • LES FEMMES SAVANTES (1672) • PSYCHE (en collaboration avec Corneille et le musicien Lulli). • LE MALADE IMAGINAIRE (1673).

III. EXPOSÉS OU COMPTES RENDUS INDIVIDUELS OU DE GROUPES :

MOLIÈRE (L'Encyclopédie par l'Image. Hachette).

I. LES PRÉCIEUSES RIDICULES (1659)

I. LA PIÈCE ET SA PORTÉE :

En 1658, après sa longue tournée en province, Molière revint à Paris et joua une farce, LE DÉPIT AMOUREUX, dont le vif succès, valut à la troupe d'obtenir le titre de « Troupe de Monsieur ». Grâce à cet appui royal, Molière put se fixer dans la capitale et y donner, le 18 novembre 1659, LES PRÉCIEUSES RIDICULES (comédie qui accompagnait une reprise de la tragédie de Corneille, CINNA). La pièce connut une sorte de triomphe et fut représentée quarante-quatre fois en un an (ce qui n'était pas fréquent au XVIIe siècle). Le roi Louis XIV voulut l'entendre et montra, à son audition (le 29 juillet 1660, à Vincennes) le plus vif des plaisirs.

La comédie mettait en scène *la préciosité* (voir la notice, page 92) qui devenait un « *maniérisme* » ridicule — comme le sont certaines *modes exagérées* de nos jours. Utile à ses débuts — où la préciosité était *une réaction heureuse contre les mœurs brutales et grossières du temps* — elle tomba peu à peu dans l'affectation et le galimatias. Ce sont ces excès et ce ridicule que Molière porta à la scène avec le souci de les corriger par la raillerie. Il y réussit pleinement. Sa pièce eut un effet inespéré : *elle frappa d'un coup mortel des mœurs qui n'étaient plus que le reflet d'une sotte vanité.*

L'ACTEUR LAGRANGE (1639-1692) appartenait à la troupe de MOLIÈRE. Sorte de régisseur, il tint un *registre* des représentations qui nous renseigne sur l'histoire de la compagnie. *(Photo B. N.)*

II. LES PERSONNAGES :

LA GRANGE[1], DU CROISY[1] : *amants rebutés* • GORGIBUS[2] : *bon bourgeois* (c'est-à-dire *bourgeois aisé*) • MAGDELON, *fille de Gorgibus*, CATHOS, *nièce de Gorgibus* : précieuses ridicules, arrivées depuis peu à Paris • MAROTTE, *servante des précieuses ridicules* • ALMANZOR, *laquais des précieuses ridicules* • LE MARQUIS DE MASCARILLE[2], *valet de LA GRANGE* • LE VICOMTE DE JODELET[1], *valet de DU CROISY* • deux porteurs de chaises • voisines • violons.

1. LA GRANGE, DU CROISY et JODELET sont les noms véridiques d'acteurs célèbres du temps, appartenant à la troupe de Molière. 2. GORGIBUS et MASCARILLE sont des types créés par Molière (ou repris par lui). On les retrouve dans LE MÉDECIN MALGRÉ LUI et LA JALOUSIE DU BARBOUILLÉ.

III. LE DÉCOR :

La demeure d'un bourgeois aisé du XVIIe siècle.

IV. LA MÉTHODE DE TRAVAIL : voir les indications données sous ce titre, page 112.

V. RÉSUMÉ DE L'ACTION :

Magdelon et *Cathos*, jeunes bourgeoises auxquelles la préciosité a chaviré l'esprit, ont refusé de recevoir deux gentilshommes *(La Grange* et *du Croisy)* sous le prétexte qu'ils ne sont pas assez précieux. Ces derniers, pour donner une leçon aux pécores, déguisent leurs valets *(Mascarille* et *Jodelet)* en seigneurs à la mode. *Magdelon* et *Cathos* les reçoivent avec empressement car les faux gentilshommes jouent à la perfection les *« beaux esprits »*. A l'instant où les jeunes filles se pâment d'aise, *La Grange* et *du Croisy* surviennent. Ils chassent, en les bastonnant, les faux *« précieux »*.

VI. LECTURE SUIVIE DES SCÈNES I, II et III :

Scène I et II : En quoi ces deux scènes sont-elles de parfaites « scènes d'exposition » ?

Scène III : Comment cette courte scène nous renseigne-t-elle encore sur les sentiments de Gorgibus ?

1. « Je pense qu'elles sont folles... »

(Scène IV)

GORGIBUS*. — Il est bien nécessaire, vraiment, de faire tant de dépense pour vous graisser le museau ! Dites-moi un peu ce que vous avez fait à ces messieurs, que [1] je les vois sortir avec tant de froideur ? Vous avais-je pas [2] commandé de les recevoir comme des personnes que je voulais vous donner pour maris ?

MAGDELON*. — Et quelle estime [3], mon père, voulez-vous que nous fassions du procédé irrégulier [4] de ces gens-là ?

CATHOS. — Le moyen, mon oncle, qu'une fille un peu raisonnable se pût accommoder [5] de leur personne ?

GORGIBUS. — Et qu'y trouvez-vous à redire ?

MAGDELON. — La belle galanterie que la leur ! Quoi ! débuter d'abord par le mariage !

GORGIBUS. — Et par où veux-tu donc qu'ils débutent ? N'est-ce pas un procédé dont vous avez sujet de vous louer toutes deux aussi bien que moi ? Est-il rien de plus obligeant [6] que cela ? Et ce lien sacré où [7] ils aspirent n'est-il pas un témoignage de l'honnêteté de leurs intentions ?

MAGDELON. — Ah ! mon père, ce que vous dites là est du dernier [8] bourgeois [8] ! Cela me fait honte de vous ouïr parler de la sorte, et vous devriez un peu vous faire apprendre le bel air [9] des choses.

GORGIBUS. — Je n'ai que faire ni d'air ni de chanson. Je te dis que le mariage est une chose sainte et sacrée, et que c'est faire en honnêtes gens que de débuter par là.

MADGELON. — Mon Dieu ! que, si tout le monde vous ressemblait, un roman serait bientôt fini ! La belle chose que ce serait si d'abord Cyrus épousait Mandane, et qu'Aronce de plainpied fût marié à Clélie [10]

GORGIBUS. — Que me vient conter celle-ci ?

MAGDELON*. — Mon père, voilà ma cousine qui vous dira, aussi bien que moi, que le mariage ne doit jamais arriver qu'après les autres aventures. Il faut qu'un amant [11], pour être agréable sache débiter les beaux sentiments, pousser [12] le doux, le tendre et le passionné, et que sa recherche [13] soit dans les formes. Premièrement, il doit voir au temple [14] ou à la promenade, ou dans quelque cérémonie publique, la personne dont il devient amoureux : ou bien être conduit

CONSEILS POUR LA LECTURE

* *Très en colère.*

* *Très catégorique, méprisante et hautaine (tout au long de la scène). Cathos a moins d'assurance et de morgue.*

* *Aux indications de ton précédentes s'ajoute, ici un ton très « précieux ».*

1. *Que* : de telle manière que... (voir Lexique, page 95). 2. *Pas* : voir Lexique, page 95. 3. *Estime* : voir Lexique, page 94). 4. *Procédé irrégulier* : manière d'agir ne respectant pas les règles *(sous-entendu* : de la précocité). 5. *Pût se déclarer satisfaite de...* 6. *Rien n'est plus courtois que...* 7. *Ce lien sacré* : le mariage. *Où* : auquel. 8. *Du dernier bourgeois* : *dernier* a le sens de : *très grand* ; *bourgeois* est, ici, synonyme de *vulgaire* (par opposition au raffinement précieux). 9. *Le bel air* : les manières des gentilshommes. 10. Les personnages sont ceux de deux romans précieux de Mlle de Scudéry. 11. Voir Lexique, page 93. 12. *Pousser* : dire avec passion. 13. *La recherche du mariage.* 14. *A l'église.*

LES PRÉCIEUSES RIDICULES A LA COMÉDIE FRANÇAISE. Reprise en 1964. *Les acteurs de gauche à droite :* CATHOS (Paule Noëlle), GORGIBUS (François Vibert), MAGDELON (Claire Vernet). *(Photo Lipnitzki.)*

fatalement chez elle par un parent ou un ami, et sortir de là tout rêveur et mélancolique. Il cache un temps sa passion à l'objet aimé, et cependant [1] lui rend plusieurs visites, où l'on ne manque jamais de mettre sur le tapis une question galante qui exerce les esprits de l'assemblée [2]. Le jour de la déclaration arrive, qui se doit faire ordinairement dans une allée de quelque jardin, tandis que la compagnie s'est un peu éloignée ; et cette déclaration est suivie d'un prompt courroux, qui paraît à notre rougeur, et qui, pour un temps, bannit l'amant de notre présence. Ensuite il trouve moyen de nous apaiser de nous accoutumer insensiblement au discours [3] de sa passion et de tirer de nous cet aveu qui fait tant de peine. Après cela viennent les aventures : les rivaux qui se jettent à la traverse [4] d'une inclination établie, les

1. Voir Lexique, page 93. 2. *L'assemblée :* la réunion mondaine (allusions aux « *Salons* »). 3. Voir Lexique, page 94. 4. *Qui créent des obstacles à ...*

persécutions des pères, les jalousies conçues sur de fausses apparences, les plaintes, les désespoirs, les enlèvements et ce qui s'ensuit. Voilà comme les choses se traitent dans les belles manières, et ce sont des règles dont, en bonne galanterie, on ne saurait se dispenser [1]. Mais en venir de but en blanc à l'union conjugale et prendre justement le roman par la queue ; encore un coup, mon père, il ne se peut rien de plus marchand [2] que ce procédé ; et j'ai mal au cœur de la seule vision que cela me fait.

GORGIBUS. — Quel diable de jargon entends-je ici ? Voici bien du haut style.

CATHOS. — En effet, mon oncle, ma cousine donne dans le vrai de la chose. Le moyen de bien recevoir des gens qui sont tout à fait incongrus en galanterie ! Je m'en vais gager qu'ils n'ont jamais vu la carte du Tendre [3], et que Billets-doux, Petits-soins, Billets-galants et Jolis-Vers, sont des terres inconnues pour eux. [...]

GORGIBUS. — Je pense qu'elles sont folles toutes deux, et je ne puis rien comprendre à ce baragouin. [...]

La scène s'achève sur le vœu exprimé par les précieuses de changer leur prénom *respectif : Magdelon deviendra Polixène et Cathos, Aminte. Gorgibus est de nouveau furieux et les menace, si elles ne se marient pas très vite de les enfermer dans un couvent* [4].

1. Toutes ces conventions étaient exprimées par « *La carte du Tendre* ». Voir l'illustration, page 159. 2. *Marchand :* vulgaire (« *bourgeois* »). 3. Voir note 1. Le « *ils* » désigne la Grange et du Croisy. 4. Les pères avaient le droit de faire enfermer dans un couvent les filles indociles. Les garçons pouvaient être emprisonnés sur « lettre de cachet » (par exemple à la Bastille).

I. GUIDE POUR L'EXPLICATION :

1. Relevez ce qui est *vulgaire* dans le langage de Gorgibus (pourquoi Molière a-t-il exagéré cette vulgarité ?).

2. Ce qu'il dit a-t-il ou non du *bon sens ?*

3. Le langage des jeunes filles est précieux : mais tout ce qu'elles disent est-il à rejeter ? *(Expliquez).* Redites, *dans un langage naturel,* ce qu'elles expriment *en langage précieux.*

4. Les jeunes filles font-elles preuve de vanité ? Quand ?

II. LA LECTURE A HAUTE VOIX :

A partir de la page 157, élaborez des **Conseils pour la lecture,** comme l'exemple vous en est donné au début de la scène.

III. LE VOCABULAIRE DE LA CRITIQUE LITTÉRAIRE : *Préciosité, précieux.*

1. A l'aide de la notice (page 92, 3) et des dictionnaires, dites quels aspects moraux, sociaux et littéraires du XVIIe siècle, désigne le mot **préciosité.** • Quels exemples en apporte la scène étudiée ?

2. Dites ce que, par extension, l'on désigne par ce mot et par l'adjectif **précieux** (se) de nos jours. • Citez des exemples.

J. Giono. — Un skieur 118
*Saint-Exupéry. — L'exode 119
*Aragon. — **Le conscrit des cent villages** 121
A. Daudet. — Fête populaire aux arènes 123
*É. Zola. — Attente sans espoir. 126
G. Flaubert. — Les lions crucifiés 128
Leconte de Lisle. — **La tête du Comte** 130
C. Péguy. — **Châteaux de Loire.** 133
A. de Vigny. — Chambord 135
F. Coppée. — **Menuet** 137
A. Samain. — **Versailles** 139
A. de Musset. — **Sur trois marches de marbre rose** 141
Mérimée. — Paysage grec 143
A. de Musset. — Lever du jour à Venise 144
A. Rousseaux. — Matin à Bénarès. 147
P. Morand. — Rien que la terre.. 149
A. de Vigny. — **Adieu, voyages lents** 151
P. Loti. — Mer d'Islande 152
A. Maurois. — Politesse britannique 154
*E. Psichari. — Communion humaine 156
J. de Lacretelle. — Mode d'emploi du français, à l'usage des étrangers 158
A. de Musset. — **J'aime surtout les vers** 161
R. Rolland. — Le jeune prodige. 163
*G. Duhamel. — L'ordre du monde 166

CORNEILLE : *LE CID*

La provocation 171
Le vengeur 175
*Débat cornélien 177
*Rodrigue fait son devoir 180
*« Rigoureux point d'honneur »... 183
Le combat contre les Maures.... 189
« Sors vainqueur d'un combat » . 191

CORNEILLE : *HORACE*

*L'orgueil d'Horace 197
*La sensibilité de Curiace 199
*Rome est-elle sujette d'Albe ?.. 203
*Les imprécations de Camille ... 205
*Le jugement du roi 209

MOLIÈRE : *L'AVARE*

Un maître soupçonneux 213
Un mariage avantageux 217
A père usurier, fils dissipateur.... 220
La femme idéale pour un avare .. 223
Quand l'avare reçoit 226
Le père et le fils rivaux d'amour . 231
L'avare volé 234
Un quiproquo 235

MOLIÈRE : *LE BOURGEOIS GENTILHOMME*

« Vive la science ! » 241
Visions d'élégance 247
De la théorie à la pratique 251
Une « vache à lait » 255
Une autorité mal employée 259
M. Jourdain « sait son monde » .. 262
Toujours dupe ! 264

MOLIERE : *LE MALADE IMAGINAIRE*

Un malade lucide et convaincu .. 270
Tel père, tel fils 273
La médecine se venge 278
Un nouveau médecin 281
Une expérience instructive..... 285
Du malade imaginaire au médecin de carnaval 289

VOLTAIRE : *EXTRAITS DES CONTES*

Zadig :
— Le chien et le cheval..... 294
— L'envieux..... 298
— Le basilic..... 301
Micromégas :
— Conversation de l'habitant de Sirius avec celui de Saturne. 304
— Ce qui leur arriva sur le globe de la terre..... 306

— Expériences et raisonnements des deux voyageurs..... 308
— Ce qui leur arriva chez les hommes..... 310
Jeannot et Colin :
— Une belle éducation..... 313
— Le bonheur n'est pas dans la vanité..... 318
Aventure indienne..... 321
L'ingénu :
— Un convive au franc parler. 324
— L'arrivée de l'Ingénu à la cour..... 327

VICTOR HUGO : *POÉSIES CHOISIES*

— Aux Feuillantines..... 331
— Souvenir d'enfance..... 333
— Mes deux filles..... 335
— Elle avait pris ce pli..... 336
— La vie aux champs..... 338
— Lettre..... 341
— Pasteurs et troupeaux..... 343
— Aux arbres..... 345
— Le poète s'en va dans les champs..... 347
— Unité..... 348-349
— J'aime l'araignée, et j'aime l'ortie..... 350
— Écrit sur la vitre d'une fenêtre flamande..... 351
— Les Djinns..... 353
— Bivar..... 358
— La fiancée du timbalier..... 361
— La rose de l'Infante..... 365
— Un bohème..... 372

BALZAC : *LES CHOUANS*

— Apparition de Marche-à-Terre..... 377
— L'embuscade..... 379
— Les soupçons de Hulot..... 382
— L'attaque de Fougères..... 384
— A la poursuite du Gars..... 386
— Un tragique mariage..... 388
— Un jour sans lendemain... 391

BALZAC ; *EUGÉNIE GRANDET*

— Monsieur Grandet..... 395
— Les « Fêteux »..... 398
— Largesses d'avare..... 402
— « Je n'ai plus mon or »..... 406

GEORGE SAND : *LA MARE AU DIABLE*

Le labour 412
Le départ 416
Perdus dans le brouillard 418
La nuit sous les chênes 421
C'est trop de trois 425
La petite Marie 428
Le mariage 430

PROSPER MÉRIMÉE : *NOUVELLES*

Les rats de Hameln 434
Une chasse à la cour de Charles IX 437
Perte de prestige 439
Federigo 442
Les sorcières 450
Auberges espagnoles 453
« Tu le vengeras ! » 455
Un bandit grand seigneur 457
La « ballata »..... 459
Un voyageur mystérieux 462

TEXTES ANCIENS TRADUITS EN FRANÇAIS

*Sophocle. — Antigone (*Œdipe à Colone*, *Antigone*) :
I. Piété filiale..... 466
II. Je ne suis pas née pour la haine..... 469
*Plutarque. — L'endurance de César. 472
Plaute. — La comédie de la marmite :
I. Un terrible avare..... 474
II. Un esclave qui ne vaut pas cher 477
III. L'avare volé 479
Virgile. — Régates siciliennes (*Énéide*, V) 481
Horace. — Un fâcheux (*Satires*, I, 9) 486

Annexe IX : Auteurs et textes proposés dans les manuels scolaires de 1977 à 1990

MANUELS **AUTEURS et TEXTES**	***Lire en 4e*, Coll. Pierre Emmanuel Larousse 1979**	***Français 5e Lire, observer, s'exprimer* Bordas 1978**	***Langages et textes vivants 5e* Magnard 1978**
MOLIÈRE	*L'Avare* (7 extraits)		*Les Fourberies de Scapin*
CORNEILLE	*Le Cid* (10 extraits)		
RACINE	*Iphigénie* (2 extraits)		
ROSTAND		*Cyrano de Bergerac*	
GIRAUDOUX		*Intermezzo*	
PREVERT		*Paroles L'accent grave*	
CHAPLIN		*Un roi à New York*	
ROMAINS		*Knock*	
COLETTE			*Sept dialogues de bêtes*
ANOUILH			*L'Alouette*
PLAUTE			*Les Ménechmes* ; *Trinummus* ; *Asinaria* ; *Epidique*
Anonyme du Moyen Âge		*La Farce du Cuvier*	*La Farce du Cuvier*

MANUELS **AUTEURS ET TEXTES**	***Français Textes et activités 5e* Coll. langage et communication Nathan 1980**	***Aux quatre vents 5e* Nouvelle collection Nathan 1982**	***Mots et merveilles 4e* Magnard 1983**
MOLIÈRE	*Le Médecin malgré lui ; Le Bourgeois gentilhomme* (3 extraits)	*Le Médecin volant ; Amphitryon* (2 extraits)	*L'Avare* (3extraits) ; *Le Bourgeois gentilhomme* ; *Dom Juan ; Monsieur de Pourceaugnac*
CORNEILLE	*Le Cid* (5 extraits)		
GOLDONI		*Le serviteur de deux maîtres*	
CLAUDEL	*Le Livre de Christophe Colomb*		
LESAGE	*Turcaret*		
COURTELINE		*Les Boulingrin* (4 extraits)	
ANOUILH	*Les Poissons rouges*		
ROMAINS	*Knock*		*Knock*
BECKETT		*En attendant Godot*	*En attendant Godot*
IONESCO			*La Cantatrice chauve*
JARRY			*Ubu roi*
TERENCE		*Phormion*	
Anonyme du Moyen Âge		*La Farce de Maître Pathelin*	

MANUELS **AUTEURS ET TEXTES**	***Au plaisir des mots 6e*** **Hachette** **1986**	***Espaces livres 3e*** **Nathan** **1989**
CORNEILLE	*L'Illusion comique*	
MOLIERE	*Le Médecin malgré lui*	*Les Précieuses ridicules ; Les Femmes savantes ; L'École des Femmes ; George Dandin*
RACINE		*Andromaque* (2extraits); *Les Troyennes*
SCHILLER	*Guillaume Tell*	
REGNARD	*Le Légataire*	
ROSTAND	*Cyrano de Bergerac*	
HUGO		
GIRAUDOUX		*La guerre de Troie n'aura pas lieu* (2 extraits)
CLAUDEL	*Le livre de Christophe Colomb* (2 extraits)	
IONESCO		*La Cantatrice chauve* (2 extraits)
JARRY		*Ubu Roi*
BECKETT		*Fin de partie*
ANOUILH	*Le Bal des Voleurs*	
DE OBALDIA		*Du vent dans les branches de Sassafras*
MARCEAU		
CARRIÈRE	*Le Mahabharata*	
FEYDEAU		
HAVEL		
DE LA HALLE		*Le jeu de Robin et Marion*
PLAUTE	*Miles Gloriosus*	
Anonyme du Moyen Âge	*La farce de Maître Pathelin*	

Annexe X : Table des matières de *Langage et textes vivants 5e*, Arnaud Magnard, 1978

TABLE DES MATIERES

	THEME ET SOUS-THEMES	SENSIBILISATION	TEXTES : LECTURES SUIVIES, EXPLIQUEES TEXTES DOCUMENTAIRES
1	10 L'eau et les rêveries. La nature, l'aventure, la vie simple.	11 La parole libérée. L'expérience vécue.	12 à 20 L'enfant et la rivière. Bosco 23 Je ferre. Estaunié. 24 Le gave. Faure. 25 Sources. Eide. Saint-Exupéry. 28 Poèmes modernes : Après l'ondée. De Regnier. Ma sœur la pluie. Van Lerberghe. 29 Poissons. Eluard. - L'étang. Cros. - Mystère. Moréas.
2	30 Fables d'orient et d'occident. Le conte, les animaux et les hommes.	31 A propos des contes de l'enfance, des émissions de télévision, des films.	32 à 36 Le livre de la jungle. Kipling. 36 Jataka de la tortue. Fable indoue. 38 Le cochet, le chat et la souriceau. La Fontaine. 40 La grenouille et le rat. La Fontaine. 42 Le loup et le chien. La Fontaine.
3	46 Animaux domestiques, animaux en liberté	46 Expérience vécue : apprivoiser un animal. La vie des animaux à la télévision.	48 La poule. J.Renard. 49 Le cygne. Buffon. Sully Prudhomme. 50 Attitudes et jeux. Gautier. Genevoix. Colette. Maupassant... 52 Le chat. Baudelaire. 53 Chien, chat et mécanique. J.K. Jerome. Jouhandeau. 54 Dialogues de bêtes. Colette. 56 Ânes et chevaux. M. Ferreux. Jammes. 57 Un tcherkess sur le cheval indompté. Troyat. 59 Liberté et lumière des savanes. Kessel. 61 Bêtes captives. Cocteau. Demaison. 62 Instantanés. De Lisle. De Quesnet. Gerber. 63 Humour. J. Renard. 64 Les éléphants. Leconte de Lisle. 66 La chèvre. Marie Noël.
4	70 Les aventuriers de la mer. L'aventure, l'expérience scientifique, la plongée, la pêche, le profit, l'histoire de la navigation.	71 Rêveries autour du mot : mer. Les navigateurs contemporains. La voile et les écoles de voile.	72 à 75 Document : L'expédition du Kon-Tiki. Heyerdahl. 79 La dégradation de la lumière dans la mer. Cousteau. 84 Le vieil homme et l'espadon. Hemingway. 86 Les conquérants. Héredia. 89 Documents : Les vikings, la caravelle. P.-E. Victor. 91 Article du journal « Le Monde » : Remorquage d'icebergs.
5	94 Nouveaux dévoreurs d'espaces et de vents. L'aventure, les pionniers, les découvertes, le commerce, l'imaginaire.	94 Photos documents sur les transports d'hier et d'aujourd'hui (pluridisciplinarité).	96 La conquête. Verhaeren. 97 Document : Peary au pôle nord. P.-E. Victor. 100 Sur les pistes du Brésil. Lévi-Strauss. 100 En pirogue. A. Ehrenbrard. 104 Pilotes français au-dessus des Andes. Saint-Exupéry. 106 Où va-t-il ce navire ? Hugo. 107 J'irai. Hugo.
6	110 Indiens et visages pâles. Nature et liberté, aventure, émigration, western, respect d'autrui, violence, la ville et la mécanisation, le gaspillage.	111 Ce que les films et les livres rapportent au sujet des Indiens et des cow-boys.	112 à 115 La prairie. F. Cooper. 116 Pionniers de l'ouest. Cendrars. 119 à 121 Colorado Saga. Michener. 122 à 126 Sheriffs et hors-la-loi. Blasperteuil. 127 Un Indien à New-York. O. Decaux. 128 Les autos. Blaise De Beauvoir. 130 New-York. P. Morand.
7	134 Initiation au cinéma	135 La parole libérée : à propos de photos de films, et du goût pour le cinéma.	136 à 141 Dialogues de film : La chevauchée fantastique. John Ford. 142 Document : La technique du dessin animé. G. Bellanger.

○ = travail d'application ■ = demande une attention particulière, mais se révèle spécialement enrichissant

ACTIVITÉS D'EVEIL, ACTIVITÉS DE LA LANGUE.		
EXPRESSION ORALE	VOCABULAIRE ET SYNTAXE	EXPRESSION ÉCRITE
16 Registres de langue La conversation familière. Le langage plus soutenu. Le travail de groupes. Le débat collectif. 21 Reportage et dialogue. 21 Montage sonore. 26 Photos documents. Flashes : l'eau et la vie. 27 Récit oral, travaux d'équipe.	21 Termes relatifs à la pêche. 27 L'eau : Champ lexical, champ sémantique.	22 Comment exprimer ses sensations, ses impressions, ses sentiments. 27 Sujets de rédaction.
39 - 41 - 43 Diction à propos de trois fables. 44 Le langage parlé.	44 L'expression des traits de caractère.	44 L'animation du récit. 45 Le moment de l'orthographe. 46 Sujets de rédaction. 46 Créer un conte.
67 Sujets d'enquêtes, d'ailleurs. 68 Débats. 69 Apprendre à apprendre : mener une enquête en équipe.	67 Auteur de fables de liberté, de domestication. Grilles sémiques. 68 Des mots pour décrire un animal. 69 La syntaxe de la phrase affective.	68 Le moment de l'orthographe. 68 Etude d'attitudes d'animaux. 69 L'animal en mouvement. 69 Sujets de rédaction.
76 Enquêtes d'équipe sur les bateaux et les navigateurs. 88 Photos documents : Fiches sur les conquérants de la mer. 88 Diction. 92 Photos documents : l'exploration sous-marine.	76 Registres de langue : le langage des marins. 77 Le mot mer. Champ lexical et champ sémantique. 77 Le courage et la peur. 82 Les lumières et les couleurs. 92 Tableau de vocabulaire. L'aventure et l'exploration marine.	77 Les temps narratifs. 78 Sujets de rédaction. 78 Pour rendre un récit clair et vivant. 83 Le moment de l'orthographe. 83 Pour décrire et faire mieux voir. 83 Sujets de rédaction.
94 - 96 Les transports à travers les âges. 109 Enquêtes.	108 Les mots de la science et de l'anticipation : pionniers de l'espace.	108 Le moment de l'orthographe. 109 Apprendre à apprendre : la fiche de lecture. 109 La narration. L'enchaînement des divers paragraphes, comparé à une course de relais.
131 La conquête du Far-West. 129 - 132 Transcodage. 133 La bande dessinée.	131 Lexique indien. Le vocabulaire de l'aventure. 133 Le vocabulaire du Far-West.	132 Sujets de rédaction. 133 La description d'un ensemble animé.
143 Enquêtes. 144 Rapprochement entre une fable et un film : le loup et le chien.	143 - 145 Vocabulaire et grammaire du cinéma.	144 Projet de scénario de film. Découpage, tournage, montage, sonorisation.

+ = activité de base, éventuellement regroupée à une date personnalisée (facultatif)

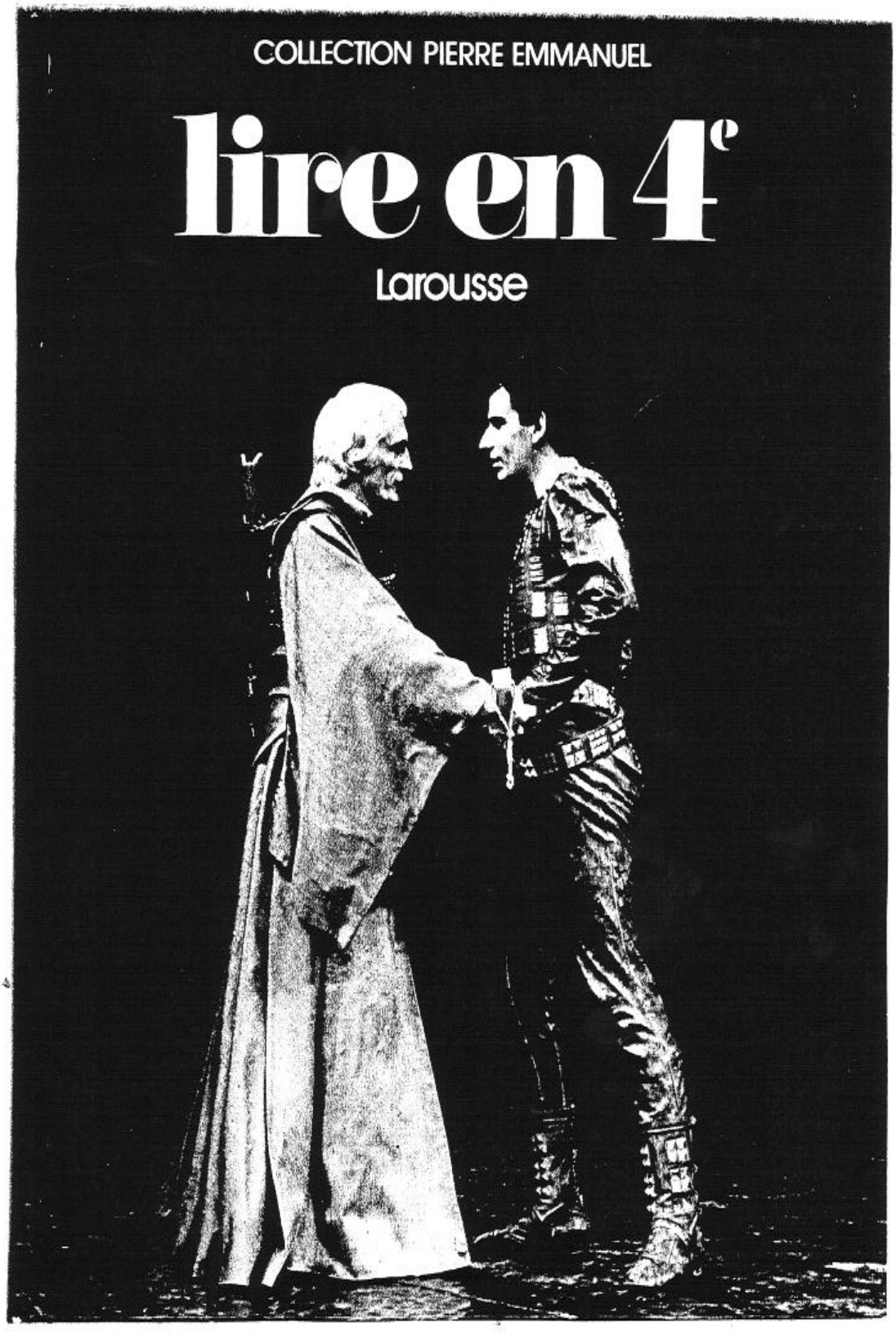
Annexe XI : Étude de l'image dans *Au plaisir des mots 6e*, Hachette, 1986

Guillaume Tell refuse de saluer le chapeau de Gessler (Lithographie du XIXe siècle. Photo Bibl. Nat. Paris)

l'image

a/ Quels personnages apparaissent sur la gravure en plus des acteurs qui interviennent dans le texte ?
b/ Qui est, selon vous, le personnage à cheval, dans le coin droit ? A quelle scène assiste-t-il ?
c/ Quel place Guillaume Tell occupe-t-il dans l'image ? Pourquoi ? Quelle arme permet de le reconnaître ?
d/ Quel personnage se tient à sa gauche ? Que montre-t-il du doigt ? Que fait-il de la main gauche ? Inventez les paroles qu'il doit prononcer.
e/ Observez les gestes de Guillaume Tell, de l'enfant, de la femme : quelles *émotions,* quels sentiments expriment-ils ?

Annexe XII : Première de couverture de *Lire en 4e*, Larousse, 1979



Annexe XIII : *L'Avare* de Molière dans *Lire en 4e*, Larousse, 1979

l'acteur et son public

En général, les comédiens évoluant sur la scène font comme s'ils ne voyaient pas les spectateurs plongés dans l'obscurité de la salle. Mais, certaines troupes de théâtre, particulièrement dans le théâtre moderne, s'adressent parfois au public. Molière déjà utilise le procédé. Ainsi dans une scène fameuse : la cassette aux 10 000 écus qu'Harpagon gardait enterrée dans son jardin a été volée; l'avare, seul en scène, pousse des cris de colère et se lamente.

Que de gens assemblés! Je ne jette mes regards sur personne qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh! de quoi est-ce qu'on parle là? de celui qui m'a dérobé? Quel bruit fait-on là-haut? Est-ce mon voleur qui y est? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi vous? Ils me regardent tous et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part sans doute au vol que l'on m'a fait.

L'Avare, Acte IV, scène 7

Ainsi Harpagon dans sa folie parle aux spectateurs.

1. Relève tous les mots qui désignent ses interlocuteurs. Peuvent-ils lui répondre? Que font-ils au lieu de répondre?

2. La scène et la salle : à l'époque de Molière, le parterre est juste devant la scène et c'est là que se placent les gens du peuple. Ils sont debout. Le prix est de 15 sous. En hauteur, il y a trois séries de loges : les plus chères sont à 3 livres (60 sous).

Vers quelles places, d'après toi, Harpagon lance-t-il ses différentes questions? Suis bien ses paroles.

3. La communication. À l'occasion de courts exposés ou de réponses en classe, exerce-toi :
— à parler sans t'occuper des auditeurs, c'est-à-dire la classe;
— à t'adresser au contraire aux différents auditeurs en réfléchissant aux termes de l'interpellation (les noms, « certains élèves »...).

4. Jeux de scène et de salle. Essaie de jouer cet extrait de monologue en montrant des parties de la classe. Si les élèves veulent te répondre, que peuvent-ils dire? Comment peuvent-ils participer à ton jeu? La classe peut improviser ou écrire une scène faisant place à des réponses du public et à de nouvelles folies d'Harpagon.

Les salles modernes

Les élèves qui sont déjà allés au théâtre décriront la disposition des sièges, indiqueront le prix des places. Sinon tu écriras pour obtenir une documentation sur une ou plusieurs salles. Permettent-elles de rapprocher les acteurs et les comédiens? Imagine, dessine des salles de théâtre. Regarde aussi les illustrations de ce chapitre.

Activités complémentaires

Tu peux jouer ce passage avec un autre élève. Valère se contentera, si l'on veut, de donner la réplique.

Examine les images de ce chapitre et essaie de décrire les sentiments joués par les acteurs, la situation qu'ils interprètent, en cherchant à comprendre ce qu'ils veulent, et les moyens qu'ils emploient pour parvenir à leurs fins.

4. Des personnages qui agissent en parlant

POINT DE LANGUE : LES ACTES DE PAROLE

DÉCOUVRIR

Voici quatre énoncés.

- **a.** Viens ici immédiatement !
- **b.** Je passerai te prendre, demain, sans faute.
- **c.** Tu ne perds rien pour attendre !
- **d.** Raccompagne-moi, s'il te plaît, j'ai peur.

Pour chacun de ces énoncés, que fait le locuteur ?

il ordonne – il prie – il menace – il promet

Lisez les répliques suivantes empruntées à *L'Avare*.

Harpagon, commentant sa décision de marier sa fille contre sa volonté.
HARPAGON. – [...] Je gage que tout le monde approuvera mon choix.

Catherine Benamou, John Arnold et Michel Bouquet dans *L'Avare* ; mise en scène de Pierre Franck à Bordeaux (1989).

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Harpagon, en colère contre son fils qui a voulu emprunter de l'argent sans le lui dire.
HARPAGON. – Ôte-toi de mes yeux, coquin, ôte-toi de mes yeux !

Cléante, répondant à son père, qui lui demande de bien accueillir Mariane.
CLÉANTE. – [...] Pour ce qui est de la bien recevoir et de lui faire un bon visage, je vous promets de vous obéir ponctuellement sur ce chapitre.

Harpagon, s'adressant à son valet La Flèche, qui s'est montré insolent.
HARPAGON – Je te rosserai si tu parles.

Indiquez, pour chaque réplique, l'action qu'effectue le personnage en parlant.
Précisez ce qui vous a permis d'identifier cette action.

Voici les principales familles d'« actes de parole » que l'on trouve dans une pièce de théâtre.

acte de parole	valeur générale	exemple
déclaratif	– L'émetteur fait une déclaration à propos de quelqu'un ou de quelque chose. – L'émetteur formule un jugement à propos de quelqu'un ou de quelque chose.	*Je **dis** qu'il est venu.* *J'**affirme** que cet animal est hideux.*
engageant	– L'émetteur s'engage à réaliser ce qu'il dit.	*Je te **promets** de venir demain.*
directif	– L'émetteur oblige l'autre à agir ou à répondre.	*Je t'**ordonne** de venir immédiatement.* *Je te **demande** s'il est venu.*

Précisez, pour chacun des verbes suivants, son sens particulier et classez ces verbes selon qu'ils expriment un acte de parole déclaratif, engageant ou directif :

– *accuser*	– *conseiller*	– *maintenir*
– *admettre*	– *défendre*	– *poser une question*
– *avertir*	– *gager*	– *témoigner*

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Voici quelques verbes de parole assez fréquents dans les pièces de théâtre.

verbe de parole	sens particulier	valeur générale
soutenir *insister*	affirmer avec insistance	déclaratif
avouer *confesser*	révéler une action négative dont on est responsable	déclaratif
rappeler *raconter* *rapporter*	affirmer des choses passées	déclaratif
menacer *avertir*	s'engager à agir de façon désagréable sur l'autre.	engageant
garantir *assurer* *jurer de*	s'engager fortement	engageant
accepter *promettre*	s'engager à faire ou à dire	engageant
répondre de	s'engager pour quelqu'un	engageant
prier *supplier* *conjurer*	demander avec insistance en posture presque d'infériorité	directif
défendre *interdire*	ordonner de ne pas faire	directif
permettre *consentir*	accepter que l'autre fasse après demande d'autorisation	directif
ordonner *commander* *exiger*	demander de façon autoritaire	directif

1. Les verbes suivants ont deux valeurs générales possibles, selon l'acte de parole qu'ils expriment. Indiquez-les.

assurer – insister – jurer

2. Pour insister sur ce que l'on dit ou faire réagir celui à qui l'on s'adresse, on peut, en parlant, compléter la phrase par le verbe qui exprime l'acte de parole (celui que l'on effectue en parlant).

Par exemple :
Les enfants ne sont pas rentrés, ***je te le rappelle.***

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Sur ce modèle, complétez les phrases suivantes par des verbes de parole empruntés au tableau ci-contre.

- **a.** Cette voix, jamais je ne pourrai l'oublier.
- **b.** Ma présence ici doit être absolument ignorée.
- **c.** Seule la côte sauvage de la Guadeloupe pourrait lui être comparée.
- **d.** Tu porteras à jamais cette marque infâmante.
- **e.** Laisse-moi retourner avec toi.

Lisez cette réplique.

SYLVESTRE. – Je te conjure au moins de ne m'aller point brouiller avec la justice.

1. Quel acte de parole Sylvestre accomplit-il ?

2. Si on écrit : *Je t'ai conjuré alors de ne point aller...* ou : *Il le conjure alors de ne point aller...*, de quel acte de parole s'agit-il cette fois ? Qu'est-ce qui vous l'indique ?

Lisez cet extrait.

Deux amis se retrouvent après quelques mois de séparation.
LUC. – Je ne sais pas où tu vas chercher tout ça. Je suis fatigué, c'est tout.

À cette réplique, Jeanne peut répondre de différentes façons.

- **a.** Tu devras venir nous voir plus souvent.
- **b.** Tu devrais venir nous voir plus souvent.
- **c.** Ne parle plus.

1. Quel acte de parole Jeanne accomplit-elle en **a** et en **b** ? Qu'est-ce qui vous l'indique ?

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Annexe XV : Les caractéristiques d'un texte de théâtre dans *Maîtrise de l'écrit 4e*, Nathan, 1996

RETENIR

• Dans un roman, on fait alterner **la parole du narrateur** qui raconte, décrit, commente les faits présents et passés, et **la parole des personnages** (les dialogues).

• Dans une pièce de théâtre, on raconte l'histoire **uniquement par l'intermédiaire de personnages** qui dialoguent, et on est nécessairement moins précis que dans un roman.

RETENIR

• Pour écrire un texte de théâtre, on fait parler les personnages (dialogues) et on ajoute des **indications scéniques** (didascalies) qui précisent les circonstances du dialogue :
– les lieux *(au loin)*,
– les actions *(téléphone qu'on raccroche)*,
– le destinataire des répliques *(pour lui-même, appelant)*,
– la manière de parler *(plus fort, voix indistincte)*,
– la psychologie du personnage *(autoritaire)*...

• Les didascalies se mettent en italique *(au loin)* ou en lettres capitales quand elles désignent les personnages qui parlent (VALÉRE, CLÉANTE).
On met les didascalies entre parenthèses quand elles sont au milieu d'une réplique.

RETENIR

On ne dialogue pas au théâtre comme à l'oral.

• Un dialogue théâtral est **un dialogue écrit.** Il peut cependant ressembler parfois à un dialogue oral.

• Pour donner **l'illusion de l'oral,** on peut :
– faire parler le personnage à l'aide de répliques courtes ;
– lui faire faire des allusions au fait qu'il y a conversation ;
– introduire des marques d'oralité (écrasement, formulation d'une question sans inversion de l'ordre sujet-verbe...) ;
– utiliser la ponctuation (point d'exclamation et points de suspension), etc.

• Selon les époques, les genres et les auteurs, le texte théâtral peut être très « écrit » (lorsqu'il est versifié par exemple) ou plus proche de l'oral.

RETENIR

• **L'exclamation,** qui se marque par un signe de ponctuation (!), permet d'**exprimer les sentiments** du personnage (surprise, douleur...) ou de **marquer des pauses** à l'intérieur de la réplique.

• **Les points de suspension** (...) peuvent aussi servir à **exprimer les sentiments** des personnages.
À l'intérieur d'une réplique, les points de suspension peuvent marquer **une pause** ou **un silence.**
Entre deux répliques, les points de suspension signalent que le second interlocuteur **interrompt** le premier.

RETENIR

• Un texte de théâtre donne **peu d'informations** sur la situation du dialogue (qui parle à qui, où, comment...).

• C'est **au comédien** et **au metteur en scène** de la pièce qu'il revient **d'inventer ce contexte.** Pour ce faire ils doivent :
– bien lire les dialogues pour se faire une idée des personnages (de leur physique, de leurs relations) et du sens de l'histoire racontée dans la pièce ;
– oraliser les dialogues écrits (corps du comédien, voix, gestes...) ;
– construire un espace (décor, objets, lumière, musique).

ACTIVITÉ 2 CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE DE THÉÂTRE

1. Un dialogue écrit peut donner l'illusion d'un dialogue oral

DÉCOUVRIR

Observez ce tableau, il permet d'analyser une conversation orale.

PERSONNE QUI PARLE			
Apparence générale	**Attitude particulière**	**Vocabulaire**	**Voix**
– coiffure – vêtements – objets ...	– gestes de la main – mouvements de la tête – mimiques du visage – direction du regard – posture pendant la conversation – distance de l'interlocuteur	– mots utilisés – construction des « phrases » – enchaînement des « phrases »	– intonation – accent – pauses – vitesse de la parole
NON VERBAL	NON VERBAL	VERBAL	PARAVERBAL

1. Observez une conversation en classe ou magnétoscopée et décrivez-la à l'aide du tableau.

2. Relisez le premier extrait théâtral observé (page 135).
Essayez de faire un tableau comme celui ci-dessus. Que constatez-vous ?

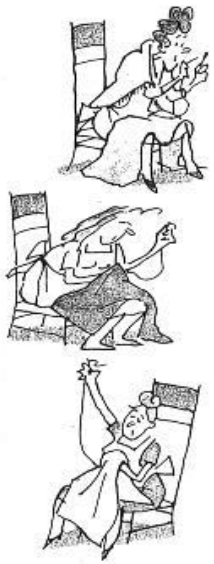
Lisez le document qui suit. Il s'agit d'une reproduction écrite d'un débat oral sur la condition de la femme (les barres obliques indiquent les pauses).

FABIENNE. – ça ça on y pourra rien // moi je pense que bon bon par exemple euh si tu prends un couple qui est d'accord pour la libération de la femme / qui pratique la libération de la femme/ben euh les enfants y feront / qui seront la progéniture de ce couple seront habitués à ça / ça fera d'autres couples qui habitueront leurs enfants / y a que comme ça

Quelles sont, parmi les marques d'oralité suivantes, celles que vous retrouvez dans ce document ?

– phrase amorcée et qui s'arrête ;
– écrasement d'un mot ;
– reformulation partielle de l'énoncé précédent ;
– répétition de mots ;
– petit mot de liaison qui n'a pas de sens et qui marque l'hésitation.

Comparez le document que vous venez de lire dans l'activité 2 aux extraits théâtraux qui suivent.



Extrait 1

Dans un atelier de couture. Sont présents trois femmes – Gisèle, Mimi, Simone – et un homme – Léon.

Simone coud, indifférente.

GISÈLE. – Et les gosses ?

SIMONE. – Quand ils me voient pas le vendredi soir, ils viennent me chercher.

MIMI. – Eh ben tout est parfait, si t'aimes ça...

[...]

Simone hausse les épaules, l'air de dire : « C'est pas ça non plus. »

GISÈLE. – C'est tes gamins, ils se sont encore disputés heu... Moi ma vieille quand les gosses m'énervent je préfère que ce soit elles qui pleurent que moi et je te prie de croire tiens hier soir je rentre, la grande avait raché sa blouse, souillon je lui dis, c'est toi qui la relaveras... alors bien sûr, son père a pris sa défense et ça a été des cris et des cris, j'ai pleuré toute la nuit... J'ai pas fermé l'œil... Ah ! je te jure y a des jours.

[...]

LÉON. – Ça va ?

SIMONE. – Oui merci...

LÉON. – Ils sont où déjà ?

SIMONE. – En R.D.A.

HÉLÈNE. – Alors tu m'aides ou tu causes ?

LÉON. – Je t'aide et je cause, je peux faire les deux choses à la fois, j'ai pas deux mains franches comme toi...

Jean-Claude Grumberg, *L'Atelier*, scène 8, © Actes Sud.

Extrait 2

Deux responsables politiques se rencontrent pour éviter la guerre.

HECTOR. – Nos peuples nous ont délégués tous deux ici pour la conjurer. Notre seule réunion signifie que rien n'est perdu...

ULYSSE. – Vous êtes jeune, Hector ! À la veille de toute guerre, il est courant que deux chefs des peuples en conflit se rencontrent dans quelque innocent village, sur la terrasse au bord du lac, dans l'angle d'un jardin. Et ils conviennent que la guerre est le pire fléau du monde, et tous deux, à suivre du regard ces reflets et ces

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.
© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Duel d'hoplite, représenté sur une amphore grecque (510-500 av. J.C.).

rides sur les eaux, à recevoir sur l'épaule ces pétales de magnolias, ils sont pacifiques, modestes, loyaux. Et ils s'étudient. Ils se regardent. Et tiédis par le soleil, attendris par un vin clairet, ils ne trouvent dans le visage d'en face aucun trait qui justifie la haine, aucun trait qui n'appelle l'amour humain, et rien d'incompatible non plus dans leurs langages, dans leur façon de se gratter le nez ou de boire. Et ils se quittent en se serrant les mains, en se sentant des frères. Et ils se retournent de leur calèche pour se sourire... Et le lendemain pourtant éclate la guerre. [...]

Jean Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, Acte II, scène 13.

1. Lequel de ces deux textes se rapproche-t-il d'un dialogue oral ? Pour répondre, relevez les marques d'oralité qui correspondent à la liste donnée dans l'activité 2.

2. Voici d'autres procédés pour faire croire qu'un dialogue théâtral ressemble à un dialogue oral :
– faire des répliques courtes ;
– introduire des interjections *(Ah ! Eh !...)* ;
– construire les tournures interrogatives comme à l'oral ;
– utiliser des points de suspension pour marquer les pauses ;
– faire allusion au fait qu'il y a conversation.
Relevez dans l'extrait 1 un exemple qui illustre chacun de ces procédés.

3. En quoi l'extrait 2 correspond-il moins que l'extrait 1 à un dialogue oral ?

Lisez l'extrait suivant.

HIPPOLYTE. – Le dessein en est pris : je pars, cher Théramène
Et quitte le séjour de l'aimable Trézène.
Dans le doute mortel dont je suis agité
Je commence à rougir de mon oisiveté.
Depuis plus de six mois éloigné de mon père,
J'ignore le destin d'une tête si chère ;
J'ignore jusqu'aux lieux qui le peuvent cacher.

THÉRAMÈNE. – Et dans quels lieux, seigneur, l'allez-vous donc chercher ?
Déjà pour satisfaire à votre juste crainte
J'ai couru les deux mers que sépare Corinthe.
J'ai demandé Thésée aux peuples de ces bords
Où l'on voit l'Achéron se perdre chez les morts.
J'ai visité l'Élide et, laissant le Ténare,
Passé jusqu'à la mer qui vit tomber Icare.

Racine, *Phèdre*, Acte I, scène 1.

Montrez en quoi ce texte s'éloigne encore plus que le texte de Giraudoux d'une conversation orale.

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

ÉCRIRE

1. Voici une réécriture possible de la tirade d'Ulysse (page 141).

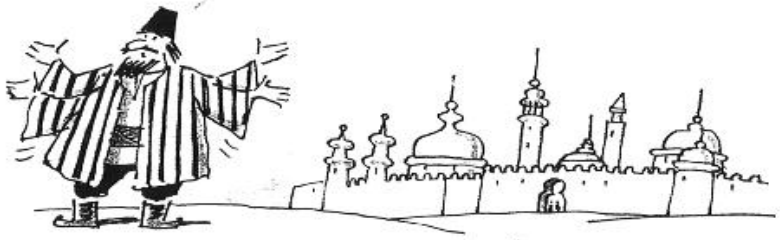
ULYSSE : Vous êtes jeune, Hector !...
HECTOR : Vous savez, depuis le temps qu'on le dit !...
ULYSSE : À la veille de toute guerre, il est courant que deux chefs des peuples en conflit se rencontrent seuls dans quelque innocent village...
HECTOR : Oui, je sais... sur la terrasse au bord d'un lac, dans l'angle d'un jardin...

En partageant le texte d'Ulysse entre Hector et Ulysse, continuez la réécriture sous la forme d'un dialogue plus vivant. Rajoutez, quand cela vous semble nécessaire, des répliques de liaison.

2. Voici un extrait de la scène 3 de l'acte I de *L'Avare*, réécrite par un dramaturge turc.

MEHMET. – Allons, viens ici, montre-moi tes mains.
KARAGOZ. – Mes mains, les voici.
MEHMET. – À présent, fais-moi voir les autres.
KARAGOZ. – Les autres, les voilà, êtes-vous satisfait ?
MEHMET. – Oui. Attends maintenant que je voie si tu n'as rien caché dans ton calpack.
KARAGOZ. – M... soit de la tombe de ceux qui ont engendré les avares.
MEHMET. – De qui parles-tu ?
KARAGOZ. – N'allez pas prendre cela pour vous. Je n'ai nommé personne.
MEHMET. – Tais-toi. Pour ne pas voir ton nez prendre la place de ta bouche, et ta bouche la place de ton nez.
KARAGOZ, *courant*. – Oui ! c... ce discours s'adresse à toi.

• Comparez cet extrait au texte de Molière.



© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

2. Adapter des personnages historiques aux besoins du roman 98
3. Utiliser les temps du passé dans le récit historique 100
POINT DE LANGUE LES TEMPS DU RÉCIT

5. Le récit fantastique

SÉQUENCE 1
LE GENRE FANTASTIQUE
1. Faits ordinaires et phénomène surnaturels 106
2. Phénomènes «bizarres» et croyances superstitieuses 108
3. Décrire des créatures surnaturelles 112
POINT DE LANGUE LE VOCABULAIRE FANTASTIQUE
SÉQUENCE 2
L'INTRIGUE FANSTASTIQUE
1. Un monde presque «normal» : l'ouverture réaliste 113
2. La première faille : l'avertissement 116
3. L'épisode central : l'affrontement avec les forces surnaturelles 119
4. Un dénouement ambigu : la double interprétation 122
SÉQUENCE 3
L'ÉCRITURE FANTASTIQUE
1. «Mettre à distance» pour créer un monde d'étrangeté 126
2. Exprimer la certitude ou l'incertitude 130
POINT DE LANGUE LES MODALITÉS DE PROBABILITÉ

6. Écrire un texte de théâtre

SÉQUENCE 1
COMMENT RECONNAÎTRE UN TEXTE DE THÉÂTRE
1. Une histoire racontée uniquement par des dialogues 134
2. Dialogues et didascalies 137
SÉQUENCE 2
CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE DE THÉÂTRE
1. Un dialogue écrit peut donner l'illusion d'un dialogue oral 140
2. Jouer avec la ponctuation 145
POINT DE LANGUE POINT D'EXCLAMATION ET POINTS DE SUSPENSION
3. Un dialogue écrit pour être joué 148

7. Raconter une histoire au théâtre

SÉQUENCE 1
PARTICULARITÉS D'UN DIALOGUE THÉÂTRAL
1. Un vrai faux dialogue 150
2. Une situation de parole particulière : le monologue 152
SÉQUENCE 2
COMMENT RACONTER UNE HISTOIRE EN DIALOGUES
1. Imaginer une histoire qui a déjà commencé avant la première réplique 155
2. Aux personnages d'informer le lecteur-spectateur sur la situation présente et sur ses origines 157
3. Des personnages qui informent tout au long de la pièce 160
4. Des personnages qui agissent en parlant 164
POINT DE LANGUE LES ACTES DE PAROLE
5. Accorder les actes de parole et les personnages 169

8. Langage tangage

SÉQUENCE 1
LES RÈGLES DE VERSIFICATION
1. Reconnaître les différents types de vers 172
2. Écouter le rythme du vers 174
3. Jouer sur la discordance entre le mètre et la syntaxe 176
SÉQUENCE 2
LE VERS LIBRE
1. Reconnaître le vers libre 178
2. Jouer avec les répétitions 181
3. Créer un rythme 183
POINT DE LANGUE LES FIGURES DE RÉPÉTITION
4. Jouer avec les sonorités 185
POINT DE LANGUE LES ASSONANCES ET LES ALLITÉRATIONS
SÉQUENCE 3
LA POÉSIE POUR DIRE LE MONDE
1. Inventorier la réalité 187
2. Saisir l'instantané 190
POINT DE LANGUE PHRASES NOMINALES ET ELLIPSES
3. Évoquer la simplicité des choses 191
4. Explorer le langage et le monde 193

9. Formuler une opinion

SÉQUENCE 1
DES ÉNONCÉS QUI MARQUENT UNE CERTAINE SUBJECTIVITÉ
1. Repérer dans un texte le point de vue de l'auteur 196
2. Jugement subjectif ou jugement objectif ? 199
POINT DE LANGUE LE VOCABULAIRE DE LA SUBJECTIVITÉ
3. Point de vue personnel ou jugement d'autrui ? 203
SÉQUENCE 2
AU NOM DE QUELLES VALEURS LES JUGEMENTS SONT-ILS ÉMIS ?
1. Des jugements qui évaluent en quantité ou qui apprécient en qualité ? 208
2. Valeurs explicites ou valeurs implicites ? 211
3. Nuancer ses jugements de valeur 213

10. Écrire une fiche de lecture

SÉQUENCE 1
LA FICHE, UN PROCÈS-VERBAL DE LECTURE
1. Rencontrer l'objet-livre 216
2. Situer l'action dans l'espace et le temps 219
3. Mettre en fiche les personnages 223
SÉQUENCE 2
LA FICHE, UN COMPTE RENDU D'ENQUÊTE
1. Connaître l'auteur du texte 225
2. Distinguer genre et thèmes 228
3. Résumer l'histoire 229
4. Interpréter, commenter 232
SÉQUENCE 3
LA FICHE, UN DOCUMENT D'ARCHIVES 233

11. Lire et produire des consignes

SÉQUENCE 1
LES TEXTES INJONCTIFS
1. Textes injonctifs en tous genres 238
2. Un genre de texte injonctif au collège : les consignes 242
3. Il y a consigne et consigne 246
4. La question dans les consignes 248
POINT DE LANGUE LES FORMES DE L'INTERROGATION
SÉQUENCE 2
LES CONSIGNES D'ÉCRITURE EN FRANÇAIS
1. Une question peut en cacher une autre 251
2. Un mot peut en cacher un autre... 253
POINT DE LANGUE LA POLYSÉMIE DU VERBE DÉCRIRE

INDEX DES POINTS DE LANGUE

GRAMMAIRE

Les formes de l'interrogation 248
L'interrogation et l'ordre dans le discours indirect 51
L'expression de la négation 76
Point d'exclamation et points de suspension 145
Les temps du récit 100

VOCABULAIRE

La polysémie du verbe *décrire* 253
Les mots-outils du raisonnement 81
Les actes de parole 164
Le vocabulaire de la subjectivité 199
Les modalités de probabilité 130
Le vocabulaire de la perception 27
Les verbes indiquant la perception visuelle 22
Le vocabulaire fantastique 112
Les figures de répétition, 183
Les assonances et les allitérations 185
Phrases nominales et ellipses 190

• Réécrivez la scène suivante en modifiant la langue de manière à faire croire à une scène contemporaine, comme dans l'extrait précédent.

HARPAGON. – Allons, venez ça tous, que je vous distribue mes ordres pour tantôt et règle à chacun son emploi. Approchez, dame Claude. Commençons par vous. (*Elle tient un balai.*) Bon, vous voilà les armes à la main. Je vous commets au soin de nettoyer partout, et surtout prenez garde de ne point frotter les meubles trop fort, de peur de les user. Outre cela, je vous constitue, pendant le souper, au gouvernement des bouteilles; et, s'il s'en écarte quelqu'un et qu'il se casse quelque chose, je m'en prendrai à vous et le rabattrai sur vos gages.

MAÎTRE JACQUES, *à part*. – Châtiment politique.

HARPAGON. – Allez... Vous, Brindavoine, et vous, La Merluche, je vous établis dans la charge de rincer les verres et de donner à boire, mais seulement lorsque l'on aura soif, et non pas selon la coutume de certains impertinents de laquais qui viennent provoquer les gens et les faire aviser de boire lorsqu'on n'y songe pas. Attendez qu'on vous en demande plus d'une fois, et vous ressouvenez de porter toujours beaucoup d'eau.

MAÎTRE JACQUES, *à part*. – Oui; le vin pur monte à la tête.

LA MERLUCHE. – Quitterons-nous nos siquenilles, monsieur?

HARPAGON. – Oui, quand vous verrez venir les personnes; et gardez bien de gâter vos habits.

BRINDAVOINE. – Vous savez bien, monsieur, qu'un des devants de mon pourpoint est couvert d'une grande tache de l'huile de la lampe.

LA MERLUCHE. – Et, moi, monsieur, que j'ai mon haut-de-chausses tout troué par-derrière, et qu'on me voit, révérence parler...

HARPAGON. – Paix! Rangez cela adroitement du côté de la muraille, et présentez toujours le devant au monde. [...]

Molière, *L'Avare*, Acte III, scène 1.

RETENIR

On ne dialogue pas au théâtre comme à l'oral.

• Un dialogue théâtral est **un dialogue écrit.** Il peut cependant ressembler parfois à un dialogue oral.

• Pour donner **l'illusion de l'oral,** on peut :
– faire parler le personnage à l'aide de répliques courtes;
– lui faire faire des allusions au fait qu'il y a conversation;
– introduire des marques d'oralité (écrasement, formulation d'une question sans inversion de l'ordre sujet-verbe...);
– utiliser la ponctuation (point d'exclamation et points de suspension), etc.

• Selon les époques, les genres et les auteurs, le texte théâtral peut être très « écrit » (lorsqu'il est versifié par exemple) ou plus proche de l'oral.

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

ÉCRIRE

Imaginez que les phrases suivantes sont chacune la première réplique d'une pièce de théâtre.

a. **Aujourd'hui, Madeleine, il se passera de grandes choses.**
b. **C'est pas une nuit à mettre un homme dehors.**
c. **Avec toi, on ne peut pas avoir de conversation.**
d. **Ne bougez pas ou je tire.**

Complétez-les (allusion à un autre personnage, à une action déjà faite, à une parole déjà dite) de façon à ce qu'elles donnent l'idée d'une continuité avec les événements antérieurs.

Dans ces deux débuts de pièce (de Molière), comment l'auteur donne-t-il l'illusion du déjà dit et du déjà fait?

Deux amis : Chrysalde et Arnolphe
CHRYSALDE. – Vous venez, dites-vous, pour lui donner la main?
ARNOLPHE. – Oui, je veux terminer la chose dès demain.

Deux amis : Uranie et Élise
URANIE. – Quoi, cousine, personne ne t'est venu rendre visite?
ÉLISE. – Personne au monde.

À votre tour, inventez deux réflexions initiales : l'une contient du discours rapporté, l'autre formule une question portant sur le passé.

RETENIR

Une pièce de théâtre est une conversation dans le temps présent qui implique **des actions antérieures** ou **des paroles déjà dites.**

La première scène y fait généralement allusion.

© NATHAN - LA PHOTOCOPIE NON AUTORISÉE EST UN DÉLIT.

Annexe XVI : Auteurs et textes présentés dans les manuels scolaires de la troisième période (1990-2006)

MANUELS **AUTEURS ET TEXTES**	***Lire à loisir 4e*** **Nathan 1994**	***En lisant, en écrivant 6e*** **Magnard Collèges 1994**	***Français 6eLire, écrire ensemble*** **Hatier 1994**	***Français 4e*** **Coll. Maîtrise de l'écrit Nathan 1996**
MOLIÈRE	*La comtesse d'Escarbagnas ; George Dandin*	*L'Avare* (2 extraits) *L'Amour médecin* *Le Médecin malgré lui*	*Le Bourgeois gentilhomme ; Le Médecin malgré lui*	*Les Fourberies de Scapin* (4 extraits) ; *George Dandin ; Le Bourgeois gentilhomme ; Le Médecin malgré lui ; L'Avare* (9 extraits) ; *Tartuffe* (2 extraits)
RACINE	*Iphigénie*			Phèdre
HUGO	*Ruy Blas*			
COURTELINE	*Roland*		*Le Gora*	
RENARD			*Poil de Carotte*	
LABICHE				*La fille bien gardée*
GIRAUDOUX	*Ondine*			
CAMI	*Drame de la vie courante*			
DUBILLARD	*Les Diablogues*			
DE OBALDIA	*Du vent dans les branches de Sassafras*			*Genousie*
IONESCO	*La Leçon*		*La Leçon*	
JARRY	*Ubu roi*			
TARDIEU				*Eux seuls le savent ; L'île des lents et l'île des vifs ; Les Oreilles de Midas ; Il y avait foule*
GRUMBERG				*L'Atelier*
KOLTÈS				*Combat de nègres et de chien*
MAETERLINCK				*Pelléas et Mélisande*
SARRAUTE				*Pour un oui ou pour un non*
Anonyme du Moyen Âge	*Maimon*			
EURIPIDE	*Iphigénie à Aulis*			
KOLTÈS		*Roberto Zucco*		
GRIPARI		*La Sorcière du placard aux balais ;* *Cent ans de cuisine française*		

MANUELS **AUTEURS ET TEXTES**	***Français 6e Nouvelle*** **collection L'Art de lire** **Bordas** **1996**	***Textes et regards 5e*** **Magnard Collèges** **1997**	**Français 4e** **Hatier** **1998**
MOLIÈRE	*Le Bourgeois Gentilhomme*	*Le Malade imaginaire*	*George Dandin; L'Avare*
CORNEILLE			*Le Cid ; L'illusion comique*
RACINE			*Britannicus ; Iphigénie en Aulide ; Les Plaideurs*
BEAUMARCHAIS			*Le Mariage de Figaro*
HUGO			*Ruy Blas*
RENARD	*Poil de Carotte*		
COLETTE	*Douze dialogues de bêtes*		
COURTELINE	*Le Petit Malade*		
PAGNOL	*La femme du boulanger*		
MARIVAUX		*L'île des esclaves*	
TARDIEU		*Oswald et Zénaïde ou Les apartés*	
BECKETT			*En attendant Godot*
GUITRY			*Désiré*
Anonyme du Moyen Âge		*La Farce de Maître Pathelin ;* *Le Festin gratuit de l'écolier démuni*	
SOPHOCLE			*Œdipe roi*
LABICHE et JOLLY			*La grammaire*

MANUELS **AUTEURS ET ŒUVRES**	***Littérature et expression 4e*** **Hachette éducation 1998**	***À travers mots 5e*** ***Bordas*** **2001**	***À mots ouverts 5e*** **Nathan** **2001**
MOLIÈRE	*Les Femmes savantes ; Le Malade imaginaire*	*Le Médecin volant* ; *Les Fourberies de Scapin* (3 extraits) ; *Le Malade imaginaire*	*Le médecin malgré lui* (2 extraits) ; Les Fourberies de Scapin
CORNEILLE	*Le Cid* (2 extraits)	*Le Cid*	
COURTELINE		*Cochon de Médard !*	
ROMAINS		*Knock*	
Anonyme du Moyen Âge		*La farce de Maître Pathelin* (2 extraits) ; *La farce du Cuvier*	*La farce de Maître Pathelin ;* *Maître Mimin étudiant*
TARDIEU			*La comédie du langage* (2 extraits)
BECKETT	*Fin de partie*		

MANUELS **AUTEURS ET ŒUVRES**	***Français 6e* *À suivre...* Livre unique Belin, 2005.**	***Français 5e*, Livre unique, Textes, Langages et Littérature Bordas, 2006.**	***Français 5e*, livre unique, Hatier, 2006.**	***Français 4e* en séquences, Livre unique, Magnard, 2002.**	***Français 3e*, *Texto* collège, Livre unique, Hachette Éducation, 2003.**	***Français 3e* Livre unique, Didier, 2003.**
ASSOULINE	*Contes du monde au théâtre*					
PLAUTE	*La Comédie diu fantôme*					
MOLIÈRE	*Le Médecin malgré lui*	*Les Fourberies de Scapin*	*Le Médecin volant* (4 extraits)	*Le Médecin malgré lui ; Le Médecin volant ; Tartuffe ; L'Avare*	*L'École des femmes*	*Tartuffe* (2 extraits) ; *Le Misanthrope*
PAGNOL		*Topaze*	*Topaze*			
Anonymes du Moyen Âge		*La Farce du cuvier*				
COURTELINE		*Roland*				
BESSON		*L'Oiseau vert*				
MARIVAUX				*L'Épreuve* (4 extraits)		*Le Jeu de l'amour et du hasard*
BECKETT				*En attendant Godot*		
HIGGINS					*Harold et Maud*	
RACINE					*Andromaque*	
SHAKESPEARE					*Roméo et Juliette*	
ANOUILH					*Les Poissons rouges*	
IONESCO					*La Leçon*	
BEAUMARCHAIS						*Le Barbier de Séville*
HUGO						*Ruy Blas*
REZA						*Art*
TARDIEU						*Oswald et Zénaïde ou las apartés La Comédie de la comédie L'île des lents et l'île des vifs Poèmes à jouer*

Annexe XVII : Présentation d'une séquence de *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996

L'AVARE (I, 3) : IMAGES D'ACTEURS

SÉQUENCE 2
Jouer une pièce de théâtre
PARTIE 2
L'interprétation

OBJECTIF DE LECTURE ET D'ÉCRITURE
Les différentes interprétations d'un personnage de théâtre

Les différentes interprétations d'un personnage de théâtre

1 Complétez ce tableau en observant les photos **1**, **2** et **3**.

numéro de l'image	nom de l'acteur jouant Harpagon	date de la représentation photographiée	théâtre où a été jouée la pièce	metteur en scène
....	....	....	....	....

2 **Observez les costumes.**

a. Sur quelle photographie voit-on jouer *L'Avare* avec des costumes du XXe siècle (et non de l'époque de Molière) ?

b. Entre le costume que portait Molière pour jouer Harpagon (voir page 84 de ce livre) et le costume de certains acteurs du XXe siècle, quels détails retrouvez-vous ?

3 Chaque acteur interprète à sa façon le personnage d'Harpagon. Parmi les trois photos, quelle est celle qui correspond le mieux à l'image que vous vous faites du personnage ?

Écrire

4 Un ancien camarade de l'école primaire vous envoie la lettre suivante. Répondez-lui.

Ça y est ! C'est moi qui suis choisi pour jouer Harpagon (c'est la scène 3 de l'acte I) dans le spectacle de fin d'année de mon collège.
*Je suis content, mais j'ai déjà le trac ! Tu me disais que tu as étudié l'*Avare *: donne-moi quelques conseils, s'il te plaît.*
À bientôt. Amitiés.

1. Harpagon, interprété par Michel Serrault. Mise en scène de Roger Planchon au T.N.P de Villeurbane. 1986. B. Enguerrand.

2. Harpagon, interprété par Georges Chamarat. Mise en scène par Jacques Mauclair, à la Comédie Française en 1962. Coll. Roger-Viollet.

3. Harpagon, interprété et mis en scène par Jacques Mauclair. Théâtre du Marais. Paris 1989. Coll. Roger-Viollet.

Annexe XIX : L'adaptation théâtrale dans *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996

LA SORCIÈRE DU PLACARD AUX BALAIS

(conte) p. 113 (théâtre) p. 76

SÉQUENCE 1

L'écriture théâtrale

PARTIE 1

Les problèmes que pose une adaptation théâtrale

OBJECTIFS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Comprendre le sens des deux textes

Adapter un récit pour la scène

1. Réduire le nombre des lieux
2. Réduire la durée de l'histoire
3. Utiliser le monologue
4. Développer les dialogues

Comprendre le sens des deux textes

Lisez le conte p. 113-115 et complétez le résumé suivant :

De retour chez lui, Monsieur Pierre ne peut pas s'empêcher de ..... La sorcière finit par ..... Monsieur Pierre ..... Elle exige alors de lui qu'il .....

Comparez le conte (p. 113-115) et son adaptation pour le théâtre (p. 76-78). Trouvez cinq des modifications faites par l'auteur.

Adapter un récit pour la scène

1. Réduire le nombre des lieux

a. Reproduisez le tableau et cochez les étapes manquantes dans l'une ou l'autre **version.**

étapes de la tentation	conte	théâtre
• M. Pierre chante la chanson chez lui le jour.		
• Il chante la chanson dehors.		
• Il chante la chanson chez lui, la nuit, mais pas en entier.		
• Il chante la chanson la nuit, mais dehors.		
• Il chante la chanson en entier, chez lui, la nuit.		

b. Dans le conte, où se passent les étapes qui manquent dans l'**adaptation théâtrale** ?

c. Dans l'adaptation théâtrale, dans quel lieu se déroule toute l'histoire ?

2. Réduire la durée de l'histoire

a. À quoi correspondent, dans la pièce de théâtre (p. 76), les lignes 1 à 41 du conte ?

b. Dans le conte, au bout de combien de temps le héros se sent-il chez lui dans la maison et commence-t-il à chanter la chanson ?

c. Dans le conte (p. 113), à quelle date et après combien de temps M. Pierre fait-il sortir la sorcière ?

d. Lisez à voix haute le monologue (l. 1 à 32). Combien de temps faut-il à peu près pour le prononcer ? Quel moyen a trouvé P. Gripari pour que s'écoule plus de temps ?

70

e. Comparez la réplique de M. Pierre dans la scène de théâtre (l. 49 à 52) avec les premières paroles qu'il adresse à la sorcière dans le conte (l. 59 à 64). Quelles phrases a supprimées Pierre Gripari ? Pourquoi ? (Aidez-vous des réponses aux questions précédentes.)

3. Utiliser le monologue

Quelles paroles du **monologue de théâtre** correspondent aux passages suivants extraits du récit ? Recopiez-les.

a. *Je rentre chez moi en me disant : – Après tout, je n'ai qu'à faire attention... Essayons d'oublier cette chanson idiote* (l. 1 à 3, p. 113).

b. [...] *la maison, je la connaissais, je m'y étais habitué, elle m'était familière* (l. 6 et 7).

c. *Il n'y avait plus de doute, la porte frémissait, tremblait, sur le point de s'ouvrir* (l. 16 à 18).

Dans un **monologue**, le personnage parle en même temps à lui-même et aux spectateurs. Pour quels spectateurs P. Gripari a-t-il écrit cette pièce ?

Écrire

Transformez cette phrase du conte en un monologue de théâtre. M. Pierre s'interroge, après le départ de la sorcière.

Pendant une bonne partie de la journée, je me tâte, je me creuse, je me fouille les méninges – et tout à coup je me souviens que mon ami Bachir a deux petits poissons dans un bocal, et que ces deux petits poissons, m'a-t-il dit, sont magiques.

Consignes d'écriture

- Utilisez la présentation du monologue :
M. PIERRE (*seul*) – .....
- Comme P. Gripari, utilisez les phrases courtes, les exclamations et les interrogations.
- Faites s'adresser le personnage à son public.

4. Développer les dialogues

a. Repérez dans la **réplique** de la sorcière, l. 71 et 72 de la pièce, les paroles qui n'étaient pas dans le dialogue du conte.

b. À combien de répliques de théâtre correspond le dialogue du conte, des lignes 65 à 75 ?

c. Quelles répliques de M. Pierre, dans les lignes 65 à 75, n'existaient pas dans le dialogue du conte ? (Donnez les numéros des lignes.)

d. Sur quoi a voulu insister P. Gripari en adaptant le **dialogue du conte** en **dialogue de théâtre** ?

a. Que deviennent les phrases du récit l. 46 à 48 dans la pièce ?

b. Recopiez un passage du récit qui disparaît dans l'**adaptation théâtrale**.

Consigne d'écriture 2

Solutions p.305

Voici un récit extrait des *Reportages de Rouletabosse* de Robert Escarpit. Transformez-le en une courte pièce de théâtre que vous pourrez ensuite jouer.

(Rouletabosse est un petit garçon très curieux…)

Un jour, juste pour savoir, il [Rouletabosse] alla ouvrir le réfrigérateur de la voisine afin de comparer son yaourt aux fraises avec celui de sa mère ; après quoi, il déclara à qui voulait l'entendre que celui de la voisine était le meilleur. Cela lui valut une fessée de son père pour être entré chez les voisins sans demander la permission, une gifle de sa mère pour avoir raconté des bêtises et, par compensation, un caramel mou de la voisine qui félicita ses parents pour la remarquable intelligence de leur petit garçon. Elle changea d'avis plus tard lorsque Rouletabosse démonta sa machine à laver afin de découvrir pourquoi son linge était moins blanc que celui de sa mère. Cette fois, il eut un coup de pied aux fesses du mari de la voisine, une fessée de son père, mais ce fut le marchand de machines à laver, quand il vint remplacer celle des voisins, qui lui donna un caramel mou. De ces expériences Rouletabosse retint que de toute façon on reçoit toujours davantage de coups que de caramels mous et que cela ne vaut pas la peine d'essayer de faire plaisir aux gens […].

Robert Escarpit, *Les Reportages de Rouletabosse*, Le Livre de Poche Jeunesse.

AIDE À L'ÉCRITURE

1. Repérez dans le récit les éléments qui vous permettront d'écrire votre pièce : – les différents personnages, le découpage en scènes, les passages correspondant à des paroles, les indications de jeu, les indications de décor, et les accessoires nécessaires pour le jeu.
2. Respectez la présentation d'un texte de théâtre.
3. Si le texte vous paraît trop long, vous pouvez adapter simplement une des deux aventures de Rouletabosse.
4. À titre d'exemple, voici un début possible :

SCÈNE 1 – ROULETABOSSE, LE PÈRE.

La scène se déroule dans la cour mitoyenne entre la maison de Rouletabosse et celle des voisins. Chaque maison est symbolisée par une porte.

ROULETABOSSE *(Il sort de la maison des voisins, en finissant un yaourt)* : J'ai drôlement bien fait d'aller fureter dans le frigo de la voisine pendant son absence. Contrairement à ce qu'on dit, la curiosité n'est pas un vilain défaut *(il se met à crier)* et son yaourt à la fraise est bien meilleur que celui que ma mère achète ! Dix fois plus moelleux, cent fois plus crémeux, mille fois plus fruité ! *(Pendant la dernière partie de la réplique, son père est sorti de chez lui.)*

LE PÈRE : Qu'est-ce que j'entends ? Tu es entré chez la voisine ? Avais-tu la permission, au moins ?

ROULETABOSSE : C'est-à-dire que… non !

LE PÈRE : Eh bien ! C'est du joli ! Tu te conduis comme un garnement. *(Il l'attrape, le couche sur ses genoux et lui administre une fessée.)*

ROULETABOSSE *(Il crie)* : Aïe ! Non, arrête ! C'était une expérience scientifique, c'était juste pour…

LE PÈRE : Tais-toi. Tu n'as aucune excuse !

SCÈNE 2 – ROULETABOSSE, LE PÈRE, LA MÈRE.

LA MÈRE *(Elle sort de la maison, alertée par les cris)* : Que se passe-t-il encore ?

À vous de continuer…

La parole et le geste

Au théâtre, les personnages peuvent utiliser deux moyens pour se faire comprendre : la parole et le geste.

LIRE POUR ÉCRIRE

1 Qui entend les paroles prononcées ?

• Le plus souvent, un personnage parle à un autre personnage. Mais ce n'est pas toujours le cas : dans les scènes II et IV, Poil de Carotte parle tout seul sur scène.

• Dans la vie, nous n'avons pas besoin de parler quand nous sommes seuls. Mais au théâtre, la parole est l'unique moyen de faire connaître au spectateur ce que pense un personnage : « Tout le monde ne peut pas être orphelin ». (l. 28-29)

Si Poil de Carotte restait muet à la fin de la pièce, nous ne comprendrions pas qu'il en veut à la fois à sa mère, à cause de sa méchanceté, et à son père, qui ne voit rien, ou fait semblant de ne rien voir.

Terminer avec le mot *orphelin* permet aussi à l'auteur de créer, chez le spectateur, un effet de surprise, un « coup de théâtre ».

2 Jouer, c'est à la fois dire et faire

Les gestes et la parole vont parfois dans le même sens, mais parfois il se contredisent. Observons le personnage de Madame Lepic.

• Le geste renforce les paroles.

Lorsque Madame Lepic est seule avec Poil de Carotte, sa sévérité s'exprime à la fois dans ses mots et dans ses gestes :

ex. : « Je te défends d'y aller, tu m'entends ? Sans ça… *(Sa main droite recule comme pour prendre son élan.)* » (l. 5)

• Gestes et paroles s'opposent.

En présence de son mari, Madame Lepic plaint son fils :

ex. : « Pauvre chéri ! » (l. 22)

Mais ce n'est qu'une façade ; la caresse se termine en brutalité :

ex. : « […] *elle lui passe la main dans les cheveux et les tire.* » (l. 22-23)

C'est grâce à cette opposition que le spectateur comprend que Madame Lepic est non seulement méchante, mais aussi hypocrite.

ÉCRIRE ET SE LIRE

Consigne d'écriture 1

Solutions p. 306

Imaginez une sixième scène dans laquelle Monsieur Lepic, seul sur scène, pense à ce qui vient de se passer. Vous choisirez l'une des deux possibilités suivantes :
1. Monsieur Lepic n'a pas compris le manège de Madame Lepic.
2. Il s'est rendu compte de l'hypocrisie de sa femme.

Consigne d'écriture 2

Solutions p. 307

Écrivez une courte scène de théâtre dans laquelle le jeu d'un personnage s'opposera à ce qu'il dit. Par exemple, il peut affirmer qu'il est rassuré tandis que ses gestes trahiront sa peur.

La typographie du texte

PREMIER PARCOURS

Ce texte comporte plusieurs sortes de caractères.
Quels sont-ils et quelle est leur fonction ?

LIRE POUR ÉCRIRE

1 Les caractères minuscules romains

Le caractère romain est le plus couramment utilisé en imprimerie ; il est « droit » (contrairement à l'italique).

ex. : « – Voici ma fille. »

Ces caractères sont les plus nombreux dans la page. Ils indiquent les **répliques** des personnages.

On désigne ainsi ce que dit un acteur, en réponse aux paroles qui lui sont adressées.

Il y a nouvelle réplique à chaque changement d'interlocuteur.

2 Les caractères majuscules

ex. : « SCÈNE 4. – LUCINDE, GÉRONTE, SGANARELLE, VALÈRE, LUCAS, JACQUELINE. »

Ils indiquent :

● **Le début d'un nouvel acte ou d'une nouvelle scène.** Le plus souvent, une pièce de théâtre est divisée en grandes parties appelées « actes ». Chaque acte est lui-même divisé en scènes. Chaque scène correspond à une entrée ou à une sortie de personnage sur la scène de théâtre.

La mise en page montre que l'extrait que vous venez de lire débute à la fin de la scène 3 et se poursuit avec le début de la scène 4. Ce changement de scène est justifié par l'arrivée d'un nouveau personnage, Lucinde :

« GÉRONTE. – Voici ma fille.
SCÈNE 4. – LUCINDE, GÉRONTE, SGANARELLE, VALÈRE, LUCAS, JACQUELINE.
SGANARELLE. – Est-ce là la malade ? » (*l. 1-2*)

● **Les personnages présents pendant la scène.**

ex. : « SCÈNE 4. – LUCINDE, GÉRONTE, SGANARELLE, VALÈRE, LUCAS, JACQUELINE. »

Certains d'entre eux peuvent ne rien dire : c'est le cas de Valère qui, durant toute la scène 4, ne prononce pas un seul mot.

● **Le nom du personnage** qui parle.

ex. : « SGANARELLE. – Est-ce là la malade ? »
GÉRONTE. – Oui. Je n'ai qu'elle de fille ; et j'aurais tous les regrets du monde si elle venait à mourir. » (*l. 2-4*)

3 Les caractères minuscules italiques

ex. : « [...] *assis entre Géronte et Lucinde.* » (*l. 8*)

Certains renseignements nous sont donnés par des passages imprimés en **caractères italiques**. Le caractère italique est « penché ». L'italique sert à mettre en valeur un mot. Ces passages sont situés **avant la réplique** du personnage (ils sont parfois mis entre parenthèses) :

ex. : « SGANARELLE, *assis entre Géronte et Lucinde,* – Voilà une malade qui n'est pas tant dégoûtante... (*l. 8-9*)

● **Ils peuvent aussi être placés en cours de réplique** ; dans ce cas, il sont toujours mis **entre parenthèses** :

ex. : « SGANARELLE. – Tant mieux : lorsque le médecin fait rire le malade, c'est le meilleur signe du monde. (*À Lucinde.*) Eh bien ! de quoi est-il question ? (*l. 12-14*)

● Dans le texte, ces passages en italique indiquent :

– À qui s'adresse le personnage.

ex. : « SGANARELLE. – Tant mieux : lorsque le médecin fait rire le malade, c'est le meilleur signe du monde. (*À Lucinde.*) Eh bien ! de quoi est-il question ? » (*l. 12-14*)

Au début de la réplique, Sganarelle parle à Géronte, puis il interroge Lucinde.

– La place du personnage sur scène.

ex. : « SGANARELLE, *assis entre Géronte et Lucinde,* – Voilà une malade qui n'est pas tant dégoûtante. » (*l. 8-9*)

– Les gestes du personnage.

ex. : « LUCINDE *répond par signes, en portant sa main à sa bouche, à sa tête, et sous son menton.* – Han, hi, hon, han.
SGANARELLE. – Eh ! que dites-vous ?
LUCINDE *continue les mêmes gestes.* – Han, hi, hon, han, han, hi, hon. » (*l. 16-20*)

PREMIER PARCOURS

– La façon de dire et de jouer.

ex. : « SGANARELLE, *la contrefaisant.* – Han, hi, hon, han, ha. Je ne vous entends point. Quel diable de langage est-ce là ? » (*l. 23-24*)

● Les mots en majuscules ou les remarques en italique sont destinés au **metteur en scène** ou aux **acteurs**. Ils ne sont pas prononcés sur scène.

Ces notations ainsi que les indications concernant les actes, les scènes et les noms des personnages sont appelées **didascalies**. Ce nom vient d'un mot grec qui signifie *enseignement*. Une didascalie est un mot, une expression ou une phrase qui donne un renseignement qui n'est pas destiné à être entendu par le public. Son rôle est de régler le jeu des acteurs.

ÉCRIRE ET SE LIRE

Consigne d'écriture 1

Solutions p. 304

Voici un autre extrait du *Médecin malgré lui* (Acte I, scène 5). Les didascalies permettant le jeu ont été enlevées et remplacées par un trait, toujours de même longueur. Lisez attentivement le texte et le chapeau qui le précède (en italique), et remettez les didascalies à leur place.

(Valère et Lucas sont à la recherche de Sganarelle. Il arrive sur scène, une bouteille à la main...)

VALÈRE, _____ – Le voilà lui-même.
LUCAS, _____ – Je pense que vous dites vrai, et que j'avons bouté le nez dessus.
VALÈRE. – Voyons de près.
SGANARELLE, _____ – Ah ! ma petite friponne ! que je t'aime, mon petit bouchon ! _____

Mais mon sort... ferait... bien des jaloux,
Si...

Que diable ! à qui en veulent ces gens-là ?
VALÈRE, _____ – C'est lui assurément.
LUCAS, _____ – Le vela tout craché comme on nous l'a défiguré.

Liste des didascalies

– bas, à Lucas.
– les apercevant, les regarde en se tournant vers l'un puis vers l'autre, et abaissant sa voix, dit en embrassant sa bouteille.
– à Valère.
– bas, à Valère.
– (Il chante.)
– à Lucas.

Jacques Callot (1592-1635), *Signora Lucia et Trastullo* (eau-forte ; 7,5 x 9,6 cm). Nancy, Musée des Beaux-Arts.

SYNTHÈSE

Les genres théâtraux ; la tragédie

Le théâtre est un genre dramatique (du grec *drama*, « action »), c'est-à-dire fondé sur la représentation de l'action. L'action n'y est pas « racontée » par un narrateur, comme dans un texte romanesque, mais elle est directement représentée par des personnages qui prennent la parole sur une scène, devant un public rassemblé. En même temps qu'ils se parlent les uns aux autres, les personnages s'adressent donc indirectement au public, qui est le destinataire implicite de leurs répliques.

■ Le texte théâtral et la représentation

Le temps

Un spectacle théâtral dure en moyenne deux à trois heures, ce qui oblige l'auteur d'une œuvre dramatique à suivre certaines règles.

Dès l'ouverture du rideau, les spectateurs doivent pouvoir comprendre rapidement la situation et l'identité des personnages : c'est le rôle de la scène d'exposition (→Prologue d'*Antigone*, p. 207) ;

L'action se trouve limitée par le temps de la représentation : soit sa durée coïncide à peu près à celle de la représentation (c'est l'unité de temps, comme dans *Antigone*), soit la pièce ne présente que quelques moments choisis dans une durée plus longue (ce qui est alors favorisé par la division en scènes et en actes).

L'espace

L'espace scénique est nécessairement limité. Soit le lieu fictif s'adapte au lieu réel et l'action se déroule dans un seul décor (unité de lieu, comme dans *Antigone*). Soit l'on procède à des changements de décor (qui sont rendus possibles par la division en actes ou par l'entracte).

Paroles et gestes

Un spectacle théâtral n'existe qu'à travers les paroles et les gestes des personnages :
– les monologues permettent aux spectateurs d'être informés des pensées les plus secrètes ou des hésitations d'un personnage (→*Le Cid*, p. 203) ;
– les tirades de certains messagers permettent de raconter les événements survenus hors de l'espace scénique (→*Antigone*, p. 212) ;
– les dialogues permettent de comprendre les conflits qui opposent certains héros, comme Agamemnon et Iphigénie (→p. 200) ou Créon et Antigone (→p. 210) ;
– les costumes et les gestes (indiqués dans les didascalies) permettent de visualiser certaines situations : ainsi Antigone recroquevillée sur elle-même face au garde (→p. 211).

■ Caractériser le texte théâtral

Analyser un texte théâtral implique donc de considérer préalablement plusieurs points :
– le genre de la pièce (tragédie, comédie, drame) ;
– l'époque à laquelle la pièce a été écrite (époque classique pour les tragédies de Racine ou de Corneille, époque moderne pour Anouilh) ;
– la situation de la scène dans la structure globale de la pièce (exposition, nœud, dénouement) ;
– les relations (intimité, conflit, etc.) des personnages et leur fonction actantielle (→p. 209) ;
– les types de répliques échangées et la présence ou l'absence d'interlocuteur : monologue (→p. 203), dialogue ou aparté ; tirade ou stichomythies (dialogue où les personnages se répondent vers pour vers) ;
– les indications scéniques fournies par les didascalies : gestes, déplacements, entrées et sorties, tons de voix, etc.

■ Les genres théâtraux

À partir du XVIIe siècle, on a pris l'habitude de répertorier les genres dramatiques (tragédie, tragi-comédie, comédie, farce, puis drame) selon certains critères tels que :
– l'origine sociale des personnages,
– la marge de liberté qu'ils possèdent face aux événements,
– le ton général de la pièce et celui du dénouement,
– les réactions que la pièce doit susciter chez les spectateurs.

La tragédie se distingue donc des autres genres par les aspects suivants :
– L'origine sociale des personnages, toujours issus de la noblesse et exerçant un rôle politique : Agamemnon ou Créon sont rois, Iphigénie ou Antigone sont princesses. Il en est généralement de même pour les personnages des tragi-comédies, alors que les personnages de comédie appartiennent à la bourgeoisie (comme ceux de certains drames) et que les personnages de farce appartiennent au petit peuple.
– L'absence de liberté du héros écrasé par le poids de la fatalité : ainsi Roméo et Juliette sont condamnés à mourir (→p. 205). Au contraire, le personnage comique se heurte à des obstacles aisément surmontables, et le personnage d'un drame ou d'une tragi-comédie tente de lutter par tous les moyens contre la fatalité ou les obstacles sociaux qui se dressent devant lui (→p. 212 : définition du drame dans *Antigone*).
– La tonalité grave et pathétique de la pièce : on sait généralement d'emblée que l'enjeu de la pièce est la mort d'un héros (→ *Iphigénie* et *Antigone*). Dans un drame ou dans une tragi-comédie, le ton peut être tantôt grave, tantôt plus léger ; dans la comédie, le ton reste généralement gai.
– Le dénouement toujours malheureux : mort réelle du héros (→p. 205, *Roméo et Juliette*) ou mort psychologique. Le dénouement d'un drame est lui aussi généralement malheureux, alors que le dénouement d'une comédie, d'une tragi-comédie ou d'une farce est toujours heureux.
– Les réactions de crainte et de pitié (→ *Iphigénie* et *Antigone*) suscitées chez les spectateurs. Les personnages comiques suscitent plutôt l'intérêt et la moquerie, les personnages d'une tragi-comédie éveillent notre sympathie et ceux du drame notre admiration ou notre haine.

	Tragédie	Comédie	Tragi-comédie	Drame	Farce
Origine sociale et fonctions des personnages	Noblesse Rôle politique	Bourgeoisie Pas de rôle politique	Noblesse ou haute bourgeoisie	Noblesse, bourgeoisie et parfois peuple	Peuple
Marge de liberté des personnages	Poids de la fatalité	Obstacles surmontables (dus au hasard, au caractère…)	Rôle du hasard et de la volonté	Obstacles liés à la fatalité ou aux conflits sociaux	Obstacles insignifiants
Ton de la pièce	Grave Pathétique	Oscille du tendu au gai	Tendu	Tendu, parfois gai	Comique
Dénouement	Malheureux	Heureux	Heureux	Pathétique	Heureux
Réactions des spectateurs	Crainte et pitié	Intérêt et moquerie	Sympathie	Admiration et haine	Rire

■ Bibliographie

Tragédies classiques
- Pierre Corneille : *Cinna ; Horace ; Le Cid.*
- Jean Racine : *Andromaque ; Iphigénie ; Britannicus ; Bérénice.*

Tragédies modernes d'inspiration mythologique
- Jean Giraudoux : *La guerre de Troie n'aura pas lieu ; Électre.*
- Jean Anouilh : *Antigone ; Eurydice.*
- Jean Cocteau : *La Machine infernale ; Antigone.*

Pièces où est illustré le métier d'acteur
- Pierre Corneille : *L'Illusion comique.*
- Alexandre Dumas : *Kean.*

Atelier d'expression théâtrale

1 Poème à jouer

Activité

La môme néant

(Voix de marionnette, voix de fausset, aiguë, nasillarde, cassée, cassante, caquetante, édentée.)

Quoi qu'a dit ?
– A dit rin.

Quoi qu'a fait ?
– A fait rin.

À quoi qu'a pense ?
– A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin ?
Pourquoi qu'a fait rin ?
Pourquoi qu'a pense à rin ?

– A'xiste pas.

Jean Tardieu, « Monsieur Monsieur »,
Le Fleuve caché, 1951 © éditions Gallimard.

À l'oral

Préparez une lecture à voix haute de ce poème de Jean Tardieu en tenant compte des indications fournies entre parenthèses (voix de marionnette, voix de fausset…)

À l'écrit

Rédigez un poème, à la manière de Jean Tardieu, dans lequel vous ferez dialoguer deux personnages dont l'identité ne sera pas nécessairement définie.

a. Concevez votre texte comme une saynète comportant à la fois des didascalies et un court dialogue.

b. Faites en sorte que votre lecteur entende vraiment deux voix en faisant alterner questions et réponses ou ordres et refus.

2 « Diablogue » à deux voix

Activités

▶ 1. Imaginer la suite d'un sketch

Hergé, *Tintin au pays de l'or noir*, © HERGÉ/MOULINSART 2001.

Le plongeon

Un et Deux sont en maillot de bain. Ils s'apprêtent à plonger dans une rivière qu'on ne voit pas.

UN. – Un, deux, trois, hop !
DEUX. – Voilà, ça, c'est bien vous ! vous dites hop ! et puis vous ne sautez pas.
UN. – Mais comment donc ! Je n'ai pas sauté parce que vous, vous n'avez pas sauté !
DEUX. – Comment je n'ai pas sauté ! Bien entendu, que je n'ai pas sauté ! Je n'allais pas sauter tout seul !
UN. – Comment, tout seul ! Nous avons dit qu'à : hop, nous plongerions tous les deux ensemble. Si vous ne plongez pas, moi, je ne plonge pas non plus, voilà tout.
[…]

Roland Dubillard, « Le Plongeon »,
Les Diablogues et autres inventions à deux voix,
© éditions Gallimard, coll. « Folio », 1998.

Sujet

Poursuivez ce sketch de Roland Dubillard en respectant le cadre défini par les didascalies et les premières répliques du dialogue.

Pour préparer le travail

a. Avant de poursuivre la rédaction de cette courte pièce de théâtre, demandez-vous ce qu'implique le titre du recueil de Roland Dubillard, *Diablogues*, mot-valise composé des termes *diableries* et *dialogues*.

b. Rappelez-vous qu'il doit s'agir d'un dialogue « à deux voix » dont les personnages se nomment, en toute simplicité, *UN* et *DEUX*.

c. Respectez le thème abordé (un plongeon), le lieu de l'action (au bord d'une rivière) et la tonalité fortement humoristique du texte de Roland Dubillard.

▶ 2. Inventer un sketch

Sujet

Rédigez un sketch à deux voix à la manière de Roland Dubillard.

Pour préparer le travail

a. Votre petite pièce de théâtre doit comporter un dialogue entre deux personnages et d'éventuelles didascalies.

b. Inspirez-vous des titres que Roland Dubillard donne à ses propres saynètes :
Le Concert, *Le Ping-Pong*, *Consultation*, *La Poche et la Main*, *L'Arbre de Noël*, *Dialogue sur le palier*, *Le Malaise de Georges*, *L'Île déserte*.

c. Essayez d'écrire votre sketch dans l'esprit des « diablogues » de Roland Dubillard, avec humour et fantaisie, sans prendre le sujet trop au sérieux.

3 Petite mise en scène

Activité

Finissez vos phrases !
(Comment jouer la fin des phrases ?)

La difficulté majeure de *Finissez vos phrases !* est la fin, ou le suspens, des phrases.
Faut-il faire entendre qu'on ne finit pas sa phrase, en laissant traîner la dernière syllabe ? « *Comment allez-vous depuis queueue…* ? – *Depuis que…* ? *Eh bien, j'ai continué àààà…* » On supposerait les deux personnages gênés au point de ne parvenir jamais à s'exprimer entièrement.
Quel temps donner à ce suspens ? Faut-il l'allonger ou le faire très court ?
C'est un exercice difficile : les acteurs peuvent s'entraîner à penser la fin des phrases tout en ne la prononçant pas réellement. Souvent les comédiens qui jouent cette pièce ont tendance à laisser tomber la voix ou bien à accentuer la dernière syllabe. Il faut au contraire se concentrer sur le fait que cette dernière syllabe ne serait pas la dernière si la phrase était complète. Elle n'est qu'un passage suivi de blanc, comme lorsque le téléphone marche mal et qu'on n'entend que des bribes de la conversation.

Denis Podalydès, « Petit carnet de mise en scène »,
in *Finissez vos phrases !*, de Jean Tardieu, © éditions Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior Théâtre », 2000.

Sujet

Préparez la mise en scène de la pièce de Jean Tardieu intitulée *Finissez vos phrases !* (p. 149-150).

Pour préparer le travail

a. La première phase du travail consistera à mettre en voix le texte de Jean Tardieu en distinguant clairement ce qui doit être lu (le dialogue) et ce qui doit être tu (les didascalies).

b. Vous veillerez ensuite à mettre en application les indications de mise en scène que comporte le texte.

c. Soyez attentifs à la ponctuation et aux types de phrases qu'emploient les personnages.

d. Inspirez-vous du « Petit carnet de mise en scène », de Denis Podalydès pour savoir comment prononcer les phrases laissées en suspens.

e. Réfléchissez à la manière dont vous occuperez l'espace, mais aussi aux temps de silence, aux expressions du regards, gestes et mimiques.

▶ ESPACE MÉTHODE

CONSEILS pour faire du théâtre

■ TROUVER LE GESTE JUSTE

– Jouer c'est d'abord exprimer par le geste, l'expression du visage, des émotions, des sentiments ; c'est savoir se déplacer sur la scène.

– **Le mime** est précisément l'art d'exprimer ce que l'on ressent, de communiquer un message uniquement par le geste, la mimique, le déplacement sur la scène.

– Entraînez-vous à **mimer** seul, ou en petits groupes de deux ou trois les situations suivantes :

• Vous dégustez avec gourmandise une glace.
• Vous découvrez soudain un spectacle qui suscite chez vous une peur terrible.
• Vous attendez quelqu'un qui est très en retard.
• Deux passant(e)s se rencontrent et bavardent.
• Découvrant qu'en votre absence un objet auquel vous tenez particulièrement a été cassé, vous vous mettez en colère.
• Un enfant essaie vainement d'attirer l'attention d'un adulte plongé dans une lecture passionnante.
• Un garçon de café maladroit bouscule un ou plusieurs clients, renverse un verre...
Ou toute autre situation que vous pourrez inventer !

Chaque mime ne devra pas excéder deux minutes. Il serait intéressant, si vous en avez la possibilité, d'enregistrer vos prestations au caméscope, pour pouvoir ensuite critiquer ce que vous avez fait et améliorer votre jeu.

■ TROUVER LE TON JUSTE

– Le théâtre joint la parole au geste. Une fois que l'on a trouvé le geste juste, il convient de **trouver le ton juste**.

– Voici quelques situations à partir desquelles vous improviserez un court monologue ou un court dialogue (pas plus de deux à trois minutes).

Vous vous efforcerez de travailler à la fois le geste et la voix et vous pourrez, comme pour le mime, vous aider en utilisant la vidéo. Bien entendu, vos camarades vous aideront par leurs critiques et leurs propositions à améliorer votre texte et votre jeu.
Pour commencer, vous pouvez reprendre les situations proposées pour le mime.
Voici d'autres suggestions :

• Un personnage « oublie » de tenir la porte à un petit enfant, à une dame âgée, à un monsieur coléreux, à une personne chargée de paquets.
• Un personnage sans-gêne s'installe dans un train, un avion...
• Un policier arrête un(e) cycliste qui a pris un sens interdit.
• Un(e) aveugle s'apprête à traverser une route où la circulation est importante.
• Un(e) client(e) mécontent(e) rapporte un objet qui présente des défauts ou ne fonctionne pas.
• Un personnage seul ou une famille partent en voyage : ils ne sont pas très en avance ; mais les circonstances vont les mettre encore plus en retard ...

■ METTRE EN SCÈNE

– *Le décor et les costumes :*
Le théâtre n'est pas le monde de la réalité : c'est un monde où l'on « fait semblant ». Il n'est donc pas nécessaire de représenter de façon réaliste le décor, ce qui est d'ailleurs souvent impossible. Il suffit de quelques objets, de jeux d'éclairage pour suggérer un lieu ; de même quelques accessoires vestimentaires permettent de comprendre immédiatement le métier, le rôle social d'un personnage.

– *Les accessoires :*
Certains accessoires sont absolument nécessaires car ils jouent un rôle dans la pièce, d'autres ne le sont pas, d'autres peuvent être ajoutés. À vous d'être attentifs au texte et ingénieux.

***Français* 4e, en séquences, Magnard, 2002 (p. 214)**

Bilan *de séquence*

Lire du théâtre

synthèse

Lire un texte de théâtre, c'est:

1. repérer **à quel moment de la pièce** se situe le passage à lire. Est-il là pour :
• lancer l'histoire et informer le lecteur, puisqu'un texte de théâtre prend l'histoire en route et commence avec une situation de crise (**scène d'exposition**).
• relancer l'histoire sur une nouvelle piste? (Laquelle? Pourquoi? A-t-elle été préparée dans les scènes précédentes?)
• préparer ou apporter le **dénouement** de l'histoire?
Une scène peut ne jouer aucun rôle dans l'évolution de l'intrigue; elle sert alors généralement à faire rire, ou à mieux faire connaître un personnage;

2. être attentif à **l'époque** de l'écriture.
Pour un texte du XVIIe, on cherchera à identifier le **genre théâtral** (**comédie** ou **tragédie**), en observant :
– les personnages (nom, langage, classe sociale, valeurs morales);
– les problèmes auxquels ils sont confrontés : problèmes du quotidien (comédie) ou problèmes exceptionnels (tragédie);
– la façon dont ils résolvent leurs difficultés : par la réflexion, en cherchant à analyser lucidement leur problème (tragédie) / par la ruse, le stratagème, le déguisement (comédie);
– le dénouement, heureux (comédie) ou malheureux (tragédie).

Pour un texte contemporain, on remarquera que les genres disparaissent et que se mêlent souvent les caractéristiques de la comédie et de la tragédie.

Annexe XXI : Utiliser son manuel
***À mots ouverts 5e*, Nathan, 2001**

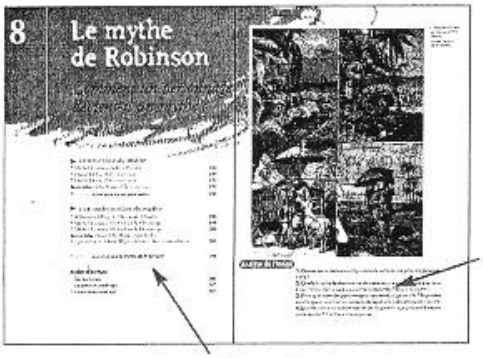
À la découverte de votre manuel

Ce manuel de français rassemble, en un seul volume, l'ensemble des connaissances qu'il faut acquérir en classe de 5e.
Deux parties complémentaires le composent :

Pour vous aider
Dans les chapitres de textes, les mots signalés par un astérisque (*) renvoient à l'index des notions (p. 356).

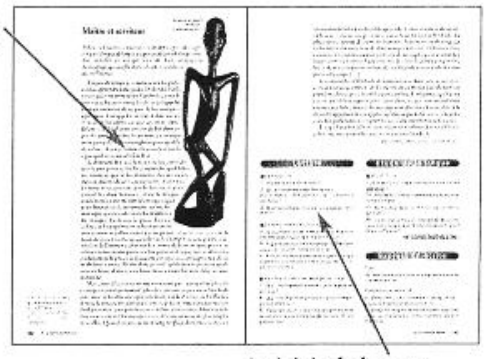
1. Les textes

Voici les différents types de pages d'un chapitre.



Sommaire du chapitre

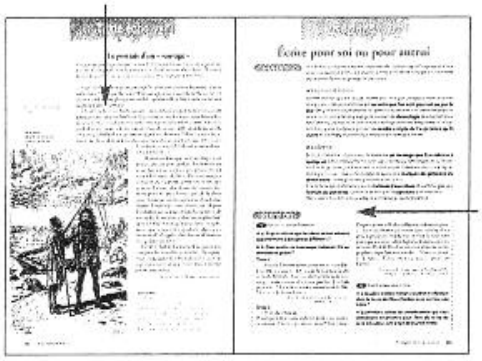
Analyse de l'image



Texte d'étude

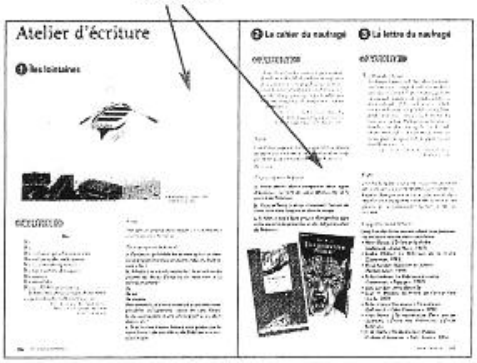
Activités de lecture, de langue et d'expression

Lecture complémentaire



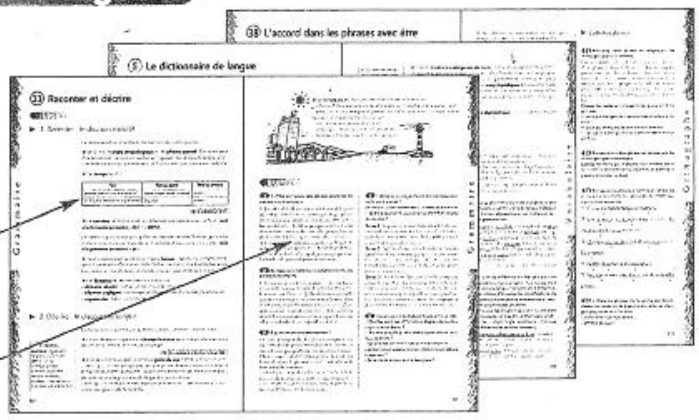
Leçon et exercices de synthèse

Expression écrite et orale



2. Les outils de la langue

Les questions posées sur les textes de la première partie renvoient régulièrement aux leçons de cette deuxième partie (**grammaire**, **vocabulaire** et **orthographe**).



Leçon

Exercices

2. Adapter des personnages historiques aux besoins du roman 98
3. Utiliser les temps du passé dans le récit historique 100
POINT DE LANGUE LES TEMPS DU RÉCIT

5. Le récit fantastique

SÉQUENCE 1
LE GENRE FANTASTIQUE
1. Faits ordinaires et phénomène surnaturels 106
2. Phénomènes « bizarres » et croyances superstitieuses 108
3. Décrire des créatures surnaturelles 112
POINT DE LANGUE LE VOCABULAIRE FANTASTIQUE

SÉQUENCE 2
L'INTRIGUE FANSTASTIQUE
1. Un monde presque « normal » : l'ouverture réaliste 113
2. La première faille : l'avertissement 116
3. L'épisode central : l'affrontement avec les forces surnaturelles 119
4. Un dénouement ambigu : la double interprétation 122

SÉQUENCE 3
L'ÉCRITURE FANTASTIQUE
1. « Mettre à distance » pour créer un monde d'étrangeté 126
2. Exprimer la certitude ou l'incertitude 130
POINT DE LANGUE LES MODALITÉS DE PROBABILITÉ

6. Écrire un texte de théâtre

SÉQUENCE 1
COMMENT RECONNAÎTRE UN TEXTE DE THÉÂTRE
1. Une histoire racontée uniquement par des dialogues 134
2. Dialogues et didascalies 137

SÉQUENCE 2
CARACTÉRISTIQUES D'UN TEXTE DE THÉÂTRE
1. Un dialogue écrit peut donner l'illusion d'un dialogue oral 140
2. Jouer avec la ponctuation 145
POINT DE LANGUE POINT D'EXCLAMATION ET POINTS DE SUSPENSION
3. Un dialogue écrit pour être joué 148

7. Raconter une histoire au théâtre

SÉQUENCE 1
PARTICULARITÉS D'UN DIALOGUE THÉÂTRAL
1. Un vrai faux dialogue 150
2. Une situation de parole particulière : le monologue 152

SÉQUENCE 2
COMMENT RACONTER UNE HISTOIRE EN DIALOGUES
1. Imaginer une histoire qui a déjà commencé avant la première réplique 155
2. Aux personnages d'informer le lecteur-spectateur sur la situation présente et sur ses origines 157
3. Des personnages qui informent tout au long de la pièce 160
4. Des personnages qui agissent en parlant 164
POINT DE LANGUE LES ACTES DE PAROLE
5. Accorder les actes de parole et les personnages 169

8. Langage tangage

SÉQUENCE 1
LES RÈGLES DE VERSIFICATION
1. Reconnaître les différents types de vers 172
2. Écouter le rythme du vers 174
3. Jouer sur la discordance entre le mètre et la syntaxe 176

SÉQUENCE 2
LE VERS LIBRE
1. Reconnaître le vers libre 178
2. Jouer avec les répétitions 181
3. Créer un rythme 183
POINT DE LANGUE LES FIGURES DE RÉPÉTITION
4. Jouer avec les sonorités 185
POINT DE LANGUE LES ASSONANCES ET LES ALLITÉRATIONS

SÉQUENCE 3
LA POÉSIE POUR DIRE LE MONDE
1. Inventorier la réalité 187
2. Saisir l'instantané 190
POINT DE LANGUE PHRASES NOMINALES ET ELLIPSES
3. Évoquer la simplicité des choses 191
4. Explorer le langage et le monde 193

9. Formuler une opinion

SÉQUENCE 1
DES ÉNONCÉS QUI MARQUENT UNE CERTAINE SUBJECTIVITÉ
1. Repérer dans un texte le point de vue de l'auteur 196
2. Jugement subjectif ou jugement objectif ? 199
POINT DE LANGUE LE VOCABULAIRE DE LA SUBJECTIVITÉ
3. Point de vue personnel ou jugement d'autrui ? 203

SÉQUENCE 2
AU NOM DE QUELLES VALEURS LES JUGEMENTS SONT-ILS ÉMIS ?
1. Des jugements qui évaluent en quantité ou qui apprécient en qualité ? 208
2. Valeurs explicites ou valeurs implicites ? 211
3. Nuancer ses jugements de valeur 213

10. Écrire une fiche de lecture

SÉQUENCE 1
LA FICHE, UN PROCÈS-VERBAL DE LECTURE
1. Rencontrer l'objet-livre 216
2. Situer l'action dans l'espace et le temps 219
3. Mettre en fiche les personnages 223

SÉQUENCE 2
LA FICHE, UN COMPTE RENDU D'ENQUÊTE
1. Connaître l'auteur du texte 225
2. Distinguer genre et thèmes 228
3. Résumer l'histoire 229
4. Interpréter, commenter 232

SÉQUENCE 3
LA FICHE, UN DOCUMENT D'ARCHIVES 233

11. Lire et produire des consignes

SÉQUENCE 1
LES TEXTES INJONCTIFS
1. Textes injonctifs en tous genres 238
2. Un genre de texte injonctif au collège : les consignes 242
3. Il y a consigne et consigne 246
4. La question dans les consignes 248
POINT DE LANGUE LES FORMES DE L'INTERROGATION

SÉQUENCE 2
LES CONSIGNES D'ÉCRITURE EN FRANÇAIS
1. Une question peut en cacher une autre 251
2. Un mot peut en cacher un autre… 253
POINT DE LANGUE LA POLYSÉMIE DU VERBE DÉCRIRE

INDEX DES POINTS DE LANGUE

GRAMMAIRE
Les formes de l'interrogation 248
L'interrogation et l'ordre dans le discours indirect 51
L'expression de la négation 76
Point d'exclamation et points de suspension 145
Les temps du récit 100

VOCABULAIRE
La polysémie du verbe *décrire* 253
Les mots-outils du raisonnement 81
Les actes de parole 164
Le vocabulaire de la subjectivité 199
Les modalités de probabilité 130
Le vocabulaire de la perception 27
Les verbes indiquant la perception visuelle 22
Le vocabulaire fantastique 112
Les figures de répétition, 183
Les assonances et les allitérations 185
Phrases nominales et ellipses 190

Sommaire

SÉQUENCE 1 Des nouvelles
Analyser le récit et ses constituants

UNE NOUVELLE POUR SOURIRE
Anton TCHEKHOV, *Le portefeuille* 12

UNE NOUVELLE POUR RÊVER
Paul FOURNEL, *Le bavardage* 18

POINT-GRAMMAIRE (1)
LA PHRASE 22

LIRE ET S'ÉVALUER
Bernard FRIOT, *Programme* 26

OBJECTIFS

Lecture
- Lire des nouvelles
- Réviser ses connaissances sur le texte narratif
- Découvrir le genre de la nouvelle

Langue
- Distinguer phrase simple et phrase complexe
- Manipuler les temps du récit
- Utiliser les connecteurs temporels

Écriture
- Modifier une nouvelle
- Comparer la nouvelle et le fait divers

SÉQUENCE 2 Parlons-en
Étudier les formes du dialogue

LES MARQUES DU DIALOGUE
La Farce de maître Pathelin
Jouer et tromper 30

LE DIALOGUE DANS LE RÉCIT
Un fabliau
Brunain la vache au prêtre 34

Pierre BAILLY, adaptation dessinée du *Roman de Renart*
Renard et les poissonniers 38

Jacqueline MIRANDE, adaptation du *Roman de Renart*
Trois beaux colliers d'anguilles 40

LES FONCTIONS DU DIALOGUE
Évelyne BRISOU-PELLEN, Une démarche mystérieuse 42

Publicité pour *France Télévision*
Partageons plus que des images 44

Jacqueline MIRANDE, adaptation du *Roman de Renart*
Le procès de Renard 46

POINT-GRAMMAIRE (2)
L'ÉNONCIATION 48

LIRE ET S'ÉVALUER
Évelyne BRISOU-PELLEN, Une révélation 52

OBJECTIFS

Lecture
- Lire des dialogues variés en rapport avec le Moyen Âge
- Repérer les marques et les fonctions du dialogue

Langue
- Reconnaître la situation d'énonciation et les types d'énoncé
- Maîtriser les verbes introducteurs et la typographie du dialogue

Oral
- Jouer un dialogue
- S'initier au débat oral

Écriture
- Rédiger la suite d'un dialogue
- Insérer des dialogues dans un récit

SÉQUENCE 3 Farces et attrapes
Étudier le dialogue et le comique dans la farce

FARCE ET JEUX DE SCÈNE
MOLIÈRE, *Le Médecin volant*
Un Sganarelle en trop 56

MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*
Cause toujours 60

LES PROCÉDÉS MÉCANIQUES
MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire*
Drelin, drelin ! 62

MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*
L'affaire est dans le sac 66

LES PERSONNAGES DE LA FARCE
La Farce du cuvier, Les corvées de Jaquinot 68

André DEGAINE, *Histoire du théâtre dessinée* 70

Georges COURTELINE, *Cochon de Médard !* 72

POINT-GRAMMAIRE (3)
[illegible] 74

LIRE ET S'ÉVALUER
MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*
Une dernière fourberie 78

OBJECTIFS

Lecture
Lire des dialogues de théâtre
- Analyser leurs caractéristiques scéniques
- Définir les principaux procédés comiques

Langue
- Analyser et manipuler types et formes de phrases

Oral
- Jouer et mettre en scène des extraits de farces

Écriture
- Modifier ou continuer un dialogue de théâtre
- Ajouter des didascalies à un dialogue

SÉQUENCE 4 Des bêtises
Distinguer les effets comiques

LE COMIQUE INVOLONTAIRE
COMTESSE DE SÉGUR, Les petits poissons 82

LA FONTAINE, L'âne et le petit chien 85

MOLIÈRE, *Les Fourberies de Scapin*
La gaffe de Zerbinette 86

LE RIRE COMPLICE
Bande dessinée de TOME et JANRY, *Le Petit Spirou*
« Insuffisan en ortograf » 88

La Farce de maître Pathelin, Bée ! 90

Marcel PAGNOL, *Le Château de ma mère*
Les bêtises du petit Paul 92

JOUER AVEC LE SENS DES MOTS
Petit Robert de la langue française, L'ABC des bêtises 96

CARLEMAN, *Catalogue d'objets introuvables* 98

POINT-GRAMMAIRE (4)
[illegible] 100

LIRE ET S'ÉVALUER
Le Roman de Renart, La bonne pêche d'Ysengrin 106

OBJECTIFS

Lecture
Lire des textes et des images à caractère comique
- Analyser les raisons du rire
- Comprendre les formes de complicité entre auteur et lecteur

Langue
- Étudier les formes verbales et leur emploi
- Travailler la polysémie

Oral
- Jouer un sketch et des scènes comiques

Écriture
- Imiter ou continuer divers types de textes comiques

***Français 3e, Texto collège*, Hachette Éducation, 2003**

Séquence 4

Le théâtre : du texte à la scène

OBJECTIFS :
- reconnaître divers genres théâtraux ;
- découvrir l'art de la mise en scène : du verbal au visuel.

REPÈRES CULTURELS
Le théâtre 90

REPÈRES
Le vocabulaire du théâtre 92

Étudier des images
La Comédie-Française en coulisses 94

Étudier des textes
1. *Harold et Maude* de Colin HIGGINS 96
2. *L'École des femmes* de MOLIÈRE 98
3. *Andromaque* de Jean RACINE 101
4. *Roméo et Juliette* de William SHAKESPEARE 104
5. *Les Poissons rouges* de Jean ANOUILH 107
6. *La Leçon* d'Eugène IONESCO 110

S'exprimer à l'écrit
Écrire une scène de théâtre 112

S'exprimer à l'oral
Jouer une scène de théâtre 114

ENTRAÎNEMENT AU BREVET
Les Boulingrin de Georges COURTELINE 116

Outils de la langue
Les phrases et les propositions, 324 • **L'énonciation**, 362
Les paroles rapportées, 370

Étude d'une œuvre intégrale :
Antigone de JEAN ANOUILH 118

Séquence 5

La poésie : lyrisme et engagement

OBJECTIFS :
- reconnaître diverses formes poétiques ;
- distinguer l'expression du lyrisme et celle de l'engagement.

REPÈRES CULTURELS
Lyrisme et engagement en poésie 12[illegible]

REPÈRES
Le vocabulaire de la poésie 12[illegible]

Étudier des textes
1. *Les Regrets* de Joachim du BELLAY 13[illegible]
2. *Poésies nouvelles* d'Alfred de MUSSET 13[illegible]
3. *Méditations poétiques* d'Alphonse de LAMARTINE 13[illegible]
4. *Poèmes saturniens* de Paul VERLAINE 13[illegible]
5. *Poèmes à Lou* de Guillaume APOLLINAIRE 13[illegible]
6. *Les Contemplations* de Victor HUGO 136
7. *Poésies* d'Arthur RIMBAUD 13[illegible]
8. *La Diane française* de Louis ARAGON 138
9. *Poésie et Vérité (42)* de Paul ÉLUARD 140
10. *Ballades françaises* de Paul FORT 142
11. *Poèmes* d'Anne HÉBERT 143

S'exprimer à l'écrit
Écrire un poème 144

S'exprimer à l'oral
Dire un poème 146

ENTRAÎNEMENT AU BREVET
Paroles de Jacques PRÉVERT 148

Outils de la langue
Les sensations et l'affectivité, 284 **Les champs lexicaux**, 288 • **L'expression de la comparaison**, 354 • **Les figures de style**, 416

Étude d'une œuvre intégrale :
Histoires de JACQUES PRÉVERT 150

***Français 5e*, Hatier, 2006**

Séquence

3 Le dialogue

Insérer des paroles dans un récit

Textes et images
- Le dialogue pour caractériser un personnage : C. Dickens 84
- Le dialogue pour faire progresser l'action : M. Leblanc 87
- Le dialogue argumentatif : H. Troyat 89
- LECTURE D'IMAGE : affiche de la Sécurité routière 92

Prolongements : lecture, oral 94

Outils de la langue
- GRAMMAIRE : la situation d'énonciation et la ponctuation du dialogue, le niveau de langage, les types et formes de phrases 95
- CONJUGAISON : le passé composé et le futur 99
- ORTHOGRAPHE : la tournure interrogative .. 99
- LEXIQUE : les verbes de parole 99

Évaluation : lecture, écriture
- LECTURE : J. Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* 100
- ÉCRITURE : écrire une scène de discussion familiale 101

Autres lectures
- TENIR SON CARNET DE LECTURE : C. Dickens, *David Copperfield* 102
- CHOISIR UNE AUTRE LECTURE : si vous aimez les romans traitant de la vie affective... ... 103
- MÉTHODE : organiser une table ronde 103

Séquence

4 Le théâtre

Molière, *Le Médecin volant* (1647)

Repères : Molière et le théâtre comique .. 106

Textes et images
- EXTRAIT 1 : « Si vous faisiez habiller votre valet en médecin ? » 108
- EXTRAIT 2 : « Je vous amène le plus habile médecin du monde » 111
- EXTRAIT 3 : « Gorgibus me prend pour un habile médecin » 114
- EXTRAIT 4 : « Voilà le coquin qui faisait le médecin » 116
- LECTURE D'IMAGE : farceurs français et italiens 120

Prolongements : lecture, oral 122

Outils de la langue
- GRAMMAIRE : la situation d'énonciation, les pronoms personnels, les types et les formes de phrases 125
- ORTHOGRAPHE : l'orthographe liée à l'énonciation 128
- CONJUGAISON : le passé composé, l'impératif présent, le subjonctif présent .. 129
- LEXIQUE : le lexique du théâtre 129

Évaluation : lecture, écriture
- LECTURE : Jules Romains, *Knock* 130
- ÉCRITURE : écrire une scène 131

Autres lectures
- TENIR SON CARNET DE LECTURE : un acte de *Topaze*, de Marcel Pagnol 132
- CHOISIR UNE AUTRE LECTURE : si vous aimez le théâtre... 133
- MÉTHODE : élaborer un carnet de mise en scène 133

Annexe XXIII : Projet mis en place au collège La Carrière de Saint-Avold

TEXTES ADAPTATION ET REPRÉSENTATION

Classe de cinquième, année scolaire 2009/2010.

Adapter des textes au programme comme vecteur d'apprentissage et de connaissance des textes et des genres scolaires.

Objectifs et activités

- Comprendre et s'approprier les textes au programme

- Lire des œuvres appartenant à des genres différents, en comprendre les spécificités

- Adapter au théâtre des textes narratifs (de l'extrait à l'écriture longue) appartenant au patrimoine culturel, pour en saisir les enjeux génériques et pour s'en approprier le sens, la forme et le contexte historique, culturel et artistique, en les rendant lisibles à un public jeune et moderne :

  - des fabliaux du Moyen Âge
  - un roman de chevalerie

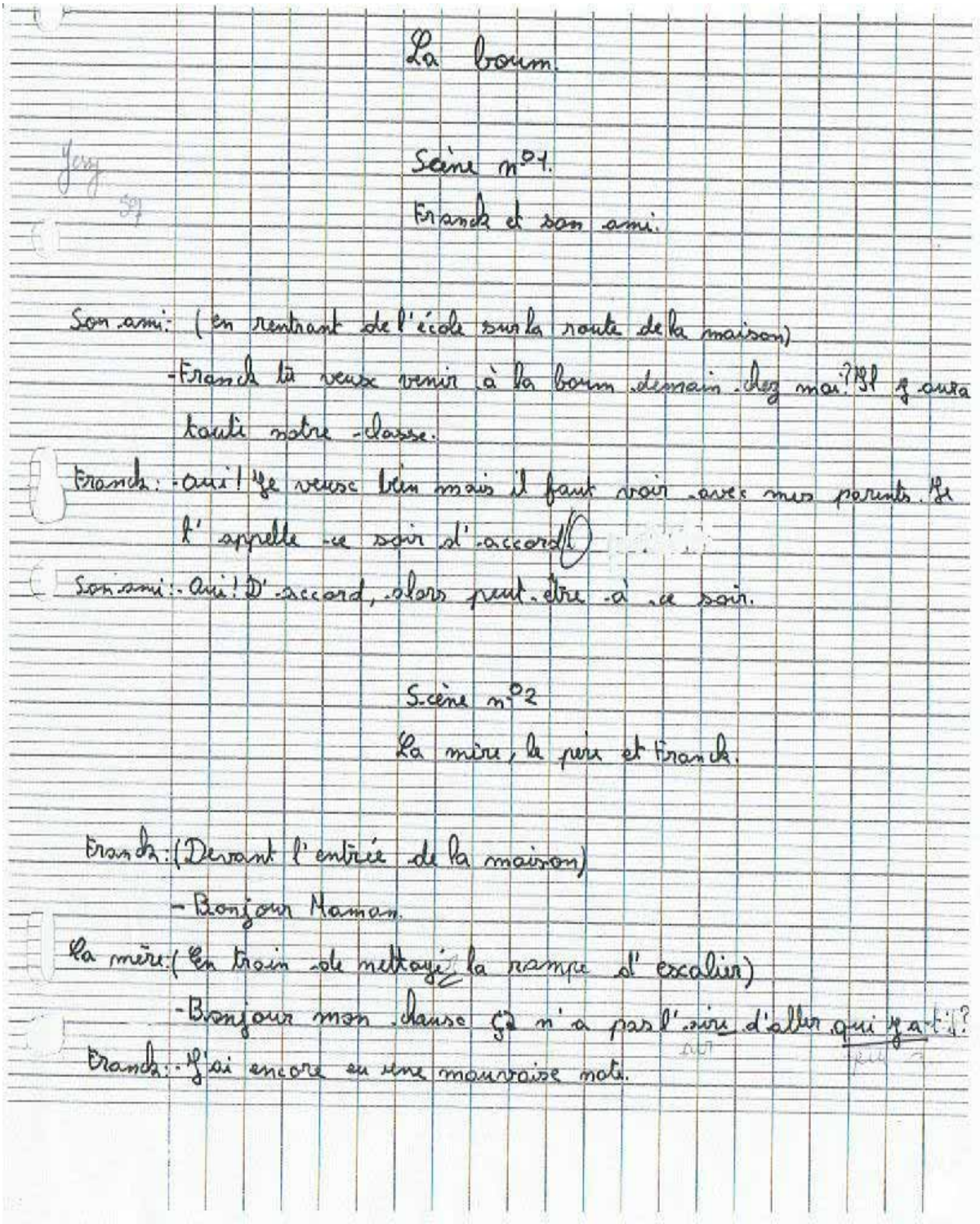
- Jouer des extraits de pièces de théâtre et des textes adaptés en classe pour acquérir une mémoire des textes du patrimoine, comprendre les enjeux de la représentation et de l'écriture théâtrale, favoriser la compréhension et l'acquisition des textes

- Découvrir et apprendre à fréquenter des lieux de culture et de représentation de proximité (le centre de documentation et d'information du collège, l'Opéra théâtre de Metz, le centre d'action culturel…)

- Acquérir des connaissances sur le théâtre et la représentation au fil des siècles (les lieux de représentation et le vocabulaire du théâtre)

- Travailler en interdisciplinarité avec l'histoire et les arts plastiques pour mettre en œuvre, dans l'écriture et la mise en scène, la connaissance du contexte et les savoirs culturels et artistiques sur les œuvres.

Annexe XXIII : Écrire à la manière de *La Farce de Maître Pathelin*



La boum.

Scène n°1.

Franck et son ami.

Son ami: (en rentrant de l'école sur la route de la maison)

-Franck tu veux venir à la boum demain chez moi? Il y aura toute notre classe.

Franck: -oui! Je veux bien mais il faut voir avec mes parents. Je t' appelle ce soir d'accord?

Son ami: -Oui! D'accord, alors peut-être à ce soir.

Scène n°2

La mère, le père et Franck.

Franck: (Devant l'entrée de la maison)

-Bonjour Maman.

La mère: (En train de nettoyer la rampe d'escalier)

-Bonjour mon chéri Je n'ai pas l'air d'aller qui y a-t-il?

Franck: -J'ai encore eu une mauvaise note.

Le père:
(venant du travail) - Bonjour ça va Fiston.

Franck: - Hélas! Non ça ne va pas j'ai encore eu une mauvaise note. Maman je voulais te demander quelque chose?

Scène n°3

La mère et Franck.

La mère:
(dans la cuisine) Oui, dis tu voulais me dire quoi?

Franck: - Si je pouvais aller à la baum chez un ami de la classe.

La mère: - Non! Ça de question tu as trop de mauvaises notes!

Franck: - Allé allé je te promets de ne plus être collé à l'ordinateur tout le temps. Je réviserais tout le temps pour être le premier de la classe (croisant les doigts)

La mère:
(insistant) - D'accord mais tu tiendras ta promesse compris? Mais il faut corriger papa.

Franck: Oui je sais comment mis prendre

Scène n°4

Le père et Franck

Le père: (lisant son journal dans le salon)
- Qu'est-ce que tu veux Fiston?

Franck: Je voulais juste te dire que tu as très beau avec ta chemise et ta cravate, tu sens si bon que tu pourrais faire tomber toutes les filles du monde.

Le père: - Oui, c'est vrai ce que tu dis!

Franck: - Alors, papa je peux allé à la boum!

Le père: Oui, mais tu me promais de mieux travailler à l'école!

Franck: Oui, oui je vais l'appeler pour lui dire que c'est bon.

Scène n°5

La mère, Franck et l'ami.

Franck: (courant vers le téléphone Franck trébuche)
- Aïe mon genoux

La mère: Tu t'es fait mal?

Franck: Non ça va merci.

La mère: Oh!

Franck: (au téléphone)
- Allo.

son ami: - Oui! Alors tu peux venir?

Franck: - Hélas! Non.

son ami: - C'est vrai?

Franck: Mais mon père est en train de lire. Alors, c'est à quelle heure?

Son ami: A 21h.

Franck: Ok je serais là! Salut.

Son ami: Oh! A ce soir.

Franck: (Dans sa chambre)
- Ah, oh, oh! Comme si j'allais la tenir ma promesse!
Ils rêvent!

FIN.

Les personnages :
- Patrick = petit-frère. Jean = père
- Léo = grand-frère. Violette = mère
- Maurice = copaine de Patrick

Acte I, scène 1ère :
Dans la chambre de Patrick

Patrick (en pygama dans sa chambre avec son frère) : _ Eh ! Grand-frère, je me demande ~~qu'est~~ ce que je pourrais faire pour que papa et maman me laissent sortir en boîte ?

Le grand-frère : _ Je ne te donnerai pas mon avis sauf si tu me prêtes ta DS pendant une semaine.

Patrick (content) : _ D'accord Léo ! Je te la passe à partir de demain.

Léo : _ Tu n'as qu'à leur dire que tu vas réviser pour un contrôle chez Maurice, l'intellectuel de ta classe. Bon Patrick, maintenant je dois partir.

(Patrick (seul, riant) : _ Ah ! Ah ! Ah ! Il est vraiment stupide, il a cru mes sottises.)

Scène 2 :
Le matin

Patrick : _ Bonjour mon merveilleux papa, comment vas-tu aujourd'hui ?

Le père, Jean : _ Ça va !

Patrick (flatteur) : _ Tu sais papa une fille de ma classe m'a

dit que tu étais très beau et sportif.

Jean (se vantant) : Oh ! Ce n'est pas la première fois qu'on me le dit.

Patrick : Hier soir, papa, j'ai oublié de te demander cinq euros pour l'école. Mais ne t'inquiète pas je te les rendrai, j'y tiens, je veux être autonome.

Jean (lui donnant l'argent) : Oh ! Tiens, tu me fais penser que je voulais aller ce week-end avec toi à la pêche. Ça te dirais ?

Patrick (bégayant) : Euh ! C'est que ... euh .... je ne peux pas, je vais chez Maurice réviser.

Jean : C'est dommage, une prochaine fois !

Scène 3 :
Les parents parlent dans la cuisine

Jean : Ma chérie ? Ouh, Ouh ! Violette, où es-tu ?

Violette : Dans la cuisine, viens !

Jean : Aujourd'hui, j'ai parlé à Patrick. Il m'a dit qu'il ne viendrait pas à la pêche ce week-end avec moi. Il m'a dit qu'il allait réviser chez Maurice.

Violette (se vantant) : C'est tout moi ! Ah ! Le travail, le travail même pas un seul jour sans travailler. Pas comme dans votre famille, la pêche, la pêche ....

Scène 4 :
Patrick va aller chez son copain

Patrick : Au revoir maman, au revoir papa !

Violette (inquiète) : Je t'appellerai sur ton téléphone.

Patrick (inquiet) : - Euh ! D'accord maman. De toute manière je rentrerai à dix-neuf heures. Bon salut !

Violette (~~prudente~~ sera ?) : - Fait attention à la route et ne fais pas de bétises. ... (inquiète pour son fils)

Scène 5 : La catastrophe

Jean : - Va dormir ma chérie !

Violette (désespérée) : - Il est vingt-trois heures et il n'est toujours pas rentré à la maison. Je vais l'appeler.

Jean : - Très bonne idée !

Violette (inquiette avec son téléphone à la main) : - Je viens de l'appeller mais il ne répond pas.

Jean (tentant de la rassurer) : - Tu connais les enfants, ils ne regardent pas l'heure. Bon ! Tu n'as qu'à appeler Maurice.

Violette (angoissée fait le numéro) : - Allo, allo !

Maurice (reveillé par la sonnerie, sursaute) - Hum, hum, Allooo !

Violette : - C'est la mère de Patrick. Tu peux me le passer.

Maurice : - Désolé, votre fils n'est pas là ! Il est sorti en boîte au centre ville, je crois qu'elle s'appelle " Boom ".

Violette : - Euh, euh ! Au revoir et merci beaucoup.

Jean : - Il est chez Maurice, tu vois ! Je te l'ai dit !

Violette (furieuse) : - Non, mais en boîte, à 16 ans, au centre ville.

Jean (étonné) : - Quoi ! Vite, allons le chercher avant qu'il ne soit trop tard !

Scène 6:
La dispute

Violette (en récupérant Patrick en boîte dans la voiture): _ Tu appelles ça réviser? Tout ce que tu as gagné c'est d'être puni de jeux et de sorti deuxant deux mois.

Patrick (en pleurant): _ S'il te plait, non!

Jean (en colère): _ Et mes vingt euros, je les veux demain!

Violette (en s'adressant à Jean): _ Comment ça, tu lui as donné vingt euros?

Jean: Oui, il m'a dit que c'était pour l'école

Violette (en s'adressant à Patrick): _ Heureusement que j'avec ton frère je n'ai pas ce genre de problème, d'ailleurs les vingt euros, tu lui (les) donneras.

Patrick (en se tenant la tête): _ Mais c'est Léo qui m'a.....

Jean (en l'interrompant): _ Tais toi, tu aggraves ton cas.

Patrick (parlant seul): _ Je ne ferai plus jamais confiance à mon frère. Non seulement je vais devoir lui passer ma PS mais en plus lui donner vingt euros.

CE N'EST PAS JUSTE!

TEXTE 9

La vieille qui graissa la patte au chevalier

Auteur anonyme

Une vieille femme ne possédait à elle en tout et pour tout que deux vaches. C'est peu sans doute mais c'était beaucoup pour elle. Elle vivait de leur lait.

Un jour hélas les deux vaches, mal attachées, se sauvèrent ensemble ; le prévôt[1] les trouva qui vagabondaient toutes seules en dehors du communal[2] et il les emmena purement et simplement.

La vieille l'apprend, elle veut récupérer ses bêtes. Mais le prévôt ne veut rien savoir, alors même que la vieille accepte de payer l'amende : il n'a pas la preuve que les vaches sont bien à elle, dit-il !

Pauvre vieille ! Elle s'en retourne toute triste. Elle explique à sa voisine ce qui lui arrive. « Eh ! je comprends, dit la voisine. Ces gens-là veulent toujours qu'on leur graisse la patte et ils s'entendent comme larrons en foire. Si tu arrives à graisser la patte au chevalier[3], il parlera au prévôt, et on le croira, lui. Le prévôt te rendra tes vaches. »

La vieille rentre chez elle, elle est décidée. Elle prend un bon morceau de lard, elle attend le chevalier devant sa grande maison tout le temps qu'il faut. Lorsqu'il arrive, lorsqu'elle est sûre que c'est lui, là-bas, devant elle, qui pérore[4] avec ses courtisans les mains derrière le dos, elle s'approche doucement sans se faire voir et lui graisse largement les paumes.

1. Officier chargé de maintenir l'ordre et de faire respecter la justice du seigneur.
2. Terrain appartenant au seigneur, mais où les villageois ont le droit de mener paître leurs bêtes.
3. Noble qui joue un rôle important dans le village.
4. Fait de beaux discours ; terme péjoratif.

Le chevalier se retourne, il voit la vieille :

« Mais qu'est-ce que tu fais là, bonne femme ? lui dit-il.

– Sire, je vous graisse un peu pour ravoir mes vaches, vous savez, les deux vaches qui s'étaient égaillées[5]. Elles sont à moi. »

Le chevalier n'est pas un mauvais homme, il éclate de rire :

« Ah ! la brave vieille, dit-il. Tu n'as pas bien compris mais ça ne fait rien. Tu auras tes vaches, je te le promets. »

L'histoire finit bien, mais elle vous rappelle quelque chose que vous avez déjà remarqué, probablement. Même pour qu'on reconnaisse ses droits, le pauvre doit souvent payer. Est-ce juste ?

5. Dispersées.

Annexe XXVI : Adaptations du fabliau

La vieille qui « graissa la patte au chevalier »

La vieille(inquiète): Mais où sont mes vaches , elles étaient là tout à l'heure. AH! Le prévôt c'est lui qui les a !!

La vieille se rend chez le prévôt.

La vieille (à genoux): Je vous en supplie rendez moi mes vaches!

Le prévôt: Par moi foi, belle vieille , vous paierez d'abord votre écot de bon dernier sortie de votre pot.

La vieille : Mais je n'ai pas d'argent ! Pourquoi cette injustice , ce sont mes vaches !

Tête baisser la vieille s'en va. Sur le chemin elle rencontre sa voisine Hersent.

La vieille (triste) : Oh! Hersent ! Le prévôt a pris mes vaches, je n'ai plus rien.

Hersent: Rends toi chez le chevalier et vas lui « graisser la patte ».

Dans sa naïveté la vieille va chercher du lard dans sa cuisine, puis se rend chez le chevalier et lui graisse la paume.

Le chevalier: Bonne vieille que fais-tu donc ?

La vieille: Sire, pour l'amoure de Dieu, miséricorde! On m'a dit de venir à vous et de vous graisser la paume: si je pouvais le faire, mes vaches seront rendues toutes quittes.

Le chevalier: Celle qui t'as appris cette leçon entendait autre chose; mais tu n'y perdras rien pour autant. On te rendra tes vaches toutes quittes et je te donnerai en plus le pré et l'herbe .

On fait les bises.

La voisine (se rapprochant de la famille) :
Bonjour, comment allez-vous ?

La vieille femme (pleurant) :
Mal trés mal, ma chère Heurent, mes vaches sont dans le pré du prévôt qui refuse de me les rendre que si je lui paye une amende.
Mais je n'ai pas les moyens pour lui payer. C'est d'elle je tire ma subsictance.

La voisine (s'exclamant) :
Ma pauvre dame.

La vielle (mauvaise mine) :
Peux-tu m'aider ?

La voisine :
Il n'y a qu'un seul moyen : graisser la patte du chevalier.

La vielle (joyeuse) :
Merci. Je vais tout de suite faire ce que tu viens de me dire.

La voisine :
du revoir. Bon courage !

La vielle (dans la cuisine) :
J'ai tout ce qui me faut un morceau de lard. Il me reste plus qu'à lui graisser la paume de sa main.
(pars et dit) Et tiens voilà le chevalier.
(murmure) Sire, Sire .....

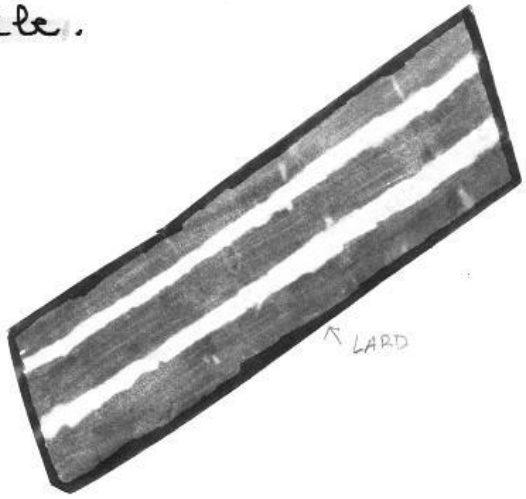
Le chevalier :
Bonne vielle, que fais-tu donc ?

Sofa - Myriam

Sire pour l'amour de Dieu miséricorde, on m'a dit de venir à vous et de vous graisser la paume. Si je pouvais le faire, mes vaches me seraient rendues sans peiner.

Le chevalier:

Celle qui t'a appris cette leçon entendait tout autre chose: mais tu n'y perdras rien pour autant. On te rendra tes vaches toutes quitte et je te donnerai en plus le pré et l'herbe.



Annexe XXVII : Autoadaptations : du récit à la pièce de théâtre

~~Je vais vous raconter l'histoire d'une femme~~

Julie 507 L'histoire que je vais vous raconter ce passe à la campagne au XXe siècle. C'est une ~~vie~~ vieille femme qui va cherchée son journal ~~est~~ alors que son mari reste à la maison mais la femme tombe dans les pommes.

La voisine ~~voie~~ voit tombée la vieille femme elle se précipite, appelle les pompiers et le mari de la vieille femme
Elle lui explique que sa femme est tombée dans les pommes.
Le mari lui dit :
« Mais il n'y a pas de ~~pomi~~ pommier sur la route du marchand de ~~journaud~~ journaux et en plus on est pas en automne »
Mais la voisine racroche ~~alors que le mari ne pas finir finit ça phrase~~ car les pompiers sont arrivés.
La femme est emmener à l'hopital. Le mari la rejoint 15 min après. La voisine lui explique enfin que sa femme n'est ~~les~~ p. tombée dans les pommes mais qu'elle s'est évanouie.

Nicole : Marie . tu vas bien ? Mais que t'arrive t-il ?
Marie réponds moi !!
(Elle prend le téléphone)

Nicole : Allo les pompiers ma voisine est tombée dans les pommes.

Pompiers : Où ça ?

Nicole : Dans la rue des 3 pommiers

Pompiers : On arrive.

Nicole : Allo Frédérique c'est Nicole votre femme est tombée dans les pommes

Frédérique : Mais nous ne somme pas en automne.

Nicole : Allo Frédérique ... Allo ...

Pin - Pon, Pin - Pon

Pompiers : Madame Madame

Marie : Où je suis ?

Pompiers : Vous êtes tombée dans les pommes.

Marie : Mais il n'y a pas de pommes.

Pompiers : Cela veux dire que vous vous êtes évanouie

Nicole : Marie . tu vas bien ? Mais que t'arrive t-il ?
Marie réponds moi !!
(Elle prend le téléphone)

Nicole : Allo les pompiers ma voisine est tombée dans les pommes.

Pompiers : Où ça ?

Nicole : Dans la rue des 3 pommiers

Pompiers : On arrive.

Nicole : Allo Frédérique c'est Nicole votre femme est tombée dans les pommes

Frédérique : Mais nous ne sommes pas en automne.

Nicole : Allo Frédérique ... Allo ...

Pin - Pon, Pin - Pon

Pompiers : Madame Madame

Marie : Où je suis ?

Pompiers : Vous êtes tombée dans les pommes.

Marie : Mais il n'y a pas de pommes.

Pompiers : Cela veux dire que vous vous êtes évanouie

Anaïs

Brouillon

~~C'est l'histoire d'un petit garçon nommé Thibaut et de ses parents. Thibaut ne sait pas quoi faire chez lui pendant les vacances. Il va chez sa voisine, et lui dit qu'il s'ennuit.~~

~~C'est l'histoire d'une femme, son mari ne fait jamais attention à elle. Elle décide d'aller parler à sa voisine. Une fois devant sa porte, elle sonne. Sa voisine lui ouvre~~

~~- Salut!~~

~~- Salut, viens, entre nous allons nous asseoir.~~

~~D'accord, il faut que je te parle, mon mari ne fait jamais attention à moi. Que puis-je faire?~~

~~- Tu as déjà~~ Je vais vous raconter l'histoire d'une femme, qui recherche un mari. Cette femme habite dans un petit village.

~~- C'est l'histoire d'une femme. Son mari est mort dans un accident. Alors elle est à la~~ d'un nouveau mari.

~~Un beau jour, elle s~~ Elle se sent seule. Elle décide d'aller faire les boutiques. Dans le magasin, elle regarde les belles robes. Un moment, elle croise ~~une de ses copines. Elles décident d'aller boire un thé. Au bar~~, un jeune homme, très élégant. Elle le regarde pendant ~~de~~ longtemps, ~~la jeune femme~~ sa voisine la voit et décide de lui donner conseille. Elle s'approche, et lui dit:

- Vous pouvez essayer de tomber dans ~~les~~ pommes, il va surement venir vous secourir.

- D'accord, je reviens je vais juste au supermarché à côté.

Elle va au supermarché et prend plusieurs ~~caisses~~ de pommes. Elle ramene au magasin, et les pose. Elle monte sur ~~la~~ une chaise, crie et ~~se~~ se laisse tomber dans les pommes.

Le garçon la prend, la ramène à l'hôpital. La
dame va à l'hôpital et s'excuse.

Scène Acte 1

Dans magasin, une jeune femme regarde les belles Robes. Un garçon passe devant elle.

Elsa - Que ce garçon est beau! Je crois que je suis amoureuse. Comment faire pour le séduire ?.

La caissière - Je crois que vous êtes intéressé par cet homme, vous pouvez essayer de tomber dans les pommes, il va sûrement venir vous sauver.

Elsa - D'accord je reviens, je vais acheter des pommes et des poires. (Elle sort). (elle revient avec un caget de pommes....)

Elsa - Voila les pommes, je vais les poser. Je vais me jeter dedans. (elle se jette). (Le garçon court vers elle)

Bernard - Ça-va, vous allez bien? Pourquoi avez-vous fait cela?

Elsa - La caissière m'a dit de tomber dans les pommes pour vous séduire

Bernard - Ah, je crois que vous avez mal compris le sens de l'expression, mais pour le moment je vais vous emmener à l'hôpital. (ils sortent).

La caissière (à l'hôpital) - Bonjour, vous allez bien?

Elsa - Ça peut aller, mais j'ai le bras cassé.

La caissière - Oh! Je m'excuse de n'avoir pas vu que vous aviez mal compris.

Elsa - Ce n'est pas grave.. (La caissière part)

Bernard - Je vais vous ramener chez vous, mais je dois vous dire que je suis marié, mais restons amis.

(Elsa se frappe).

Elsa - Oh, je suis désolée, j'étais en colère, excusez-moi.

Bernard - J'espère que ça va mieux parce que là, j'ai la joue en feu. Allez, rentrons.

(Ils sortent)

Annexe XXVIII : *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola (Extraits des chapitres I et II)[2]

I

Le moulin du père Merlier, par cette belle soirée d'été, était en grande fête. Dans la cour, on avait mis trois tables, placées bout à bout, et qui attendaient les convives. Tout le pays savait qu'on devait fiancer, ce jour-là, la fille Merlier, Françoise, avec Dominique, un garçon qu'on accusait de fainéantise, mais que les femmes, à trois lieues à la ronde, regardaient avec des yeux luisants, tant il avait bon air. Ce moulin du père Merlier était une vraie gaieté.

Il se trouvait juste au milieu de Rocreuse, à l'endroit où la grand-route fait un coude. Le village n'a qu'une rue, deux files de masures, une file à chaque bord de la route ; mais là, au coude, des prés s'élargissent, de grands arbres, qui suivent le cours de la Morelle, couvrent le fond de la vallée d'ombrages magnifiques. Il n'y a pas, dans toute la Lorraine, un coin de nature plus adorable. A droite et à gauche, des bois épais, des futaies séculaires montent des pentes douces, emplissent l'horizon d'une mer de verdure ; tandis que, vers le midi, la plaine s'étend, d'une fertilité merveilleuse, déroulant à l'infini des pièces de terre coupées de haies vives.

Mais ce qui fait surtout le charme de Rocreuse, c'est la fraîcheur de ce trou de verdure, aux journées les plus chaudes de juillet et d'août. La Morelle descend des bois de Gagny, et il semble qu'elle prenne le froid des feuillages sous lesquels elle coule pendant des lieues ; elle apporte les bruits murmurants, l'ombre glacée et recueillie des forêts. [...]On se croirait dans quelque parc enchanté, avec des cascades tombant de toutes parts.

En bas, les prairies sont trempées. Des marronniers gigantesques font des ombres noires. Au bord des prés, de longs rideaux de peupliers alignent leurs tentures bruissantes. Il y a deux avenues d'énormes platanes qui montent, à travers champs, vers l'ancien château de Gagny, aujourd'hui en ruines. [...]

Et c'était là que le moulin du père Merlier égayait de son tic-tac un coin de verdures folles. La bâtisse, faite de plâtre et de planches, semblait vieille comme le monde. Elle trempait à moitié dans la Morelle, qui arrondit à cet endroit un clair bassin. Une écluse était ménagée, la chute tombait de quelques mètres sur la roue du moulin, qui craquait en tournant, avec la toux asthmatique d'une fidèle servante vieillie dans la maison. Quand on conseillait au père Merlier de la changer, il hochait la tête en disant qu'une jeune roue serait plus paresseuse et ne connaîtrait pas si bien le travail ; et il raccommodait l'ancienne avec tout ce qui lui tombait sous la main, des douves de tonneau, des ferrures rouillées, du zinc, du plomb [...] Une bonne moitié du logis était bâtie sur des pieux.

L'eau entrait sous le plancher, il y avait des trous, bien connus dans le pays pour les anguilles et les écrevisses énormes qu'on y prenait. [...] Du côté de la route, la maison était plus solide. Un portail en pierre s'ouvrait sur la grande cour, que bordaient à droite et à gauche des hangars et des écuries. Près d'un puits, un orme immense couvrait de son ombre la moitié de la cour. Au fond, la maison alignait les quatre fenêtres de son premier étage, surmonté d'un colombier. La seule coquetterie du père Merlier était de faire badigeonner cette façade tous les dix ans. Elle venait justement d'être blanchie, et elle éblouissait le village, lorsque le soleil l'allumait, au milieu du jour.

Depuis vingt ans, le père Merlier était maire de Rocreuse. on l'estimait pour la fortune qu'il avait su faire. on lui donnait quelque chose comme quatre-vingt mille

2 http://membres.multimania.fr (04.10.10)

francs, amassés sou à sou. Quand il avait épousé Madeleine Guillard, qui lui apportait en dot le moulin, il ne possédait guère que ses deux bras. Mais Madeleine ne s'était jamais repentie de son choix, tant il avait su mener gaillardement les affaires du ménage. Aujourd'hui, la femme était défunte, il restait veuf avec sa fille Françoise. Sans doute, il aurait pu se reposer, laisser la roue du moulin dormir dans la mousse ; mais il se serait trop ennuyé, et la maison lui aurait semblé morte. Il travaillait toujours, pour le plaisir. Le père Merlier était alors un grand vieillard, à longue figure silencieuse, qui ne riait jamais, mais qui était tout de même très gai en dedans. On l'avait choisi pour maire, à cause de son argent, et aussi pour le bel air qu'il savait prendre, lorsqu'il faisait un mariage.

Françoise Merlier venait d'avoir dix-huit ans. Elle ne passait pas pour une des belles filles du pays, parce qu'elle était chétive. Jusqu'à quinze ans, elle avait même été laide. on ne pouvait pas comprendre, à Rocreuse, comment la fille du père et de la mère Merlier, tous deux si bien plantés, poussait mal et d'un air de regret. Mais à quinze ans, tout en restant délicate, elle prit une petite figure, la plus jolie du monde. Elle avait des cheveux noirs, des yeux noirs, et elle était toute rose avec ça ; une bouche qui riait toujours, des trous dans les joues, un front clair où il y avait comme une couronne de soleil. Quoique chétive pour le pays, elle n'était pas maigre, loin de là ; on voulait dire simplement qu'elle n'aurait pas pu lever un sac de blé ; mais elle devenait toute potelée avec l'âge, elle devait finir par être ronde et friande comme une caille. Seulement, les longs silences de son père l'avaient rendue raisonnable très jeune. Si elle riait toujours, c'était pour faire plaisir aux autres. Au fond, elle était sérieuse.

Naturellement, tout le pays la courtisait, plus encore pour ses écus que pour sa gentillesse. Et elle avait fini par faire un choix, qui venait de scandaliser la contrée. De l'autre côté de la Morelle, vivait un grand garçon, que l'on nommait Dominique Penquer. Il n'était pas de Rocreuse. Dix ans auparavant, il était arrivé de Belgique, pour hériter d'un oncle, qui possédait un petit bien, sur la lisière même de la forêt de Gagny, juste en face du moulin, à quelques portées de fusil. Il venait pour vendre ce bien, disait-il, et retourner chez lui. Mais le pays le charma, paraît-il, car il n'en bougea plus. on le vit cultiver son bout de champ, récolter quelques légumes dont il vivait. Il pêchait, il chassait ; plusieurs fois, les gardes faillirent le prendre et lui dresser des procès-verbaux. Cette existence libre, dont les paysans ne s'expliquaient pas bien les ressources, avait fini par lui donner un mauvais renom. on le traitait vaguement de braconnier.

En tout cas, il était paresseux, car on le trouvait souvent endormi dans l'herbe, à des heures où il aurait dû travailler. La masure qu'il habitait, sous les derniers arbres de la forêt, ne semblait pas non plus la demeure d'un honnête garçon. Il aurait eu un commerce avec les loups des ruines de Gagny, que cela n'aurait point surpris les vieilles femmes.

Pourtant, les jeunes filles, parfois, se hasardaient à le défendre, car il était superbe, cet homme louche, souple et grand comme un peuplier, très blanc de peau, avec une barbe et des cheveux blonds qui semblaient de l'or au soleil. Or, un beau matin, Françoise avait déclaré au père Merlier qu'elle aimait Dominique et que jamais elle ne consentirait à épouser un autre garçon.

On pense quel coup de massue le père Merlier reçut ce jour-là ! Il ne dit rien, selon son habitude.

Il avait son visage réfléchi ; seulement, sa gaieté intérieure ne luisait plus dans ses yeux. On se bouda pendant une semaine. Françoise, elle aussi, était toute grave. Ce

qui tourmentait le père Merlier, c'était de savoir comment ce gredin de braconnier avait bien pu ensorceler sa fille. Jamais Dominique n'était venu au moulin. Le meunier guetta et il aperçut le galant, de l'autre côté de la Morelle, couché dans l'herbe et feignant de dormir. Françoise, de sa chambre, pouvait le voir. La chose était claire, ils avaient dû s'aimer, en se faisant les doux yeux par-dessus la roue du moulin. Cependant, huit autres jours s'écoulèrent. Françoise devenait de plus en plus grave. Le père Merlier ne disait toujours rien. Puis, un soir, silencieusement, il amena lui-même Dominique. Françoise, justement, mettait la table. Elle ne parut pas étonnée, elle se contenta d'ajouter un couvert ; seulement les petits trous de ses joues venaient de se creuser de nouveau, et son rire avait reparu. Le matin, le père Merlier était allé trouver Dominique dans sa masure, sur la lisière du bois. Là, les deux hommes avaient causé pendant trois heures, les portes et les fenêtres fermées. Jamais personne n'a su ce qu'ils avaient pu se dire. Ce qu'il y a de certain, c'est que le père Merlier en sortant traitait déjà Dominique comme son fils. Sans doute, le vieillard avait trouvé le garçon qu'il était allé chercher, un brave garçon, dans ce paresseux qui se couchait sur l'herbe pour se faire aimer des filles.
[...] Dominique coupa court aux cancans, en se mettant si rudement à la besogne, que le pays en fut émerveillé. Justement le garçon du moulin était tombé au sort, et jamais Dominique ne voulut qu'on en engageât un autre. Il porta les sacs, conduisit la charrette, se battit avec la vieille roue, quand elle se faisait prier pour tourner, tout cela d'un tel coeur, qu'on venait le voir par plaisir. Le père Merlier avait son rire silencieux. Il était très fier d'avoir deviné ce garçon. Il n'y a rien comme l'amour pour donner du courage aux jeunes gens.
Au milieu de toute cette grosse besogne, Françoise et Dominique s'adoraient. Ils ne se parlaient guère, mais ils se regardaient avec une douceur souriante. [...] Enfin, un jour, vers le milieu de juillet, il avait fait mettre trois tables dans la cour, sous le grand orme, en invitant ses amis de Rocreuse à venir le soir boire un coup avec lui. Quand la cour fut pleine et que tout le monde eut le verre en main, le père Merlier leva le sien très haut en disant :
- C'est pour avoir le plaisir de vous annoncer que Françoise épousera ce gaillard-là dans un mois, le jour de la Saint-Louis. [...]

II

Un mois plus tard, jour pour jour, juste là veille de la Saint-Louis, Rocreuse était dans l'épouvante.
Les Prussiens avaient battu l'empereur et s'avançaient à marches forcées vers le village. Depuis une semaine, des gens qui passaient sur la route annonçaient les Prussiens : " Ils sont à Lormière, ils sont à Novelles" ; et, à entendre dire qu'ils se rapprochaient si vite, Rocreuse, chaque matin, croyait les voir descendre par les bois de Gagny.
[...]La nuit précédente, un peu avant le jour, il y avait eu une alerte. Les habitants s'étaient réveillés, en entendant un grand bruit d'hommes sur la route. Les femmes déjà se jetaient à genoux et faisaient des signes de croix, lorsqu'on avait reconnu des pantalons rouges, en entrouvrant prudemment les fenêtres. C'était un détachement français. Le capitaine avait tout de suite demandé le maire du pays, et il était resté au moulin, après avoir causé avec le père Merlier.
[...] Puis, le capitaine avait posté des soldats derrière des murs, derrière des arbres, dans des trous.
Le gros du détachement campait dans la cour du moulin. On allait donc se battre ? Et

quand le père Merlier revint, on l'interrogea. Il fit un long signe de tête, sans parler. Oui, on allait se battre.
[...] Cependant, le capitaine paraissait ravi. Il avait visité les chambres et la grande salle du moulin donnant sur la rivière. Maintenant, assis près du puits, il causait avec le père Merlier.
- Vous avez là une vraie forteresse, disait-il. Nous tiendrons bien jusqu'à ce soir... Les bandits sont en retard. Ils devraient être ici.
Le meunier restait grave. Il voyait son moulin flamber comme une torche. Mais il ne se plaignait pas, jugeant cela inutile. Il ouvrit seulement la bouche, pour dire :
- vous devriez faire cacher la barque derrière la roue. Il y a là un trou où elle tient... Peut-être qu'elle pourra servir.
Le capitaine donna un ordre. Ce capitaine était un bel homme d'une quarantaine d'années, grand et de figure aimable. La vue de Françoise et de Dominique semblait le réjouir. Il s'occupait d'eux, comme s'il avait oublié la lutte prochaine. Il suivait Françoise des yeux, et son air disait clairement qu'il la trouvait charmante. Puis, se tournant vers Dominique :
- vous n'êtes donc pas à l'armée, mon garçon ? lui demanda-t-il brusquement.
- Je suis étranger, répondit le jeune homme.
Le capitaine parut goûter médiocrement cette raison. Il cligna les yeux et sourit. Françoise était plus agréable à fréquenter que le canon. Alors, en le voyant sourire, Dominique ajouta :
- Je suis étranger, mais je loge une balle dans une pomme, à cinq cents mètres... Tenez, mon fusil de chasse est là, derrière vous.
- Il pourra vous servir, répliqua simplement le capitaine.
[...]Et, dans cet air endormi, brusquement, un coup de feu éclata. Le capitaine se leva vivement, les soldats lâchèrent leurs assiettes de soupe, encore à moitié pleines. En quelques secondes, tous furent à leur poste de combat ; de bas en haut, le moulin se trouvait occupé. Cependant, le capitaine, qui s'était porté sur la route, n'avait rien vu ; à droite, à gauche, la route s'étendait, vide et toute blanche.
Un deuxième coup de feu se fit entendre, et toujours rien, pas une ombre. Mais, en se retournant, il aperçut du côté de Gagny, entre deux arbres, un flocon de fumée qui s'envolait, pareil à un fil de la vierge. Le bois restait profond et doux.
- Les gredins se sont jetés dans la forêt, murmura-t-il. Ils nous savent ici.
Alors, la fusillade continua, de plus en plus nourrie, entre les soldats français, postés autour du moulin, et les Prussiens, cachés derrière les arbres.

- Le père Merlier regarda le capitaine d'un air de surprise, comme pour lui demander si c'était fini.
  - Voilà le grand coup, murmura celui-ci. Méfiez-vous. Ne restez pas là.
  Il n'avait pas achevé qu'une décharge effroyable eut lieu. Le grand orme fut comme fauché, une volée de feuilles tournoya. Les Prussiens avaient heureusement tiré trop haut. Dominique entraîna, emporta presque Françoise, tandis que le père Merlier les suivait en criant :
  - Mettez-vous dans le petit caveau, les murs sont solides. Mais ils ne l'écoutèrent pas, ils entrèrent dans la grande salle, où une dizaine de soldats attendaient en silence, les volets fermés, guettant par des fentes.
  Le capitaine était resté seul dans la cour, accroupi derrière la petite muraille, pendant que des décharges furieuses continuaient. Au-dehors, les soldats qu'il avait postés ne cédaient le terrain que pied à pied. Pourtant, ils rentraient un à

un en rampant, quand l'ennemi les avait délogés de leurs cachettes. Leur consigne était de gagner du temps, de ne point se montrer, pour que les Prussiens ne pussent savoir quelles forces ils avaient devant eux. Une heure encore s'écoula. Et, comme un sergent arrivait, disant qu'il n'y avait plus dehors que deux ou trois hommes, l'officier tira sa montre, en murmurant :
- Deux heures et demie... Allons, il faut tenir quatre heures.
Il fit fermer le grand portail de la cour, et tout fut préparé pour une résistance énergique. Comme les Prussiens se trouvaient de l'autre côté de la Morelle, un assaut immédiat n'était pas à craindre.
[...] Quatre heures, murmura-t-il. Nous ne tiendrons jamais.
Peu à peu, en effet, cette fusillade terrible ébranlait le vieux moulin. Un volet tomba à l'eau, troué comme une dentelle, et il fallut le remplacer par un matelas. Le père Merlier, à chaque instant, s'exposait pour constater les avaries de sa pauvre roue, dont les craquements lui allaient au coeur. Elle était bien finie cette fois ; jamais il ne pourrait la raccommoder.
Dominique avait supplié Françoise de se retirer, mais elle voulait rester avec lui ; elle s'était assise derrière une grande armoire de chêne, qui la protégeait. Une balle pourtant arriva dans l'armoire, dont les flancs rendirent un son grave. Alors, Dominique se plaça devant Françoise.
Il n'avait pas encore tiré, il tenait son fusil à la main, ne pouvant approcher des fenêtres dont les soldats tenaient toute la largeur. A chaque décharge, le plancher tressaillait.
- Attention ! Attention ! cria tout d'un coup le capitaine.
Il venait de voir sortir du bois toute une masse sombre. Aussitôt s'ouvrit un formidable feu de peloton. Ce fut comme une trombe qui passa sur le moulin. Un autre volet partit, et par l'ouverture béante de la fenêtre, les balles entrèrent. Deux soldats roulèrent sur le carreau. [...]
Les Prussiens se montraient en masse sur l'autre bord de la Morelle, et il était évident qu'ils allaient passer la rivière d'un moment à l'autre. Quelques minutes s'écoulèrent encore. Le capitaine s'entêtait, ne voulait pas donner l'ordre de la retraite, lorsqu'un sergent accourut, en disant :
- Ils sont sur la route, ils vont nous prendre par-derrière.
Les Prussiens devaient avoir trouvé le pont. Le capitaine tira sa montre.
- Encore cinq minutes, dit-il. Ils ne seront pas ici avant cinq minutes.
Puis, à six heures précises, il consentit enfin à faire sortir ses hommes par une petite porte qui donnait sur une ruelle. [...]Cependant, Dominique était resté seul dans la salle. Il tirait toujours, n'entendant rien, ne comprenant rien. Il n'éprouvait que le besoin de défendre Françoise. Les soldats étaient partis, sans qu'il s'en doutât le moins du monde. Il visait et tuait son homme à chaque coup. Brusquement, il y eut un grand bruit. Les Prussiens, par-derrière, venaient d'envahir la cour. Il lâcha un dernier coup, et ils tombèrent sur lui, comme son fusil fumait encore.
Quatre hommes le tenaient. D'autres vociféraient autour de lui, dans une langue effroyable. Ils faillirent l'égorger tout de suite. Françoise s'était jetée en avant, suppliante. Mais un officier entra et se fit remettre le prisonnier. Après quelques phrases qu'il échangea en allemand avec les soldats, il se tourna vers Dominique et lui dit rudement, en très bon français :
- vous serez fusillé dans deux heures. [...]

Annexe XXIX : Préparation de la sortie à l'Opéra-Théâtre de Metz

Préparation de la sortie à l'Opéra-Théâtre de Metz

Travail par groupes TICE

1. Créez un dossier dans lequel vous enregistrerez cette page de travail.

2. Répondez aux questions en soignant la mise en page.

3. Une fois votre travail achevé, envoyez-le à l'adresse suivante : a.weber126@la poste.net

I. L'Opéra-Théâtre de Metz

a. Quand l'Opéra-Théâtre de Metz a-t-il été construit ?

b. L'Opéra-Théâtre de Metz est le plus ancien théâtre à l'italienne d'Europe encore en activité. Que nomme-t-on un théâtre à l'italienne ?

c. Trouvez une photo de l'Opéra-Théâtre de Metz et insérez-la.

II. L'œuvre représentée

a. *L'Attaque du Moulin* est une œuvre écrite par Émile Zola. À quelle époque a vécu cet écrivain ?

b. Trouvez une photo d'Émile Zola.

c. *L'Attaque du Moulin* a été adapté en drame lyrique. Qu'est-ce qu'un drame lyrique ?

d. Qui a adapté cette œuvre pour le théâtre ? Que savez-vous de lui ?

e. Quel est le thème de la pièce ? (de quoi ça parle ?)

f. Qui sont les personnages principaux ?

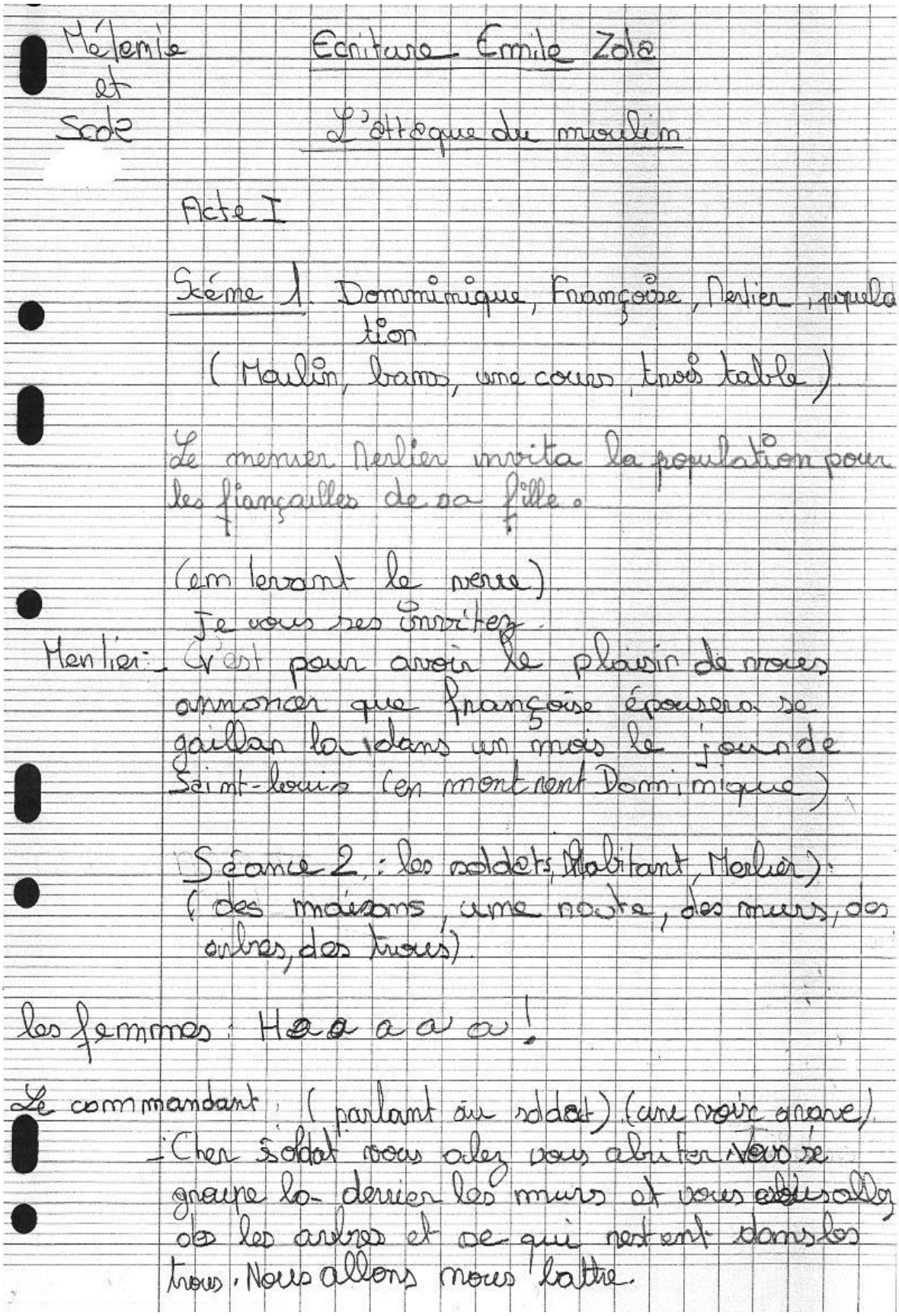
g. Où et quand se déroule l'histoire ?

h. De combien d'actes se compose la pièce ?

i. Quel décor choisiriez-vous pour cette pièce ?

j. Quel costume serait le mieux adapté pour le personnage principal ?

Annexe XXX : Adaptation de *L'Attaque du moulin* de Zola par les élèves.



Mélanie et Scde

Ecriture Emile Zola

L'attaque du moulin

Acte I

Scéne 1. Domminique, Françoise, Merlier, population

(Moulin, bans, une cours, trois table)

Le menier Merlier invita la population pour les fiançailles de sa fille.

(en levant le verre)

Je vous ses invitez.

Merlier : C'est pour avoir le plaisir de vous annoncer que françoise épousera se gaillar la dans un mois le jour de Saint-louis (en montrent Dominique)

Séance 2 : les soldats, habitant, Merlier) :

(des maisons, une route, des murs, des arbres, des trous)

les femmes : Haa a a a !

Le commandant : (parlant au soldat) (une voix grave)

- Cher soldat vous alez vous abriter vous se groupe la derrier les murs et vous allez des les arbres et ce qui restent dans les trous. Nous allons nous battre.

les soldats : Les bandits sont en retard. Ils devraient être ici.

Marlier : Ce n'est prudent que vous laissez votre barque ici. Vous devriez faire cacher la barque derrière la roue ; il y a là un trou où elle tient peut-être quelle pourra servir.

Capitaine : La vue de Françoise et Dominique me réjouis !!
(parlent à Dominique).
- Vous n'êtes donc pas en blessé mon garçons,

- Je suis un étranger monsieur.
Je suis étranger mais je loge une balle dans une pomme à 500 m.

Le capitaine : Tenez mon fusil ; il pourra vous servir.

Les habitants : Aux secours des coups de feu des coups de feu

Analyse de l'adaptation et de la mise en scène de : "L'attaque du Moulin" d'après la nouvelle de Zola

Johanna

Extrait (Au moulin un jeune homme nommé Dominique arrive.)

Merlier: (à Dominique) Que fais-tu ici?

Dominique: Je viens m'installer dans une maison dont j'ai hérité.

Merlier: D'accord, viens t'asseoir avec nous. Ca fait longtemps que tu est ici?

Dominique: Ca va faire 10 ans

Matin
N°7

(les rideaux s'ouvre et Merlier entre et dit :)

Merlier - Bonjours, je m'appel Merlier je suis Meunier du Moulin et Maire ~~de~~ et j'étais Maire de Rocreuse. Aujourd'hui je suis qu'un vieillard qui ne vi jamais. ~~Je~~ J'ai une fille nommé Françoise, elle a 18 ans.

Françoise - Papa, tu dois changer la roue du Moulin, elle est vieille et elle craque.

Merlier - (Arche la tête) Non. (il partie vois la roue) Elle a raison je vais prendre tous ce qui me vient sous la main pour la réparer (il prie du plomb, des bouts de bois ...)

Françoise - Papa, je vais épouser Dominique le belge qui c'est installer il y a 10 ans. Et je n'épouserai personne d'autre.

Merlier

I

Dimanche

Merlier : Dans la cour mêlé trois table, placée bout à

Valentin – bout. Tous le pays saient que nous devons fiancier, ce jour-là à la Saint Louis

II

- Merlier : Vous être pas dans l'armée
- Dominique : non ! je suis étranger.
- Le capitaine : Quoi, mais...
- Dominique : Je suis étanger, mais je loge une balle dans une pomme, à cinq mètre mètre. Tenez mon fusil de chasse, derrière vous

Marie

et

Léa

L'Attaque du Moulin

Acte I

Scène 1: Dominique, Françoise, Berlier, population ...

(Moulin, trois tables, décoration de fiançailles, mairies)

Berlier: (s'addressant aux convives, avec une voix grave)
Bonjours à toutes et à tous, je vous ai invité autour de cette grande table pour vous annoncer le mariage de ma fille, Françoise avec Dominique qui aura lieu le jour de la St-Louis.

Population du village: (en applaudissant) Félicitation!

Dominique et Françoise: Merci beaucoup!

Scène 2: Dominique, Françoise.

(Un mois était passé).

Françoise: (à Dominique) On ne trouve pas ça super, demain nous allons nous marié.

Dominique: Oui c'est génial! Ton père est vraiment gentil d'avoir tout préparer.

Françoise: Oui c'est vrai - Je suis vraiment pressée!

Dominique : Moi aussi

Acte II Scène 1 : Merlier (grande table de mariage, prérie, champs, [illegible]

Merlier : alors ça c'est prés, ça aussi et voilà tout est prés ! Quesque je suis impassiant ma fille va se marié, mais voilà les invités il faut que jaille mettre mon beau costume.

Scène 2 : Les invités, Merlier, Dominique, Françoise et les armées française et Prussienne.

Merlier : (À Françoise) Je suis très heureux pour toi.

Françoise : Merci beaucoup papa.

l'armée française : Attention, les Prussiens arrive !!

Antoine au moulin du Merlier. à
et
Jois ~~Merlier~~ Les personnages sont:
Merlier le meunier le maire du village.
Françoise sa fille
Dominique le fiancée de Françoise il est Belge.

L'histoire se passe a Rocreuse. quant les prussien atta que le villa ge et l'armée Française est venu defendre le village. Le village est accompagné d'une rivière de la morelle et de la forêt

Annexe XXI : *L'Attaque du Moulin,* extrait du livret de Gallet (Acte I et Acte II, scènes 1 et 2)[3]

Acte I
Scène 1, Merlier, Marcelline.

La cour du moulin. Le grand portail ouvert au fond sur le village. Un puits sous un orme immense, qui couvre la moitié de la cour. Dans les bâtiments, l'ouverture basse d'un cellier.

On lève la toile. Des servantes, dirigées par Marcelline, mettent un couvert rustique sur trois grandes tables. Tout près de ces tables, sous l'arcade du cellier, un tonneau est prêt à être mis en perce. Marcelline, très affairée, active son monde.
Merlier paraît sortant du moulin.

Merlier
Eh bien ! y sommes-nous ma bonne Marcelline ?

Marcelline
Mais oui père Merlier !
Tout est prêt, le vin bien au frais sous le cellier,
Le couvert mis à l'ombre, et, sous la nappe fine,
Votre plus beau service.

Merlier *(tout épanoui*)
Allons, je suis content !
Voilà donc le grand jour venu !
Dire pourtant
Que tu t'en défiais d'abord, de Dominique !
Toi !

Marcelline (*de bonne humeur*)
Dame ! écoutez, ça s'explique,
Tous, d'abord, l'ont jugé de la même façon :
Un étranger tombé chez nous, un beau garçon
Sans doute, le regard clair, la mine superbe,
Mais un peu vagabond, vivant comme au hasard,
Le plus souvent, couché, tel un lézard,
En forêt, le ventre dans l'herbe !
Les nôtres le tenaient pour un franc paresseux,
Et vous, ma foi, vous pensiez tout comme eux !

Merlier
C'est vrai !...
Ce me fut une rude moise,
Un grand coup là, quand ma Françoise
Vint me dire, un matin, qu'elle voulait de lui !
La petite est têtue...

3 http://www.intratext.com (04.10.10).

Pardine ! Elle a ma tête.
Elle a mon cœur aussi...
La chose s'est donc faite.
On s'st boudé huit jours ; mais aujourd'hui,
Entre nous entente parfaite !...
C'est que je me suis dit :
« Il est certain
Que ma Françoise est bien une trop brave fille,
Pour vouloir qu'un feignant entre dans la famille ! »
Un beau matin,
J'ai cherché Dominique, et, toute la journée,
Je l'ai fait s'expliquer...
(*lentement, gravement*)
Alors je l'ai connu.

Marcelline
Et vous êtes revenu,
L'air content l'âme retournée...
Qu'a-t-il donc pu vous dire ?

Merlier
Eh ! Le meilleur
De ce qu'on dit ne vaut que par le témoignage !
Et tu sais de quel bras il abat son ouvrage.

Marcelline
Oui, c'est un vaillant travailleur.
Depuis un mois qu'il est ici, mis à l'épreuve,
Le moulin, qui semblait dormir s'est réveillé,
Le vieux logis s'est égayé
D'une jeunesse toute neuve.

[...]

Merlier
Voilà nos invités !
(*Des paysans et des paysannes arrivent par petits groupes. Saluts plusieurs fois répétés.*)
C'est, mes amis,
Pour vous dire que l'un à l'autre sont promis
Dominique Penquer et Françoise, ma fille !
Dans un mois à la Saint-Louis,
Je les marie et veux tout d'abord, en famille,
Les fiancer, selon l'usage du pays !
C'est pourquoi je vous ai conviés à a table,
Pour leur santé !

Acte II
Scène 1 : Le Capitaine français, Merlier, Françoise, Dominique.

Une vaste piève avec un vieux mobilier de campagne.

Meubles écornés par les balles.
Matelas aux fenêtres.
On lève la toile. Au lever du rideau, un soldat blessé s'adosse au mur ; un autre agenouillé, épaule et va lâcher un coup de feu.
Dominique au milieu des soldats, vient de tirer et recharge son arme.
Merlier, assis, porte au front la trace légère d'un coup de feu.
Le Capitaine français agite ses hommes.

Après un temps, le Capitaine qui est allé regarder par une ouverture, tape sur l'épaule de l'homme qui est sur le point de tirer.

Le Capitaine français
Cessez le feu !
(*Clairon sur le théâtre. Clairon répondant des couisses*)
(*consultant sa montre*)
Cinq heures ! Nous y sommes !...
Le colonel dit ! Cinq heures !
J'ai tenu
Jusqu'au moment fixé.
(*à un sergent*)
Ralliez tous nos hommes.
Replions-nous.
(*souriant à Françoise, qui entre, encore tout émue.*)
Vous avez eu bien peur, ma belle enfant !
(*regardant autour de lui*)
En somme,
Plus de peur que de mal.
Malgré ce feu d'enfer,
Voyez, le logis seul a quelque peu souffert.
(*à Dominique, lui serrant la main*)
Vous, mon garçon, merci !
Pas une amorce brûlée en vain !
Que n'avons-nous, là-bas,
Quelques tireurs de votre force !
À chaque coup un homme à bas§
(*à ses soldats qui défilent aussitôt devant lui*)
En route, nous ! Filons sous bois, par les venelles !
(*à Merlier*)
Mon brave homme, au revoir !
Nous reviendrons !

(*Il salue Françoise et sort à la suite de ses hommes*)

Merlier (*qui s'est levé*)
Ah ! mon pauvre moulin, ils t'en font voir de belles !
Si ça recommence, ils t'achèveront !

Dominique (*encore très animé*)
Tonnerre !
C'est trop !

Bien sûr, ça ne me regardait pas !
La guerre doit rester l'affaire des soldats.
Mais, quad je vous ai vu touché par cette balle,
Et ma Françoise, là tremblante, toute pâle,
Je n'ai pas pu, c'était plus fort que moi !
La colère m'a pris, je les aurais, ma foi !
Tués tous, et moi qui n'aurais pas du me battre,
J'ai fait à moi tout seul la besogne de quatre !

Merlier
Ah ! le triste jour que voilà !
Et c'est la Saint-Louis pourtant !
Une bataille
Au lieu d'un mariage !
Ah ! qui nous eut dit çà ?
Le mois dernier, quand nous fêtions vos fiançailles ?
Qui nous eut fait prévoir ce grand deuil du pays,
Notre France égorgée et ses champs envahis !

(*Tambours lointains dans la coulisse*)
(*Fifres lointains dans la coulisse*)

Françoise
Père, écoutez ! Cette marche lointaine !
(*Fifres lointains dans la coulisse*.)
Ce sont les Français qui reviennent !

Merlier (*après avoir écouté*)
Non ! Non !...
Des pas lourds, des chevaux, du canon !
C'est l'ennemi !

Dominique
La cour du moulin en est pleine !

Voix des soldats ennemis (*au dehors*)
Mort à qui résistera !
Hourra ! Hourra ! Hourra !...

Scène 2, Françoise, Merlier, Capitaine ennemi, Dominique.

(*Françoise s'est jetée dans les bras de son père.*
Dominique se place devant eux comme pour les protéger.
Brusquement la porte s'ouvre. Le Capitaine ennemi paraît, suivi de soldats, qu'il arrête sur le seuil.)

Le Capitaine ennemi
Quel est le maître ici ?

Merlier (*ferme*)
Le maître,
C'est moi !

Le Capitaine ennemi
Vous ne cachez point de soldat ?

Merlier (*froidement*)
Voyez !

Le Capitaine ennemi
Ceux qui vous défendaient se sont donc repliés...
Par où sont-ils partis ?

Merlier
(*avec un geste indifférent, désignant vaguement deux points contraires*.)
Par là !
Par là, peut-être...
(*un peu narquois*)
Il faut chercher, mon bon monsieur...

Le Capitaine ennemi
Allons, c'est bon !...
Nous camperons ici.

Merlier
Soit ! Si ça peut vous plaire.

Le Capitaine ennemi
Il nous faudra des vivres !

Merlier
Je n'ai rien,
Mais comme on dit, à la guerre comme à la guerre !
Et je ferai le nécessaire
Pour vous nourrir ainsi que vos soldats,
Si vous ne me bousculez pas !

(*Merlier va pour sortir. Mais l'attention du Capitaine s'est fixée sur Françoise et sur Dominique*)

Le Capitaine ennemi
(*montrant Françoise*)
C'est votre fille ?

Merlier
C'est ma fille.

Le Capitaine ennemi
Et ce jeune homme ?

(*Tout à coup, ayant regardé plus attentivement*)
Les mains noires de poudre ! Un fusil !
Eh ! Comment
Se fait-il qu'il ne soit pas à son régiment ?

Dominique (*simplement*)
Je ne suis pas Français.

Le Capitaine ennemi
Pas Français !

Dominique
On me nomme Dominique Penquer.

Le Capitaine ennemi
Et vous avez tiré ?
Vous le reconnaisez !

Dominique
C'est vrai !

Le Capitaine ennemi
Vous avez tiré !
C'est contraire
À toutes les lois de la guerre !
(*aux soldats restés à la porte*)
Une sentinelle, ici !
Une autre au bas de la fenêtre que voici !
Vous serez fusillé !
[...]

Annexe XXXII : décor de *L'Attaque du moulin,* mis en scène par Éric Chevalier à l'Opéra-Théâtre de Metz (2010)[4]

4 http://rpl-89.2.over-blog.com/article-metz-metropole-opera-theatre-l-attaque-du-moulin-43263975.html (04.10.10)

Annexe XXXIII : Tableau récapitulatif des combats dans *Yvain le chevalier au lion*

J'analyse les combats dans *Yvain le chevalier au Lion*

Pages	Qui?	Où et quand?	Pourquoi?	Conséquences?	Champ lexical du combat
34-35	Calogrenant contre le chevalier de la fontaine	Dans la forêt de Brocéliande à la fontaine il y a 7 ans	Calogrenant veut prouver sa vaillance. Le chevalier défend sa fontaine	- Calogrenant est vaincu. - Yvain veut le venger.	Guerre; Chevalier; Combattre; Lance; Ecus; Cheval; Coup; frappa.
40-41	Yvain le Chevalier de la fontaine	à la fontaine 7 an plus tard	- venger son cousin - prouver sa vaillance	- Yvain est vainqueur il blesse à mort son adversaire	se fendre; épée; haubert; éperont; heaume; s'éclissent; s'assaillent; déchiquettent; s'entreprouvent; sang; d'estoc...
p.76	Yvain le comte Alier.	Territoire de la dame de Noraison.	Defendre la dame le comte veut ses terres.	Yvain vainqueur Alier condamné à réparer les dommages causés à la dame.	Champion, ennemis, félon, défense, combat, massacre, blessé
p.86 87	Lion contre le serpent	forêt de Brocéliande	Yvain defend le lion symbole de noblesse serpent diable	Yvain tue le serpent le lion devient son fidèle servitère	Tranche, écu, frappe, dépièce

100-101 ire (colère) piu, tranchant	Yvain contre le géant	Au château d'un baron	Yvain défend son hôte contre un géant qui a enlevé des enfants	Yvain vainqueur le géant est tué
108-109	Yvain contre les 3 sénéchaux	fontaine	défend Lunette condamnée au bûchée	Yvain blessé le lion aussi 1 sénéchal tué et les autres se rendent
128-129 Y. les 2 fils du Luiton	Chateaux de pire Aventure	délivrer les 300 demoiselles captures	Yvain vainqueur	
138-139 Yvain Gauvain	cour du roi	Défends les intérêts de 2 soeurs (héritage)	Pas de gagner Arthur déclare vainqueur Yvain	

Annexe XXXIV : Adaptation *d'Yvain le chevalier au lion* par les élèves de 5e7

Le récit de Calogrenant

Sous voici ici à la cour du roi Arthur, il nous
a à nouveaux bien reçu et en ce beau jour de
Pentecôte nous avons bien festoyé maintenant je
vais vous raconter une histoire

Julie — Le Récit de Calogrenant

Calogrenant - Nous voici dans le château du roi Arthur à Carduel en Galles. Mes amis nous voici je vais vous raconter une histoire qui s'est passé il y a 7 ans pour ma honte. Je me trouvais dans la forêt de Broceliande quand j'aperçus un vavasseur qui m'offrit l'hospitalité. Il avait une fille

Calogrenant: Nous voici ici a la cour du roi Arthur à Carduel en Galles. C'est aujourd'hui la pentecote nous avons bien festoiyer et maintenant je vais maintenant vous raconter une histoire qui s'est passé il y a 7 ans pour ma honte.

Reine: ~~Raconter Raconter ta peux être interessant~~

Ké Encore une histoire pour te ridiculiser

Reine: Ké vous êtes odieux et lâche de parler ainsi de vos compagnons.

Calogre Je me trouvais dans la forêt de Broceliande quand j'aperçus un vavasseur qui m'offrit l'hospitalité. Il avait une fille elle etait très belle et elle me mena dans le plus jolie préau du monde. A l'heure du souper la jeune fille se trouvait assise en face de moi. Après le souper je repartie quand je suis reparti mon cheval était propre.

En se partant sur le chemin je vis un vilain, je m'approcha de ce vilain et je vit qu'il avait plus grosse tête que Romain ou autre bête, il m'indiqua le chemin d'une

Le Récit de Calogrenant

Arthur, le bon roi de Bretagne, dont la vaillance nous enseigne à être preux et courtois, tenait une très riche cour à Carduel en Galles. Je disais ce qui m'est arrivé il y a 7 ans, j'avais perdu contre le chevalier de la fontaine dans la forêt de Brocéliande car il était plus grand et mieux armé que moi à la cour du roi Arthur, nous

Calogrenant Nous voici réunis en deux jours de Pentecôte, nous avons bien festoyer maintenant je vais vous raconter ce qui c'est passé il y a 7 ans, j'ai honte mais je vais quand-même vous le dire.
J'ai perdu il y a 7 ans contre un chevalier de la fontaine à la forêt de Brocéliande car il est mieux armé que moi et aussi plus grand.

Ké Encore une histoire pour te ridiculiser/ Ké en se levant/

Reine Ké vous êtes odieux et lâche de parler impoli de vos compagnons /la reine en parlant plus fort/

Le recit de Calogremant.

Calogremant - C'est aujourd'hui

~~Nous [illegible] la Pentecôte mais~~ [illegible]

~~[illegible] une histoire~~

~~qui [illegible] pas [illegible]~~

Calogremant C'est aujourd'hui la Pentecôte à la Cour du Roi arthur aprés avoir avoir festoyez je vais vous racontez une histoire d'on j'ai honte il y a 7 ans car j'ai voulu partir en aventure

Ké. (~~[illegible]~~ en se moquant) Encore une histoire pour te ridiculisé.

Valentin
5°7.

Valentin Vite il faut que je me depeche je dois arrive avant la cour durai Arthur a la fontaine pour rangé mon cousin et prouver ma vaillance.
Ecuyer apporte moi mes armes et montre mon cheval. Ne parle pas de mon départ si tu fait comme je t'ai dit, je te jure que tu ne perdras rien.

Ludo Sir soyer en paix. De moi nul me sera rien

Ludo (ramenant le cheval et les armes) Vailà tout est pret bonne route.

Valentin: Merci

Valentin (quelque heure plus tard) je ne vais pas ou est la fontaine. a vaila quelqu'un desendant de son chevale

La rencontre avec le vilain

JESSY
5°7

Valentin:(~~seul en courant~~)-Vite il faut que je me dépêche,je dois arrivé avant la cour du roi Arthur à la fontaine pour venger mon cousin et prouver ma vaillance.

LUDOVIC
5°7

Valentin:-Ecuyer apporte-moi mes armes et ~~monte~~ mon cheval.Ne parle pas de mon départ.Si tu fais comme je t'ai dit,je te jure que tu n'y perdras rien.

VALENTIN
5°7

Ludovic:-(ramenant le cheval et les armes)-Voilà monsieur Yvain tout est prêt,bonne route.

Valentin:-Merci pour le soin apporté à mes armes.Me voilà parti pour vaicre le chevalier de la fontaine.

Valentin:(à lui même)-Voilà quelques heures que je chemine et je ne vois toujours pas de fontaine

j'ai pourtant passé la nuit dans l'augerge indiquée par Calogrenant.Je devrai à présent rencontrer le vilain.J'ai ate de le rencontre pour voir si mon cousin n'a pas exageré sur sont conte qu'il ressemble a un monstre mais qu'il est hônnete.Il me montrera alors le chemin pour aller à la fontaine.Au loin je vois un arbre où est assis exactement ~~la description du~~ vilain je vais lui parlait.(descendant du cheval)

Valentin:-Bonjour je cherche la fontaine magique pour venger mon cousin,prouver ma vaillance et combattre le chevalier de la fontaine.C'~~es~~-tu où elle trouve?

Jessy:(entouré de bête)-Oui je vois il faut que tu continue le chemin tout droit.Une fois arrivé tu veras la fontaine ornée de pierres précieuses tu devras verser l'eau de la fontaine sur la pierre et une violante tempête se produira ~~et~~ le chevalier apparaitra.Voilà bon courage.

Valentin:Merci j'ai ate de combattre le chevalier.

(directement) Colognant

Yvain : Je vais verser de l'eau sur la fontaine comme me l'a dit mon cousin. Waou !! quelle tempête ! Et ces magnifiques éclairs me frappent dans mes yeux... ça s'est arrêté !!

suivi par la violence elle est tellement puissant que il a des maison qui sont tombées ! (très énervé) s'écroule

Le chevalier de la fontaine : qui ose venir sur ma territoire et le dévaster

Yvain : Je suis Yvain, l'homme qui est venu venger mon cousin !!

Le chevalier : Ahah ahahah ! Ce Colognant, il ne sait même pas se servir de son épée !

Yvain : Je vais t'enlever le sourire de ta bouche. Yaaah !!

Le chevalier : C'est ce qu'on va voir.

(pendant ce tant il se combat pendant 25 seconde)

Le chevalier : C'est merveilleux ce chevalier sait se battre à un tel niveau que je sens que j'ai aucune chance

Yvain : goûte à mon coup d'estoc

Le chevalier : Mon heaume !

Yvain : Et maintenant pour finir !

Le chevalier : aaaaah !!

Yvain : (content) ! Je crois bien que je t'ai blessé à mort !

(sortent de scène en se poursuivant)

~~Le chevalier : avant les pate !~~

~~Yvain : Oh non !~~

Devant Yvain: Sfff!! Cette forêt de Brocéliande est vraiment profonde cela fait des heures que
Nethieu je marche... Tiens je vois quelque chose au loin, mais c'est la fontaine, qu'elle est magnifique
perchée sur un arbre avec un grand bassin en or et ses rubis tellement brillants. Bon! Il est
temps que maintenant je verse de l'eau sur la fontaine comme me l'a dit mon cousin
Calogrenant. Waouh!! Quelle tempête? Les magnifiques éclairs me frappent dans mes yeux, c'est
tellement puissant que, la terre tremble, les maisons s'envolent et les arbres s'arrachent, Rein!
quelqu'un arrive.
Le chevalier de la fontaine (très énervé): Qui ose venir sur mon territoire et le dévaster?
Yvain: C'est moi! Je suis Yvain, l'homme qui est venu venger son cousin.
Le chevalier de la fontaine: ahahahah! Calogrenant, il ne sait même pas se servir de son
épée.
Yvain: Je vais t'enlever ce sourire de ta bouche. Yaaa!
Le chevalier: c'est ce qu'on va voir!
(Pendant ce temps ils se battent pendant 25 secondes).
Le chevalier: C'est merveilleux comment ce chevalier sait se battre, il a tel niveau que je sens que
je n'ai aucune chance.
Yvain: Goûte à mon coup d'estoc.
Le chevalier: Mon ventre!
Yvain: Et maintenant pas fini!
Le chevalier: aaaaaah! Ma tête! je vois flou, il faut que je fuis!
Yvain (content): Je crois bien que je t'ai blessé à mort! Et oui vaincu!

Théâtre

Yvain :

S'il plaît à Dieu, ils ne m'occiront. Jamais par eux ne serait pris.

Je suis recherché, ils ont sûrement trouvé mon cheval coupé en deux. Puisque dedans il y a ni lui ni fenêtre pour que je puisse me sauver. Et moi que je sois un oiseau qui vole, un écureuil ou une belette car les fenêtres sont fermés et les portes fermées.

Lunette :

Chevalier, je crains que vous soyez mal venu ! Si on vous aperçoit dedans, vous y serez mis en pièces, car mon seigneur est blessé à mort et je sais que que vous l'avez tué. Sa dame en mène un deuil si grand et ses gens autour d'elle crient si fort, qui ils se tuent de douleur. Entre eux si grande est la colère qu'ils ne pensent s'entendre et savoir s'ils vont vous occire ou vous pendre.

Sire, je vous aiderai de tout mon pouvoir. Il n'est pas prudhomme celui qui a peur

Yvain :

S'il plaît à Dieu, ils ne m'occiront. Jamais par eux ne serait pris.

Je suis recherché, ils ont surement trouver mon cheval coupé en deux. Puisque dedan, il y a ni lui ni fenêtre pour que je puisse me sauver. A moins que je sois un oiseau qui vole, un écureil ou une belette car les fenêtres sont ferrés et les portes fermées.

Lunette :

Chevalier, je crains que vous soyez mal venu ! Si on vous aperçoit dedan, vous y serez mis en pièces, car mon seigneur est blessé à mort et je sais que que vous l'avez tué. Ma dame en mène un deuil si grand et ses gens autour d'elle crient si fort, qu'ils se tuent de douleur. Entre eux si grande est la colère qu'ils ne peuvent s'entendre et savoir s'ils vont vous occire ou vous pendre.

Non, je vous aiderai de tout mon pouvoir. N'est pas prudhomme celui qui a peur

Je crois que vous êtes prudhomme car vous n'êtes point effrayé. Si je le puis

début entrée dans le → château

Maintenant que je suis entré il faut que je me cache. ~~Voilà~~, maintenant ~~la fait~~ près de deux heures que je le ~~suivre~~ suis, ~~il doit être mort après le coup que je lui ai assisté~~

Avec la blessure que je lui ai infligée, je suis pratiquement sûr qu'il est mort à présent.

Si je le puis, service et honneur vous rendrai comme ceux que vous me rendîtes Une fois, à la cour du roi, ma dame m'avez en messagère. Peut-être bien que je ne fus assez rouge ni assez courtoise. Peut-être bien que je ne sus me tenir comme doit le faire une pucelle car il n'y eut nul chevalier qui me daignât parler un mot sinon un seul; vous que voici. Vous m'avez honorée sorcière. Je vous ai reconnu, vous êtes fils du roi Urien et avez nom messire Yvain.

Un petit anneau vous prendrez (donne l'anneau)
Il ne craint rien celui qui porte l'anneau
Nul homme ne pourra le blesser, vous avez

Ami, écoutez: ils vous cherchent tous, Dans la maison il y a grand bruit mais

Laudine - Ah Dieu ! Si nous pouvons trouver le traître qui m'a occis mon bon seigneur ! [Jamais on ne vit tel dans ni tel tort comme tu me fais en ne me laissant point voir celui qui est auprès de moi !] ? sens ?

Lunette = Ma chère dame tout le monde est réunis. Ils ont tellement de peine pour vous. Ils emportent le corps pour l'entérer.

Laudine : -

Dans la chambre, Yvain et Lunette.

Lunette - Beau sire, avez-vous cette foule de gens armés ?
Ils ont fouillé toutes cachettes plus menuement que traque traçant perdrix ou caille. Sans doute avez-vous ou peur ?

Yvain : Par ma foi, vous dites vrai !!! -
Mais si cela se pouvait, par un trou ou une fenêtre je voudrais bien apercevoir la procession et le corps.

Je demande a voir la dame du chateau !

Lunette - Venez par ici, par cette fenêtre vous verez Laudine.
Je vous ordone, d'être obéissant.
Vous resterez ici jusqu'a que Laudine soit calmé.

Yvain = Je vous obéirais

Lunette sort.

Lunette : Ma chère dame tout le monde est réunis. Ils ont tellement de peine pour vous. Ils emportent le corps pour l'enterrer

Lauréline : (se tire les cheveux, se jette par terre) NAN ! Mon cher Henri que j'aimais tant, comment peut-il être mort aussi vite ? Tous mes souvenirs s'envolent aussi vite, ce n'est pas possible !

Lunette : Calmez-vous, je suis là pour vous.

Lunette passe derrière Varin, qui lui est caché.

Varin (à voix basse) : Lunette, venez par ici !

Lunette : Beau sire, avez-vous vu cette foule de gens ? Ils ont

Senem 5°7
Anais

Le lendemain matin.

Lunette – J'ai parlé de vous à ma dame. Elle a accepter Vous irez ~~chez~~ dans une heure.

Yvain – Je vous remercie j'irais.

~~Laudine~~
Lunette – Il est arrivé dame !

Laudine – Comment quand viendra ce chevalier ?

Lunette – Il est là !

Laudine – Dites lui de monter.

Lunette – Messire Yvain elle vous attend.

Yvain – J'y vais.

Laudine – C'est vous le Le chevalier au Lion ?

Yvain – Oui, ~~Laudine~~ Lunette vous la déjà dit, non.

Laudine – Oui mais je ne peux pas vous épouser vous !
C'est affreux, vous avez tuer mon mari !

Yvain – Je m'excuse du fond du coeur je vous aime tellement que je ne sais pu quoi faire.

Yvain - Cette dame est splandide !, si je pouvez m'excuser, je le ferais. J'aimerai tellement lui dire que je regrette. Mon amour est si fort pour elle, je ferais tout pour l'aider.

Le soir de l'entèrement Lunette et Laudine dehors.

Lunette - Maintenant que tout est fini, il vous faudra un autre défenseur pour votre fontaine.

Laudine - Je suis d'accord avec vous, mais qui ?

Lunette - Je connais un très bon défenseur, ont le nomme le chevalier au Lion.

Laudine - Dites lui de venir demain matin.

Lunette - Tenez ces reliques et jurer dessus que vous acceptez ~~qui~~ de l'épouser ?

Laudine - Je jure. (en touchant les reliques).

Laudine – J'ai jurée sur les reliques donc je vais vous épouser.

Yvain – ~~[illegible]~~ Quand fermes-nous le mariage ?

Laudine – Sachez que je ne vous épouse guerre ~~[illegible]~~ pour mon amour envère vous je ~~[illegible]~~ suis forcé.
Le mariage aura lieu la semaine prochain
Maintenant au revoir.

Yvain – Au revoir je vous aimes !

Laudine – ~~Non pas~~ ~~Mais moi je vous aime~~ –
Moi aussi je crois que je vous aime,

Le soir !

Laudine - Ah Dieu! Si nous pouvons trouver le traître qui m'a occi mon beau seigneur!

Lunette - Ma chère dame tout le monde est réuni. Ils ont tellement de peine pour vous. Ils emportent le corps pour l'enterrer

Laudine - (retire les cheveux, ne jette pas terre) NON!
Mon cher mari que j'aimais tant, tous mes souvenirs s'envolent aussi vite. Ce n'est pas possible!

Lunette: Calmez-vous, je suis là pour vous.

(Lunette passe devant Yvain, qui lui est caché).

Yvain: (à voix basse) Lunette venez par ici.

Lunette: Beau sire, je ne peut rester ici je reviendrais plus tard.

Yvain - Attendez, j'aimerais bien parler à Laudine. Pouvez-vous lui ~~demander de me parler comme de raison~~ parler de moi?

Lunette - Je vais aller lui parler.
(elle sort)

Laudine - Ah Dieu! Si nous pouvons trouver le traître qui m'a occi mon beau seigneur!

Lunette - Ma chère dame tout le monde est réuni. Ils ont tellement de peine pour vous. Ils emportent le corps pour l'entérer

Laudine - (se tire les cheveux, se jette par terre). NON!
Mon cher mari que j'aimais tant, tous nos souvenirs, s'envolent aussi vite. Ce n'est pas possible!

Lunette : Calmez-vous, je suis là pour vous.

(Lunette passe devant Yvain, qui lui est caché).

Yvain : Lunette venez par ici.
(a voix basse)

Lunette : Beau sire, jen ne peut rester ici je reviendrais plus tard.

Yvain - Attendez, j'aimerais bien parler à Laudine. Pouvez-vous lui ~~[illegible]~~ parler de moi?

Lunette - Je vais aller lui parler.
(elle sort)

Yvain - Cette dame est splendide ! Si je pouvais m'excuser, je le ferais. J'aimerai tellement lui dire que je regrette. Mon amour est si fort pour elle, je ferai tout pour l'aider.

(Yvain sort, Laudine et Lunette rentrent).

Lunette - Maintenant que tout est fini, il vous faudra un autre défenseur pour votre fontaine.

Laudine :- J'ai eu tant de peine pour mon mari, mais mon devoir est de protéger mon royaume d'une nouvelle attaque.

Lunette - Je connais un très bon défenseur, je vais vous le présenter.

Laudine.- Je suis d'accord. Présentez-le moi cette après-midi.

(Laudine sort, Yvain rentre)

Lunette - J'ai parlé de vous à Laudine, je lui ai dit que vous seriez le défenseur de la fontaine magique. Je vous la présenterez cette après-midi.

Yvain - Comptez sur moi !

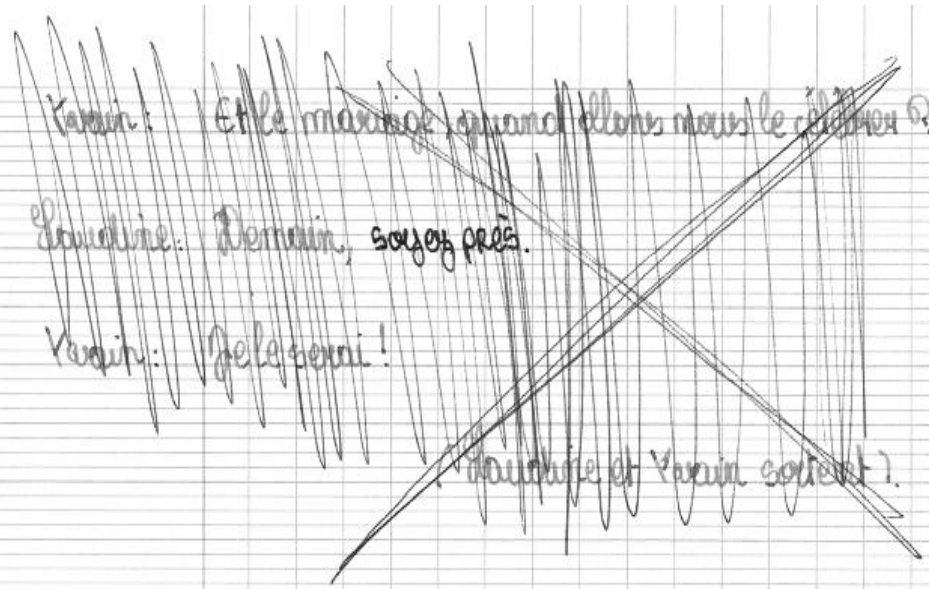
(Ils sortent)

Laudine : Je vous tiens quitte de tout tort et de tout méfait.
Asseyez-vous et me contez comment vous êtes si soumis.

Yvain : Dame, fait-il, la force vient de mon coeur qui à vous se tient.
En ce vouloir mon coeur m'a mis.

Laudine : Et qui le coeur, beau doux ami ?
Yvain : Dame mes yeux.
Laudine : Et qui les yeux ?
Yvain : La grand beauté qu'en vous je vis.
Laudine : La beauté est-elle coupable ?
Yvain : Dame, c'est-elle qui me fait tant aimer
Laudine : Aimer ? Qui donc ?
Yvain : Vous, dame chère
Laudine : Moi ?
Yvain : En vérité.
Laudine : De quelle manière ?
Yvain : Telle qu'elle ne peut être plus grande, telle que de vous ne s'écarte mon coeur, telle que tout à vous je m'octroie, telle que je vous aime plus que moi, telle, s'il vous plait, qu'à votre guise pour vous je veux mourir et vivre.
Laudine : Et oserez-vous entreprendre de défendre pour moi ma fontaine ?
Yvain : Oui, dame, contre tout homme qui viendra.
Laudine : Sachez donc que la paix est fait entre nous.

~~Nous irons chez cette salle qui sont les gens qui m'ont louée et conseillée et accordé de prendre un mari par le besoin qu'ils connaissent et même à vous je me donne car je ne dois refuser si bon seigneur et fils de roi.~~



Laudine = Lunette apportez-moi les anneaux. (bis)

(Lunette apporte les anneaux.)

Laudine : Célébrons nos ~~noces~~ noces sur le champ.

(Ils se passent l'anneau aux doigts et partent)

Julien
ALEXANDRE
Sinem
5°7

G. J : Seriez-vous de ceux qui valent moins à cause de leur femme ? Honnis soient-t-ils par Sainte-Marie ! Il doit s'amender celui qui a une belle dame pour femme ou pour amie. Il n'est pas juste que, parce qu'elle l'aime, il perde son renom et son prix.

Y. A : Certes ne sera pas votre seule privation, si vous deveniez pire encore. Car la femme a vite repris son coeur et n'a point tort de mépriser celui qui perd sa valeur et l'oublie dans l'amour.

G. J : D'abord doit croître votre prix. Rompez le frein et le chevêtre ! Nous irons tournoyer, moi et vous, qu'on ne nous appelle jaloux ! Vous ne devez être songeux mais hanter joutes et tournois, quoi qu'il puisse vous en coûter. Qui ne se meut devient songeux ! Il vous faut venir avec nous.

Y. A : Je n'irais point sous autre enseigne. Faites en sorte, mon compain, qu'il ne manque quelqu'un en notre compagnie ! Ce ne sera moi, je le jure.

Cher dame accorder moi se congé, s'il vous plaît.

Je vous accorde ce congé mais seulement à terme. Le grand amour que j'ai pour vous deviendra haine, soyez-en sûr, si vous dépasser le terme que je vous fixerai. Si mon amour voulez avoir et le moins du monde m'aimez, pensez à revenir à tout le moins d'ici un an, huit après la Saint-Jean dont c'est aujourd'hui les octaves. Mon amour vous ne l'aurez plus si vous n'êtes point revenu auprès de moi à ce jour

Y. A Dame ce terme est bien lointain si je pouvais être colombe chaque fois que je serai avec vous, je le serai ! Je t'en prie Dieu qu'il ne lui plaisait pas de me laissais loin de vous avec ce longtemps si loin de vous. Mais tel compte tôt revenir qui point ne connaît l'avenir. Je ne sais ce qui m'adviendra, ou maladie ou bien prison. Vous deviez considérer les empêchements que je pourrais souffrir.

L. Ainsi jè fait (dit-elle) est aussi bien, jè vous promets que si Dieu vous déjent de mort, d'empêchement vous ... m'aurez jamais pour autant, qu'à moi vous penserez. Car mettez donc à votre doigt ce mien anneau que jè vous donne. De la pierre dont il est fait jè vais vous dire le pouvoir : nul amant vrai et loyal ne peut souffrir aucun mal. Celui qui porte cet anneau, celui qui chèrement y tient et de son amie se souciant, plus dur que fer il devient il vous vaudra écu, haubert. Mais jè veux qu'à nul chevalier vous ne le prêtiez ni donniez. Je vous le donne par amour.

(Messire Yvain à son congé, le roi ne veut plus attendre pour aucune raison du monde. Car il leur tarde qu'on amène les palefrois garnis de selles et de freins).

G. V. Je ne sais plus comment conter le départ de messire Yvain et les baisers de ce départ, qui furent de larmes semés, de si grand douceur embaumés.

Laudine Le roi pria la dame de retourner en son château. Elle s'en retourna à grand-peine suivie de tous les gens de sa maison.

Sirem
Julien
Alexandre

Théâtre

11-02-10

G Seriez vous de ceux qui valent mains à cause de leur femme.
Honnis soient-ils par Saint Marie ! Il doit s'amender celui qui a une belle dame pour femme ou pour amie.
Il n'est pas juste que, parce qu'elle l'aime, il perde son renom et son prix.

V « Certes ne sera pas votre seule privation, si vous devenez pire encore. Car la femme à vite repris son coeur et n'a point tort de mépriser celui qui perd sa valeur et l'oublie dans l'amour

G D'abord doit croître votre prix. Rompez le frein et le chevêtre *! Nous irons tournoyer, moi et vous, qu'on ne nous appelle jalouse !
Vous ne devez être songeuse mais hantes joutes et tournois, quoi qu'il puisse vous en coûter.
Qui ne se meut devient songeur ! Il vous faut venir avec nous.

V Je n'irai point sous autre enseigne. Faites en sorte, bon compain, qu'il ne manque quelqu'un en notre compagnie ! Ce ne sera moi, je le jure

Julien
Alexandre

G Seriez vous de ceux qui valent à cause de leur femme.
Honnis soient-ils par Saint Marie ! Il doit s'amender celui qui a une belle dame pour femme ou pour amie.
Il n'est pas juste que, parce qu'elle l'aime, il perde son renom et son prix.

V « Certes ne sera pas votre seule privation, si vous devenez pire encore. Car la femme à vite repris son coeur et n'a point tort de mépriser celui qui perd sa valeur et l'oublie dans l'amour

G D'abord doit croître votre prix. Rompez le frein et le chevêtre *! Nous irons tournoyer, moi et vous, qu'on ne nous appelle jalouse !
Vous ne devez être songeuse mais hanter joutes et tournois, quoi qu'il puisse vous en coûter.
Qui ne se meut devient songeur ! Il vous faut venir avec nous.

V Je n'irai point sous autre enseigne. Faites en sorte, bon compain, qu'il ne manque quelqu'un en notre compagnie ! Ce ne sera moi, je le jure

Y : Ma très chère dame, vous qui êtes mon coeur mon âme, mon bien, ma joie et ma santé une chose me promettez pour votre honneur et pour le mien...

L : Beau sire, commandez ce que vous voulez!

Y : Cher dame ~~l'~~accordez moi ~~ce~~ ce congé s'il vous plait.

L : Je vous accorde ce congé mais ~~seulem~~ seulement à terme. Le grand amour que j'ai pour vous deviendra haine, soyez-en sûr, si vous dépasser le terme que je vous fiscerai. Si mon amour voulez avoir ~~et le moins~~ d'ici un an, huit jours après la Saint-Jean dont c'est aujourd'hui les octaves, Mon ~~a~~ amour vous ne l'aurez plus si vous n'êtes point revenu auprès de moi à ce jour.

Y : Dame, ce terme est bien lointain, si je pouvais être colombe chaque fois que je le voudrais, souvent avec vous je serais!
Et je prie Dieu qu'il ne lui plaise de me laisser aussi longtemps si loin de vous. Mais tel compte tôt revenir qui point ne connait l'avenir. Je ne sais ce qui m'adviendrait ou maladie ou bien prison. Vous deviez considérer les empêchements que je pourrais souffrir.

L Ça mettez donc à votre doigt ce mien anneau que je vous donne. De la pierre dont il est fait je vais vous dire le pouvoir: nul ayant vrai et loyal ne peut souffrir aucun mal.
Celui qui porte cet anneau, ~~loyal~~ celui qui chèrement y teint et de son amie se souvient, plus dur que fer il devient. Il vous faudra eau, hardi. Mais je veux que à nul chevalier vous ne le prêtiez ni donniez. Je vous le donne par amour.

L Je suis triste de te voir partir si loin, ton absence me fera un grand vide.

C Aller Vivain nous devons partir les chevaux sont prêts

V Au revoir Laudine je T'aime.

Johanne. Antoine

Laudine - On est le jour de la Saint-Jean j'attends avec désespoir mon mari. Il n'est toujours pas revenus !

Lunette - Il reviendra madame, il l'a promis.

Laudine je suis très en colère contre mon mari, je veux plus jamais le revoir. Va le chercher !

~~Lunette à Yvain - Je vien te chercher de la part de madame elle est très en colère contre vous.~~

Yvain - Je m'excuse j'avais complétement oublié la date.

Laudine - C'est trop tard je ne veux plus te voir et je veux reprendre mon anneau

Yvain devint fou et s'enfuit dans la forêt

- Mais mon dieu comment aurai-je pu oublié cette date !

- NoN je ne te le rendrais pas car je t'aime.

- Yvain dans la forêt il tue des bêtes de la forêt pour se nourrir puis il vit une petite maisonnette ou vivrait un ermite qui lui offrie de quoi manger.

Myriam, ~~[illegible]~~ Danila, Margaux

Servante : Messir Yvain, voila l'onguent de la fée Morgane elle vous guerrira de votre folie.

Yvain : Tous se que vous voullez mes guerrissez moi (la servante sortie une boite de sa saccoche, puis mettra la crème qu'elle contenait dans sa main et lui enduit le visage avec)

Yvain Je suis guerri ~~mt~~ maintenant, je vous remerci. Je peut m'en aller. (~~p~~ marche pensif)

Liom (GRR...) (Les lion pousse un cri)

Yvain (entend le cri et se dirigea vers) Voila un lion est un serpent qui se battent qui doigent sauvé? Le Lion qui représente la noblesse ou le serpent qui représente le mal. Je pense que je dois sauver le lion. (Il alla sauvé le lion en tranchant le serpent).

Lion : (~~p~~ s'agenouient devant Yvain). Et dit : Merci, je vous revodrait sa, je suis à presant à votre merci.

Yvain : (Yvain choqué !) : Je ne m'attendait pas à un geste comme celui-ci.

Lion : C'est normale je vous doit la vie

Yvain (marchant dans la forêts) :

PEREIRA
Daniela
507

Voisin (assis par terre)

Servante (trouve Voisin et lui donne la pomade) Bonjour je viens vous soigner.

Voisin (après être soigné) entend un cri et va voir ce qui se passe plus loin

Safa et Andréa

Yvain : — Je suis ici pour défendre les intérêts de la ~~cadette~~ jeune fille déshéritée par sa sœur.

Gauvain : — Moi, aujourd'hui, ici, je veux défendre les intérêts de ~~l'héritage~~ de la grande sœur. En garde chevalier au Lion.

Y : — Je suis prêts.

(Yvain et Gauvain se battent)

(se frappe le corp, les deux épée claque entre elles)

~~Le roi : [illegible]~~

Yvain : La nuit approche, nous devrons faire une pause. Mais (affaibli) Je veux vous dire que je vous crains et jamais de ~~mon~~ la mienne vie je n'ai entrepris bataille si âpre et douloureuse. J'aimerais savoir votre nom ?

Gauvain : Moi aussi, je n'ai jamais vu un chevalier si ~~grand~~ vaillant et preux. Je m'appelle Gauvain.

Yvain : — C'est trop laide ~~que connaissance~~ d'avoir (ébahi, éperdu) livré cette bataille sans nous êtes entreconnus. Je n'aurai dû jamais me battre contre vous mon cousin. (et jette son épée plein de sang)

Gauvain — Comment qui êtes vous ? (étonné)

Yvain – Je suis Yvain qui plus vous aime
(Rondeux) que personne au monde. Je me déclare
vaincu.

Gauvain – Vous ferez ça pour moi? Je vous
(reconnaissant) faisse cette honneur. *

Yvain – Ah! non, je suis blessé et vaincu.

Gauvain – Bien sûr que non, c'est moi qui suis
blessé et fatigué.

(ils se battent pour dire qu'ils sont tout deux
vaincu)

Le roi : Seigneurs, je vois que vous vous réjouissez.
(donnant Il y a un grand amour entre vous deux.
sa décision Vous le montrez bien quand chacun avoue
sur qu'il est vaincu.
l'estrade) Vue la méchanceté de la grande sœur,
je déclare que l'héritage revient pour la
cadette.

* Vous sommes tous deux vaincu.

Cyrielle
Caroline
Lou
Sof

Dialogue :

Laudine :
Lunette :
Yvain :

La : Maudit soit le premier qui construit une maison ici, maudits ceux qui fondèrent mon château ! Ils n'auraient pas pu trouver un endroit plus détestable !

Lu : Dame, je dois vous conseillez d'appeller un défenseur. Vous ne trouverez personne qui veuille vous donnez de l'aide, sauf si l'on en trouve un très loin ! Si vous n'avait personne pour défendre votre fontaine, vous seriez folle et méchante.

La : Puisque tu en c'est tant, dis-moi comment je dois faire, je ferais selon ton avis.

Lu : Dame, si je savais, je vous aiderais volontier. Mais vous avait besoin d'un conseiller plus raisonnable. Je ne m'en mêle pas.

Lt : Lunette, ne me parlez pas ainsi, je n'attends pas de mon château pour défendre la fontaine.

Lu : Madame, qui pourrait trouver celui qui a vaincu le géant et les trois chevaliers ferait bien d'aller le chercher.

La : Je suis prête a vous donner ma foi et à jurer, s'il vient à moi, sans ruse et sans feinte et je ferais paix avec lui si je peux le faire.

Lu : Dame, permettez-moi.

La : Cela ne me gêne pas.

(Lunette apporte une ceinture et Yvain se met à genoux)

Lu : Dame, levez la main. Je ne veux pas qu'après-demain vous m'accusiez car vous faites serment.

La: Comme tu l'as dit, je le dit, je ferais sans feinte de tout mon pouvoir pour rendre au Chevalier au lion l'amour et la grâce qu'il requiert.

(Lunette avec Yvain hors du château)

Lu: Sire, je suis heureuse de vous avoir trouver si vite.

Y: Comment, vous me cherchiez?

Lu: Oui vraiment, Jamais je ne fut si heureuse, car j'ai réussit à la faire redevenir votre femme et vous son mari.

(Yvain baisse la tête)

Y: Certes, ma douce amie je ne pourrais jamais vous remerciez de ce service.

Lu: Sire, ne vous faites pas de soucis, car vous aurais assez de temps pour m'accorder vos bienfaits sans oublier les autres.

Y: Douce amie, que Dieu me voit, vous m'avez usé au combat. Partons tout de suite. Avez-vous avouer a votre dame qui je suis?

Lu: Non! Elle ne connait pas le nom du chevalier au lion.

(Ils s'en vont le lion derrière eux)

(Yvain, tout armé, tombe aux pieds de Laudine)

Lu: Madame, relevez-le. Mettez votre soin, votre peine à lui donner la paix et le pardon. Nul autre monde ne pourrai lui accorder.

La: Je me remets en son pouvoir! Je ne veux faire que selon sa volonté.

Annexe XXXV : version « définitive » de l'adaptation théâtrale d'*Yvain le chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes

ACTE I

(*à la cour du roi Arthur*)

Scène 1
Calogrenant, la reine Guenièvre, Ké, Yvain et des chevaliers figurants (*assis autour de la table ronde*)

Calogrenant : Nous voici réunis pour la Pentecôte à la cour du roi Arthur. Nous avons bien festoyé et si vous le voulez, mes amis, rassemblez-vous autour de moi, je vais vous raconter une aventure qui m'est arrivée il y a 7 ans, pour ma honte.

Ké : (*en se moquant*) Encore une histoire pour te ridiculiser !

La Reine : (*porte une couronne*) Ké, vous êtes odieux et lâche de parler ainsi de vos compagnons. Continuez Calogrenant, racontez je vous prie. Ne l'écoutez pas, il a l'habitude de dire du mal et ne s'en excuse pas.

Calogrenant : Il y a 7 ans, donc, je partis quérir aventure. Je me trouvai dans la forêt de Brocéliande lorsque j'aperçus un vavasseur qui m'offrit l'hospitalité. Il avait une fille qui était très belle et qui me mena dans le plus joli préau du monde. Après le souper je partis à regret. Sur le chemin, je vis un vilain. Je m'approchai de lui et vis qu'il avait plus grosse tête que roncin ou autre bête. Je fus d'abord effrayé et ne sut si c'était homme ou bête. Mais il se montra très avenant. A ma demande, il m'indiqua le chemin d'une fontaine magique située au cœur de la forêt de Brocéliande.

Ké: Cette fontaine n'existe même pas!

Calogrenant: Je la vis accrochée à un pin. Elle était en or, l'eau y bouillonnait comme eau chaude.

Ké: Comment voulez-vous que l'eau bouillonne par temps froid!

La Reine: Je vous prie de vous taire.

Calogrenant: Elle était ornée d'une émeraude percée par un canal avec quatre rubis dessous. C'était merveille !

Ké: Comment se peut-il qu'il y ait des rubis et des émeraudes? Il invente!

La Reine: Ké, je vous ordonne de vous taire. Calogrenant, poursuivez je vous prie. Ne prenez garde à ses remarques. S'il vous interrompt à nouveau, il quittera ces lieux, je vous le promets.

Calogrenant: Je versai donc de l'eau sur la pierre et le ciel devint tout gris. Au moins quatorze éclairs frappèrent les arbres. Le temps était affreux puis tout redevint calme. Je vis alors apparaître au loin un chevalier sur son grand destrier. Il me dit : « Pourquoi as-tu versé

de l'eau sur l'émeraude ? Tu m'as provoqué ! » Sur ces mots nous commençâmes de combattre. Il avait bon cheval et lance plus longue et plus grande que la mienne. Il me mit à terre, prit mes armes et je restai là tout mat sans oser le suivre.

ACTE II (*dans la forêt de Brocéliande, fontaine*)

Scène 1
Yvain, l'écuyer, le vilain.

Yvain : (*à part*) Vite, il faut que je me dépêche, je dois arriver avant le roi et sa cour à la fontaine magique pour venger mon cousin et prouver ma vaillance. Il me faut voir si ce chevalier de la fontaine est aussi puissant qu'on le dit.
Ecuyer, apporte-moi mes armes et prépare mon cheval. Ne parle pas de mon départ. Si tu fais comme je t'ai dit, je te jure que tu n'y perdras rien.

L'écuyer : (*ramenant le cheval et les armes*) Voilà monseigneur Yvain, tout est prêt, bonne route.

Yvain : Merci pour le soin apporté à mes armes. Me voilà parti pour vaincre le chevalier de la fontaine.

(à lui-même) J'ai pourtant passé la nuit dans l'auberge indiquée par Calogrenant. Je devrai à présent rencontrer le vilain. J'ai hâte de voir par moi-même si mon cousin n'a pas exagéré sur son compte. Je vois au loin un troupeau de taureaux, exactement comme l'avait décrit Calogrenant, et voici leur gardien, je vais lui parler. (*descendant du cheval*) Il ressemble à une bête sauvage mais il est honnête, je n'aurai pas à m'en méfier, il me montrera le chemin pour aller à la fontaine.
(*au vilain*) Bonjour, je cherche la fontaine magique pour venger mon cousin et prouver ma vaillance. Peux-tu m'indiquer où elle se trouve ?

Le vilain : (*en se frottant le menton*) Oui, je vois. Il faut que tu suives le chemin tout droit. Une fois arrivé dans la forêt, tu verras la fontaine ornée de pierres précieuses accrochée à un arbre majestueux. Tu devras verser de l'eau sur la pierre pour déclencher une violente tempête. Alors le chevalier apparaîtra, bon courage.

Yvain : Merci à toi. Que Dieu te garde, toi et tes bêtes. Je prends la route sans tarder. (*A part*) J'ai hâte de combattre ce chevalier que l'on dit invincible.

ACTE III

Scène 1
Yvain, le chevalier de la fontaine (Esclados le Roux).

Yvain : Pfff, cette forêt de Brocéliande est vraiment profonde. Cela fait des heures que je marche.... Tiens, je vois quelque chose qui brille au loin, mais c'est la fontaine ! Qu'elle est magnifique avec son grand bassin d'or et ses rubis si brillants, perché sur cet arbre à la végétation luxuriante! C'est donc là que je dois verser l'eau comme l'a fait mon cousin

Calogrenant. Waouh ! Quelle tempête ! Ces redoutables éclairs me frappent dans les yeux, c'est tellement puissant que la terre en tremble, les chaumières s'envolent et les arbres s'arrachent. Hein ! Quelqu'un arrive.

Esclados (*très énervé*) : Qui ose venir sur mon territoire et le dévaster ?

Yvain : C'est moi ! Je suis Yvain, l'homme qui est venu venger son cousin de l'affront qu'il a subi voilà 7 ans.

Esclados : Ahaha ! Tu dois parler de Calogrenant, l'homme qui ne sait même pas se servir de son épée.

Yvain : Je vais t'enlever ce sourire de la bouche ! Yaaa !

Esclados : C'est ce qu'on va voir !

(*Ils s'affrontent pendant quelques secondes*)

Esclados : C'est merveille comme ce chevalier sait se battre. Il a un tel niveau que je sens que je n'ai aucune chance.

Yvain : Goûte à mon coup d'estoc.

Esclados : Ha ! Mon heaume !

Yvain : Et maintenant pour finir !!

Esclados : Aaaah ! Ma tête ! Je vois flou, il faut que je fuis !!!

Yvain : Je crois bien que je t'ai blessé à mort. Eh ! Où vas-tu ?

(*Ils sortent de scène*)

ACTE IV

Scène 1
Yvain, Lunette.

Yvain : (*seu*l) Maintenant que je suis entré dans le château de mon adversaire, il faut que je me cache. Voilà près de deux heures que je le suis. Avec la blessure que je lui ai infligée, je suis pratiquement sûr qu'il est mort à présent. Mais je suis recherché, ils ont sûrement trouvé mon cheval coupé en deux. S'il plaît à Dieu ils ne m'occiront et jamais par eux ne serai pris. Mais il n'y a ni huis ni fenêtre par où je puis me sauver car elles sont toutes ferrées et les portes fermées. Qu'entends-je, on arrive, me voilà pris !

Lunette : Chevalier, je crains que vous ne soyez mal venu ! Si on vous aperçoit dedans ces murs, vous y serez mis en pièces, car mon seigneur est blessé à mort et je sais que vous l'avez tué. Ma dame en mène un si grand deuil et ses gens autour d'elle crient si fort qu'ils se tuent de douleur. Entre eux si grande est la colère qu'ils ne peuvent s'entendre et savoir s'ils vont

vous occire ou vous pendre. Mais je vous aiderai de tout mon pouvoir. N'est pas prud'homme celui qui a peur et je crois que vous êtes preux car vous n'êtes point effrayé.

Yvain : Qui êtes-vous damoiselle ? Que me voulez-vous ? Pourquoi chercher à m'aider puisque je suis l'assassin de votre seigneur ? Est-ce un piège que vous voulez me tendre ?

Lunette : J'ai pour nom Lunette. Si je le puis, service et honneur vous rendrai comme ceux que vous me rendîtes. Une fois, à la cour du roi, ma dame m'envoya en messagère. Peut-être bien que je ne sus me tenir comme doit le faire une pucelle, car il n'y eut nul chevalier qui me daignât parler un mot sinon un seul ; vous que voici. Vous m'avez honorée et servie. Je vous ai reconnu, vous êtes fils du roi Urien et avez nom messire Yvain. Mon petit anneau vous prendrez (lui donne l'anneau). Il ne craint rien celui qui porte cet anneau. Nul homme ne pourra plus vous voir à présent.
(*Yvain se cache*)

ACTE V

Scène 1 (*dans une salle du château*)
Lunette, Laudine, Yvain.

Laudine : Ah, Dieu !! Si nous pouvions trouver le traître qui m'a occi mon bon seigneur !

Lunette : Ma chère dame, tout le monde est réuni. Vos gens sont assemblés pour emporter le corps et le mettre en bière. Ils ont beaucoup de peine pour vous et ils pleurent leur seigneur.

Laudine (*se tire les cheveux, se jette par terre, se déchire les vêtements*) : Non ! Mon cher époux que je chérissais tant ! Ce n'est pas possible !

Lunette : Calmez-vous ma dame, je vous promets de rester à vos côtés et de vous servir au mieux.

(*Lunette passe devant Yvain qui est caché et lui parle sans être vu des autres*)

Yvain : Venez par ici damoiselle. J'aimerais parler à votre dame, pouvez-vous me faire entrer auprès d'elle ?

Lunette : Je ne puis rester ici et parler avec vous sans vous mettre en danger, je reviendrai plus tard. Je m'en vais lui parler. Faites-moi confiance.
(*Elles sortent*)

Scène 2
Yvain.

Yvain (*seul)* : Cette dame est magnifique ! Si je pouvais m'excuser auprès d'elle je le ferai. J'aimerais tellement lui dire que je regrette pour elle. Mon amour est si fort que je ferais tout pour l'aider, je suis prêt à mourir pour ses beaux yeux et son charmant visage. (*Il se cache*)

Scène 3
Laudine et Lunette + Yvain (*caché*)

Lunette : Je suis désolée de devoir vous brusquer, mais à présent il faut vous trouver un nouveau défenseur pour la fontaine. Vous ne pouvez pas risquer le sort de vos sujets. On annonce l'arrivée du roi Arthur et de sa cour. Un grand danger nous guette.

Laudine : J'ai tant de peine pour mon mari, mais tu as raison Lunette, mon devoir est de protéger mon royaume d'une nouvelle attaque. Qui sera capable cependant de jouer ce rôle aussi bien que l'a fait Esclados jusqu'à ce jour ?

Lunette : Je connais un chevalier aux qualités exceptionnelles. C'est celui qui a vaincu au combat votre époux. Vous ne trouverez pas meilleur défenseur que celui qui désarma Esclados, je puis vous le garantir, par ma foi. Il est ici. (*elle fait entrer Yvain*)

Laudine: Je vous tiens quitte de tout tort et de tout méfait. Asseyez-vous et contez-moi comment vous êtes si soumis.

Yvain: Dame, la force vient de mon cœur qui à vous se tient. En ce vouloir mon cœur m'a mis.

Laudine: Et qui le cœur, beau doux ami?

Yvain: Dames, vos yeux.

Laudine: Et qui les yeux?

Yvain: La grande beauté qu'en vous je vis.

Laudine: La beauté est-elle coupable?

Yvain: Dame, c'est elle qui me fait tant aimer.

Laudine: Aimer? Qui donc?

Yvain: Vous, dame chère.

Laudine: Moi?

Yvain: En vérité.

Laudine: De quelle manière?

Yvain: Telle qu'elle ne peut être plus grande, telle que de vous ne s'écarte mon cœur, telle que tout à vous je m'octroie, telle que je vous aime plus que moi, telle, s'il vous plaît, qu'à votre guise pour vous je veux mourir et vivre.

Laudine: Et oserez-vous entreprendre de défendre pour moi ma fontaine?

Yvain: Oui Dame, contre tout homme qui viendra.

Laudine: Sachez donc que la paix est faite entre nous. Nous irons dans cette salle où sont les gens qui m'ont louée et conseillée de prendre un mari pour le besoin qu'ils connaissent. Ici même à vous je me donne car je ne dois faire refus à bon seigneur et fils de roi.

Yvain: Lunette, faites apporter des anneaux et célébrons cette union sur-le-champ.

(*Lunette apporte des anneaux*)

Yvain (*passe l'anneau à Laudine*): Chère Laudine, c'est pour moi bonheur inespéré de vous voir ma femme.

(*Ils quittent la scène*)

ACTE VI (*dans la salle à manger du château*)

Scène 1
Gauvain, Yvain, Laudine.

Gauvain : Seriez-vous de ceux qui valent moins à cause de leur femme ? Honnis soient-ils par Sainte Marie ! Il doit s'amender celui qui a une belle dame pour femme ou pour amie. Il n'est pas juste que parce qu'elle l'aime, il perde son renom et son prix !

Yvain : Certes ne sera pas ma seule privation si je deviens pire encore. Car la femme a vite repris son cœur et n'a point tort de mépriser celui qui perd sa valeur et l'oublie dans l'amour.

Gauvain : D'abord doit croître votre prix. Rompez le frein et le chevêtre. Nous irons tournoyer, moi et vous, qu'on ne nous appelle jaloux ! Vous ne devez être songeux mais hanter joutes et tournois, quoi qu'il puisse vous en coûter. Il vous faut venir avec nous.

Yvain : Je n'irai pas sous autre enseigne. Faites en sorte, bon compain, qu'il ne manque quelqu'un en notre compagnie ! Ce ne sera pas moi, je le jure.
(*à Laudine*) : Ma très chère dame, vous qui êtes mon cœur, mon âme, mon bien, ma joie et ma santé, une chose promettez pour votre honneur et pour le mien...

Laudine : Beau sire, commandez ce que vous voulez !

Yvain : Chère dame, accordez-moi ce congé s'il vous plaît.

Laudine : Je vous l'accorde mais seulement à terme. Le grand amour que j'ai pour vous deviendra haine, soyez-en sûr, si vous dépassez le terme que je vous fixerai. Si mon amour voulez avoir, d'ici un an, huit jours après la Saint Jean dont c'est aujourd'hui les octaves, mon amour vous ne l'aurez plus si vous n'êtes point revenu auprès de moi à ce jour.

Yvain : Dame, ce terme est bien lointain, si je pouvais être colombe chaque fois que je le voudrais, souvent avec vous je serais ! Et je prie Dieu qu'il ne lui plaise de me laisser aussi longtemps si loin de vous. Mais tel compte tôt revenir qui point ne connaît l'avenir. Je ne sais ce qui m'adviendra, ou maladie ou bien prison. Vous devriez considérer les empêchements que je pourrais souffrir.

Laudine : Or mettez donc à votre doigt ce mien anneau que je vous donne. De la pierre dont il est fait je vais vous dire le pouvoir : nul amant vrai et loyal ne peut souffrir aucun mal. Celui qui porte cet anneau, celui qui chèrement y tient et de son amie se souvient, plus dur que fer il devient. Il vous vaudra écu et haubert. Mais je veux qu'à nul chevalier vous ne le prêtiez ni donniez. Je vous le donne par amour.

Gauvain : Qu'on amène les palefrois garnis de selle et de freins, il nous faut partir à présent.

Yvain : (*à Laudine*) Dame, mon cœur souffre d'être ainsi séparé de vous. Je vous aime plus que moi-même et vous promets de ne pas vous décevoir.

Gauvain : Allez Yvain, nous devons partir, votre destrier est paré.

ACTE VII

Scène 1
Laudine.

Laudine (*seule*) : Or voici la fête de la Saint Jean passée de huit jours et voilà une année que mon époux a quitté ce château pour aller tournoyer et que je l'attends. Aujourd'hui le terme est dépassé. Il avait pourtant promis... Je suis très courroucée contre lui. Il a rompu notre alliance, je veux reprendre mon anneau. Ma servante Lunette est allée faire chercher ce félon qu'elle m'avait pourtant elle-même conseillé...Je le vois qui s'approche, il faut tenir bon.

Scène 2
Yvain, Laudine.

Yvain : Ma douce dame, quel bonheur de vous revoir enfin.

Laudine : (*le repoussant*) Vous avez manqué à votre parole. Je ne veux plus être votre femme. Rendez-moi l'anneau que je vous avez donné en échange de la promesse de votre retour et allez-vous-en ! Je ne veux plus jamais vous revoir. (*Elle quitte la scène précipitamment*)

Scène 3
Yvain.

Yvain (*seul*) : Comment ai-je pu oublier cette date et manquer à ma parole ? J'ai perdu la femme que j'aimais tant (*se roule par terre et s'arrache les cheveux de désespoir*) J'ai tout perdu ! Je perds la raison. (*quitte la scène en s'arrachant les vêtements*)

ACTE VIII

Scène 1
Yvain, une servante.

La servante : Messire Yvain, voilà un onguent de la fée Morgane qui guérit de la folie.

Yvain : Faites tout ce que vous voulez de moi, mais guérissez-moi de ce mal de tête qui me ronge.

La servante (*mettant l'onguent*) Je dois vous enduire le visage de cette potion qui devrait vite vous remettre sur pied.

Yvain : Je sens déjà la folie qui s'estompe, mes pensées sont plus claires à présent.

La servante : Voudriez-vous vous rendre au château de ma maîtresse, elle est seule et souhaiterait vous rencontrer ?

Yvain : Je suis désolé gente damoiselle, je dois reconquérir ma bien-aimée. Il est temps que je me remettre en route. Je vous remercie pour les soins que vous m'avez accordés et je vous promets mon aide en cas de besoin.

La servante : Adieu messire Yvain. (*elle sort de scène*)

Scène 2
Yvain, le Lion, le serpent.

Le lion : Aaaaaaah !!!

Yvain : Qu'est-ce que c'est ? vite, je vais voir ce qui se passe. Oh, un serpent et un lion se battent. Je veux sauver l'un des deux. Ce sera le Lion, car il est noble. Tiens, prends ça serpent, animal du diable, bête félonne ! (*Yvain coupe le serpent en trois*) Méfions-nous à présent de la réaction de la noble bête et préparons-nous à son assaut.

Le Lion (*à genoux*) : Merci, merci ! Pour vous rendre grâce, je serai à vos côtés pour vous servir et vous défendre quoi qu'il arrive. Je suis à présent votre vassal.

Yvain (*surpris*) : Je ne m'attendais pas à une telle réaction. Suis-moi, ne restons pas ici noble animal.

Le Lion : Où te rends-tu bon chevalier ? Quelle est ta cause ?

Yvain : (*remettant son épée dans son fourreau*) Je vais reconquérir mon âme sœur, mais auparavant il me faut poursuivre ma mission et me mettre au service des gens en détresse, car je l'ai promis à la fille cadette du seigneur de la Noire Épine. La pauvre fille malade a été déshéritée par sa sœur aînée. Si je parviens à vaincre son champion, elle récupèrera son dû.

ACTE IX

Scène 1
Yvain et le lion, Gauvain, le roi Arthur. (*forêt de Brocéliande*)

Yvain : Chevalier, je suis ici pour défendre les intérêts de la demoiselle de la Noire Épine, déshéritée par sa sœur.

Gauvain : Moi, aujourd'hui, ici, je veux défendre les intérêts de l'aînée. En garde chevalier, que le meilleur gagne !

Yvain : Je suis prêt.

(*Yvain et Gauvain se battent, se frappent le corps, les épées claquent entre elles*)

Yvain (*très affaibli*) : La nuit approche, nous devons faire une pause. Mais je veux vous dire que je vous crains et que jamais de la mienne vie je n'ai entrepris bataille si âpre et douloureuse. J'aimerais savoir votre nom.

Gauvain : Moi non plus, je n'ai jamais vu un chevalier si vaillant et preux. J'ai pour nom Gauvain.

Yvain : (*ébahi, éperdu, jette son épée pleine de sang*) C'est trop laide méconnaissance d'avoir livré cette bataille sans nous être entrereconnus. Je n'aurais jamais dû me battre contre vous mon cousin.

Gauvain : (*étonné*) Comment ? Qui êtes-vous ?

Yvain : (*honteux*) Je suis Yvain qui plus vous aime que personne au monde. Je me déclare vaincu.

Gauvain : J'apprends ici que ce chevalier au lion dont on a tant vanté les mérites n'est autre que notre brave messire Yvain. Je serais bien arrogant si j'acceptais cette victoire. Je vous laisse cet honneur, je n'en veux pas pour moi.

(*Ils tombent dans les bras l'un de l'autre et s'embrassent*)

Le roi Arthur : Seigneurs, je vois que vous vous réjouissez. Il y a grand amour entre vous deux. Vous le montrez bien quand chacun avoue qu'il est vaincu. Je vous félicite pour le magnifique combat que vous nous avez donné. Je vais arranger vos affaires et ce sera à votre honneur à tous les deux. Où est la demoiselle qui a chassé sa sœur de sa terre et l'a, de force et sans pitié déshéritée ? Son tort est reconnu, qu'elle soit saisie sur-le-champ de sa terre et mettez-la en possession de la cadette.

(*Ils sortent de scène en se congratulant*)

ACTE X

Scène 1
Laudine, Lunette.

Laudine : (*se faisant brosser les cheveux par sa servante*) Maudit soit le premier qui construisit une maison ici, maudits ceux qui fondèrent ce château ! Ils n'auraient pas pu trouver un endroit plus détestable, voici encore une tempête qui ravage nos terres. Quel chevalier nous vient à cette heure assaillir ? Je ne puis plus rester seule.

Lunette : Dame, je dois vous conseiller de prendre un défenseur. Vous ne trouverez personne ici qui veuille vous donner de l'aide! Si vous ne prenez chevalier pour défendre votre fontaine, vous serez folle et méchante !

Laudine : Puisque tu en sais tant, dis-moi comment je dois faire, je me rangerai à ton avis.

Lunette : Dame, si je le savais je vous aiderais volontiers. Mais vous avez besoin d'un conseiller plus raisonnable. Je ne m'en mêle pas.

Laudine : Lunette ne me parlez pas ainsi, il y va de ce château et de ses gens. Si vous savez quelque chose dites-le-moi.

Lunette : Madame, qui pourrait trouver celui qui a vaincu le géant Harpin de la Montagne, et les deux Luitons ferait bien d'aller le chercher. Il a pour nom chevalier au Lion et la meilleure réputation. Je le connais, il est prêt à défendre la fontaine à condition que cette mission lui permette de faire la paix avec celle qu'il aime.

Laudine : Je suis prête à vous donner ma foi et à jurer sur les reliques s'il vient à moi, sans ruse, sans feinte et je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour qu'il retrouve l'amour de sa dame.

Lunette : (*arrête de brosser les cheveux de Laudine et lui apporte un reliquaire à Laudine*) Dame, levez la main. Je ne veux pas qu'après-demain vous m'accusiez. Faites serment.

Laudine : Comme tu l'as dit, je le dis, je ferai sans feinte de tout mon pouvoir pour rendre au chevalier au lion l'amour et la grâce qu'il requiert de sa dame.

Lunette : Allez sans crainte je promets de vous le trouver.

(*Laudine quitte la scène d'un côté, Yvain paraît de l'autre*)

Scène 2 : Lunette, Yvain et le lion.

Lunette : Messire, je suis heureuse de vous avoir trouvé si vite.

Yvain : Comment ? Vous me cherchiez ?

Lunette : Oui, vraiment, jamais je ne fus si heureuse, car j'ai réussi à la faire redevenir votre femme et vous son mari.

Yvain (*baisse la tête*) Certes, ma douce amie, je ne pourrais jamais vous remercier de ce service. Mais expliquez-moi la chose.

Lunette : Sire, ne vous faites pas de soucis, car vous aurez assez de temps pour m'accorder vos bienfaits, sans oublier les autres.

Yvain : Douce amie, que Dieu vous entende. Avez-vous avoué à votre dame qui je suis ?

Lunette : Non ! Elle ne connaît pas l'identité du chevalier au lion. Partons tout de suite, elle vous attend.

(*Ils sortent suivis du lion*)

Scène 3 : Lunette, Yvain et le lion, Laudine.
(Laudine entre d'un côté, Yvain, le lion et Lunette de l'autre))

Yvain : (*tout armé, tombe aux pieds de Laudine*)

Lunette : Madame, relevez-le. Mettez votre soin, votre peine à lui donner la paix et le pardon. Nul autre au monde ne pourrait le lui accorder. Certes, je ne le dirais pas si ce n'était pas la vérité ! Dieu veut que vous vous aimiez tous les deux de bon et durable amour, madame n'oubliez pas vos sentiments. C'est Yvain votre époux.

Laudine : (*reculant, effrayée*) Que Dieu me sauve, vous m'avez bien pris au jeu, ce chevalier qui ne m'aime ni ne me prise, tu me le feras donc aimer malgré moi ? J'aimerais mieux toute ma vie endurer vents et orages.

Yvain : Dame, miséricorde ! J'ai expié ma folie. Il est juste que je la paye. C'est folie qui m'a fait tarder et je m'en avoue coupable. C'est de ma part grande hardiesse d'avoir osé venir devant vous. Mais si vous voulez me retenir, je ne me rendrai plus coupable.

Laudine : Certes je le veux bien, parce que ce serait parjurer si je ne peux établir la paix entre vous et moi.

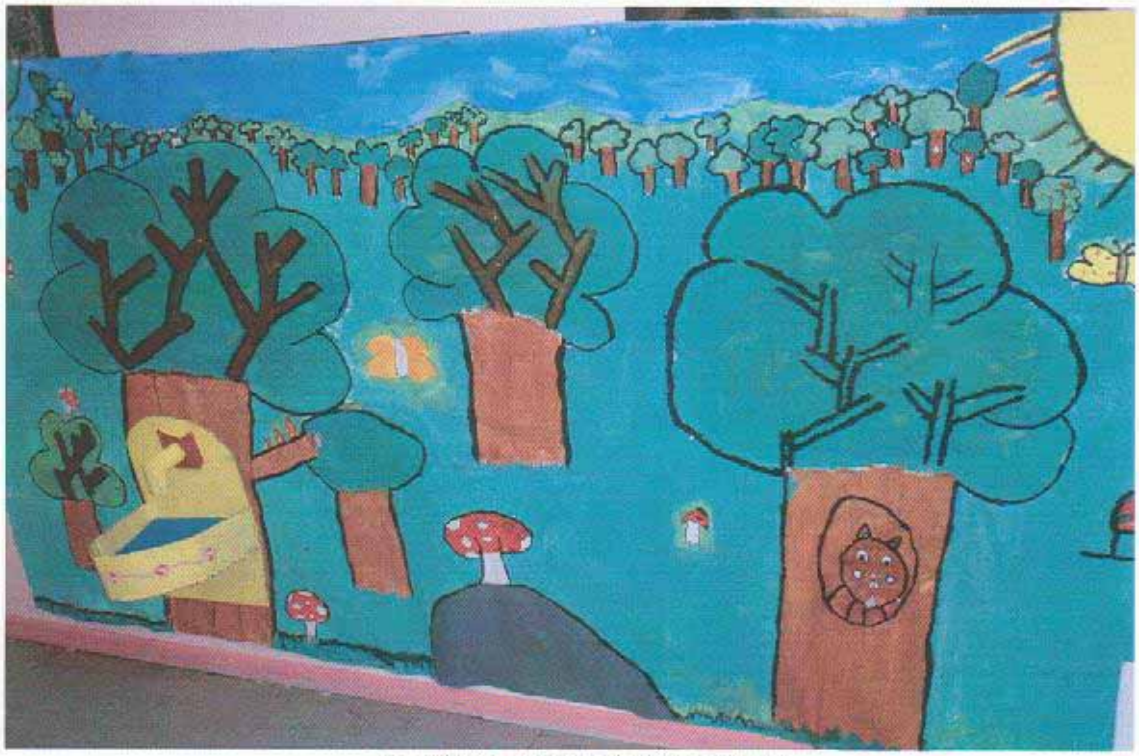
Yvain : (*se met à genoux et lève les mains au ciel*) Dame, cinq cents mercis ! Le Saint Esprit me vienne en aide ! Dieu en ce monde mortel ne me fit jamais si heureux.

(*Yvain et Laudine s'enlacent*)
(*Lunette quitte la scène, laissant Laudine et Yvain*.)

FIN

Annexe XXXVI : Photos des élèves et de quelques éléments du décor

La classe de 5e7 à l'issue d'une répétition

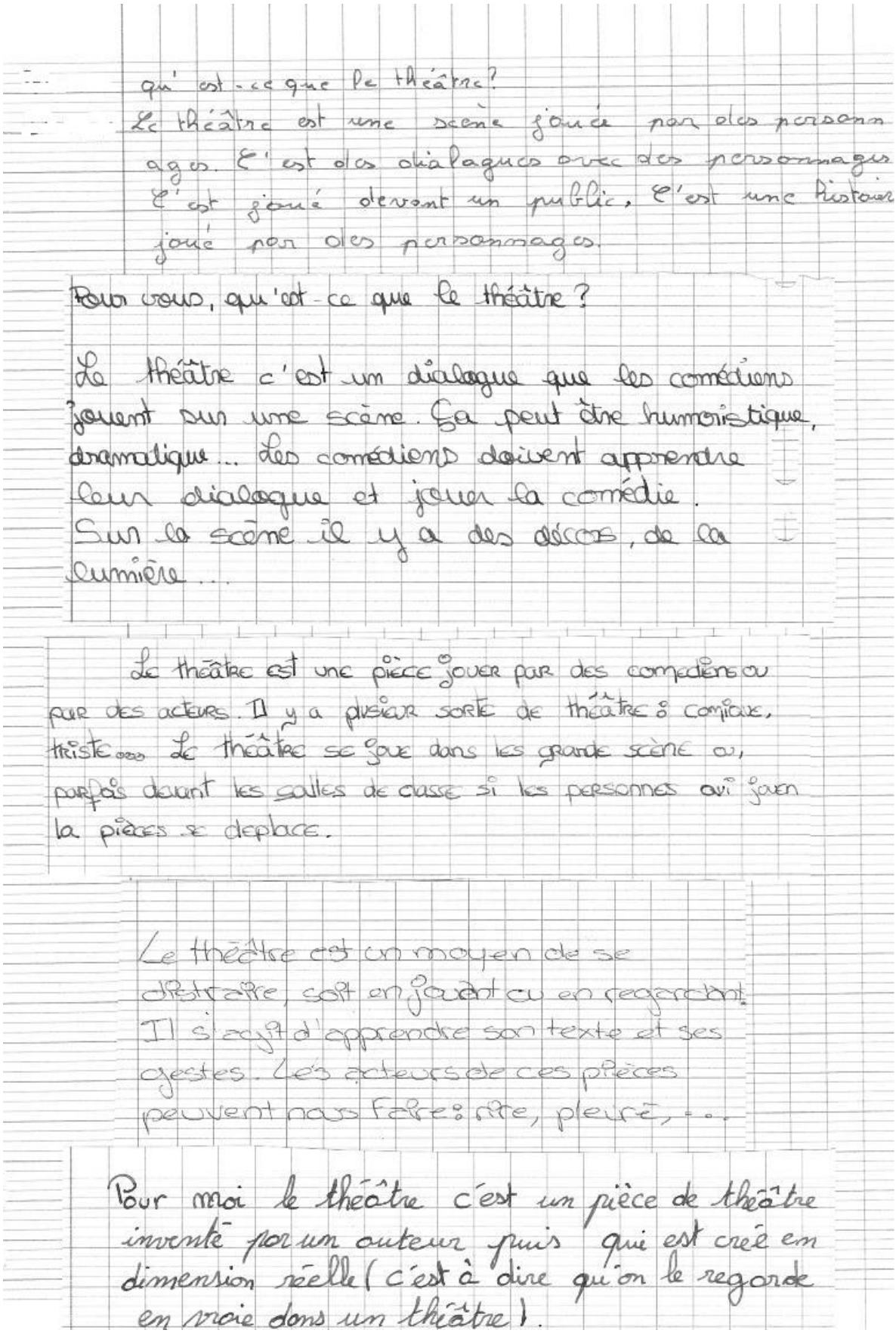


Le décor en voie d'achèvement

Les destriers d'Yvain, Esclados et Gauvain

Les armures et un heaume

Annexe XXXVII : Représentations des élèves sur le théâtre



Qu'est-ce que le théâtre?
Le théâtre est une scène jouée par des personnages. C'est des dialogues avec des personnages C'est joué devant un public, C'est une histoire joué par des personnages.

Pour vous, qu'est-ce que le théâtre ?

Le théâtre c'est un dialogue que les comédiens jouent sur une scène. Ça peut être humoristique, dramatique... Les comédiens doivent apprendre leur dialogue et jouer la comédie.
Sur la scène il y a des décors, de la lumière...

Le théâtre est une pièce jouer par des comédiens ou par des acteurs. Il y a plusieur sorte de théâtre : comique, triste... Le théâtre se joue dans les grande scène ou, parfois devant les salles de classe si les personnes qui jouen la pièces se deplace.

Le théâtre est un moyen de se distraire, soit en jouant ou en regardant. Il s'agit d'apprendre son texte et ses gestes. Les acteurs de ces pièces peuvent nous faire rire, pleurer, ...

Pour moi le théâtre c'est un pièce de théâtre inventé par un auteur puis qui est créé en dimension réelle (c'est à dire qu'on le regarde en vraie dans un théâtre).

Le théâtre pour moi est un pièce de théâtre ou des personnes joue devant d'autre personnes pour les enphant, les fraduite ----

Le théâtre c'est des pièces que l'on joue ~~dans~~ devant un public. Les personnages qui y jouent sont très stressé. Ils ont peur d'oublier les paroles et de mal jouer. Mais d'autre part c'est bien car on ~~se~~ joue ~~pas~~ un autre personnage que soi même.

Qu'est-ce que le théâtre ?

Le théâtre et une pièce compsé de plusieur actes qui forme une histoire ~~est~~ ~~c~~ ses histoires peuvent être triste, drôle, ...

Qu'est-ce que le théâtre?

Le théâtre est une scène d'une histoir remplit de dialogue, dont les acteur vont jouer et dire ses dialogue c'est organisé dans une grande salle. Le théâtre peut être quelque chose de romantique, de fiction, de suspence ect... Le théâtre est quelque de très dur si une personne manque à l'appele se sera tout le groupe qui sera embêter. Sinon le théâtre ses trop cool après lorsque l'on se trompe.

Pour vous, qu'est-ce que le théâtre?

Ce sont des personnes qui jouent les pièces écrites par d'autres personnes. Les "acteurs" jouent sur scène et ont des assesoiries et il joue en direct.

Table des annexes

Annexe I : Éditeurs de théâtre pour la jeunesse 1
Annexe II : Éditeurs publiant des textes de théâtre contemporains en France 10
Annexe III : Première de couverture des éditions anglaises et françaises de *James et la grosse pêche* de Roald Dahl et de Richard R. George 12
Annexe IV : Auteurs et œuvres proposés par les Instructions officielles de 1960 à nos jours, par niveau 16
Annexe V : Auteurs et œuvres présentés dans les manuels scolaires de la première période (1960-1977) 18
Annexe VI : Table des matières de *Poètes et prosateurs 3e*, Classique Sudel, 1967 19
Annexe VII : Molière, l'homme et l'œuvre, *Poètes et prosateurs 3e*, Classique Sudel, 1967 20
Annexe VIII : Table des matières *Le français en classe de 4e,* Bordas, Collection Lagarde et Michard, 1969 23
Annexe IX : Auteurs et textes proposés dans les manuels scolaires de 1977 à 1990 24
Annexe X : Table des matières de *Langage et textes vivants 5e*, Arnaud Magnard, 1978 26
Annexe XI : Étude de l'image dans *Au plaisir des mots 6e,* Hachette, 1986 27
Annexe XII : Première de couverture de *Lire en 4e*, Larousse, 1979 28
Annexe XIII : *L'Avare* de Molière dans *Lire en 4e*, Larousse, 1979 29
Annexe XIV : Les actes de parole dans *Maîtrise de l'écrit 4e*, Nathan, 1996 30
Annexe XV : Les caractéristiques d'un texte de théâtre dans *Maîtrise de l'écrit 4e*, Nathan, 1996 32
Annexe XVI : Auteurs et textes présentés dans les manuels scolaires de la troisième période (1990-2006) 37
Annexe XVII : Présentation d'une séquence de *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996 40
Annexe XIX : L'adaptation théâtrale dans *En lisant en écrivant 6e*, Magnard, 1996 41
Annexe XIX : Le théâtre dans *Français 6e, Lire, écrire ensemble*, Hatier, 1994 43
Annexe XXI : Fiches méthodes et synthèses sur le théâtre 45
Annexe XX : Bilans méthodologiques et fiches conseils 45
Annexe XXI : Utiliser son manuel 49
Annexe XXII : Le livre unique 50
Annexe XXIII : Projet mis en place au collège La Carrière de Saint-Avold 54
Annexe XXIII : Écrire à la manière de *La Farce de Maître Pathelin* 55
Annexe XXV : *La vieille qui graissa la patte au chevalier* 62
Annexe XXVI : Adaptations du fabliau 63
Annexe XXVII : Autoadaptations : du récit à la pièce de théâtre 66
Annexe XXVIII : *L'Attaque du Moulin* d'Émile Zola (Extraits des chapitres I et II) 73
Annexe XXIX : Préparation de la sortie à l'Opéra-Théâtre de Metz 78
Annexe XXX : Adaptation de *L'Attaque du moulin* de Zola par les élèves. 79
Annexe XXI : *L'Attaque du Moulin,* extrait du livret de Gallet (Acte I et Acte II, scènes 1 et 2) 87
Annexe XXXII : décor de *L'Attaque du moulin,* mis en scène par Éric Chevalier à l'Opéra-Théâtre de Metz (2010) 93
Annexe XXXIII : Tableau récapitulatif des combats dans *Yvain le chevalier au lion* 94
Annexe XXXIV : Adaptation *d'Yvain le chevalier au lion* par les élèves de 5e7 96

Annexe XXXV : version « définitive » de l'adaptation théâtrale d'*Yvain le chevalier au Lion* de Chrétien de Troyes 131
Annexe XXXVI : Photos des élèves et de quelques éléments du décor 142
Annexe XXXVII : Représentations des élèves sur le théâtre..... 144