

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉCRIRE POUR JEUNES PUBLICS, DE LA RESPONSABILITÉ DE DIRE
LE MONDE À LA LIBERTÉ PARTAGÉE DE VOIR LE MONDE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

SUZANNE LEBEAU

18 DÉCEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

À Thérèse St-Gelais et Hélène Duval, pour le soutien constant durant l'épreuve doctorale, pour la foi dans la structure et les yeux de lynx.

Au CRSH et au FQRSC qui m'ont aidée financièrement.

À tous ceux qui m'ont nourrie depuis ma naissance...

À Blanche et Paul. Elle m'a donné le goût de comprendre. Et lui, d'entreprendre.

À tous les enfants d'ici et d'ailleurs, aux enseignants, aux parents et aux programmeurs qui m'ont enseigné mon métier en me parlant d'eux-mêmes, me parlant de leur enfance, me parlant de l'enfance dont ils rêvent et de l'enfance dans le monde.

À toutes les équipes du Carrousel, passées, présentes et à venir qui ont partagé les petits et les grands moments, histoires parallèles inséparables.

À Lorraine, pour le sens des mots fin et rigoureux.

À Chantale, pour la perfection.

À Marie-Eve, pour la suite des choses et du monde.

À François-Xavier et Camille, à Adèle, Eulalie et Aubert, ces enfants bien-aimés que je pouvais regarder dormir, dont je sentais battre les désirs et les angoisses, les passions et les rêves à travers les silences, les jeux et les rires, les larmes.

À Gervais.

Pour sa foi dans le pouvoir d'évocation du théâtre, dans l'intelligence symbolique des enfants et pour la conviction que ce qui se devine dit plus que ce qui est montré.

L'erreur ou l'inadéquation communes aux attitudes intellectuelles que Jauss réproouve, c'est la méconnaissance de la pluralité des termes, l'ignorance du rapport complexe qui s'établit entre eux, la volonté de privilégier un seul facteur entre plusieurs ; d'où l'étroitesse du champ d'exploration : on n'a pas su reconnaître toutes les *personnae dramatis*, tous les acteurs dont l'action réciproque est nécessaire pour qu'il y ait création et transformation dans le domaine littéraire ou l'invention de nouvelles normes dans la pratique sociale. Le grief est double : on a posé des entités, des substances là où devaient prévaloir les liens fonctionnels, les relations ; et non seulement on n'a pas su reconnaître le primat de la relation, mais en centrant la recherche littéraire sur l'auteur et l'œuvre, l'on a restreint indûment le système relationnel. Celui-ci, doit de toute nécessité prendre en considération le destinataire du message littéraire — le public, le lecteur.

Jean Starobinski

Préface à *L'esthétique de la réception* de H.R. Jauss

AVANT-PROPOS

Je rencontre par hasard des publics d'enfants dans une commedia dell'arte en 1970. Je joue une Colombine et le Pierrot est muet. Un fait, pour tous sans importance, a déclenché des questionnements qui ne se sont jamais arrêtés. Après chacune des représentations, les enfants qui venaient me voir me parlaient normalement. Ceux qui allaient vers le Pierrot lui parlaient par gestes et le manège se reproduisait tous les jours avec la même régularité et la même intensité. Les questions se multipliaient : pourquoi les enfants me parlaient-ils normalement et s'adressaient-ils au Pierrot suivant les conventions du spectacle et non celles de l'après-spectacle ? La frontière entre la réalité et la fiction serait-elle si mince pour les jeunes publics ? Une autre question inévitable a surgi en corollaire : y aurait-il un langage particulier pour toucher les jeunes spectateurs ? Quel serait ce langage ? Comment s'articulerait-il ?

La formation 1972-1974

J'ai choisi de jouer pour enfants et cherché une école qui me parlerait du jeune public, de ses particularités, des langages pour le rejoindre, des problématiques propres à ses modes de création et de diffusion. Malgré la grande effervescence du milieu du théâtre québécois dans les années 1970, je n'ai pas trouvé l'école que je cherchais, qui m'aurait parlé de psychologie et de pédagogie, de création et de théâtre, de jeu et d'expérimentation sous toutes ses formes et je me suis formée en pièces détachées. Après avoir achevé un baccalauréat ès arts puis un baccalauréat en pédagogie à l'école normale Jacques-Cartier, parallèlement à une formation de comédienne à Montréal, je suis partie en France étudier chez Decroux. J'avais reconnu le travail corporel comme une des disciplines essentielles au métier que je voulais pratiquer. La France m'a donné beaucoup plus qu'une école de mime (Decroux) et d'acrobatie (Bono).

Au 98 du boulevard Kellerman à Paris, en 1972, au siège de l'Association de théâtre pour l'enfance et la jeunesse (ATEJ), j'ai trouvé une importante bibliothèque sur l'animation, le répertoire, les premières questions soulevées par la pratique du théâtre pour enfants. De la ville de Nanterre et à celle de Saint-Denis (banlieues communistes aux programmations explosives) à l'école de mime d'Étienne Decroux à Boulogne-Billancourt, on parlait de théâtre populaire, de décentralisation, d'accès au théâtre pour tous comme l'école qui était accessible à tous. J'ai lu Chancerel, Vilar, Dasté, Dort, travaillé avec Catherine Dasté de la Compagnie de la Pomme verte, rencontré les Pillot, Castan, Yendt et suivi leur travail... J'ai pris la mesure de ce qui se mettait à vivre en France et d'une certaine histoire que je devais chercher à l'extérieur de la France, dans les pays du bloc de l'Est, pour la pratique occidentale. En Russie, Natalia Saz ouvre une première salle de théâtre pour enfants en 1905 et fonde en 1920 le Théâtre pour enfants de Moscou (c'est à sa demande que Tolstoï écrit *La petite clé d'or* et que Prokofiev compose *Pierre et le loup*). En Pologne, les années qui suivront la Deuxième Guerre mondiale verront le théâtre pour enfants recevoir la même attention et des moyens à la hauteur. Dans les pays de l'Est, en 1972, il y avait déjà une histoire et un répertoire.

J'y ai passé ma deuxième année de formation. J'ai choisi la Pologne et Wrocław. La ville m'offrait une école de mouvement, celle de Tomaszewski, une école de théâtre, celle de Grotowski, et une école de formation marionnettique qui ouvrait ses portes à l'automne. La tradition de la marionnette en Pologne s'explique ainsi : le pays, conquis à l'Est, à l'Ouest et au Sud, n'a pas existé pendant près de cinq siècles avec les frontières que nous lui connaissons aujourd'hui. Les grandes scènes étaient occupées par les occupants, et les artistes, bannis des scènes officielles, travaillaient pour de petites formes susceptibles d'apparaître rapidement dans les lieux de vie du peuple et de disparaître, tout aussi rapidement. Les artistes locaux, et non les moindres, se sont intéressés à la marionnette sous toutes ses formes et cet art a atteint un niveau de perfection que nous ignorons encore pour en avoir fait une pratique minoritaire ghettoïsée, réservée le plus souvent à l'enfance, autre pratique minoritaire ghettoïsée.

Durant ces deux années, j'ai exploré et questionné des pratiques théâtrales différentes, repensé le théâtre, ses modes de production et de diffusion, les relations avec le public, interrogé l'implication du corps et de la marionnette dans les langages de la scène, et ce, toujours en pensant aux enfants que j'imaginai déjà publics multiples appartenant à un groupe d'âge mais d'abord et avant tout spectateurs uniques.

Le jeu 1970-1980

Si la formation de « comédienne pour enfants » que j'ai reçue semble éclectique à première vue, elle parle de manière éloquente d'une époque où l'artiste était engagé dans toutes les étapes de la création et d'une pratique qui, à ses balbutiements, avait le devoir de se définir, de choisir, d'inventer. Consciente de ma formation sur mesure, je ne perdais pas de vue la courte tradition théâtrale québécoise explosive que j'avais connue avant mon départ : Le Grand Cirque ordinaire, Les Petits Enfants de Chénier — dont le théâtre incontestablement québécois ouvrait grandes les portes de la création —, les Saltimbanques — où je découvrais les imaginaires déroutants d'Arrabal et de Gauvreau, dont il est impossible d'oublier *La charge de l'original épormyable* —, les Apprentis sorciers — qui présentaient les écritures contemporaines d'Adamov, Brecht, Beckett, Gurik —. Tous m'avaient marquée.

Au retour d'Europe, j'ai cherché les compagnies qui travaillaient pour enfants. Elles s'étaient multipliées. La Marmaille était née et créait *Cé tellement cute des enfants*, de Marie-Francine Hébert, Le Théâtre de l'Œil venait de créer *Une fable au chou*, L'Arrière-Scène, La Cannerie, Le Théâtre de Carton existaient déjà. Le Théâtre des Pissenlits, toujours actif avait déjà une petite histoire. J'ai passé des auditions, été retenue par le Théâtre Soleil pour deux productions, *La forêt merveilleuse* et *Le bal masqué*... Le contrat prévoyait plus de 120 représentations de janvier à mai. Une étape importante pour la comédienne que j'étais et l'auteure que je deviendrais : non seulement j'y ai

fait la connaissance de Gervais Gaudreault et fréquenté les enfants de manière régulière, mais j'y ai aussi découvert le théâtre de participation et expérimenté un mode de diffusion en milieu scolaire qui me semblait répondre aux principes du « service public » défendu par Vilar.

La rencontre quotidienne avec les enfants, dans et en dehors de la représentation (j'ai pris l'habitude de parler avec les enfants après celle-ci), a été ma première école de théâtre pour enfants. J'y ai découvert le hiatus déconcertant entre la langue vive, impertinente, complexe, curieuse des enfants avec lesquels j'échangeais et la langue des spectacles qu'on leur offrait : policée, trop bien élevée pour parler de la vie. Une langue artificielle pour des propos conformes. Les textes que je jouais n'étaient pas en phase avec les enfants que je côtoyais.

Rapidement, j'ai pris conscience qu'il n'y avait pas de répertoire, peu de publications et d'outils de réflexion sur le théâtre pour jeunes publics à l'exception de quelques auteurs, dont Chancerel en France, qui hésitaient entre le théâtre fait par les enfants et le théâtre pour les enfants. Au Québec, il faudra attendre 1978 pour qu'Hélène Beauchamp publie *Le théâtre à la p'tite école*, premier ouvrage à mettre en mots, à recenser et nommer la réalité du théâtre pour enfants qui s'inscrit déjà dans le paysage culturel du Québec. Même si l'ouvrage est factuel et qu'il s'intéresse presque essentiellement à la relation théâtre-école, il n'en a pas moins le mérite de relever les premières traces d'une pratique qui explose : en 1978, Beauchamp répertorie 43 organismes dont 26 sont subventionnés par le ministère des Affaires culturelles du Québec.

L'écriture depuis 1975

Après avoir constaté les limites des textes que je joue et l'inexistence d'un répertoire, j'écris *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* et fonde la compagnie de théâtre Le Carrousel avec Gervais Gaudreault pour créer ce texte. De 1975 à 1980, j'écris cinq textes,

tous conçus dans une approche de participation active qui donne aux enfants un véritable pouvoir dans et sur le spectacle. Les enfants apprécient la participation, espace de liberté et de créativité, et les adultes sont rassurés : les thématiques sont adaptées à l'enfant en situation d'apprentissage (environnement, géographie, histoire, mythologie, etc.) et les intentions didactiques sur la fonction de l'art qui s'adresse à des enfants sont évidentes. Dans ces textes, j'écris du point de vue d'énonciation non contestable de l'adulte qui sait et partage son savoir avec les enfants.

En 1976, mon fils naît et je l'emmène voir tous les spectacles, qui ne sont pas conçus pour des enfants de son âge. Les salles sont pleines de petits trop petits pour les pièces présentées. Je les observe perdre l'attention, réagir à des stimuli sonores ou visuels, se passionner, s'ennuyer, revenir au spectacle dans un mouvement d'ensemble étonnant, et j'écris *Une lune entre deux maisons*, premier texte dramatique, à ma connaissance, pour enfants de trois à cinq ans. Avec ce texte, ma posture d'auteure change du tout au tout : je n'écris plus en regardant les enfants vers le bas, mais je déplace mon regard à la hauteur du leur pour observer le monde. Je ne savais pas que cette posture provoquerait des changements aussi profonds, aussi radicaux dans mon écriture.

Le Carrousel depuis 1975

Fondée en 1975 avec Gervais Gaudreault, la compagnie de théâtre le Carrousel est rapidement devenu le laboratoire où Gervais à la mise en scène et moi, à l'écriture avons mûri, questionné, expérimenté la relation des enfants au théâtre dans les diverses créations du Carrousel, travaillant ensemble dans une parfaite autonomie, une grande liberté et une complémentarité qui nous ont permis d'apprendre tout autant l'un de l'autre sur le théâtre et ses langages que nous aurons appris des enfants placés au centre de notre travail.

Le doctorat depuis 2012

Il y a dans la décision d'entreprendre le doctorat le désir de comprendre, d'expliquer et de transmettre aux jeunes auteurs. J'ai voulu prendre le temps de la réflexion pour la mise en forme de 40 ans de recherches de terrain, l'asseoir sur des concepts qui permettent d'expliquer des intuitions, de le faire avec la rigueur universitaire et le soutien d'une institution. Le besoin de revoir le chemin parcouru, d'expliquer les déclencheurs et la profondeur des changements dans mon écriture théâtrale répond au même besoin qui m'a fait commencer à écrire il y a quarante ans. En 1975, le manque de répertoire pour enfants était flagrant, il y a aujourd'hui un manque flagrant de documentation et de réflexion des artistes eux-mêmes sur l'écriture et la création pour les publics spécifiques et captifs. La recherche-crédation se veut un témoignage pour ceux qui suivent, un outil de réflexion pour ceux qui questionnent les conditions d'une rencontre de deux intimités, condition essentielle de l'art, dans la situation d'inégalité de l'enfant face à l'adulte, un outil de discussion pour ceux qui s'intéressent à l'art, au théâtre et à l'enfance.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIÈRES	x
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I CONTEXTES ET PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1 L'enfance en contexte	14
1.1.1. Dans la tradition	14
1.1.2. Dans la pédagogie et la psychologie	16
1.1.3. Le regard d'un philosophe : l'enfant dans le monde, selon Merleau- Ponty.....	21
1.1.4. Les théories de la libération : changer le regard de l'adulte sur l'enfant.....	23
1.2 Le théâtre en contexte	26
1.2.1 Une courte mise en contexte de la situation en 1975	26
1.2.2. Écrire pour jeunes publics : une littérature mineure (Deleuze et Guattari).....	31
1.2.2.1. La déterritorialisation de la langue	31
1.2.2.2. Le branchement de l'individuel sur le politique	32
1.2.2.3. L'agencement collectif d'énonciation.....	33
1.2.3. L'écriture théâtrale en crise : du drame classique (Szondi 2006) à l'écriture contemporaine.....	34
1.3. La problématique	37
1.3.1 Devenir auteure-chercheuse	37
1.3.2 Voir et dire le monde.....	39

1.3.2.1 La dynamique théâtrale.....	39
1.3.2.2 Les choix idéologiques.....	40
1.3.2.3 Quel monde donne-t-on à voir aux enfants ?	41
1.4 Questionnements qui ont traversé le temps.....	46
1.4.1 La question au cœur de la recherche-crédation	46
1.4.2 Deux sous-questions éclairantes	49
1.4.3. Concilier les irréconciliables : les objectifs de la recherche.....	49
CHAPITRE II LES CONCEPTS STRUCTURANTS.....	51
2.1. L'autorité en crise comme toile de fond à l'écriture théâtrale pour enfants	51
2.1.1. L'essence de l'autorité.....	52
2.1.2. L'autorité de l'adulte	54
2.1.3. L'autorité de l'auteur	57
2.1.3.1 Ce que parler veut dire pour Bourdieu.....	58
2.1.3.2. Sartre pose une question cruciale : pour qui écrit-on ?	59
2.1.3.3. Barthes, Foucault et la mort de l'auteur	61
2.1.4. La confrontation quotidienne.....	63
2.2. L'empathie, première réponse au contexte d'autorité : ne pas trahir les enfants	64
2.2.1. Court historique du concept.....	64
2.2.2. La fonction cognitive de l'empathie	70
2.2.3. L'empathie comme agent de changement	74
2.3. La métaphore fondatrice, deuxième réponse au contexte d'autorité : ne pas me trahir moi-même	78
2.3.1. La métaphore, de la rhétorique au sens	81

2.3.2. La métaphore fondatrice : pouvoir de structuration	85
2.3.3. La métaphore : porte d'entrée du spectateur.....	88
CHAPITRE III DU SOCIAL À L'INTIME, DU DRAMATIQUE À L'HYBRIDE, DE <i>TI-JEAN...</i> AU TEXTE <i>LE BRUIT DES OS QUI CRAQUENT</i>	90
3.1. Approches méthodologiques.....	91
3.1.1. La collecte des données	91
3.1.2. L'analyse des données	92
3.2. Autopoïétique : apprendre en créant	94
3.2.1. Les années d'innocence et la participation	94
3.2.1.1. Pourquoi la participation ?.....	94
3.2.1.2. Limites du théâtre de participation	98
3.3. Le regard de l'enfant sur le monde : <i>Une lune entre deux maisons</i>	100
3.3.1. Les répercussions de la connaissance du public visé sur le choix des situations dramatiques.....	100
3.3.2. Répercussions de la connaissance du public sur les choix formels	103
3.3.2.1 Le traitement de la temporalité	105
3.3.3. Accéder à la modernité de la langue	106
3.4. La nécessaire connaissance de l'enfant : <i>Les petits pouvoirs</i>	109
3.4.1. Du projet à la réalité.....	109
3.4.2. De la parole publique à la parole intime : le temps de l'intériorisation.....	111
3.4.3. Silence et choralité : inscrire ce texte dans les écritures contemporaines	112
3.4.4. Retour en force de l'identification	114

3.4.5.	Comprendre le passage de l'animation à l'écriture	116
3.5.	De l'image idyllique à la réalité de l'enfance (1987) : <i>Gil</i> (adaptation du roman de Buten : <i>Quand j'avais cinq ans, j'm'ai tué</i>	116
3.6.	L'autocensure : trois cas de figure	121
3.6.1.	<i>La marelle</i> (1984) ou <i>Les enfants ridés ?</i>	121
3.6.2.	Autre cas d'autocensure : <i>Petite fille dans le noir</i> (1991)	122
3.6.3.	Troisième cas d'autocensure : <i>Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue</i> (1993-1994).....	125
3.6.3.1	La condition de l'enfance ailleurs dans le monde.....	125
3.6.3.2	Stratégie textuelle contemporaine : le personnage dédoublé.....	128
3.7.	Contes du XXI ^e siècle : <i>Comment vivre avec les hommes quand on est un géant</i> et <i>Conte du jour et de la nuit</i> ; <i>Contes d'enfants réels</i> ; <i>Contes à rebours</i> ; <i>L'Ogrelet</i>	130
3.7.1.	De <i>Comment vivre avec les hommes quand on est un géant</i> (1989) à <i>Conte du jour et de la nuit</i> (1991).....	130
3.7.2.	L'enfance et l'écriture en liberté : <i>Contes d'enfants réels</i> (1990-2017)	136
3.7.3.	<i>L'Ogrelet</i> (1997) : inscrire le conte dans la modernité.....	139
3.7.3.1.	<i>L'Ogrelet</i> , un conte et un drame... presque classique....	139
3.7.3.2.	<i>L'Ogrelet</i> : conte moderne, drame contemporain, parabole ?.....	145
3.8.	<i>Le bruit des os qui craquent</i> (2009), la réception d'un texte	149
3.8.1.	L'écriture	150
3.8.2.	Les lectures	153

3.8.3. Analyse des stratégies textuelles.....	159
3.8.4. La réception contradictoire : la semence de <i>Trois petites sœurs</i>	161
CHAPITRE IV TROIS PETITES SŒURS	163
4.1. La création : <i>Trois petites sœurs</i>	163
4.1.1. L'objectif du texte de création	163
4.1.2. Recherche et écriture : transgression de la commande	164
4.1.2.1 Lectures préparatoires à l'écriture.....	164
4.1.2.2 L'écriture de <i>Trois petites sœurs</i>	165
4.2. Approche méthodologique	167
4.2.1. Activités de collecte des données	168
4.2.2. Outils de collecte des données	170
4.2.2.1 Grilles d'observation des réactions : adaptation et critique (Annexe D)	171
4.2.2.2.1. Le questionnaire papier ou électronique.....	173
4.3. Analyse des données	176
4.3.1. Première lecture/première écoute/premières impressions	176
4.3.2. L'analyse préliminaire : retour au vocabulaire du théâtre	177
4.3.2.1. La mimésis.....	178
4.3.2.2. L'identification	179
4.3.2.3. La catharsis	181
4.4. La théorisation en mode continu	182
4.4.1. Les deux arbres thématiques (ANNEXE F)	182
4.4.2. Analyse des données en mode écriture	186
4.5. Résultats et discussions	187

4.5.1. Le traitement du temps	187
4.5.2. La crédibilité pour les adultes, la véracité pour les enfants.	193
4.5.3. Les émotions contradictoires	198
4.5.4. Les stratégies textuelles	201
4.5.4.1. Les assises de la métaphore fondatrice	202
4.5.4.2. La métaphore fondatrice	204
4.6. Le spectacle : le vide, la lumière, les sons et la corde à danser.....	209
4.7. Le travail du spectateur	212
4.7.1 L'identification : le premier travail du spectateur	212
4.7.1. <i>Trois petites sœurs</i> : entre le connu et le dépaysement.....	216
4.7.2. L'apprentissage	220
CONCLUSION	226
ÉPILOGUE	238
RÉFÉRENCES.....	244
1. Corpus des œuvres et des études.....	244
2. Lectures préalables au texte de création : <i>Trois petites sœurs</i>	245
3. Bibliographie.....	247
LES ANNEXES.....	258
ANNEXE A	259
TROIS PETITES SOEURS	259
ANNEXE B.....	331
FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE FACE POUR <i>TROIS PETITES</i> <i>SŒURS</i> – 2 ^o CYCLE.....	331
ANNEXE C.....	337
FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE FACE POUR <i>TROIS PETITES</i> <i>SŒURS</i> – 3 ^o CYCLE.....	337

ANNEXE D	344
GRILLES D'OBSERVATION DE L'ÉCOUTE POUR UNE LUNE ENTRE DEUX MAISONS ET TROIS PETITES SOEURS	344
ANNEXE E.....	357
QUESTIONNAIRE ET RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE POUR LA PIÈCE <i>TROIS PETITES SOEURS</i>	357
ANNEXE F	388
ARBRES THÉMATIQUES ADULTES/ENFANTS	388
ANNEXE G	391
VERBATIM DES RENCONTRES	391

RÉSUMÉ

Le théâtre pour enfants au Québec et dans le monde a connu, depuis 1960, une formidable explosion. De sporadique et accessoire dans les compagnies dites pour adultes, la pratique est devenue régulière, a créé ses institutions, un répertoire, des réseaux de diffusion et des habitudes dans le milieu scolaire et dans la société. Le théâtre pour enfants existe. Par contre, les questions qui se sont posées dans les années 1960 sont toujours actuelles. Qu'est-ce qu'on peut dire aux enfants ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas leur dire ? Quel pouvoir réel les intermédiaires entre enfants et artistes exercent-ils sur la création ? Quelles relations l'art peut-il établir avec des enfants ?

Cette recherche-crédation tente de donner une réponse à une question qui a traversé mon écriture depuis la première rencontre avec les publics d'enfants et qui est toujours aussi actuelle : quelles seraient les conditions d'une véritable rencontre de deux intimités dans un contexte de double autorité, où l'auteur est un adulte et le spectateur un enfant ? Je le ferai en analysant les moments déterminants du parcours d'auteure et des œuvres qui m'ont amenée, après 40 années, à l'écriture du texte *Trois petites sœurs*, création qui sous-tend la recherche-crédation.

Trois concepts clés se sont imposés au fil des ans. L'autorité, dans sa double fonction (l'auteur et l'adulte devant l'enfant), m'a permis de nommer et de comprendre les tensions en jeu dans cette pratique sans histoire et sans fondements théoriques. Deux autres concepts s'intéresseront à l'analyse des conditions nécessaires à la création dans un milieu sous haute surveillance : l'« empathie », qui parle des relations établies avec les publics d'enfants avant et en cours de création, serait la première de ces conditions et la « métaphore fondatrice », moment de cristallisation où je plongeais dans l'entre-imaginaire de l'écriture où conscience et inconscient se répondent, en serait la deuxième.

La recherche m'aura permis de nommer les conditions d'une rencontre de deux intimités : pour le spectacle le droit d'échapper au pur divertissement ou à la leçon de choses. Pour l'auteur, le droit d'exprimer sa propre subjectivité dans un point de vue sur le monde contestable et partial. Pour le spectateur, le droit d'aimer, de ne pas aimer, de critiquer, de comprendre, de ne pas comprendre, d'être étonné, surpris, bouleversé, et surtout le droit au travail du spectateur qui découle d'une pratique contemporaine du théâtre.

MOTS-CLÉS : Écriture, enfance, théâtre, autorité, responsabilité de l'artiste, empathie, métaphore.

INTRODUCTION

Je me suis intéressée au théâtre parce que j'y découvrais le monde. Un monde charnel et concret qui faisait écho au monde que l'histoire et la géographie m'avaient enseigné. Le monde des dates et des faits me passionnait par sa démesure, ses excès, ses mystères qui me restaient incompréhensibles et me poussaient à demander pourquoi et comment. Le théâtre me parlait de ce monde dans une langue fictionnelle et intime, à travers le regard d'un autre singulier et unique, qui faisait comprendre de l'intérieur les désirs des hommes, leurs contradictions, leurs tensions déchirantes, leurs passions qui s'enflamment jusqu'à déclencher ces guerres que l'histoire peut recenser sans état d'âme. Le théâtre m'a permis d'intérioriser le monde dans ses changements temporels (le passé et le futur de civilisations que je ne connaîtrai jamais), l'étrangeté de territoires exotiques, que je n'explorerai jamais, dans des histoires d'êtres humains et des langues d'auteurs qui s'inscrivaient eux-mêmes dans une histoire et une géographie.

Ce monde, que le théâtre donne à voir, ressemble à s'y méprendre à la vie : éphémère et insaisissable, intime et social. Art de l'instant, dont la disparition lui assure son immédiateté, dirait Dort (1986), serait l'expression clé pour comprendre la permanence étonnante d'un art qui ne se conserve même pas comme théâtre dans les textes qui survivent aux représentations, mais qui se dilue dans les mémoires individuelle ou collective et dans une multitude de souvenirs, tous légitimes. Il est encore une fois question de point de vue. Ubersfeld (1996) le dit de manière subtile, mais non moins convaincante : « Au spectateur de construire — et personne ne le fera pour lui — la relation avec le réel de son expérience à lui. » (II ; p. 21)

Sarrazac a écrit pour les enfants un livre d'introduction au théâtre qu'il a intitulé : *Je vais au théâtre voir le monde*. Le titre me rappelle pourquoi je fais du théâtre, pourquoi

j'écris et pourquoi, pendant 40 ans, je me suis obstinée à développer des stratégies pour ne pas oublier un public « donné et captif » sans devoir faire de compromis dans l'exercice de dire le monde tel que je le vois, tel que je le sens, tel que je le rêve. Depuis la Grèce antique et malgré toutes les crises du théâtre moderne, écrire du théâtre dans la culture occidentale est une pratique codée qui s'inscrit dans la littérature et dans les habitudes sociales. Remet-on en question la pratique du théâtre ? Rarement, si j'exclus Denis Guénoun (1997), qui pose crûment la question dans *Le théâtre est-il nécessaire ?* Par contre, on remet souvent en question la manière, les formes, les moyens, les langages pour rejoindre le public, le toucher. « Toucher », j'emploie le mot en me demandant si je ne devrais pas en contester la légitimité, car le vocabulaire et les concepts pour parler du théâtre, de sa fonction littéraire, de son rôle social, s'ils ont été plutôt stables depuis la naissance du théâtre grec, ont connu, à partir de 1880, des bouleversements profonds, qui ont entraîné des mutations formelles inépuisables.

Certains courants dominants ont donné des repères au public, aux artistes et aux théoriciens : théâtre de la cruauté, théâtre populaire, épique, de l'absurde, pour ne nommer que quelques-uns des grands mouvements. Des formes mineures ont essaimé, créant une multitude de pratiques, une explosion d'approches formelles, d'explorations textuelles et langagières qui ressemblent plus aux créateurs qui les portent qu'aux sociétés et courants qui les ont vus naître. Ainsi peut-on observer, aujourd'hui, des courants très différents cohabiter dans le même lieu et la même époque et les meilleurs analystes du théâtre ont perdu l'espoir d'en établir la typologie. Ils inventent plutôt des termes génériques pour nommer de larges pans de la pratique qui échappent aux efforts de classification. Sarrazac (2002) — qui a analysé la parabole, approche simple presque enfantine pour parler de problématiques complexes — l'a datée en choisissant comme exemples des auteurs du siècle dernier : Brecht, Claudel et Kafka. Pour parler de pratiques plus contemporaines, il utilisera le « devenir rhapsodique » ou « rhapsodisation » qu'il décrit ainsi dans une entrevue donnée en 1997 à Marteinson dans *Théâtres d'aujourd'hui; études théâtrales d'aujourd'hui* :

Pour cette raison il me semble que le théâtre d'aujourd'hui fait rire et pleurer à la fois. Ce que j'appelle la rhapsodisation. Ce qui fait que le drame est toujours débordé par lui-même, que l'instance dramatique est débordée par l'instance lyrique ou l'instance épique, qui sont elles-mêmes débordées par l'instance dramatique. (« Théâtres d'aujourd'hui, études théâtrales d'aujourd'hui », Jean-Pierre Sarrazac : entretien avec AS/SA)

Sarrazac est plus précis dans *L'avenir du drame* (1999), quand il fait de la rhapsodisation la clé de l'évolution de la forme dramatique :

Là où Bakhtine parle de « romanisation » et Szondi d'« épïcisation », je préfère personnellement avoir recours à la rhapsodie, c'est-à-dire à une dynamique d'écriture antérieure à la tragédie grecque et à la spécialisation des formes artistiques selon les différents modes : épique, dramatique et lyrique. (p. 158)

Pour contrer le danger de niveler toute forme théâtrale dans une vision postmoderniste, Sarrazac (1997) remet le dramatique et sa fonction première — parler des relations intra-humaines — au cœur de l'écriture théâtrale. Ainsi conclut-il l'entrevue avec Marteinson :

[...] je m'aperçois que, sans renier rien de tout cela, l'atome dramatique, la relation dramatique, est quelque chose qui m'intéresse. Parce qu'en dernière analyse, c'est bien dans la relation dramatique que la question de l'Autre est posée avec le plus d'acuité. Et de cette question, nous en avons diablement besoin. (« Théâtres d'aujourd'hui, études théâtrales d'aujourd'hui », Jean-Pierre Sarrazac : entretien avec AS/SA)

Au XXI^e, après la crise du drame contemporain et la crise plus récente de la théâtralité, à l'ère des écritures hybrides où se croisent dramatique, lyrique et épique, le théâtre réussit à demeurer l'art vivant et en mouvement du ici/maintenant et de la rencontre de deux intimités. Cela, en tenant compte des nouvelles dynamiques entre les métiers de la scène et d'une multiplication des médias de communication qui génère une confusion étonnante entre fiction et réalité.

Le théâtre pour enfants est une pratique qui n'a pas 100 ans. Une pratique qui, dans un contexte de crise identitaire du théâtre, vivait sa préhistoire, forte de l'attitude des

adultes envers les enfants, condescendante et contradictoire, bien décrite par Carrasso (2008) qui en souligne le clivage étonnant : « “C’est pour les enfants, c’est formidable !” à propos de tout et de rien. Et son opposée tout aussi absurde : “C’est du théâtre ‘normal’, jugeons-le selon les mêmes critères que tout autre théâtre.” ». Carrasso pose bien la question du manque de critères, non seulement pour décrire le théâtre jeunes publics mais, également pour y réfléchir. J’en prends pour exemple cet extrait de Lavandier (2003), un des seuls théoriciens du théâtre à avoir abordé l’écriture pour enfants. Il en parle en ces termes :

Pour résumer, il y a chez l’enfant une pureté qui fait qu’il se donne totalement à la qualité d’un spectacle. Par conséquent, écrire pour le jeune public, si l’on s’entient aux exigences de clarté, simplicité, économie et nécessité que cela requiert, représente une activité rafraîchissante et une excellente école de dramaturgie. Un auteur qui écrit pour le jeune public ne doit pas faire l’intelligent. Il n’écrit pas pour qu’on lui dore la pilule, ou pour plaire, mais bien pour être utile, pour faire plaisir, pour réaliser ce que Lewis Carroll appelle un don d’amour. Ceci ne l’empêche pas d’être parfois maladroit. Un auteur ne peut pas éviter de faire transparaître parfois ses névroses dans ce qu’il écrit. Le fait de s’adresser à des enfants l’oblige, tout du moins, à se concentrer sur l’essentiel. Pour ces raisons, tout auteur devrait, une fois au moins, se frotter à l’écriture pour enfants. (p. 496)

Lavandier semble réduire l’écriture pour enfants aux approches les plus traditionnelles des relations de l’adulte à l’enfant (le didactisme et le fantaisiste).

Écrire du théâtre pour enfants est un exercice complexe dont on ne soupçonne pas les enjeux et les difficultés aussi longtemps que l’on demeure sagement dans ces deux registres. Si, au contraire, l’objectif est de « dire le monde », qui serait selon Sarrazac (2008) l’enjeu premier et ultime du théâtre, « dire le monde » sans prétendre à la vérité, mais dans le partage des questions existentielles qui nous habitent de la naissance à la mort, écrire du théâtre pour enfants est un métier qui doit s’apprendre, se réfléchir, s’analyser. L’auteur qui écrit pour adultes n’a pas à nommer cette condition essentielle à l’exercice de son art : la liberté de voir, sentir et rêver. Toutes ces libertés, dans la société occidentale contemporaine, sont accordées tacitement et comme allant de soi aux artistes adultes qui s’adressent à des publics adultes. La liberté d’être unique, d’être

homme, femme ou *queer*, citoyen concerné ou distrait avec des préoccupations labiles ou constantes. Enfin, l'auteur de théâtre semble détenir *de facto* la plus importante de toutes les libertés : découvrir sa propre langue, ses nuances et ses modulations dans les allers-retours entre le monde réel, la page blanche, les créateurs sur la scène et les spectateurs dans une salle de spectacle.

Il en va tout autrement pour l'auteur qui choisit les jeunes publics. Dans le premier chapitre de cette thèse, je ferai la revue des contextes dans lesquels s'inscrit l'écriture théâtrale pour les enfants. Je mettrai à plat les conditions dans lesquelles j'ai écrit un premier texte, en 1975, conditions qui ont fait naître des questions qui se sont précisées et multipliées au fil des ans. J'essaierai de dégager les commandes non formulées qu'imposait la représentation de l'enfance dans la culture où j'ai inscrit mon écriture. Je me demanderai comment j'ai été amenée à prendre conscience de ces directives implicites qui fixaient les limites du permis et du non permis, du moralement acceptable et du non moralement acceptable dans les propos (thématiques, situations, vocabulaire, etc.) Enfin, je constaterai que le fait d'avoir choisi l'enfant spectateur m'a engagée dans l'articulation éminemment contemporaine entre recherche et création, dialectique amenée par Brecht, qui s'est imposée dans ma pratique dès la rencontre avec les publics d'enfants.

Je chercherai à mieux saisir qui est cet enfant pour lequel j'écris, dans ma vie et dans la société, dans l'histoire et la tradition, dans la pédagogie et la psychologie dont les avancées ont été fulgurantes au XX^e siècle, dans la philosophie et enfin, dans les théories de la libération qui désignent l'enfant comme le seul être humain à ne pas avoir conquis une certaine autonomie pour de nombreuses raisons, dont la plus évidente est l'état de dépendance de sa venue au monde.

Je me demanderai quel est le théâtre que j'aime, celui que je veux voir, que je veux créer et partager comme spectatrice avec les adultes, comme auteure avec les enfants. J'esquisserai la courte histoire du théâtre pour jeunes publics, la situant dans le contexte

plus large de l'histoire du théâtre. En mettant en parallèle ces deux histoires, je ferai ressortir un des éléments déterminants de celle du théâtre pour enfants qui, pourtant, ne devrait se distinguer de la « grande pratique » que par son destinataire : je discuterai de la minorisation de cette pratique, toujours menaçante, celle dont parlent Deleuze et Guattari (1975) à propos de l'œuvre de Kafka. La minorisation est un contexte. Elle crée un effet de ghetto dont les conséquences sont doubles mais contradictoires : elle peut affaiblir les œuvres en les réduisant à la pauvreté qu'on leur imagine ou, au contraire, obliger les créateurs à innover dans toutes les facettes de leur art, par des stratégies textuelles, des stratégies de contournement des difficultés, des obstacles, des frontières.

Ces mises en contexte me mèneront à creuser la problématique au cœur de ma recherche-crédation : en 40 ans d'écriture pour enfants, j'ai connu de nombreux chocs déstabilisants provoqués par les réactions des enfants auxquels je m'adressais ou par celles des adultes qui, de passeurs, devenaient censeurs. J'ai été souvent censurée sans avoir cherché le scandale ou la polémique. Je me suis parfois censurée moi-même et j'ai eu peur de ce que j'écrivais. Chaque texte, chaque spectacle suscitaient des questions. Quand je ne me les posais pas moi-même, on me les posait.

J'aborderai la question du monde que l'on donne à voir aux enfants. Quel était le monde que je pouvais m'autoriser à montrer aux enfants? Quel monde pouvais-je proposer à des publics dont je connaissais peu les intérêts, les préoccupations, les désirs et dont j'avais une idée bien théorique et scolaire du développement intellectuel, affectif et social? Plus simplement : qu'est-ce qu'on peut dire aux enfants? Est-ce qu'on peut dire cela aux enfants, doit-on le dire, comment le dire, pourquoi le dire? Qui peut et doit décider de ce qui se dit ou ne se dit pas?

Je mettrai en relation les publics enfants et adultes, les derniers ayant le pouvoir de décider pour les premiers, auxquels les œuvres s'adressent. L'esthétique de la réception, de Jauss (1977) et de l'école de Constance, a heureusement remis les publics au

centre des enjeux de la création. Critique ou théorie littéraire qui remonte à Husserl, l'esthétique de la réception telle que développée par Jauss, se veut un compromis entre l'histoire de la littérature et la philosophie herméneutique. Elle historicise la littérature, remettant au centre de l'analyse la relation œuvre-auteur-lecteur ou spectateur, celui-ci donnant un sens à l'œuvre à travers son expérience esthétique et ses propres « horizons d'attente ». L'œuvre, ainsi replacée dans l'histoire de sa réception, prend tout son sens. Nous verrons au CHAPITRE III à quel point l'esthétique de la réception, répond aux besoins de l'analyse du théâtre pour enfants.

Je me demanderai comment l'artiste qui choisit les enfants peut se positionner devant le public. Devant quels publics ? Les adultes ? Les enfants ? Comment aborder un public avec lequel la relation n'est pas librement choisie ? Avec un public placé *de facto* dans une position foncièrement inégalitaire ? Avec deux publics aux intérêts parfois divergents ? Le fait d'être auteure-maison — associée à toutes les étapes du processus de création et à de nombreux moments de la diffusion — m'a permis de sentir vibrer ces publics, enfants et adultes, de les voir boudier des œuvres, les rejeter, les critiquer pour de bonnes et de mauvaises raisons à toutes les étapes de la création et de la diffusion.

La représentation du monde proposé aux spectateurs enfants ainsi que la problématique des deux publics aux expériences différentes et aux horizons d'attentes souvent contradictoires m'ont menée à la question doctorale qui résume toutes les questions qui ont surgi dans mon parcours, les englobe toutes. Cette question contient les maux et les remèdes, parle des contextes, en dénonce certains et appelle un grand mouvement d'air : « comment dans un contexte inégalitaire de double autorité (l'auteur devant le public et l'adulte devant l'enfant), est-il possible de créer les conditions d'une rencontre théâtrale mettant en présence deux intimités ? » La question reste fondamentalement nécessaire dans le débat quotidien sur la relation de l'enfant à l'art. Elle m'a servi de guide éthique et esthétique tout le long de mon parcours et me servira de repère pour analyser les mécanismes imaginés pour chaque projet selon les besoins des thématiques

et de la dramaturgie pour inventer les conditions que je jugeais nécessaires à une rencontre artistique dans un milieu sous haute surveillance.

Dans le deuxième chapitre, j'exposerai les trois concepts qui ont structuré ma recherche doctorale : le premier, l'autorité, décrit le contexte social et éducatif dans lequel le théâtre pour enfants est né. Malgré « la crise de l'autorité » qu'Arendt (1972) situe autour des années 1950, malgré la mort de l'auteur, que Barthes (1967) et Foucault (1969) annonçaient triomphalement, je me suis toujours sentie en position d'autorité devant les enfants. Et cela doublement : comme auteure ayant la parole et comme adulte. Le malaise, devenu difficilement supportable, j'ai inventé des stratégies pour écrire en réduisant le plus possible la distance entre l'auteure et les spectateurs.

Le deuxième concept, celui d'« empathie », possède une puissance de frappe qui pourrait s'expliquer par sa double appartenance à la philosophie (intersubjectivité) et aux neurosciences (neurones miroirs). Ce terme décrit bien la posture que j'ai choisie pour être avec les enfants : adopter leur regard sur le monde sans oublier mon propre point de vue. Enfin, en me rapprochant des enfants, en regardant le monde à la hauteur de leurs yeux, j'ai pris conscience de l'unicité de chaque point de vue sur le monde et de la nécessité de donner une juste place à celui de l'artiste, de l'auteure.

J'en viens au troisième concept, qui me permet d'expliquer les changements de mon écriture dans une quête de liberté : la « métaphore fondatrice ». La métaphore est décrite dans la théorie littéraire d'Aristote à Ricoeur comme un principe actif et réconciliateur. Si elle a joué un rôle de réconciliateur, elle se révélera beaucoup plus efficiente encore dans ma trajectoire : elle a été un agent de mise en forme, de mise en récit ou en intrigue, dirait Ricoeur (1983), qui m'a permis pour chaque projet de faire le passage entre les points de vue recueillis et intériorisés lors des animations et mon point de vue d'auteure qui m'exprimais avec mes mots et mes images. La métaphore fondatrice faisait taire les doutes, créait un sens neuf, un point de vue autre sur le monde, réconciliant des points de vue qui, loin de s'annihiler, se nourrissaient l'un, l'autre. La métaphore

fondatrice multipliait les manières inédites de sentir, penser, voir le monde mais surtout, elle me donnait la liberté de créer.

Dans le troisième chapitre, je décrirai brièvement la méthodologie suivie pour l'analyse des stratégies d'animation et des stratégies textuelles élaborées de texte en texte, toujours différentes, toujours neuves, commandées par chacun des projets qui m'intéressaient. Je n'ai pas fait de la méthodologie un chapitre en soi. J'ai réalisé, après avoir rédigé les deux premiers chapitres qui établissent contextes, problématique et concepts structurants, que je devais revenir à la dynamique développée dans mon parcours pour retrouver la vivacité des échanges entre la création et la recherche de terrain. Où commence la recherche, où se termine la création ? Dans la recherche, je suis déjà dans la création d'une certaine perspective, des outils pour vérifier des intuitions, des mesures de validation des données. J'ai donc essayé, dans l'écriture de la thèse, de trouver l'équilibre entre une méthodologie personnelle et la méthodologie étudiée comme système structurant, extérieur aux pulsions instinctives de la création qui tâtonne et trouve son chemin en le traçant. J'ai choisi l'analyse thématique pour un premier débroussaillage des données et l'analyse en mode écriture pour des raisons de souplesse qui me semblait compatible avec mon passé et la dynamique serrée, organique et fluide entre création et recherche élaborée pendant plus de 40 ans et dont j'ai besoin pour comprendre. J'ai essayé de suivre le plus honnêtement possible les étapes précises de ces deux types d'analyse sans oublier la dynamique d'auteure-chercheuse qui poursuit un objectif : définir et comprendre le contexte, les limites et les frontières de la création pour les jeunes publics, pour mieux les repousser et créer les conditions d'une rencontre entre deux intimités essentielles à la relation à l'art. Si la recherche doctorale a ses exigences de recherche précises, je dirais les avoir adaptées à mon expérience d'auteure-chercheuse.

Dans ce chapitre III, qui peut être considéré comme une autopoétique, je reviendrai sur les changements importants de mon écriture induits soit par le travail avec les enfants, soit par les exigences internes de l'écriture et de l'auteure, soit par le choc des rencontres avec le spectacle, ou celui des différents publics. De 1975 à 1980, que j'appelle période d'innocence, j'écrivais avec le désir évident de partager un savoir qui me tenait à cœur avec des spectateurs que je croyais intéressés. J'étais peut-être une pédagogue attentive, sûrement une adulte devant un public d'enfants. Un texte marque nettement une coupure : *Une lune entre deux maisons* (1980). J'énoncerai dans ce chapitre, les différentes raisons qui ont provoqué un changement aussi radical. Il s'agit, j'en suis consciente, d'une conjugaison d'éléments dont le plus important aura été et reste une connaissance intime du public que je voulais rejoindre. À partir de 1980, j'ai fait de la connaissance des enfants auxquels je voulais m'adresser une des conditions essentielles de mon travail de création. Une connaissance que je suis allée chercher là où étaient les enfants, selon le projet et le groupe d'âge. Étrangement, *Une lune entre deux maisons* écrit pour les plus petits de trois à cinq ans, m'aura aussi amenée à une écriture plus contemporaine, loin des règles du drame classique.

Si avec ce texte, j'ai associé les enfants au processus de création, je suis également devenue plus attentive aux réactions du public, des publics dans les différentes expériences de diffusion (représentations expérimentales, diffusion locale, internationale, etc.). L'observation et les rencontres des différents publics m'auront enseigné le métier d'écrire tout autant que les étapes de création. Par exemple, la réception des différents publics au spectacle *Gil*, a été un choc et un point tournant qui m'a obligée à m'intéresser aux conditions de vie des enfants, ici et dans le monde. La diffusion, comme l'avait été la création, est devenue un champ de pourquoi et plusieurs textes ont surgi en réponse aux questions qu'avait soulevées la création précédente lors des rencontres avec les différents publics. Par exemple, les réactions au texte *Le bruit des os qui craquent* m'ont étonnée et bouleversée en raison du clivage extrême entre les publics enfants et adultes. Les deux publics touchés par le spectacle le recevaient de manière

opposée : les enfants y lisaient une histoire d'espoir et les adultes sortaient du spectacle désespérés, se sentant coupables, responsables et impuissants. Pourquoi un tel clivage et pourquoi un texte écrit pour enfants a-t-il été majoritairement présenté à des publics d'adultes ici et dans le monde (en France et au Mexique, notamment) ? Les questions soulevées étaient passionnantes et le besoin de chercher des hypothèses de réponses, toujours vivant.

Ainsi *Trois petites sœurs*, le texte au cœur de cette recherche-crédation, veut répondre aux réactions contradictoires des enfants et des adultes à la pièce *Le bruit des os qui craquent*. Si adultes et enfants étaient touchés aussi directement, recevant le spectacle de manière antinomique, serait-il possible de rejoindre ces deux publics en suscitant des réactions semblables ? Quel serait le chemin ? Y aurait-il des mises en situation qui favorisent une similitude de réactions ? Comment l'expérience de vie allait-elle colorer l'écoute et la réception ? Y aurait-il des stratégies textuelles susceptibles de rejoindre un de ces publics ou les deux à la fois ? La réponse réside-t-elle dans le choix des personnages ?

Le quatrième chapitre est entièrement consacré au texte et au spectacle *Trois petites sœurs*, qui posent ces questions. Je me réserverai le début du CHAPITRE IV pour expliquer la méthodologie qui a présidé à l'analyse de *Trois petites sœurs* en suivant ces étapes : collecte exhaustive de données, analyse des données en mode thématique puis en mode d'analyse continue. Par contre, je suis consciente d'avoir conservé mes réflexes de la chercheuse-auteure qui analyse déjà dans la collecte de données et qui fonctionne par une perpétuelle revue des questionnements et des hypothèses de réponse dans une dynamique qui ouvre plutôt qu'elle ne ferme sur des résultats précis. L'expérience m'a appris qu'il faut du temps et des expériences diverses pour que les liens se fassent et que le sens devienne tout à coup lumineux. Certains objectifs, inconscients lors de l'écriture, apparaissent lors du travail de création. D'autres lors de la fréquentation du spectacle, dans les rencontres avec les publics. D'autres, enfin, resteront enfouis dans les plis de l'inconscient pour affluer dans d'autres circonstances, parfois

beaucoup plus tard, et faire surgir de nouvelles associations et de nouveaux sens entre des événements qui longtemps restaient isolés, sans effet les uns sur les autres.

Les résultats discutés dans le CHAPITRE IV sur les réactions des deux publics ont été élaborés grâce aux données produites durant les trois lectures (trois), les représentations expérimentales (quatre) et la première série de quatorze représentations de *Trois petites sœurs* au Québec et en France, la toute première lecture ayant été faite dans le cadre du Festival TransAmériques en juin 2016 et la dernière représentation donnée à Angoulême, en mars 2017. Je nourris l'espoir avec cette dernière étape de ma recherche sur l'écriture pour enfants de baliser un peu mieux la création qui se donne l'objectif de rejoindre les publics enfants sans oublier les adultes.

CHAPITRE I

CONTEXTES ET PROBLÉMATIQUE

Dans le premier chapitre, qui se terminera sur l'énoncé de la problématique de la thèse, je traiterai d'abord des contextes dans lesquels s'est inscrite ma pratique. Le mot « contextes » au pluriel dit bien la nécessité de situer l'écriture pour jeunes publics dans les différentes conceptions de l'enfance dans une perspective historique, dans la pédagogie et la philosophie. Il faut également situer cette écriture dans le contexte propre d'une pratique, sans tradition et presque sans histoire, ici et dans la majorité des pays du monde occidental. Enfin, il faut la situer dans l'écriture théâtrale contemporaine en crise (celle du drame moderne et celle, plus récente, de la théâtralité).

Après avoir brièvement circonscrit la place que l'on a donnée à l'enfant dans l'histoire, souligné la naissance de l'enfance avec les découvertes de la psychologie du XX^e siècle, je m'attarderai au regard sur l'enfance du philosophe Merleau-Ponty (2001) et chercherai avec Mendel (1971) dans les mouvements de libération du XX^e siècle l'inspiration pour établir de nouvelles relations avec les enfants.

L'écriture pour enfants doit, elle aussi, être mise en contexte. Si la pratique se développe vraiment depuis 1970, elle s'inscrit dans une crise de l'autorité qui conteste le statut de l'auteur, avec Barthes (1967) et Foucault (1969) principalement, sans pourtant en faire disparaître la fonction. L'auteure que j'étais, ayant choisi d'écrire pour les jeunes publics, s'est donc retrouvée devant une double relation d'autorité, celle de l'auteure et celle de l'adulte. J'ai pris conscience rapidement que, pour écrire, je devais d'abord et avant tout créer les conditions nécessaires à une rencontre artistique.

Quant à l'écriture théâtrale contemporaine et à la théâtralité, elles sont dignes, elles aussi, d'une brève mise en contexte. Le drame classique tel que pratiqué en Occident

depuis les Grecs a volé en éclats. La dictature de l'action, du présent absolu et du dialogue a cédé sous les pressions qui venaient de toutes parts (de la Russie, de la Scandinavie, de l'Italie, de l'Allemagne, de la France, etc.). Les langages du théâtre ainsi que l'équilibre entre les métiers de la scène ont connu de profondes mutations. Les changements et les mouvements de pensée se sont multipliés et intensifiés tout le long du XX^e siècle créant un foisonnement de pratiques hybrides qui se sont largement disséminées.

1.1 L'enfance en contexte

1.1.1. Dans la tradition

L'histoire même de l'enfance est très récente : « C'est à partir de 1960, avec la publication du livre pionnier de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, que l'enfance devient véritablement objet d'histoire. » (Morel, M.-F., *Encyclopédie Universalis*, « Approche historique de l'enfance », URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/enfance-les-connaissances-approche-historique-de-l-enfance/>).

C'est le titre auquel les chercheurs font référence quand il est question d'une histoire de l'enfance. L'*infans* est celui qui ne parle pas. Un raccourci sémantique a vite donné « celui qui n'a pas droit de parole ». L'enfance a longtemps été considérée exclusivement comme période d'apprentissages où l'enfant apprend de l'adulte qui sait. C'est confondre quête identitaire et développement cognitif, ce que ne permettent plus les plus récentes découvertes de la psychologie qui a croisé les sciences sociales connexes. Dolto (1999) est claire : « Nous avons un mythe de la progression du fœtus, de la naissance à l'âge adulte, qui fait que nous identifions l'évolution du corps à celle de l'intelligence. Or, l'intelligence symbolique est étale de la conception à la mort. » (p. 13) Encore aujourd'hui, l'enfance est d'abord considérée comme c'était le cas à travers les

civilisations et les courants de pensée, comme un état transitoire et l'enfant comme un être humain en devenir.

Pourtant, l'enfance n'est jamais vécue comme un passage par les enfants, qui sont dans le présent absolu et déterminant. Ils ne sont pas en attente de... Ils vivent enracinés dans le présent avec une étonnante capacité à ne pas faire de hiérarchie dans leurs occupations et à s'absorber totalement dans ce qu'ils font. Piaget affirme que « comprendre le temps c'est s'affranchir du présent » (1946, 1975 ; p. 274). L'enfant doit conquérir l'étendue abstraite d'un temps autre que celui de l'immédiateté de ses désirs et besoins. Il lui faut cinq ans pour manipuler correctement les hier, aujourd'hui et demain. Neuf ans, pour intérioriser l'irréversible et l'irréversible, contraintes intégrantes du temps. Et douze ans pour se promener entre les siècles. Pourquoi donc l'enfant qui vit au présent est-il toujours traité comme un sujet en devenir ? Il est.

La dichotomie entre le regard que les adultes portent sur l'enfance et ce que nous apprennent les enfants d'eux-mêmes est frappante : l'être humain se construit dans et par le regard de l'autre. Il existe et se définit dans et par ce regard, inévitable présence qui remet perpétuellement en question son « identité ». Cela est d'autant plus vrai pour l'enfant qui naît « étranger à ce monde », disait Arendt (1972). Le premier regard qui le fait exister est celui de ses parents. Winnicott (2006) affirme que la construction identitaire est liée aux soins que l'enfant reçoit dans sa petite enfance lesquels permettent l'ancrage de l'image de soi malgré les transformations corporelles, l'investissement narcissique et la construction d'un « idéal du moi » dans la relation aux autres et aux attentes des parents. Cette première relation de dépendance du nouveau-né se transforme rapidement en relation d'autorité.

Il y a plus. L'observation de l'enfance dans l'histoire et la tradition nous apprend que les enfants ont longtemps été considérés comme objets plus que sujets. Ils sont objets de soins, objets d'étude de la psychologie cognitive et de la pédagogie, sciences humaines réservées à l'étude de l'enfance qui nous ont permis une meilleure connaissance

de l'enfance, sans pour autant transformer la relation traditionnelle de soumission didactique de l'enfant à l'adulte. Comme le disait, Schlink (1996), qui n'avait pas complètement tort dans *Le liseur* :

Ne te rappelles-tu pas comme cela pouvait te révolter, quand tu étais petit, que maman sache mieux que toi ce qui était bon pour toi ? C'est déjà un vrai problème de savoir si on a le droit d'agir ainsi avec de petits enfants. C'est un problème philosophique, mais la philosophie ne se soucie pas des enfants. Elle les a abandonnés à la pédagogie, qui s'en occupe bien mal. (p. 160)

1.1.2. Dans la pédagogie et la psychologie

Des pédagogues sensibles à la condition de dépendance de l'enfance ont proposé de nouveaux modèles de relations enfants-adultes : Freinet a basé sa méthode d'enseignement sur la libre expression de l'enfant et le travail coopératif. Montessori a milité pour le respect de l'enfant comme personne humaine. Korczak a conçu une autogestion pédagogique qui donnait aux enfants un réel pouvoir d'expression, de participation, d'association, de décision dans des conseils démocratiques. Marti, à Cuba, a inclus les enfants dans son projet de pays égalitaire et juste. Pestalozzi, Summerhill, Decroly et, plus récemment, Meirieu ou Robbes ont proposé de nouvelles approches pour relativiser la dépendance de l'enfant sans éliminer la responsabilité de l'adulte. Cependant, aucun de ces penseurs — qui ont pourtant insufflé un renouveau à la relation enfants-adultes, inspiré de nombreux collègues, fait école — n'a réussi à ébranler de manière durable et définitive la relation de soumission didactique, où l'enfant apprend de l'adulte, qui s'est institutionnalisée dans l'histoire.

La pédagogie, avec plus ou moins de sensibilité et de souplesse selon les époques et les courants, s'est consacrée à moduler les règles d'une relation donnée comme inébranlable. L'impuissance de ces pédagogues étonne quand on observe ce que l'enfant apprend par lui-même dans les premières années de vie sans maître et sans tuteur... par

intuition, mimétisme, exploration, déduction, imitation avec un regard sur le monde neuf et original, complexe et nuancé. On verra, dans le deuxième chapitre, portant sur les concepts opératoires, comment la question de cette autorité morale, intellectuelle et physique que l'adulte exerce sur l'enfant devient cruciale quand il s'agit d'établir une relation avec les enfants sur le terrain de l'art.

La psychologie de l'enfant, quant à elle, a fait dès le début du XX^e siècle d'importantes avancées sur le développement cognitif (Piaget), émotif (Winnicott) et de la personnalité (Wallon) de l'enfant. Piaget, le premier, a élaboré une méthode d'interrogation clinique qui révèle l'originalité de la pensée de l'enfant en abandonnant la méthode des tests (psychométrie). « Ce qui a été radicalement nouveau avec Piaget, c'est de considérer l'enfance comme le terrain expérimental de l'épistémologie, au sens des mécanismes généraux de la construction des connaissances — la cognition — », nous dit Houdé (2004 ; p. 24). Le constructivisme de Piaget, entre l'innéisme de Descartes et l'empirisme de Locke a changé de manière définitive la perspective du développement cognitif : les structures intellectuelles et les opérations mentales se construisent.

Ce qui est essentiel pour Piaget, c'est l'action de l'enfant sur les objets qui l'entourent. [...] Cette idée, qui est au cœur de la psychologie piagétienne, reste très actuelle. Elle est aujourd'hui défendue en neurosciences cognitives par Alain Berthoz. (Houdé, 2004 ; p. 27)

Les néopiagétiens ont remis en cause certains repères établis par Piaget en modulant les résultats par une prise en compte du contexte. Notamment dans le cas des expériences sur la conservation du nombre, étape importante du développement cognitif que Piaget situe vers six ou sept ans, que Mehler et Bever (1967) ont vu atteinte par des enfants de deux ans quand on remplace les jetons par des bonbons. La permanence de l'objet, autre point déterminant du développement cognitif que Piaget situait entre huit et douze mois, a été questionnée par Baillargeon (1985), qui a démontré qu'elle était acquise dès quatre-cinq mois. De même la théorie du développement en escalier a été revue par Siegler (2000) qui a en a donné une image plus conforme à la réalité : des vagues qui se chevauchent. Enfin, Houdé (2004) constate que les processus d'inhibition

doivent être considérés comme processus d'apprentissage. Pour Houdé, apprendre n'est donc pas seulement découvrir et accumuler, c'est savoir discriminer, choisir, gérer les représentations erronées, les fausses croyances, les perspectives visuelles. Cet apprentissage s'effectue de manière irrégulière et personnelle et non dans un stade particulier d'une possible théorie de l'esprit. La thèse d'Houdé sur l'apprentissage par discrimination (2004) est particulièrement intéressante pour penser et analyser la rencontre artistique avec des publics d'enfants.

La fin des années 1990 aura vu une autre découverte importante pour la compréhension des phénomènes cognitifs : l'imagerie par résonance magnétique anatomique (IRMa) permet de construire des cartes tridimensionnelles des structures cérébrales en développement et de revoir les théories du développement cognitif à la lumière des neurosciences et du rôle du cortex préfrontal dans l'abstraction, la logique, le contrôle cognitif. Si on doit conclure que la théorie de Piaget a fait l'objet d'importantes révisions et critiques, il faut admettre « qu'elle reste néanmoins le point de référence historique central. » (Houdé, 2004 ; p. 18)

Pour sa part, Winnicott (1975) s'est intéressé davantage aux besoins particuliers du petit et de l'enfant sur le plan émotif avec la théorie de l'objet transitionnel, théorie qui n'a jamais été vraiment remise en question. L'« objet transitionnel » serait ce lien entre l'enfant et le monde qui lui permet de se détacher de la mère et de prendre conscience de l'altérité. Winnicott (1975) ne parle pas d'un objet concret, il y voit plutôt une « aire intermédiaire ». L'objet transitionnel n'est donc pas le bout de tissu, mais l'utilisation même de l'objet.

J'ai introduit les termes d'objets transitionnels et de phénomènes transitionnels pour désigner l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection qui a déjà été introjetée, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci (dis merci). (p. 29)

L'objet transitionnel, qui serait pour le tout petit une défense contre l'angoisse, est donc, par nature, voué à un désintéressement progressif. C'est l'enfant qui « va de lui-

même procéder de l'objet à l'espace transitionnel ». (p. 11) Cet objet ou phénomène de transition apporte à l'enfant (comme être humain) l'illusion, important concept d'adaptabilité à la réalité. De l'objet transitionnel, Winnicott fera découler la formation du symbole, soutenant qu'« en utilisant le symbolisme, le petit enfant établit une distinction nette entre le fantasme et le fait réel, entre les objets internes et les objets externes, entre la créativité primaire et la perception. » (p. 35) Il conclut que les images symboliques naissent de la disparition de la signification des phénomènes transitionnels, qui ne se réfugient pas dans un refoulé, mais qui, au contraire, « se répandent dans le domaine culturel tout entier. » (p. 35) Ainsi l'illusion qui existe pour le petit, espace intermédiaire entre l'incapacité à accepter la réalité et l'apprivoisement de cette réalité, deviendra, pour l'enfant plus grand et pour l'adulte, le lieu de la religion et de l'art puisque :

Nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ; nous supposons aussi que cette tension peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience qui n'est pas contestée (arts, religion, la vie imaginaire, le travail scientifique et créatif, etc.). Cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire de jeu du petit enfant perdu dans son jeu. (p. 47)

Winnicott (1975) permet de comprendre que le jeu de l'enfant s'apparente à tout type d'expérience humaine d'ouverture à la connaissance et à la création. Il permet également de mesurer à quel point ce jeu du petit, porteur d'ouverture au monde, est constitutif de la formation de l'enfant. Il soutient que :

La signification du jeu a pris pour moi une nouvelle coloration depuis que je me suis attaché au thème des phénomènes transitionnels, suivant à la trace la subtilité de leurs développements depuis la première utilisation d'un objet ou d'une technique transitionnels jusqu'aux stades ultimes de la capacité d'un être humain pour l'expérience culturelle. (p. 88)

C'est cette même illusion, basée sur le jeu et l'apprivoisement de la réalité, qui est au cœur de l'activité théâtrale.

Wallon (1989), de son côté, est le premier des psychologues de l'enfance à avoir diversifié les approches de l'enfant pour le comprendre : affective, cognitive, biologique et principalement sociale. Il fait apparaître, avec Vygotski, l'être fondamentalement social de l'enfant en s'opposant à la théorie piagétienne qui fait dériver le développement individuel du social. Pour Wallon, comme pour Vygotski, le développement se fait, au contraire, du social à l'individuel, le social étant la condition essentielle de la survie de l'enfant. Le bébé, dès sa naissance, est doté de tous les outils pour communiquer et son approche du monde est nécessairement conditionnée par le contexte social dans lequel il naît et grandit. L'essentiel du travail de Wallon porte sur les stades de la construction de la personnalité qui s'opère en fonction de deux variables : l'affectivité (liée aux sensibilités internes, et orientée vers le social) et l'intelligence (liée aux sensibilités externes, et orientée vers le monde physique). La construction de la personnalité, comme le développement de l'intelligence, est un processus discontinu où l'une ou l'autre des variables prend le dessus selon le moment de la vie. Ainsi, le premier âge (stades impulsifs et émotionnels), le personnalisme (trois à six ans) et l'adolescence sont des moments de la vie où la fonction affective a une prédominance sur l'intelligence alors que les stades sensori-moteur (un à trois ans) et catégoriel (six à onze ans) redonnent une prédominance aux activités intellectuelles sur les conduites émotives.

L'intérêt de Wallon (1989) pour ma réflexion a été sa manière de lier ses recherches en psychologie à des applications concrètes en pédagogie et de réconcilier, par la dialectique, des forces antinomiques déclarant « l'unité indissoluble de l'enfant et de l'adulte, de l'homme et de la société ». Il nommait « humanisme élargi » cette réconciliation.

Connaître l'enfant, c'est se connaître, observer son développement, c'est assister à son propre devenir, l'éduquer, c'est l'aider à s'humaniser, c'est s'humaniser soi-même et c'est en même temps participer à l'humanisation de l'humanité entière. C'est pourquoi connaître l'enfant n'est pas une chose indifférente, le connaître et l'éduquer, le connaître pour l'éduquer est la même chose : psychologie et pédagogie sont inséparables. (p. 159)

La position de Wallon nous conduit naturellement à celle de Merleau-Ponty (2001) qui, lui aussi, dans les cours qu'il donnait à la Sorbonne entre 1948 et 1952, refuse de ne considérer l'enfant que dans la perspective de l'adulte.

1.1.3. Le regard d'un philosophe : l'enfant dans le monde, selon Merleau-Ponty

Restant fidèle à l'analyse phénoménologique et à la théorie de la forme, Merleau-Ponty (2001) considère l'enfant pour ce qu'il est, ce qu'il vit, ce qu'il fait et non pour ce qu'il va devenir, comme si l'enfance n'était qu'une préparation pour gagner le statut d'adulte. Plus, Merleau-Ponty ajoute qu'il serait faux de croire que :

[...] cette dépendance de l'enfant soit une imperfection et que la « prématuration de la naissance » soit pour l'enfant un handicap ; en effet, elle lance déjà l'enfant dans des relations interhumaines qui vont pour ainsi dire l'aspirer vers des formes à développement supérieur. (p. 161)

C'est en vivant et en vivant pleinement que l'enfant deviendra adulte et, dès la naissance, il est un être humain unique et irremplaçable. Merleau-Ponty (2001), sans remettre en cause le sérieux de la méthodologie ou la justesse des observations de Piaget, rejette la perspective qu'il adopte de l'enfant comme être en devenir. Il s'oppose donc aux théories de Piaget, pour qui chacun des stades du développement de l'enfant serait un manque en regard d'un niveau supérieur d'acquisition, ce qui laisse croire que « l'apparition de l'intellectuel [se fait] à partir du désordre initial ». (p. 524)

On le voit bien quand il est question du langage. Merleau-Ponty reconnaît dans les tout premiers babillages un appel constant vers autrui, opération qui n'est pas intellectuelle, mais vitale, alors que Piaget « ne lui attribue qu'une fonction de communication » (p. 50), éliminant tout ce qui est expression de soi comme si l'objectivité pouvait être la mesure des données du langage humain. Comment, se demande Merleau-Ponty, apprécier la poétique du langage de l'enfant, évaluer le passage de l'infrarationnel au surrationnel dans une conception du langage envisagée uniquement sous son aspect

provisoire, donc négatif ? Merleau-Ponty (2001) va plus loin encore dans sa conclusion sur le langage de l'enfant :

Le passage au langage objectif peut être considéré également comme appauvrissement quand on va de l'enfance à l'âge adulte, il [ne] s'agirait pas seulement d'un passage de l'ignorance à la connaissance, mais après une phase de polymorphisme qui contenait toutes les possibilités, du passage à un langage épuré, plus défini, mais plus pauvre. (p. 51)

Il tire les mêmes conclusions de l'analyse des dessins d'enfants, conclusions qui lui permettent d'approfondir sa vision de l'enfance :

Nous pouvons voir dans le dessin d'enfant la preuve de sa liberté à l'égard des postulats de notre culture. [...] L'enfant est capable de certaines conduites spontanées, rendues impossibles à l'adulte (influence et obéissance aux schémas culturels). (p. 173)

Ces propos me rappellent la citation attribuée à Picasso que je connais depuis longtemps et que j'ai retrouvée dans différents dictionnaires des citations informatisés (Babelio, QQcitations, etc.) : « Quand j'étais enfant, je dessinais comme Raphaël, mais il m'a fallu toute une vie pour apprendre à dessiner comme un enfant. » Pour parler du dessin d'enfant, Merleau-Ponty (2001) met en balance trois voies d'analyse : premièrement, la comparaison et la constatation de la méconnaissance des canons classiques, deuxièmement, l'intérêt pour la structure originale (syncrétisme, réalisme intellectuel, etc.) faite en fonction des œuvres d'adultes, et troisièmement, l'intérêt pour la manière de voir de celui qui fait, dans le geste même de faire. Merleau-Ponty, qui privilégie la troisième voie, se demande, avec une grande honnêteté intellectuelle, si une voie d'analyse est plus vraie qu'une autre... La sienne aura le mérite d'une réelle passion pour l'enfant qui dessine sa vision intérieure dans un effort d'expression, de compréhension et d'appropriation.

L'approche phénoménologique et la théorie de la forme ont permis à Merleau-Ponty de s'intéresser aux perceptions de l'enfant qui se découvre lui-même, découvre l'autre et le monde, et de considérer l'enfant pour ce qu'il est, ce qu'il vit à chacune des étapes de son développement et non en fonction de l'adulte qu'il deviendra ou de l'adulte qui

l'analyse. L'image de l'enfant qui se dégage de son cours est celle d'un être humain curieux et concerné, projet existentiel de tout être humain de la naissance à la mort. Merleau-Ponty nous avertit d'entrée de jeu, mais il aurait tout aussi bien pu conclure avec cette phrase :

L'enfant est ce que nous croyons être, le reflet de ce que nous voulons qu'il soit. [...] L'histoire seule peut nous faire sentir à quel point nous sommes les créateurs de cette mentalité infantile. (p. 91)

Enfin, je retiens comme une précieuse mise en garde pour l'analyse des œuvres du corpus et de *Trois petites sœurs* cette réflexion de Merleau-Ponty : la perception de l'adulte est une et celle de l'enfant est autre. Ainsi devons-nous soigneusement éviter d'aborder le monde de l'enfance comme si les enfants pouvaient et devaient avoir la même perception que les adultes.

1.1.4. Les théories de la libération : changer le regard de l'adulte sur l'enfant

Mendel (1971) connaissait sûrement Merleau-Ponty quand il a écrit *Pour décoloniser l'enfant*. Sa théorie est audacieuse. Il voit dans la décolonisation des enfants la fin de l'autorité et la dernière étape d'une égalisation pour tous dans l'idéal démocratique : l'autre est un autre moi-même et l'enfant d'aujourd'hui doit lui aussi s'inscrire dans cette reconnaissance. Or :

L'enfance correspond [...] à la figure la plus déconcertante de cette altérité du semblable qui nous invite, sinon à reconsidérer du moins, à considérer avec plus d'attention que nous n'avons tendance à le faire par ailleurs, les *a priori* ou les principes constitutifs de la cité démocratique. (p. 39)

Il faut penser au rapport de dépendance dans lequel naît le petit, à sa lente maturation :

Là réside tout le paradoxe de ce régime de la similitude qui traverse de part en part les sociétés démocratiques [...] : la différence de l'autre se laisse résorber plus ou moins difficilement selon les figures de son altérité. (p. 38)

L'enfant est sans nul doute l'autre de tous nos semblables qui s'inscrit le plus difficilement dans une relation d'égalité : « en raison de son immaturité et de sa dépendance l'enfant présente une différence qui apparaît résister plus fortement que d'autres ». (p. 38) Merleau-Ponty (2001) le constatait déjà dans des mots d'une grande économie, mais d'une grande puissance :

Notre conduite de domination nous semble naturelle et nécessaire puisque l'enfant attend tout de nous. [...] Mais il convient de faire la distinction de Descartes entre liberté et puissance : la liberté étant la même pour tous, mais non la puissance (les moyens pour la réaliser). (p. 92)

Mendel (1971) a opéré la distinction proposée par Descartes. Il a tenté de résoudre le problème de la dépendance de l'enfant et celui non moins complexe de l'autorité qui rapidement prend le relais de la relation de dépendance. Il a cherché pour l'enfant les moyens de réaliser la liberté qu'il reçoit à la naissance sans avoir les moyens de l'exercer. Il pose ainsi les prémisses de sa théorie : « L'état naturel de l'homme est le conflit. Ce conflit existe d'abord à l'intérieur de chaque individu. » (p. 9) Les conflits sont intrapsychiques et extrapsychiques (entre le moi et la réalité extérieure, entre le moi et le surmoi) puisque l'inconscient est inhérent à l'homme qui ne devient homme que dans le cadre de la société. L'armature pour maintenir l'ordre entre tous ces conflits potentiels aura été l'autorité, qui s'est profondément modifiée au cours des siècles, ses deux faces interne (l'inconscient) et externe (la contrainte sociale) étant devenues relatives. Mendel (2003) nomme « Valeur » chacune des étapes du déconditionnement à l'autorité qui s'est produit à chaque changement des forces productives jusqu'à la crise de l'autorité qu'Arendt (1972) voit comme la fin de tous les repères.

Pour Mendel (1903), la crise de l'autorité peut ouvrir à l'humanisation si elle emprunte la filière du conflit (excluant tout élément visant à la destruction de l'autre ou à un rapport de forces). L'autorité qui a servi de liant au vivre ensemble n'est pas un consensus social, mais un lien socioculturel. Il est calqué sur la relation du nourrisson avec le premier objet qui se bâtit sous le signe de l'arbitraire, de la toute-puissance, de la pensée magique, quand le moi, en voie de constitution, ne connaît pas la notion de

l'autre. Si ce premier type de relation est inévitable, la société en accentue et en pérennise les effets en reproduisant à tous les échelons de la vie sociale la relation de soumission à l'autorité. Tout sujet humain doit donc apprendre qu'il existe en lui un archaïsme (premier système de valeurs), puis un développement vers l'autonomie qui se met en branle avec les progrès de la psychomotricité. Pour Mendel, l'autorité ne serait qu'une fuite de l'homme hors du conflit qui l'habite de la naissance à la mort.

La reconnaissance du conflit comme « Valeur » implique la reconnaissance de l'agressivité, de la mort et de la folie, et permet d'« assumer l'archaïsme en soi comme une inévitable et angoissante fascination et accepter que nul ne possède la clef de l'autonomisation ». (p. 191) Pour être un, dit Mendel (2003), il faut être trois : accepter la mère archaïque et ses peurs irraisonnables, irrationnelles (le sentiment d'abandonnique de Germaine Guex, 1973), accepter le père (le surmoi de Freud) contrôlant et exigeant, et s'accepter soi-même comme lieu de conflit qu'il vaut mieux nommer que cacher.

Dans cette perspective l'enfance n'est plus seulement le temps de la préparation à l'âge adulte, mais un état en soi, spécifique à préserver et à développer. État d'enfance et état d'adulte deviendraient la vie humaine durant deux termes en opposition complémentaire. (p. 194)

La véritable révolution pédagogique prônerait un apprentissage de la gestion du conflit et l'accompagnement de l'enfant et de l'adulte tout le long de la vie. « La solution traditionnelle consistait en ce que les enfants et les adolescents s'intégraient à la société en se perdant en tant qu'enfants et qu'adolescents. » (p. 201) L'adulte traditionnel devait tuer l'enfant en lui. Mendel (1971) a donc placé l'enfant au cœur des prochaines conquêtes de la modernité et il affirme qu'affronter la crise de l'autorité :

[...] nécessite chez l'individu la délimitation solide depuis l'enfance entre réel et imaginaire. Le réel concerne la réalité extérieure et les actes qui s'y inscrivent ; le virtuel n'est pas le réel et le rêve n'est pas l'action, le possible diffère de la toute-puissance. (p. 72)

Pour Mendel, l'éducation, loin d'être une identification de l'enfant à l'adulte, serait une relation d'influencement réciproque. Pour lui, comme pour Merleau-Ponty, qui parle

d'un état d'enfance, ou de Péju (2011), qui invente le terme d'enfantin, « rester enfant et tout à la fois devenir adulte deviendrait au niveau individuel une manière d'assumer pleinement son humanité ». (p. 203) Cet « influencement réciproque » a été le cœur battant des relations que j'ai voulu établir avec les enfants.

1.2 Le théâtre en contexte

1.2.1 Une courte mise en contexte de la situation en 1975

Seule la Russie a fait, dès le début du XX^e siècle, une pratique régulière du théâtre pour enfants dotée de moyens financiers appréciables. Si la présence de la Russie a toujours été importante sur le plan international dans des organisations comme l'Association internationale de théâtre pour l'enfance et la jeunesse (ASSITEJ), le répertoire des œuvres des pays du bloc de l'Est a stagné. Après les premières tentatives, la Russie et les autres pays communistes (dont la Pologne) ont suivi les voies les plus traditionnelles (adaptations de classiques, de contes, de légendes, etc.) pour s'adresser aux enfants, jusque dans l'esthétique si facilement repérable.

En France et dans la majorité des pays occidentaux, les premières compagnies qui créent de manière régulière pour les jeunes publics naissent autour des années 1950. Puis les compagnies se multiplient, les réseaux s'établissent, les habitudes de fréquentation se développent. Vilar, en 1969, inclut le jeune public au Festival d'Avignon. C'était, nous dit Deldime (1991) :

L'an I du Festival d'Avignon. Jean Vilar avait en effet souhaité, un an après 1968, qu'un certain nombre de représentations pour le jeune public soient organisées au sein du Festival. [...] Et le public d'apprécier les démarches créatives de : *Le Pêcheur d'images*, de Demuynck ; *Le Pays du Soleil debout*, de Maurice Yendt ; *L'Arbre sorcier*, *Jérôme et la tortue*, de Catherine Dasté. Spectacles insignes. Figures tutélaires. (p. 11)

L'intuition de Jean Vilar a été de reconnaître la particularité du théâtre jeunes publics en invitant des créateurs qui avaient fait le choix de ce public, comme Catherine Dasté (La Compagnie de la Pomme verte), Maurice Yendt (Le Théâtre des Jeunes années), Miguel Demuynck (Le Théâtre de la Clairière), et de lui donner sa place dans les courants du théâtre contemporain.

Au Québec, la Révolution tranquille, les rapports Parent (1963-1966) et Rioux (1966-1969) ont entraîné une démocratisation de l'éducation, de nouvelles approches pédagogiques, une laïcisation de la société, une explosion et un renouveau des pratiques culturelles qui ont donné aux enfants un accès aux manifestations artistiques et amorcé la réflexion sur la relation entre art, animation et enfance. Le contexte de la Révolution tranquille est en phase avec l'euphorie des années 1960 dans le monde occidental qui marque le début d'une réflexion sur l'émancipation des enfants comme groupe social. Selon Mendel (1971), l'enfance est le dernier groupe de la société à ne pas avoir atteint un statut officiel d'égalité après les esclaves, les Noirs et les femmes.

Les années 1970 ont vu apparaître de nombreuses compagnies de théâtre pour enfants. En fait, presque toutes sont nées après 1970 (Beauchamp, 1985). En 1975, dans la fièvre des théories de la libération qui grugent le bastion même de l'enfance, Gervais Gaudreault et moi-même fondons Le Carrousel avec l'ambition d'Antoine Vitez d'un « théâtre élitare pour tous ». Nous partageons aussi l'esprit de Suzanne Osten, auteure et metteuse en scène suédoise du Théâtre Unga Klara qui, en 2013, réfléchissait sur l'esprit qui animait sa fondation dans les années 1970 : « Le théâtre [...] voulait apporter les utopies dans les chambres d'enfant. Ce théâtre voulait changer le monde avec les enfants. » (editionstheatrales.fr/files/.../collectif-cahiers10-5584070c727a3.pdf) Notre passage au Théâtre Soleil et les deux représentations par jour pendant cinq mois nous avaient convaincus de l'intelligence et de la sensibilité des enfants, de leur besoin de voir le monde, de rencontrer l'autre et d'apprendre sur eux-mêmes. En 1974, j'écris *Ti-jean voudrait ben s'marier...mais* avec l'ambition de donner à voir le monde des

années 1850 en Nouvelle-France, texte que le Théâtre Soleil refuse. Le Carrousel créera le texte.

Le théâtre était alors étroitement lié à l'école, dont les rapports Rioux et Parent avaient ouvert les portes et qui demeurait le lieu le plus démocratique pour rejoindre les enfants. Le contexte des années 1970 permettait les expériences les plus diverses et les explorations dans les écoles avides de renouveau stimulant. L'école et le théâtre se rejoignaient dans un bouleversement sans précédent des modèles traditionnels qui s'attaquait aux cadres théoriques et aux pratiques quotidiennes. Cette conjoncture, qui a touché école et théâtre au même moment, a favorisé une éclosion de multiples formes de théâtre offertes par les compagnies : La Marmaille, en plus de la création, se passionnait pour l'animation, Le Théâtre de l'Œil et L'Avant-Pays travaillaient des formes de marionnettes totalement différentes, les Confettis adoptait une approche résolument clownesque, Le Théâtre Soleil et Le Carrousel exploraient les mécanismes de participation du courant anglophone, inspiré par Brian Way et en inventait de nouveaux.

Je m'attarderai sur le mouvement anglophone des années 1960-1980 puisque que les premières créations du Carrousel ont participé au courant de théâtre de participation que nous avons rapidement abandonné après en avoir compris les limites dont je traiterai longuement dans la poïétique. De plus, le mouvement anglophone nous montre bien, dans la réflexion qui s'est installée récemment, les pièges de soumettre le théâtre à des objectifs pédagogiques. Les créateurs anglophones dans les années 1960 ont choisi une association avec l'éducation, sans essayer de départager les pouvoirs. Contrairement aux pratiques du monde occidental qui ont œuvré à sortir le théâtre du cadre contraignant de l'école et à établir une frontière entre la pédagogie et l'art, le théâtre anglophone a accepté, dès le milieu du siècle dernier, une association (entre théâtre et école) basée sur l'âge du destinataire placé dans une position d'apprentissage. Harman (2011 ; *International Research in Theatre for Young Audiences*) est très critique de l'état d'isolement dans lequel s'est placé le mouvement anglophone du Theater in Education. Il en parle ainsi lors du Congrès de l'International Theatre for Young Audiences

Research Network (It yarn) à Malmö en Suède en 2011. Ce congrès, il faut le dire, réunit surtout des universitaires de l'Angleterre, des USA, de l'Australie, des pays de l'Afrique anglophone qui ont les fonds nécessaires pour une pratique plus ou moins régulière et des échanges internationaux. C'est une réalité singulière, que celle du TIE, pour les créateurs francophones et hispanophones.

UK development in TYA has been untypical. In most of the world TYA means professional performance to children and young people by adults or children under adult direction, drawing on the professional theatre traditions of each culture. In the UK, TYA practice has been heavily influenced by educational drama since the 1960's. By the 1990's the mainstream of TYA in the UK was also drawing ideas from an academic focus on Applied Theatre. In broad terms this means a political or instrumental rather than artistic approach which has in some cases led to a distinct and unique form of theatre. UK TIE practice from the 1960's has influenced TYA in Australia and UK and US Drama in Education models are followed in Anglophone Africa where University teachers are largely educated in UK or US institutions. (tya-uk.org/.../International-Research-in-Theatre-for-Young-Audiences)

Les chercheurs anglophones eux-mêmes se rendent compte des limites de ces choix qui ont laissé une empreinte indélébile sur le théâtre pour enfants du monde anglophone en privilégiant la leçon de chose aux expériences sensibles. Il y a eu peu de dissidence et le milieu du théâtre pour enfants s'est conformé à cette philosophie à un point tel que l'ensemble de la pratique des cinquante dernières années est connu comme « *creative drama* » et deux termes, qui auraient pu parler de deux pratiques différentes, parallèles et complémentaires, ont été confondus pour parler théâtre et enfance : Theater for Young Audiences (TYA) et Theater in Education (TIE). Lorenz (2002) nous le confirme : le théâtre pour enfants a choisi de lui-même le ghetto.

Thus, theatre for the young has traditionally been a didactic and moralizing theatre that England has referred to as an exclusive ghetto area called « Children's Theatre ». By the second decade of the 20th-century, it was already considered an educational hybrid or, at best innocuous entertainment whose purpose was to dazzle and beguile in order to transport its young audiences to a world where patriarchal order reigned unchallenged and supreme. It quickly came to be viewed by its adult theatre counterpart as both intellectually limited and artistically inferior. (p. 97)

Les règles du mouvement TIE régissent encore la production et les créations du monde anglophone. Le théâtre est encore souvent au service d'objectifs pédagogiques ou sociaux, comme j'ai pu le constater dans les communications des universitaires présents au congrès de l'ASSITEJ au Cap, en mai 2017.

J'ai gardé peu de liens avec le théâtre anglophone pour enfants, que je suivais de festivals en congrès. Pour l'avoir connu intimement, j'en ai expérimenté les limites. En effet, lors de mon retour d'Europe en 1973, le Théâtre Soleil pratiquait le théâtre de participation, élaboré par Way dont la méthode, passionnante au départ, a rapidement révélé des limites infranchissables. Si je me suis passionnée pour le théâtre de participation, c'est qu'il mettait l'enfant au cœur du théâtre qui lui était destiné. Je reviendrai plus longuement sur les promesses, les techniques et les écueils du théâtre de participation dans le troisième chapitre, lors de l'analyse des textes écrits entre 1975 et 1980.

Par contre, en Angleterre comme ailleurs dans le monde occidental, les créateurs ont dû composer avec la même absence de répertoire, la même absence de tradition à suivre et à contester. Cette absence a provoqué trois attitudes parallèles, complémentaires et contradictoires : l'exploration de nouvelles formes, pas toujours heureuse, mais toujours formatrice, l'attention aussi bienvenue qu'essentielle aux questionnements et courants qui secouent le théâtre tout public contemporain, et l'ouverture sur le monde pour partager questionnements, doutes, avancées et chercher des ancrages qui ne pouvaient être trouvés dans un répertoire inexistant. Sans que la question ait été posée à voix haute au Québec ou ailleurs, nous avons appris à vivre avec une énigme : comment écrire l'histoire du théâtre pour enfants sans perdre de vue la grande histoire du théâtre qui a traversé siècles, modes, courants, cultures et crises ? Comment écrire cette histoire sans perdre de vue les besoins propres à un art qui partage les fondements et le vocabulaire du théâtre, ne s'en distinguant que par le choix d'un public et le manque d'assises historiques, dont un répertoire ? Comment écrire cette histoire en inscrivant le théâtre pour enfants dans l'art de nos contemporains sans perdre de vue notre public aux exigences propres ?

1.2.2. Écrire pour jeunes publics : une littérature mineure (Deleuze et Guattari)

Une première constatation permet de comprendre les limites que s'imposent les créateurs dans la relation aux spectateurs. Deleuze et Guattari (1975), s'intéressant à Kafka, définissent les conditions d'exercice d'une « littérature mineure » par rapport à une « littérature majeure ». La littérature devient mineure quand elle est emprisonnée. Dans le cas de Kafka, il s'agit d'une victoire militaire qui livre la Tchécoslovaquie à l'Allemagne. À Prague, il est un auteur à l'allemand incertain et pauvre devant un allemand littéraire et classique. Il existe d'autres conditions de minorisation tout aussi efficaces : les préjugés, les traditions inébranlables, un contexte qui marginalise et garde dans l'ombre d'une pratique qui semble plus importante. C'est bien le contexte d'écriture des littératures jeunes publics. Pour rendre compte de la complexité, de l'inventivité, de la créativité dont les auteurs doivent faire montre dans un contexte de minorisation, Deleuze et Guattari (1975) imaginent le concept de ligne de fuite. Je me suis reconnue dans ce concept qui oblige aux stratégies inédites, tout comme j'avais reconnu le contexte d'écriture dans les conditions d'exercice des littératures mineures : « la déterritorialisation de la langue, le branchement sur l'immédiat politique, l'agencement collectif d'énonciation. » (p. 33)

1.2.2.1. La déterritorialisation de la langue

On peut constater une déterritorialisation de la langue dans la littérature pour enfants, livrée en constats didactiques et moralisateurs, en larges consensus, en vérités bonnes pour tous et toutes pour rejoindre des publics incertains et mal définis. Cette forme de déterritorialisation simplificatrice et réductrice est loin de la créativité dont Kafka a fait preuve. Si elle témoigne d'un effort réel pour rejoindre un public aux références différentes, elle demeure encore trop souvent le fait d'une méconnaissance de l'enfance. Je reviendrai sur le pouvoir réel et positif que la déterritorialisation peut provoquer dans l'écriture quand il sera question du texte *Une lune entre deux maisons*.

1.2.2.2. Le branchement de l'individuel sur le politique

Le branchement de l'individuel sur le politique est aussi évident : chaque geste est donné en exemple, chaque comportement est un modèle à suivre. L'exemple donné doit être le bon exemple. Le comportement montré doit être acceptable socialement. Ainsi, une virgule peut-elle devenir subversive et le destin individuel le plus banal prendre figure d'exemplarité.

Ce qui au sein des grandes littératures se joue en bas et constitue une cave non indispensable de l'édifice se passe ici en pleine lumière ; ce qui là-bas provoque un attroupement passager n'entraîne rien de moins ici qu'un arrêt de vie ou de mort. (Journal de Kafka, 25 décembre 1911 dans Deleuze et Guattari, *Kafka, pour une littérature mineure* ; p. 31)

Les responsabilités conjuguées de l'adulte et de l'artiste se multiplient. Les réactions sont émotives (puisqu'il s'agit de nos enfants, elles deviennent parfois d'une violence inexplicable) et publiques (nous sommes au théâtre). Le théâtre est un art dangereux. Je ne citerai que Sarrazac et Ubersfeld, qui le constatent comme tant d'autres. Pour Sarrazac (2002) être témoin de son temps et dire le monde porte une charge démultipliée au théâtre « dans la mesure où notre art est plus proche que le roman de l'agora et de la chose publique ». (p. 19) Pour Ubersfeld (1996, I) :

Plus que tout autre art — de là sa place dangereuse et privilégiée — le théâtre, par l'articulation texte-représentation, mais plus encore par l'importance de l'enjeu matériel, financier se démontre pratique sociale, dont le rapport à la production n'est jamais aboli même s'il apparaît estompé par moments, et si tout un travail mystificateur le transforme au gré de la classe dominante en simple outil de divertissement. Art dangereux ; directe ou indirecte, économique ou policière, la censure — parfois sous la forme particulièrement perverse de l'autocensure — tient toujours sous son regard. (p. 12)

La censure a appris à s'exercer très loin en amont, s'attaquant directement aux créateurs et à l'acte de créer. Affirmer qu'une virgule peut être subversive n'est pas une figure de style, mais le constat d'une réalité. Le théâtre est un art du paradoxe, dit Ubersfeld :

« atemporel et inscrit dans l'éphémère, éternel et instantané, individuel et collectif, raffinement textuel et gros traits. » (1996, I ; p. 12) Le théâtre pour enfants ajoute un autre paradoxe à la liste : il s'adresse à la fois aux enfants et aux adultes. Si la censure atteint tous les arts et toute confrontation d'une vision personnelle dans l'univers public, l'autocensure frappe directement le théâtre pour enfants. Après le média et le corps social, apparaît le troisième élément de minorisation d'une littérature. Il touche directement le sujet producteur.

1.2.2.3. L'agencement collectif d'énonciation

Ce troisième point concerne le combat pour la liberté (une certaine...), qui est à réinventer tous les jours. Sauvagnargues (2005) insiste : « L'auteur qui doit s'astreindre à un exercice de dépersonnalisation, loin d'être un sujet transcendant ou un narrateur omniscient, détermine un critère a-subjectif. » (p. 139) A-subjectif... nous dit Sauvagnargues, c'est dire que cet auteur doit oublier toute forme de subjectivité et se concentrer sur des données objectivement vérifiables. Le geste d'écrire ne serait alors qu'une simple mise en ordre de propos agencés selon des règles précises, connues et respectées répondant à une commande sociale.

Pour contourner l'autocensure permanente qui le guette, l'auteur qui a choisi les publics enfants a l'obligation de créer les conditions d'une perte de maîtrise que sa condition d'adulte implique et celles du lâcher-prise inhérent à la création. Cette liberté ne lui est pas accordée comme allant de soi. L'auteur doit s'intéresser aux conditions d'exercice de l'écriture, définir une posture philosophique dans sa relation aux enfants et imaginer des conduites et des stratégies textuelles pour créer son espace de liberté dans la situation inconfortable de double autorité, de responsabilité et de censure. Je suis consciente d'avoir eu à lutter quotidiennement pour le droit d'adopter un point de vue personnel sur le monde et le droit de partager ce point de vue avec les enfants.

1.2.3. L'écriture théâtrale en crise : du drame classique (Szondi 2006) à l'écriture contemporaine

Bon nombre d'auteurs s'entendent pour situer le début de la crise du théâtre moderne à la fin du XIX^e siècle. Les textes théâtraux répondent au désir de modernité exprimé par Zola. Si les œuvres d'Ibsen, Strindberg, Maeterlinck ou Tchekhov témoignent d'une crise du drame, cette crise revêt une portée positive. Tel est le sens que lui donne Szondi (1954, 2006), dont la *Théorie du drame moderne* retrace la mise en question de la tradition théâtrale. Szondi propose, dans un premier temps, un modèle théorique de la forme dramatique traditionnelle, qu'il qualifie de « drame absolu » (Théâtre occidental - La dramaturgie », Encyclopédie Universalis URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theatre-occidental-la-dramaturgie/>). Défini comme un « événement interhumain dans sa présence », le drame absolu exclut tout élément extérieur à l'échange interhumain qu'exprime le dialogue, en particulier la médiation d'un sujet épique qui l'arracherait à la « suite absolue de présents » (Théâtre occidental - La dramaturgie », Encyclopédie Universalis URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theatre-occidental-la-dramaturgie/>) régissant son déroulement. Le changement de perspective est radical. Le drame contemporain met en scène un monde d'errants qui se construit et se déconstruit en fragments où la conscience individuelle et la vie quotidienne remplacent les destinées exemplaires saisies dans des moments exceptionnels. Ce changement a été rendu possible par un rejet de la poétique d'Aristote pour qui la forme préexistante au drame échappe par nature à l'historicité, faisant donc de la matière le seul élément à caractère historique. Quand la forme entre dans l'histoire et dans une dialectique avec les contenus, les règles s'effritent et un passage s'ouvre pour les cas de figure multiples de chaque individualité. Roy ajoute qu'« on descend parfois très avant dans la conscience humaine. » (1968 ; p.14)

Cette descente dans une nouvelle intimité se fera par le rejet du présent absolu propre au drame classique (Szondi, 2006). La nouvelle dialectique forme-fond remet l'historicité au cœur de l'écriture théâtrale et fait perdre au présent son pouvoir d'exemplarité, qui se dilue dans un continuum de l'existence plus près de l'homme que du héros. La descente se fera également par une contamination du roman et de la poésie laquelle provoque l'abandon du dialogue qui, nous rappelle Ryngaert (1993) « est fondateur d'un univers cohérent et fermé, qui s'organise face à cette troisième personne qu'est le spectateur, dont la présence est complètement ignorée par une convention communément admise ». (p. 93). Enfin, elle se réalisera par l'invasion du récit dans l'action que Szondi (2006) appelle « épiscisation » et qui prendra une grande importance chez Brecht. Le quotidien, qui par définition engendre monotonie et répétition, ne semble pas une matière théâtrale digne d'intérêt. Pour permettre au quotidien de s'ériger en tragédie domestique, les auteurs forgent un nouvel espace-temps où les gestes théâtraux, délibérément amortis, assourdis, minimalisés, créent une nouvelle tension dramatique entre quotidienneté et théâtralité. Le héros n'est plus soumis au destin, mais à lui-même, il n'est plus dans l'actualité du combat contre l'adversité extérieure, mais dans le récit de ses doutes, de ses réflexions, de ses questionnements. Une dramaturgie du soupçon, disait Nathalie Sarraute en 1956 dans *L'ère du soupçon*.

La contamination romanesque et poétique ne s'est pas arrêtée à l'épiscisation, comme Brecht l'a si brillamment développée, celle-ci demeurant éminemment théâtrale. Un troisième élément sera déterminant pour faire exploser les structures du drame classique et parler des dramaturgies du XX^e siècle : l'éclatement du héros et le personnage divisé capable d'autoréflexivité, susceptible de donner de lui-même, de l'autre et du monde de multiples points de vue. La division du personnage et son autoréflexivité ont mené, au XX^e siècle et au début du XXI^e, à une multiplication des propositions formelles, presque aussi nombreuses qu'il y a de dramaturges. À un point tel qu'une typologie semble quasiment impossible et que les théoriciens ont inventé des termes englobants peu rigides, comme celui de parabole, employé par Sarrazac en 2002, auquel

il préférera le « devenir rhapsodique », ou « rhapsodisation », concept le plus souple pour englober les écritures d'aujourd'hui.

Mais si, précisément, à l'encontre de Nietzsche et de Sartre, la véritable leçon d'un Strindberg et d'un Brecht, celle qui engage véritablement l'avenir du drame, tenait à ce devenir-rhapsodique, à ce métissage et à ces hybridations permanents de la forme dramatique ? (*Encyclopédie Universalis 2016* en ligne à « Drame »)

L'écriture théâtrale pour les jeunes publics a-t-elle participé à cette effervescence ? L'antinomie entre les pratiques établies du drame classique et la vitalité exubérante des pratiques contemporaines a-t-elle influencé l'écriture jeunes publics, balisé des recherches, conditionné les rencontres avec les publics ? Comment cette tension entre deux mondes (le monde des pratiques révolues critiquées, parfois conspuées, mais toujours présentes dans nos imaginaires et dans notre formation, et celui des expérimentations infinies qui s'ouvrait) a-t-elle influencé l'évolution de l'écriture théâtrale pour le jeune public, dont ma propre écriture ?

Je ne m'attarde pas aux termes qu'Aristote employait déjà pour parler du théâtre : mîmîsis, catharsis, identification. Ces mots, indispensables pour discuter du drame classique, ont été évacués du vocabulaire pour décrire la rencontre théâtrale par les théories contemporaines. Je reviendrai, pourtant, sur ces termes dans l'analyse du parcours pour expliquer la réception à certains spectacles et les questions que soulevaient des réactions contradictoires parfois étonnantes. Je le ferai selon les besoins de l'analyse des textes du parcours et de *Trois petites sœurs*, au cœur de cette recherche-crédation.

1.3. La problématique

1.3.1 Devenir auteure-chercheuse

Quand nous avons fondé Le Carrousel, en 1975, Gervais Gaudreault et moi, nous voulions offrir aux enfants le meilleur théâtre, dans la grande tradition du théâtre populaire de Jean Vilar, un théâtre accessible, démocratique, contemporain, neuf. Mais neuf par rapport à quoi ? Il n'existait pas de répertoire indiquant le chemin, pas de modèles à refuser ou à transgresser. Nous avons donc développé une culture du questionnement. Nos propres questions se mêlaient aux questions qui nous venaient des publics enfants et adultes et aux commentaires que les adultes formulaient sur les textes, les spectacles, l'enfance et la relation des enfants avec la vie, l'art et le théâtre.

Beauchamp (2000) souligne, elle aussi, l'importance de la recherche :

Ce que nous avons pressenti au milieu des années 1970, dès les premiers moments de ce théâtre et de cette dramaturgie qui se définissaient alors par l'importance qu'ils accordaient à leurs spectateurs mêmes, s'est avéré : il s'agit essentiellement d'un théâtre de recherche et de création. (p. 135)

Des propos que Carasso va confirmer en 2008 dans l'entrevue qu'il donnera à Sevrans le 18 décembre dans le cadre de la rencontre professionnelle et intitulée *Le théâtre pour l'enfance en questions* :

Au fond, le théâtre pour l'enfance se caractérise sans doute par ce questionnement permanent. C'est un théâtre inévitablement tourné vers la recherche, le laboratoire, l'expérimentation de ce qui constitue sa nature même — quel théâtre ? —, comme du mystère de l'enfance — pour quels enfants ? — (p. 1)

En me mettant à écrire, je suis devenue auteure-chercheuse sans l'avoir voulu, sans le décider, sans même l'intérioriser. Pour survivre aux contradictions étouffantes qui renaissaient à chaque projet entre médiateurs, enfants-spectateurs et auteure, j'ai dû construire des argumentaires qui se fondaient sur la psychologie de l'enfant et son dévelop-

pement cognitif, émotif, et social, sur les avancées et nouveaux courants de la pédagogie, sur les principes de l'animation théâtrale, sur une éthique et une esthétique du théâtre contemporain et sur une position philosophique de la relation que je voulais établir avec les enfants comme adulte et comme artiste. Je peux prendre intégralement les mots de Schön (1994) pour décrire mon approche :

Pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle.

De même, je peux reprendre à mon compte les conditions de la recherche heuristique qu'il énumère pour expliquer ma posture d'auteure dans l'écriture et de la chercheuse dans l'analyse des résultats d'animation :

La science perçue comme une activité purement humaine et comme un processus plutôt qu'un produit nous laisse entrevoir certaines autres qualités inhérentes à ce que nous pourrions appeler une science revitalisée de la personne. La nouvelle « gestalt » qui en découle en est une qui décrit la recherche scientifique comme un processus qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la preuve ; sur le sens plutôt que sur la mesure ; sur la plausibilité plutôt que sur la certitude ; sur la description plutôt que sur la vérification ; sur sa propre autorité plutôt que sur une approbation extérieure ; sur une implication engagée plutôt que sur une observation détachée ; sur une exploration ouverte plutôt que sur une procédure préétablie ; sur la création passionnée et les perceptions personnelles au lieu d'une imitation dénuée de passion et d'une routine impersonnelle. (Bridgman, 1927, 1955, 1959 ; Giorgi, 1971 ; Van Kaam, 1959 ; Maslow, 1969 ; Rogers, 1970 ; Polanyi, 1964)

D'un texte à l'autre, je n'ai jamais répété les procédés d'expérimentation que j'avais développés dans les animations : il s'agit donc bien d'une démarche heuristique qui se construit sur une exploration plutôt que sur une procédure préétablie, sur la création passionnée et les perceptions personnelles plutôt que sur l'imitation, sur la plausibilité (en théâtre, j'emploierais les mots « crédibilité » ou « cohérence interne ») plutôt que sur une certitude. Chaque texte créé donnait pourtant lieu à de nouvelles expérimentations, de nouveaux questionnements, menait à de nouvelles manières d'aller chercher les informations auprès des enfants ou des adultes, à de nouveaux questionnements, à

de nouvelles réponses dans une chaîne sans fin qui a fait naître une recherche parallèle à l'écriture. Parfois, les questions soulevées par les retours sur un spectacle faisaient surgir le projet de création suivant. Ainsi *Trois petites sœurs* et le projet de recherche doctorale sont nés des réactions contradictoires au texte *Le bruit des os qui craquent*.

1.3.2 Voir et dire le monde

1.3.2.1 La dynamique théâtrale

La parole théâtrale est active et publique. Ses deux faces, faire et voir, sont indissociables et n'existent pas l'une sans l'autre, dit Guénoun (1997) commentant Aristote.

Activité intuitive ou spéculative qu'on peut désigner, pour garder la résonance grecque, comme théorique : le regard des spectateurs est appelé « *théôria* » à trois reprises et l'adjectif présente l'avantage d'une proximité avec le théâtre, puisque théâtre et théorie partagent cette référence au voir — le théâtre, c'est le lieu d'où l'on voit —. Aristote le dit bien : cette vue fait connaître. (p. 27)

De là la complexité du théâtre, art de la scène, qui n'existe qu'au moment de la rencontre. Ubersfeld (1996) parle de l'auteur comme d'un émetteur caché et du spectateur comme d'un destinataire caché. Entre ces deux pôles, elle imagine quatre présences : le spectateur-acteur du côté de l'émetteur et le personnage-acteur du côté du destinataire. Elle ajoute :

Ces béances entre énonciateurs et énonciataires ne sont pas [...] la marque de l'incompréhension et des méprises, des ratés dans la communication, mais le témoignage d'une distance constitutive du dialogue de théâtre. Ce n'est pas le procès de la communication qui est fait et montré au théâtre : ce qui est exhibé, ce sont les conditions et les limites de tout rapport interpersonnel — les conditions et les limites aussi de la communication artistique. À la représentation de jouer avec ces béances pour les exhiber, ou les combler. — (III ; p. 11)

Comment Ubersfeld (1996) aurait-elle analysé la manière dont l'écriture pour les jeunes publics joue, travaille, jongle avec ces béances qui sont l'essence même de

l'écriture théâtrale et des langages de la scène ? Ce passage prend tout son sens pour l'auteur qui a choisi les jeunes publics, tout comme le sont les conditions et les limites de la communication artistiques dont Kerbrat-Orecchioni (1980) donne trois éléments constitutifs :

- les protagonistes du discours (émetteurs et destinataires) ;
- la situation de communication (circonstances spatiotemporelles) ;
- les conditions générales de la production et de la réception du message :
 1. nature du canal, contexte socio-historique
 2. univers du discours, etc. (p. 30)

Qu'auraient dit Kerbrat-Orecchioni et Ubersfeld des conditions d'énonciation du théâtre pour enfants dont le niveau de complexité est toujours difficile à analyser, et souvent difficile à expliquer ? Dans la relation entre l'auteur et l'enfant, il faut multiplier par 10, par 100, les spectateurs-acteurs-personnages, adultes concernés, responsables, passeurs ou censeurs, qui se situent souvent du côté des émetteurs plus que des destinataires. Les adultes se perçoivent comme récepteurs privilégiés et, trop souvent encore, comme émetteurs confortablement assis dans leur fauteuil. Ils sont nombreux à avoir droit de vie ou de mort sur la rencontre théâtrale, sur la rencontre entre artiste, œuvre et enfant, car le théâtre pour enfants est sous haute surveillance. La liberté des créateurs y est aussi restreinte que celle des publics qui sont non seulement ciblés mais captifs. Comment Ubersfeld et Kerbrat-Orecchioni auraient-elles expliqué cette multiplicité de récepteurs qui se posent en émetteurs pour décider, interdire, censurer, dicter des courants et des modes ?

1.3.2.2 Les choix idéologiques

La phrase suivante d'Ubersfeld (1996), lourde de sens quand il s'agit de spectateurs adultes, impose une réflexion plus approfondie sur les conditions d'exercice d'écriture

pour le jeune public : « La scène dit toujours, non pas comment est le monde, mais comment est le monde qu'elle montre. » (II ; p. 214) Elle ajoute que pour un texte théâtral qui accepte et dialogue avec ses béances inscrites aussi consciemment qu'inconsciemment, c'est au spectateur de construire une relation avec le réel de sa propre expérience. Elle termine avec une constatation précieuse pour analyser et comprendre la situation du théâtre pour enfants :

Mais la représentation peut être construite pour lui éviter cette peine ou pour l'empêcher de faire cette relation au monde : tel est le théâtre de boulevard, de divertissement. Ou, paradoxalement, telle forme restrictive de théâtre politique, où le rapport historique donné une fois pour toutes interdit toute référence du spectateur à son propre monde. (II ; p. 214)

1.3.2.3 Quel monde donne-t-on à voir aux enfants ?

1.3.2.3.1 Les voies traditionnelles reconnues : le merveilleux et le didactique

Deux voies semblent légitimes pour parler aux enfants : le merveilleux et le didactique. Enfants et adultes pratiquent ces relations depuis des siècles. Il apparaît donc logique de s'y conformer. Faure (2009) le constate pour l'écriture théâtrale, comme cela a souvent été observé dans la littérature pour enfants qui, elle aussi, se diversifie au milieu du siècle dernier.

Le merveilleux. C'est le registre traditionnellement associé à l'enfance : les animaux parlent, les objets s'animent. Mais s'agit-il de construire une poétique particulière proche de l'univers enfantin, ou d'utiliser les clichés de l'enfance comme vecteur d'un discours d'adulte ? Une forme qui ne servirait que de support à un message préétabli qui le dépasse risque fort de faire une œuvre immobile. (p. 56)

Le merveilleux dont il est question ici est très éloigné d'un imaginaire actif connecté à la fois au réel et à sa charge archétypale. Il suffit pour s'en convaincre de regarder les titres des pièces présentées dans les années 1970, qui vont de *Trois souris un chat* à *Coco et Cocotte à l'école*, de *Frizelis et la fée Doduche* à *Le cadeau de Totoche*. Les

effets sont identiques dans tous les textes : rimes, rythme, péripéties et actions, la fable animalière est partout présente. Le merveilleux a pris ses distances du conte traditionnel. Quand il y a conte, il est adapté dans la tradition moralisante de Charles Perreault ou dans l'esprit de bonne entente de Walt Disney. Rien de la cruauté des contes des frères Grimm et des contes traditionnels recensés par Vladimir Propp dans le monde, toile serrée d'archétypes qui ont forgé nos imaginaires.

La deuxième porte d'entrée de l'écriture théâtrale pour jeunes public — la tentation pédagogique — s'inspire elle aussi d'une relation enfants-adultes traditionnelle. Plus moderne, elle se branche sur la réalité de l'époque : *On n'est pas des enfants d'école, Chez nous c'est chez nous, On est capable, Les enfants n'ont pas de sexe...* Les adultes, dans les années 1970, avaient, de manière évidente, la volonté d'informer les enfants sur les droits qu'on venait de leur reconnaître. Les spectacles étaient consciencieusement didactiques, les messages univoques. Même chargés d'une volonté louable, textes et spectacles atteignaient rarement la profondeur brechtienne.

Je ne m'attarderai pas sur ces deux voies. Par contre, malgré des changements notables dans la création théâtrale pour enfants et un répertoire diversifié qui se constitue, il est certain que ces deux courants demeurent des tentations qui, encore trop souvent, s'actualisent, nous rappelle Hamaïde (2010), dans une recension du livre de Nicolas Faure :

Il rappelle, à juste titre, que le merveilleux est considéré comme un des registres les plus propices à toucher l'enfant. Nombreux sont les textes qui oscillent alors « entre la volonté de délivrer un message univoque à dimension politique ou sociale et la volonté de s'émanciper de la relation entre enseignant et enseigné. (<http://www.fabula.org/revue/document5724.php>, p. 56)

L'auteur qui choisit de s'adresser aux jeunes publics a-t-il le droit d'interroger le quotidien dans tous les aspects de la vie de l'enfant ? Dans la coercition, réalité quotidienne de la vie de l'enfant, dans le cruel, le banal, le trivial, l'obscène, le douloureux, dans

les abus de toutes sortes dont les enfants sont témoins et qui peuvent même les atteindre ? Sarrazac (2002) pose cette question : « Quel auteur de théâtre ne se souvient pas avec émotion d'avoir un jour reçu, d'une scène observée dans la rue, d'un fait divers lu dans le journal, d'un reportage regardé à la télévision une injonction à écrire ? » (p. 19) Je connais bien cette « injonction à écrire ». Elle a été le déclencheur de plusieurs textes : *Salvador*, *Petite fille dans le noir*, *Le bruit des os qui craquent*. Comment répondre à cette injonction quand on travaille pour le jeune public ? Peut-on lui proposer un théâtre contemporain qui s'inscrive dans son époque par ses questionnements et ses doutes dans les formes aussi bien que dans les contenus ?

Les droits du créateur qui choisit les enfants sont proportionnels aux droits que la société accorde à ses enfants. Ubersfeld (1996) resitue toujours la parole théâtrale dans son contexte : « Il est donc possible de voir dans le théâtral la pure stratégie de la parole humaine. Pure ? Non pas pure, mais impliquée dans le contexte historico-social de la vie des hommes. » (III ; p. 101) Pourquoi le théâtre qu'on offre aux enfants au XXI^e siècle paraît-il surgir du siècle dernier quand il n'est pas tout simplement perdu dans une tradition non datée, complètement désincarnée ? Pour recentrer le discours, je reviens à Faure (2009), qui décrit les contraintes et les enjeux :

Dans le cas du théâtre jeune public, c'est le destinataire qui sert de référence. L'horizon d'attente se construira donc non à partir de caractéristiques formelles reconnues et associées à cette catégorie mais à partir de l'image que l'on se fait de l'enfant spectateur. Par-là, c'est aussitôt la relation entre l'adulte (auteur, comédien, accompagnateur) et l'enfant qui est mise en jeu, avant d'être confondue, par simplification avec une esthétique. (p. 55)

L'image que l'adulte se fait de l'enfant spectateur est au cœur des maladresses, des erreurs, de la médiocrité, des échecs et du ghetto dans lequel se situe encore le théâtre pour enfants. Nous rejoignons la pensée de Merleau-Ponty, qui affirme que « nous sommes les créateurs de cette mentalité infantile ». (p. 91) Chacun des adultes présents entre l'auteur et le spectateur a une (sa) conception de l'enfant et de l'enfance. Plus encore, il se donne l'autorité de l'imposer comme parent, enseignant, programmeur.

1.3.2.3.2. La charte implicite

Les créateurs qui s'intéressent aux publics d'enfants, qu'ils respectent ou non une ou l'autre des voies traditionnelles, comprennent vite qu'une charte implicite encadre tous les aspects de la pratique théâtrale. Le premier article de cette charte serait le devoir d'exemplarité. Les situations, les personnages, les objets, les conflits présentés sur scène, prennent un relief sans commune mesure avec la réalité. Le plus petit geste est passé sous la loupe des valeurs morales et esthétiques consensuelles, socialement acceptables à un moment clairement situé dans le temps et l'espace. L'artiste qui écrit pour enfants n'a pas la responsabilité de dire le monde tel qu'il le sent, le voit, le devine, le craint. Il a le devoir de dire le monde des comportements acceptés par la société à un moment X. Phénomène que Deleuze et Guattari (1975) appellent le branchement direct sur le politique. Mettre sur scène un enfant qui s'ennuie pendant une leçon de violon (*L'enfant blond qui ne voulait pas jouer du violon dans Les contes d'enfants réels*) n'est pas un simple moment d'ennui, situation de la vie quotidienne que nous connaissons tous. Non, pour les spectateurs adultes qui accompagnaient les spectateurs enfants, c'était dire aux enfants que la culture (la musique en l'occurrence) est ennuyante, rébarbative. Pour les adultes qui regardaient la scène, le discours, porté par le théâtre, autre discipline culturelle, rendait le scandale encore plus patent. J'ai entendu le commentaire des centaines de fois : « On s'efforce d'intéresser les enfants à la culture et vous leur dites que c'est ennuyant. » Ce devoir d'exemplarité conforte l'adulte dans sa fonction d'éducateur : le théâtre est un exemple (on revient au mot mimésis) et l'exemple donné doit être le bon.

Le deuxième article de cette charte serait l'atteinte d'un double consensus. Le premier terme en serait la compréhension narrative univoque des jeunes spectateurs. Faure (2009) nous le rappelle : « le public d'enfants étant essentiellement captif (on songe ici aux représentations scolaires), il est sans doute difficile pour les créateurs d'éviter un

discours consensuel attendu par les enseignants, les décideurs. » (p. 56) Les enfants doivent d'abord comprendre le même message. Cette obligation de consensus dans la compréhension est un frein sérieux à toute forme d'expérimentation textuelle et scénique. D'une part, les expérimentations textuelles : comprendre l'histoire, la fable, le déroulement suppose une conception classique du drame avec début, péripéties, nœud et dénouement. J'y reviendrai plus longuement quand il sera question du traitement de la temporalité dans certains textes et principalement dans *Trois petites sœurs*. D'autre part, l'obligation de montrer et d'expliquer détruit l'idée même de théâtre dont l'essence est illusion, le théâtre tirant son pouvoir de l'évocation. Comprendre une logique narrative — quand ce n'est pas comprendre LA logique narrative —, appartient davantage au langage de la pédagogie que de l'esthétique. Comprendre demeure pourtant un des premiers mots employés pour faire parler les enfants d'un spectacle.

Le deuxième terme du consensus est plus pervers : il faut que les spectateurs aient aimé de manière unanime. Une enseignante m'avouait simplement : « Quand j'emmène mes enfants au théâtre, je veux qu'ils aiment ça. Je choisis donc un spectacle où il y a des chansons, de l'action, une belle histoire. » Le consensus rassure l'adulte, qui veut éduquer les enfants et leur faire plaisir. Cette unanimité dans le plaisir suppose obligatoirement la résolution positive des conflits : le bon, récompensé et le mauvais, puni, comme dans toute vision manichéenne du monde (le *deus ex machina* n'est pas exclu). Or, nous dit Ubersfeld (1996), « nous ne pouvons raisonner comme si le public était un ; la division sociale, la présence d'horizons idéologiques différents et opposés rend ce rapport problématique ». (III ; p. 239) La situation dans laquelle se trouve le spectateur enfant est pire encore : il n'a pas choisi le spectacle. Parfois il ne sait même pas ce qu'il va voir. Comment un spectacle peut-il atteindre cette unanimité ? Le plus souvent, en renvoyant l'obligation au créateur, qui adopte consciemment ou inconsciemment les valeurs dominantes et consensuelles, propose des contenus légers, une vision du monde non dérangeante et une résolution des conflits qui clôt le discours et mène au troisième article de la charte : le devoir d'une « certaine vérité ».

Ce qui est dit sur scène peut être dit, doit être dit, ne doit pas être contestable, ne devrait même pas être discuté. Nous sommes loin du point de vue sur le monde considéré comme droit et devoir du créateur et du spectateur de théâtre. L'obligation de vérité nivelle l'image du monde, l'aplatit en deux dimensions dans une vision manichéenne qui ressemble au monde de Disney, que le sociologue belge de Koning (1996) décrivait ainsi dans les *Cahiers de la CTEJ* (Chambre de théâtre pour l'enfance et la jeunesse) consacré à l'écriture pour les jeunes publics. Le but du « Prince des enfants » est de « montrer une société sans mouvement social, à *fortiori* sans luttes sociales, un rêve d'extrême droite où riches et pauvres, dominants, dominés et écureuils se côtoient avec le sourire ». (p. 18)

1.4 Questionnements qui ont traversé le temps

1.4.1 La question au cœur de la recherche-crédation

La recherche-crédation est la suite logique de mon parcours qui m'a permis de passer d'une écriture obéissant aux règles du drame classique (présent absolu, dictature du dialogue, structure dramatique) à une écriture plus libre et plus contemporaine. Ce parcours m'a également menée d'un théâtre didactique pensé et créé avec une certaine conception de l'enfance, définie par des adultes, à une écriture pensée et créée pour les enfants. D'où le caractère didactique qui correspondait aux attentes des adultes du premier texte *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* écrit en 1974 et au propos plus intime et personnel, à la facture plus contemporaine de *Trois petites sœurs* écrit en 2014 dans le cadre de la thèse-crédation.

Écrire pour enfants demeure un lieu de contradictions profondes, de déchirements intimes qui opposent en pleine lumière les images antinomiques de l'enfant idéal et de l'enfant réel. Pour surmonter l'aporie, j'ai fait le choix d'oublier les commentaires, jugements, attentes des adultes et de me concentrer sur le point de vue et les commentaires des enfants à toutes les étapes du processus de création. Je me suis nourrie de ceux qui s'intéressaient à l'enfant, de ceux pour qui « l'influencement réciproque » de

Mendel (1971) est une véritable école, poètes, dramaturges, enseignants, penseurs, philosophes, psychologues, psychanalystes, pédiatres. Pour chaque texte, je suis retournée aux enfants, spectateurs que, moi, j'avais choisis mais qui, eux, ne m'avaient pas choisie. L'enfant ne possède pas la liberté que suppose la rencontre artistique. Comment suspendre une liberté qu'on ne possède pas ? Je suis revenue à Merleau-Ponty (2001), qui m'a donné cette réponse lumineuse : « Par définition cette égalité n'existe pas et ne peut pas se créer entre l'adulte et l'enfant. [...] Le devoir de l'adulte est néanmoins de réduire cet empiètement à ce qui est strictement nécessaire. » Un devoir dont je parlerai plus longuement quand je traiterai du concept d'empathie et quand j'analyserai certains moments déterminants de mon parcours d'auteure.

Le principal facteur qui expliquerait les changements profonds de mon écriture est, sans aucun doute, la fréquentation régulière des enfants. Rendre intelligibles les enfants pour lesquels j'écrivais était une obsession que j'attribuais au caractère particulier du spectateur auquel je m'adressais. Jorland (2004) pose la question que je me suis souvent posée : « comment pouvons-nous connaître la pensée d'autrui ? » (p. 47) Il va plus loin encore quand il demande avec des mots qui parlent aussi directement à l'animatrice qu'à la chercheuse ou à l'auteure : « Comment l'empathie donne-t-elle accès à l'âme d'autrui ? » (p. 40) L'auteure est allée chercher dans l'animation une solution au malaise que suscitait le contexte d'écriture.

Deux autres facteurs, dont je ne traiterai toutefois pas dans cette thèse, ont également contribué aux changements profonds dans mon écriture : le travail régulier avec un metteur en scène, Gervais Gaudreault, et le fait d'être auteure-maison d'une compagnie de théâtre. Être auteure-maison : c'était être toujours au plus près de la dimension scénique du théâtre, ce qu'Ubersfeld (1966 ; II) décrira ainsi : « volonté surtout, en dégageant le théâtre de son identité littéraire abstraite et atemporelle, de lui redonner prise sur le monde, sur le réel. En ce sens, la théâtralité réinstitue l'art du théâtre en tant qu'acte. » (p. 65)

J'ai suivi, avec un réel pouvoir de décision, les étapes de production de mes textes et la diffusion des spectacles sur différents territoires. J'ai connu le passage des mots à la scène, été concernée dans les choix scénographiques et les distributions. J'ai vécu les premières lectures, entendu les textes avec le droit de réécrire, couper, modifier. J'ai reçu les réactions des enfants et des adultes, connu les difficultés à présenter, encadrer, diffuser un ou des textes. J'ai vécu les succès, les échecs, la violence des réactions d'adultes, l'écoute religieuse ou distraite des enfants selon les époques, les territoires, la composition des publics. J'apprenais des enfants placés au cœur du processus d'écriture à toutes les étapes de la création théâtrale. J'apprenais du metteur en scène, qui avait mis le théâtre au cœur de son travail, persuadé que j'avais déjà adopté le regard de l'enfant sur le monde. Il plongeait, sans réserve, dans les langages du théâtre, avec la conviction que le théâtre est un art d'érotisme et non de pornographie car ce qui est caché parle tout autant que ce qui est montré. Être auteure-maison m'a permis d'être auteure-chercheuse, car je retrouvais les conditions de durée (le temps de la création) et de continuité (la création vécue comme un chemin d'un projet à l'autre), des luxes dont Ubersfeld (1996 ; II) parle à propos du Berliner Ensemble :

De même, lorsque notre maître de morale s'indigne du « luxe » dans lequel aurait vécu le Berliner Ensemble à cause de la très longue durée des répétitions — un an — sans prendre en compte la profonde mutation esthétique qui permet l'expérimentation, le détour, le débat contradictoire que ce type de durée introduit dans le travail théâtral. (p. 95)

Une des premières questions qui ont surgi de la rencontre des publics enfants, il y a 40 ans, est toujours actuelle dans le débat sur la relation de l'enfant à l'art. Guide éthique et esthétique, cette question me servira de repère pour analyser les mécanismes que j'ai imaginés pour créer des conditions de la rencontre artistique dans un milieu sous haute surveillance. Je la formulerais ainsi : comment, dans un contexte inégalitaire de double autorité (auteur devant public et adulte devant enfants), est-il possible de créer les conditions d'une rencontre artistique mettant en présence deux intimités ? Cette question en sous-tend mille autres. J'en retiens deux qui expriment les défis inhérents à l'écriture théâtrale pour jeunes publics et me permettent d'analyser les stratégies textuelles pour écrire dans ce contexte.

1.4.2 Deux sous-questions éclairantes

La première sous-question concerne le public et sa particularité et soulève elle-même d'autres questions qui l'enrichissent. Comment l'auteure que j'étais pouvait-elle prendre en compte le point de vue des enfants dont les compétences sont aussi déterminantes que ne l'est le milieu socioculturel pour les adultes ? La posture empathique pourrait-elle être une réponse légitime au malaise existentiel devant cette relation inégalitaire donnée comme inéluctable ? J'ai qualifié d'empathiques les relations établies avec les enfants durant le processus de création, avant de prendre conscience de la complexité du concept étudié par la philosophie (avec Husserl en 1929, Stein en 2004, Tisseron en 2010, etc.) et revivifié par les récentes découvertes en neurosciences (Rizzolatti et Gallese en 1990, Damasio dans plusieurs ouvrages, Berthoz en 2004, Thirioux en 2011, etc.). Quelles ont été les répercussions du travail avec les enfants sur mon processus d'écriture ? Comment leur présence m'a-t-elle permis d'opérer des changements radicaux dans l'écriture que je leur destinais et de passer, en moins de 40 ans, du texte didactique de facture classique, éminemment consensuel qu'était *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* au texte *Le bruit des os qui craquent* si polémique qu'il a, le plus souvent, été présenté dans des programmations pour adultes ?

La deuxième sous-question concerne la liberté de l'auteure dans une position de responsabilité dans un milieu étroitement surveillé, durement censuré. À quelles conditions la perte de maîtrise inhérente à la création peut-elle se produire quand l'auteure s'adresse à des publics d'enfants ? Plus encore, quand elle s'est nourrie de leurs mots pour décrire le monde, souligner ses contradictions, contester ses fondements. C'est en prenant la mesure de ce que signifiait écrire pour des publics donnés et captifs que j'ai pris conscience de l'abandon nécessaire au geste de création et de la marge de liberté nécessaire à l'auteur pour faire œuvre personnelle. La métaphore, concept dynamique de réconciliation et de création, s'est alors imposée comme une ouverture possible pour l'auteure que j'étais et comme ouverture possible pour le spectateur enfant. Au fil des ans, le qualificatif « fondatrice » s'est ajouté pour nommer le pouvoir réconciliateur de la métaphore qui m'a permis d'écrire sans compromis en regard des différents horizons d'attente perçus ou repérés. Avec le concept de « métaphore fondatrice », je découvre les stratégies textuelles qui m'ont donné la liberté de dire en donnant au spectateur enfant la liberté de voir.

1.4.3. Concilier les irréconciliables : les objectifs de la recherche

Cette thèse veut illustrer comment, malgré les pressions contradictoires inhérentes à la pratique, il est possible de construire les conditions d'une rencontre artistique de deux

intimités entre l'auteure et les publics d'enfants ciblés et captifs. Le mot « condition » selon Larousse, est cet « ensemble des circonstances, des faits, des éléments qui constituent le cadre d'une activité, le milieu, la situation favorables pour qu'une action se déroule, qu'un phénomène se produise. » J'énumérerais donc ainsi trois conditions qui me semblent essentielles pour une rencontre artistique basée sur le face à face de deux intimités : le droit pour le spectacle d'échapper au pur divertissement ou à la leçon de choses. Le droit pour l'auteur d'exprimer sa propre subjectivité dans un point de vue sur le monde contestable et partial. Le droit pour le spectateur d'aimer, de ne pas aimer, de critiquer, de comprendre, de ne pas comprendre, d'être étonné, surpris, bouleversé, et surtout le droit au travail du spectateur qui découle de la pratique contemporaine du théâtre.

Je ferai l'analyse des changements majeurs dans mon écriture, expliquant comment les relations « d'influencement réciproque » avec les enfants, dirait Mendel (1971), ont provoqué ces changements et comment l'auteure retrouvait la relative liberté de la créatrice. Le regard aigu des enfants — spectateurs non formatés — m'a poussée à chercher la liberté, condition du dialogue entre conscience et inconscient qui, seul, peut faire émerger un point de vue personnel et unique, contestable et partiel.

CHAPITRE II

LES CONCEPTS STRUCTURANTS

2.1. L'autorité en crise comme toile de fond à l'écriture théâtrale pour enfants

Trois concepts structurants se sont imposés dans la recherche-crédation pour nommer et comprendre les conditions nécessaires à la rencontre de deux intimités : l'autorité, l'empathie et la métaphore, que j'ai qualifiée de fondatrice. Ces concepts me donnent la possibilité d'analyser le contexte dans lequel j'ai inscrit mon écriture, de définir les problématiques de la création et de dégager les stratégies d'écriture qui se sont élaborées au fil des ans. L'autorité est bien le contexte que j'ai rencontré en 1975 : une double autorité, celle de l'adulte et celle de l'auteure. L'autorité de l'auteur adulte qui écrit pour le jeune public est aussi une autorité qui se dédouble de manière subtile et contraignante. L'auteur adulte, sans le désirer, souvent sans même s'en rendre compte, exerce sur le jeune public captif l'autorité de tout adulte devant l'enfant : il est celui qui sait, celui qui a raison. Par contre, on ne doit pas oublier que l'auteur lui-même subit de la part des adultes responsables d'amener les enfants au théâtre une autorité sur ce qui est dit et sur la manière de le dire qui menace le libre exercice de son art. Les deux autres concepts qui ont structuré la recherche doctorale, empathie et métaphore, disent bien la volonté de ne pas perdre de vue les enfants et la volonté, tout aussi radicale, de ne pas faire de compromis sur les propos et la manière de les exprimer. Après avoir dégagé l'essence de chacun de ces concepts, les avoir mis en perspective historique, je parlerai au « je » pour expliquer brièvement comment chacun de ces concepts s'est imposé dans mon parcours d'abord, dans ma recherche-crédation ensuite, me permettant d'analyser les étapes déterminantes des changements dans mon écriture.

2.1.1. L'essence de l'autorité

Il faut d'abord souligner l'étrange polysémie du mot « autorité » que j'ai découverte en écrivant pour enfants. Mendel (2003) décrit l'autorité à la fois comme noyau actif d'émotions qui se rend ou non à la réflexion (sans déclencher d'opposition) et son contraire : la force employée pour exercer cette autorité et provoquer la soumission. L'intérêt des thèses de Mendel réside dans sa manière d'imaginer comment l'autorité se constitue des images parentales de l'enfance. De Freud et de la révolution psychanalytique, il retient la théorie du père qui creuse un premier sous-sol dans la conscience, théorie qu'il complète avec le sentiment d'abandonnique élaboré par Germaine Guex (1973) pour expliquer les peurs archaïques et les relations fusionnelles du nouveau-né avec sa mère, ce nouveau-né considéré par Freud comme un simple sac de viscères. La peur de la perte du lien de confiance serait le moteur d'une certaine loyauté. Donc, le respect de l'autorité ne serait rien d'autre, selon Mendel (2003), qu'une « dépendance psychosociale [...] ». À l'insu des acteurs, l'autorité prolonge socialement l'enfance dans l'adulte. » (p. 71) L'autorité décrite ainsi est une barrière opérante dans les relations sociales, barrières que Mendel pourrait nommer censure et autocensure, barrière toujours présente quand il est question de jeune public. J'ai rapidement connu la censure, j'ai dû apprendre à reconnaître l'autocensure et prendre position en me pliant à ses diktats ou en les refusant.

C'est Arendt (1972) et l'article *Qu'est-ce que l'autorité*, paru en 1954 dans *La crise de la culture*, qui a déclenché une réflexion sur l'autorité et sa perte de légitimité. L'auteure définit ainsi l'autorité : une « fondation dans le passé [...] donnant au monde la permanence, le caractère durable dont ont besoin les êtres humains justement parce qu'ils sont mortels ». (p. 126) Si le texte d'Arendt s'attache avant tout à étudier les relations que l'homme contemporain doit redéfinir avec les institutions, la crise a eu des répercussions importantes dans les relations enfants-adultes, aussi bien dans l'espace public que dans les espaces intimes de la famille et de l'éducation. Arendt elle-

même, qui s'est relativement peu intéressée aux rapports à l'enfance, a déploré que cette crise atteigne l'éducation. Elle considère que la disparition de l'autorité annule toute possibilité d'échapper à notre condition de mortel et toute idée d'éducation définie ainsi : « La continuité d'une civilisation constituée ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers. » (p. 122) La crise, dramatique pour Arendt, est pour Renault (2004) un défi à relever et l'occasion d'un renouvellement de la démocratie :

Quelle forme de pouvoir peut encore nous apparaître compatible avec les valeurs de l'univers démocratique dans le rapport aux enfants ? [...] La logique de ces valeurs tant celle de l'égalité que celle de la liberté n'implique-t-elle pas la dévaluation [...] de cette figure de l'autorité ? (p. 20)

Le dilemme des relations enfants-adultes est loin d'être résolu et le sentiment de dilution ou de disparition de l'autorité comme liant social persiste. Aucune avancée significative n'a été faite dans la résolution des contradictions qui régissent les relations enfants-adultes.

Par contre, la réflexion sur le concept même d'autorité a connu un important déplacement avec Revault d'Allonnes (2006), qui impose le temps comme élément déterminant de la nature de l'autorité : « Le temps est la matrice de l'autorité comme l'espace est la matrice du pouvoir. » (p. 13) Le caractère temporel de l'autorité, la générativité, « en fait une dimension incontournable du lien social. » (p. 13). Revault d'Allonnes (2006) choisit d'oublier l'autorité du passé qui assure la pérennité jusqu'à la Modernité, et s'attache à la générativité, phénomène plus dynamique qui implique une double orientation : envers les prédécesseurs et envers les successeurs. La générativité est une structure temporelle qui permet de penser le commencement et le temps comme un jeu entre le connu et l'inédit. Pour Revault d'Allonnes (2006), il faut mettre en avant l'idée que « la faculté des commencements ne va pas sans l'autorité de l'institution ». (p. 153) C'est dire que chaque être humain, reçoit de la société dans laquelle il naît, le droit et le devoir d'imaginer son avenir.

L'institutionnalisation, ou l'objectivation des relations intersubjectives serait la force liante qui se maintient à travers la générativité, et la durée publique se nourrit du passé toujours vivant, riche de sens inépuisables, ce passé saisi dans la perspective des possibles. Revault d'Allonnes (2006) croit qu'une crise est le moment béni où s'effacent les préjugés, obscurité enfouie dans les sédiments de l'histoire, liés à l'irréfléchi de la doxa. Elle affirme que le mode d'être du sens n'est pas la survie, mais le renouvellement, la faculté des commencements étant donnée à tous.

2.1.2. L'autorité de l'adulte

L'autorité de l'adulte sur l'enfant vient de la dépendance dans laquelle naît le petit. Légitimée, elle s'exerce plus directement et plus naturellement sur l'enfant que sur tout autre groupe de la société en raison de l'asymétrie fondamentale de deux groupes opposés par tradition : le monde des adultes et le monde des enfants, l'âge et la présence fondant le rapport d'autorité. « De tous les opprimés doués de parole, les enfants sont les plus muets », affirme de Rochefort (1983 ; p. 189). La question de l'autorité parentale renvoie presque toujours aux droits et aux devoirs plutôt qu'à l'analyse du concept. Aussi, dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à l'éducation, qui place les enfants dans une relation semblable à celle de la rencontre théâtrale (quelques adultes pour un grand nombre d'enfants dans une relation publique), et je me suis concentrée sur l'analyse du pédagogue Robbes (2006), qui propose trois conceptions de l'autorité :

« Autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative ». Bien que l'on puisse dater approximativement chacune d'elles, ces trois manières de penser l'autorité coexistent, s'imbriquent même très souvent. (cahiers-pedagogiques.com)

L'autorité autoritariste (le pléonasme est révélateur) est souvent l'écho de la conception populaire de l'autorité, celle donnée comme allant de soi, légitimée par toutes les prééminences (de la naissance, du savoir, de l'expérience, etc.), celle de la nostalgie du paradis perdu et celle qu'Alice Miller dénonçait comme pédagogie noire (*Le drame de l'enfant doué*) que l'on peut voir à l'œuvre dans le film de Michael Haneke, *Le ruban blanc*. Je ne m'attarderai pas sur cette forme d'autorité que l'on connaît tous par les récits historiques et dans le quotidien (le nôtre ou celui des médias), dans la littérature et jusque dans nos fantasmes de pouvoir ou d'absence de pouvoir. J'en dirai seulement qu'elle se veut absolue, n'hésite pas à recourir aux châtiments corporels, à l'humiliation, à toutes formes d'abrutissement. Tout en refusant catégoriquement l'autorité autoritariste dans le contexte de l'éducation, Robbes (2006) souligne le caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : l'autorité nécessaire pour engager une relation didactique devient un obstacle à un véritable apprentissage si l'élève s'y soumet complètement. C'est ce même caractère paradoxal que l'on retrouve dans la relation à l'art qui exige un travail du spectateur pour se réaliser complètement. L'écoute n'est que le prérequis à l'actualisation qui se fait, elle, dans la conscience du spectateur.

La deuxième forme décrite par Robbes (2006) serait « l'autorité évacuée », née avec la fin du modèle patriarcal dans les années 1970. Pour lui, il s'agit d'une évacuation pure et simple de toutes formes d'autorité de l'école et il conclut que les expériences pédagogiques antiautoritaires ont montré leurs limites. Il propose donc une troisième voie : « l'autorité éducative ». Cette autorité se nourrit de l'étrange ambivalence de l'autorité à la fois statutaire (née de la fonction) et relationnelle (singulière, personnelle, non transférable), mais qui se fonde sur une certitude : « L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. » (*Les cahiers pédagogiques*, mars 2006) L'être est institutionnel. Il vient de la fonction et de l'asymétrie donnée dans le processus éducatif. Il est en perpétuelle recherche d'équilibre entre l'asymétrie nécessaire au processus éducatif et la

symétrie du processus de légitimation nécessaire pour que l'autorité advienne, que l'ordre soit de l'ordre pour celui qui s'y conforme. L'« avoir » serait une

confiance suffisante en soi, [...] pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée. (*Les cahiers pédagogiques*, mars 2006)

Robbes (2006) croit que l'« avoir » se développe tout le long de la vie et qu'un « avoir » qui a gardé une part d'enfance fait autorité. Cette phrase resterait une énigme si je ne connaissais pas le concept d'« enfantin » élaboré par Péju dans ses livres *Enfance obscure*, *La petite fille dans la forêt des contes*, *L'archipel des contes*, à des années-lumière de l'odieux infantile. Il en donne ce qui ressemble le plus à une définition, en 1981, dans *La petite fille dans la forêt des contes* :

Cette autre vie de l'inconscient palpite dans les noyaux d'enfance, cette façon que l'enfantin a de se rassembler quelque part en nous, de se durcir pour résister à l'adulte et à l'infantile, quitte à s'épanouir parfois sous la forme d'un Enfant étranger qui accompagne un moment notre solitude puis disparaît comme il est venu. (p. 265)

Robbes (2006) conclut : le faire « autorité » se réalise en situation, actualisant être « l'autorité » et avoir « l'autorité ». Cette conception d'une autorité éducative, jamais acquise, toujours dans cette recherche précaire entre l'être, l'avoir et le faire, est inspirante pour l'auteure que je suis, à la recherche d'un équilibre dans mes relations avec les enfants, et cela autant dans la relation directe en animation que dans la relation indirecte avec les enfants spectateurs.

2.1.3. L'autorité de l'auteur¹

J'aborderai la réflexion avec Bourdieu (1977). Dans la pratique du théâtre pour enfants, l'autorité de l'auteur est donnée comme un écho naturel à l'autorité de l'adulte, et Bourdieu (1977) pose la question des conditions d'énonciation et de la responsabilité de celui qui parle. Dans la pratique du théâtre² la parole est publique, l'auteur a la parole et le spectateur suspend sa liberté le temps d'entendre l'auteur. Celui qui va au théâtre sait pourquoi il y va et qui il va entendre. De par sa simple présence, il reçoit tous les droits : aimer, ne pas aimer, partir, contester. L'enfant spectateur ne reçoit pas ces droits de par sa seule présence. Bien au contraire, il reçoit l'obligation d'écouter, d'aimer si le maître a aimé, de ne pas aimer si le maître n'a pas aimé. Je me demanderai donc avec Bourdieu (1977) ce que parler veut dire et poursuivrai la réflexion avec Sartre (1948), qui pose une question déterminante pour la compréhension du théâtre pour enfants : pour qui écrit-on ? Je conclurai avec Barthes (1967) et Foucault (1969), qui, en annonçant la mort de l'auteur, ont renversé les rôles établis par une longue tradition et ouvert la brèche à l'esthétique de la réception qui sera développée par Jauss (1990) et l'école de Constance qui remettra le spectateur et ses horizons d'attente au cœur de la critique littéraire. Je retiendrai de ces deux auteurs un élément qui interroge directement la pratique du théâtre pour enfants : chez Barthes, la question du premier lecteur, et chez Foucault, l'apparition de la notion d'auteur née avec le besoin d'attribuer la responsabilité d'un texte à un auteur... pour le punir.

¹ «Autorité, *auctoritas*, *auctor*, auteur sont à rapprocher du sanscrit *otas* qui indique la force des dieux.» (in Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Hachette, Paris 1929 in Mendel (2003) p.28. Le mot latin a donc donné naissance aux deux mots : autorité et auteur.

² J'utiliserai, comme c'est le cas dans la vie quotidienne, le mot « théâtre » pour désigner le théâtre pour adultes.

2.1.3.1 Ce que parler veut dire pour Bourdieu

Les réflexions contemporaines sur le *speech act* (la parole publique), qui ont remis en question l'autorité de l'auteur et les textes décisifs de Barthes (1967) et de Foucault (1969), ne m'ont jamais empêchée de me sentir dans la position que Bourdieu (1977) décrit comme étant celle

[...] qui a la parole, qui a le monopole de fait de la parole et impose complètement l'arbitraire de son interrogation, l'arbitraire de ses intérêts. La conscience de l'arbitraire de l'imposition de parole s'impose de plus en plus souvent aujourd'hui, aussi bien à celui qui a le monopole du discours qu'à ceux qui le subissent. (URL homme-moderne.org)

Dans la position d'auteur adulte devant des publics d'enfants je ne pouvais pas ne pas me rendre compte du pouvoir donné à la parole théâtrale devenue parole officielle, pour ainsi dire labellisée ou sacralisée. Le théâtre pour enfants a reproduit, dans le contexte de la rencontre artistique, les prémisses des relations adulte-enfant où l'adulte sait ce que l'enfant doit apprendre, donnant à la subjectivité « le point de vue » un devoir d'objectivité « dire la vérité » et d'exemplarité « le bon exemple ». J'ai vite perçu que les enfants eux-mêmes me conféraient un pouvoir et que les adultes me « prêtant » ce pouvoir se donnaient le droit de surveiller le licite et l'illicite, le moral et l'immoral, le permis et le défendu. J'ai toujours tenté de garder à distance ce pouvoir. J'éprouve néanmoins, encore souvent ces sentiments que Bourdieu (1977) décrit avec une grande justesse :

Pourquoi [...] ressentons-nous avec angoisse ou malaise ce coup de force qui est toujours impliqué dans la prise de parole en situation d'autorité ou, si l'on veut, en situation autorisée, le modèle de cette situation étant la situation pédagogique ? (URL homme-moderne.org)

L'expression « situation autorisée » dit bien les contradictions avec lesquelles j'ai dû composer : celui qui autorise n'est pas celui à qui je m'adresse et l'auteur se trouve

dans une position d'autorité gênante. L'auteur possède une autorité à la fois trop puissante et trop faible. Surveillé, censuré, critiqué, nié, réduit au silence par des spectateurs adultes preneurs de décisions, il est donné aux spectateurs enfants comme possédant la vérité.

Si Bourdieu (1977), pour s'adresser au milieu de l'éducation, a choisi de répondre à des questions recueillies auprès des enseignants, j'ai choisi d'écrire pour enfants en les fréquentant en amont et en aval de l'écriture. Je cherchais, dans des conditions de création aussi paralysantes pour l'artiste que pour le spectateur, ce que Bourdieu (1977) nomme une « espèce d'assurance [...] qui résulte de la certitude d'être non seulement écouté, mais entendu, certitude qui est le propre de tout langage d'autorité ou autorisé ». Je cherchais auprès des enfants cette « autorisation » pour écrire avec un sentiment de légitimité.

2.1.3.2. Sartre pose une question cruciale : pour qui écrit-on ?

L'hypothèse de départ de Sartre (1948) est celle-ci :

L'écriture et la lecture sont les deux faces d'un même fait d'histoire et la liberté à laquelle l'écrivain nous convie, ce n'est pas une pure conscience abstraite d'être libre. Elle n'est pas à proprement parler, elle se conquiert dans une situation historique. (p. 78)

Pour Sartre (1948), le milieu produit l'écrivain et serait l'autre de l'écrivain. C'est bien le milieu du théâtre pour enfants qui a produit l'auteure que je suis devenue et le milieu (social, scolaire, québécois, en pleine Révolution tranquille) qui a défini les limites de ce qui pouvait être dit aux enfants des années 1970. J'ai rapidement intériorisé que l'écriture et ses conditions d'exercice est un fait d'histoire. J'ai mis plus de temps à comprendre que la liberté d'une auteure qui choisit le jeune public est relative et proportionnelle à la liberté que les enfants reçoivent eux-mêmes dans une société donnée, et que cette liberté est et demeure une conquête quotidienne.

La question de Sartre (1948) *Pour qui écrit-on ?*, est de celles qui régissent le théâtre pour enfants et qui en attestent l'historicité. J'ai commencé à écrire pour enfants à partir

de savoirs sommaires sur l'enfance et son développement, sur l'enfant et la représentation de l'enfant qu'en donnait la société québécoise dans les années 1970. Aussi, mes premiers textes s'inscrivaient-ils davantage dans l'horizon d'attente des adultes que de celui des enfants eux-mêmes. Pour changer de posture d'auteur, ne plus être celle qui parle à, pour changer la forme et le fond des propositions théâtrales, multiplier les styles, les entrées, les manières de dire ou de taire, pour inscrire les mots dans la modernité, il a fallu que je fréquente les enfants. Il a fallu que j'interroge les spectacles par l'analyse des réactions des enfants eux-mêmes. Il a fallu que dans la vie quotidienne et dans l'écriture, je conçoive une manière d'être au monde, à l'enfance, aux enfants, que Berthoz (2004) qualifie d'« empathique ».

La question que Sartre (1948) pose, simple et précise, a déclenché un processus de recherche qui ne s'est jamais refermé, aussi diversifié que les regards des spectateurs, aussi changeant que le vécu de chaque enfant, aussi multiple que les multiples âges de l'enfance, puisque l'âge demeure un des critères important du développement cognitif, émotif et social de l'enfant. Si l'intelligence symbolique est étale de la naissance à la mort, le développement cognitif connaît des étapes décisives. Le spectacle pour tous demeure une utopie, un miracle rare et précieux ou le nivellement des attentes. La question de Sartre est et restera une des contraintes (balises, frontières, guides, critères : les mots sont interchangeable selon les créateurs, les projets et les pulsions) inévitables de l'écriture pour les enfants.

Dans ce cadre contraignant des publics spécifiques, en connaissant les conditions d'exercice de la pratique où le public est captif et le créateur surveillé, j'ai cherché la liberté de l'artiste et du spectateur. Celle que Sartre (1948) définit comme mouvement perpétuel jamais acquise, jamais donnée, toujours à conquérir, toujours située et cherchant toujours à s'extraire de la temporalité qui définit la condition humaine.

2.1.3.3. Barthes, Foucault et la mort de l'auteur

Barthes (*La mort de l'auteur*, écrit en 1967 et paru dans *Le bruissement de la langue* en 1984) remet en question le statut de l'auteur, invention de la modernité qu'il qualifie de bourgeoise, individualiste et malheureuse manifestation de l'esprit d'appropriation. En 1977, la question de la mort de l'auteur ne se posait pas en théâtre pour enfants, la question de l'auteur ne se posant même pas. Il n'était question que de spectacles et de publics au pluriel. Le « s » renvoyant à l'âge des différents publics, aux lieux, contextes et conditions de représentation, préoccupations beaucoup plus importantes, à l'époque, que l'auteur, le texte ou le spectacle lui-même. Barthes (1967) ne fait pas mourir l'auteur, pas plus qu'il ne le renvoie à l'anonymat. Mais il fait naître le lecteur, lui donne une place importante et renouvelée dans la relation auteur-lecteur applicable à la duale auteur-spectateur, permettant ainsi au texte d'échapper à son historicité. Le lecteur est compris comme multiplicateur de sens à l'infini ce que mettra en relief l'esthétique de la réception élaborée par Jauss (1990) et l'école de Constance, qui s'est imposée comme une lecture plus englobante et historiquement viable. Le lecteur lit, regarde, reçoit, digère, assimile, rejette à travers sa propre expérience du réel.

Je retiendrai de Barthes (1967) la théorie du premier lecteur, celui qui oriente les lectures subséquentes. Cette théorie permet de mieux comprendre la réalité du théâtre pour enfants et de ses multiples médiateurs. Premier lecteur ou quand il est question de théâtre premier spectateur. Ce premier spectateur n'est pas celui qui regarde s'écrire le texte (la formule est de Barthes), c'est-à-dire les enfants. Le premier spectateur est adulte. Il pose des questions d'adultes à l'auteur, le rendant responsable de sa parole, redevable aux convenances, possesseur d'une vérité qui se dit ou ne se dit pas aux enfants. Les exemples sont multiples. Je n'en retiendrai qu'un : le conte *L'enfant qui aimait trop la science* tiré du spectacle *Contes d'enfants réels* était lu, perçu, reçu de manière diamétralement opposée par les publics enfants et les publics adultes. Il y est question d'un enfant surdoué qui, à six ans, comprend la micro et la macroorganisation

du monde physique dans lequel il vit. Malgré son intelligence, son intuition et son désir de savoir, il est incapable d'expliquer d'où vient et à quoi sert la souffrance. Pour comprendre, il brûle les ailes d'insectes, dissèque les poissons rouges de l'aquarium familial et poursuit ses expériences jusqu'à l'âge de treize ans... Les adultes reprochaient au conte d'inciter les enfants à la torture. Les enfants en avaient mille autres interprétations : les questions éthiques que pose la recherche scientifique, le besoin immodéré de comprendre, l'énigme suprême du pourquoi de la souffrance qui ne se tait qu'à la mort. Ce premier spectateur dont parle Barthes (1967), celui qui oriente toutes les lectures subséquentes, est au cœur du malaise de la création pour jeunes publics et au cœur des tensions entre autorité et responsabilité.

Foucault (1969), qui reprend les prémisses de Barthes dans la conférence *Qu'est-ce qu'un auteur ?*, ne parle pas davantage de la mort physique ou sociale de l'auteur. Dans sa réflexion, qui va de la mort de l'auteur à la fonction auteur, il fait une constatation étonnante qui éclaire la courte histoire du théâtre pour enfants :

Les textes, les livres, les discours ont commencé à avoir réellement des auteurs [...] dans la mesure où l'auteur pouvait être puni, c'est-à-dire dans la mesure où les discours pouvaient être transgressifs. Le discours dans notre culture n'était pas à l'origine, un produit, une chose, un bien ; c'était essentiellement un acte qui était placé dans le champ bipolaire du sacré et du profane, du licite et de l'illicite, du religieux et du blasphématoire. (<http://liber-taire.free.fr/MFoucault349.html>)

La situation décrite par Foucault (1969) ressemble aux conditions de l'écriture théâtrale pour les jeunes publics dans les années 1960-1980 : l'auteur, le personnage de l'auteur ou la fonction auteur se dégage d'un magma public plus ou moins informe de textes, de spectacles, quand « quelqu'un », un premier lecteur, doit émettre un jugement et déclarer l'œuvre licite ou illicite, permise ou non permise, morale ou immorale. Il sera intéressant de se demander dans l'analyse du texte *Trois petites sœurs* si les choses ont changé et, si oui, comment.

2.1.4. La confrontation quotidienne

J'ai été très rapidement, comme adulte et comme auteure, aux prises avec la notion d'autorité telle que définie par Kojève (2004) : « la possibilité qu'a un agent d'*agir* sur les autres sans que ces autres réagissent sur lui tout en étant capables de le faire ». (p. 25) De l'analyse de Kojève, j'ai retenu un élément de définition du phénomène qui rejoint le théâtre dans son essence : l'autorité est une relation, un phénomène social. Or, le théâtre est phénomène social, art éminemment social par le contexte de la représentation (rencontre avec des publics), le contexte de la création (les équipes), la multiplicité et l'entrecroisement des langages qui le font ressembler à la vie. Le théâtre pour enfants s'inscrit dans des relations sociales encore plus complexes puisque les enfants ne vont jamais seuls au théâtre. Ils y sont amenés...

J'ai vite perçu la relation inégalitaire entre l'auteure adulte et l'enfant spectateur. J'aurais pu aménager des solutions pour calmer ce malaise entre spectateurs et auteure par diverses conduites si le malaise ne s'était pas multiplié à l'infini dans le regard des adultes omniprésents dans la relation entre les enfants et le spectacle. Ces regards d'adultes tissaient un réseau serré d'autorités divergentes et troublantes qui se manifestaient le plus souvent sous forme d'injonctions plus que de questionnements. Autorités d'une acuité redoutable qui mettaient en place, en amont et en aval de la représentation, un contexte étroit de censure et d'autocensure. Chaque adulte, responsable d'enfants (enseignants, parents, programmeurs, etc.) se sent investi non seulement d'un pouvoir, mais d'un devoir de censure lié à sa responsabilité d'adulte, convaincu qu'il sait ce qui est bien et bon pour l'enfant (ce qui en général signifie « les enfants ») et ce qui n'est pas bon (mauvais exemple, présentation d'un monde que l'enfant ne peut pas comprendre, dureté des faits, production formelle hors norme, etc.). Rapidement, j'ai été happée par ce que Bourdieu (1977) appelle une « espèce de sens de l'acceptabilité », d'une certaine image de l'enfance, image d'Épinal contraire à la réalité et à la diversité

des conditions de l'enfance, image qui malheureusement régit encore l'acceptabilité de la rencontre artistique avec les enfants.

L'autorité est une constante des relations adultes-enfants. Si elle semble avoir perdu de son pouvoir dans les relations quotidiennes, l'autorité s'exerce avec une vigilance excessive dans le champ artistique. Parents, éducateurs, enseignants... les adultes qui entourent, pour ne pas dire encadrent, les enfants, ont établi une surveillance de la rencontre avec l'art, comme si l'art était le dernier refuge des pratiques éducatives autoritaires. La dichotomie entre l'accès direct et illimité des enfants au commerce, et à ses images décadentes, et la censure sévère qui s'exerce sur l'art est aussi étonnante que préoccupante. Il faut s'armer de courage et croire avec Gadamer que l'autorité « institue une forme d'obéissance où les hommes conservent leur liberté » (dans Revault d'Allonnes ; p. 69) pour s'obstiner à créer pour des publics placés dans des positions aussi inégalitaires.

2.2. L'empathie, première réponse au contexte d'autorité : ne pas trahir les enfants

2.2.1. Court historique du concept

L'empathie pose la question de la capacité à se mettre à la place de l'autre et celle de la connaissance de l'autre, noyau dur de ma recherche. Qui est-il ce « on » dont parle Ubersfeld, ce spectateur modèle pour Eco ? Comment aller à la connaissance d'un autre alors que la relation est fondamentalement inégalitaire ? Comment l'empathie, ce concept aux abords mal définis, qui hésite entre les définitions, peut-il nous aider à connaître cet autre ? Berthoz (2004) lui-même se demande :

Comment s'effectue cette mystérieuse opération mentale ? Peut-on parvenir à identifier les bases neurales de ce processus psychique au terme duquel nous prenons le point de vue de l'autre bien que restant nous-mêmes ? Ni fusion, ni identification, ni même contagion, comment se définit alors l'empathie ? (p. 9)

Le concept, nourri de la tradition philosophique et des recherches en neurosciences, m'a permis de comprendre et me permet d'expliquer aujourd'hui l'approche que j'ai élaborée avec les enfants pour aplanir ou neutraliser la relation inégalitaire qui m'était donnée comme partie intrinsèque du contrat. Pour saisir l'essence du concept et les effets de l'empathie dans mon travail de création, j'ai été amenée à me pencher sur deux approches philosophique et neuroscientifique, trouvant chez Thirioux (2011), la confirmation que philosophie et neurosciences non seulement se répondent, mais que le passage par ces deux disciplines était nécessaire pour donner la pleine mesure d'un concept dont la première image est souvent naïve.

On peut imaginer la plus lointaine origine du concept d'empathie dans la *Critique de la faculté de juger* de Kant (1790) qui, après avoir enjoint de penser par soi-même (le cogito), enjoint de penser du point de vue de l'autre, ce qui permet de sortir du solipsisme en rééquilibrant l'asymétrie entre soi et l'autre. Il reprend le concept de sympathie (fondement des sentiments moraux et des jugements esthétiques) et en fait le fondement de l'intersubjectivité, lui attribuant une fonction transcendantale puisque c'est cette intersubjectivité qui rend possible l'objectivité. Mais l'empathie est plus que simple sympathie si je me fie à la définition d'Hochmann (1991) : « L'empathie comporte, on l'a dit, une part de simulation de la perspective de l'autre, sans payer cependant cette simulation d'un abandon de sa propre perspective. » (dans *Les origines de l'empathie* ; p. 174). La fonction transcendantale amenée par Kant en 1790 a été reprise par Vischer (1927) et introduite sous le terme d'empathie, qui « renvoie à un processus mental de décentrement — ou de transposition — de soi dans l'autre par lequel nous pouvons vivre et éprouver ce que l'autre vit et éprouve ». (dans *Les paradoxes de l'empathie* ; p. 74) Pour Vischer, l'empathie est :

[...] une manière d'investir l'espace par la transposition de soi dans ce qui n'est pas soi. Elle repose sur deux moments : prendre la perspective d'autrui et rapporter en soi ce qui a été éprouvé à la place d'autrui et qui n'est ni le sentiment originellement vécu par autrui ni non plus le sentiment propre originnaire, mais une forme de rapport dynamique entre les deux. (p. 75)

Je souligne le « rapport dynamique » évoqué par Visher qui sera repris et développé par Berthoz (2004) :

Il me semble que nous avons devant nous un curieux processus dynamique d'interaction vécue qui exige simultanément d'être soi et un autre, de se vivre soi-même et en même temps d'échapper à ce point de vue égocentré pour adopter un point de vue hétérocentré. (p. 254)

Cette même dynamique des points de vue aurait influencé Husserl (1929) dans sa théorisation de l'empathie comme processus aperceptif, qui doit être défini non comme une « existence brute de la sensation, mais comme un mode de conscience, voire comme un acte de la conscience », nous explique Thirioux (2011) :

L'empathie comme processus aperceptif est donc un processus de simulation impropre de l'expérience perceptive d'autrui et, en tant que tel un processus mental et spatial de simulation de soi dans l'autre, mais — et c'est là toute la richesse de la théorie husserlienne — un processus qui repose précisément sur un dépassement des données de la perception et qui, au contraire de l'appréhension de l'objet ne présuppose pas la perception, ce que n'avaient pas totalement thématisé les prédécesseurs d'Husserl. L'intersubjectivité n'est donc possible que par le dépassement de la détermination spatiale du sujet — de son point de vue — induite par la position du corps dans l'espace vers un autre lieu simulé et qui est celui d'autrui. (p. 75-76)

L'aperception, condition de l'intersubjectivité (affranchissement de son espace propre) qui permet l'expérience impropre de l'espace d'autrui a été une contribution majeure d'Husserl (1929) pour la réhabilitation du concept d'empathie et l'acceptation du sens le plus contemporain du mot. Attigui et Cukier (2011), dans l'introduction du livre *Les paradoxes de l'empathie*, décrivent ainsi les fonctions contemporaines de l'empathie :

Opérateur de liaison entre l'esthétique, la psychanalyse, la phénoménologie, les neurosciences, la théorie critique, la psychopathologie, la philosophie morale, la psychologie expérimentale, la philosophie des sciences sociales ou encore l'anthropologie, le concept d'empathie est, aujourd'hui sans doute plus que jamais, l'occasion de rapprochements conceptuels et de programmes théoriques communs, qui articulent les processus émotionnels et cognitifs de manière inédite. (p. 9-10)

Husserl a rendu possible une extension décisive de la phénoménologie, passant de l'égologie à l'intersubjectivité et donc à la compréhension mutuelle des actions, par cette capacité à s'extraire d'un espace propre pour adopter un espace impropre. Comme on peut le constater chez Visser (à l'origine des théories esthétiques : faire un avec une œuvre), chez Husserl et, comme on le retrouvera chez tous les théoriciens de l'empathie (Stein en 2012, Berthoz en 2004, Tisseron en 2010, etc.), l'espace et le corps, la configuration de l'espace et la capacité de se déplacer (par le regard ou par le mouvement) dans l'espace, jouent un rôle déterminant dans l'empathie. L'apport d'Husserl sera quadruple : il intègre l'*Einfühlung* à la théorie de la constitution, met en valeur son caractère kinesthésique (encore une fois nous retrouvons le corps et l'espace), subordonne l'*Einfühlung* à l'intersubjectivité et explore les limites de l'*Einfühlung* dans une typologie des formes d'altérité.

Il faudra attendre 1990 pour que l'empathie trouve une confirmation de son importance avec la découverte des neurones miroirs par l'équipe de chercheurs italiens de Rizzolatti, Fogassi et Gallese (1988). Celle-ci fonde la théorie de l'empathie sur un substrat physique et confirme que le cerveau ne réagit pas seulement à soi, mais à l'autre, qu'il ne réagit pas seulement dans l'action, mais dans l'observation de l'autre effectuant une action ou éprouvant une émotion. Dans leurs expériences avec des singes, Rizzolatti, Fogassi et Gallese (1988) observent que sur les 184 neurones enregistrés, 39 se comportent de manière étonnante : « Ils s'activaient quand le singe saisissait une pomme, mais aussi lorsqu'il observait l'expérimentateur, ou un autre singe, faire le même geste. » (dans Tisseron ; p. 16) Rizzolatti émet l'hypothèse que ces neurones miroirs jouaient un rôle important dans les relations sociales et les processus affectifs. Gallese écrira en 1991 qu'en montrant « que ce sont les mêmes substrats neuraux qui sont activés quand ces actes expressifs sont exécutés et lorsqu'ils sont perçus. », (dans *Les paradoxes de l'empathie*, p. 50), nous ne comprenons pas seulement ce que les autres font, mais pourquoi ils le font. Nous aurions donc accès aux intentions de l'autre.

L'empathie est revenue en force grâce à l'imagerie cérébrale. On peut ajouter, pour compléter l'explication de la nouvelle vigueur du concept, la fin des grandes idéologies et la substitution de classes sociales par des réseaux de contacts qui livrent les subjectivités à elles-mêmes. Certains neuroscientifiques ont même voulu voir dans l'empathie le troisième et dernier niveau phénoménologique : le premier serait subpersonnel, soit l'activation des neurones miroirs par la perception, le deuxième niveau serait la reconnaissance de l'autre par la mémoire et le troisième niveau la sympathie ou connaissance de l'autre sans qu'une distinction des deux dimensions spatiales séparées soit clairement établie.

Thirioux (2011), qui fait le lien entre l'empathie selon la philosophie (intersubjectivité) et selon les neurosciences (fondée sur les neurones miroirs), insiste contre la tentation d'une théorie qui réduirait l'empathie :

[...] à la seule activation des neurones miroirs, sans prise en compte de l'aperception ni de ce que nous appellerions volontiers une spatialisation de l'activité cérébrale reflétant le processus aperceptif. (p. 77)

L'empathie, lorsque emprisonnée dans la perception, ne permettrait pas la prise en compte du regard décentré. Pour Thirioux (2011), seule l'empathie comme processus aperceptif rend possible l'intersubjectivité :

En effet, le corps propre comme « point zéro de l'orientation » impose sa perspective visuospatiale sur le monde en même temps que le caractère invariable de celle-ci. [...] Ainsi, les conditions de possibilité du savoir objectif et de l'objectivité exigent que ma perspective, en même temps que toute perspective possible sur un même objet, convergent et qu'en amont, l'hypothèse de la perspective d'autrui comme possible soit posée, c'est-à-dire, la possibilité de tout point zéro d'orientation autre que le mien. (p. 78)

Dans le phénomène de l'empathie, le sujet n'est jamais privé de ses perceptions propres. Au contraire, il reçoit une double information : la perception primaire et la perception secondaire, qui se complètent. L'empathie, nous dit Thirioux (2011), serait donc cette capacité à :

[...] se simuler mentalement dans le corps de l'autre [...] et, une fois positionné mentalement à l'intérieur de celui-ci, à simuler l'expérience qu'autrui fait du monde, des objets et des autres depuis ce point de vue spécifique. Le contenu noématique est donc double et se réalise en deux temps : simulation de soi dans l'autre et simulation de ce que l'autre vit. (p. 80).

L'empathie, contrairement à la sympathie, se décompose en deux moments : se représenter la représentation qu'autrui peut avoir de quelqu'un ou de quelque chose et transférer en soi cette représentation. Thirioux (2011) explique ainsi la différence entre empathie et sympathie.

L'*Einfühlung* renvoie à un processus spatial dans lequel nous nous projetons mentalement dans le corps d'autrui. Il s'agit d'un processus double permettant de faire l'expérience simultanée d'autrui (« je sens dans autrui ») et de soi puisque je suis celui qui sens (même de manière impropre). En revanche, la *Mitfühlung* renvoie à un processus plus temporel que spatial dans lequel nous sentons avec autrui. C'est-à-dire, je sens la même chose qu'autrui sent, au même moment. Ici, nous nous attribuons à nous-même ce qu'autrui est en train d'éprouver nous identifiant avec lui. L'empathie serait donc la capacité de prendre mentalement la perspective visuospatiale d'autrui par une translocation du point de vue égo-centré dans le corps d'autrui, autrement dit en centrant mentalement l'axe de mon corps sur « l'axe du corps d'autrui ». (p. 90)

Bien avant de connaître le concept d'empathie, bien avant qu'il ne soit expliqué ainsi par Thirioux (2011) et Berthoz (2004) qui réconcilient philosophie et neurosciences, bien avant la découverte des neurones miroirs par Rizzolatti, Fogassi et Gallese (1988), je disais que, loin de vouloir inventer un monde parallèle où vivraient les enfants, loin d'accepter de regarder vers le bas pour parler aux enfants, je voulais regarder le monde, les yeux à la hauteur des yeux des enfants que je voulais rejoindre. Il était déjà question de corps et d'espace, de point de vue sur le monde, de la possibilité de comprendre le point de vue de l'autre, différent du mien. Pourquoi donc ce besoin que j'avais d'adopter le point de vue de l'enfant ?

2.2.2. La fonction cognitive de l'empathie

Selon Hochmann (2012), Herder (1891) serait le premier à avoir parlé d'*empathie*, avant Visher et Lipps, en introduisant le verbe *inheinfühlen*, qui implique le fait d'importer le sentir de l'autre en soi et non pas de sentir en autrui. Je m'arrêterai un instant sur l'étude que Pagès a consacré à Herder, lui qui s'est concentré sur la fonction cognitive de l'empathie, non plus comme simple relation interpersonnelle, mais comme relation avec une culture autre ou différente. Lorsque j'ai découvert la fonction cognitive de l'empathie chez Herder, j'ai compris pourquoi j'avais retenu l'empathie comme concept opératoire dans ma recherche-crédation. Cette fonction cognitive de l'empathie explique les relations établies avec les enfants. La perspective d'Herder (1891) de proposer deux types d'empathie est éclairante : de premier ordre comme résonance ou réverbération et de second ordre comme médiation entre le soi et le social. Pagès (2011) nous explique l'intérêt de la théorie :

Cela nous permet de pointer déjà ce qui singularise cette théorie herderienne de l'empathie. (a) D'abord, elle a principalement pour objet la diversité culturelle et pas l'altérité d'autrui. Ce n'est donc pas un problème de rapport intersubjectif. (b) Ensuite, ce n'est pas une passion, un pàtir, un pur ressenti. (c) En effet, l'empathie est d'abord, chez Herder, une connaissance. La connaissance empathique prétend saisir la différence comme différence et l'autre culture dans son organicité, comme un tout. Sous ce rapport, l'empathie est un sentiment produit, cultivé et qui nécessite un effort, des ressources d'érudition considérables, et un travail de l'imagination. (p. 237)

Saisir la différence est bien un des objectifs que je poursuivais dans les animations avec les enfants. Le recul me fait constater que j'ai connu, expérimenté et intériorisé dans de nombreuses variantes, l'empathie au sens herderien qui m'aura permis de comprendre l'enfant dans sa diversité, l'enfant dans sa multiplicité et l'enfance dans ses différents stades de développement. Pagès (2011) conclut ainsi :

Expliquer les expériences ou attitudes humaines, c'est être capable de se transposer soi-même par une imagination compatissante dans la situation des êtres

humains qui doivent être « expliqués » ; et cela revient à comprendre et communiquer la cohérence d'une forme de vie, sentiment, action particulière. (p. 248)

La perspective d'Herder (1891) me séduit dans ce qu'elle a d'englobant pour comprendre l'enfance ou un groupe d'enfants mais je ne peux pas oublier le versant intime du concept d'empathie. Et pour rester au plus proche de ma démarche, je changerais l'expression « imagination compatissante », qu'Herder emploie pour celle de Chavel (2011, p. 325) : « imagination morale », qui conseille d'être attentif à ce que vit l'autre plutôt que d'en être ébranlé. L'imagination morale me ramène ainsi à Lipps (1873), qui a donné à l'empathie ce « ressenti de l'intérieur », quatre sens dont je ne retiendrai qu'un seul : une relation aux autres êtres humains qui nous les rend intelligibles. Stein (2012) peut nous aider à comprendre comment l'empathie donne accès à l'âme humaine, elle qui définit l'empathie comme l'« expérience de sujets étrangers et de leur vécu » qui se fait sans oublier son propre point de vue. Stein (2012) décrit parfaitement l'expérience que je vivais dans les séances d'animation avec les enfants :

Le monde perçu et le monde donné par empathie sont le même monde, mais vus différemment. [...] Le passage de mon point de vue à l'autre s'opère bien de la même façon, mais le nouveau ne prend pas la place de l'ancien, je maintiens les deux en même temps. [...] Et il ne s'expose pas différemment seulement en fonction de chaque point de vue, mais aussi en fonction de la constitution de l'observateur. [...] Ainsi l'empathie en tant que fondement de l'expérience intersubjective devient condition de possibilité d'une connaissance du monde extérieur existant. (p. 113)

Stein a forgé un concept qu'elle a appelé : remplissement empathique, vide, distance entre moi et l'autre, entre mon point de vue et celui de l'autre qui entre-agissent et s'enrichissent mutuellement. Mon corps ne m'est pas donné comme figure type fixe, mais comme réalisation contingente qui peut varier dans des limites infinies pour me permettre de reconnaître l'autre et de combler l'écart par un remplissement adéquat. Le corps d'autrui est aussi vu comme corps vivant, avec sa face visible, les faces cachées et l'intérieur se donnant grâce à la progression corporelle et par présentification comme c'est le cas pour les actes d'empathie où la conscience de son corps vivant égale la conscience du corps vivant de l'autre. Le concept de remplissement empathique prend

tout son sens dans la saisie du corps étranger porteur de sensations, dans le centre d'orientation du monde spatial et de l'être mobile. Stein nous le rappelle, le corps, donnée invariable d'un point de vue, peut se déplacer dans l'espace (changer de point de vue) non seulement par la force de l'imagination ou par une simple contagion émotionnelle, mais comme acte de la conscience.

Le corps de l'autre individu, en tant que simple corps physique est une chose spatiale comme les autres, et il est donné à une place déterminée de l'espace, à une certaine distance de moi, le centre de l'orientation spatiale, et dans des rapports spatiaux déterminés avec le reste du monde spatial. Or, quand, en l'appréhendant comme corps vivant sentant, je me transpose en lui par empathie, j'obtiens une nouvelle image du monde spatial et un nouveau point zéro d'orientation. Non pas que j'y déplace mon point zéro, car je conserve mon point zéro « originaire » et mon orientation « originaire » pendant que par empathie, j'acquiers les autres. D'un autre côté, ce n'est pas une orientation imaginaire, une image imaginaire du monde spatial que j'obtiens ; c'est que lui est conférée la co-originarité de même qu'aux sensations emphatisées, parce que le corps vivant auquel elle est liée est en même temps corps perçu et qu'il est donné comme originaire pour l'autre Moi, bien que non originaire pour moi. (p. 109)

L'orientation spatiale nous fait avancer d'un grand pas dans la compréhension de l'individu étranger qui passe de sujet ayant des sensations à sujet agissant et le concept du remplissement empathique, cet entre-deux « moi » (le moi que je suis, le moi de l'autre dont j'adopte le point de vue) où ces deux moi apprennent à se connaître. Comme le disait Thirioux (2011), le contenu noématique du phénomène empathique est double. Il était double dans les animations que je faisais avec les enfants : non seulement, je recevais le discours, les connaissances, les mots et l'émotion de l'enfant sur un objet ou une situation, mais j'étudiais la relation de l'enfant au monde dont les effets sur l'écriture seront étudiés au troisième chapitre. L'anecdote suivante illustre bien l'importance de l'orientation du corps dans l'espace pour comprendre le vécu de l'autre. Un enfant de sept ans répondait ainsi à la question : qu'est-ce qui t'a le plus frappé durant ton séjour en France ? « La hauteur des poignées de porte. » Il faut avoir sept ans pour que les poignées de porte soient exactement à la hauteur du regard. L'enfant

avait passé une année complète en France. Je me suis longtemps demandée pourquoi les poignées de porte avaient eu une telle importance pour cet enfant.

L'empathie dont parlait Herder (1891) et l'empathie dont parle Stein (2012), est dynamique : elle est agent actif de liens, de changements de perspective, de connaissance de l'autre, de connaissance des autres. L'empathie dont parle Pacherie (2012) est aussi une capacité à se mettre à la place d'autrui qui se distingue radicalement de la contagion émotionnelle du bébé qui se met à pleurer quand il entend un autre bébé pleurer, ou des phénomènes de foule. L'empathie se situe sur un autre plan : « C'est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs. » L'objet de l'empathie serait donc bien la connaissance et la compréhension de l'autre alors que l'objet de la sympathie porterait davantage sur son bien-être. Pacherie (2004), en traçant une typologie des degrés de l'empathie et des processus cognitifs que l'empathie met en branle, place au premier degré la perception et la compréhension de l'émotion de l'autre, au deuxième degré son objet et enfin, à un troisième degré : « les ajustements que nous devons apporter à notre propre perspective pour ressaisir celle d'autrui ». (dans *L'empathie* ; p. 178). L'empathie, en plus d'être un instrument de connaissance de l'autre, devient donc, dans sa dimension la plus profonde, un instrument de connaissance de soi.

2.2.3. L'empathie comme agent de changement

Pacherie (2012) nous le redit de manière plus explicite dans *L'empathie un sixième sens* : « L'empathie n'est pas simplement un instrument de connaissance [...] d'autrui ; elle est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes. » (p. 51) Stein (2012) le disait déjà quand elle affirmait que le point zéro n'est qu'un point d'observation du monde parmi tant d'autres, et que l'enrichissement de l'image du monde passe par celle d'autrui, lequel donne la possibilité d'un regard libre sur soi-même comme sur l'autre et sur le monde. Stein (2012), elle-même, affirmait que l'empathie est une des conditions de la construction de sa propre individualité.

Il faut aller plus loin avec Tisseron (2010) dans la compréhension de l'empathie pour saisir l'effet des relations établies en animation avec les enfants sur l'écriture elle-même. Tisseron (2010) reconnaît deux conditions à l'empathie dans les relations interpersonnelles : il met d'abord l'accent sur le désir de faire taire l'emprise de l'un sur l'autre qui est, comme on l'a vu, l'attitude donnée comme allant de soi dans les relations enfants-adultes.

Le principal obstacle à l'empathie complète — c'est-à-dire dans son double aspect cognitif et relationnel — réside dans son formidable désir de mainmise sur son environnement et dans l'angoisse qui en résulte d'être envahi et manipulé par les émotions d'autrui. Aussi le secret de notre sensibilité aux émotions d'autrui ne se trouve-t-il pas dans les neurones miroirs, pas plus que dans une théorie de l'esprit qui met au premier plan la compréhension cognitive. Il réside dans le fait de renoncer à contrôler notre semblable et d'accepter qu'il puisse nous aider à nous comprendre nous-mêmes. (p. 209)

Tisseron (2010) soutient que cette capacité à faire taire l'emprise sur l'autre, à renoncer dans les relations interpersonnelles au contrôle des actions, opinions et même pensées de l'autre ne peut s'acquérir que par la confiance, deuxième condition de l'empathie, celle que l'on génère et celle que l'on reçoit. Il décrit une confiance dynamique dans la relation interpersonnelle qui viendrait d'une possible résilience et rendrait capable de

négocier des ruptures avec son environnement et les bouleversements intérieurs qui s'ensuivent. La résilience ne serait pas, avance Tisseron (2010), une qualité personnelle ou un processus, mais une force pour faire face à l'imprévu de manière innovante, avec confiance et réalisme dans l'appréciation des risques et des possibilités de les surmonter. La confiance en soi, dans l'autre et dans le monde serait la condition de l'empathie : « une estime de soi adaptée, le renoncement à la toute-puissance, une certaine confiance dans le monde ». (p. 81) Ces conditions de l'empathie ressemblent aux conditions que je cherchais à préserver dans les rencontres d'animation avec les enfants. Dans *Critique du théâtre*, Sarrazac pose la question :

« Comprendre » ou « être compris ? » [...] La condition nécessaire sinon suffisante pour que le spectateur de théâtre soit ou devienne « celui qui comprend », n'est-elle pas justement que ce spectateur soit d'abord lui-même « compris », pris dans un ensemble qu'on appelle « public ». (p. 77)

Comprendre ou être compris ? Cette question, je me la suis posée dès le début de mes rencontres avec les publics enfants. La comédienne a été bouleversée par le décalage entre les personnages-enfants qu'elle jouait et les enfants eux-mêmes. L'auteure a cherché à comprendre les enfants, comme groupes aux habiletés différentes et comme individus aux expériences multiples, pour qu'au théâtre ils deviennent eux aussi comprenant et compris. Compris comme communauté spectatrice concernée et comprenant dans leur individualité propre. De là, ma volonté de rencontrer les enfants en animation et l'importance de la posture que j'avais adoptée dans les rencontres avec les enfants.

Ils savaient, dès la première rencontre, que je n'étais pas là pour enseigner, dicter des conduites ou juger des propos. J'étais là pour les consulter, pour apprendre, comprendre leurs points de vue, m'imbiber comme une éponge des mots, des images qu'ils employaient pour décrire le monde, leur perception du monde et leurs appréhensions, leurs désirs et leurs besoins. La confiance, entre les enfants et moi, était rendue possible plus facilement que dans le cadre de la relation maître-élève ou parent-élève, parce que je ne poursuivais aucune intention didactique, qu'il n'y avait aucune évaluation de la participation des enfants ou de l'acquisition de connaissances. Il n'y avait pas de jugement

sur les propos émis, sauf par les enfants eux-mêmes et entre eux. Mon rôle était un rôle d'observateur et de déclencheur. Je posais des questions et relançais les questions qu'on me posait. Je donnais rarement mon avis à moins qu'on ne le sollicite expressément et cet avis ne valait pas plus que l'avis de n'importe quel autre participant à la discussion.

Mes objectifs étaient d'abord expliqués aux enseignants, puis aux enfants : j'allais entendre les enfants, écouter leurs points de vue sur des sujets qui m'intéressaient. Les termes du contrat étaient clairs : tous les points de vue pouvaient être exprimés. Les propos grossiers, sexistes, racistes, politiquement incorrects pouvaient être partagés sans censure, mais sans approbation. Aucun propos exprimé ne recevait de sentence autre que les réactions spontanées ou les commentaires des autres enfants. Je voulais prendre le pouls de ce que vivaient, sentaient et pensaient les enfants dans la multiplicité de leurs expériences et la diversité de leurs milieux socioculturels. Multiplicité et diversité me ramenaient à l'enfance et m'évitaient de privilégier le point de vue ou l'histoire d'un enfant. C'est un tout autre type d'expérience qui m'intéressait tout autant, et qui s'exprimera dans les *Contes d'enfants réels*.

Durant ces animations, je me plaçais consciemment et volontairement de façon à être influencée donc, de manière ultime, changée. Tisseron (2010) nomme empathie extimisante cette dernière étape du processus empathique : « J'accepte que l'autre me révèle à moi-même. » (p. 210) On pourrait également expliquer le phénomène dans les mots d'Attigui et Cukier (2011) qui se demandent si :

[...] se comprendre » ce n'était pas, par exemple, « se mettre à la place de l'autre » et le reconnaître, mais laisser son expérience se modifier au contact de l'autre (sans la reproduire) et l'affecter, voire la contrôler (sans, à proprement parler, « se la représenter ») ? (p. 11-12)

Je pense donc avoir connu l'empathie et ses paradoxes entre le partage immédiat dans les séances d'animation et le travail d'intériorisation, de compréhension des représentations et des affects : affective et cognitive, immédiate et résonatrice, résonante et interprétative. J'en ai également connu plusieurs mécanismes : l'empathie comportementale

ou émotionnelle, celle des neurones miroirs ou de l'intersubjectivité, l'empathie esthétique et herméneutique dans l'analyse des dessins que les petits m'envoyaient, des textes des plus grands. J'en ai également parcouru tous les niveaux cartographiés par Tisseron (2010), Stein (2012), Thirioux (2011). Je me situais au premier niveau de l'empathie, lors des animations, quand j'adoptais le point de vue de l'enfant et son flux émotif. Je gagnais le deuxième niveau dans l'intériorisation des traces qu'enregistrait ma mémoire consciente et inconsciente. Cette accumulation des représentations du monde de l'autre me permettait d'en affiner la compréhension. Enfin, j'évaluerai le troisième niveau, l'empathie extimisante, dans l'analyse d'un parcours qui a vu des changements majeurs et définitifs dans ma conception de l'enfance, et par conséquent, dans mon écriture. Ces relations établies avec les enfants, décrites au moyen du concept d'empathie, ressemblent bien à ce décrit Mendel (1971) quand il parle « d'influencement réciproque », seule solution de rechange valable et moderne à la relation de soumission didactique traditionnelle.

Dans l'approche d'un sujet, d'une thématique, l'exploration d'un questionnement, je suis bien dans l'empathie, premier concept éclairant de la méthode de travail que j'ai imaginée pour réconcilier les fameux irréconciliables, échapper (dans la mesure du possible) à la domination de l'adulte en position d'autorité morale et intellectuelle devant l'enfant et créer les conditions d'une rencontre artistique reposant sur le face à face de deux intimités. L'empathie m'a guidée dans les retours et vérifications sur les textes et les spectacles que j'ai faits systématiquement. J'espérais combler ainsi le décalage entre l'artiste et le spectateur, réduire le fossé, jeter des ponts. Enfin, et cela je m'en suis souvent rendu compte par la suite, les périodes que je passais avec les enfants sur une thématique, un sujet, un questionnement me permettaient de construire, même inconsciemment, des argumentaires pour répondre aux objections ou critiques des adultes sur la pertinence ou non d'un contenu, d'une forme dramatique, d'un personnage et contourner ou déjouer ainsi une certaine censure.

Si le décalage entre enfants et adultes est inévitable, j'ai décidé de le prendre à bras le corps, d'en fouiller les interstices, les pièges, les fausses pistes. Je me suis obligée à réduire ce décalage, refusant avec obstination la tentation d'être celle qui sait. Je me suis obligée à « être située » dirait Sartre (1948), très précisément située comme femme, adulte, citoyenne. Je me suis obligée à définir ce que je voulais partager avec le public sans jamais viser une quelconque efficacité politique. Mes ambitions étaient plus modestes : ne pas trahir les enfants, la vitalité et la diversité de leurs discours, ne pas me trahir moi-même dans mes passions, ma langue, mon esthétique ou ma nature.

2.3. La métaphore fondatrice, deuxième réponse au contexte d'autorité : ne pas me trahir moi-même

Quand le décalage entre auteur et spectateur est devenu évident, quand je me suis intéressée formellement à cet autre si différent de moi, je suis devenue attentive à l'écriture elle-même, à la relation que je devais, pouvais, voulais entretenir avec l'écriture, vigilante aux tensions, aux forces conscientes et inconscientes de l'écriture, aux commandes contradictoires venues d'horizons d'attente différents. J'ai reconnu les difficultés de l'abandon au geste artistique dans un contexte autorisé « de maîtrise rigoureuse ». Cette maîtrise que les adultes se sentent obligés d'exercer sur leur propre comportement dans les relations avec les enfants. Comment l'auteur qui choisit les publics enfants peut-il imaginer et accepter le doute fertile, l'incertitude du premier mot, l'aventure dans des sentiers non balisés ? Comment peut-il accepter de ne pas filtrer les mots, que des adultes généreux et autorisés lui confient ? Comment, sans l'acceptation de la dialectique entre conscient et inconscient, pourrait-il écrire une œuvre qui s'inscrive dans la mémoire, sinon dans l'histoire ? Une œuvre qui échappe au rapport produit-consommateur avec analyse et résultats quantifiables, explicables, justifiables ?

L'aporie à surmonter était grande. J'ai instinctivement apporté une première réponse : la présence des enfants dans le processus de création. Cette réponse, qui a eu le mérite de clarifier le destinataire et de m'obliger à des stratégies d'approche pour connaître ce public, a aussi fait naître des questions d'un autre ordre sur la relation auteur-écriture. Quelle est la place de l'auteur dans un processus d'animation qui accumule tant de point de vue différents ? L'auteur doit-il se transformer en simple passeur, en traducteur des points de vue d'un groupe X sur une question Y ? Où et comment l'auteur peut-il retrouver le lieu de l'intimité, de l'unicité de l'écriture, de l'œuvre ? Comment peut-il garder vivant son propre point de vue, sans négliger ceux qu'il a suscités, écoutés, entendus et qu'il ne veut ni oublier ni trahir ? Plus pragmatiquement : comment tirer d'une multitude de fils, de faits divers, de personnages, de situations, d'émotions le plus souvent intimes et données dans l'intimité, une histoire et une seule qui les engloberait toutes, les rappellerait toutes, n'en oublierait aucune et n'en privilégierait aucune par rapport à l'autre ? La question s'est posée de manière concrète et cruciale lors de l'écriture du texte *Les petits pouvoirs*, le premier écrit à la suite d'une période d'animation d'un an avec des enfants, à raison de six heures/semaine. Je dirai plus loin les conditions d'écriture du texte et la difficulté à faire jaillir une étincelle de l'intérieur.

Il fallait, par une alchimie incertaine, faire la transition entre l'animatrice et l'auteure, sans oublier le fonds humain qui faisait déjà partie de mon expérience, et retrouver l'artiste avec ses doutes, ses questionnements existentiels, sa langue, sa dialectique souterraine entre conscience et inconscient, la femme avec son expérience, ses questions, sa vie quotidienne. Il fallait passer de l'animation à l'écriture. Et pour cela, trouver comment voyager de manière dynamique entre deux activités aussi différentes. Trouver comment intégrer les mots du dehors aux mots du dedans, les expériences découvertes, connues, reçues et plonger dans celle de l'écriture, sans repères, sans contrôle, imprévisible. Trouver comment entrer sans réserve, sans peur, dans une maïeutique où mots et images s'organisent entre eux en dehors de toute forme de contrôle, me révélant à moi-même l'écriture et l'auteure. Ai-je réussi dans l'écriture de chacun

des textes à faire taire l'adulte et laisser toute la place à l'artiste ? Si oui, dans quelles conditions ?

Le mot « métaphore » s'est imposé dans ma vie et dans mon travail. La métaphore implique deux termes qui souvent appartiennent à des registres de valeur différents, qui sont écartelés, attendant une collision qui fera jaillir un troisième terme réconciliateur, et plus riche que la somme des deux termes. J'étais, moi aussi, écartelée entre l'enfance et l'âge adulte, entre la commande intérieure et les commandes extérieures, entre la représentation d'une enfance idyllique et les conditions de l'enfance dans le monde, entre le vécu raconté des enfants et ma propre expérience du réel. La tension entre ces paires de termes était palpable, comme doit l'être la tension entre l'innovation et la règle dans la construction de toute bonne métaphore, dit Ricœur (1994) dans la conférence qu'il donnait en 1994 à Jérusalem et intitulée : *L'imagination et la règle*. Bien avant, en 1975, dans *La métaphore vive*, il résumait ainsi le pouvoir de la métaphore, ce pouvoir que je percevais intuitivement :

Si bien métaphoriser, c'est avoir la maîtrise de la ressemblance, alors nous ne saurions saisir aucune relation inédite entre les choses ; loin donc d'être un écart par rapport à l'opération ordinaire du langage, elle est le principe omniprésent à toute son action libre ; elle ne constitue pas un pouvoir additionnel, mais la forme constitutive du langage. [...] Or la métaphore tient aux profondeurs même de l'interaction verbale. (p. 105)

La métaphore, comme l'empathie, a le pouvoir de garder vivantes deux pensées différentes, simultanément actives, et dont les sens ultimes, souvent inépuisables, résultent de leur interaction. J'aime la métaphore, qui jamais ne nie ou n'occulte les contradictions. Au contraire, elle les garde vivantes et les rend fertiles. Je n'en connaissais pas encore toutes les potentialités, qui se sont révélées durant ma recherche doctorale.

2.3.1. La métaphore, de la rhétorique au sens

Le mot m'était familier depuis longtemps. Figure de style, la métaphore me parlait littérature, société, forces vives qui courent sous la surface des choses. Je l'ai fréquentée dans l'analyse littéraire comme figure de rhétorique qui recelait une mystérieuse audace. J'en ai creusé les ambivalences dans l'analyse symbolique, je l'ai croisée dans une polysémie qui me la rendait chaque jour un peu moins précise et facile à définir, mais plus riche de sens divergents dans les ouvrages de Bachelard et Durand. Mot ambigu qui se déploie différemment selon les disciplines, c'est dans l'analyse qu'en fait Ricœur, dans *La métaphore vive*, que j'ai compris pourquoi j'avais instinctivement choisi ce mot pour comprendre la dynamique du passage entre deux métiers, l'animation et l'écriture, métiers qui sans être opposés, procèdent de manière différente, avec des objectifs, des exigences éthiques ou esthétiques presque contradictoires. Un deuxième ouvrage de Ricœur (1983), *Temps et récit*, m'a permis d'analyser le pouvoir innovant et structurant de la métaphore dans une mise en intrigue, et de différencier les métaphores du discours qui selon Ricœur (1975) multiplient les lectures de textes de celle que, moi, j'ai nommée « métaphore fondatrice », moment clé et déterminant du passage de l'animation à l'écriture, des enfants à l'auteur.

Aristote, en nommant la métaphore (*phora* signifie changement de lieu), lui a donné une qualité de mouvement qui a traversé les siècles de la rhétorique à l'herméneutique. Étudiée à la fois dans sa Poétique et dans sa Rhétorique, sous la rubrique de *lexis* (plan entier de l'expression), la métaphore a échappé à la définition stricte de simple trope dont la fonction est ornementale et a pointé vers une théorie plus discursive, comme le fera de manière décisive l'école anglo-saxonne au XX^e siècle³. Sous l'emprise de la

³ Avec le courant anglo-saxon de Black (1962), Richards (1936) et Beardsley (1958, 1967), que Ricœur analyse dans le troisième chapitre de *La métaphore vive* (1975), le rôle de l'énoncé est porteur d'un sens complet et fini : nous parlerons d'énoncé métaphorique et d'une théorie de la production du sens métaphorique. Le mot, ne prendrait son sens que dans la phrase et serait le médiateur du sémiotique et du sémantique.

rhétorique et plus tard de la linguistique, la métaphore reste liée au mot et ne caractérise que la dénomination. Comme figure de style, on a qualifié la métaphore de proportionnelle, directe, pure, filée, comparative, etc. Dans son sens ultime, elle est oxymore ; Ricœur dit « autocontradiction signifiante ». Elle peut mourir, on l'appelle alors catachrèse. Mais la métaphore ne peut pas demeurer simple trope, elle se distingue toujours. Prenons l'exemple de la comparaison, autre trope qui, comme la métaphore, met en place deux termes devant s'expliquer l'un l'autre. Il faut reconnaître rapidement la différence de prédication et la puissance de la métaphore sur la comparaison qui suppose un « être comme », alors que la métaphore installe un « être ». L'attribution est directe et fait jaillir non seulement la surprise, mais un sens nouveau. « Ainsi l'épiphore de la métaphore ne semble pas épuiser son sens dans les notions d'emprunt, d'écart, de substitution », nous dit Ricœur (1975 ; p. 67).

Gardes-Tamine (2011), qui a passé plus de 30 ans sur le sujet de la métaphore, a élaboré deux thèses, dont l'inévitable figure de style, mais elle ouvre rapidement aux questions que soulèvent les textes et leurs interprétations. Même dans les analyses les plus pointues de figures de styles connues, ses conclusions amènent inévitablement à s'éloigner de la linguistique et à se rapprocher de l'ontologie. Gardes-Tamine (2011) est catégorique : contrairement aux autres figures de style (synecdoque et métonymie, par exemple) qui décrivent ce qui est, la métaphore crée un sens, du sens, une vision neuve du monde et une nouvelle connaissance éclairante de ce monde.

C'est dire que je ne méconnais pas l'importance de la pragmatique que je préfère appeler construction du texte et ontologie, pour indiquer qu'il ne s'agit ni d'une pragmatique des conditions d'énonciation, ni d'une pragmatique de la réception, mais du rôle que joue la métaphore quand le texte s'ouvre à son au-delà. (p. 9)

Elle rejoint ainsi Ricœur (1975) et Schlanger (1983), qui reconnaissent la double dimension d'énoncé dont la structure est régie par des mécanismes linguistiques, mais qui conduisent toujours à de nouvelles références. Ricœur (1975), dans *La métaphore*

vive (en opposition à la métaphore vidée de son potentiel de vie) constate que c'est avec l'école anglaise de Beardsley, Black et Richards que la métaphore échappe au contexte étroit de la dénomination pour prendre une place dans la phrase. On ne parlera plus que de l'énoncé métaphorique, dont la théorie sera la création de « sens métaphorique ». On constate que la métaphore, dès qu'elle échappe à l'emprise du mot, peut remplir ses promesses qui sont infinies : de dénomination déviante elle atteindra le statut d'énoncé impertinent qui suppose un jeu entre des sens qui se multiplient, une dialectique entre deux parties déjà connues, familières et une troisième, jusqu'alors inconnue, qui s'impose toujours plus riche que la somme des deux parties. Tous les auteurs, qu'il soit question de rhétorique ou d'herméneutique, s'entendent sur ce point : la collision entre deux termes connus fait surgir un troisième terme, crée un sens nouveau, neuf, inattendu, porteur de mystère ou d'infini, un sens qui ouvre sur autre chose qu'une simple description du réel : un sens métaphorique.

Ricœur (1975), dans le troisième chapitre de *La métaphore vive*, s'attache au courant anglo-saxon dominé par la pensée de logiciens et d'épistémologues. Les auteurs qu'étudie Ricœur, s'ils ont un vocabulaire propre, réaffirment le fondement de la métaphore : une paire de termes. Pour Black (1962), le mot serait le foyer et la phrase le cadre, pour Richards (1936) il s'agit de véhicule et teneur. Quant à Beardsley (1958, 1967), il ouvre déjà sur la critique littéraire quand il écrit :

Mais l'œuvre littéraire n'est pas seulement une entité linguistique homogène à la phrase qui ne s'en distinguerait que par la longueur, c'est une totalité organisée au niveau propre, tel qu'on puisse distinguer entre plusieurs classes d'œuvres. (p. 118)

Le point de départ des philosophes est identique : la métaphore est un cas d'attribution qui réclame sujet et modificateur. Black (1962), dont la pensée procède d'une logique d'invention, donne la métaphore comme organisateur de notre vision de l'homme (l'*insight*). Ce faisant, il affirme la valeur cognitive de la métaphore. Beaucoup plus donc que figure de style, la métaphore éclaire le monde de nouveaux sens, fait surgir de

nouvelles données. Richards (1936), pour qui « le langage est vitalement métaphorique » (p. 104), redonne au contexte une fonction de jaillissement du sens, car un mot peut signifier plusieurs choses (polysémie). Le sens de la phrase ne résulte jamais du sens des mots, mais de l'interpénétration des parties du discours sur laquelle s'édifie la théorie de l'interaction propre à la métaphore. Richards (1936), le premier, a souligné que les termes de la métaphore (véhicule, teneur) et le sens métaphorique construit restent vivants et continuent à interagir.

Quant à Beardsley (1958, 1967), pour qui l'œuvre littéraire est une entité linguistique autre que celle de la phrase, il faut comprendre la totalité organisée de l'œuvre littéraire. L'incompatibilité est un conflit entre le niveau primaire du langage et la signification qui oblige le destinataire à extraire de l'éventail de connotations secondaires, un sens. La vitalité du langage vivant (à ne pas confondre avec l'oralité) reporte toujours plus loin le non-sens, et l'homme qui parle ne peut épuiser les ressources connotatives des mots. Cette vitalité du langage littéraire exige la mise en jeu d'une logique d'explication dans le travail de construction du sens. Deux principes règlent cette logique : la congruence et la plénitude. La congruence fait que nous ne retenons que ce qui est nécessaire à la compréhension, et la plénitude ouvre sur les possibles insoupçonnés. Seule la lecture poétique échappe à la règle de choisir entre deux significations. Ce qui serait ambiguïté est ici plénitude. De même la complexité corrige la cohérence. Ricœur (1975) conclut lui-même que la théorie de la métaphore énoncée par les anglo-saxons a un avantage indiscutable. Elle seule rend compte par interaction de tous les termes présents en même temps, dans le même énoncé, de la production de sens. Loin d'être un simple écart entre les mots et les sens, la métaphore est un écart entre le sens des mots et la réalité. Elle est donc un agent actif, un processus dynamique qui crée et innove.

Dans les derniers chapitres de *La métaphore vive*, Ricœur franchit un autre pas décisif : il quitte le niveau sémantique pour le niveau herméneutique, passant de la phrase au discours. Il n'est plus question de la forme de la métaphore (comme pour la rhétorique),

ni de son sens (comme pour la sémantique), mais de sa référence, c'est-à-dire la « réalité » en dehors du langage. Ricoeur donne à la métaphore une fonction d'innovation sémantique : réécrire le réel dans une pluralité de discours (poésie, théâtre, philosophie, etc.) instaurant sa propre vérité, « la vérité métaphorique ». Il s'attache au pouvoir innovant de la métaphore qu'il reprendra et développera dans son ouvrage *Temps et récit*, qui réconcilie le pouvoir de la métaphore avec la mise en intrigue, dont la vocation première est l'intelligibilité. Ricoeur ira jusqu'à dire dans sa conférence de 1994, qu'une bonne métaphore exige à la fois innovation et mise en intrigue : l'innovation dans un principe d'intelligibilité. Ce qui m'amène au concept de « métaphore fondatrice », surgi de manière empirique, et qui s'est affirmé de texte en texte comme concept véritablement opératoire du passage de l'animation à l'écriture.

2.3.2. La métaphore fondatrice : pouvoir de structuration

À la fonction cognitive de la métaphore, à sa vitalité qui inscrit le langage dans la vie elle-même, à sa fonction innovante que Ricoeur et le courant anglo-saxon ont démontrée, s'ajoute le pouvoir de structuration de la métaphore capable de me mener de l'animation à l'écriture. Après chaque période active de rencontres avec les enfants, je vivais un passage à vide, période creuse de mastication, de lectures et relectures des notes d'animation, des retours avec annotations de toutes les couleurs pour dégager des axes, des lignes de force, des constantes entre les points de vue que je regardais de l'extérieur et les points de vue que je sentais s'agiter en moi confus, flous, incertains. Même en restant sensible aux forces souterraines que je regardais travailler avec doute et inquiétude, j'ai toujours vécu ce moment comme un vide, un trou, une large béance entre deux intensités sans énergie, créativité ou désir. Un vide de sens qui appelait un sens organique lié aussi bien aux témoignages qui faisaient maintenant partie de mon expérience, qu'à mon propre imaginaire et à mon désir de partager une vision du monde.

J'ai appelé « métaphore fondatrice » le moment décisif, radical de jaillissement du sens qui réconciliait et organisait les points de vue, faisait taire les doutes, ne gardant que les questions de cohérence interne, de congruence et de plénitude, qualificatifs inconditionnels de la métaphore vive, vivante. La métaphore serait cette étincelle qui résiste au temps, le structure, prend une forme concrète, remplit un vide qui n'existait pas avant que la conscience ne le crée. Le concept de métaphore fondatrice s'apparente à ce que Gilbert Durant appelle l'« entre savoirs », un imaginaire qui permet la ligne de fuite deleuzienne où tout est possible, même l'abolition de la relation didactique entre adultes et enfants et la fin de la suprématie des vérités objectives dans le champ du savoir. Un juste retour des choses vers des apprentissages sensibles et non autoritaires et surtout vers cet essentiel théâtral dont parle Sarrazac (2002) :

Dans *La poétique*, l'action dramatique n'est jamais considérée comme un simple enchaînement chronologique d'événements réels — ce qui serait de l'ordre de la chronicité historique — mais bien comme une séquence logique, une concaténation d'actes, d'événements réinventés. Aristote, en effet, ne place pas l'action dramatique sous l'empire du « vrai » mais sous ceux du « vraisemblable » et, plus encore, du « nécessaire ». [...] C'est le critère du « nécessaire » qui garantit la jonction la plus étroite entre action et pensée. [...] Le nécessaire c'est le moteur qui dispense la parabole de tout forçage du sens. (p. 198-199)

« Nécessaire » le mot est capital et je l'ai toujours associé au mot « crédible ». La métaphore fondatrice me permettait d'aller au cœur du nécessaire et du crédible sans forcer le sens. Que ce soit dans une forme parabolique qu'affectionne Sarrazac, celle d'un petit ogre de six ans qui entre à l'école, que ce soit dans une choralité qui fasse basculer le réalisme dans une forme mineure comme avec *Les petits pouvoirs* ou *Frontière Nord*, la métaphore fondatrice m'amenait dans une accumulation de situations inventées qui créait un sens sans jamais que l'auteure ait à intervenir pour dénouer la tension dramatique dans un *deus ex machina*. Le jaillissement de la métaphore fondatrice me donnait des ailes. La femme, l'auteure, la citoyenne étaient de nouveau libres de respirer à leur rythme. J'étais libre de respirer à mon rythme. Libre de parler ma langue. Libre, de cette liberté de la parole publique historiquement située, d'une relative liberté, donc.

Les enfants étaient là, bien présents, à l'intérieur de mon imaginaire, de ma conscience, de mon inconscient. Ils m'avaient nourrie, renseignée, fait grandir avec eux de leurs savoirs et de leurs non-savoirs, je pouvais les oublier. La métaphore fondatrice s'installait comme une large plage de possibles, un espace de réconciliation de contradictions insurmontables. Graciela Montés a nommé *frontera indomita* (frontière indomptée ou indomptable) cette frange sensible, point de chute de la vague qui se casse, difficile à identifier, à retenir, à comprendre, que je cherche à atteindre et retenir le temps de trouver les mots de l'écriture.

La métaphore fondatrice, en plus d'être un espace de liberté réelle pour l'adulte et l'artiste, avait un pouvoir non moins réel de structuration, réconciliant non seulement les points de vue (des enfants et des adultes), mais forme et contenu indissociables dans l'effort de dire le réel, de partager un point de vue sur le monde sans l'ériger en vérité.

La métaphore n'est pas d'abord une image ou un discours, mais une structure développée en images et en discours. Elle est un « schéma productif ». [...] La structure métaphorique est un lieu d'élaboration de réel qui fait partie de l'arsenal produit par l'homme pour exister. (Astor, 2012 ; *La métaphore partagée*, tapuscrit, Paris ; p. 28).

Schéma productif dont Kant parlait déjà. Lieu d'élaboration d'un réel qui n'a pas d'autre existence que la rencontre entre deux parties à première vue irréconciliables et qui fait jaillir un troisième terme en latence, en jachère. Ainsi Gardes-Tamine (2011) décrit-elle le processus en citant Molino et concluant elle-même :

La relation qui existe entre les deux termes a donc une présomption de fondement ontologique, en ce qu'elle peut nous révéler quelque chose de la structure du monde, de la structure de notre être propre, et des rapports entre le monde et nous-mêmes. (Molino et al., 1979 ; p. 23) [...] La métaphore met en évidence des traits, qui d'ailleurs existaient peut-être, qui constituaient des analogies neutres, en attente d'activation. En arrière-plan, elle a ainsi une dimension heuristique. (p. 62)

Dans le troisième chapitre consacré au parcours, j'étudierai les moments où j'ai senti s'imposer la métaphore fondatrice qui avait la capacité de structurer le discours. J'essaierai de comprendre comment elle s'imposait, de quoi elle s'était nourrie, comment

elle résolvait doutes et questionnements, imposait un sens, parfois une histoire et toujours les mots pour cristalliser une pensée, un désir, et dire l'indicible.

2.3.3. La métaphore : porte d'entrée du spectateur

La métaphore fondatrice avait le pouvoir de lier animation et écriture, de remettre en mouvement l'énergie vitale de l'écriture en ouvrant carrément une porte dans le fouillis d'images et de mots empilés de manière désordonnée dans les animations. Je l'ai retrouvée, cette métaphore fondatrice capable de produire un mouvement et de créer du sens, du côté du destinataire, lecteur ou spectateur. L'expression « métaphore fondatrice » a été employée par Gervais en 1998 dans son livre *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Gervais, qui s'inspire de Ricœur, pour qui le problème central de l'herméneutique serait l'interprétation, propose la métaphore pour résoudre ces problèmes interprétatifs et lui donne le qualificatif de « fondatrice ».

[Elle] correspond à une intuition ou à une hypothèse sur la façon dont le texte peut être lu, une première approximation, toute personnelle et issue de la situation de lecture, de ce que le texte représente pour le lecteur. Cette hypothèse possède une direction, au sens où elle doit permettre de continuer l'exploration en orientant sa lecture, mais surtout une force, ou dimension incitative puisqu'elle doit être l'origine d'un investissement subséquent. [...] La lecture littéraire repose sur un projet de lecture, une idée poursuivie par le lecteur, dont la source est cette métaphore. (p. 41)

Gervais parle d'une métaphore fondatrice pour décrire la saisie « littéraire » d'une œuvre par un lecteur qu'il oppose à l'ordre en étape qui semble idéal pour mener de la compréhension à l'interprétation en passant par l'explication. Pour Gervais, la « métaphore fondatrice se définit comme une figure représentative du texte non pas limité à lui-même, mais faisant partie d'un système sémiotique plus englobant ». (p. 41) Ce concept de saisie littéraire ressemble curieusement à ce que je nomme la compréhension instinctive de l'enfant, qui se distingue d'une compréhension en paliers qui accumule compréhension, explication et interprétation.

La métaphore fondatrice serait donc à la fois la porte d'entrée pour le créateur et la porte de sortie pour le spectateur, qui doit revisiter le spectacle auquel il vient d'assister à la lumière de sa propre expérience. Cela pourrait s'avérer d'autant plus vrai pour le spectateur enfant qui n'est pas rompu à la dialectique de la compréhension, de l'explication et de l'interprétation. Cette dernière fonction de la métaphore fondatrice, qui met l'accent sur le destinataire, nous conduit naturellement à l'esthétique de la réception, cette théorie de la critique littéraire, développée en 1990 par Jauss et l'école de Constance, qui redonne au lecteur ou au spectateur un rôle véritable dans l'histoire de la littérature, ce lecteur ou spectateur étant un multiplicateur de sens à l'infini, appelé à revisiter ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il lit, à la lumière de sa propre expérience du réel. Il sera donc souvent question de l'esthétique de la réception puisque j'ai placé le spectateur au cœur du processus de création et au centre de ma réflexion sur l'écriture théâtrale.

CHAPITRE III

DU SOCIAL À L'INTIME, DU DRAMATIQUE À L'HYBRIDE, DE *TI-JEAN*... AU TEXTE *LE BRUIT DES OS QUI CRAQUENT*

Mon parcours d'écriture présente des similitudes avec le passage du drame classique au drame contemporain, tel que décrit par Szondi (2006). Les textes des débuts respectent les règles du drame classique avec une unité de temps et de lieux, un héros qui défie le destin et la société des hommes, dans une situation difficile. La fin dénoue les tensions (fin heureuse parce qu'il s'agit de jeunes publics) et la langue est celle du dialogue. Durant 40 ans d'écriture, j'ai parcouru la trajectoire d'émancipation du drame classique, apprenant à mêler les registres dramatique, épique et lyrique, dans un désordre signifiant pour dire l'intime et le quotidien du héros contemporain.

Avec le texte *Ti-jean voudrait ben s'marier, mais...*, écrit en 1975, j'adopte un canevas classique, sans même me rendre compte que je respecte les règles du théâtre d'un autre siècle. Je le fais tout de même avec des changements de paradigmes qui correspondent au besoin de renouveau des années 1970-1980. Dans les premiers textes de la période que j'appelle d'innocence, je bouleverse déjà certains repères théâtraux (l'abolition du quatrième mur, l'adresse directe au public, le changement de lieux de diffusion, etc.) et je pose la question du renouvellement des formes et des relations scène-salle, voulues par Brecht pour un spectateur critique, par Barthes pour un spectateur actif, par Vilar pour un spectateur sensible et compétent. Je reste sensible aux changements du théâtre « pour tous » que je fréquente assidûment.

Tout comme je fréquente les enfants assidûment. Il s'installe entre eux et moi une confiance qui grandit de texte en texte à tous les moments du processus de création et de

diffusion. Confiance dans leur avidité à connaître le monde, confiance dans leur force morale et leur incroyable capacité de résilience, et confiance dans leur ouverture aux formes d'art les plus contemporaines. Les enfants m'apprendront à m'affranchir des règles du drame classique et à explorer des territoires jusqu'alors réservés aux publics adultes. L'analyse de certains textes du parcours qui ont marqué des tournants radicaux dans ma posture d'adulte face aux enfants, dans le choix des contenus ou dans l'explorations de stratégies textuelles plus contemporaines, permettra de prendre conscience du poids de la présence des enfants dans ces changements et du pouvoir de réconciliation et de structuration de la métaphore.

3.1. Approches méthodologiques

Comme je le soulignais dans l'introduction, l'analyse du parcours vise à faire ressortir les moments de changements significatifs qui m'ont menée de *Ti-jean voudrait ben s'marier, mais...* à *Trois petites sœurs*, texte au cœur de la recherche doctorale qui sera l'objet du Chapitre IV.

3.1.1. La collecte des données

La collecte des données a toujours constitué un point important de mon travail de recherche et d'écriture. J'ai toujours résumé, enregistré ou colligé les informations recueillies dans les animations avec les enfants et les grands publics que ce soit dans les rencontres préalables à l'écriture, pendant l'écriture, lors des représentations expérimentales ou selon les hasards de la diffusion et des territoires explorés. J'ai souvent joint à la publication des textes de cahiers d'accompagnement qui relataient le processus et les objectifs des animations avec les enfants, la posture d'auteure, la structure et

les résultats de la recherche élaborée pour un texte particulier qui durait parfois de longs mois.

3.1.2. L'analyse des données

Les données de parcours ont subi une première analyse. Je les revisiterai avec le recul du temps et de l'expérience. En raison de l'ampleur des données produites avec le temps (cahiers d'écritures, préparations d'animation, questionnaires d'appréciation, comptes rendus de rencontre avant ou après-spectacle, correspondance avec adultes et enfants, critiques et autres documents, blog du 40^e anniversaire du Carrousel⁴, etc.), j'ai privilégié une analyse des textes qui marquent des changements majeurs venus de l'intérieur (posture ou écriture), venus des adultes qui entourent les enfants (débat social, censure, compréhension biaisée des enjeux, etc.) et venus des rencontres avec les enfants (leurs exigences éthiques, leur compréhension d'enjeux complexes, leur capacité de résilience et leur force morale, leur disponibilité aux formes les plus contemporaines, etc.). Il s'agit donc de revisiter *Ti-Jean...* et les voies traditionnelles de l'écriture pour enfants ; *Une lune entre deux maisons* qui a marqué un changement radical de posture d'auteur ; *Les petits pouvoirs*, texte qui a confirmé l'importance d'établir des relations « empathiques » avec les enfants ; *Gil*, dont l'adaptation m'a ouvert les yeux sur les conditions de l'enfance dans le monde ; *Les enfants ridés*, *La Marelle*, *Petite fille dans le noir*, *Salvador*, quatre textes qui posent la question des effets de la censure et de l'autocensure ; le théâtre dans sa relation au conte avec *Conte du jour et de la nuit* et *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant* : les deux textes se répondent abordant de manière frontale le débat sur les groupes d'âges, avec les *Contes d'enfants*

⁴ Je reprendrai presque dans les mêmes mots certaines analyses qui se révélées juste avec le temps et que j'ai retrouvées en écrivant le blog qui raconte 40 années de recherche et de création.

réels, et l'écriture en liberté et *L'Ogrelet*, qui m'a convaincue du pouvoir de la métaphore fondatrice; enfin, je terminerai l'étude du parcours avec *Le bruit des os qui craquent*. Les réactions contradictoires des publics enfants et adultes à ce spectacle m'auront menée à la recherche-crédation et au choix du propos de *Trois petites sœurs*.

Je ne reviendrai pas aux données brutes qui ont déjà passé le filtre de l'intériorisation des lectures et relectures, des analyses, et dont les conclusions ont été exposées et discutées pour l'analyse des données de parcours qui concernent les enfants. Je me concentrerai sur les récits de pratique, (reviendrai au Blogue du 40^e anniversaire du Carrousel qui a tracé un premier chemin), qui identifient :

- la formulation du désir initial (*Une lune* : écrire pour les tous petits, *Salvador* : partager le coup de foudre avec les enfants des rues), etc.,
- les étapes du travail avec les enfants, avant l'écriture (plans d'animation), pendant et après l'écriture (comptes rendus de discussions avec les enfants après les représentations expérimentales, en petits groupes dans les classes une ou deux semaines après les représentations pour analyser les traces, etc.),
- les conclusions à certains moments précis du parcours.

Par contre, je reviendrai aux données brutes pour les données qui concernent les publics adultes. Durant le parcours, j'ai privilégié le point de vue des enfants, spectateurs auxquels je m'adressais, et souvent les données des publics adultes m'arrivaient quand j'étais déjà passée à un autre texte. Je reviendrai donc sur les données brutes (commentaires écrits, critiques, articles dans les journaux, les revues spécialisées, etc.) pour dégager un ensemble de réactions et documenter un point de vue encore intuitif, davantage fondé sur les échanges verbaux qui suivaient les représentations. Je relirai les livres écrits sur mon œuvre (*Itinéraire d'auteur no 6 Suzanne Lebeau, Entretien avec Joël Jouanneau, Las huellas de la esperanza* d'Itziar Pascual, *Le choix de Suzanne Lebeau*, ouvrage coordonné par Françoise Villaume), les thèses sur mes textes, correspondances et rapports de bourses d'écriture.) En tant que production externe de données, les ouvrages de Villaume, Pascual ainsi que celles de Faure dans son ouvrage *Le théâtre*

jeune public m'ont aidée à comprendre les obsessions de la femme, les motivations de la chercheuse et les audaces de l'auteure. Ces regards extérieurs m'ont permis de faire les liens entre des observations ou des réflexions qui demeuraient de l'ordre de l'interrogation, de comprendre certains choix effectués et l'impact de ces choix sur l'écriture elle-même.

3.2. Autopoétique : apprendre en créant

3.2.1. Les années d'innocence et la participation

De retour d'Europe, embauchée par le Théâtre Soleil, je découvre le théâtre de participation tel que pratiqué par Way en Angleterre. Le mouvement est né d'une volonté de renouveler le théâtre pour enfants jusque-là marginalisé dans des programmations accessoires de théâtre à large programmation. En 1960, Way s'intéresse aux découvertes de la psychologie sur les modalités d'apprentissage des enfants et en retire le principe de base du théâtre de participation : l'enfant apprend davantage et comprend mieux en faisant plutôt qu'en regardant. « They started with the child and his needs, his astonishing and often underestimated creativity, the fact that he is primarily a doer and not a watcher », dit Hale (1972 ; p. 2), dans l'introduction au livre sur le théâtre de participation qu'elle publie au Connecticut. Cette simple citation confirme déjà les objectifs didactiques du théâtre de participation qui semblaient légitimes en 1970. Si le théâtre de participation respectait bien la relation traditionnelle adulte-enfant dans son essence et dans ses objectifs fondamentaux, ce ne sont, toutefois pas les éléments qui ont retenu mon attention. Bien au contraire, j'ai vécu ma rencontre avec le théâtre de participation comme une révolution qui bouleversait les formes et les contenus traditionnels, les lieux et les espaces théâtraux, et qui implantait une nouvelle philosophie du théâtre pour jeunes publics, mettant les enfants, leurs besoins, leurs acquis au cœur de la pratique.

3.2.1.1. Pourquoi la participation ?

En 1975, j'écris un premier texte *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...*, en ménageant des moments de participation ayant un effet véritable sur le spectacle. Le texte est refusé par la compagnie pour laquelle je travaillais et je fonde alors, avec Gervais Gaudreault, la compagnie de théâtre Le Carrousel afin de le créer et de le diffuser. J'appelle « années d'innocence » ces cinq années d'écriture et les cinq textes qui constitueront le premier répertoire de la compagnie. Sans m'étendre sur cette période, je ne peux pas en évacuer complètement l'analyse, car la participation que nous expérimentions est déjà une ouverture aux enfants et un renouvellement des relations scène-salle. À l'époque, je définis ainsi les qualités d'un bon texte : des personnages avec une colonne vertébrale et des contradictions d'êtres humains, une tension dramatique qui évite les solutions magiques ou l'intervention de l'auteur, un contenu qui tient compte de l'environnement social des enfants, un vocabulaire riche qui parle de préoccupations sociales et explore des langages peu familiers aux enfants : la poésie, la langue d'époque, les ressources stylistiques multiples. Certains de ces principes ressemblent beaucoup aux règles de l'écriture théâtrale classique.

Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais... répond aux commandes que je me suis données : les personnages ont une psychologie qui les distingue du personnage-fonction du conte, la tension dramatique est remise dans les mains des spectateurs, il y a des solutions magiques peut-être (le voyage aux Forges du Saint-Maurice), mais la magie prend racine dans les légendes qui ont dessiné notre imaginaire de bûcherons et de draveurs et la langue adopte l'époque et le statut social du personnage. Enfin, l'amour de Ti-Jean a raison du fossé social qui le sépare de la Madelon, fin heureuse mais vraisemblable dans l'enchaînement des faits dramatiques. La structure est résolument classique : Ti-Jean est bien un héros et il doit traverser trois épreuves pour atteindre son but. Le texte respecte l'unité de temps et de lieu : nous sommes sur la place du marché d'un petit village au milieu du XIX^e siècle et le spectacle dure le temps que dure le marché. Les intentions pédagogiques sont tout aussi présentes : mettre les enfants en contact avec

leur histoire en leur faisant vivre le quotidien d'un autre siècle. Pourtant, Faure (2009) dira de *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* :

[...] l'intention pédagogique est ici revendiquée, et se refuse à prendre appui sur un texte puisque la participation des enfants détermine chaque représentation. Il s'agit de rendre l'enfant acteur d'une transformation sociale au moins symboliquement, le temps du spectacle. L'idéologie s'inspire ici des courants d'éducation nouvelle et au Québec, d'une véritable mutation de la société dans les années 1970. (p. 88)

Il analyse le travail de la langue, qui reste un des éléments novateurs du texte, appelant « joul du XIX^e siècle » le français de 1850 de la campagne québécoise et parle « du double intérêt documentaire et dramatique, en dépaysant l'action ». Pour écrire *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* j'ai analysé la langue de Roland LePage dans *Le champ des morts* (1974), d'après *Spoon River* (1915) une anthologie d'Edgar Lee Masters, et celles des conteurs de la collection *Les vieux m'ont conté* (Les Presses de l'Université d'Ottawa à partir de 1972, Centre de recherche en civilisation canadienne-française, sous la direction de Germain Lemieux, s.j.) dont les publications étaient bilingues : le conte en français normatif contemporain était repris dans une transcription phonétique de la langue du conteur. Faure (2009) conclut ainsi son analyse du théâtre d'« animation » (il emploie ce mot alors que nous disions « participation », terme choisi par les penseurs anglais du mouvement) :

Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais... suppose une relation pédagogique entre l'auteur et l'enfant, mais pas si inégalitaire que cela. Certes, il y a autre chose qu'une simple expression artistique, la volonté de se poser autant en éducateur qu'en créateur. Mais en assumant cette part du pédagogique, par le risque de l'improvisation, l'auteur trouve finalement une nouvelle forme d'égalité dans la relation. L'adulte n'est pas donneur de leçon (le sens n'est pas univoque) il est force de proposition. (p. 89)

Le théâtre de participation, qui nous intéressait, suivait deux règles énoncées par Way dont nous avons senti l'importance durant les représentations avec le Théâtre Soleil. La première définit l'espace de jeu : « The seating areas for the children are usually dictated

by the requirements of the participation and the need to keep children as close as possible to the actors for the best interaction ». (p. 28) La deuxième, s'intéresse à l'âge et au nombre de spectateurs :

The most successful participation companies has been able to focus on one age group and build their play for it. Knowing the age span of your audience is important. Never has the old bromide « for children of all ages » been less true than for participation theatre. (p. 11)

Ces règles nous ont sensibilisés à l'importance de l'âge et du développement cognitif, social ou émotionnel de l'enfant et nous les avons acceptées comme allant de soi. Nous en avons élaboré de nouvelles qui changeaient la nature de la participation, l'inscrivant dans le déroulement dramaturgique et la rendant nécessaire à l'action et au spectacle. On retrouve ces règles qui définissaient la participation telle que nous la pratiquions dans l'annexe à la publication de *Ti-Jean...* chez Leméac en 1985 :

Si la structure du texte devait être assez forte pour nous permettre ces retours au texte sans brimer l'implication et la créativité des enfants, elle devait également être assez souple pour que les comédiens puissent, à tout moment, réagir à des interventions du public, sans que ces coupures nuisent au déroulement de l'action ou ralentissent trop le rythme du spectacle. La complicité établie au début du spectacle durant l'entrée des enfants ne doit jamais se démentir et nous nous serions sentis gênés d'ignorer les interventions non prévues des enfants. Les comédiens doivent être aussi attentifs aux réactions de la salle qu'au déroulement de l'action et capables de réagir très rapidement et avec à-propos. Le choix de cette attitude implique une grande disponibilité et l'acceptation d'un sentiment d'insécurité. (p. 92)

Une structure aussi ouverte impliquait une grande disponibilité des acteurs, l'acceptation d'un sentiment d'insécurité, le risque de l'improvisation. Cette ouverture nous rappelait tous les jours notre dépendance à la préparation adéquate des enfants, que nous n'avions pas le choix de remettre entre les mains de l'école.

3.2.1.2 Limites du théâtre de participation

De 1974 à 1980, j'écris cinq textes selon ces règles de participation active qui donnait aux enfants un pouvoir véritable sur le spectacle : *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* (1974), *Le jardin qui s'anime* (1975), *La chanson improvisée* (1976). De ce texte, je dirai dans la chronique 1978 du blogue qui retrace les 40 premières années du Carrousel qu'il s'agit d'un voyage au Québec qui en distingue les régions. Suivront *Chut ! Chut ! Pas si fort !* (1977), qui plonge les petits (5 à 9 ans) dans la culture populaire, contes et légendes du terroir, ce que *Ti-Jean...* avait fait pour les 9 à 12 ans. Enfin, *Petite ville deviendra grande* (1978) sera le dernier texte que j'écrirai en inscrivant les moments de participation dans la dramaturgie. Le texte a des intentions politiques : la préoccupation écologique pointe avec le débat sur la construction des villes qui devient lieu de tension entre croissance et humanisme. Il ouvre largement à la participation des enfants qui doivent prendre parti entre deux conceptions du développement d'une ville et imaginer la ville du futur. Ce dernier texte pose, de manière plus cruciale que les précédents, les questions que soulève la participation des enfants dans le cadre d'une représentation théâtrale. Je les énumérerai ainsi en 1985 dans la réflexion sur le théâtre de participation qui accompagne la publication du texte *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* :

Le spectacle doit-il se dérouler coûte que coûte ? La participation est-elle plus importante que le spectacle lui-même ? La place accordée aux enfants peut-elle amener de longues périodes d'improvisation et un dénouement différent à chacune des représentations ? L'ouverture doit-elle être davantage contrôlée pour assurer le retour au texte ? (p. 82)

Ces cinq spectacles ont été bien reçus par les enfants et les adultes. Les thématiques étaient convenables, adéquates, appropriées (le vocabulaire adulte pour parler des spectacles pour enfants) et les intentions didactiques assez présentes pour rassurer les adultes sur mes intentions : environnement, géographie, histoire, mythologie, culture populaire, etc. J'écrivais du point de vue d'énonciation non contestable de l'adulte qui partage un

savoir avec les enfants. La relation didactique rassurait et si la « délinquance » qu'ouvrait la participation était perceptible, elle était acceptable dans le contexte des nouvelles pédagogies. La construction des textes restait classique : l'histoire se déroulait de manière chronologique, les personnages dialoguaient, poursuivaient des quêtes précises qui menaient à des dénouements logiques dont je peux défendre la cohérence. En 1985, j'explique ainsi la problématique qui nous poussera à abandonner la participation :

Le cheminement de chacune de ces compagnies semble avoir été nourri par une question fondamentale, celle-là même qui a été à la base de notre recherche : comment garder l'équilibre entre deux objectifs qui, sans être contradictoires, sont loin d'être parallèles, ou comment respecter l'objectif théâtral sans nuire à l'objectif d'animation, et vice-versa ? (p. 81)

De texte en texte, alors que nous ouvrons le territoire de la participation, prenions des risques de plus en plus grands, le cul-de-sac se rapprochait. La participation active, celle qui avait un effet réel sur l'action dramatique, supposait une préparation en classe qui fluctuait, devenait de plus en plus aléatoire. Les écoles s'engageaient déjà dans un mouvement de retour en arrière, vers des pédagogies plus traditionnelles, et commençaient tranquillement à refermer les portes de la classe. Le théâtre de participation se trouvait pris entre l'arbre et l'écorce. Pascual (2007) l'exprimera ainsi ⁵:

Entre 1975 et 1980, la participation et l'implication des spectateurs aux créations de l'auteure sera très importante. Jusqu'à ce que se produise un moment de friction entre les concepts d'animation et de théâtre. Selon Suzanne Lebeau elle-même : le moment était venu de prendre une décision et elle prit parti pour le théâtre. Arrive *Une lune entre deux maisons*, une œuvre qui, pour Jouanneau, représente un point d'inflexion dans le parcours dramaturgique de Suzanne Lebeau. (Traduction française de Manuel Ruiz, tapuscrit, p. 38)

⁵ Entre 1975 y 1980 la línea de participación e implicación participativa de los espectadores en las creaciones de Lebeau será muy importante. Hasta que se produce un momento de fricción entre los conceptos de animación y teatro. Según la propia Lebeau llego el momento de decidir y toma partido por el teatro. Y llega *Una luna entre dos casas*, una obra que para Jouanneau representa un punto de inflexión en el recorrido dramático de Lebeau. (*Las huellas de la esperanza*, p. 75)

3.3. Le regard de l'enfant sur le monde : *Une lune entre deux maisons*

3.3.1. Les répercussions de la connaissance du public visé sur le choix des situations dramatiques

Une lune entre deux maisons (1980) est le premier texte que j'écris pour les tout-petits. C'est aussi le premier texte dans lequel j'abandonne l'idée d'une participation active des enfants. En 1976 mon fils naît. Il a à peine trois ans et je l'amène voir du théâtre, même si aucun spectacle n'a été pensé pour les petits, qui sont nombreux dans les salles. Il y a peu d'activités pour les enfants de cet âge, pas de cours le samedi, et les parents sont avides de sorties avec eux. Je résume ainsi mes observations dans le cahier d'exploration qui accompagne la publication d'*Une lune entre deux maisons* chez Québec-Amérique, en 1980 :

C'est un fait bien connu des troupes qui jouent hors du milieu scolaire : les enfants qui vont au spectacle dans les salles ouvertes au grand public sont jeunes, très jeunes, la grande majorité ayant entre trois et cinq ans. C'est au 5^e Festival de théâtre pour enfants, qui s'est tenu à Montréal en juin 1978, que nous l'avons constaté pour la première fois de façon aussi marquée. Depuis juin 1978, cette tendance semble s'être encore accentuée. Toutes les troupes de théâtre pour enfants ont senti, et même quelquefois à travers des expériences désagréables, que le public de trois à cinq ans est bien réel. Il est très présent, très mobile, et même si un spectacle est identifié comme s'adressant à un public de cinq à dix ans, par exemple, la moyenne d'âge des spectateurs se situe aux environs de quatre ans. (p. 59)

J'observe ces enfants qui n'ont pas l'âge prévu écouter, perdre l'intérêt, revenir au spectacle, se passionner tout à coup. J'observe les stimuli qui vont chercher leur attention, les moments où ils décrochent, le plus souvent dans un étonnant mouvement d'ensemble que j'appelle « effet d'entraînement ». Je travaille également avec des petits de trois à cinq ans depuis deux ans, en atelier de création libre, quatre jours semaine. Je les fréquente dans l'intimité du quotidien, dans leurs relations sociales et dans leurs efforts de communication et d'expression. Je note les constantes de leurs comportements, leurs productions, leurs intérêts. Je relis Piaget, Wallon, Winnicott avec le sentiment de comprendre ce que j'étudiais plus tôt et je décide d'écrire un texte pour eux.

Ce sera *Une lune entre deux maisons*. En 1988, dans la revue *Jeu* (« Écrire pour les tout-petits : question de point de vue » no 46, p. 101), j'écrivais qu' : « Écrire pour les enfants est davantage une façon de regarder le monde que la nécessité d'en inventer un différent et merveilleux, plus gai, plus coloré, plus souriant. » Je choisis intuitivement une situation simple, d'oppositions binaires (situations, personnages, symboles) qui se rencontrent et se complètent. L'autre, différent et semblable, oblige à se définir et plonge au cœur des questions identitaires, un des défis de l'enfance. Le couple de la pièce se construit dans une opposition contrastée : Plume est vif, enjoué, il veut un ami à tout prix. Taciturne, aime la musique et la solitude. L'action est également binaire, construite autour de l'alternance du jour et de la nuit avec signes et symboles que les petits reconnaissent facilement : le soleil et la lune, les portes ouvertes ou fermées, la corde à linge qui relie, le cadenas et la clôture qui interdisent, etc. L'observation des petits m'a menée tout naturellement à une situation dramatique qui correspondait bien à leur fonctionnement dans la découverte de l'autre et du monde, et cela, sans que je ne connaisse ce texte de Wallon (1989) :

[...] à l'origine, c'est une existence d'éléments couplés. L'élément de pensée est cette structure binaire et non les éléments qui la constituent. La dualité a précédé l'unité. Le couple ou la paire sont antérieurs à l'élément isolé. Tout terme identifiable par la pensée pensable exige un terme complémentaire, par rapport auquel il soit différencié et à quoi il puisse être opposé. (p. 41)

J'avais l'intuition (la formule est inadéquate puisque l'acte de création a organisé cette fiction de lui-même, mais elle parle de manière adéquate du résultat) que la pensée de l'enfant est organisée non pas en fonction de l'unité ou de la complexité, mais en fonction de la binarité : avant de savoir qui il est, l'enfant sait qui il n'est pas. Instinctivement, j'ai construit un texte en oppositions éclairantes. Je pourrais avancer le concept de « métaphore fondatrice » pour dire le passage entre un savoir théorique sur le développement de l'enfant et la plongée dans l'imaginaire de la fiction, mais les deux mots, même séparément, ne font pas encore partie de mon vocabulaire. Il s'agit pourtant de cette alchimie inexplicable qui permet à de réels savoirs, à des observations concrètes

de se fondre et de s'exprimer dans une fiction qui ne doit rien à aucun de ces savoirs précis, à aucune de ces observations prises individuellement, savoirs et observations ayant été digérés.

J'ai pu mesurer l'effet du texte et du spectacle dans lequel j'ai joué près de 100 fois et que j'ai accompagné pendant dix ans sur différents territoires (675 représentations en français, espagnol et anglais). L'écriture du texte, la création du spectacle, la fréquentation des publics durant les représentations et les rencontres après le spectacle, l'étude de leurs dessins ont été ma première école d'écriture, celle que j'avais cherchée sans succès. J'ai reçu, comme Jacotot « le maître ignorant » de Jacques Rancière (1987), la conviction que je devais apprendre des enfants. Tout apprendre des enfants, comme ce maître français exilé en Flandre, qui se trouve dans la situation d'enseigner la littérature à des élèves qui ne savent pas un mot de français quand lui ne sait pas un mot de flamand. Il donne à lire une version bilingue de *Télémaque*... et raconte sa surprise :

[...] l'intelligence qui leur avait fait apprendre le français dans *Télémaque* était la même par laquelle ils avaient appris la langue maternelle : en observant et en retenant, en répétant et en vérifiant, en rapportant ce qu'ils cherchaient à connaître à ce qu'ils connaissaient déjà, en faisant et en réfléchissant à ce qu'ils avaient fait. Ils étaient allés comme on ne doit pas aller, comme vont les enfants, à l'aveuglette, à la devinette. Et la question se posait alors : est-ce qu'il ne fallait pas renverser l'ordre admis des valeurs intellectuelles ? Est-ce que cette méthode honnie de la devinette n'était pas le vrai mouvement de l'intelligence humaine qui prend possession de son propre pouvoir ? Est-ce que sa proscription ne signait pas d'abord la volonté de couper en deux le monde de l'intelligence ? (p. 13)

Si ses élèves ont pu apprendre seuls le français, sans son aide, à quoi sert donc le maître ? Jacotot se pose la question de la hiérarchie des intelligences et remet en question le mythe pédagogique qui, depuis toujours, a établi que les enfants et le peuple ont une intelligence inférieure qui doit être formée par un maître, dont l'intelligence est supérieure. Rancière (1987) questionne de manière pointue le mot « comprendre »... « Malheureusement, c'est justement ce petit mot d'ordre des éclairés — comprendre — qui fait tout le mal. » (p. 17) Comprendre serait recevoir et répéter ce qui doit être

répété. Jacotot découvre en Flandre qu'apprendre peut être un processus d'émancipation... Le mot a déjà été mentionné à propos de la décolonisation de l'enfant chez Mendel (1971). On le retrouve sous sa forme qualificative dans un titre de Rancière *Le spectateur émancipé*. Les enfants ont-ils droit à un théâtre « d'émancipation », processus actif d'appropriation de perceptions, de déductions, de savoirs intuitifs et subjectifs ?

Une lune m'a appris que je devais arrêter de regarder et d'expliquer le monde du haut de mes 5'4'' (1,65 m), que je n'avais rien à enseigner aux enfants, que je devais m'asseoir par terre avec eux, regarder le monde les yeux à la hauteur des leurs et les écouter parler du monde dans leurs mots, leurs phrases, leurs hésitations et leurs certitudes, leurs rêves, leurs peurs. J'ai questionné ma posture d'adulte et choisi instinctivement la position « d'influencement réciproque », dont parle Mendel (2003). J'aimais les points de vue et les questions des enfants sur le monde. Cette posture, je l'ai rapidement intériorisée et j'ai cherché des mots pour expliquer l'étrange paradoxe dans lequel je m'étais placée moi-même : au moment précis où je cessais de regarder les enfants du haut de ma taille d'adulte, je leur enlevais un pouvoir certain en tournant le dos au théâtre de participation. Le recul me permet de constater que les enfants placés, d'abord au cœur du spectacle, je les retrouvais maintenant au cœur du processus de création.

3.3.2. Répercussions de la connaissance du public sur les choix formels

Plume et Taciturne vivent, sans passé et sans quête, le présent de héros contemporains dont les grands défis sont banals : se rencontrer, se découvrir, se connaître. Un espace vide, le ciel, deux personnages, deux maisons, une porte qui s'ouvre et se ferme, un chien, une corde à linge, des instruments que les enfants peuvent reconnaître (xylophone, musique à bouche, maracas, etc.). La lune et le soleil, un papillon de nuit aussi innocent que déterminant dans la rencontre. Dans l'annexe à la publication de 1980, je

résume le portrait que fait Piaget du développement intellectuel des enfants de trois à cinq ans qui me servira de squelette pour construire les personnages.

Au niveau intellectuel, l'enfant passe à un nouveau stade de son développement. C'est l'avènement de la pensée symbolique. Piaget : situe entre deux et sept ans le stade préopératoire [...] : le jeune enfant peut alors attribuer aux mots une valeur symbolique, il peut se servir du mot pour parler d'une personne absente ou d'un objet qui n'est pas dans son champ d'exploration sensorielle. On peut facilement vérifier l'arrivée de cette fonction symbolique lorsque l'enfant utilise l'imitation différée. Dans ses jeux, il reproduit les gestes de la vie quotidienne ou les comportements des adultes qui l'ont marqué : il joue au père, à la mère, au médecin ; il fait les courses, fait à manger, bâtit, construit, transporte, manipule les objets comme il voit les adultes le faire ; il traite ses jouets comme on le traite et peut liquider ses frustrations dans des jeux avec sa poupée ou son ourson. (p. 64)

Le texte *Une lune entre deux maisons* a été construit au moyen de signes et de symboles qui se répondent et font avancer l'action dramatique, que le petit suit très bien sans pourtant être capable d'en faire le récit chronologique. C'est dans leurs dessins, dans un à plat en deux dimensions, que les enfants installent sans aucune forme de discrimination tous les éléments du spectacle. Le fait traduit l'importance des signes et des symboles que l'enfant perçoit. C'est pourquoi nous avons intégré des dessins d'enfants à l'édition du texte de 1980.

Chacun des éléments [...] est à la fois un signe et un symbole. Un signe parce qu'il représente une réalité que l'enfant peut facilement identifier et qui ne permet aucune autre interprétation. Par exemple : le soleil dans le ciel nous dit qu'il fait jour, qu'il ne pleut pas ; la lune qui brille, que c'est la nuit et qu'il ne pleut pas non plus ; le parapluie ouvert et les nuages, qu'il pleut maintenant ; le cadenas sur la maison de Taciturne indique, plus clairement qu'un long discours, que sa maison est fermée et qu'il veut être seul. Ces signes permettent à l'enfant de se situer facilement dans le temps et dans l'espace (la clôture, par exemple, divise l'aire de jeu en deux, et signifie : ici, c'est chez moi et là, c'est chez toi).

Chacun de ces éléments participe étroitement à l'univers émotif et imaginaire de l'enfant. Le soleil, la lune, la maison sont beaucoup plus que de simples signes de beau temps, de mauvais temps, et d'abri. [...] La maison, c'est la sécurité émotive, le bien-être, l'intimité. Le soleil, qui est aussi très présent dans ces dessins, nous parle d'ouverture sur le monde, d'harmonie avec la nature, de clarté, de force. La lune est un rappel de l'intimité. (p. 70)

3.3.2.1 Le traitement de la temporalité

Pour la première fois dans l'histoire de ma dramaturgie, le temps d'*Une lune entre deux maisons* échappe à la logique du temps chronologique. Le temps de la pièce est aussi vague que précis. C'est un présent définitif comme l'est le temps perçu et vécu par les petits : le temps du jeu, le temps de l'activité dans laquelle il s'absorbe complètement. Le petit vit dans le présent, et le temps du texte est celui de la rencontre entre Plume et Taciturne. Il n'y a ni avant, ni après. Les deux personnages s'inscrivent dans la modernité des personnages errants dont parle Sarrazac (ils viennent de nulle part, ils ne vont nulle part, ils n'ont ni passé, ni avenir, ni projet, ni quête, ni famille...) Ils sont là simplement, seuls avec Ratapoil, le chien de Taciturne, possiblement objet transitionnel défini par Winnicott (2010). Pascual (2013) écrira dans *Le choix de Suzanne Lebeau* : « Leur présence au monde est toute beckettienne. » (p. 14) Ces deux personnages habitent un vide historique, un vide psychologique et un vide idéologique, dirait Sarrazac. Un vide qui fait naître l'espace symbolique de la parabole, forme contemporaine, simple et naïve, mais terriblement efficace pour lutter contre tous les dogmatismes.

Le temps du spectacle échappe d'une manière décisive au temps du drame classique. Il est mis en abyme dès la première réplique qui ponctue l'entrée des enfants : « C'était hier. » Le *flash-back* impose une distance, cette distance brechtienne nous dit que nous sommes au théâtre, que ce que nous allons voir est la représentation d'une chose qui s'est passée, représentation qui n'est pas toujours conforme à la réalité des faits. Les personnages le soulignent, eux-mêmes : « C'était hier ! C'était pas comme ça. Moi, je suis arrivé le premier et c'était pas comme ça du tout. Y avait pas une seule maison » (p. 17), dit Plume. Nous sommes, bien timidement il est vrai, mais nous y sommes, dans une épiscisation de l'action : Plume et Taciturne rejouent le moment de leur rencontre qu'ils situent « hier ». Le passé dont il est question est aussi indéfini que ne l'est le présent de l'action, manière naturelle pour les petits de se situer dans le temps et de

commencer à l’appréhender... Ce *flash-back*, un reliquat du théâtre de participation, a été repris, non pas pour inclure l’enfant dans le spectacle, mais pour donner aux acteurs la possibilité de refermer la porte si les besoins de l’enfant devenaient trop envahissants. Refermer la porte, sans faire une lourde parenthèse didactique de mise au point durant le spectacle.

3.3.3. Accéder à la modernité de la langue

La connaissance intime des petits, qui m’a permis d’écrire *Une lune entre deux maisons*, a eu des conséquences déterminantes sur l’auteure et l’écriture, marquant un changement radical avec les premiers textes. C’est la langue épurée des petits qui a influencé le choix des images, des mots, leur structuration, leur couleur, leur tonalité et qui m’a menée à la langue épurée de Plume et Taciturne, une langue qui se construit en dehors de la contrainte classique du dialogue. La connaissance des petits et de leurs habiletés langagières m’aurait donc permis d’accéder à une langue plus contemporaine ?

Je suis revenue à Piaget pour la compréhension du langage des petits de trois à cinq ans. Cette période de la petite enfance se distingue par la maîtrise de plus en plus précise des mots, par le plaisir que l’enfant prend à les découvrir et à les utiliser, et par le développement de la fonction sociale du discours. Le langage de l’enfant de trois ans est encore égocentrique. Il consiste souvent dans la description de ce qu’il vient de faire ou dans celle de ce qu’il veut faire, dans la répétition de mots, de syllabes, de sons pour le simple plaisir des sonorités ou pour marquer officiellement la connaissance d’un mot récemment acquis qui trouve son sens dans le discours. C’est également entre trois et cinq ans que l’enfant commence à décrire des contextes spatio-temporels précis et adéquats, entre trois et cinq ans que son discours dans le jeu devient un véritable échange

(ou un conflit qui dépasse la simple possession ou l'affirmation de soi) et une collaboration dans un but commun. Enfin, le petit de cinq ans est capable d'abstraction et d'une pensée réflexive sur ce qu'il vit, ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il décide.

Entre trois et quatre ans, l'enfant utilise des phrases de trois à quatre mots. L'essentiel de son discours a trait à des réalités familières comme les animaux, les parties de son corps, les objets de son entourage, les éléments de la nature (la lune, le soleil, la pluie, etc.). Déjà il emploie correctement le « je », le « tu », « à toi », il pose beaucoup de questions. C'est une période très active d'exploration des réalités qui l'entourent. Entre quatre et cinq ans, sa phrase est plus longue. Elle est en général de quatre à cinq mots. Il commence à utiliser à bon escient tous les mots de localisation dans le temps : avant, après, aujourd'hui, demain, et de localisation dans l'espace : devant, derrière, dessus, dessous, dedans, dehors, etc. L'enfant de cinq à six ans peut déjà former des phrases de six à huit mots. Il peut définir des mots simples et connaît quelques antonymes. (Lebeau, 1980 ; p. 64-65)

Le langage de Plume ressemble au langage de l'enfant de trois ans. « Il parle souvent pour le plaisir de parler » (p. 73). Quant à Taciturne, déjà capable d'abstraction et de réflexion, il « parle peu, mais chacune de ses phrases compte ». Taciturne aurait déjà presque cinq ans. Bien sûr, la langue de chacun marque son attitude devant la vie, mais les connaissances du développement du langage des petits ont inspiré le rythme et les tonalités des dialogues, leur construction. Je l'exprime sans détour quand je reviens sur le processus d'écriture :

Les phrases sont courtes, le vocabulaire est simple et l'essentiel du discours de chacun des personnages se rapporte aux réalités familières qui l'entourent. Plume et Taciturne prennent un grand plaisir à utiliser les formules de présentation et à marquer la possession. Tous les deux utilisent correctement les mots de localisation dans le temps et dans l'espace, même si Plume semble un peu moins habile. (p. 72)

Le dialogue est minimaliste, dépouillé, d'une grande économie. Les silences, aussi significatifs que les mots qui décrivent ou dialoguent, représentent déjà un écart significatif avec les formes traditionnelles du théâtre pour jeunes publics, qui ont une peur presque malade de l'arrêt, du silence, du vide. Observer un enfant au jeu, c'est observer ces passages de silences significatifs, d'une grande plénitude. *Une lune entre*

deux maisons a voulu respecter ces silences, lieux de passage, de solitude active, de retour réflexif où les pourquoi et les comment se bousculent. Le silence est un moment réflexif par excellence, quand le retour sur soi échappe au monologue explicatif que l'on voit encore trop souvent dans le théâtre pour enfants. C'est aussi un des éléments déterminants du théâtre contemporain.

C'est l'observation de la langue poétique des petits dans sa simplicité et son incompetence qui a inscrit *Une lune entre deux maisons* dans les écritures contemporaines. *Une lune entre deux maisons* donne aux enfants le droit au silence, un silence plein, celui du doute, de l'arrêt, d'une recherche de réponse personnelle à une situation déconcertante. Comme le disait Henri Michaux, en 1983, dans *Les commencements*, « les manques de l'enfant font son génie ». (p. 151) C'est dans les manques de l'enfant, que j'ai trouvé l'esprit d'une écriture contemporaine. Les enfants, même les plus petits, formeraient donc un public tout à fait contemporain qui mériterait un théâtre tout à fait contemporain ?

Une lune entre deux maisons était un texte et un spectacle consensuels. Ni le texte ni le spectacle n'appelaient le scandale ou la censure et pourtant, ce texte-là marque une coupure radicale et définitive dans la manière de penser l'écriture et les relations avec les publics d'enfants.

3.4. La nécessaire connaissance de l'enfant : *Les petits pouvoirs*

3.4.1. Du projet à la réalité

Après *Une lune entre deux maisons*, je ne pouvais plus écrire sans une connaissance intime des enfants que je voulais rejoindre... et je ne fréquentais pas d'enfants de neuf à douze ans, ni dans ma vie quotidienne ni dans ma vie professionnelle. J'ai donc bâti un projet d'animation-écriture sur trois mois : rencontrer les enfants de la quatrième à la sixième année du primaire chaque après-midi, me réservant les matinées pour écrire le texte que je remets à la fin des trois mois pour sa création. J'avais prévu animations et écriture en parallèle, sans pourtant penser à une intervention directe des enfants sur le texte. Je voulais plutôt qu'ils me renseignent sur eux-mêmes dans leurs propres mots. Je m'attarderai plus longuement sur le processus d'écriture du texte *Les petits pouvoirs*, car il dit bien comment les enfants ont trouvé leur place dans le processus de création. Je choisis trois écoles de milieux socioculturels différents, six classes que je rencontre chacune deux fois/semaine. Je n'ai pas de thématique visant à susciter une discussion et je me présente en classe avec une simple liste de mots (plus ou moins 50) allant dans tous les sens, de la nature à la vie quotidienne, en passant par l'école, la famille, le monde, les loisirs, les valeurs, les notions d'éthique. Je lis les mots et demande aux enfants de retenir trois mots significatifs pour eux. Certains des mots (de 10 à 15 mots) sont revenus systématiquement dans tous les groupes : liberté, chambre, musique, argent, solitude, parents, bicyclette... À la deuxième rencontre, les enfants de chaque groupe devaient mettre ces mots dans des phrases dont certaines sont revenues comme des leitmotivs dans tous les groupes. Elles disaient la recherche d'une certaine émancipation, le besoin de confiance et d'autonomie, le poids de l'autorité vécue dans le quotidien comme un contrôle omniprésent de leur manière d'être au monde. Chaque petite phrase parlait d'un pouvoir à négocier, d'un conflit potentiel, de droits élémentaires que les enfants voulaient faire reconnaître et des tensions de la vie quotidienne

que les enfants ne nommaient pas « abusives » mais qu'ils décrivaient comme telles.⁶

Quelques exemples des phrases qui revenaient fréquemment :

Si j'avais de l'argent je m'en irais tout seul...
 Je pourrais écouter la musique que j'aime.
 Au moins, dans ma chambre je peux faire ce que je veux.
 Ma bicyclette est à moi et je peux aller où je veux.
 Je n'ai jamais la liberté de faire ce que je veux. Etc.

Des mots-clés : argent (synonyme d'émancipation), chambre (lieu où je suis seul), musique (le droit d'avoir ses goûts), bicyclette (le droit d'aller loin et seul)... ont rapidement indiqué aux enfants eux-mêmes le chemin qu'ils empruntaient : une affirmation et une reconnaissance de ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent, ce qu'ils vivent. Le « je veux » omniprésent, s'imposait comme une thématique inévitable. Sans savoir que « ces petits pouvoirs » me menaient au cœur de la problématique du théâtre pour jeunes publics, j'ai passé toute l'année scolaire dans les classes. La matière que les enfants me donnaient était passionnante et je n'arrivais pas à dire : « C'est terminé. » Je voulais en savoir plus... La première étape a été de repérer l'adulte qui a le pouvoir le plus contraignant. La réponse a été unanime : les parents. Leur pouvoir s'exerce dans l'intimité : choix des vêtements, des sorties, des horaires, des activités et même des amitiés, etc. En dehors de la famille, les adultes ne sont jamais dans le même ratio avec les enfants et leur pouvoir est plus d'ordre social qu'intime. La deuxième étape a été de recenser toutes les situations où le pouvoir peut se transformer en conflit et le conflit en crise... Enfin, dans une troisième étape, les enfants cherchaient des solutions pour dénouer les crises. Qui doit faire les premiers pas ? Comment... ne pas perdre la face ? Comment résoudre de si petits conflits qui empoisonnent la vie ?

⁶ Pour plus de détails, voir le cahier d'accompagnement qui décrit non seulement le processus d'écriture mais les situations d'animation. Ce cahier a été publié en 1983 chez Leméac à la suite du texte *Les petits pouvoirs*.

3.4.2. De la parole publique à la parole intime : le temps de l'intériorisation

Le temps de décantation a été long. J'avais accumulé une montagne de documents audio et de notes de rencontre. J'étais incapable d'oublier les informations reçues, incapable d'oublier la charge émotive qui s'en dégageait, incapable de faire taire la commande qui me venait des enfants pour revenir à la commande intérieure et trouver la structure, retrouver ma langue, un ton, le rythme. Le temps passait et mon fils Xavier avait quatre ans, presque cinq et je ne savais plus qui écrivait le texte : l'auteure ? La mère en train de former un féroce syndicaliste ? Une adulte exaspérée par la longueur des négociations pour le plus petit détail de la vie quotidienne ? J'étais bloquée au degré zéro de la création : la digestion. Je vivais, pour la première fois, une situation qui s'est répétée souvent par la suite et avec laquelle j'ai appris à vivre : le silence angoissant qui suit une période d'animation. La peur de trahir : trahir la matière, les confidences, les mots reçus, ou me trahir moi-même, trahir la pulsion créatrice, trahir mon point de vue sur le monde en tant que femme, mère, artiste, trahir ma manière de dire qui a un souffle, un rythme, un vocabulaire... Le passage entre l'animation et l'écriture, passage obligé d'une inexistence palpable et d'un inconfort à apprivoiser. C'est le moment de la « métaphore fondatrice », que je ne sais pas encore nommer.

Des personnages se sont imposés sans conviction, les scènes sont venues plus de huit mois après la fin des ateliers, indépendantes les unes des autres, éparpillées comme les feuilles qui tombent de l'arbre, sans liens significatifs. Des portraits d'enfants et d'adultes pris dans le tissu serré des relations quotidiennes qui mettent leur effort à vivre ensemble. Ce sont les enfants et les adultes que nous croisons dans la vie de tous les jours et qui n'ont plus rien du héros des contes. N'importe quel autre enfant, dans n'importe quelle autre situation, aurait pu être le personnage qui raconte son histoire. Les personnages sont apparus dans des monologues d'abord, des dialogues timides, puis des scènes avec, en fond de toile, l'obsession de relier ces morceaux de vie quoti-

dienne. Comment m'extraire du réalisme plat qui gâche le plaisir du théâtre, créer l'accumulation qui rende justice à la diversité de la matière reçue, faire naître l'exagération qui conduit au plaisir de la catharsis, créer un aller-retour vivifiant entre le plaisir de se reconnaître et la distance réflexive ? Comment atteindre ce réalisme mineur dont parle Sarrazac (2002) :

Cependant, il existe au XX^e siècle un autre réalisme, qui ne prétend pas être un « grand réalisme », qui se définirait plutôt comme un réalisme mineur, au sens deleuzien du terme. [...] Dans ce réalisme-là, plus question de proposer une imitation (traduction faible du concept de mimésis) prétendument objective de la vie dans son intégralité et dans son intégrité, il s'agit au contraire de rendre présent (traduction sinon plus forte, du moins plus ouverte de mimésis) l'objet de la mimésis à travers une mise en forme appropriée. (p. 16)

Sans avoir lu ce texte éclairant de Sarrazac, sans connaître Rancière (2008) et l'émancipation du spectateur, je cherchais clairement une émancipation du spectateur et de l'enfant dans ma manière de traiter le réalisme, selon ce qu'en dit Faure (2007) :

Le spectateur opère ainsi à chaque instant ce travail d'interprétation, il imagine le sous-texte de chaque personnage : c'est dans les silences, dans le décalage entre le geste et la parole que gît le sens et non dans une parole explicite qui délivrerait une leçon sur la gestion de conflit. (p. 103)

3.4.3. Silence et choralité : inscrire ce texte dans les écritures contemporaines

Faure souligne le silence dans *Les petits pouvoirs*, des silences aussi chargés que les mots. Des silences et un chœur qui se fait rythme du texte, liens entre les situations, liens entre les adultes et les enfants qui vivent les mêmes situations avec plus ou moins d'intensité, lien également entre la scène et les spectateurs. Le chœur, très présent au début de la pièce, met en scène l'inépuisable diversité de conflits potentiels, et il diminue, en présence et en intensité, pour s'effacer presque complètement lorsque les personnages trouvent une solution. Le chœur est une conséquence directe de l'animation

avec les enfants : ils avaient été convaincants et généreux en exprimant la charge émotive des moments, des détails du quotidien. Le chœur me permettait de dire sans expliquer, de créer la tension dramatique entre des événements que le drame classique considère comme théâtralement pauvres. La choralité, qui a permis le passage entre l'animation et l'écriture, lié les situations à un ensemble signifiant, servi de pont entre les enfants et les adultes, s'est aussi révélée la stratégie textuelle qui m'a permis d'échapper, encore une fois, à la construction classique des premiers textes. Sarrazac (2010) donne cette définition de la choralité dans le lexique du drame contemporain :

La choralité, qui affecte l'écriture dramatique depuis la fin du XIX^e siècle, correspond à une remise en cause de la conception du microcosme dramatique et de la dialectique du dialogue, traditionnellement organisés autour du conflit. Au niveau de la parole, la choralité se manifeste comme un ensemble de répliques qui échappent à l'avancée logique de l'action, et qui peuvent se structurer de façon mélodique, tel un chant à plusieurs voix ; au niveau des personnages, elle correspond à une communauté qui n'est plus portée par l'enjeu de l'affrontement individuel. La choralité défait ainsi, ce que Ricœur nomme la « configuration logique » propre au muthos aristotélicien, et elle privilégie des structures d'étoilement et d'éclatement du discours. (p. 41)

La choralité, dans le texte *Les petits pouvoirs*, est beaucoup plus que l'éclatement du discours qui marque une rupture formelle avec le drame classique. Elle est le discours lui-même, la force de structuration, le liant du texte. Dans cette pièce, l'accumulation devient protagoniste. Astor (2012) me donne les clés du possible double rôle du chœur :

Je découvrais que la nature de ce chœur était double : à la fois collectif de citoyens accomplissant une tâche civique et schéma d'écriture dans la poétique de l'œuvre d'art. [...] Le lieu de jointure entre l'art et la société était donc à la fois sociale et une forme d'écriture. (p. 18)

Si, comme dans la tragédie grecque, le chœur sert à transcender le contexte individuel et à se rapprocher du collectif, il a, dans *Les petits pouvoirs*, une deuxième fonction. Il permet à chaque spectateur de lire et décoder les conflits et les résolutions possibles selon sa propre expérience du réel. L'esthétique de la réception, nous apprend qu'un troisième terme doit être ajouté à l'équation auteure-œuvre : le lecteur ou le spectateur.

Si, dans *Les petits pouvoirs*, les situations qui déclenchent des conflits sont universelles, les solutions sont individuelles, intimes et différentes pour chaque enfant face à un adulte dans une situation donnée. La solution n'appartient plus au protagoniste mais au spectateur.

3.4.4. Retour en force de l'identification

La réception du public au spectacle a suscité la problématique du phénomène d'identification, dont on ne parle plus souvent au théâtre. Nous avons d'abord joué le spectacle devant des publics d'enfants dans le contexte des représentations scolaires et leur adhésion était immédiate, unanime. Puis, devant de larges publics d'enfants avec leurs parents, et ces représentations sont devenues les préférées des acteurs. Les enfants suivaient les comportements des enfants, prenant parti et se reconnaissant, pendant que les adultes suivaient ceux des adultes du spectacle. Les dialogues sur scène se poursuivaient dans la salle, dans le hall après que la porte du théâtre ait été refermée. Nous avons senti à quel point l'identification avait un grand effet sur l'adhésion ou le rejet d'une proposition théâtrale. Le spectacle a également été présenté à Lyon lors des Rencontres internationales de théâtre pour l'enfance et la jeunesse (RITEJ) en 1981, la même année qu'*Une lune entre deux maisons*. Si le spectacle pour petits a connu un accueil chaleureux, il en a été tout autrement du spectacle *Les petits pouvoirs*, qui ne touchait pas le public, incapable de s'identifier à ces enfants et à ces parents. Le texte plantait ses racines dans la vie quotidienne des enfants du Québec, et les enfants français pas plus que les adultes ne se reconnaissaient dans le spectacle. Les critiques, programmeurs, artistes ont été clairs : l'éducation française, en 1980, ne permettait pas aux adultes d'imaginer une négociation permanente pour des pouvoirs aussi dérisoires. Ces réactions m'ont ramenée au mot « identification » exclu du vocabulaire théâtral contemporain malgré Nietzsche (1872) pour qui le phénomène est fondamental : « Se voir soi-même métamorphosé devant soi et agir maintenant comme si on était entré

dans un autre corps, dans un autre caractère. » Le plaisir du spectateur est celui de l'illusion, de l'imitation ou de la dénégation. Jauss (1977) reviendra sur le phénomène d'identification, qu'il considère bien effectif. Dans *Pour une esthétique de la réception*, il tentera de définir une typologie des interactions avec le héros, proposant cinq modèles d'identification : associative, admirative, sympathique, cathartique, ironique (p. 220). Tous ces modèles d'identification se retrouvent dans *Les petits pouvoirs*, possibles aussi bien chez les personnages enfants qu'adultes. Les petits pouvoirs ont eu le double effet de permettre aux enfants et aux adultes de se reconnaître et celui, non moins négligeable, de reconnaître les enfants et les adultes avec lesquels ils sont en conflit... et d'en rire ou d'en pleurer. Un effet de la « choralisation », dont parle Sarrazac (2002) dans *La parabole ou l'enfance du théâtre* : « Une choralisation qui fait que la fable et son commentaire, inséparables, vont être mis en partage entre la salle et la scène et, à la limite, devenir plus le fait de la salle que de la scène. » (p. 205)

L'identification était renforcée dans ce spectacle par la proposition scénique de Michel Demers, proposition donnée pour résoudre le problème d'une distribution de onze personnages portée par quatre acteurs : séparer chaque comédien en deux parties... la moitié du corps (coiffure et costume) en enfant et l'autre moitié en adulte ou parent. Le procédé, précieux techniquement, a fait plus que résoudre des problèmes de distribution. Il marquait, avec toute la force théâtrale, à quel point le pouvoir passe rapidement de l'enfant au parent, et vice-versa. La convention mettait en lumière la toute petite distance entre la possession et la perte du pouvoir dans le quotidien, et le fait qu'enfance et âge adulte ne sont que deux faces d'une même réalité, d'une même humanité.

3.4.5. Comprendre le passage de l'animation à l'écriture

Pour écrire *Les petits pouvoirs*, j'ai dû créer les conditions de rencontre avec le public. Pour la première fois, j'ai vécu un processus d'écriture en deux temps distincts et j'ai été aux prises avec le passage à vide imprévisible et capricieux entre l'animation et l'écriture. J'ai dû apprivoiser le temps du silence nécessaire aux processus organiques et complexes de la vie et de l'écriture. J'ai dû accepter le temps de l'intériorisation des émotions et des points de vue que les enfants avaient partagés qui m'avaient rappelé qu'ils vivent de vrais chagrins, de vraies questions, de vraies tensions, de vrais besoins d'autonomie et d'indépendance, et que leur force morale, leur jugement échappent à toute simplification manichéenne. Le processus a été plus long que prévu dans le projet initial mais il m'a sensibilisée aux réactions parfois surprenantes des différents publics et dont il est essentiel de chercher les causes, me ramenant à la fonction première du théâtre : rejoindre le public au-delà des modes et des courants. Avec *Les petits pouvoirs*, j'ai aussi compris qu'il était essentiel de chercher les causes des réactions parfois étonnantes des différents publics. Je ne peux pas encore nommer la « métaphore fondatrice », mais avec le recul, je peux dire qu'elle s'est manifestée, pour ce texte, sous la forme d'une stratégie textuelle : la choralité.

3.5. De l'image idyllique à la réalité de l'enfance (1987) : *Gil* (adaptation du roman de Buten : *Quand j'avais cinq ans, j'm'ai tué*)

Tenaillée par le désir d'écrire, encore émue de l'année passée avec mes grands de neuf à douze ans qui avaient si bien réagi au spectacle né des animations avec eux, je reçois et lis le roman d'Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*. Le roman est américain. Il a été publié aux États-Unis sous le titre *Burt*, diminutif du prénom Gilbert, et il est resté dans l'ombre jusqu'au moment de sa publication en France sous le titre *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*. Le succès du roman en France repose en partie sur

son titre, qui associait les mots suicide et cinq ans et dont l'erreur grammaticale reproduisait une maladresse langagière enfantine. J'ai été bouleversée par ce roman, qui décrivait une société et ses tabous à travers les yeux d'un enfant de huit ans, ses questions, son incompréhension, et la poésie particulière qui se dégage d'un point de vue non formaté. Le coup de foudre a été immédiat et la décision d'en faire une adaptation théâtrale, tout aussi instinctive. Je n'imaginais pas la commotion que le spectacle allait provoquer, ni ce que j'apprendrais de l'expérience.

Le jour de la première, l'émotion était à couper au couteau. Les enfants étaient attentifs, silencieux, de ce silence épais que je recherche quand je vais au théâtre, et les adultes, effrayés, désespérés. Pour la première fois, j'ai senti intimement qu'il y avait des limites à ce que l'on pouvait présenter aux enfants et que ces limites ne venaient pas d'eux, mais des adultes qui les entourent. (Blogue du 40^e, 1987)

Je me suis mise à réfléchir sur le pourquoi et le comment de ces limites qui déterminent ce qui peut ou non être présenté aux enfants. Un fait, insignifiant à première vue, m'a beaucoup appris. Il y avait dans le roman une scène dont je ne maîtrisais ni les concepts ni le vocabulaire : une conversation entre deux psychiatres, le docteur Névelé, et un collègue, le docteur Rudyard, qui croyait que Gil n'était pas à sa place dans un hôpital psychiatrique. J'ai décidé de me coller au roman sans chercher à rendre plus compréhensible un discours que je ne comprenais pas, me disant que de toute façon il faudrait couper cette scène puisque le spectacle était très long. La scène s'est révélée être une des préférées des enfants qui en comprenaient les enjeux à défaut d'en comprendre les mots. Ils adoraient cette scène où un adulte mettait son poste en jeu pour défendre un enfant. Ils étaient rassurés sur le jugement des adultes auxquels ils doivent... et veulent faire confiance. Les enfants saisissaient instinctivement l'importance de la discussion pour l'avenir de Gil. J'ai appris que leur compréhension est subtile, globale, profonde, et va beaucoup plus loin et plus profondément que tout ce qu'on peut imaginer, prévoir, définir.

J'ai été bombardée de questions pour lesquelles je n'avais pas de réponse. A-t-on le droit de présenter aux enfants des situations qu'ils n'ont pas connues ? A-t-on le droit de les bouleverser ? A-t-on le droit de laisser une fin en suspens, de ne pas conclure, surtout quand l'histoire soulève des débats de société complexes ? Comment un adulte peut-il accepter de ne pas prendre position et de laisser les enfants dans le flou ? Je répondais par d'autres questions. Sur le terrain de l'art, où le sensible est la plus grande force, comment les artistes pourraient-ils prendre une position définitive ? Dans cette prise de parole publique, comment les artistes pourraient-ils accepter de donner des réponses claires et simples à des problématiques complexes ? Ont-ils le droit de parler aux enfants du monde dans lequel ils vivent ou doivent-ils inventer un monde plus rassurant ? Ont-ils le devoir de parler de ce monde-là, imparfait et parfois terrifiant ? J'étais impressionnée par les nombreuses questions de fond, mais soulagée d'avoir soulevé le débat avec un texte que j'avais choisi. Si j'assumais entièrement la responsabilité de mon choix, j'avais la distance nécessaire pour recevoir la violence de la réaction des adultes et essayer de comprendre l'extraordinaire dichotomie entre la réception des adultes et celle des enfants.

Pendant qu'on me prenait violemment à partie en m'expliquant que les enfants ne vivent pas de telles situations, je suivais l'histoire d'une petite fille de dix ans victime d'inceste dans un petit village du Québec. L'enquête a permis d'apprendre que cette petite, non seulement avait été abusée par son père régulièrement depuis quatre ou cinq ans, mais qu'elle avait recruté à l'école des compagnons de partouze et qu'une trentaine d'enfants auraient été également victimes de cet homme, son père. Les journaux titraient : *L'ogre de l'Acadie, Le monstre...* Chaque jour amenait sa charge de détails sordides, de faits dramatiques : le père, tué en prison par les autres détenus, la petite à peu près exclue de sa classe, de l'école, du village. Je la promenais avec moi, cette petite. Je me levais avec elle, j'essayais de sentir ce qu'elle vivait, ce qu'elle aurait à vivre. Comment pouvait-elle, le matin, prendre son sac et partir pour l'école, rester dans la classe sous le regard des autres avec la honte de savoir son secret découvert et le sentiment diffus que ce secret, qui était une prison, avait été aussi un refuge qui n'existait plus ?

L'expérience de *Gil* et l'histoire de la petite de l'Acadie m'ont poussée à m'interroger sur les conditions idylliques de l'enfance, sur la fragilité des enfants

et leur prétendue sensibilité. Qui sont-ils ces enfants qui emplissent les salles, ceux dont on espère nourrir ou contenir l'imaginaire ? (Blogue du 40^e, 1987)

Des êtres humains en perpétuelle révolution biologique, émotive, intellectuelle, des êtres en évolution qui sont à former leur sens critique, leur manière d'être au monde et d'être à eux-mêmes, qui observent les mécanismes d'adaptation, de rejet, qui reproduisent les comportements qu'ils voient et les discours qu'ils entendent. Des hommes, de petite taille peut-être, mais qui reçoivent avec le soleil qui se lève l'obligation de se faire une place dans une société qu'ils n'ont pas choisie, pas construite. Des êtres humains fondamentalement différents les uns des autres par leur naissance, leurs expériences, leurs connaissances, leur milieu. D'où vient alors la tentation de larges consensus, de vérités bonnes pour tous, de divertissements obligés, cette insupportable et mensongère légèreté de l'enfance ?

Je me suis intéressée à l'inceste et les chiffres officiels m'ont révélé que 25 % de filles au Québec en sont victimes. Quelques mois plus tard, je recevais en plein visage la réalité des enfants de la rue des pays sous-développés lors de deux tournées successives, en Argentine et au Pérou. À minuit, je regardais des enfants fouiller dans les poubelles pour manger. J'étais troublée de voir leur regard briller de curiosité. Je me suis intéressée à eux, puis à la réalité d'enfants au travail, abandonnés, maltraités, malades. La réalité de l'enfance est multiple, inégale, cruelle pour beaucoup, rarement idyllique. Nos propres enfants, aimés, soignés, qui mangent trois repas par jour, qui ont les vêtements adéquats pour la saison, vivent des émotions contradictoires, des situations qui posent des questions d'éthique ; ils connaissent le rejet, la peur, l'envie, l'humiliation, la défaite, la victoire. Dès la naissance, ils jonglent avec les mêmes questions existentielles qui nous occupent à vingt ans, à cinquante ans, à soixante-dix ans : est-ce que quelqu'un m'aime ? Est-ce que je vais réussir ? Qu'est-ce que ça veut dire, réussir ?

L'expérience de *Gil* a renforcé ma décision d'aller chercher auprès des enfants des réponses à une censure que les adultes exercent avec autant de bonnes intentions que

de méconnaissance de l'enfance. J'ai découvert, en travaillant avec les enfants, qu'ils ne sont jamais aussi faibles et influençables que les adultes le croient. Ils sont mal informés mais curieux, ouverts aux réalités de l'extérieur qu'ils devinent, soupçonnent, préoccupés par l'état du monde et de ses habitants. Le silence que les adultes voudraient imposer sur les problématiques complexes, les questions d'éthique sans réponses, est plus troublant qu'une discussion soulevée par un spectacle, un film, un livre. La parole libère.

Si j'ai réussi à négocier avec les attentes des adultes et à en refuser les diktats, je sais que des « limites » me rattrapent autrement, plus difficiles à cerner et maîtriser : celles que m'impose le fait d'être une adulte devant un public d'enfants. Les enfants ont-ils droit à l'art qui soulève les questions sans donner de réponse, à la catharsis qui, pour rendre plus humain, doit bouleverser, aux multiples lectures et niveaux de sens que proposent les œuvres d'art et qui donnent son sens au travail du spectateur ? Comme auteure, est-ce que je peux plonger dans ce qui m'émeut, me touche, me parle à ce moment de ma vie comme adulte, femme, artiste, être humain ? La dernière question me conduit à une problématique qui touche tous les artistes, mais qui, selon les cultures et les conditions d'exercice de leur art, a plus ou moins d'influence sur l'acte de créer. Il s'agit de l'autocensure, processus subtil, pervers, imperceptible, difficile à discerner et impossible à endiguer de manière concluante qui prend une acuité particulière dans le théâtre jeunes publics.

3.6. L'autocensure : trois cas de figure

3.6.1. *La marelle* (1984) ou *Les enfants ridés* ?

J'ai toujours senti l'ombre de la censure en fond de scène. J'apprenais à écrire sans la laisser intervenir entre les enfants et moi. Par contre, l'autocensure s'est révélée de manière brutale et frontale. Après *Les petits pouvoirs*, j'ai eu envie d'explorer des relations, que j'imaginai complices, entre les tout-petits et les vieux. J'ai passé autant de journées et d'heures avec des personnes âgées dans les centres où ils finissent leurs jours, que j'en ai passé dans les garderies où les petits grandissent pendant que leurs parents travaillent. Je les observais, participaient à leurs jeux, prenaient un jus d'orange ou un café... un petit porto vers cinq heures, bouleversée de sentir que ces âges aux deux extrémités de la vie se rejoignent dans les plus petits détails de la vie quotidienne, comme dans la grande dépendance qui les unit. Les vieux et les petits ne sont plus, ou ne sont pas, autonomes. On s'occupe d'eux. Ils se ressemblent dans leurs peurs, leurs manies, leurs obsessions, leur perfectionnisme, leur maladresse, la fragilité qu'on leur suppose mais surtout, bien sûr, dans la vulnérabilité de leur état de dépendance. J'observais que les débuts de la vie ont une grande parenté avec la fin des très vieux. J'observais que le manger mou se retrouve après le lait ou avant le liquide. J'observais que tous les acquis du petit, qui nous réjouissent tant, sont chez le vieillard des pertes qui nous attristent tout autant et les laissent démunis et inquiets. Je voyais la chaîne... Liquide, manger mou, couches, marchette, apprentissages, autonomie, responsabilité, puis la perte de repères, de l'autonomie, retour à la marchette, aux couches, au manger mou, au liquide...

J'écris *Les enfants ridés*. Nous sommes dans une garderie, et ceux qui y sont gardés, qui y vivent, jouent, mangent, se disputent sont... ces vieux, qu'on dit du quatrième âge. Je ne termine pas le texte, terrorisée par ce que j'écris, j'abandonne et me concentre sur le récit impressionniste d'une journée entre un petit, juste un peu malade, et sa grand-mère, heureuse de le garder. Ce sera *La marelle*, un texte qui n'a pas soulevé

de grands débats. Pour la première fois, j'ai le sentiment très net de m'autocensurer, de reculer, de taire ce que je voulais dire. Pourquoi l'autocensure m'a-t-elle tout à coup rattrapée de manière aussi brutale allant jusqu'à me faire rejeter un texte déjà avancé ? Parce que mon public est jeune et captif et que je me sens responsable ? Parce que moi-même j'avais peur des mots qui venaient de la réalité que je percevais ? Parce que les intermédiaires (adultes) entre créateurs et enfants sont, par essence, des censeurs ? La réponse la plus probable, si j'en juge par le parcours qui a suivi, ressemble bien à une peur personnelle d'affronter la réalité de l'extrême vieillesse, qu'on nous cache si efficacement. Quand j'ai vu *La classe morte*, de Kantor, j'ai senti la charge explosive du texte que j'avais écrit et je me suis demandée qui, des petits ou des adultes, auraient été les plus troublés... par cette curieuse garderie.

3.6.2. Autre cas d'autocensure : *Petite fille dans le noir* (1991)

Hantée par la petite fille de l'Acadie, j'écris *Petite fille dans le noir*. Le texte s'est nourri de nombreuses histoires, de statistiques et de rencontres faites durant l'année passée à travailler sur la thématique des abus sexuels. Je raconte ainsi à Jouanneau (2002) dans l'*Itinéraire d'auteur* :

Je me suis intéressée à l'inceste et j'ai découvert des données stupéfiantes. Près de vingt-cinq pour cent des filles seraient victimes d'inceste. Et dans presque tous les cas, le viol se double d'une condamnation au silence qui semble la prison la mieux gardée. Écrire, c'était ma manière à moi de briser cette prison du silence.
(p. 13)

Je repense souvent à la petite de l'Acadie, mais je n'oserais jamais porter cette histoire sur scène, elle est trop abjecte... ignoble... dure... Je n'ai pas les mots pour la qualifier. Je repense aussi souvent à la phrase de Pascual (2013) : « Ne l'oublions pas, la réalité dépasse toujours la fiction dans les images oppressantes. » (p. 27) La réalité dépassera toujours en odeurs, en bruits, en douleurs, en traces indélébiles ce que l'imagination peut porter à la scène.

Je résume l'histoire de *Petite fille dans le noir* : Marie a huit ans quand son père entre dans sa chambre et dans sa vie comme un voleur. Elle a quinze ans quand elle décide de dire non et de mettre un crochet sur la porte. Trente-cinq ans quand sa vie bascule. *Petite fille dans le noir* raconte l'histoire de Marie qui, à trente-cinq ans, se rend compte qu'elle doit prendre le temps de consoler la petite et de calmer la grande si elle veut imaginer l'avenir. Le texte est prêt, mais j'ai des doutes que je ne sais pas exprimer. Je ne peux pas dire s'il s'agit du sujet ou de la forme que l'histoire a prise. Nous organisons des lectures pour tester les effets du texte et prendre le pouls des publics. La première lecture s'adresse à un public composé majoritairement d'adultes, gens de théâtre, parents, enseignants, psychologues, intervenants dans des associations d'aide aux victimes d'inceste. Les réactions au texte sont positives. Par contre, les mises en garde sur la manière d'amener le texte aux enfants sont unanimes : dire clairement que cette situation n'arrive pas à tous les enfants, prévoir un encadrement au spectacle pour dédramatiser l'impact de la pièce, proposer une préparation adéquate à la thématique. La question se répète : peut-on toucher les enfants avec des situations vraies, fortes, denses qu'ils n'ont peut-être pas connues ou qu'ils ne veulent pas reconnaître, dans un langage théâtral qui ne dit pas tout, ne rassure pas, ne conclut pas ? Je dois le redire : le texte n'a pas pour objet de donner un cours sur l'inceste, de servir d'exemple sur les gestes à accomplir, les démarches à faire quand on est victime d'inceste, mais de raconter le drame d'une petite fille.

Quatre lectures sont données devant des publics scolaires (120 enfants, chaque fois), suivies d'une discussion de 30 à 45 minutes et de rencontres, 7 à 10 jours plus tard, en classe. Je voulais distinguer les premières impressions des traces laissées par le texte quand les réactions à chaud (commentaires et questions) se sont déposées et que les enfants ont repris le cours normal de la vie. Je constate, dans l'entretien avec Jouanneau (2002), que si les adultes sont marqués de plein fouet par l'histoire de Marie, les enfants

ne sont pas bouleversés : ils trouvent normal que le théâtre parle d'inceste puisque l'inceste existe. Ils insistent : « La lecture n'a absolument rien changé à leur relation avec leurs parents. » Je qualifie ainsi leurs réactions :

S. L. — Unanimes et saines. Comme un vrai public de théâtre, les enfants ne voulaient pas savoir de quoi parlait le spectacle, ils ne voulaient pas de cours sur l'inceste, ils trouvaient tout à fait normal qu'on raconte une histoire d'inceste, puisque l'inceste existe et surtout... jamais au grand jamais, comme les adultes nous l'avaient fait craindre dans leurs mises en garde, ils n'ont été troublés par les caresses de leurs parents après avoir entendu la lecture. Ils m'ont dit simplement et de manière convaincante : « On sait tout de suite quand c'est bien et quand ça ne l'est pas... » Par contre, ils trouvaient difficile de se retrouver dans la convention théâtrale des trois Marie. (p.40)

Le traitement dramaturgique (Marie présente sur scène à huit, quinze et trente-cinq ans) représente une difficulté. Les enfants veulent se situer rapidement dans les données factuelles : temps, espace, passage du temps, personnages, lieu, etc. Je pose la même question chaque fois qu'on me fait le commentaire : est-ce que cela a nui à votre compréhension ? La réponse est toujours la même : non, mais... Le choix dramaturgique des trois Marie ne m'inquiète pas trop.

Je décide, pourtant, et l'équipe de création m'approuve, que nous ne créerons pas le texte. Plusieurs raisons justifient ma décision : le personnage de Marie adulte ne me semble pas suffisamment étoffé ni complexe, la problématique des trois Marie présentes sur scène m'agace, même si, à elle seule, elle n'aurait pas justifié une pareille décision. Par contre, chacune des lectures me confirmait le malaise que j'avais senti en écrivant et en entendant le texte lu à voix haute : je ne voulais pas présenter ce texte-là à des enfants. À des adolescents peut-être, puisque Marie, à quinze ans, pose le geste conséquent de mettre un crochet sur la porte. La petite de huit ans, celle qui ouvre le spectacle et qu'on a envie de suivre, est une victime impuissante emmurée dans le passé. Elle n'a aucun pouvoir pour agir sur le réel et son attitude de victime impuissante annonce déjà le malaise de l'adulte.

Avec ce texte, je commence à formuler une des conditions de l'écriture pour enfants à laquelle je suis encore fidèle : les protagonistes doivent pouvoir changer quelque chose à leur condition. Il y aura *Le bruit des os qui craquent* et *Trois petites sœurs...* dont je parlerai plus loin, et qui m'apprendront encore beaucoup sur la capacité de résilience des enfants. Mais, pour l'instant, si je raconte l'histoire de personnages qui vivent des situations douloureuses et sont aux prises avec des réalités difficiles, ils gardent l'espoir et un certain pouvoir sur leur vie. Cette certitude s'est affinée et nuancée en 40 ans d'écriture pour jeunes publics, mais elle reste le pivot de mes textes. Peut-on peut qualifier la décision de ne pas créer *Petite fille dans le noir* d'autocensure ? Je l'ai toujours considérée ainsi, convaincue que l'autocensure n'est pas nécessairement péjorative mais plutôt un élément constituant de la responsabilité de l'artiste dans la société et de l'adulte devant les enfants, responsabilité que je veux illustrer avec l'histoire de l'écriture du texte *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue*.

3.6.3. Troisième cas d'autocensure : *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue* (1993-1994)

3.6.3.1 La condition de l'enfance ailleurs dans le monde

L'histoire commence en novembre 1988, quand nous présentons *Une lune entre deux maisons* en tournée, en Argentine d'abord, avec ses contrastes intolérables, sa vie nocturne et ses enfants dans la rue, la nuit. Puis en février 1989... Le Pérou, Lima et sa chaleur torride qui donne soif, son eau qui tue, ses bidonvilles à ciel ouvert qui enserrant la ville comme un étau. La peur, pour ceux qui ont quelque chose à perdre, et les enfants, pieds nus, dans la rue, la nuit, au travail et souriants parce que la rue est leur demeure. Pendant que j'écrivais *Contes d'enfants réels*, *Comment vivre...* et *Conte du jour...*, les enfants du Sud m'habitaient et je me demandais comment parler du Sud, alors que je suis du Nord. Comment parler du Sud à des enfants du Nord ? Je retourne dans les écoles rencontrer trois groupes d'enfants de neuf à douze ans pendant dix semaines. Leur vision du Sud est manichéenne. Ils connaissent les plages ensoleillées, les hôtels de luxe et les enfants victimes qu'ils voient à la télévision, le ventre gonflé

par la faim, des bras d'une maigreur à croire qu'ils vont se casser en mille miettes, les regards éteints. Il n'y a pas de place pour la vie quotidienne de ces enfants que je veux raconter sans mentir, sans édulcorer, ni en diluer la dureté, mais surtout sans exciter le sentiment de « glorieux favorisés » de nos enfants qui n'ont pas la compassion innée. Ils me disent clairement qu'ils préfèrent les vainqueurs aux victimes et cela me coupe les ailes.

Je décris ainsi le projet dans un rapport que j'envoie à E. Pierce du Conseil des Arts du Canada (CAC), qui m'a octroyé une bourse d'écriture.

J'ai fait, ici-même, aux environs de Montréal, de l'animation avec nos enfants nés au Nord, pendant plus de dix semaines. J'ai bâti un plan d'animation en quatre étapes qui me permettait à la fois de recueillir leur perception avec tous les préjugés de la première impression et d'aller chercher une impression plus réfléchie après quelques semaines d'information.

Je suis allée en février 1991 passer un mois au Pérou où j'ai rencontré des enfants de tous les milieux, des plus favorisés aux plus démunis, pour connaître et essayer de comprendre comment les enfants du Sud perçoivent les enfants du Nord et ce qu'ils en pensent.

De retour au Québec, j'ai élaboré de nombreux scénarios, j'ai écrit canevas sur canevas, essayant de trouver la bonne piste pour informer sans faire d'information, dire quelques faits réels sans devenir moralisatrice, toucher sans désespérer et rendre impuissant. [...] je dois maintenant laisser venir les choses sans les forcer. (1991)

Je lis et relis les témoignages, je les intériorise, je dessine des pistes, j'écris des contes pour passer le temps (*Contes d'enfants réels* et *Contes à rebours*). J'attends, je commence plusieurs textes, que je déchire régulièrement, je remplis des cahiers avant que « la métaphore fondatrice » ne surgisse. C'est un visage d'enfant qui remonte à la surface. Il a une dizaine d'années et se promène sur un vieux vélo trop grand pour lui. Le visage reste sans nom. Je me rappelle seulement que nous avons souvent parlé ensemble quand je travaillais dans son *pueblo joven*, étendue aride de sable, pas très loin de la côte et des villes, qui semble n'appartenir à personne, sans herbe, sans arbre et sans eau, où arrivent et s'installent ceux qui fuient les carnages de la montagne. Les

nouveaux arrivants se font des maisons de carton pour se protéger du sable et puis, selon la chance et le travail, construisent leurs petites maisons en dur (en adobe), brique par brique. Chaque jour, ils ajoutent une, deux ou trois briques à la maison, qui raconte le moment d'arrivée de ses propriétaires. Ces villages, le jour, sont désertés par les adultes, qui travaillent dans les villes voisines. Les enfants y sont rois et maîtres ou plutôt, ils exercent chacun un métier avec beaucoup de sérieux. Le petit garçon dont le visage revient me hanter était l'écrivain public du village et il aimait dire que nous exercions, tous les deux, le même métier. Les fils se dégagent et l'histoire vient enfin. Je termine le texte en novembre 1993, à la Chartreuse... comme le confirme cette lettre du 24 novembre à Normand Chaurette :

J'ai terminé un premier jet de mon texte « sans titre » qui raconte le destin exceptionnel de Salvador, un enfant de la montagne. Le texte dont tu as lu quelques pages. Je demeure incapable de voir ce texte avec une distance, mais mon sentiment est heureux. Je crois avoir atteint l'essence même de ce que je cherchais, témoigner de la chaleur et de la tendresse dans la vie quotidienne et éviter le piège le plus dangereux, appeler la pitié sur l'enfance qui n'a pas les conditions de vie exceptionnelles de la majorité des enfants qui, par hasard, sont nés au Nord.

Je choisis, pour parler du Sud qui ne fait pas de cadeaux aux enfants, un destin exceptionnel. *Salvador* raconte l'histoire d'un enfant de la montagne péruvienne, où le combat des paysans pour la terre est sanglant et désespéré. À sept ans, Salvador devient l'homme de la famille après la disparition de son père et de son frère José... Sa mère, analphabète sans que ses enfants aient pu le deviner, croit que seule l'éducation permet de sortir de la misère et de la montagne... L'histoire de Salvador est exceptionnelle mais plausible, je ne mens pas. Je la situe dans le contexte de la guerre civile péruvienne, durant les années des Sentiers lumineux (*Senderos luminosos*), et je ne dilue pas la dureté de la vie dans la montagne. Quand l'écrivain raconte son enfance, il est adulte et vit de son travail... Je réfléchis beaucoup au pourquoi de ce destin heureux... avec la certitude qu'un texte destiné aux adultes aurait choisi un autre angle. Je sais pourquoi j'ai choisi ce personnage lumineux : je ne veux pas exciter le sentiment de nos enfants du Nord d'être ces vainqueurs naturels. En animation, ils m'ont convaincue qu'ils n'aiment pas les victimes et qu'ils peuvent être sans pitié.

3.6.3.2 Stratégie textuelle contemporaine : le personnage dédoublé

L'histoire de Salvador, petit cireur de chaussures qui devient un écrivain connu, m'a obligée à mettre au point de nouvelles stratégies textuelles que l'on retrouvera dans des pièces postérieures. La première de ces stratégies, la plus importante peut-être pour rendre crédible une histoire exceptionnelle, est sûrement la mise en abyme du protagoniste. Le bébé, qui naît dans « l'hiver le plus froid qu'on ait connu de mémoire d'homme », n'existe pas autrement que dans la mémoire de l'écrivain adulte, qui lui donne le droit de vivre. Cette mise en abyme permet d'intégrer une conscience narratrice : « Or, la spécificité du théâtre moderne, du théâtre à l'heure de la "crise du drame", c'est justement d'intégrer cette conscience narratrice qui jusqu'alors faisait défaut », nous dit Sarrazac (2002 ; p.26). Le découpage du texte, déjà, est éloquent : la pièce est divisée non pas en 20 scènes mais en 20 souvenirs. Salvador, l'adulte, met, entre l'écrivain qu'il est devenu et l'enfant qu'il a été, la distance réflexive nécessaire pour dire un univers exotique, conter un quotidien étranger au public. Il est une conscience narratrice, capable de réflexivité et d'une critique de sa propre quête identitaire, même s'il demeure comme le personnage du drame classique :

[...] vecteur de l'action, support de la fable et le personnage en charge de fonctions multiples dans les dramaturgies traditionnelles. Il est, en outre, une articulation capitale de la relation entre le texte et la scène, ce qui entretient l'ambiguïté et parfois la confusion entre le fantôme de papier qui erre entre les lignes et la chair de l'acteur qui lui procure bon gré mal gré une identité. (Sarrazac, 2010; p. 149)

Le personnage dédoublé ne sera pas la seule stratégie textuelle contemporaine du texte dont j'ai pris conscience à la lecture de l'analyse de Pascual. Elle en énumère plusieurs, dont je ne donne qu'un exemple ⁷ :

⁷ [...] Lebeau trabaja aquí con técnicas que ya ha presentado en otras obras, pero perfila nuevas procedimientos interesantes. Uno de ellos, sin duda, el escamoteo informativo y la elipsis temporal. Cuando la fábula se aproxima a situaciones dolorosas –la muerte del padre, desaparecido tras una noche de reunión política- Lebeau busca un modo poético de presentar esa muerte. Y así sabemos de su muerte

[...] elle dessine de nouveaux procédés intéressants. L'un d'entre eux, à n'en pas douter, consiste à escamoter l'information et à user de l'ellipse temporelle. Quand la fable aborde des situations douloureuses — la mort du père, disparu après une veillée politique — Suzanne Lebeau cherche un mode poétique pour présenter cette mort. Ainsi apprend-on la mort symbolique quand Salvador raconte la vente des objets ayant appartenu à son père. Faire disparaître l'objet qui représente le personnage — le chapeau — signifie reconnaître qu'il ne le remettra jamais. Ce procédé est d'un effet poétique immédiat.

Ce recours qui consiste à associer le personnage à un objet, quand ce premier va devenir absent, est de nouveau utilisé dans la scène finale, cette fois-ci avec le personnage de Benedicta. Benedicta craint les photographes, elle croit que les photos finissent par s'emparer des âmes. Pour encourager Salvador à dépasser ses peurs et à faire son chemin, elle accepte de se laisser photographier afin qu'il garde sur lui une image de sa mère. (Tapuscrit. p. 56)

Je ne peux terminer l'analyse de *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue* sans souligner l'observation de Jouanneau, qui détecte dans ce texte un changement de cap, une orientation plus résolument tournée vers l'intime qui, pourtant, résonne encore dans les aléas du social. Je le sens moi-même : je suis de moins en moins intéressée par les divergences entre la vie ou l'imaginaire des enfants et des adultes, et de plus en plus concernée par les questions essentielles et existentielles qui traversent tous les âges de la vie, de la naissance à la mort.

simbólica. Cuando Salvador relata la venta de sus pertenencias, En algún nivel, hacer desaparecer el objeto que representa al personaje -el sombrero- significa reconocer que no va a volver a ponérselo. Este procedimiento es de un efecto poético inmediato. El recurso de vincular al personaje con el objeto, cuando éste va a hacerse ausente, vuelve a emplearse en la escena final, esta vez con el personaje de Benedicta. Benedicta teme a los fotógrafos, creen que las fotos acaban robando el alma. Pero para animar a Salvador a vencer sus miedos, para ir más allá, ella se dejará retratar, para que pueda llevar su imagen consigo. (p. 104-105)

3.7. Contes du XXI^e siècle : *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant* et *Conte du jour et de la nuit* ; *Contes d'enfants réels* ; *Contes à rebours* ; *L'Ogrelet*

3.7.1. De *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant* (1989) à *Conte du jour et de la nuit* (1991)

J'ai toujours eu un intérêt pour le conte et les réseaux d'archétypes qui le traversent, tissent un langage symbolique, parcourent et réconcilient non seulement les époques mais les espaces. Je me suis nourrie de Gilbert Durand, de Gaston Bachelard, de Marie-Louise Von Frantz et des contes de la tradition universelle (Perreault, Grimm et anonymes), de la tradition québécoise et des contes plus littéraires, dont ceux d'Andersen, de Dickens et d'auteurs contemporains. Ti-Jean, le personnage du premier texte est le héros par excellence des contes de la tradition québécoise. *Chut ! Chut ! Pas si fort !*, qui avait l'objectif de sensibiliser les enfants du premier cycle du primaire à la tradition orale d'ici, met en scène les aventures de... Ti-Jean et de la bête à sept têtes. Revisitant ma relation au conte, je me rends compte que ces deux textes annonçaient déjà l'expérience d'adaptation de *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant*, écrit pour les huit à douze ans, dans une version pour petits de quatre à huit ans. Je décris le projet initial dans le texte de réflexion qui accompagne la publication de *Conte du jour et de la nuit*, chez Leméac (1991) :

[...] j'ai conçu le projet d'écrire deux textes à partir de la même idée, des mêmes personnages et des mêmes situations mais s'adressant à des groupes d'âge différents. Le premier texte, *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant*, a été écrit en pensant à des enfants de 8 ans et plus et le deuxième, *Conte du jour et de la nuit*, au groupe des 4 à 8 ans. Ce projet de deux versions d'un même texte visait à mieux cerner la frontière très mince et très subtile mais pourtant bien réelle entre différents groupes d'âge. (p. 13)

Je ne m'attarderai pas sur chacun des textes, mais sur le processus d'adaptation. *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant* met en scène deux personnages : Troller, le géant, s'exprime en alexandrins et Alfredo, le rat, dans le français d'ici. Le

drame est classique : Troller arrive sur terre, amoureux fou des hommes qu'il effraie. Alfredo déteste les hommes avec lesquels il vit depuis toujours et qu'il effraie. Ils se rencontrent grâce aux hommes, qui les rejettent tous les deux. *Conte du jour et de la nuit* est un conte, raconté par une conteuse. Le double pléonasme dit beaucoup. Pourquoi la fonction de conteur est-elle apparue dans l'adaptation pour petits alors qu'elle n'existait pas dans le texte pour les plus vieux ? Pour justifier cet ajout, j'ai émis une hypothèse qui a résisté à l'épreuve des représentations et qui semble encore juste : dans un texte pour petits, le géant ne peut pas être celui qui accueille. Les plus grands se moquent des géants qui appartiennent à l'univers des contes auxquels ils ne croient plus, alors qu'ils éprouvent, comme tout adulte ordinaire, une peur viscérale, pour ne pas dire génétique, des rats. Le petit n'a pas peur des rats, des animaux plus petits que lui. Par contre, il a peur des géants, qui viennent des peurs archaïques avec lesquelles nous naissons. Je justifie ainsi :

Il était impensable que le géant accueille les enfants. Il suffit de prononcer le mot pour provoquer la peur. Je devais repenser l'ouverture du spectacle et par le fait même la dynamique entre les deux personnages. (p. 13)

Un peu plus loin, je souligne l'apparition de la conteuse, qui n'est pas une femme par hasard. C'est une conteuse, dans un univers essentiellement masculin, que je n'avais pas questionné dans *Comment vivre avec les hommes...* La conteuse apparaît-elle ici parce que le texte s'adresse à des petits ? Je pose la question sans pouvoir distinguer entre les choix conscients et inconscients faits à l'époque. La question du sexe des personnages s'était déjà posée pour *Une lune entre deux maisons*, sous l'angle de l'identification au personnage du même sexe (ou de l'autre) et la solution en a été une de compromis : Plume et Taciturne, personnages sans différenciation sexuelle, parlaient au « il » universel, ostensiblement joués (ou jouées ?) par deux femmes. La conteuse rejoint-elle la grand-mère de *La marelle* qui accueillait les petits spectateurs par la porte où entrerait son petit-fils qui venait se faire garder ?

J'ouvre une parenthèse dans ma réflexion sur *Comment vivre...* et son adaptation, car la problématique du sexe des personnages semble avoir une grande importance dans la quête identitaire des enfants, comme en témoigne ce texte tiré du livre *Théâtre pour enfants* (1973), de Gratiot-Alphandéry, Rosenberg et Chapuis, qui citent Wallon et *Les notions morales chez l'enfant*, paru en 1949 aux éditions PUF à Paris :

La littérature psychologique met souvent l'accent sur l'importance de vivre des processus d'identification au cours de l'enfance. Le fait de « vivre à la place de l'autre comme si on était l'autre » paraît essentiel pour l'apprentissage des rôles sociaux. Or l'enfant choisit généralement de s'identifier à des êtres humains de son propre sexe. C'est le processus que G. H. Wallon décrit sous le nom « d'auto-phylie sexuelle ». (p. 111-112)

Les auteurs vont beaucoup plus loin dans une analyse qui, malheureusement, n'a pas eu le retentissement qu'elle aurait dû avoir, car je la découvre aujourd'hui seulement et la problématique m'a toujours intéressée :

Dans une épreuve psychologique mise au point par R. Zazzo et T. Mathon « L'épreuve du bestiaire » in Zazzo, R. : *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, fasc. 9, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969), les auteurs constatent que « la préférence pour son propre sexe est massive chez les filles comme chez les garçons et à tous les âges » (p. 50). Mais les auteurs ont constaté eux aussi le phénomène analysé par G.H. Wallon : l'effet d'asymétrie quand on compare les réactions des filles à celles des garçons. Si les garçons sont massivement hostiles à l'idée d'appartenir à l'autre sexe ou même de le préférer, les filles (à certains âges) sont beaucoup plus accessibles à cette même idée. Cette asymétrie a été également retrouvée chez d'autres auteurs tels que Brown, Subes, etc. [...] Cette préférence pour son propre sexe a été également analysée au niveau des mécanismes d'identification face à des personnages imaginaires présentés par différents conteurs. Ainsi Maccoby (1958, 259-267) a-t-elle remarqué que les garçons préfèrent les personnages masculins présentés au cinéma et que les filles préfèrent les personnages féminins. Brauner (Brauner, 1951), *Nos livres d'enfants ont menti* ; Paris, S.A.B.R.I.) a constaté que cette identification procède de la même façon en ce qui concerne les personnages de romans pour enfants. Quand les enfants arrivent à raconter à la première personne une histoire lue (en prenant vraiment la place du héros), ils choisissent toujours un rôle de personnage masculin, lorsque le livre, l'histoire d'une héroïne, le récit qu'ils présentent est toujours à la troisième personne. [...] On peut alors se demander comment réagissent les enfants face aux personnages masculins et féminins présentés dans les pièces qui leur sont destinées. (p. 111-112)

Je me suis souvent posé la question et j'ai, pendant des années, privilégié les protagonistes masculins (Ti-Jean, Salvador, L'Ogrelet, Petit Pierre, etc.). J'avais, moi aussi, la conviction que les garçons, moins sensibles au théâtre que les filles, seraient plus attentifs, plus touchés si le personnage permettait une identification directe. La question est ouverte, mais déjà Gratiot-Alphandéry, Rosenberg et Chapuis, après des expériences que je ne décrirai pas ici, concluent :

Comment expliquer cette asymétrie ? Généralement les auteurs font référence à la condition sociale et économique de la femme. Ainsi Subes et coll. (*Enfance*, 3, 1954, p. 197-220) en présentant leurs résultats, ont-ils souligné que « même si les mobiles invoqués pour justifier les choix sont destinés à servir de couverture à des mobiles sexuels, il n'en est pas moins important de constater que ces motifs sont tous empruntés à la condition sociale de la femme » (p. 218). Il est hors de doute que la situation privilégiée de l'homme dans les sociétés actuelles offre une image plus attrayante et pose donc aux garçons moins de difficultés pour faire le choix d'un personnage masculin qu'aux filles pour faire choix d'un personnage féminin.

Mais à notre avis, dans le domaine du théâtre pour enfants, ce privilège du masculin et sa traduction dans le choix des personnages du spectacle intervient aussi indirectement à travers l'image de la femme qu'offre ce spectacle. La préférence plus accentuée chez les garçons que chez les filles pour un personnage du même sexe, peut donc être attribuée en partie aux caractéristiques dramatiques des personnages masculins et féminins : nombre de personnages, nature et importance de leurs rôles, caractéristiques psychologiques et sociales, etc.

Il nous paraît possible que les modèles féminins présentés dans les pièces étudiées (et tels que nous les avons analysés plus haut) expliquent en partie ce phénomène d'asymétrie.

Pour ma part, femme et auteure, sensible au talent des comédiennes, plus nombreuses que les comédiens et pourtant moins nombreuses sur scène et dans nos imaginaires, j'ai décidé de choisir des protagonistes féminins, pari tenu depuis le texte *Le bruit des os qui craquent* (2006) sans qu'aucun petit garçon n'ait paru en souffrir. L'analyse des réactions des enfants des différents sexes au texte *Trois petites sœurs* sera éclairante, puisque sur les cinq personnages, quatre sont de sexe féminin, la mère et les trois petites sœurs.

Je referme la parenthèse et reviens à la conteuse de *Conte du jour et de la nuit* : est-ce une conteuse parce que le texte s'adresse aux petits ? Parce que je voulais un visage féminin sur scène, elle qui était la « présence des hommes » à travers la radio qu'Alfredo écoute et les journaux que lit Troller, deux médias inconnus des petits et trop abstraits pour rendre la présence des hommes réelle.

Comment vivre avec les hommes quand on est un géant est un conte, bien sûr. Mais un conte philosophique. Si, sur la scène, on ne voit que deux personnages, il en est un troisième dont la présence est aussi importante pour l'action et le sens que Troller et Alfredo... C'est l'homme, l'humanité. Troller et Alfredo vivent chez les hommes et avec eux. Alfredo les déteste. Il s'est imposé en faisant peur et horreur. Troller les adore et veut se faire aimer. Le public sent cette présence des hommes à travers les commentaires du rat et du géant et suit l'évolution des événements sur la terre par les journaux que lit Troller et la radio qu'écoute Alfredo. Parler de l'humanité et la faire parler, c'était trop abstrait pour les petits dont la vision historique remonte à peine jusqu'à hier et qui commencent tout juste à imaginer que le monde est plus grand que le chemin de chez eux jusqu'à l'école. En parler à travers les journaux et la radio était impensable. Ce sont deux médias que les petits ne connaissent pas. (Lebeau, 1991 ; p. 14)

La conteuse est le troisième personnage non représenté mais dont on sent la présence dans *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant*. Le choix du personnage a entraîné de grands bouleversements dans la construction dramatique du texte et changé les repères linguistiques. D'abord, il a fallu déplacer le foyer dramatique, oublier la fable philosophique et les conflits que Troller et Alfredo entretiennent avec les hommes pour ramener au premier plan l'histoire d'une amitié impossible entre deux personnages. Il a fallu redéfinir la langue d'Alfredo et de Troller, inventer celle de la conteuse :

Dans *Comment vivre...* le rythme de chaque scène était donné par le personnage qui la menait, Troller s'exprimant en alexandrins et Alfredo dans un français direct, quotidien, celui qu'on entend dans la rue. C'est une alternance déconcertante qui, pour les enfants plus vieux, devient vite signifiante. Mais cet aller-retour risquait de perdre les petits. De plus, l'alexandrin de Troller, qui lui donne l'étrangeté et le poids des siècles d'histoire qu'il a traversés, n'est pas facilement compréhensible. [...]. Et l'alexandrin impose souvent un vocabulaire qu'on voudrait éviter avec les petits.

Enfin, je voulais redessiner leurs comportements non seulement en fonction d'un propos plus intimiste, mais en gardant en arrière-fond des portraits d'enfants de 4, 5, 6, 7 ans en me rappelant quelques éléments du développement intellectuel, émotif et social qui marquent cet âge : la socialisation ; la découverte du monde extérieur par des jeux de rôle et de manipulation ; le développement du langage qui passe par une étape très importante, le plaisir de nommer les choses et de jouer avec les sonorités ; l'apprentissage de la pensée symbolique... (p. 15)

Étrangement, le personnage même de la conteuse reviendra souvent par la suite dans mon œuvre. Dans *Petit Pierre* (2002), elles sont deux, la petite et la grande histoire, porteuses de la parole de Pierre Avezard. *Conte du jour et de la nuit* est le premier texte où je distingue l'action du récit qui, habituellement, se croisent dans un métissage très étroit. Selon Pascual (2013), les conteuses...

... en appellent au changement dans nos consciences et, contrairement à un discours rhétorique ou persuasif, elles rendent à la parole sa fonction éthique. Ces conteuses ne seraient-elles pas des sœurs d'Angelina dans *Le bruit des os qui craquent* ? Ne seraient-elles pas les complices de cette voix de femme, seule et furieuse, qui habite *Chaîne de montage* ? (p. 45)

L'adaptation d'une même histoire pour deux groupes d'âge s'est révélée une expérience passionnante, plus complexe que l'adaptation du roman de Buten, *Burt*, pour la scène. Quand la structure théâtrale se dessine, il suffit de laisser défiler le roman. Passer de *Comment vivre avec les hommes quand on est un géant* à *Conte du jour et de la nuit* m'a obligée à changer mon regard sur le monde, avant même de pouvoir donner une structure théâtrale à la fable. Je retiens de l'expérience que la prise en compte de l'âge de l'enfant dans le processus d'écriture est essentielle et impose à l'auteur des contraintes et des connaissances précises, qui ne font peut-être pas partie de ses outils ou de ses préoccupations quand il écrit, mais qui ne peuvent pas ne pas surgir au moment de la création du texte ou de sa diffusion. Je retiens cette phrase d'Eco (1985) qui décrit bien l'expérience que j'ai menée :

[...] un texte postule son destinataire comme condition *sine qua non* de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité significative. En d'autres mots, un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser

même si on n'espère pas (ou ne veut pas) que ce quelqu'un existe concrètement ou empiriquement. (p. 64)

L'esthétique de la réception, telle qu'élaborée par Jauss, me conforte dans l'intuition qu'écrire pour... est un métier qui s'apprend, un art qui se perfectionne. L'enfant spectateur et son développement intellectuel, émotif, social ont toujours été et sont encore au cœur de mes recherches.

3.7.2. L'enfance et l'écriture en liberté : *Contes d'enfants réels* (1990-2017)

Depuis longtemps, j'écris pour mes tiroirs de petits textes, libres de tout objectif formel, didactique ou même expérimental. Ces textes jaillissaient pendant que j'attendais, ce que je nomme maintenant, une métaphore fondatrice, pendant les périodes d'animation quand je m'ennuyais de l'écriture. J'écrivais ces contes rapidement à la suite de confidences d'enfants, de confidences d'amis sur leur enfance, de souvenirs personnels, d'observations, de faits divers où un ou des enfants étaient en cause. La liberté que je me donnais, en écrivant ces textes, était totale. J'étais seule à les écrire, seule à les lire. Seule avec un enfant contraint, triste, humilié, ennuyé, facétieux, révolté... J'adorais écrire ces textes courts qui me libéraient de l'obligation toujours présente de repousser les limites du permis et du moral, sans me placer sur le terrain du scandale qui ne m'intéressait pas.

Dans les contes, je racontais la mère indigne, inquiète d'avoir tant fumé durant sa grossesse, qui donne naissance à une petite géante. Je racontais l'enfant blond et parfait, dont rêvent tous les parents, qui s'ennuie pendant une leçon de violon, s'ennuie tant qu'il se met à jouer... le concerto de Vivaldi en la majeur ? Non ! Il joue à celui qui pisse le plus loin et, entraîné par le jeu, il pisse dans le violon du maître. Je racontais la mère alcoolique, le surdoué qui veut comprendre d'où vient et à quoi sert la souffrance,

le père qui tue sa fille pour la délivrer de la prison où elle est née. Je racontais Julie qui fait manger une chenille à son père, trop distrait, qui fait semblant de l'écouter. Je racontais sans me soucier du théâtre, des enfants ou des adultes que je faisais vivre ensemble dans des situations qui venaient directement de la vie et qui prenaient un deuxième souffle dans le conte.

Gervais Gaudreault a lu ces contes et en a choisi six pour en faire le corpus d'un spectacle : *Le monstre*, *Se que je ne feut pas vair : laferselle*, *Titi*, *Celui qui aimait trop la science*, *Le goûter* et *L'enfant blond qui ne voulait pas jouer du violon*. Les contes ont leur autonomie thématique, les personnages varient d'un à l'autre, et il n'existe pas *a priori* de lien entre les personnages des différents contes, sinon qu'ils pourraient faire partie d'une famille élargie. L'analyse que fera Pascual (2007) des contes m'a éclairée sur la liberté formelle que les contes distillaient comme un venin et qui, goutte à goutte, a contaminé toute mon œuvre. Elle en dira⁸ :

La brièveté dotée d'autonomie, qui de plus permet différentes stratégies spectaculaires de cohésion, devient un champ d'expérimentation, de transgression des limites, conscientes et inconscientes, de développement de nouveaux jeux et de nouveaux procédés. (Traduction de M. Ruiz, tapuscrit. p. 47)

Les récits philosophiques et poétiques étaient portés par des personnages d'enfants qui s'y reconnaissaient sans problème. Le choc est venu du passage à la scène et de la confrontation enfants-adultes. Les adultes étaient choqués par les contes qui ne concluaient pas. Ils étaient rebutés par l'exagération poétique, révélant ainsi leur peur des silences, de la densité, de l'intensité, des ressources stylistiques qui multiplient les entrées au sens et les retours sur soi. Les enfants aimaient, certains aimaient moins, des réactions normales devant l'art qui s'affirme. Plus troublante était la divergence des lectures entre adultes et enfants. Le conte *Celui qui aimait trop la science* provoquait

⁸ La brevedad dotada de autonomía y que a su vez permite distintas estrategias espectaculares de cohesión, es así un campo de experimentación, de transgresión de límites conscientes e inconscientes, de desarrollo de nuevos juegos y recursos. Las escrituras de estos cuentos le permiten así ir más allá que en las composiciones dramáticas anteriores. (p. 90)

un fort malaise chez les adultes, qui posaient la question de l'exemple donné aux enfants, alors que les enfants recevaient instinctivement le débat éthique qui sous-tend la recherche scientifique actuelle. Ces observations ramènent au débat essentiel sur la fonction du théâtre et les attentes déconcertantes des adultes mal à l'aise pour parler du théâtre pour enfants et en juger. Au cours de la diffusion du spectacle, nous avons connu des réactions viscéralement contradictoires et parfois très violentes de la part d'adultes qui accompagnaient les enfants, selon les cultures où le spectacle a été présenté : francophone, anglophone et hispanophone. Les différences de réception sont révélatrices de la relation que les adultes supposent entre l'art et les enfants.

Je ne m'attarderai pas sur ce que m'a appris le passage à la scène de ces courts textes. Il est certain qu'outre la disparition complète du *dramatis personae*, outre la liberté de jouer avec les mots, les sens, les analogies, les sonorités, sans le corset serré de l'écriture théâtrale qui impose un espace-temps si précis que l'économie est une vertu, j'ai appris et retenu que les meilleurs textes restent sans réponses aux questions qu'ils soulèvent. Encore une fois, c'est Pascual (2007) qui soulève cette nouveauté dans mon écriture, nouveauté qui se retrouvera dans tous mes textes subséquents⁹.

Une fois décrite l'expérience du personnage — qui progressivement tue et torture de nombreux animaux : les poissons du bocal, des tortues, des écureuils, des oiseaux, des insectes, des rats, des chats, des chiens, parfois en secret, parfois sous couvert de son entourage familial — Lebeau « met en suspens » la résolution de la situation. Après toutes ces expérimentations, le personnage n'en sait pas plus sur la douleur et la souffrance. Les questions n'ont pas de réponse. Le personnage croit qu'à vingt ans, adulte, il ne trouvera peut-être pas les réponses mais il n'y aura plus de questions. En attendant, il compte méticuleusement le temps qui lui reste avant d'avoir vingt ans. (Traduction M. Ruiz, tapuscrit. p. 48)

⁹ Descrita la experiencia del personaje – que progresivamente va matando y torturando a numerosos animales: peces de acuario, tortugas, ardillas, pájaros, insectos, ratas, gatos y perros, entre otros, unas veces en secreto, otras con la licitud de su entorno familiar – Lebeau « suspende » la resolución de la situación. Tras todos estos actos, el personaje no sabe más del dolor y del sufrimiento que antes. Las preguntas no tienen respuestas. El personaje cree que será a los veinte años, al ser adulto, cuando encuentre las respuestas. Mientras, cuenta meticulosamente el tiempo que le queda para ese momento. (p. 91-92)

3.7.3. *L'Ogrelet* (1997) : inscrire le conte dans la modernité

3.7.3.1. *L'Ogrelet*, un conte et un drame... presque classique

L'Ogrelet sera le dernier des textes, dans le registre du conte, que j'analyserai dans mon parcours qui compte pourtant *Contes à rebours* (1997) et *Gretel et Hansel* (2013). Je ferai à l'occasion quelques recoupements car ces textes sont de la même famille que ceux déjà traités : un contenu de conte, mythique et archétypal, inscrit dans le quotidien de l'enfance d'aujourd'hui avec ses responsabilités, ses tâches et ses obligations, dont celle de grandir. Une dramaturgie qui ne juge pas ses personnages, ne conclut pas, élabore des champs sémantiques à partir de sonorités (me convainquant que torture et tortue avaient la même étymologie), de rythmes, d'analogies évidentes ou subtiles, presque personnelles. Si j'ai choisi de terminer cette section avec *L'Ogrelet*, c'est que ce texte est une illustration parfaite des effets de la « métaphore fondatrice » dans mon travail. Également, il m'apparaît que cette nouvelle réflexion sur un texte écrit il y a longtemps, peut m'apprendre encore sur l'écriture et les stratégies textuelles que j'avais, jusqu'à la recherche doctorale, peu analysées.

L'Ogrelet est né d'une question qui me hantait depuis longtemps : comment les enfants, qui n'ont pas de notions de psychologie ou de philosophie, peuvent-ils vivre avec ces pulsions qui nous submergent et nous laissent étonnés par ce que nous avons fait ou ce que nous n'avons pas fait ? Moi, qui possède des notions philosophiques, je demeure étonnée de constater que l'âge n'apporte pas la sagesse dont on parle tant. Je n'avais pas idée de la résonance de ma question chez les enfants, pas la moindre idée de l'âge où surgit la conscience du bien et du mal et pas d'indications sur la manière de vivre ce questionnement à six, huit ou douze ans. Aussi, suis-je retournée dans les classes travailler avec les enfants. J'ai choisi une classe de 1^{re} année (six, sept ans), une de 3^e année (huit, neuf ans) et une de 6^e année (onze, douze ans) de milieux socioculturels différents, et posé les questions qui m'intéressaient. Comment les enfants perçoivent-ils ces pulsions qui nous font agir en dehors de notre volonté ? Les perçoivent-ils ? La

différence d'âge a-t-elle de l'importance sur leur perception et l'expression de ces perceptions ? Ont-ils une conscience de valeurs morales et de notions d'éthique avant d'en posséder les mots et les concepts pour en parler ? Peuvent-ils qualifier et analyser leurs actions à partir de ces concepts ?

J'ai abordé l'animation par un jeu très simple et d'une grande efficacité : je disais un mot aux enfants, ils me donnaient son contraire. Le chaud appelle le froid, le mou le dur, le bien le mal. Puis nous avons fouillé les extrêmes, imaginant des situations, dessinant des personnages, transposant dans le quotidien les images archétypales du bien et du mal transmises autant par la génétique que par la culture dans laquelle nous naissons. De ces extrêmes, nous sommes passés aux nuances et, de nuances en nuances, nous nous sommes rapprochés des questions éthiques où il est difficile de départager le bien du mal. Pour présenter les débats éthiques et susciter une discussion, j'ai lu aux enfants de onze et douze ans le début d'un conte écrit rapidement, après avoir essayé de consoler mon fils de seize ans révolté par le verdict de Robert Latimer. L'homme était condamné à la prison à vie pour le meurtre de sa fille, lourdement handicapée et souffrante. Le conte s'intitulait *Mon père a tué ma sœur* et j'en avais arrêté l'écriture au moment où le père tue la petite, incapable de choisir la manière de provoquer la mort et tout aussi incapable d'aller voir comment Robert Latimer s'y était pris. Les enfants, émus et unanimes, m'ont convaincue de terminer le conte et de leur lire la semaine suivante, me mettant en garde contre la tentation de le lire à des plus petits... À onze ans, ils avaient à l'égard des plus jeunes, les mêmes réflexes que les adultes à l'égard des enfants. J'ai lu le texte aux enfants de huit et neuf ans qui ont eu la même réaction et la même préoccupation pour les enfants plus jeunes qu'eux. J'ai terminé le texte, me rappelant le suicide inventé par Zola dans *La faute de l'abbé Mouret*. Les discussions avec les enfants ont été passionnées et passionnantes.

J'ai passé trois mois avec eux, amassé histoires, cahiers, cassettes. J'ai relu, revu, réécouté en essayant de digérer sans oublier. Deux mois de décantation et de fréquentation

du matériel recueilli en animation m'ont permis de retenir deux éléments apparus dans tous les groupes d'âge et de milieux socioculturels : un personnage qui représente le mal doit nécessairement s'attaquer aux enfants, et le mal habite chacun de nous. Je n'avais pas envie d'explorer la psychologie des pédophiles, je finissais à peine l'expérience de *Petite fille dans le noir*. Je me suis tournée vers les contes mettant en scène des personnages qui font du mal aux enfants. Ils sont nombreux : les fées négligées, les sorcières qui font cuire les enfants, mais on ne dit jamais si elles les mangent, les belles-mères... des marâtres, jalouses et acariâtres. Des femmes ! Je le constate en l'écrivant. Les loups, bien sûr, mais les loups sont des animaux dont la psychologie est autre que celle de l'homme et qui ne font le mal que lorsqu'ils ont faim.

Il y a l'ogre, un homme enfin. De tous ces personnages, il est, sans contredit, le plus effrayant puisqu'il mange, dévore... les enfants. Oui, l'ogre est bien, de tous les personnages mythiques, celui qui me paraissait porter exactement ce que les enfants m'avaient signalé : cet instinct du mal absolu qui pousse à s'en prendre aux enfants, aux petits incapables de se défendre. Le personnage de l'ogre ne me satisfaisait qu'à moitié : on sait ce que l'ogre fait avant même qu'il ne le fasse. Il mange les enfants et on peut très bien l'imaginer les croquer, entendre les cris, sentir le sang couler. L'ogre nous remplit d'horreur. Par contre, je ne voulais pas tomber dans le piège de l'ogre gentil qui se met à la diète et devient végétarien. Cet ogre a renié son identité. La recherche active (prendre des notes, esquisser des scénarios, relire mes notes d'animation, etc.) s'est poursuivie jusqu'à ce qu'apparaisse l'idée du fils de l'ogre qui ne sait rien de son identité et rêve à son avenir. Je résume ainsi dans le mot de l'auteure qui accompagne la création à la Maison Théâtre :

En fond de scène, j'ai dessiné une forêt, dans toutes les nuances du jour et de la nuit, du vert au noir et du noir au vert. La forêt pour le mystère, le bruit du vent et le loup qui s'est inscrit dans notre mémoire comme l'ennemi.

J'ai tracé en rouge, à grands traits, les désirs du fils d'un ogre qui, à six ans, a connu l'école et le mot « père ».

J'ai laissé la fin s'imposer d'elle-même, dans toutes les couleurs de l'arc-en-ciel. Une éclaircie dans la forêt, une trêve avec soi-même et avec le monde... Car si *L'Ogrelet* est un conte moderne, il puise dans la tradition ses métaphores.

L'Ogrelet, avec ses six ans, sa force extraordinaire, et sa terrible hérédité, nous réconcilie avec ce que nous avons de meilleur et de pire.

L'Ogrelet est un conte avec un héros, les forces du bien et du mal opposées dans un combat presque manichéen, douloureux et joyeux, d'une joie grinçante. C'est un conte dans sa structure avec les trois épreuves à traverser pour apprendre à vivre avec sa propre génétique. C'est également un drame classique dans ses dialogues serrés, ses monologues qui font avancer l'action, ses parts d'ombre et d'action hors scène, narrée par le héros au public. Conte et drame classique qui mettent en scène des adjuvants et des opposants, dans un schéma actantiel familier qui se laisse facilement mettre à plat pour l'analyse.

En choisissant le personnage de l'Ogrelet, je pensais au cochon et à ses cochonnets, au coq et au coquelet. J'aimais le néologisme qui promettait le mystère, disait l'enfance et l'effort de grandir. L'idée de l'Ogrelet, telle qu'elle m'est apparue, est l'exemple le plus probant de ce que j'appelle la « métaphore fondatrice ». J'ai mis l'ogre dans l'enfant lui-même, renversé les termes du mythe pour faire jaillir un sens neuf, inédit, riche des sens accumulés depuis des siècles, et riche des nouveaux sens que donne la confrontation avec le réel. La « métaphore fondatrice » du texte est facile à saisir, facile à comprendre, facile à décoder. C'est un concept dynamique, réconciliateur, qui fait surgir du sens, une théâtralité ou des personnages. Un point tournant qui aligne les premiers mots du texte. Un moment de grâce, moment de cristallisation d'éléments divers, éparpillés, presque contradictoires qui se réconcilient et prennent un sens. Parmi ces éléments, je citerai les plus importants : les points de vue des enfants, mes questionnements initiaux et le point précis où en est ma réflexion, une histoire à raconter et enfin, les enfants, les spectateurs qui me regardent écrire et découvrent les mots en même temps que moi.

Je vois les spectateurs. Je les entends respirer. Ceux qui ont écrit les premières pages de *L'Ogrelet* sont petits, assis par terre sur la scène, ils ont quatre ou cinq ans, et je les imagine dans une grande relation d'intimité avec la scène, l'histoire et le personnage dans sa quête identitaire. J'écris un conte avec un ogre et cet ogrelet est un enfant qui se prépare à entrer à l'école, comme mes petits spectateurs qui viennent de vivre leur première rentrée ou qui vont la vivre bientôt. J'écris tous les jours. L'histoire m'échappe. La respiration du conte se fait plus ample, les mots plus complexes, les questions plus déchirantes, et je vois le public grandir à chaque page.

Je termine le texte et j'en ai peur. Malgré l'ogre et le conte, le spectacle ne s'adresse plus à des enfants de quatre et cinq ans. La quête est une quête identitaire qui ne concerne pas les plus petits. Le sang coule dans la logique du conte traditionnel et nous sommes au théâtre : les images de la scène et notre propre imaginaire plein d'images fantasmatiques multiplient la puissance des mots. Il y a de nombreuses ellipses de temps et d'action que les enfants doivent imaginer, des monologues remplis de silences dramatiques que le spectateur doit habiter. Je l'avoue, les non-dits du texte me faisaient peur. J'ai oublié les quatre et cinq ans et décidé de lire le texte à deux classes d'enfants qui me semblaient marquer les limites du territoire d'âges concernés : 1^{re} (six, sept ans) et 4^e année (neuf, dix ans). J'ai lu, dans une rencontre, la première partie du texte qui va jusqu'au moment où l'Ogrelet apprend qui est son père et pourquoi il ne le connaît pas. Dans les deux groupes, j'ai eu le même silence attentif. Puis j'ai divisé la lecture de la deuxième partie du texte en trois rencontres (une par épreuve). J'ai établi un fonctionnement simple mais précis : nous explorons ensemble les possibilités de résolution de l'épreuve, puis, je lis la scène telle que je l'ai écrite et nous en discutons. Les deux premières épreuves n'ont soulevé aucune contestation : si les propositions des enfants allaient dans tous les sens, ils se sont tous ralliés au texte écrit.

C'est à la troisième épreuve (l'Ogrelet doit passer un mois complet avec une petite fille de son âge sans la manger), que la divergence entre les deux groupes est apparue. À la

question qui introduisait le débat : « Que va-t-il se passer ? » les petits avaient mille et une solutions, mais aucun ne proposait la mort de l'Ogrelet. Par contre, les élèves de 4^e année étaient unanimes : l'Ogrelet doit mourir. J'ai posé une deuxième question : qui va le tuer ? Les réponses divergeaient : les chasseurs, son père, la maîtresse d'école, le père de Paméla mais, dans une classe de vingt-six élèves, douze ont répondu : sa mère. J'ai lu la scène où l'Ogrelet réussit la troisième épreuve et les élèves m'ont regardée comme si je les avais trahis : « C'est un conte de fées, ton affaire. » Pour eux, il n'y avait aucun *deus ex machina* possible : l'Ogrelet est et sera toujours le fils de l'ogre, loi incontournable de la nature. Ces réactions m'ont obligée à préciser les toutes dernières répliques, qui réjouissent les enfants et font grincer des dents les adultes.

J'imaginai une scénographie et une mise en scène qui permettraient de tempérer les ardeurs du texte et d'éclairer de manière réaliste les ellipses poétiques que je jugeais dangereuses. Je voyais une maison, une forêt, une école. Le chemin entre les trois lieux, les repères spatio-temporels précis, simples et descriptifs. Le projet scénographique, d'une grande économie théâtrale, m'a terrorisée. J'ai soutenu que les enfants ne comprendraient pas où sont les personnages, compréhension qui me semblait essentielle : à la maison, à l'école, sur le chemin entre les deux, dans la cabane... Malgré mes objections, le projet scénographique s'est réalisé tel quel et le spectacle a été une leçon de théâtre. Jamais les enfants ne se sont perdus dans le texte, dans l'action, dans les déplacements et l'économie sur scène les obligeait au travail du spectateur dont parlent Sarrazac (1997), l'école de l'esthétique de la réception (1977) et Ubersfeld (1996) : une relecture, une réappropriation du spectacle à partir de sa propre expérience du réel.

En ce sens, l'espace scénique est le lieu de conjonction du symbolisme et de l'imaginaire, du symbolisme de tous et de l'imaginaire de chacun. Ce travail du spectateur au théâtre n'est nulle part plus visible qu'à propos de l'espace. Investi par les fantasmes de chacun mais nécessairement reconstruit. La présence simultanée de réseaux divers peut faire apparaître des conflits, comme elle peut éclairer telle ou telle théorie théâtrale. (I ; p. 133)

L'espace scénique avait permis au symbolique de se déployer et à l'imaginaire de chaque enfant de tracer son propre chemin. Ils avaient parfaitement perçu les enjeux de la quête de l'Ogrelet, qu'aucun enfant, aucun adulte n'a appelé Simon, ce prénom qu'il a lui-même choisi. Aux enfants qui regrettaient de ne pas avoir vu Paméla, je demandais : « Est-ce que vous pourriez la dessiner ? » Tous les enfants se mettaient fébrilement à dessiner Paméla, qui, étonnamment, était toujours une petite blonde aux yeux pâles, les héroïnes de nos imaginaires acculturés.

3.7.3.2. *L'Ogrelet* : conte moderne, drame contemporain, parabole ?

Malgré le classicisme avoué du conte et du drame, malgré la structure serrée d'un autre temps, le texte est un conte moderne, car l'opposant le plus déterminé et le plus redoutable de l'Ogrelet, c'est l'Ogrelet lui-même. Il le souligne d'ailleurs dans la scène de l'épreuve avec le coq :

OGRELET

Tu annonces fièrement le début de l'épreuve, petit coq.
 Tu es brave et je t'admire car tu as beaucoup à perdre aujourd'hui
 dans un face à face
 qui n'est pas entre toi et moi, comme tu le penses,
 mais entre moi et moi-même... (p. 54)

Le conflit est un conflit intérieur. C'est contre son propre sang que l'Ogrelet doit lutter et, s'il est bien au centre de la situation dramatique, il n'est pas un héros dramatique tel que défini par Aristote : il n'inspire ni crainte ni pitié. Il n'est pas non plus ce héros tragique dont la définition vient aussi d'Aristote : il ne subit pas la situation comme un destin inexorable imposé par les dieux. Au contraire, il lutte, avec toute la créativité de l'enfant de six ans et sa victoire, aussi provisoire soit-elle, est une victoire de l'imagination, de l'homme sur le destin. L'Ogrelet est un héros moderne, responsable de ses choix et de ses actes. Il est maître de ce qu'il fait et le revendique.

Si l'Ogrelet est un personnage moderne, l'enjeu dramatique l'est tout autant : la question de l'identité, particulièrement déterminante dans l'enfance, est de celles qui habitent les consciences modernes. Elle doit être réactualisée à chaque événement marquant de la vie, qui change à un rythme effréné. Parallèlement à la question identitaire, se développe la problématique de la conscience ambivalente qui préside à toute action posée, aux choix effectués, à la responsabilité personnelle. *L'Ogrelet* pourrait s'inscrire dans ce courant contemporain que Sarrazac (2002) nomme parabole, une façon naïve et métaphorique de raconter les complexités du monde spirituel, historique nous dit-il dans *La parabole ou l'enfance au théâtre*. Le texte a toutes les caractéristiques de la parabole théâtrale que Sarrazac énumère dans sa tentative de définition du mot parabole : choisir la ruse pour dire sans détenir la vérité, user d'un réalisme allusif qui déploie un des termes de la comparaison en images frappantes, pratiquer l'écriture oblique qui aborde le réel par le biais. Enfin, dans une ultime définition d'un procédé qui prend mille visages, Sarrazac (2002) résume :

Emprunter le détour de la parabole, c'est en effet choisir une voie simple, naïve, enfantine mais qui va permettre à l'auteur — toujours grâce au regard étranger — d'aborder de façon neuve, au moins en apparence innocente, une question des plus ardues et des plus complexes, des plus abstraites, aussi d'ordre intellectuel, moral, religieux, métaphysique ou politique. Au lieu d'essayer de traiter frontalement cette question, comme s'y essaye désespérément le théâtre à thèse, le dramaturge paraboliste va l'attaquer de façon enfantine et ludique par le biais d'une comparaison. (p. 144)

L'Ogrelet va plus loin encore. Il n'est pas comparaison, il n'a pas besoin de ce deuxième terme dont parle Sarrazac pour se définir et dire. Je reviens ici à la distinction que faisait Ricœur en 1975 entre comparaison et métaphore, soulignant la puissance prédicatrice de la métaphore sur la comparaison, qui suppose un « être comme », alors que la métaphore installe un « être ». L'attribution directe fait jaillir non seulement la surprise, mais un sens nouveau. Simon n'est pas comme un petit ogre, il est un ogrelet. Il porte en lui les pulsions de l'ogre et les portera toute sa vie. Sarrazac (2002) lui-

même semble faire cette distinction entre comparaison et métaphore, puisqu'il n'emploiera plus que ce dernier terme dans sa tentative pour décrire la parabole théâtrale et le travail du paraboliste :

Afin d'aborder des domaines inconnus et difficiles d'accès, le paraboliste choisit ses métaphores dans la sphère populaire du proche et du familier, mais ce proche et ce familier, il va faire en sorte de les rendre suffisamment étranges, suffisamment vivants et intrigants pour susciter la réflexion de son auditoire. [...] La connaissance est inductive. Le théâtre paraboliste peut prétendre à la réflexion philosophique en faisant son travail d'étonnement et de déconditionnement. (p. 144)

Je reprends chacune des conditions que Sarrazac (2002) énumère pour la parabole. Premièrement, il donne à la parabole le pouvoir de se situer entre le proche, le familier ou l'étrange. Du début à la fin, *L'Ogrelet* reste sur la crête de la frontière entre le familier et l'étrange. Il pourrait basculer dans le réalisme terre à terre : un enfant de six ans entre à l'école du village et sa mère s'inquiète. La situation est banale. L'étrange pointe dès les premiers mots : l'Ogrelet ne connaît pas le rouge. Il a fallu que sa mère lui montre un coquelicot pour qu'il reconnaisse les volets de l'école qui, par le plus grand des hasards, sont rouges. Il y a les ongles, les lèvres et la robe de sa maîtresse qui lui font ressentir un étrange plaisir. La deuxième condition posée par Sarrazac est claire : ce familier, qui se colore d'étrangeté, ne doit pas être une traduction simplifiante d'un réel plus complexe. *L'Ogrelet* n'est pas une traduction, ce n'est pas une comparaison entre deux termes. C'est un texte né d'une métaphore assez forte pour être fondatrice qui a permis à de nombreux éléments contradictoires de s'unir pour conter une histoire à des spectateurs, eux-mêmes divisés. Enfin, la troisième condition posée par Sarrazac pour définir un texte parabolique indique la volonté du texte de s'inscrire dans les questions philosophiques qui provoquent un déconditionnement. Le texte est né d'une question existentielle, de celles qui ne trouveront jamais de réponse, et *L'Ogrelet* continue de susciter un étonnement et un déconditionnement, que je souhaite double. Pour les enfants, ne jamais se considérer comme vaincus et pour les adultes, apprendre de l'enfant

comme le père de l'Ogrelet apprendra de son fils. Il le résume dans la lettre que le petit apporte à sa mère à la fin de la troisième épreuve.

Chère Anne, j'ai appris beaucoup de notre fils. Le courage et l'espoir en l'avenir plus fort que le passé d'eau trouble. [...] J'ai une grande admiration pour notre fils qui a défié les lois de l'hérédité et de l'instinct. Il a réussi à vaincre l'ogreté, quand moi je n'y croyais plus. Une prochaine pleine lune, j'essaierai moi aussi. Je me sens prêt. (p. 80)

Enfin, nous dit Sarrazac (2002) avec une grande justesse, le texte parabolique ne contient pas de vision du monde, lui qui affirme dans tous ses ouvrages qu'on va au théâtre pour voir le monde et qui en fait le titre du livre qu'il écrit pour parler du théâtre aux enfants : *Je vais au théâtre voir le monde*. Que contiendrait donc cette parabole si ce n'est un point de vue sur le monde ? Il répond : une puissance d'interrogation pour mon plus grand bonheur, moi qui ai passé ma vie à éviter de donner des réponses aux questions qui se posaient dans ma dramaturgie. Ces questions, nous dit Meirieu (2014), « qui nous réunissent bien plus que les réponses que, pour nous rassurer, nous tentons de leur donner ».

On n'imagine pas un auteur de paraboles cherchant à imposer son autorité à son public. Car, mieux que tout autre, le paraboliste conscient sait que « comparaison n'est pas raison ». Il pratique l'analogie, mais il connaît les limites de l'analogie. À travers elle, c'est un autre niveau qu'il cherche à atteindre. (p. 44)

La parabole cherche le doute suffisant pour inciter à une pensée personnelle, ce que propose la dernière phrase du texte que les enfants eux-mêmes ont exigée. À sa mère, qui lui demande ce qu'il porte au cou, l'Ogrelet répond :

Pour occuper nos mains et nos esprits, Paméla et moi on modelait des petits or-teils avec la cire des chandelles. Je t'attends, maman.

La mère de l'Ogrelet sort

L'orteil de Paméla. Le vrai, je l'ai croqué mais je ne l'ai pas avalé. Je le garde dans ma poche avec la petite goutte de sang séché qui ne veut pas partir. (p. 81-82)

Une constatation s'impose : même dans un registre très codé, comme peut l'être le conte avec sa quête, ses trois épreuves, son héros qui réussit, sa fin non seulement prévisible mais heureuse, les enfants sont ouverts à la transgression inhérente au langage théâtral, beaucoup plus que les adultes qui, quand il est question d'enfance, se réfugient dans des formes hypostasiées.

3.8. *Le bruit des os qui craquent* (2009), la réception d'un texte

Pour parler de ce texte dont l'écriture et la création sont récentes, je reviendrai aux textes de réflexion qui ont accompagné les étapes de travail. L'analyse permet de comprendre comment *Le bruit des os qui craquent* m'a menée au texte de la recherche-création, *Trois petites sœurs*. Le résumé date de 2007 :

Elikia est une enfant parmi tant d'autres qui a vu sa vie basculer du jour au lendemain dans une guerre civile chaotique et sans loi. La petite enlevée à sa famille devient enfant-soldat. Victime, elle devient aussi bourreau dans une situation intenable qui brouille les lois les plus élémentaires de l'éthique. Comment grandir et rester humain quand les repères s'effacent devant une brutalité quotidienne sans espoir ? C'est le petit Joseph, le plus jeune enfant à parvenir au camp de rebelles qui lui rappelle son enfance, sa famille, son village, son humanité et qui lui donne le courage de briser la chaîne de violence dans laquelle elle a été entraînée. (Écrit pour le programme)

Le bruit des os qui craquent est un texte à deux voix. Si Joseph et Elikia vivent la fuite, les doutes, les peurs et le retour à la vie civile où les enfants peuvent grandir comme des enfants, Angelina, l'infirmière qui les reçoit à l'hôpital où ils se réfugient, met en perspective cette réalité douloureuse et ouvre la fenêtre sur une lumière incertaine, mais lumière tout de même.

3.8.1. L'écriture

Dans les notes préparatoires à une entrevue de 2012, je confiais au journaliste qui me demandait comment l'auteur « s'accommode d'un devoir écrire et comment la fiction demeure autonome face à de telles horreurs ? » :

J'écris pour répondre aux questions que je me pose sur le monde dans lequel on vit et pour moi, l'indignation demeure un très puissant déclencheur d'écriture...

Étrangement, quand je n'ai plus de mots pour dire, pour crier, je trouve les mots pour raconter, et c'est alors que la fiction prend un tel pouvoir. La fiction, l'art, une réalité transmuée, transcendée a beaucoup plus d'impact que les reportages, les tentatives de montrer et d'expliquer la réalité. Gadamer écrivait qu'une œuvre d'art ne se démode jamais, contrairement aux vérités scientifiques, que l'œuvre garde à travers les modes et les courants la même force émotive.

Je crois qu'il se passe un phénomène assez semblable entre la réalité que nous percevons à travers les informations et l'art, le lieu de la fiction. L'information fonctionne par accumulation et les accumulations ne nous satisfont jamais vraiment. (Préparation écrite préparatoire à une entrevue, 2012)

Les réponses aux questions de l'entrevue me semblent une bonne introduction au texte *Le bruit des os qui craquent*, et j'en reprendrai des passages qui expliquent le choc de la découverte, le travail de documentation, les débuts de la diffusion et les questions soulevées par les publics. Au journaliste qui veut savoir si le texte a été écrit précisément pour les enfants, en adaptant la réalité à ce qu'ils pouvaient entendre et comment les adultes ont pu s'approprier le texte, je réponds :

Oui, j'ai écrit ce texte pour les enfants, je voulais l'écrire pour les enfants puisque les protagonistes du texte sont des enfants, que les enfants-soldats sont des enfants. Mais écrire pour les enfants n'est pas une adaptation de l'écriture. C'est un point de vue qu'on adopte, un regard qu'on place à une certaine hauteur qui ne voit pas nécessairement les mêmes choses mais qui mérite la même vérité, la même crédibilité, la même force dramatique qu'on chercherait si on écrivait pour adultes. (Préparation écrite à une entrevue, 2012)

À la question sur les sources du texte, je reviens sur le documentaire australien découvert en 2004 qui a déclenché l'obligation d'écrire. Je connaissais la réalité des enfants-soldats mais je n'avais jamais ressenti le choc que m'ont causé les commentaires des

enfants interviewés, certains avaient à peine six, sept ans, de six pays aussi différents que la Colombie et l'Ouganda, la Sierra Leone et le Myanmar, les États-Unis et l'Angleterre. J'ai été terrorisée par les regards des enfants, terrorisée de les entendre renoncer à des rêves simples et légitimes... comme celui d'aller à l'école. La situation de l'enfant-soldat contient en concentré tous les abus, toutes les exploitations, toutes les violences faites à l'enfance : abus sexuel, lavage de cerveau, esclavagisme, violences physiques et verbales de toutes sortes comme le froid, la faim, les humiliations, l'accoutumance à la drogue, etc. L'enfant-soldat se fait voler son enfance et son avenir. J'ai visionné le documentaire plusieurs fois, incapable de comprendre, incapable d'oublier. Les images m'ont hantée, littéralement, jusqu'à ce que je décide d'aller vérifier si les enfants d'ici avaient un intérêt pour une réalité aussi éloignée de la leur. J'ai montré le documentaire à des enfants de dix, onze et douze ans dans treize classes de 5^e et 6^e années du primaire. Je le présentais sans autre préparation qu'une mise en garde sur la dureté de certaines images et certains témoignages. Par contre, j'avais écrit aux enseignants et aux parents leur expliquant ce que je présentais et pourquoi je le présentais aux enfants.

Le documentaire *Enfants-soldats* n'est pas pensé pour des enfants, il n'évite pas les images crues, mais il les met en contexte et prend position ; il ne laisse pas le spectateur dans l'ambiguïté. L'écoute des enfants a été exceptionnelle. Une concentration d'une heure sans faille, même dans les moments les plus « théoriques » où la problématique se discute dans les hautes sphères de l'ONU. Je retrouve un passage de l'entrevue qui dit l'importance de leurs réactions dans ma décision d'écrire :

Les rencontres avec des enfants ont été déterminantes... je ne suis pas certaine que j'aurais écrit si je n'avais pas senti cette soif de savoir chez les enfants. Dans chacun des 13 groupes, je n'avais qu'une seule question pour lancer la discussion : « Est-ce que nous les adultes nous avons le droit de vous parler de ces réalités ? » Dans tous les groupes le passage s'est fait naturellement et spontanément du « non seulement vous avez le droit » au « vous avez le devoir de nous en parler ». (Préparation écrite à une entrevue, 2012)

Avant de partir, je laissais à chaque enfant un questionnaire avec la consigne de ne répondre qu'aux questions qui les inspiraient. Le sérieux avec lequel ces questionnaires ont été remplis m'a donné la mesure des émotions ressenties et de l'intérêt que le documentaire avait suscité. Je me suis mise à lire essais, rapports officiels trouvés à Bruxelles au Groupe de recherche et d'intervention pour la paix (GRIP) qui avait la documentation la plus complète sur la situation des 300 000 enfants-soldats dans le monde, témoignages et fictions, concernant principalement les guerres civiles, propices à l'emploi d'enfants soldats. Je le souligne dans la même entrevue :

J'ai lu Hatzfeld, *Un été de machettes, Dans le nu de la vie...* et compris que la beauté de la langue, la tendresse contagieuse, la compréhension sans jugement m'indiquaient les chemins que je devais tracer moi aussi. J'ai lu Gervasio Sanchez, *Salvar a los niños soldados*, sur la réhabilitation des enfants-soldats en Sierra Leone, livre bouleversant d'une franchise... implacable sur les ressources officielles pour documenter et régler la situation. Ces trois livres ont été des guides aussi bien éthiques qu'esthétiques sur quoi dire et comment le dire. Puis ma recherche s'est concentrée sur l'Afrique et j'ai lu aussi bien des romans que des livres de sagesse populaire, poésie, contes traditionnels... (Préparation écrite à une entrevue, 2012)

À la dernière question, ainsi formulée : « En plus des deux enfants, le troisième personnage de cette pièce est l'infirmière. Quel est le statut, quel est le sens, quel est l'intérêt dramaturgique de ce personnage ? » Je réponds que le personnage d'Angelina a été l'élément déclencheur du texte, l'élément qui met en place, lie, permet au texte d'exister, de respirer :

Quand on travaille sur un thème aussi sensible et compromettant qui installe tous les pièges de la confrontation entre réalité et fiction... l'exotisme, l'exagération, le misérabilisme, le voyeurisme, il faut trouver la ligne dramatique qui met en contexte... Il y a une grande part d'inconscient dans l'écriture, une grande part d'intuition et ce personnage de l'infirmière s'est imposé de lui-même. Quand il a surgi, j'ai su que je pouvais écrire le texte. (Préparation écrite à une entrevue, 2012)

Quand Angelina est apparue dans l'écriture, Elikia et Joseph se sont définis, ont trouvé un sens, un but. La petite m'a entraînée dans son intimité de femme de guerre contre son gré, dans sa fuite pour retrouver un reste d'humanité que les coups, les cris et le sang n'avaient pas réussi à faire taire. J'écrivais avec un certain doute... Cette résilience est-elle crédible ? Mais j'écrivais. Les mots, les scènes s'enchaînaient de manière fluide, dans une alternance qui donnait souffle et rythme à l'action, puis le temps du recul nécessaire... jusqu'au silence, net, chirurgical, définitif, à mi-chemin de l'écriture du texte : je ne croyais plus à une possible résilience d'enfants aussi cruellement marqués. Or, la résilience était au cœur du texte que j'écrivais. Sans possible résilience, je ne pouvais plus écrire.

Je suis partie pour la République démocratique du Congo où j'ai fait la connaissance d'Amisi et de Yaoundé, qui avaient été enfants-soldats de douze à dix-sept ans et qui avaient tué, violé, pillé, incendié. Ils avaient vingt ans, rêvaient d'avenir et n'avaient qu'une seule conviction : jamais plus ils ne tiendraient une arme dans leurs mains. J'ai passé six semaines avec eux, écrit le récit des années passées avec les rebelles. Au retour, le texte a filé jusqu'aux derniers mots. J'étais certaine qu'Elikia, Joseph et Angelina avaient existé quelque part, qu'ils existaient toujours. Quand j'ai mis le point final, j'ai eu le sentiment d'entrer en convalescence après une longue maladie.

3.8.2. Les lectures

Nous avons donné une première lecture du texte *Le bruit des os qui craquent* lors de la 21^e Semaine de la dramaturgie organisée par le Cead, en décembre 2006, à La Licorne, à Montréal. Les spectateurs adultes ont eu une réaction unanime : le texte était beaucoup trop dur pour des publics d'enfants. Les mises en garde ont été nombreuses : comment pensez-vous présenter ce texte aux enfants ? Avec ou sans préparation ? La réalité

n'est-elle pas trop cruelle ? Comment imaginez-vous le retour sur le spectacle : avec des animateurs spécialisés, des psychologues, des artistes ?

Le texte, trop dur pour les enfants, bouleversait les adultes et Marie-Thérèse Fortin nous a proposés une coproduction avec le Théâtre d'Aujourd'hui. J'avais pourtant la certitude d'avoir écrit ce texte pour des enfants, en prenant leur point de vue. L'équipe de création a donc organisé des lectures, en 2007-2008 (treize en tout, sept en France, cinq au Québec, une au CNA) pour différents publics (enfants, adultes, publics mixtes) chez des partenaires capables de soutenir l'expérience. Après chaque lecture, l'équipe (metteur en lecture, acteurs et moi) rencontrait les spectateurs dont je retranscrivais fidèlement les commentaires qui m'ont permis de comprendre pourquoi le texte suscitait le désespoir des adultes et l'espoir chez les enfants.

La première lecture de cette série de treize, a eu lieu devant un public d'adultes à Jonquière. Un jeune universitaire « s'est demandé comment on pouvait parler de telles monstruosité aux enfants ». Troublé, il se posait la question à lui-même : « D'où vient donc le réflexe de ne pas vouloir montrer d'horreurs aux enfants ? » Malgré des témoignages contradictoires, plus nuancés, je reviens dix ans en arrière et la conclusion que je tire de la première rencontre est écrite en majuscules, surlignée en jaune : « la nécessité de préparer les enfants... assurément... mais surtout les adultes... tous les adultes, diffuseurs, enseignants, parents. Que toute la chaîne des adultes qui entourent l'enfant soit au courant de ce que l'enfant aura vu. »

La deuxième rencontre, à Trois-Rivières, est plus intéressante. Pour la première fois, le public est mixte et la discussion s'engage entre enfants et adultes : trois jeunes filles de 12 ans prennent la parole d'entrée de jeu :

Elles disent d'abord à quel point le texte les a touchées, émues, bouleversées.

[...] Elles croient que ce texte est tout à fait accessible pour des jeunes de leur âge.

[...] Elles font un parallèle entre l'atelier de sensibilisation, qui leur a donné une vision générale de la situation, un savoir, des informations, et le témoignage tout autre qu'est le théâtre qui touche à l'intime et marque plus profondément.

Leurs mots : le théâtre, c'est plus profond.

Les commentaires des deux élèves du secondaire sont à peu de choses près les mêmes. Elles ont été aussi intéressées, aussi touchées et bouleversées parce qu'elles ont quinze ans et qu'Elikia est morte à quinze ans. Comme si cette simple coïncidence avait tout à coup une importance primordiale.

Elles ont fait une analyse remarquable de la structure dramatique en deux temps et souligné la qualité de l'interprétation, plusieurs fois.

Les jeunes croient autant aux personnages enfants qu'à l'adulte.

Ils sont totalement disponibles aux conventions théâtrales.

Une des petites a dit qu'elle adorait tellement quand l'infirmière parlait au juge qu'elle s'est souvent retournée pour le chercher des yeux.

Après avoir entendu les commentaires des jeunes, les adultes sont plus modérés. Certains regrettent la violence des mots et des gestes trop semblable à celle des jeux vidéo, la crudité des mots du rêve (une petite nous dira que le rêve révèle la faiblesse d'Elikia). Une conseillère pédagogique souligne la langue improbable du cahier d'Elikia, et je me rappelle la langue fleurie d'Amisi pour raconter ses années passées avec les rebelles. La troisième lecture est donnée au Bic et la discussion qui suit ressemble à celle de Trois-Rivières. Le mot « troublant » revient comme un leitmotiv, on souligne la force du théâtre, « une voix et un visage qu'on ne peut pas oublier ». On soulève la problématique du public captif devant une telle situation. Enfants et adultes concluent :

Cette réalité qui est si loin de nous, ce *casting* annule la distance...

Nous permet de reconnaître notre propre violence et ses manifestations, différentes peut-être mais non moins violentes.

De plus, comme le spectateur n'est plus un manipulateur de télécommande, il ne peut pas s'échapper. Il est là dans l'émotion.

Cette captivité est bonne dans une société du jeter après usage.

Elle permet l'émotion réelle et profonde.

L'émotion envahissante est parfois bonne pour une prise de conscience.

Nos enfants sont tellement « enouatés ».

Un commentaire important de la part des adultes va revenir fréquemment au Québec dans les rencontres : « Le fait de ne pas avoir situé l'action dans un lieu précis ouvre sur toutes les réalités. » Il est intéressant de constater que les publics français ont demandé pourquoi je n'avais pas nommé l'Afrique, qu'eux avaient clairement identifiée :

La tradition orale (la création du monde), le sida, les diamants, tout les ramenait à l'Afrique. Un homme m'a demandé pourquoi j'essayais tellement de déconnecter le texte de l'Afrique ? Pour eux, il s'agit clairement de l'Afrique sans que cela n'enlève aucune forme d'universalité au texte. J'écris une note : l'Afrique est pour eux un passé proche et demeure une responsabilité quand il ne s'agit pas d'un réel et très profond sentiment de culpabilité. L'Afrique fait partie de l'imaginaire des Européens.

À Gradignan, près de Bordeaux, c'est un public d'habitues qui suit le travail du Carrousel depuis des années. Le silence qui suit la lecture est d'une intensité qui confine au malaise, et deux camps se forment : ceux qui croient qu'il faut du courage pour présenter ce spectacle aux enfants et ceux qui évoquent le risque de les traumatiser en montrant une réalité aussi crue, de manière frontale. Le côté direct du texte choque plus que le propos. Par contre, il ressort de la discussion que :

[...] les enfants ont la conscience d'être manipulés par la publicité, par beaucoup d'informations qui jaillissent de partout. Ils ont beaucoup de considération pour les adultes qui osent leur proposer quelque chose de vrai.

Une remarque, faite par un adulte, me ramène à Trois-Rivières et je comprends l'étonnante dichotomie entre la réception des enfants au texte et celles des adultes :

[...] L'infirmière rassure les enfants sur l'intelligence et la sensibilité des adultes, elle leur redonne confiance. Elle est là pour les protéger, les rassurer. Ce commentaire me rappelle la petite fille de Trois-Rivières qui disait croire tellement au témoignage de l'infirmière qu'elle s'est surprise à se retourner quelques fois pour voir le juge à qui celle-ci parlait.

Chez les adultes, le personnage de l'infirmière provoque un malaise. Ils ressentent sa rage et son impuissance. Ils se sentent directement interpellés et réagissent très fort.

Les lectures suivantes me confirment que ma première hypothèse d'explication aux lectures divergentes des enfants et des adultes a du sens. À Meylan (France), une enseignante souligne :

[...] qu'elle a été gênée par le manque d'espoir. Pour elle, il n'y avait ni lumière, ni porte de sortie. Si elle croit qu'on peut tout dire, qu'on peut parler de n'importe quel sujet, elle croit qu'il faut toujours que la lumière soit plus forte que les émotions négatives qu'elle n'a pas perçues suffisamment. Elle trouve terrible que l'infirmière reparte avec le cahier d'Elikia.

Une petite jeune fille lui répond que ce texte ne parle que d'espoir :
l'espoir d'Elikia de partir du camp des rebelles ;
l'espoir d'Elikia de sauver Joseph ;
l'espoir de trouver la côte et le village de Joseph ;
l'espoir de trouver l'hôpital.

Elle laisse son arme pour un cahier...

Elle s'occupait de guérir les enfants à l'hôpital et ce faisant elle se guérissait elle-même...

À Vitry (France), on me pose crûment la question :

Comment parler de résilience dans le cas d'une jeune fille qui meurt avant de pouvoir montrer ce qu'elle pourrait accomplir et comment elle pouvait se réaliser.

Les deux ans qu'elle a passés entre la fuite et la mort sont à peine évoqués. Il aurait fallu nous montrer ces deux années et surtout donner au public une idée d'événements heureux qui auraient pu lui arriver. Savoir comment la famille de Joseph va l'accueillir... par exemple. Le texte est lourd, désespérant, trop difficile pour un public (« adulte » n'est pas dit mais sous-entendu) alors pour un public d'enfants...

Une enseignante affirme que ce sont les adultes qui souhaitent une fin heureuse.

La résilience est si évidente.

Elikia décide de sauver Joseph.

Elle fait à Joseph ce qu'elle a probablement rêvé qu'on lui fasse à elle.

La résilience est aussi évidente quand elle échange son fusil contre un cahier.

Les mots passent à la postérité.

L'arme ne fait que du passé définitif.

Les lectures à Vitry, Mulhouse, Mont-Laurier et à la Maison Théâtre confirment cette piste de réponse : les enfants suivent les enfants. Ils sont dans l'action, une action utopique comme peut l'être la pensée utopique... Les chances de réussite sont minces, presque nulles, mais agir, faire, choisir empêchent le désespoir.

3.8.3. Analyse des stratégies textuelles

Le traitement de l'action en deux temporalités distinctes, celle des enfants et celle d'Angelina, aurait-il conditionné l'interprétation de chacun des publics ? Les enfants du texte *Le bruit des os qui craquent*, « agissent », ils se situent entre l'action (la fuite) et le récit (le commentaire sur ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qu'ils vivent), ils sont entre le passé immédiat et un présent à peine terminé. Angelina, l'adulte, se situe dans un présent indéfini : elle est là, elle nous parle et le temps qu'elle habite est celui de la rencontre théâtrale. Quand elle arrive, l'histoire est en marche et quand elle part, elle laisse le public seul avec sa conscience et ses souvenirs. Elle témoigne, dans un présent que les adultes reçoivent comme un temps réel, devant une commission, rôle que les spectateurs adultes assument rapidement alors que les enfants s'en dissocient complètement. Angelina n'existe que dans ce témoignage. Pascual (2013) constate, elle aussi, que nous ne savons rien d'Angelina et que le spectacle ne nous apprendra presque rien d'elle.

Si la temporalité est vécue autrement dans chacun des segments du texte, la mise à distance prend également des chemins qui peuvent expliquer la différence de perception des deux publics. La première distanciation est celle de la construction du texte qui se développe dans l'alternance des temporalités. Ce découpage fait alterner le vécu des enfants et le témoignage de l'infirmière et permet le temps suspendu du regard critique. La distanciation s'exprimera différemment dans chacune des trames. Dans le témoignage de l'infirmière, la distanciation est claire, évidente, radicale. Angelina témoigne devant une commission dont l'absence physique n'est que le symptôme de l'absence morale. Témoignages que les adultes recevaient de plein fouet, et dont la force était décuplée par la forme monologuée dont Ubersfeld (1996) souligne « le caractère pathétique [...] puisqu'il est l'aveu d'une solitude ». (III p. 22) Les monologues d'Angelina étaient-ils perçus par les adultes comme un appel à l'aide qui les renvoyait à leur impuissance ou, pire encore, comme un reproche qui leur imposait une hypothétique

culpabilité ? Les spectateurs adultes se sentaient impuissants, comme l'infirmière, devant une commission d'enquête froide et indifférente. Comme adultes, ils se sentaient responsables et coupables. Enfin, j'avance une dernière hypothèse : ils avaient peut-être la peur inconsciente de se sentir aussi indifférents que les membres de la commission, sachant qu'ils allaient retrouver le confort de leur quotidien. Il y avait beaucoup de culpabilité à la base de leur malaise par rapport au texte.

L'infirmière, personnage qui a déclenché l'écriture, s'imposant comme la « métaphore fondatrice » qui met en contexte, a joué pour les enfants spectateurs le rôle de « métaphore fondatrice » dont parlait Gervais (1998) pour le lecteur ou le spectateur : une saisie instinctive et totale qui ne passe pas par les étapes de la perception, de l'interprétation pour se rendre à la compréhension. Le pouvoir du personnage de l'infirmière est celui du parent qui reçoit avec tendresse son enfant blessé. En accueillant Joseph et Elikia, Angelina redonnait aux enfants spectateurs la confiance qu'ils veulent avoir dans l'adulte et dont ils ont besoin pour grandir, Je replace ainsi le concept de « métaphore fondatrice » du côté du spectateur dans la saisie littéraire dont parle Bertrand Gervais (1998). La métaphore fondatrice est un concept dynamique aussi bien pour l'auteur que je suis que pour le spectateur enfant, plus disponible encore que le spectateur adulte, à une réception qui échappe à l'analyse rationnelle.

La mise en contexte et la résilience étant assumées de manière globale par une double temporalité, la distanciation, dans les segments des enfants, est plus discrète. Elle s'exprime dans de brefs commentaires sur l'action, l'aveu d'un sentiment caché au partenaire, le contexte de l'action, etc. Pourtant, ce passage, presque imperceptible, entre l'action et le commentaire donnait aux enfants le recul nécessaire pour supporter la dureté de la réalité et sans explication, sans jugement, sans conclusion. L'approche frontale n'a jamais posé de problèmes aux enfants. Au contraire, ils appréciaient, comme le soulignent, ceux de Cavaillon rencontrés après une lecture :

Les adultes croient que l'on ne peut pas comprendre.

Ils ont peur de nous choquer.

Ils oublient que les chocs sont parfois de très bons déclencheurs.

Apprendre, savoir, comprendre que des enfants peuvent souffrir nous aide à comprendre la réalité.

[...] Nous, on a le droit de savoir. Il est très, très important que ce spectacle soit présenté aux enfants : il permet de poser des questions.

Si on ne nous cachait pas autant la réalité du monde, si l'information que nous recevons présentaient ces réalités qui existent, nous ne serions pas si choqués devant ce spectacle.

Le théâtre touche davantage que l'information.

Comment expliquer, si ce n'est par l'identification, les réactions si différentes et les lectures contradictoires des publics enfants et adultes ? Faudrait-il revenir à l'identification dont parlait Aristote ? Y aurait-il une définition plus contemporaine de l'identification qui nous permettrait de mieux comprendre les publics enfants ?

3.8.4. La réception contradictoire : la semence de *Trois petites sœurs*

J'avais déjà observé la différence de perception entre les enfants et les adultes qui colorait la réception du spectacle *Les petits pouvoirs*. J'avais reçu, avec *Gil* ou *Quand j'avais cinq ans j'm'ai tué*, le sentiment des limites que les adultes imposent à ce qu'on peut dire aux enfants, et le plaisir des enfants à la « transgression de ces limites », reçue comme la confirmation d'être des spectateurs sérieux. J'avais senti, avec le conte *L'enfant qui aimait trop la science*, que les lectures des adultes et des enfants pouvaient être contradictoires... mais il s'agissait d'un conte dans un ensemble de contes et la forme éclatée, la « délinquance » des contes ont attiré des commentaires plus violents que le

mauvais exemple donné aux enfants. Les interprétations systématiquement contradictoires au texte *Le bruit des os qui craquent*, semblables chez les adultes, semblables chez les enfants, m'ont convaincue de diriger mes recherches sur la réception du spectacle. L'analyse des stratégies textuelles qui ont construit *Le bruit des os qui craquent*, m'a aidée à comprendre pourquoi les réactions des enfants étaient si diamétralement opposées à celles des adultes, tout en préparant le terrain de l'analyse des réactions à *Trois petites sœurs*, qui est au cœur de cette recherche-crédation.

CHAPITRE IV

TROIS PETITES SŒURS

4.1. La création : *Trois petites sœurs*

4.1.1. L'objectif du texte de création

Trois petites sœurs, pièce au cœur de ma recherche-crédation, ajoute un dernier jalon à l'effort de compréhension des tensions en jeu en théâtre pour enfants et des stratégies à inventer pour déjouer la relation inégalitaire et créer les conditions de la rencontre de deux intimités. Le texte s'est donné un deuxième défi, soit de rejoindre enfants et adultes dans la même zone émotive, réconciliant deux publics qu'on oppose encore trop souvent dans la relation à l'art : transgression/contrôle du discours, désespoir/espoir, forme complexe/forme simple, ligne narrative éclatée/filée. Je pourrais poursuivre la liste des paramètres qui opposent ces deux pratiques. *Trois petites sœurs*, au contraire, espère réconcilier les deux publics en touchant aussi directement enfants et adultes dans leur propre expérience du réel. Je dirais « dans les mêmes zones émotives » pour ne pas opposer ces publics comme ce fut le cas avec *Le bruit des os qui craquent*. Le texte, écrit durant la deuxième année du doctorat, raconte la maladie et la mort d'une enfant, dernier retranchement de nos peurs, que nous soyons petits ou grands. Le sujet me poursuit depuis que je sais à quel point les enfants meurent sereinement quand leurs parents acceptent leur mort. En 1992 déjà, j'écrivais dans un cahier de notes :

Hier, ou avant-hier, je parlais avec Nicole Doucet de la mort chez les enfants, de cette sérénité qui est pour moi à la fois miracle, mirage et mystère. Comment peuvent-ils devenir si simplement et si évidemment des mourants pleins de talent, alors que nous, les adultes [...], nous luttons jusqu'à l'ultime minute, nous souffrons profondément de cette séparation inévitable, nous inventons tous les mythes de la terre, Faust en tête, et toutes les fontaines de jouvence pour nous

ramener en arrière, nous donner une deuxième chance... Et pourtant, nous avons vécu, nous avons eu et épuisé notre temps.

L'analyse des commentaires recueillis à la suite des lectures, expérimentales et représentations à la Maison Théâtre et en France m'a permis de vérifier que les outils créés au fil des ans m'aident à rejoindre deux publics aux attentes contradictoires avec un sujet tabou, comme la mort d'un enfant, sans condamner un des publics à vivre l'expérience théâtrale comme une épreuve insurmontable (les enfants) ou une mise en accusation (les adultes).

4.1.2. Recherche et écriture : transgression de la commande

4.1.2.1 Lectures préparatoires à l'écriture

J'ai passé plus d'une année à lire des témoignages, dont celui de Forest (1997), qui se raconte dans *L'enfant éternel*, et d'autres tout aussi prégnants dans Gril et Fugain (2007) *Vivre après la mort de son enfant. Des parents témoignent*. J'ai lu des essais qui traitent de l'éthique que se donne le personnel médical, de l'aide psychologique aux familles (Dolto, 1998), des soins à prodiguer selon les maladies, des réflexions de philosophes (Kubler-Ross, 2002) sur la mort et notamment la mort d'un enfant, ses conséquences, le sens difficile à trouver à cet événement contre nature. J'écrivais dans *L'Ogrelet* (1997) : « Il n'est pas dans l'ordre des choses que les enfants meurent avant leurs parents ». La bibliographie dit l'éclectisme des lectures que je me permets quand j'aborde une thématique. Je cherche à tâtons, prends des titres au hasard et me laisse guider par l'instinct, la curiosité en élargissant toujours le champs des lectures, un titre me menant à plusieurs autres. J'ai également exploré une filmographie pertinente : *L'incompris*, de Commencini, *Le petit prince a dit*, de Christine Pascal, *Ponette*, de Jacques Doillon, *Je vais bien, ne t'en fais pas*, de Philippe Lioret, *La chambre du fils*, de Nanni Moretti... J'écoutais avec une attention presque sauvage documentaires et

témoignages que je trouvais sur Internet pour comprendre, compréhension diffuse, viscérale, instinctive... Je faisais le tour du sujet, me rapprochais de la réalité sur la pointe des pieds, en louvoyant, consciente de la charge émotive que le simple énoncé « mort d'un enfant » fait surgir.

4.1.2.2 L'écriture de *Trois petites sœurs*

L'écriture du texte a défié les règles d'une œuvre créée dans le contexte d'un doctorat, elle a échappé aux commandes que je m'étais données à moi-même et au processus de recherche que je me fixe quand j'aborde des sujets qui me sont étrangers et semblent incompatibles avec l'enfance.

Le phénomène de la « métaphore fondatrice », ligne de démarcation entre animation et écriture, moteur de la « mise en intrigue » selon Ricœur (1983), ne m'a pas permis de respecter le processus imaginé pour écrire *Trois petites sœurs* : lectures, animations-rencontres-témoignages, analyse des témoignages, décantation-intériorisation et écriture, le chemin que je parcours pour me familiariser avec un sujet qui échappe à l'expérience intime. Je suis partie (je m'isole fréquemment pour un travail qui demande une concentration particulière) pour définir les étapes et les modalités du plan d'animation :

- nombre de personnes et de groupes pour comprendre comment se vit et se raconte la mort d'un enfant proche
 - enfants et adultes qui ont connu la mort d'un enfant
 - enfants et adultes qui ne l'ont pas connue
 - membres d'une famille
 - groupes scolaires non touchés personnellement
- visites dans des hôpitaux pédiatriques, des services de soins palliatifs pour enfants, les centres d'aide à la maladie et au deuil

- rencontre avec des intervenants médicaux et des psychologues
 - médecin : celui qui annonce
 - infirmier : celui qui vit le quotidien
 - psychologue : celui qui accompagne

Je pensais non seulement définir le nombre et le cadre de ces rencontres, mais également les objectifs de chaque type de rencontre, me gardant une grande ouverture, car les conclusions que je tire commandent souvent les rencontres suivantes, redéfinissent des objectifs ou obligent à des changements à 180 °. À peine seule, sans même définir les objectifs des animations, je me suis mise à écrire comme en témoigne cet extrait de mon cahier de notes du dimanche 17 mars 2014 :

Depuis trois jours, j'écris et je sens que les choses se mettent en place. D'une journée à l'autre l'univers se complexifie, les pistes se multiplient et les signes se croisent avec fluidité. Je crois que je tiens, peut-être pas « le » filon, mais un filon sûrement. J'ai toujours hâte de revenir à l'ordinateur, je sens que le temps passé à côté, à lire, parler, a fait mûrir.

Je n'ai pas travaillé en animation avec les enfants, je n'ai fait aucune des rencontres prévues. J'ai écrit jusqu'au point final le texte qui s'intitulait alors *Alice*. Un fonctionnement inhabituel et d'autant plus étonnant que la pièce se voulait une mise à plat d'un processus développé au cours de quarante ans d'écriture. *Alice*, sa famille et le croisement entre l'action et la narration me permettaient d'installer la résilience. J'ai cherché à m'expliquer le déferlement du texte et la dérobade aux étapes prévues : je n'ai trouvé que la force puissante de la métaphore qui fait taire les doutes et structure le sens. Avec le recul, je peux ajouter qu'il y avait peut-être la peur sourde de ces rencontres, la peur de provoquer et de recevoir des émotions incontrôlables. Ces émotions, je les avais déjà reçues dans les lectures des témoignages et j'avais pu en saisir toute la charge... Je ne voulais peut-être pas m'y exposer directement. La question reste en suspens, et si cette étape des rencontres préalables que j'ai sautée m'a fait douter de la justesse des mots pour dire la maladie et l'épreuve, je suis allée chercher dans les retours avec les publics une réponse à mes doutes.

4.2. Approche méthodologique

Même si la collecte de données a toujours représenté une partie importante du travail de création et de recherche, le mot « données » est venu avec la recherche doctorale m'imposant ses obligations de fiabilité scientifique. J'appelais « notes » les informations recueillies dans une recherche plus impressionniste qui se structurait et se définissait en se faisant. J'ai souvent senti le hiatus entre la recherche de l'universitaire et la recherche de l'artiste. Celle de l'artiste fonctionne par vagues successives qui s'emboîtent l'une sur l'autre, amenant et ramenant des informations qui remettent en question toutes les hypothèses élaborées précédemment. La recherche universitaire, qui pose une question et des sous-questions, doit aller en ligne droite vers la ou les réponses en choisissant une méthodologie qui lui permette de faire le tour de ces questions et d'élaborer des réponses satisfaisantes. J'ai donc posé une question large qui s'énonce ainsi : comment dans un contexte inégalitaire de double autorité (auteur devant public et adulte devant enfants), est-il possible de créer les conditions d'une rencontre théâtrale mettant en présence deux intimités? Les deux sous-questions parlent des stratégies élaborées pour ne pas trahir les enfants et ne pas me trahir moi-même. Elles font donc écho aux concepts « d'empathie » : comment l'auteure peut-elle créer les conditions d'une véritable rencontre artistique ? et de « métaphore fondatrice » : comment, en tenant compte d'un public spécifique et captif, pouvais-je m'assurer une liberté d'auteure et proposer sur le monde un point de vue aussi partiel que partial et contestable ?

J'ai revu et analysé les outils conçus au cours des projets que j'ai adaptés pour le texte *Trois petites sœurs* et j'en ai imaginé de nouveaux. J'ai animé toutes les rencontres qui suivaient immédiatement les représentations avec Gervais Gaudreault qui signait la mise en scène et parfois avec les comédiens. J'ai poursuivi seule les rencontres dans

les classes avec les enfants. Toutes les rencontres ont été enregistrées et retranscrites en essayant de préciser le sexe et l'âge des interlocuteurs, mais dans le cas des enfants, l'entreprise s'est vite révélée impraticable : les prénoms et les voix ne laissent pas deviner le sexe des enfants. Ces verbatim ont été surlignés et annotés. Les mots qui sont ressortis ont construit des arbres thématiques qui m'auront permis d'aborder l'analyse en mode écriture avec de grands axes de réflexion et de retirer de ces données, même analysées aussi rapidement après l'expérience, une compréhension plus nuancée des relations entre les créateurs, l'œuvre et les différents publics auxquels s'adresse le théâtre jeunes publics.

4.2.1. Activités de collecte des données

– Hiver et printemps 2016 :

Circulation du texte auprès d'adultes responsables de groupes d'enfants — programmeurs, enseignants, parents — et collecte des premières impressions. Commentaires d'adultes (une trentaine).

– Juin 2016 :

Première lecture publique au Théâtre de Quat'Sous, lors du Festival TransAmériques, avec les acteurs de la distribution, suivie d'une rencontre semi-dirigée (enregistrée) avec le public formé majoritairement de festivaliers, de proches du Carrousel et de l'équipe de création. Quatre enfants étaient présents à la lecture. J'avais préparé des grilles d'observation des réactions du public (qui mettaient en parallèle les réactions des enfants et celles des adultes) et les spectateurs étaient invités à remplir un questionnaire (électronique ou papier, voir Annexe E) de manière anonyme et volontaire.

–

– Automne 2016 :

Quatre représentations expérimentales au Théâtre de la Ville de Longueuil données par le Carrousel, dont trois devant des publics scolaires et, une pour le grand public. J'ai effectué des rencontres semi-dirigées (enregistrées) après chacune des représentations et des rencontres en classe avec les enfants quelques semaines après les représentations (quatre rencontres après les représentations de plus ou moins soixante spectateurs, chaque fois et six rencontres dans les classes de plus ou moins vingt-cinq élèves chaque fois).

Les questionnaires ont été remis aux enseignants, qui pouvaient choisir de nous renseigner sur leur écoute personnelle ou sur l'écoute globale de leur classe. Le questionnaire était aussi accessible sur Internet.

Série de onze représentations à la Maison Théâtre, dont sept pour des publics scolaires (deux-mille-deux-cents spectateurs rejoints) et quatre pour le grand public (mille-quatre-cents spectateurs). Les discussions après les représentations étant difficiles à organiser à cause du transport des élèves, j'ai donc privilégié les rencontres dans les classes quelques semaines plus tard (j'ai fait dix rencontres dans les classes de quatre écoles différentes : Face, École musulmane, Maisonneuve et Pierre d'Iberville. J'ai donc rencontré plus ou moins deux-cent-cinquante enfants dans le cadre de la classe.) Une seule rencontre avec le public a eu lieu après la représentation du dimanche et son objectif différait du mien : il s'agissait d'une rencontre avec l'équipe de création.

– Hiver 2017 :

Deux lectures (une scolaire, une grand public) à Wasquehal dans le nord de la France. Chacune des lectures a été suivie d'une rencontre semi-dirigée (enregistrée).

Trois représentations (deux scolaires, une grand public) au festival La tête dans les nuages d'Angoulême.

Au total, le Carrousel a donné trois lectures (grand public), fait quatre représentations expérimentales (trois scolaires et une grand public) et donné quatorze représentations de *Trois petites sœurs* (quatre grand public et dix scolaires devant des enfants de huit à douze ans). J'ai assisté à toutes les lectures et représentations.

4.2.2. Outils de collecte des données

J'ai revu et adapté les outils de collecte de données utilisés ces quarante dernières années pour constituer un échantillonnage significatif de données. Je suis revenue à la grille d'observation de l'écoute d'*Une lune entre deux maisons* et je l'ai adaptée à *Trois petites sœurs*. J'en ferai rapidement la critique. Je m'attarderai aux rencontres semi-dirigées (enregistrées) après les lectures et représentations expérimentales et à celles dans les classes. Quant au questionnaire, il me servira davantage à compiler les données du public adulte. Enfin, je me servirai des fiches d'évaluation du spectacle conçues par les enseignants (école Face) comme retour des enfants au spectacle ainsi que des lettres à l'auteure (écoles Pierre d'Iberville, à Longueuil, et Javerlhac, en France). Liste des outils utilisés pour la collecte des données :

- Grilles d’observation de l’écoute (Annexe D)
- Questionnaires anonymes et volontaires (papier et électronique. Annexe E)
- Rencontres semi-dirigées (enregistrées, on trouvera des exemples de verbatim à l’Annexe G) après la représentation
- Rencontres semi-dirigées (enregistrées, on trouvera des exemples de verbatim à l’Annexe G) dans les classes
- Fiches d’évaluation de l’école Face (six classes des deuxième et troisième cycles, Annexes B et C)
- Lettres à l’auteure (Pierre d’Iberville, vingt-quatre ; Javerhac, dix-neuf)

4.2.2.1 Grilles d’observation des réactions : adaptation et critique (Annexe D)

Dans l’adaptation de la grille d’observation de l’écoute, j’ai repris le parallèle entre les réactions des enfants (au spectacle) et celles des adultes (aux enfants et au spectacle). J’ai demandé à six observateurs adultes, dont trois connaissaient le texte et trois ne le connaissaient pas, de remplir la grille lors des lectures publiques et des représentations. Je leur ai expliqué ce que j’appelle le mode empathique et le mode rejet : un spectateur qui regarde sa montre traduit un ennui évident. Un adulte qui observe les enfants peut manifester plusieurs émotions : peur, surprise, intérêt, crédulité... mais son intérêt est évident. Les observateurs pouvaient aussi se permettre une souplesse d’interprétation dans leurs commentaires et le point d’interrogation était considéré comme une observation valable : une réaction évidente, oui, mais de quel type ? J’avais prévu des retours avec les observateurs après chacune des lectures et représentations pour évaluer les difficultés et apporter des changements à la grille que je remplissais aussi. J’ai arrêté

de la remplir après dix minutes de la première lecture au Quat'Sous, incapable de le faire en suivant la représentation, et constaté avec les observateurs les difficultés à la remplir adéquatement, leur conseillant de l'oublier. Certains se sont entêtés à la remplir durant quelques représentations. L'observation pointue et dans les détails ne permettait pas d'être attentif et sensible aux réactions de la salle plus impressionnistes peut-être, mais plus intéressantes.

L'exemple témoigne de ma manière d'aborder écriture et recherche comme approches indissociables. J'ai écrit *Une lune...* à la suite d'observation de l'écoute des petits de trois à cinq ans à des spectacles qui n'étaient pas conçus pour eux, convaincue que l'intérêt des petits passaient par les stimuli sonores et visuels qui attiraient leur attention et la gardaient vive. Le texte a donc été construit en une succession de petits éléments sonores et visuels. La grille, que j'appelais « grille d'observation de l'écoute des enfants », me permettait de noter les réactions des petits à des stimuli précis (apparition d'un objet, son, changement d'éclairage, etc.) qui construisaient le texte. Elle était facile à remplir, même par des observateurs novices, puisqu'elle s'était élaborée, comme le texte, autour des éléments visuels et sonores. Enfin, les réactions des petits sont physiques : ils se lèvent, s'approchent, pleurent, se bouchent les yeux ou les oreilles, font pipi, etc. Elles sont donc facilement observables.

Pour moi et pour les créateurs du spectacle, cette grille d'observation de l'écoute permettait de repérer les moments de tension du spectacle, le pouvoir dramatique ou symbolique des objets, des déplacements, des sons et de la musique. La partie « Réactions des enfants » me permettait d'observer l'écoute des enfants, leur intérêt pour chacun des stimuli et, surtout, de déterminer les moments de perte d'attention. Quant à la section « Réactions des adultes », elle concernait l'intervention des adultes auprès des enfants à des moments précis du spectacle (les réactions négatives s'entendaient ainsi : une tentative de d'orienter les réactions des petits comme de les obliger à s'asseoir, réprimer les manifestations sonores par un « chut ! » encore plus sonore, etc.) ; les réactions positives : une réponse aux besoins de l'enfant comme de prendre dans ses bras

un petit qui a peur, tendre la main à un autre qui cherche un adulte, etc.). L'outil conçu pour les besoins précis d'*Une lune...* correspondait aux vérifications que je voulais faire. Je n'avais jamais senti le besoin de revenir à la grille d'observation.

Le spectacle *Trois petites sœurs* ne se prête pas à l'analyse des détails : le texte se déroule d'un souffle, les personnages sont sur scène du début à la fin, le décor est presque inexistant, il n'y a qu'un accessoire et les repères visuels ou sonores sont minimalistes. De plus, je me suis aussi rendu compte que les réactions des petits sont différentes de celles des enfants d'âge scolaire : elles sont physiques, évidentes et l'effet d'entraînement provoque des phénomènes faciles à observer. Celles des enfants d'âge scolaire comme celles des adultes sont plus discrètes et individuelles.

Enfin, en réfléchissant à l'abandon de cet outil, j'ai pris conscience que je ne voulais pas documenter l'écoute, dont je connais déjà certains mécanismes (l'intérêt des enfants pour les personnages enfants, le besoin de rire pour désamorcer des émotions trop fortes, la difficulté à évaluer l'attention des enfants d'âge scolaire dont le corps est déjà formaté à l'écoute, etc.), mais les réactions, les résistances à une thématique envahissante émotionnellement et les effets d'une temporalité non chronologique. Je tire une conclusion de l'abandon précipité des grilles d'observation de l'écoute : les étapes préparatoires à l'écriture (recherche et animation), comme l'écriture ou le retour sur le spectacle, font partie intégrantes du processus de création. Il n'y a pas de modèle préétabli, pas de processus qui se répète à quelque étape que ce soit de la recherche, de l'écriture et de l'analyse du spectacle dans sa réception.

4.2.2.2.1. Le questionnaire papier ou électronique

Dès la première lecture, donnée au Théâtre de Quat'Sous, les spectateurs avaient le choix de répondre au questionnaire imprimé ou électronique. Les quelques questionnaires sur papier ont été saisis à l'ordinateur pour fin de synthèse. Les quatre premières

questions, non numérotées, servent à préciser certains éléments : circonstances (lecture ou représentation), spectateurs (âge et fonction de l'adulte présent à une représentation pour enfants), contexte (scolaire ou grand public). Les quatorze questions numérotées concernent la réception et l'appréciation de la lecture ou du spectacle.

Les première et deuxième questions m'ont permis d'établir le degré de connaissance théorique ou intime du sujet de la pièce.

1. Auriez-vous vécu une situation qui ressemble à celle de la lecture ?

2. Connaissez-vous quelqu'un qui aurait vécu semblable situation ?

Les troisième et quatrième de faire le lien entre le spectateur, son expérience personnelle et la pièce.

3. Si oui, est-ce que *Trois petites sœurs* vous a semblé dire les choses :

Simplement

Avec clarté

De manière exagérée

Avec franchise

Avec sensibilité

De manière édulcorée

Avec un ton faussement optimiste

Si non, est-ce que le texte vous a parlé de la mort d'un enfant :

Avec lucidité

Avec clarté

Avec franchise

Avec sensibilité

Aucun de ces mots ne s'applique

4. Si vous avez répondu oui à la question, quels liens pourriez-vous faire entre ce que vous avez vécu et le texte *Trois petites sœurs* ?

La cinquième, de comprendre la réception personnelle de chaque spectateur

5. Comment avez-vous reçu le texte ?

La sixième, l'appréciation globale du texte ou du spectacle.

6. Pouvez-vous mesurer votre appréciation globale du texte ?

Les septième, huitième, neuvième questions, de poser aux spectateurs la question de la mort d'un enfant au théâtre.

7. Avez-vous été surpris que le théâtre aborde une telle situation ?

8. Avez-vous été choqué que le théâtre aborde cette situation ?

9. Pensez-vous que le théâtre est le lieu pour conter pareilles histoires ?

De la dixième à la quatorzième : le public ou les publics potentiels.

10. À quel(s) public(s) pensez-vous que ce spectacle s'adresse ?

11. Pouvez-vous donner une ou des raisons qui justifient votre réponse ? Vous pouvez développer ou cocher une de ces raisons :

Sujet trop triste

Sujet trop délicat

La mort nous concerne tous

Il est essentiel d'aborder des questions existentielles à voix haute

Il faudrait avoir vécu cette expérience pour se sentir concerné

Je déteste les sujets trop intimes

12. Avez-vous des commentaires ou des suggestions ?

Sur les publics à cibler ?

Sur les lieux de représentation idéaux ?

Sur des contextes de représentation particuliers ?

13. Si vous êtes un adulte, iriez-vous voir ce spectacle ?

Amèneriez-vous vos ou des enfants ? Pourquoi ?

14. Si vous êtes un enfant, iriez-vous voir ce spectacle ? Amèneriez-vous vos parents ou enseignants ? Pourquoi ?

Quant aux rencontres semi-dirigées, l'objectif était de susciter une discussion que j'ouvrais avec une question large : comment avez-vous reçu ce spectacle ? Je prévois quelques questions repères mais ne répondez jamais aux questions de fond ou de détail.

Je les relance pour permettre aux spectateurs de répondre eux-mêmes et d'ouvrir un dialogue entre eux. Dans les discussions enfants-adultes, les adultes, souvent surpris par les commentaires des enfants, leur reposent les mêmes questions, mais dans des mots différents.

4.3. Analyse des données

4.3.1. Première lecture/première écoute/premières impressions

Dans la première approche des données (première lecture/première écoute), j'ai adopté une attitude détachée pour recevoir l'impression d'ensemble, prendre le pouls et laisser flotter les premiers commentaires. De la lecture des questionnaires, j'ai retenu qu'ils sont plutôt élogieux si l'on excepte quelques bémols... Le fait d'avoir apprécié le spectacle aurait-il joué dans la décision de le remplir ? J'ai également constaté que le questionnaire a été rempli en majorité par des adultes (sur soixante-six répondants, huit ont moins de dix ans, quatre ont de dix à vingt ans). Je devrai aller chercher ailleurs les témoignages des enfants. Enfin, la lecture des réponses aux questionnaires m'a laissé une impression semblable à la perception que j'avais eue de la réception au spectacle : les adultes acceptent d'être bouleversés, ils se posent la question du spectateur enfant sans que cette question ne devienne le point central de leurs commentaires et de leur appréciation. Quant aux enfants, les enregistrements m'ont appris qu'ils sont également bouleversés, moins que les adultes toutefois. Les différents contextes des enregistrements m'ont fait naviguer entre deux types de rencontres : discussions enfants-adultes lors des représentations mixtes et rencontres intimes en classe avec les enfants. Les discussions enfants-adultes me parlent de la perception que les adultes ont de la compréhension et de l'intériorisation des enfants dans leur relation à l'art. Les rencontres en classe m'apprennent les coups de cœur et les réticences des enfants et le souvenir qu'ils gardent du spectacle.

Toutefois, la première écoute des enregistrements effectués dans les classes a fait ressortir un commentaire qui m'a agacée : des enfants ont souligné que le spectacle pouvait leur apprendre comment se comporter dans pareille situation. Seraient-ils déjà formatés (ils avaient entre neuf et douze ans) pour avoir besoin de valider une activité vécue avec l'école en faisant ressortir les apprentissages qu'elle procure ? L'analyse me dira si j'avais tort ou raison de donner de l'importance à ce commentaire. Une deuxième constatation m'est apparue intéressante à la lecture et l'écoute des commentaires : la cohérence ou les contradictions entre l'appréciation globale du spectacle et l'appréciation des langages du théâtre (par exemple, des enfants qui n'ont pas aimé le spectacle ont apprécié le vide sur scène). Une troisième constatation : enfants et adultes ont souvent employé les mêmes mots pour décrire leur relation au spectacle. Des mots contradictoires pour décrire les émotions ressenties (triste et joyeux, douloureux et lumineux, nécessaire et insupportable, etc.) et certains termes étonnants quand il s'agit d'une fiction donnée comme fiction (vrai, réel, de la vie, etc.).

4.3.2. L'analyse préliminaire : retour au vocabulaire du théâtre

J'ai écouté les enregistrements sans les traiter, les classer ou les annoter. Je ne retenais que le lieu et la date de l'enregistrement. J'ai fait le même exercice pour les documents écrits : lire sans classer ni annoter. Par contre, j'ai dressé une liste des mots qui revenaient comme des leitmotifs, leurs occurrences (pour certains) et leur ambivalence (certains mots ne venaient pas seuls mais accompagnés d'un contraire ou d'un qualificatif qui le relativisait). Le tout premier classement des données se sera donc effectué par « mots- clés » qui me serviront à bâtir le squelette de l'analyse.

Dans les questionnaires remplis par les adultes, le mot « identification » est revenu quinze fois dans les quarante-neuf commentaires personnels qui répondaient à la question **5. Comment avez-vous reçu le texte ?** Le mot « identification » n'apparaît pas dans le questionnaire, sous aucune forme. Il est venu des spectateurs et je devrai donc tenir compte de cette identification qui naît de la mimèsis et conduit à la catharsis. En outre, le phénomène a été évoqué dans l'analyse des réactions à différents spectacles précédents (*Les petits pouvoirs*, *Petite fille dans le noir*, *Le bruit des os qui craquent*). Il m'a aidée à comprendre la divergence de réactions des publics enfants et adultes. Il me semble donc important de revenir sur les mots-clés du drame classique, de vérifier le sens qu'en donnent les théoriciens contemporains.

4.3.2.1. La mimèsis

Le mot, banni par Platon, qui la décrivait comme une illusion mensongère dans sa tentative de reproduire la réalité, a trouvé chez Ricoeur (1983) un sens neuf. Dans *Temps et récit*, il propose une triple mimèsis, dont la première phase (mimèsis I) serait déjà dans la conscience du spectateur. Il affirme :

[...] qu'imiter ou représenter l'action, c'est d'abord pré-comprendre ce qu'il en est de l'agir humain : de sa sémantique, de sa symbolique, de sa temporalité. C'est sur cette précompréhension, commune au poète et au lecteur, que s'enlève la mise en intrigue, et, avec elle, la mimétique textuelle et littéraire. (p. 125)

Il s'agit donc bien du contexte (âge, culture, conditions de la rencontre, horizon d'attentes, etc.) dans lequel le spectateur voit un spectacle. Dans le cas qui nous concerne, il faut prendre en compte la différence d'âge et d'expérience qui sépare le public en deux groupes distincts. La mimèsis II, ou mise en intrigue, serait le royaume du « comme si ». Ricoeur (1983) parle de *muthos* au sens aristotélicien (organisation d'éléments) plus que d'une imitation du réel. L'intrigue, qui se construit dans cette mimèsis, est médiatrice à trois titres : elle organise une première totalité intelligible, compose

avec des facteurs hétérogènes (agents, buts, circonstances, etc.) et appelle à la synthèse en combinant deux dimensions temporelles — chronologique et non chronologique — médiation qui s'applique particulièrement au texte *Trois petites sœurs*.

La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante : proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire. (p. 129)

La mise en intrigue extrait une configuration significative d'une succession d'événements, l'histoire devant d'abord être perçue comme totalité. « Elle relie l'entendement et l'intuition en engendrant des synthèses à la fois intellectuelles et intuitives. » (p. 132) Enfin, la mimésis III s'accomplit chez le lecteur ou spectateur. Selon Ricœur, la connexion logique du vraisemblable ne peut être détachée des contraintes culturelles de l'acceptable. D'où, probablement, mon besoin de faire entériner la crédibilité du texte par le public. *Trois petites sœurs* s'inscrit dans un registre réaliste de situations que certains ont vécu, que tous nous pourrions vivre.

La mimésis qui est, il nous en souvient, une activité, l'activité mimétique, ne trouve pas le terme visé par son dynamisme dans le seul texte poétique, mais aussi dans le spectateur. Il y a ainsi un aval de la composition poétique, que j'appelle mimésis III. (p. 94)

La mimésis, cette triple mimésis, selon Ricœur, serait un présent qui actualise le passé dans le présent de la fable et s'achève chez le spectateur.

4.3.2.2. L'identification

Le phénomène, familier aux spectateurs de *Trois petites sœurs*, est peu étudié chez les théoriciens du théâtre contemporain. Il est absent du *Lexique du théâtre contemporain*, de Sarrazac ; Ubersfeld le nomme rapidement quand il est question des références du spectateur et du plaisir de celui qui s'identifie au héros (drame classique), à un jugement diffus (forme épique) ou à une conscience centralisatrice (théâtre idéologique).

Ubersfeld elle-même juge ces formes de plaisir moins jouissives que la transgression, l'invention ou le plaisir de la totalité. Seul Pavis (1996), dans le *Dictionnaire du théâtre*, parle d'identification mais son approche est plus historique qu'analytique. Sans aucune référence à Aristote, il aborde le phénomène avec Nietzsche, qui a fait de l'identification une comparaison entre personnage et spectateur, accordant à ce dernier la capacité de juger le personnage, se situant dans une relation d'égalité, d'infériorité ou de supériorité. Du plaisir de l'identification du spectateur, Freud (1969) dira qu'il est lié à l'illusion, l'imitation et la dénégation, et il le décrit comme la satisfaction de sentir les parties du moi interagir sans inhibition. Suivra l'analyse de l'identification chez Jauss (1977), qui en propose cinq modèles : associative, admirative, sympathique, cathartique, ironique. J'ai déjà nommé ces cinq modèles dans l'étude du texte *Les petits pouvoirs*.

Le concept d'identification ayant souvent été critiqué comme dangereux (l'admiration du héros, qui renonce à exercer son sens critique, aliénerait le spectateur), pourquoi cette même identification m'est-elle souvent apparue comme la seule explication raisonnable à des réactions contradictoires chez les deux différents publics ? Pourquoi les spectateurs adultes de *Trois petites sœurs* ont-ils semblé si attachés au mot « identification » ?

4.3.2.3. La catharsis

Le mot grec catharsis est un terme médical qui assimile l'identification à un acte d'évacuation et de décharge affective. Pour Aristote, il signifie la purgation des passions, but et conséquence de la tragédie qui suscite pitié et terreur. Selon Pavis (1996) :

Cette purgation qu'on a assimilée à l'identification et au plaisir esthétique est liée au travail de l'imaginaire et à la production de l'illusion scénique. La psychanalyse l'interprète comme plaisir pris à ses propres émotions au spectacle de celles de l'autre, et plaisir de ressentir une partie de son ancien moi refoulé qui prend l'aspect sécurisant du moi de l'autre (illusion, dénégation). (p. 43)

L'ambiguïté de la fonction cathartique, étroitement liée à l'identification, expliquerait peut-être les interprétations différentes que le concept a connues à travers l'histoire. La conception chrétienne y voit un endurcissement au mal ; pour Rousseau la catharsis n'est qu'une « émotion passagère et vaine ». La seconde moitié du XVIII^e siècle voudra en faire un agent de transformation des passions en vertus, alors qu'à la fin du XVIII^e et au XIX^e les théoriciens oublieront la conception psychologique et morale de la catharsis et parleront de forme harmonieuse. Pour Goethe, qui relit Aristote, la réconciliation des passions est la fin obligée du drame et donc un premier pas vers une définition esthétique que Nietzsche achèvera en soulignant « l'activité esthétique des spectateurs » directement liée à la tragédie. Brecht, le premier, assimilera l'aliénation du spectateur à la catharsis. Il soutient que seules les valeurs antihistoriques des personnages permettent le développement du sens critique du spectateur. Pavis conclut son historique en soulignant qu'aujourd'hui psychologues et théoriciens ont adopté une dialectique de la catharsis qui n'oppose plus esthétique et distance critique. Il cite Barrucand (1970), qui éclaire le phénomène de catharsis (et par le fait même celui d'identification) d'une lumière qui nous aidera peut-être à comprendre les réactions au spectacle *Trois petites sœurs*.

La conscience (distance) ne succède pas à l'émotion (identification) ; car le compris est en rapport dialectique avec l'éprouvé. Il y a moins passage d'une attitude

(réflexive) à une autre (existentielle) que des oscillations de l'une à l'autre, parfois si rapprochées que l'on peut quasiment parler de deux processus simultanés dont l'unité même est cathartique. (Barrucand, 1970 ; p. 44)

4.4. La théorisation en mode continu

4.4.1. Les deux arbres thématiques (ANNEXE F)

Les mots-clés qui ont surgi à la lecture des travaux des enfants et des questionnaires remplis, des écoutes des rencontres qui suivaient les représentations et des rencontres dans les classes m'ont aidée à dégager un premier portrait de la perception du spectacle dans la construction d'un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) qui constitue la première synthèse de la réception au spectacle. J'ai dessiné deux arbres thématiques pour illustrer les perceptions des enfants et celles des adultes et les faire dialoguer dans l'écriture en mode d'analyse. Tout au long du parcours, j'ai perçu des différences de réactions entre ces deux publics, commandées par la perspective et l'inégalité de la relation entre eux, les adultes se donnant la responsabilité de juger de ce qui est acceptable ou non pour les enfants. Le texte *Trois petites sœurs* a-t-il permis aux adultes de se situer devant le spectacle comme spectateurs directement interpellés et non comme adultes, qui, responsables d'enfants, doivent assumer une fonction de médiateur ou de censeur ? Les enfants, qui n'ont pas connu pareilles situations, ont-ils été intéressés et concernés ? La dernière question peut sembler triviale, mais elle m'est posée à chaque spectacle qui aborde des sujets sensibles : comment les enfants qui n'ont pas vécu pareille situation pourraient-ils se sentir concernés ? Question à laquelle je réponds habituellement par une autre question : est-ce que je dois avoir tué mes enfants pour être émue par le drame de Médée ? Est-ce que le spectacle a su toucher enfants et adultes sans convoquer des sentiments qui les opposent dans une position éthique paradoxale, comme ce fut le cas avec le *Le bruit des os qui craquent* ?

J'ai donné des racines à mes arbres thématiques : données relatives aux personnages du texte (le nombre, le sexe et l'âge), la relation qui les unit (la famille), la situation dramatique qu'ils vivront ensemble et qui les révélera dans leur relations les uns aux autres (la mort d'Alice). Trois branches majeures se détachent du tronc. Dans une première, j'ai mis les mots contradictoires qu'enfants et adultes ont employés pour parler du spectacle. Pour les enfants, le choix est clair : « triste et joyeux », auxquels j'ai ajouté « touchant », mot qui revenait fréquemment. Pour les adultes, le choix a été plus difficile. J'ai retenu : « douloureux et lumineux ».

Une deuxième branche porte les mêmes mots dans les deux arbres : des mots récurrents, aussi présents chez les adultes et les enfants, ce qui m'a étonnée dans une fiction qui se donne comme fiction : « réel et vrai » et tous leurs dérivés et périphrases, réalité, crédibilité, vérité, « comme si l'auteur l'avait vécu », « comme si je revivais ce que j'ai vécu », etc.

Enfin, la troisième branche dans chacun des arbres, deviendra le lieu des commentaires sur les choix formels d'écriture et de mise en scène. Ces derniers, très présents, diversifiés, contradictoires chez les enfants, sont unanimes chez les adultes. J'ai regretté de ne pas avoir rendu l'analyse de la mise en scène plus présente dans le questionnaire. Je n'ai pas osé le faire dans le cadre de la recherche doctorale que j'avais définie comme analyse d'une démarche d'écriture. J'ai réalisé que ma démarche d'écriture se nourrit de toutes les étapes du passage à la scène et de la diffusion. J'ai également réalisé qu'adultes et enfants, même après une simple lecture, sont sensibles et influencés par les choix scéniques (distribution, conditions générales de la lecture, etc.). Par chance, la mise en scène et ses langages (distribution, environnement sonore, scénographie, costumes, accessoires) sont revenus dans les commentaires des enfants et des adultes dans les rencontres après les représentations, dans les rencontres dans les classes, dans

les témoignages des élèves et dans les travaux des enfants de l'école Face dont deux des six questions portaient précisément sur les choix de mise en scène.

L'approche, telle qu'élaborée dans un arbre thématique, ne permet pas de préciser le contexte de la représentation ou des rencontres avec les milieux, d'indiquer l'âge et les milieux socioculturels. Les sources étaient trop nombreuses et il aurait été fastidieux d'indiquer de quelle école, de quelle classe de quel groupe provenait un commentaire. Les enfants avaient entre 8 et 12 ans (sur les trois-mille-quarante enfants qui ont vu le spectacle plus de deux-cent-cinquante ont été rencontrés après la représentation et près de quatre-cents dans les classes une ou deux semaines après la représentation), ils venaient de différentes écoles de Montréal et de Longueuil au Québec ou de Wasquehal et de la région d'Angoulême en France. Un seul groupe rencontré après le spectacle avait une vraie particularité : il s'agit du groupe de 5^e année de l'école musulmane qui a souligné le couscous, dernier repas avant la mort d'Alice, comme véritable occasion de réjouissance et comme élément qui les touchait beaucoup. Je retiendrai donc les mots qui dégagent un sens, une direction, une certaine compréhension à partir d'un point de vue d'enfant ou d'adulte, ne spécifiant que cette donnée pour distinguer le commentaire.

J'ai inscrit dans le tronc de chacun des arbres thématiques mes propres questionnements. J'avais trois questions dont une est commune aux deux publics, une, spécifique aux publics d'enfants et la dernière, aux publics d'adultes. La question commune aux deux publics est née quand j'ai entendu le texte lu par les comédiens. Ma dernière lecture du texte remontait à plus de deux ans (2014) et je n'avais pas une mémoire précise du texte. La lecture par des comédiens devant le public (2016) m'a fait réaliser qu'entre l'écriture et la réception publique d'un texte l'impact est tout autre. L'écriture est un apprivoisement de faits, de situations, de doutes qui bougent sans cesse dans des solutions longtemps provisoires. La lecture publique impose un objet qui existe. J'ai donc

reçu la charge émotive du texte, comme le public allait la recevoir, à la limite du supportable et me suis posée la question de la légitimité d'entrer dans une telle intimité avec le spectateur. La question a donc été posée dans le questionnaire auxquels les adultes ont répondu. Quant aux enfants, dès la première représentation expérimentale à Longueuil, deux garçons de 5^e année ont posé la question dans ces mots : « À quoi sert le théâtre ? ». Si nous n'avons pas pu poursuivre le débat à cause du temps scolaire, ils ont continué entre eux la discussion amorcée dans la salle et j'ai souvent repris la question avec d'autres groupes.

Ma deuxième question s'adressait aux enfants et portait sur le traitement du temps que je pouvais imaginer problématique pour ceux qui jonglent encore avec les concepts de temps et d'espace. Dans les rencontres, je posais d'abord la question de la durée réelle de l'histoire, puis celle de la chronologie des faits, des conséquences du traitement du temps et de son impact sur l'attention (l'attention suppose une action, un mouvement vers, alors que la compréhension sous-tend la lecture univoque), puis celle sur le plaisir ou non de la réception. J'analyserai donc de manière particulière les commentaires sur le traitement du temps dans le texte.

Enfin, la troisième et dernière question s'adressait aux adultes et portait sur la crédibilité de la situation, des enchaînements, des déchirements familiaux, du vocabulaire et du ton pour parler de la mort. Comme dit précédemment, le fait d'avoir sauté une étape dans le processus d'écriture a engendré un doute assez sérieux pour que je sente le besoin de poser cette question.

Dans le tronc, lieu parfait de la transition, à côté de mes interrogations, j'ai mis des mots employés par les spectateurs pour nommer l'attitude avec laquelle ils sont venus à la lecture ou aux représentations, selon le degré de connaissance qu'ils avaient du sujet, de mon écriture, des spectacles du Carrousel et des mises en scène de Gervais Gaudreault : l'appréhension (adultes) et la peur de ce qu'ils pensaient voir (enfants).

4.4.2. Analyse des données en mode écriture

Malgré ma volonté de me concentrer sur la construction des arbres thématiques, je suis entrée rapidement dans l'analyse en mode écriture. Je le faisais de manière détournée, me créant des fiches d'écriture et ouvrant sans cesse de nouveaux fichiers pour inscrire mes commentaires, dessiner les premières pistes d'analyse, chercher des confirmations aux intuitions nées de la première lecture publique. J'allais de la construction des arbres thématiques à l'analyse des données en mode écriture, ainsi décrite par Paillé et Mucchielli (2012) :

C'est en écrivant que plusieurs chercheurs réussissent le mieux à penser, à déployer l'analyse, à mettre à jour les significations et à exposer les liens entre les phénomènes mais cela est rarement exposé. (p. 184)

J'ai adopté une méthode d'alternance entre théorisation schématique et analyse en mode écriture, il y a 40 ans, dans le but de créer des liens entre les différentes facettes de mon travail qui en rendent l'exercice passionnant. L'aller-retour garde vivante la dynamique entre écriture/animation, création solitaire/partage au sein d'une compagnie, création/diffusion dans la rencontre de publics aux attentes contradictoires. D'aussi loin que je me souviens, j'écris pour comprendre : lettres, cahiers personnels, notes de voyage. Bien avant de savoir que j'écrirais, j'écrivais. Écrire me permet de poser les questions, d'intérioriser, de comparer les informations neuves avec celles déjà intégrées, de chercher des réponses même si la recherche demeure, pour moi, plus importante que les réponses, qui, souvent, soulèvent de nouvelles questions. Paillé et Mucchielli (2012) vont plus loin dans la description de l'analyse en mode écriture. Leurs mots, d'une grande clarté, m'ont permis de comprendre le tissage étroit qui a créé l'hybride chercheuse-auteure que je suis devenue en poursuivant des recherches par l'écriture et en écrivant, poussée par les conclusions que je tirais de la recherche :

L'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication ou même une activité de consignation, mais un acte créateur. Par elle tout à la fois le sens se dépose et s'expose. (p. 188)

La méthode d'analyse choisie pose bien sûr la question de la rupture épistémologique nécessaire à la mise à distance de toute recherche scientifique. L'importance du parcours ainsi que le nombre d'intervenants et de témoignages collectés et analysés (triangulation imposée par la nature de la recherche, la variété du parcours et les différentes étapes de travail autour de la dernière création) assurent la crédibilité de cette recherche. L'analyse, que j'ai choisi de faire au « je », celle que m'autorise la perspective heuristique adoptée dans la création et dans la recherche, reflète bien les assises de la thèse qui se veut une analyse des tensions et des forces contradictoires qui interviennent dans l'écriture théâtrale pour enfants et une compréhension des conditions nécessaires à la rencontre de deux intimités.

4.5. Résultats et discussions

4.5.1. Le traitement du temps

L'inscription du temps théâtral dans le temps perçu et dans une chronologie vraisemblable est une des questions fondamentales du théâtre. Ubersfeld (1996) pose bien la problématique :

Qu'est-ce que le temps d'ailleurs dans le domaine du théâtre ? Est-ce le temps universel de l'horloge ? Est-ce l'irréversible durée historique ? Est-ce la durée physiologique ou psychologique ? Celle du vieillissement des tissus ou celle de l'épaisseur vécue bergsonienne ou proustienne ? Est-ce le rythme des sociétés humaines et le retour des mêmes rites et cérémonies ? L'extrême difficulté de l'analyse du temps au théâtre vient de l'enchevêtrement de ces sens du temps qui fait de la temporalité une question plus « philosophique » que sémiologique. (I ; p. 152)

La question est cruciale quand il s'agit des publics d'enfants. L'apprentissage du temps est un des plus importants de l'enfance, et le traitement du temps théâtral influe directement sur le plaisir ou l'ennui. Si le fait est constaté par tous, il appelle des réponses qui diffèrent selon la représentation que l'on se fait de l'enfant et du théâtre. Pour certains, le temps doit se remplir d'actions, de faits, d'événements, de mouvements, de sons : avoir du rythme semble la panacée universelle. Pour d'autres, dont le Carrousel depuis *Une lune entre deux maisons* (1980), le travail en a été un d'exploration des qualités du temps théâtral selon les besoins des thématiques ou l'âge des enfants. Le temps théâtral, quand il s'agit de publics d'enfants, demeure un perpétuel défi qui ne met pas seulement en jeu rythme et durée du spectacle, mais chronologie de l'histoire. Il reste à ne pas oublier la troisième dimension temporelle, le temps suspendu, l'écart qui permet au spectateur le retour sur lui-même, cette béance que le théâtre contemporain exige.

Le temps théâtral de *Trois petites sœurs* m'a échappé dès l'écriture : il s'est imposé en *flash-back*. Il a filé presque incohérent, accordant un temps démesuré aux détails de la vie quotidienne et un temps insignifiant aux étapes de la tragédie que vivait la famille. Il a fait des sauts, s'est plié aux désirs de la mère, est revenu en arrière à quelques reprises grâce à Alice, qui refusait de censurer l'histoire, s'est brisé de manière abrupte. Pour moitié, le temps s'inscrit dans l'action, pour moitié, le temps s'inscrit dans le récit. L'ordre chronologique de l'histoire aurait dû nous conduire des vacances d'été à la rentrée d'Alice à l'école, à l'automne et aux traitements, à Noël et aux fêtes chaotiques, à l'anniversaire de la petite que les parents oublieront, au 10 avril de la première année qui s'efface trop rapidement et nous mène trop rapidement aux derniers jours d'Alice, à la troisième rentrée scolaire (celle de la petite) et à la visite à l'hôpital avec les chocolats. Les faits ne sont pas donnés dans un ordre chronologique, pire ils sont donnés dans une hiérarchie qui ne respecte aucune règle. La réplique du père sur les lits achetés à intervalle de deux ans, seul indice qui permette de comprendre l'ordre familial, est glissée au milieu d'une phrase banale sur le ménage de la rentrée. Il faut une écoute de

tous les mots pour l'attraper au vol, sans avoir le temps de l'intégrer vraiment. Le Noël de la première année est à peine nommé, ni plus ni moins que les saisons qui passent. Le 10 avril, date de la rémission, revient à plusieurs reprises sans que ne soit jamais précisé s'il s'agit de la première ou de la deuxième année de la maladie d'Alice. Il faut avoir intériorisé l'information pour comprendre que les récurrences se succéderont à un rythme d'enfer. Il faut connaître la saison du muguet pour situer la mort d'Alice fin mai, début juin.

Dès la première lecture, je me suis inquiétée de savoir comment les enfants se situaient dans un temps aux contours flous et mouvants, eux si fiers de le maîtriser enfin, et j'en avais fait le point central des vérifications lors des représentations expérimentales de Longueuil, où les enfants avaient entre huit et douze ans. À cet âge, la maîtrise du temps et de l'espace, la reproduction fidèle de la réalité semblent des acquis définitifs. Les enfants ont du mal à voir bousculer la ligne du temps objective dans laquelle ils se situent maintenant relativement bien. Dans *Trois petites sœurs*, les éléments temporels sont donnés au compte-goutte, et l'ordre dans lequel ils sont donnés ne respecte pas la chronologie de l'histoire. Être perdu dans un temps flou peut provoquer deux attitudes contradictoires : amener le spectateur enfant dans une dimension séduisante ou le perdre en chemin, ce que l'enfant spectateur ne supporte pas longtemps.

J'ai abordé la problématique du temps sous trois angles. Le premier point que je voulais éclaircir était la durée de l'histoire et la perception des enfants de la durée. La deuxième question portait sur l'enchaînement des faits et leur capacité à suivre le déroulement de l'histoire, et la troisième, sur le plaisir ou le déplaisir qu'ils avaient éprouvé à travers ce temps morcelé et discordant. Leur perception de la durée de l'histoire m'a étonnée. Je situais l'histoire entre trois rentrées scolaires (deux années complètes) : de la rentrée d'Alice à la rentrée de la petite. Ce sont les enfants eux-mêmes qui m'ont fait remarquer que l'histoire, qui commence avec les vacances précédant la rentrée d'Alice, s'étire jusqu'à Pâques de l'année suivant la rentrée de la petite. Cette durée effective de deux

ans et demi a peut-être été perçue par 10 % des enfants. La durée de l'histoire a beaucoup varié selon les âges, les groupes et leur connaissance des codes du théâtre. J'ai donc décidé de poser la question autrement : « Vous êtes-vous perdus dans l'histoire d'Alice ? » Si les enfants étaient nombreux à avouer s'être perdus dans le fil des événements ou la chronologie de l'histoire, ils ont été presque aussi nombreux à constater s'être replacés rapidement. Dès la première lecture au Théâtre de Quat'Sous, une petite fille de neuf ans l'avait exprimé ainsi : « Au début, je ne comprenais pas ce qui se passait, mais à un moment de l'histoire je me suis rendue compte que j'avais tout compris. » Le commentaire a été repris presque dans les mêmes termes très souvent.

Ceux qui ont avoué avoir eu de la difficulté à suivre du début à la fin ont précisé ce qui les avait le plus troublés. « J'ai compris qu'ils racontaient l'histoire [mais] j'étais un peu perdu : quand elle était morte, elle parlait quand même et je ne savais plus si elle était morte. Ça m'a un peu confondu. » Les enfants qui n'avaient aucune connaissance des codes du théâtre (la légitimité que donne le *flash-back* de faire parler une morte), avaient plus de mal à suivre. Dans le questionnaire, une maman a écrit : « Mon "8 ans" n'avait pas bien compris la mort d'Alice "car on la voyait encore" (*dixit*). » J'avais reçu le même type de commentaires lors des lectures de *Petite fille dans le noir*. Les enfants, qui n'étaient aucunement choqués que le texte parle d'inceste, étaient plus critiques quant au choix dramaturgique de mettre sur scène la même personne à trois moments de sa vie (à huit, quinze et trente-cinq ans).

Étrangement, les plus petits de troisième et quatrième années (huit et neuf ans) ont affirmé ne pas s'être perdus dans le temps, probablement qu'ils n'ont pas eu le réflexe de s'y situer précisément ou fait de la maîtrise du temps le prérequis à leur compréhension. Si les plus jeunes ne se sont pas perdus, leur perception de la durée de l'histoire a beaucoup varié : d'un an à plus de quatre ans, ce qui confirmerait qu'ils ne percevaient

pas bien les repères temporels. Si le flou temporel n'a pas affecté leur plaisir de spectateur, ils ont avoué un malaise avec la date du 10 avril ; la majorité d'entre eux, n'a pas réussi à identifier ce qui se passait ou ne se passait pas le 10 avril...

Pour mieux comprendre leur perception du temps, j'ai posé deux questions plus précises : « Quand avez-vous compris qu'Alice était morte ? » et « Quand avez-vous eu les premiers soupçons qu'Alice allait mourir ? » À la première question, les réponses sont partagées : au milieu (la majorité des enfants), lors de la rentrée à l'école de la petite (quelques-uns). Certains, mais ils sont rares : dans le prologue qu'ils appellent « résumé ou présentation ». À la deuxième question, qui portait sur les premiers soupçons, ils ont répondu :

Dans la présentation déjà (seule Alice a un prénom).

Le jour de la rentrée car la chemise flottait sur ses épaules.

Quand elle vomit.

Quand elle a mal à la tête.

Durant les vacances (elle reste seule dans son coin).

Quand les deux sœurs écoutent à la porte.

Quand elle arrête le camp de jour.

Quand les parents ferment la porte de la salle à manger.

La diversité des réponses semble indiquer que le texte ne donnant pas d'informations précises laisse au spectateur une grande marge de manœuvre pour comprendre à son rythme. La multiplicité des réponses m'a conduite à une autre question : « Est-ce que le fait de ne pas bien vous situer dans le temps vous a empêchés de suivre l'histoire ? » Que ce soit dans les rencontres lors des représentations expérimentales ou dans les classes, les réponses se ressemblaient : les enfants n'ont jamais été gênés dans leur

écoute par le traitement du temps. Ceux qui cherchaient à se situer dans une chronologie linéaire, s'y sont vite retrouvés et ceux qui acceptaient le traitement mouvant du temps ont suivi sans être incommodés.

Je me concentrais. Des bouts, je comprenais, d'autres, non. À la fin je me suis replacée.

Ça m'a vraiment mélangée beaucoup, mais j'écoutais parce que c'était intéressant. À la fin, je comprenais la logique.

Je comprenais même si le temps n'était pas toujours simple.

Chaque fois qu'Alice se retirait seule au fond de la scène, je me demandais : « Elle est morte ou pas ? » J'ai compris juste à la fin qu'Alice était morte et je me suis demandé pourquoi elle restait sur la scène.

Enfin, le troisième angle en lien avec la problématique du temps était le plaisir du théâtre (dans son sens le plus large, les enfants ont mis beaucoup de soin à dissocier la peine causée par l'histoire et le plaisir pris au spectacle) : « Je n'étais pas content de voir Alice mourir, mais le spectacle était bon. » J'ai posé directement la question dans toutes les rencontres : « Est-ce que le fait d'avoir été perdus dans le temps, de ne pas être certains du déroulement des événements, d'apprendre à la fin seulement qu'Alice meurt vous a dérangés ? » La réponse a été unanimement NON dans tous les groupes. Le fait de ne pas se situer correctement dans la chronologie n'a pas eu d'effet sur le plaisir des enfants au spectacle. Ceux qui n'ont pas aimé ont plutôt reproché au texte et au spectacle le manque d'action, la gravité du sujet, la narration, les choix d'écriture et de mise en scène dont il sera question plus tard.

Chez les adultes, la temporalité, dans son double traitement — durée et chronologie— n'a posé aucun problème de compréhension des événements, ce dont je me doutais. Par contre, il y a eu deux commentaires sur le *flash-back* du début : « J'aurais préféré ne pas savoir qu'Alice allait mourir. » Un commentaire que les enfants n'ont jamais formulé.

4.5.2. La crédibilité pour les adultes, la véracité pour les enfants.

J'ai voulu, dans le questionnaire, vérifier la crédibilité des mots et des situations pour m'assurer d'un certain confort intellectuel dans l'analyse ultérieure. Pourquoi la crédibilité dans ce texte est-elle devenue si importante ? Je me suis rarement posé la question de la crédibilité d'un texte, pas même pour *Les petits pouvoirs*, le plus réaliste de tous mes textes par le ton et les situations. Je me suis bien posé la question d'une certaine crédibilité dans l'écriture du texte *Le bruit des os qui craquent* quand je me suis mise à douter de la résilience. Rassurée par un travail de six semaines avec deux ex-enfants-soldats à Kinshasa, la question ne m'a plus effleurée. Quelle était donc la crédibilité sur laquelle je voulais être rassurée avec *Trois petites sœurs* ?

Par expérience, je sais qu'un texte comme *L'Ogrelet*, qui plante aussi radicalement un pied dans la réalité et l'autre dans la fiction, avait sa propre crédibilité que les enfants, pas plus que les adultes, n'ont jamais questionnée. Dans *L'Ogrelet*, comme dans *Gretel et Hansel* ou *Souliers de sable*, la fable est donnée comme fable et le terme « parabole » tel que défini par Sarrazac (2002) s'applique parfaitement pour désigner des textes qui abordent des questions existentielles, philosophiques dans des histoires presque enfantines (le mot est de Sarrazac), dans des formes simples qui suscitent une adhésion immédiate.

Trois petites sœurs est une plongée dans des émotions intimes sans le filtre d'une parabole ou d'une fable métaphorisante. La vie est quotidienne et banale, avec ses débordements, son désordre, ses odeurs, ses horaires, ses sautes d'humeur (les parents eux-mêmes le soulignent dans le texte) qui laissent peu de place pour les grands sentiments... même si la situation est peu banale. Les commentaires m'ont fait prendre conscience à quel point la crédibilité des faits avait été importante pour les publics adultes : dans l'évolution de la maladie, dans les étapes d'acceptation de la maladie et du

deuil, dans l'évolution des personnages, dans le chemin vers la résilience, etc. La teneur des commentaires m'a rassurée sur mon choix de respecter les impératifs de l'écriture (sauter l'étape préparatoire de l'animation et des rencontres en amont de l'écriture) sans compromettre une certaine crédibilité des faits qui me semblait le seuil minimal d'adhésion ou de non-adhésion du public.

Les quatre premières questions du questionnaire, rempli majoritairement par les adultes, voulaient vérifier la justesse des choix de situation et de la manière de les traiter dans l'écriture. À la première question : « **Auriez-vous vécu une situation qui ressemble à celle de la lecture ?** » sur soixante-six réponses (75 % non et 25 % oui), douze personnes ont raconté l'expérience vécue. À la deuxième : « **Connaissez-vous quelqu'un qui aurait vécu une situation semblable ?** » sur soixante-cinq réponses (une personne n'a pas répondu à cette question, 56,9 % oui et 43,1 % non), dix-neuf personnes ont raconté la situation. Deux des témoignages m'ont particulièrement interpellée puisque ce sont des adultes qui racontent la manière dont ils ont vécu la mort d'un proche durant l'enfance. Le premier de ces témoignages va revenir comme une histoire qui s'approfondit, tout le long du questionnaire et de l'analyse.

Trois jours après l'anniversaire de mes 9 ans, ma cousine Laure, qui était comme ma sœur, est morte dans son sommeil, elle avait cinq ans et était malade depuis sa naissance. J'ai 30 ans et, encore à ce jour, sa disparition reste un de mes plus grands chagrins.

Le deuxième témoignage concerne l'enfance et la manière d'écarter les enfants de la mort : « Quand ma grand-mère a fait un AVC, toute ma famille lui rendait visite, mais les enfants de moins de 15 ans n'avaient pas le droit de rentrer dans sa chambre. » Ces témoignages disent l'importance de ce qui est vécu dans l'enfance et le pouvoir libérateur de la parole : ce qui est dit, vu, montré, discuté est intériorisé et s'inscrit dans notre capacité à survivre, dans une résilience qui nous construit. Ce qui est caché, tu, occulté s'installe comme une part d'ombre susceptible de se réveiller au plus petit déclencheur.

Ces témoignages parlent de manière éloquente de la fonction « constitutive » des expériences vécues dans l'enfance. Fait important à noter, ce n'est pas la situation elle-même qui nous construit ou nous détruit, mais la manière dont elle est vécue.

La troisième question permettait une appréciation du spectacle, selon l'expérience personnelle de chacun, à partir de mots suggérés. **A) Si vous avez répondu oui à la question précédente, est-ce que *Trois petites sœurs* vous a semblé dire les choses... sensiblement ?** (87,5 %), avec clarté (59,4 %), avec franchise (59,4 %) et simplement (34,4 %). Sur trente-deux réponses, trois des commentaires sont clairement négatifs : un spectateur a dénoncé le ton faussement optimiste, et deux autres, l'ont qualifié d'édulcoré. À la deuxième partie de la question : **B) Si, non, est-ce que le texte vous a parlé de la mort d'un enfant... ?** Il y a eu quarante-huit réponses, toutes positives : avec lucidité (45,8 %), clarté (35,4 %), franchise (54,2 %), sensibilité (87,5 %). 12,5 % des répondants ont cherché des qualificatifs personnels : réalisme, justesse, intelligence, tristesse... Il semble donc que les spectateurs qui avaient vécu de manière intime la mort d'un proche aient une représentation personnelle qui crée une indisponibilité à une mise en représentation qui diffère de leur propre expérience.

C'est dans les réponses de dix-neuf personnes à la quatrième question que j'ai pu sentir le degré de crédibilité du texte : « **Si vous avez répondu oui à la question 1 ou 2, quels liens pourriez-vous faire entre ce que vous avez vécu et le texte *Trois petites sœurs* ?** » Je retiendrai les commentaires qui répondent aux objectifs que je m'étais donnés (pour construire une histoire crédible, éviter le pathos, mettre l'accent sur une possible résilience, etc.). Je retiendrai quelques commentaires qui ont fait apparaître des « objectifs » que je n'avais pas ciblés comme tels (choisir une famille banale dans une histoire non banale, faire advenir la résilience par les enfants, etc.). Les commentaires m'ont rassurée sur la crédibilité de l'histoire que je n'ai pas vécue, que l'on ne m'a pas racontée, dont je ne me suis approchée que sur la pointe des pieds par mes lectures. Les données essentielles de l'empathie (le rythme de la voix, le ton, les inflexions émotives, la position du corps, les silences, les hésitations, etc.) auraient-elles

traversé le papier ? *Trois petites sœurs* semble avoir atteint une certaine justesse, puisque les spectateurs adultes qui ont vécu, ou été de proches témoins de la mort d'un enfant, ont été unanimes sur la crédibilité des faits, des situations, des émotions :

Étapes psychologiques cohérentes dans la chronologie des émotions.

Le resserrement de l'unité la plus intime, celle du logis, excluant le père dans ce cas.

Des situations très semblables.

Le parcours, le déchirement de la famille, la mobilisation d'une grande famille, la récurrence et le deuil. Pour moi toutes ces étapes ont été importantes et cette pièce m'a permis de revivre tout cela de l'extérieur et j'ai adoré.

Plus qu'un lien, j'ai eu l'impression que l'auteure et les comédiens avaient vécu ce que j'ai vécu tellement c'était bien joué.

J'ai trouvé que la peur et l'incertitude face à la maladie ont été présentées de manière très juste et j'ai moi-même eu cette peur constante de perdre un de mes êtres chers.

J'ai retrouvé ce que j'ai perçu des entourages des enfants malades que j'ai connus, et certains de mes sentiments alors que je n'étais pas dans le premier cercle de ces enfants. Le coup sur la tête, l'injustice, la guerre à la maladie, la joie des rémissions et/ou des espoirs de traitements expérimentaux (cas de la fille de ma collègue), la résignation liée à l'accompagnement, le vide et le souvenir.

Certains adultes, ceux qui connaissaient intimement l'expérience de la mort d'un enfant, se sont sentis directement interpellés. Un homme à Wasquehal, en France, a témoigné ainsi : « C'est notre histoire. C'est criant de vérité, bouleversant. » Il a ajouté cette phrase, qui m'a chavirée : « J'ai entendu de la bouche de la grande et de la petite les mots que nos enfants n'ont pas dit. Les enfants nous protègent. » Sa femme a dit, en écho : « C'est carrément notre histoire, comme si vous étiez passée par là. » Les commentaires des adultes m'ont rassurée sur la crédibilité de l'histoire, les choix d'écriture, la progression des événements et des émotions. Pour les adultes, la qualité de la distribution (déjà soulignée à la lecture), les choix de la mise en scène ont permis d'entrer dans l'intimité de la situation et des personnages, de s'y sentir à l'aise.

Si je n'ai pas fait de la crédibilité du texte auprès des enfants un enjeu de l'analyse, la construction de l'arbre thématique m'a révélé qu'ils avaient beaucoup souligné le sentiment de réel ou de réalité, de « vérité ». Après chacune des représentations, les enfants ont posé la question : « Est-ce que c'est une vraie famille ? » ou « Est-ce que l'histoire s'est passée pour vrai ? » Ils semblaient attacher une grande importance à la vérité ou à la réalité des faits. Ils ont reçu le spectacle comme un témoignage en croyant, ou en voulant croire, que c'était une vraie famille, même s'ils savaient pertinemment que c'était une fiction. Cette porosité entre la réalité et la fiction¹⁰ se serait-elle aggravée avec la multiplication des médias de communication et leur intrusion dans l'intimité qui brouillent les frontières entre la vie et les histoires ? L'article de Rosie Scammel de l'Agence France-Presse, paru dans le Devoir du 27 juillet 2017, « L'œuvre de Shakespeare choque-t-elle encore ? », pose de manière pertinente la question de la contagion émotive du théâtre et de son pouvoir :

L'étude menée par la prestigieuse troupe de théâtre britannique [la *Royal Shakespeare Company*] consiste à prendre littéralement le pouls du public grâce à des bracelets connectés pour mesurer son degré d'émotion lors d'une représentation de *Titus Andronicus*. [...] L'idée de départ de celle-ci est de vérifier si des années de visionnage de séries télé et de films ont émoussé notre capacité à tressaillir devant une scène violente. Les résultats de l'étude ne seront connus qu'en fin d'année, mais les premières analyses montrent que le cœur du spectateur s'emballé dès qu'il perçoit qu'une scène de violence se profile à l'horizon. [...] Outre l'enregistrement de leur rythme cardiaque, les spectateurs cobayes de l'expérience participent également à la sortie de la représentation à un entretien où on analyse à la fois leurs mots et l'intonation de leur voix.

Dans les premières entrevues menées avec les spectateurs après la représentation, ceux-ci ont avoué :

[...] que les émotions sont plus fortes au théâtre que devant un écran. « Tous vos sens sont sollicités. Pas seulement la vue et l'ouïe, mais aussi l'odorat. » [...] « J'ai déjà vu des pièces de théâtre diffusées en direct dans une salle de cinéma,

¹⁰ Au Carrousel, nous avons eu l'occasion de constater une certaine porosité entre « réalité » et « fiction » : par exemple, une gifle sur scène cause une plus grande réaction (stupeur, retrait dans son siège, long silence...) que l'annonce de milliers de morts en direct à la télévision

et ce n'est pas pareil. On ressent une connexion beaucoup plus forte lorsqu'on se trouve dans la même salle que les comédiens ». [...] « C'est le jeu des acteurs qui va me bousculer, m'émouvoir. L'émotion qu'ils dégagent est beaucoup plus intense que le gore et les éléments choquants de la pièce. »

Ces spectateurs n'ont pas tort : si le théâtre touche autant, s'il mène dans une dimension où réalité et fiction perdent leur contour respectif, c'est par le jeu des acteurs et les relations dynamique entre la salle et la scène. Les enfants ont été sensibles à l'ici-maintenant de la relation théâtrale. Je termine ce fragment d'analyse sur la crédibilité (pour les adultes) et la véracité (pour les enfants) par le commentaire d'un enfant qui a vécu un épisode de cancer. L'enseignante lui avait donné le choix d'assister ou non à la représentation. Il a choisi d'y assister et l'enseignante m'a relaté qu'il est sorti, le sourire aux lèvres, en envoyant la main aux comédiens. Au cours de la rencontre, deux semaines plus tard, il témoignait ainsi : « J'ai reconnu tout ce que j'ai vécu. Même les traitements, qui étaient longs. Ma sœur était comme la grande. Mes parents étaient souvent tristes et me cachaient des choses. »

4.5.3. Les émotions contradictoires

Enfants et adultes ont choisi des mots contradictoires pour parler de *Trois petites sœurs*. Je l'ai d'abord entendu de la bouche des enfants qui, après avoir dit « triste » pour qualifier le spectacle, hésitaient, cherchaient un mot qui compléterait le premier et se résignaient à dire « joyeux ». J'ai noté les mots, côte à côte, dans la retranscription des enregistrements et constaté leur importance dans la construction des arbres thématiques. Les adultes ont choisi « douloureux et lumineux ». Les deux publics ont été sensibles aux émotions contradictoires suscitées par le spectacle. La frontière est pourtant nette entre le théâtre pour enfants qui le plus souvent aborde la réalité en la métaphorisant, et le théâtre pour adultes, qui en cherchant à s'éloigner de la réalité la rend

parfois incohérente. Ricœur (1984) décrit le phénomène : « Dès lors [par le rejet de la mise en intrigue], la littérature, redoublant le chaos de la réalité par celui de la fiction, ramène la mimésis à sa fonction la plus faible, celle de répliquer au réel en le copiant. » (p. 30) Je voulais franchir cette frontière par la mise en intrigue d'une épreuve véritable et d'un processus de résilience, tout aussi véritable. Quand les enfants parlent de *Trois petites sœurs*, ils parlent de tristesse, mais ils en parlent sans tristesse, essayant eux-mêmes de dénouer la possible confusion qui pourrait s'installer entre l'histoire et leur expérience de spectateur : ils nomment « tristesse » ou « déception » l'émotion que provoque l'histoire et « plaisir » l'émotion que provoque le spectacle. Oui, bien sûr, ils sont tristes et déçus qu'Alice ne guérisse pas.

Le spectacle est vraiment triste.

Parce que la fille meurt à la fin.

Quand elle meurt, elle est encore jeune.

Son rêve d'aller à l'école est cassé.

Pour certains, le fait qu'Alice ne réalise pas son rêve d'aller à l'école est presque aussi important que sa mort. C'est dire à quel point les enfants ressentent le pouvoir symbolique de la rentrée : accéder à une certaine indépendance. Oui, l'histoire d'Alice est triste, ont dit les enfants. Pourtant, le sentiment qui domine, quand ils quittent la salle n'est pas la tristesse, mais la joie. Ce qui rejoindrait les conclusions d'Hétier (1999) sur la violence des contes : les enfants sont beaucoup plus sensibles aux systèmes de valeur qui sont en jeu qu'aux images qui leur sont montrées. Ainsi, dans *Trois petites sœurs*, les enfants retiennent presque unanimement que la famille ne baisse pas les bras, qu'elle réussit à faire des derniers jours d'Alice, les plus beaux de sa vie, qu'ils ne l'oublient pas et ne l'oublieront jamais. Cela semble consoler les enfants de la mort d'Alice et convoquer le plaisir du spectateur :

La pièce est joyeuse et triste selon le regard : la tendresse, le dernier souper. Les moments tristes : l'hôpital, l'opération.

Ni triste, ni joyeux. On a su qu'Alice meurt, mais ses derniers jours ont été les plus joyeux.

En fait, la pièce finit bien et mal à la fois. Sa famille reste unie même si elle meurt.

Le fait que ça finisse mal était quelque chose de spécial et c'est pour ça que j'ai aimé la pièce.

La mort arrête la souffrance d'Alice et les parents se remettent à vivre.

Alice s'est laissée aller, c'est ça qui est joyeux.

Quand Alice meurt, elle est heureuse de voir ses parents et ses deux sœurs s'amuser. Ça m'a beaucoup touchée. Elle était dans un coin, sa famille dans un autre coin.

Ce qui m'a touchée beaucoup dans la pièce, vraiment beaucoup, c'est qu'elle leur dit tout gaiement « bonne nuit ». Elle le sait qu'elle va mourir.

Assez de traitements. Au lieu d'avoir de mauvais souvenirs, tu vas mourir joyeuse. J'ai trouvé ça vraiment bien.

Ils se remontent le moral et ça, j'ai aimé ça.

La famille unie.

Les enfants reviendront souvent sur l'alternance joie/tristesse, comme si l'équation qui met en tension ces deux forces contradictoires, sans qu'une partie l'emporte sur l'autre, donnait le droit d'aborder tous les sujets. Les adultes ont souligné la même ambivalence avec les mots « douloureux et lumineux ». Ceux qui connaissaient le sujet de la pièce ont avoué leur inquiétude pour eux et pour leur enfant. La peur de ce qu'ils vont voir se double de la peur de découvrir le spectacle en même temps que leurs enfants. Cet élément a joué dans l'appréhension exprimée par certains spectateurs adultes et parents.

J'appréhendais beaucoup cette pièce. Mais ce n'était pas larmoyant. C'était doux, très doux. Et ça m'a bouleversée. Toutes les étapes étaient paisibles. Je viens

d'accompagner une élève de 15 ans qui en parle, raconte la perte de ses cheveux. Elle sourit et ses pleureuses la suivent. J'ai reconnu la paix qui l'accompagne.

J'hésitais. J'ai un enfant de 8 ans. Je suis contente de voir que la pièce ne faisait pas le focus sur la perte et la mort mais sur le lien familial.

Il y a un apprivoisement qui passe par le texte : on voit que c'est un cauchemar de parents mais la tragédie peut être apprivoisée.

Je soulignerai l'histoire de la mort de la petite Laure qui met en évidence « l'après », très présent dans le texte *Trois petites sœurs* et qui serait, peut-être, la clé de la joie que les enfants ressentent, de la lumière que les adultes ressentent.

J'ai été heureuse que le texte parle de l'après. Très touchée par la scène de la rentrée scolaire des enfants « qui restent » et la surprise des parents, parce que pour les enfants, la vie reprend vite... Ils ne sont pas moins tristes mais le quotidien les happe plus rapidement me semble-t-il. Le jour du décès de Laure, mes cousines et moi, qui avions entre 9 et 14 ans, avons fait une balade à vélo et j'ai joué à la poupée, nous avons même ri. Et par moment me revenait le chagrin, incommensurable. C'était en été, je me souviens de la rentrée scolaire qui a suivi, ma mère était ailleurs, je m'efforçais à être joyeuse pour tout le monde. Je suis, depuis ce jour, restée celle qui fait rire. Le lien entre mon histoire et le texte, c'est la vie, c'est la famille qui fait bloc face à l'absence.

Le commentaire de cette femme dit bien la capacité des enfants d'être dans le présent sans jugement sur la manière dont il convient de se comporter dans une situation ni sur ce qu'il convient de dire et de faire.

4.5.4. Les stratégies textuelles

L'analyse des stratégies textuelles de *Trois petites sœurs* (2014) arrive plus tôt que je n'ai l'habitude de le faire dans l'alternance que je pratique depuis quarante ans entre création et théorie. Dégager des stratégies textuelles de commentaires fraîchement don-

nés, fraîchement compilés est d'autant plus difficile que j'ai sauté une partie de la consultation prévue et que je n'ai pas traversé l'étape du doute et du tâtonnement, où l'auteur choisit ou rejette des pistes parmi celles qui se présentent et s'explique pourquoi. Les arbres thématiques m'ont fourni mes premières pistes d'analyse. D'abord deux observations : j'ai été étonnée que la branche des stratégies textuelles se ramifie autant. La manière d'aborder la mort d'un enfant dans l'écriture et la mise en scène a provoqué des émotions fortes chez les deux publics, qui tenaient à le souligner. Les commentaires étaient nombreux et diversifiés. Deuxième constatation, les enfants ont été aussi sensibles et diserts que les adultes sur les choix dramaturgiques. Si leur manière de parler de la narration diffère de celle des adultes, elle a une belle éloquence :

Parfois les acteurs se parlent et parfois ils nous parlent à nous. (Enfant)

C'est le regard des acteurs qui nous indiquent s'ils se parlent entre eux ou s'ils nous parlent à nous. (Enfant)

Leur voix change quand ils [les comédiens] racontent et quand ils sont dans leurs personnages. (Enfant)

4.5.4.1. Les assises de la métaphore fondatrice

Je n'ai pas cherché la « métaphore fondatrice », je ne l'ai pas attendue. La métaphore fondatrice s'est imposée d'elle-même et, par conséquent, elle est devenue plus difficile à reconnaître. Avant de chercher à la dégager, je veux nommer les « fondations » de *Trois petites sœurs*, qui sont apparues lors des lectures et des représentations, et que les spectateurs enfants et adultes ont soulignées.

D'abord la famille : j'ai mis en scène une famille où enfants et parents ne sont pas en conflit, comme c'est si souvent le cas, mais dans une épreuve qu'ils devront traverser ensemble. La relation adulte-enfant est une des plus dynamiques qui soient. Il suffit de constater les changements profonds que vivent les adultes responsables d'enfants. Je

sais moi-même à quel point la fréquentation des enfants a transformé mon écriture, permis l'audace, l'affirmation, la transgression de frontières et les changements profonds. Or, la relation enfant-adulte est presque complètement absente des scènes pour adultes : il y a peu de personnages d'enfants dans notre dramaturgie. À Wasquehal, une femme a dit : « Dans la vie, on entend parler les enfants, partout. Ça fait du bien d'entendre les moments des enfants. On a l'impression d'avoir été avec eux tous les jours. »

Trois petites sœurs, qui se donnait l'objectif de rejoindre les deux publics, présente le noyau familial dans une complétude et une solitude lourdes de conséquences. Ils sont cinq personnages de la même cellule familiale. Pas d'amis, pas de parents, si ce n'est par évocation. J'ai trouvé ce passage du journal de la résidence en Guadeloupe, où je m'étais exilée pour préparer mes plans d'animation. J'écrivais le 17 mars 2014 :

Qu'est-ce qu'il y a dans ces premières pages qui me font penser que les fondations sont solides : avoir accepté au détriment de toute logique économique de mettre cinq personnages sur scène... j'ai bien essayé d'écrire à deux, à trois... et cette logique-là m'éloignait de l'essence même de la perte d'un enfant : la dynamique familiale à réinventer complètement en assumant la mort sans jamais oublier la morte. Le disparu fait partie de l'histoire de la famille, fait partie de l'intimité la plus intime de chacun des membres de cette cellule dans la construction identitaire de chacun, et faire comme si le/la disparu/e n'avait pas existé *vraiment* serait nier une partie de soi-même, une partie de sa propre histoire et une partie importante de l'histoire collective et sociale. La petite cellule familiale s'inscrit automatiquement dans une famille élargie, une culture avec ses interdits, ses rituels et une société qui considère la mort, l'enfance, l'adulte, la médecine, la magie, le sacré...

Les commentaires sur le spectacle me permettent d'affirmer que la famille, à la fois isolée et unie, était essentielle pour créer les relations entre spectateurs enfants et adultes, essentielle pour l'appropriation personnelle du spectacle par les spectateurs enfants et adultes, essentielle pour que l'épreuve conduise à la résilience. Aucun des personnages n'est un héros. Nous pourrions les croiser dans la rue, à l'école, au travail. Nous pourrions être leurs voisins, et les spectateurs enfants et adultes y ont été sensibles. Nous pourrions vivre la même histoire... Je me suis donné consciemment le

deuxième élément de la fondation sans imaginer comment je parviendrais à le réaliser : laisser les spectateurs avec un sentiment d'espoir malgré la dureté du sujet et la mort de la petite Alice. L'espoir est le seul impératif que je me donne dans l'écriture, et ce, parce que j'écris pour enfants. J'espérais que l'espoir imaginé pour les enfants serait partagé par les adultes, mais l'expérience du texte *Le bruit des os qui craquent* me laissait imaginer mille autres réactions. Un troisième et dernier élément de la fondation m'est apparu évident non pas dans les commentaires des adultes ou des enfants, mais en écoutant le texte et en voyant le spectacle : le chemin de la résilience est tracé par les enfants... Si aucun des spectateurs ne l'a souligné, j'y ai été sensible car, déjà, dans plusieurs de mes textes les adultes apprennent des enfants, comme j'ai moi-même appris mon métier avec les enfants (dans *Salvador* la mère trace ses premières lettres pour son fils qui part à la ville ; dans *L'Ogrelet* le fils donne au père le courage de tenter les épreuves pour vaincre l'ogreté ; dans *Gretel et Hansel* la débrouillardise des enfants met fin à la pauvreté de manière durable et non cruelle). Dans *Trois petites sœurs*, les petites indiqueront aux parents le chemin de la résilience. Ces trois éléments formeraient la toile de fond sur laquelle se serait développée la « métaphore fondatrice ».

4.5.4.2. La métaphore fondatrice

Quelle serait cette métaphore assez puissante pour raconter la mort d'une enfant dans un texte qui s'adresse aux enfants avec l'objectif avoué de toucher les adultes et pas seulement « le parent » ? Dans le journal de la résidence, la première mention de l'écriture est déjà l'annonce d'une histoire qui se construit...

J'ai toujours hâte de revenir à l'ordinateur, je sens que le temps passé à côté, à lire, parler, fait mûrir. J'avais tellement besoin de cette conviction de sentir à nouveau que je peux, que je sais écrire.

Trois éléments me semblaient inextricablement liés : la narration, le *flash-back* et la mort d'Alice. Quel serait celui qui a déclenché l'écriture ? La petite Alice avec ses six

ans et ses maux de tête ? La mort d'Alice ? La narration, qui permet le recul ? Le *flash-back*, qui situe dans le passé une situation impossible à imaginer au présent ? Faire la liste des questions m'a obligée à constater que la mort d'Alice est le préalable, le projet d'exploration lui-même. La mort d'Alice fait partie du problème à résoudre, elle est la condition même du texte et ne peut donc pas être la métaphore fondatrice. Alice est venue la première avec sa terrible condamnation. Mon défi d'auteure était de rendre acceptable, supportable, une condamnation que tout le monde reconnaît comme injuste, les spectateurs les premiers : « Quel plaisir d'entendre une situation qui peut paraître cruelle car injuste mais si vraie ! » Il faut lire les sous-textes de cette petite phrase qui disent beaucoup : le plaisir est celui du spectateur, la situation cruelle, injuste et vraie est celle des personnages ; elle atteint le spectateur qui se laisse bouleverser parce qu'il perçoit un sentiment de vérité dans l'histoire et sa mise en représentation. Le défi était de créer une situation acceptable et supportable, d'abord pour moi, qui écrivais. Puis pour les personnages, qui devaient vivre une situation crédible et trouver une certaine lumière, tout aussi crédible. Enfin, dans le cas de *Trois petites sœurs*, je m'étais donné le défi de présenter une histoire acceptable et supportable pour des spectateurs enfants et des spectateurs adultes.

Narration et *flash-back* m'ont ramenée à ma définition du concept de « métaphore fondatrice » : l'idée, le jaillissement de l'idée qui assure un passage définitif entre recherche et écriture, fait taire les doutes et engendre une histoire, rendant ainsi le temps humain. (Ricoeur, 1983). Le *flash-back* serait-il la « métaphore fondatrice » qui m'a fait écrire le texte malgré moi, avant terme ? C'est lui qui m'a donné l'histoire d'Alice alors que je cherchais à organiser les rencontres préalables à l'écriture : il m'a permis d'éviter la confrontation directe avec ceux qui ont vécu la mort d'un enfant, ces confrontations que je redoutais. Il a établi deux temporalités qui pouvaient dialoguer : passé et présent qu'Alice seule peut établir ou rétablir quand elle en a la force, et de manière de plus en plus détachée, jusqu'à la fin. Elle est la seule à avoir un regard distancié sur ce

passé pas très lointain, le présent est flou et mouvant et le futur appartient au spectateur qui le dessinera à travers son expérience du réel et son imaginaire.

Le *flash-back*, qui situe dans le passé un événement insupportable au présent, a imposé la narration, permettant d'éviter aux spectateurs d'être opprimés par un présent insupportable. La narration permet au spectateur d'être ce témoin sensible d'une histoire qui terrorise à la seule pensée d'avoir à la vivre. Un des enfants présents lors de la lecture au Théâtre de Quat'Sous a dit : « Je me sentais comme un oiseau à la fenêtre qui regarde vivre la famille. » La narration permet au spectateur d'évoluer avec les personnages vers la résilience, qui ne console pas les adultes mais leur rend la tragédie supportable et qui, étrangement, rend les enfants heureux : la vie continue. Dans *Trois petites sœurs*, la narration prend diverses formes : d'abord elle situe l'histoire dans le passé pour en diluer la charge émotive, elle est aussi un aller-retour permanent entre l'action et la narration, faisant du locuteur son propre narrateur, ou le narrateur du personnage avec lequel il est à dialoguer. Cette discontinuité temporelle introduite par les deux formes de narration crée un écart qui permet au spectateur d'entrer dans l'intimité du spectateur et de reconstruire, en lui, l'expérience. « Toute coupure temporelle conduit le spectateur (et déjà le lecteur) à reconstituer un rapport temporel qui ne lui est pas donné à voir mais à construire. » (Ubersfeld, 1996 ; I p. 155) Les spectateurs enfants et adultes ont souligné le fait que le texte raconte ce qui a été vécu :

On ne la voit pas mourir. (Enfant)

J'ai beaucoup aimé qu'on nous raconte l'histoire (au lieu que ce soit des dialogues). (Enfant)

On dirait qu'une personne me racontait une histoire et j'aime les histoires tristes. (Enfant)

Comme si on me racontait une histoire. Très réaliste.

La livraison narrative du texte a entraîné chez moi un statut d'observatrice — émue — empathique — attristée de l'inévitable. Puis apaisée de la reconstruction

de la capacité des parents à retrouver un bonheur dans les moments magiques de la vie qui se poursuit — sans culpabilité d'avoir survécu.

Avec émotion, mais de façon distanciée du fait de la forme narrative choisie de l'écriture et de la structure du déroulement de l'histoire qui demeure très factuelle.

Se faire raconter une histoire, quelle que soit sa nature, permet une disponibilité, une ouverture, une écoute différente puisqu'on se retrouve dans la fiction. Mais la fiction nous permet de faire de grands parallèles par rapport à notre réalité et y trouver parfois des lumières, des réponses, des pistes de solutions.

La nature contradictoire des commentaires est intéressante : la narration et le fait que l'histoire soit racontée semblent avoir donné un supplément de « vérité » à ce que vivent Alice et sa famille. Je parle ici de narration plutôt que de distanciation ce regard de l'extérieur, essentiellement épique. La narration dont il est question dans *Trois petites sœurs* est bien davantage une écriture hybride qui entremêle lyrique-dramatique et épique. Le statut d'observateur qu'impose la narration n'a empêché ni l'empathie ni l'émotion et a créé l'écart nécessaire au travail du spectateur, ce que les spectateurs (enfants et adultes) ont abondamment commenté. L'aller-retour si intime entre la narration, l'histoire et le temps de l'histoire, n'a posé aucun problème aux spectateurs adultes. Si elle s'est révélée une difficulté réelle dans la compréhension des repères temporels en début du spectacle pour les enfants, elle n'a jamais affecté leur écoute. Au contraire, elle a été perçue par la majorité des enfants comme un défi qui faisait partie de leur plaisir : découvrir et découvrir à son propre rythme. Le flou des repères permettait l'appropriation de la tragédie à son propre rythme, également personnel, et la reconstruction intime à son propre rythme. La narration, loin d'éloigner le spectateur de la fiction racontée, lui a permis une appropriation des émotions qui devraient normalement être vécues par les membres de la famille et que chaque spectateur devra réactualiser avec sa propre expérience. Les spectateurs adultes ont en général décrit l'émotion ressentie comme « plus forte » et « plus vraie » que celle ressentie normalement lors d'une rencontre artistique. Les enfants aussi ajoutant qu'ils « se sentaient pris

au sérieux »... Est-ce le sujet qui a provoqué une émotion aussi forte et directe ? Les stratégies textuelles ? Il semble que les deux éléments soient indissociables dans les commentaires :

Je dirais que le texte réaliste nous donnait l'impression d'une histoire vraie se déroulant au moment présent.

J'ai beaucoup apprécié la sobriété et le ton distinct de la malade qui évolue à son propre rythme et ramène les autres sans qu'ils ne le sachent.

Belle circulation de la parole [...]. La structure de la pièce permet de suivre le cycle de la maladie, avec des effets de retour ou de ralentissement très réussis.

On parle « pour de vrai », c'est cru, doux, concret, vivant... C'est comme la vie.

On sourit et on pleure dans une même phrase.

Cette lecture m'a donné des frissons. Elle nous donne l'impression de vivre avec les personnages ce qu'ils ressentent tout au long de la représentation. Tout est juste et bien dit avec beaucoup d'émotions. Les moments complices entre chaque membre de cette famille est touchant d'émotions et quand on comprend qu'Alice est morte, j'ai pleuré comme si cette histoire était réelle.

Le texte est terrible mais si juste. Je l'ai trouvé étonnamment proche de ce que j'ai entendu et lu sur ce sujet. J'ai acheté le livre pour le lire et le faire lire à mon mari. La dame assise à côté de moi a pleuré tout le long du spectacle. Et une amie rencontrée à la sortie m'a dit qu'elle avait revécu ses trois années de calvaire auprès de sa fille, née avec une malformation cardiaque.

Je conclurai avec cette mise au point de Ricœur (1983) sur la mimésis, réhabilitation du phénomène qui réconcilie l'expérience esthétique et la représentation de la réalité :

Loin que celles-ci [les œuvres littéraires] ne produisent que des images affaiblies de la réalité, des « ombres » comme le veut le traitement platonicien de l'*eikôn* dans l'ordre de la peinture ou de l'écriture (*Phèdre*, 274^e-277^e), les œuvres littéraires ne dépeignent la réalité qu'en l'augmentant de toutes les significations qu'elles-mêmes doivent à leurs vertus d'abréviation, de saturation et de culmination, étonnamment illustrées par la mise en intrigue. (p. 150-151)

4.6. Le spectacle : le vide, la lumière, les sons et la corde à danser

Dans les questionnaires et les rencontres avec les publics, il m'était souvent impossible de distinguer les impressions provoquées par le texte de celles attribuables à la mise en scène de Gervais Gaudreault, qui m'avait moi, l'auteure, profondément bouleversée par son économie. Avant de conclure sur la réception et les commentaires des enfants et des adultes, je me suis aussi demandé comment les choix de la mise en scène avaient prolongé la mise à distance du texte. Les éléments les plus spectaculaires sont dus à leur absence : les deux publics ont nommé et discuté le vide de la scène ; l'accessoire, un seul, la corde à sauter rouge ; la présence des comédiens du début à la fin de la pièce, donc aucune entrée, aucune sortie. Enfants et adultes ont noté également le rôle de la lumière, de l'environnement sonore et de ses silences. Les deux publics ont reconnu comme l'élément fondamental de la mise en scène l'espace vide. Un choix qui a parlé aux adultes, car tous en ont admiré l'audace et la simplicité, mais qui a polarisé les enfants en deux groupes distincts : ceux qui ont adoré et ceux qui ont détesté. Ceux qui ont adoré le texte, ont, en général, adoré le spectacle et la scénographie, ceux qui n'ont pas aimé le texte avaient aussi une appréciation négative de la mise en scène et de la scénographie. Le vide sur la scène ne laissait pas indifférent. Ubersfeld (1996) a magnifiquement parlé de l'espace vide et sa réflexion dit bien ce que provoquait celui de *Trois petites sœurs*.

L'espace vide sert à changer les conditions d'exercice du regard, construire un univers scénique qui ne serait plus le mime du monde, mais un monde autonome : l'espace scénique n'est plus le fait de la mimésis, mais de l'artefact. Que l'univers scénique soit un espace imaginaire ou une transposition des processus réels, l'espace devient le lieu où seront visibles des « signes caractéristiques » dont rien ne dit qu'ils doivent être articulés entre eux : seule la perception du spectateur les relie. De même que seule l'imagination du spectateur les prolonge. L'espace théâtral devient l'espace des signes, l'espace sémiotique par excellence ; dans l'espace vide, chaque signe vaut pour lui-même, chaque signe parle ; au lieu de ne dire qu'un univers référentiel il contraint le spectateur à lui

redonner sens, à le resémantiser. Le sémiotique et le sémantique se croisent ici. (II ; p. 100)

Certains enfants semblent ne pas vouloir changer de regard sur la représentation du réel que leur donne à voir les différents médias qu'ils connaissent déjà, films, télévision, Internet. C'était faire une très grande confiance aux spectateurs enfants que de leur offrir cete scène vide, dont ceux qui ont aimé ont ainsi commenté :

J'ai bien aimé le fait qu'il n'y ait pas de décor. En fait le décor changeait de couleur, un peu, selon les émotions et les faits vécus.

Dans l'espace où elle devait dessiner une proposition pour le metteur en scène : elle écrit. « Je ne changerais pas le décor car les acteurs racontent une histoire qui est déjà un fait vécu, les paroles sont le décor. Le fait qu'il y ait un fond représente bien la pièce. De temps en temps, il change de couleur et même des bruits se font entendre pour faire comprendre aux spectateurs où se situent les personnages à ce moment-là. Je trouve que le décor a été vraiment bien choisi par le metteur en scène. »

Je termine avec le mot d'un enfant qui dit tout : « L'espace vide sur scène nous donne la mesure du vide que va causer la mort d'Alice dans la famille. » Seule l'intelligence symbolique, celle-là même dont Dolto disait qu'elle est étale de la naissance à la mort, peut permettre un commentaire d'une telle justesse, d'une telle acuité. Ceux qui ont adoré la mise en scène ont parlé surtout de la concentration sur le texte que permettait l'absence de décor, sur le fait qu'ils pouvaient imaginer les lieux comme ils voulaient bien les imaginer. Ceux qui ont détesté la mise en scène ont trouvé ennuyant que le décor ne montre pas les lieux, les meubles, les objets. Ils ont avoué que le décor les aurait aidés à comprendre l'histoire et qu'un espace vide n'est qu'un espace vide, donc inintéressant. Dans une répartition assez semblable, ils ont adoré ou détesté la présence sur scène des comédiens du début à la fin : le fait qu'il n'y ait ni entrée ni sortie des acteurs a bouleversé leur fragile connaissance des codes du théâtre. Ainsi, la présence d'Alice sur scène... morte ? Par contre, plusieurs ont souligné que la présence des acteurs sur scène du début à la fin était nécessaire à la cohésion familiale. Ils ont adoré

la corde à sauter, l'essentiel, le signe qui « renvoie non seulement à un réel dans le monde concret, mais à tout ce qu'il peut y avoir concernant tel signe dans l'univers de référence (culturel, etc.) du spectateur », nous dit Ubersfeld (1996, II ; p. 39) Ainsi la corde à sauter, ce jeu que tous les enfants connaissent, est l'élément caméléon par excellence auquel les enfants ont accordé la charge symbolique qu'ils souhaitaient. La corde est devenue sang, passion, cœur, amour entre les membres de la famille, tendresse, force qu'ils représentent tous ensembles, maladie, lien, prison dans laquelle Alice est enfermée, etc. La corde qui redevient, à la toute fin, un jeu d'enfants que les parents font tourner pour le plus grand plaisir de leurs filles. Les enfants, tous, ont affirmé que la corde devait être rouge, absolument. Le commentaire suivant m'a beaucoup touchée, car encore une fois, il est question de cette intelligence symbolique : « Ce que j'ai compris, c'est que lorsqu'elle tire sur la corde, c'est pour dire à ses parents d'arrêter de se faire du mal. Ils se font mal à eux-mêmes en se battant pour elle. » La qualité d'empathie que manifeste cette petite spectatrice est impressionnante. L'environnement sonore et ses silences ont intrigué les enfants qui constataient qu'avec quelques secondes d'un son, le metteur en scène pouvait installer un lieu, une situation, une dynamique. L'éclairage également. Ils ont donc saisi la pertinence des langages du théâtre pour dire le temps et l'espace, dont parle Ubersfeld (1996) étrangement à propos des signes de la mort :

S'il s'agit de construire un paradigme (par exemple le paradigme des signes de la mort), il faut tenir compte des possibilités d'échange paradigmatique entre des signes de « substance » différente : ainsi l'éclairage peut remplacer le décor, ou le costume valoir l'intonation. (II ; p. 30)

Même ceux qui n'ont pas aimé les choix scénographiques ont avoué avoir été étonnés par les sons et la lumière. Quant à ceux qui ont aimé, ils étaient... admiratifs et fiers de percevoir le pouvoir d'évocation du théâtre. Les commentaires des enfants, car même ceux qui ont détesté y ont été sensibles, disent bien que l'intelligence symbolique perçoit, reçoit et lit l'expérience esthétique bien avant et bien au-delà de la

connaissance des codes. Un petit Français de neuf ans, de Javerlhac, a écrit : « Le silence représentait toujours une chose inquiétante. »

4.7. Le travail du spectateur

4.7.1 L'identification : le premier travail du spectateur

Les discussions après les représentations, les questionnaires et la manière dont ils ont été remplis, les rencontres dans les classes les semaines qui ont suivi la représentation m'ont persuadée que le spectacle *Trois petites sœurs* est de ceux qui appellent le spectateur à l'intérioriser dans son expérience de la vie, du réel. Comment les spectateurs enfants et adultes ont-ils été amenés à l'intériorisation ? Y a-t-il eu des différences importantes entre l'expérience des adultes et celle des enfants ? L'intériorisation passe-t-elle toujours et nécessairement par l'identification ? Je ne peux pas passer le phénomène de l'identification sous silence, car il est revenu trop souvent dans les commentaires des adultes :

En m'identifiant aux personnages (la mère surtout) et en plongeant intensément dans le récit et les émotions.

En m'identifiant... et ça m'a fait du bien.

Personnellement, j'ai replongé dans des émotions du temps de la maladie de la mère de mes petits-enfants. Ce qui est douloureux devient libérateur, avec les larmes qui viennent spontanément.

Douloureusement. En plongeant dans le récit et les émotions. Avec le souci de garder une distance entre le spectacle et moi.

La circulation de la parole fait qu'on s'identifie moins à une personne qu'à une situation presque générique et cependant précise.

Je me suis retrouvé dans chaque personnage, j'ai eu l'impression de ressentir ce qu'ils vivaient.

En vous identifiant rapidement aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions.

Je me suis très vite identifié au personnage du père.

Chacun peut s'identifier à un des personnages. Pour ma part j'ai « éprouvé » la mort d'une sœur. Il m'a été aisé de me projeter dans l'histoire, de revivre le lien sororal à travers la pièce.

Le texte est empreint d'une grande sensibilité, d'une volonté de dire honnêtement une situation terrible. Il s'agit également d'un texte qui invite au dialogue, qui invite à s'ouvrir à l'autre. Il s'agit d'une expérience exceptionnelle que peu d'œuvres réussissent à créer.

Rapidement je me suis identifié aux personnages, en fait j'ai projeté cette histoire dans la famille de mes amis.

Les adultes ont nommé l'identification, qui s'exprime de multiples façons : identification directe aux adultes du spectacle, identification qui jaillit d'un souvenir ou par l'expérience personnelle d'une situation semblable, identification à la situation elle-même. Dans tous les cas, l'identification a provoqué un sentiment d'empathie évident, une ouverture à soi-même et à l'autre et un soulagement, une paix intérieure que le drame classique associe à la catharsis. Les adultes ont reçu l'histoire d'Alice et de sa famille comme des adultes adoptant différents points de vue, tous intéressants, mais donnés de la situation de l'adulte qu'ils sont aujourd'hui :

Je l'ai vécu comme une expérience forte que j'aimerais revivre encore. [...]

J'aime le fait que le texte ne soit pas chronologique, car cela rend l'histoire d'Alice plus réelle. Nous non plus lorsque nous racontons quelque chose qui nous tient à cœur nous ne suivons pas forcément l'ordre chronologique.

La circulation de la parole fait qu'on s'identifie moins à une personne qu'à une situation presque générique et cependant précise. J'ai trouvé la pièce très émouvante, sans cruauté (et gommant donc ce qui pourrait être plus *disruptif*, négatif).

Le ton choisi était détaché, presque lumineux.

Les personnages n'avaient pas de nom, sauf Alice. Ils étaient identifiés par leur place dans la famille. Je pense que cela ouvrait la porte à la projection pour les spectateurs. Je sais que c'est un détail, mais j'ai été touchée par le fait que la mère et le père se sentent débordés par le temps à cause de l'hôpital, que les choses tels les repas et l'entretien de la maison semblent des montagnes qu'on n'arrive plus à franchir. J'ai l'impression que si j'avais à vivre un tel drame, je m'identifierais énormément au personnage de la maman.

Certains autres l'ont vécu comme adultes et parents concernés :

Pendant le spectacle, j'étais entre l'émotion de la maman que j'extrapolais dans ma vie et observer mes enfants, assis un de chaque côté de moi, regardant ce texte et essayant de deviner leurs sentiments et s'ils pouvaient avoir besoin d'un petit geste tendre pour recevoir le texte de la pièce.

Oui, j'aurais aimé le voir avec mes enfants de 8, 11 et 14 ans. C'est un sujet difficile et même si je parle ouvertement avec mes enfants, c'est un spectacle qui va plus loin que ce que j'aurais osé ou réussi à leur dire.

J'emmènerais sans problème un enfant si je le connais bien et que je juge qu'il peut se sentir en sécurité avec moi pour discuter ensuite. J'éviterais d'emmener un enfant hypersensible afin de ne pas le mettre en difficulté face à ses émotions. Mes enfants sont trop jeunes (2 et 5 ans), mais j'amènerai sans hésiter des enfants à partir de 8 ans. Comme je le précisais précédemment, partager ce spectacle ouvre un espace de dialogue. Les enfants se questionnent sur la mort et il est important de discuter de ce sujet avec eux. La pire des réponses à leur apporter est le silence ou l'esquive du sujet.

Je me suis rapidement identifiée aux parents. Je me questionnais également sur la façon dont mon enfant allait recevoir le texte.

En m'identifiant aux personnages (la mère surtout) et en plongeant intensément dans le récit et les émotions. En étant présente à certains moments à ma petite fille de 8 ans qui bougeait et qui me demandait à quelques reprises si Alice allait mourir à ce moment.

Enfin, certains adultes ont regardé le spectacle comme l'enfant qu'ils ont été, dans une situation particulière de dépendance et de vulnérabilité qui les ramenait à ce moment de leur vie :

N'étant moi-même pas maman, je savais que je serais évidemment touchée et sans doute bouleversée malgré tout par cette histoire, mais je ne me doutais pas

que j'allais moi-même m'identifier à Alice par les idées qui lui traversent l'esprit, les sentiments et les émotions qui l'habitent. C'est assez particulier de se dire qu'on peut avoir les mêmes réflexions à 35 ans qu'une fillette de 5 ans. Et ma situation est tellement différente... Mais faut croire qu'il y a des incontournables quand on est en tête-à-tête avec la mort. L'issue de mon histoire est différente, mais de survivre implique une série de deuils et d'acceptation de cette nouvelle vie, et c'est vrai qu'encore aujourd'hui, je peux me faire surprendre dans le détour à être ébranlée fortement par une conversation, une œuvre, une réflexion.

Je suis venue au spectacle sans vraiment connaître le sujet, j'en suis sortie bouleversée. Un moment de catharsis, de chagrin mais pas que ! [...] J'ai apprécié la beauté du spectacle, la finesse de la mise en scène, le jeu intelligent des comédiens et la justesse des mots choisis. J'ai été émue aux larmes pour toutes ces raisons, par la beauté du travail accompli par vous tous et par le souvenir de mes traumatismes de fillette de 9 ans.

D'autres encore ont reçu le spectacle, à la fois comme l'adulte qu'ils sont aujourd'hui et l'enfant qu'ils ont été, sans s'identifier à un événement particulier :

Je me suis retrouvé dans chaque personnage, j'ai eu l'impression de ressentir ce qu'ils vivaient. [...] C'est une leçon de vie, j'ai été l'enfant et l'adulte durant la pièce.

Contrairement aux adultes, les enfants n'ont pas nommé l'identification. Ils ont été bouleversés comme les enfants du spectacle. Je reprends ici une partie du témoignage d'une spectatrice adulte qui, en racontant son expérience, résume l'attitude de l'enfant devant une tragédie. Elle parle de la stupeur devant le choc, du quotidien qui reprend ses droits malgré un réel chagrin, de la capacité de résilience qui construit la personnalité et de la mémoire qui n'oublie pas et réactualise l'événement selon la manière dont il a été vécu :

Très touchée par la scène de la rentrée scolaire des enfants « qui restent » et la surprise des parents, parce que pour les enfants, la vie reprend vite... Ils ne sont pas moins tristes, mais le quotidien les happent plus rapidement, me semble-t-il. Le jour du décès de Laure, mes cousines et moi, qui avions entre 9 et 14 ans, avons fait une balade à vélo et j'ai joué à la poupée, nous avons même ri. Et par moment me revenait le chagrin, incommensurable. C'était en été, je me souviens de la rentrée scolaire qui a suivi, ma mère était ailleurs, je m'efforçais à être joyeuse pour tout le monde. Je suis, depuis ce jour, restée celle qui fait rire.

L'identification qui opère dans *Trois petites sœurs*, que les adultes ont nommée et que les enfants ont perçue, provoquerait-elle la catharsis dont parle Barrucand (celle qui aurait permis aux adultes de trouver la lumière, aux enfants, la joie) ? Serait-elle à la fois à la fois distance critique et émotion, dans un aller-retour presque simultané ? Enfants et adultes ont-ils vécu ces allers-retours incessants entre émotion et distance critique ? Le fait de présenter les deux points de vue (enfant et adulte) a-t-il joué sur la capacité à entrer à la fois dans l'émotion et dans la distance critique ? Le point de vue donnerait-il accès à l'identification, cette identification qui permet la catharsis décrite par Barrucand ? Je suis de plus en plus portée à croire que l'absence de personnage d'enfant ou de points de vue d'enfant serait la principale raison qui fait du théâtre « pour adultes » un théâtre fermé aux enfants.

4.7.1. *Trois petites sœurs* : entre le connu et le dépaysement

Enfants et adultes semblent avoir été touchés directement par l'histoire, les situations et les personnages. Quant aux choix d'écriture et de mise en scène, si les enfants se sont retrouvés divisés, les adultes ont été presque unanimes (trois appréciations négatives sur soixante-six). Les réponses sont-elles représentatives d'un certain public ou du public en général ? Les très rares adultes qui avaient des réserves ont critiqué le ton du texte soulignant un côté édulcoré (deux commentaires) ou faussement optimiste et une vision trop sucrée (un), dans le traitement de la maladie et de la mort d'un enfant. Les autres réserves, des trois mêmes spectateurs, traitent de détails : « le vocabulaire recherché de la grande : remords », souhaitent « varier un peu plus le ton respectif des personnages sans tomber, bien sûr, dans un discours émotif ou psychologique ».

Chez les enfants, la division a été plus nette. Si la grande majorité a apprécié le spectacle, ceux qui l'ont détesté l'ont franchement détesté pour des raisons de contenus

aussi bien que de choix d'écriture et de mise en scène. Ils ont souligné la tristesse et le côté dramatique de l'histoire, regretté le manque d'action, de décor et d'accessoires, de mouvements. Ceux qui ont aimé ont adoré et souligné avec éloquence le travail que ce spectacle a exigé d'eux. Le plaisir ou le déplaisir du spectateur est déjà en germe dans l'histoire dont ils doivent accepter la gravité. Les commentaires des enfants ont porté sur les choix dramaturgiques et de mise en scène qui les ont bousculés, accentuant le sentiment de plaisir ou de déplaisir que leur causait l'histoire. Le dépaysement semble avoir été important et ne se résumerait pas à la situation. Il y aurait-il entre les horizons d'attente des enfants et le spectacle *Trois petites sœurs* l'écart que Jauss (1978) définit ainsi ?

L'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre, entre ce que l'expérience esthétique antérieure offre de familier et le « changement d'horizon » (*Horizontwandel*) requis pour l'accueil de la nouvelle œuvre détermine, pour l'esthétique de la réception, le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire : lorsque cette distance diminue et que la consciente réceptrice n'est plus contrainte à se réorienter vers l'horizon d'une expérience encore inconnue, l'œuvre se rapproche du domaine de l'art « culinaire », du simple divertissement. (p. 58)

Le spectacle échappe au divertissement et à l'art culinaire. Les enfants ont souligné de manière convaincante à quel point *Trois petites sœurs* est un spectacle qui les a étonnés, qui ne ressemble pas au théâtre qu'ils fréquentent habituellement, qu'ils ont dû apprivoiser le flou dans lequel ils sont placés au début du spectacle, qu'ils ont dû composer avec des émotions qu'ils vivent rarement et, surtout, jamais en public. Ils ont été bouleversés, ravis ou choqués, mais aucun des spectateurs qui ont répondu au questionnaire n'est resté indifférent.

Ce que j'ai le plus aimé : pas de décor, la narration, la corde. Tout ça n'est pas écrit noir sur blanc, ça permet à chacun d'avoir sa propre idée. Il n'y a pas une bonne ou une mauvaise réponse. C'est nous, comment on voit la pièce.

Normalement je n'aime pas les histoires tristes, mais les moments en famille m'ont énormément touché, c'est ce qui a fait que j'ai aimé cette pièce.

Oui, car je n'avais jamais assisté à une pièce dramatique et triste et j'aimais bien ça savoir de quoi ça avait l'air.

J'ai aimé ça, car ça change des autres pièces que nous voyons habituellement au théâtre. On s'attend à rire, mais là ça fait changement.

Le théâtre, c'est ça : ça joue avec les émotions.

Le spectacle est à la fois triste et joyeux et un spectacle qui est triste et joyeux en même temps est beaucoup plus intéressant.

Oui, j'ai aimé cette pièce car cela nous montrait ce qui peut arriver dans la vie.

J'ai aimé parce que c'était dramatique.

D'habitude, c'est bébé, là je suis assez grande.

C'était du nouveau.

Voir tout ce qui touche à un enfant.

Ce que j'aime, c'est ce que vous avez fait d'ailleurs, c'est parler de la vie réelle.

Le méchant ne s'en va pas à la fin. Dans une chanson de Stromae sur le cancer, il le dit : pourquoi tu es là ? Tu brises la vie de plein de gens.

Quand ça finit bien, c'est fini, tu n'y repenses plus. Quand ça finit mal, on peut plus en parler. Je préfère une pièce qui vient me chercher.

Permet de comprendre de l'intérieur même si tu ne l'as pas vécu.

J'ai vraiment aimé la pièce. C'est comme une flamme qui s'éteint. La fin est très belle. Alice le savait même si sa famille essaie de combattre.

Les enfants qui n'ont pas aimé le spectacle ou qui l'ont détesté donnaient étrangement à peu près les mêmes raisons que ceux qui ont aimé : la narration dans le texte, le vide sur la scène. La forme les a rebutés. Le manque d'action les a ennuyés. Le manque d'illustration dans les choix scénographiques et sonores les a repoussés. Ils préfèrent un théâtre qui fait « rigoler » (le mot que plusieurs emploient) et qui finit bien. À la question que je pose : « Dans la vie est-ce que tout est bien qui finit bien ? »

Un garçon répond : « Non, mais c'est une pièce de théâtre. Dans les pièces, dans les films, tout finit bien. »

Pourquoi la fille meurt à la fin, d'habitude tout est bien qui finit bien ?

Dans cette pièce seule Alice bouge et ce ne sont même pas de gros mouvements.

Pas mon genre de voir une famille qui ne communique pas, ne joue pas ensemble, ne se parle pas. C'est un style, c'est *cool*, mais ce n'est pas mon genre.

La mise en scène ne donne pas le contexte : ils [les personnages] sont toujours debout.

Le narrateur est ennuyant.

C'est pas une pièce pour des amateurs d'action.

Comment Alice morte peut-elle parler ?

Il n'y avait même pas d'entrée et de sortie de personnages.

Pour ceux qui ont aimé, le plaisir a été multiple. D'abord, il vient de l'histoire elle-même. Les enfants sont soulagés et heureux de sentir le « courage » de la famille, les liens entre ses membres, la tendresse qui circule : la tristesse n'est pas un gouffre qui engloutit la famille, mais une épreuve à traverser. Il y a le choix des parents, assumé par toute la famille, de ne pas se résigner, de ne pas baisser les bras, de se battre pour sauver Alice. Il y a la rémission, bien sûr. Il y a le choix des parents d'abandonner le traitement expérimental et de faire des derniers jours d'Alice ses plus beaux. Enfin, il y a la présence d'Alice après sa mort : sa famille ne l'oublie pas. La présence d'Alice semble avoir consolé les enfants et créé le sentiment de la paix avec lequel ils quittent la salle. Cette présence sur scène d'une petite fille morte qui raconte son histoire aurait-elle eu un effet double ? En rebuter certains et créer l'espoir chez ceux qui ont accepté le récit et les codes théâtraux du spectacle ? Le *flash-back*, qui fait le lien entre la mort d'Alice et la narration, qui a fait jaillir l'histoire, serait bien « la métaphore fondatrice » assez puissante pour organiser la mise en intrigue dont j'avais besoin pour construire

mon récit et cette autre « métaphore fondatrice », dont parle Bertrand Gervais (1988), qui crée la saisie dont le spectateur a besoin pour lire le spectacle grâce à son expérience propre, provoquant ainsi les réceptions contradictoires chez les spectateurs.

Les enfants qui ont aimé ont évoqué un autre plaisir engendré par le spectacle : celui d'être, au théâtre, aux prises avec une épreuve. Ils ont beaucoup parlé de la gravité, du ton du spectacle. Ils veulent et adorent être pris au sérieux, détectent rapidement toute forme de condescendance ou de compromis pour parler de sujets graves. La mort abordée dans *Trois petites sœurs* mais plus encore son traitement dans le texte et dans la mise en scène les ont touchés. Ils ont été surpris et l'ont avoué : ils ont l'habitude d'un théâtre qui finit bien, d'un théâtre plus léger, un théâtre d'action où les enjeux sont clairs au début et résolus à la fin, dans une ligne narrative simple et efficace. Pour la majorité d'entre eux, *Trois petites sœurs* était une surprise qui leur a donné le sentiment de grandir, d'entrer dans une dimension qui leur est encore interdite. Ils ont évoqué la différence entre ce spectacle et ce qu'ils voient habituellement, affirmant que, oui, ils sont assez grands. Quand je leur ai demandé si le théâtre peut aborder des sujets troublants et intimes comme la mort d'un enfant, leur « oui » a été unanime et leur gros bon sens, renversant :

Ce n'est quand même pas comme si je tuais quelqu'un.

Tout le monde meurt un jour, on le sait tous et il faut bien l'avouer.

4.7.2. L'apprentissage

Le troisième plaisir que les enfants ont pris au spectacle serait celui de l'apprentissage. Consciente que c'est un plaisir suspect quand on l'aborde dans la relation à l'art, je l'emploie en connaissant les réticences de l'art à parler d'apprentissage, les combats inépuisables menés par le théâtre pour enfants pour contrer les diktats de la pédagogie et surtout l'inévitable tension entre la justification utilitaire d'une activité et le simple

plaisir esthétique... Dans ce débat éthique sur la valeur intrinsèque de l'expérience esthétique, je me situe du côté de l'enfant, sans perdre de vue les exigences propres de l'art. L'enfant est dans l'apprentissage qu'il vit comme une aspiration à grandir : il apprend depuis la naissance avec une avidité sans commune mesure. Il apprend de manière intuitive par l'imitation, l'observation et la rébellion. Il s'agit d'un apprentissage instinctif du sens critique et du sens de la vie que chaque être humain devrait poursuivre toute sa vie, attitude qui contribuerait à réconcilier enfance et âge adulte dans la fertile relation d'influencement réciproque dont parlait Mendel (2003). L'enfant, comme l'adulte curieux et disponible, éprouve du plaisir à construire le sens de ce qu'il découvre en fonction de sa position dans le monde, de ses références et de son imaginaire. Aristote demeure celui qui a le mieux parlé de cet apprentissage instinctif, global que procure le théâtre. Il est cité ici par Guénoun (2006) qui remet pourtant en question le théâtre et sa fonction même :

« Qu'est-ce alors qui donne du plaisir dans la vision ? C'est la représentation comme telle ? Non pas les caractéristiques objectives de ce qui est vu : car dans ce cas on devrait éprouver seulement du plaisir à voir les choses belles alors que nous en trouvons à regarder les images les plus soignées des choses dont la vue nous est pénible dans la réalité. » Il y a donc un plaisir de la vue qui tient à la spécificité du mimétique : un plaisir visuel pris à la représentation comme représentation. Quelle est la nature de ce plaisir ? Ici Aristote fournit une indication remarquable. On se souvient que si l'on aime à voir des images c'est que l'on apprend à connaître. Le plaisir est donc fourni par la connaissance, par la représentation comme connaissante. (p. 28)

La représentation est « connaissante » : le travail du spectateur suppose la réactualisation de l'œuvre dans sa conscience, impose l'apprentissage de soi-même, de son univers de références, de sa perception de l'autre. L'esthétique de la réception, en remettant le lecteur ou le spectateur au centre de l'analyse littéraire et de son histoire, a reconnu la fonction cognitive de l'expérience artistique, cette fonction cognitive que les enfants soulignent et apprécient comme faisant partie intrinsèque de l'expérience et du plaisir du théâtre. Certains enfants ont souligné l'apprentissage de mots comme « tumeur » ou « comment réagir dans la situation », d'où l'agacement et la vigilance dont

j'ai fait état plus haut. Les commentaires se sont révélés marginaux. Les enfants, qui ont nommé ces apprentissages, ont le plus souvent poursuivi leur réflexion, élargissant eux-mêmes l'angle de leur pensée se rapprochant d'une compréhension instinctive et large de l'expérience humaine, celle dont parle Bertrand Gervais (1998) quand il nomme le désir de compréhension de l'expérience esthétique « métaphore fondatrice », en dehors de tout effort d'interprétation et d'explication. Pour les enfants, qui sont dans l'apprentissage, celui que procure le théâtre est loin d'être négligeable ou méprisable comme le soulignent leurs commentaires:

C'est un peu comme dans la vraie vie alors ça nous fait apprendre.

Cette pièce démontre la réalité à travers le monde. Plusieurs enfants meurent du cancer.

Ça fait changement. Je n'avais pas vu beaucoup de pièces comme ça, car ça m'a vraiment fait penser que ça doit être difficile d'avoir une fille qui a le cancer.

C'était différent et j'ai appris des choses.

Souvent dans les films, on ressent moins les émotions que dans une pièce *live* et quand quelqu'un devant moi me parle, je le crois plus.

Ça donne une expérience plus approfondie.

Ça m'aide à comprendre les sentiments de quelques personnes et aussi à savoir un peu mieux quoi faire dans la vraie vie.

J'ai aimé assister à la pièce car j'ai vu comment vit une famille et comment c'est dur.

Ça m'a vraiment touché : c'est déjà arrivé dans certaines familles. J'aime ça des pièces qui me touchent car ça me donne envie de pleurer et j'apprends plein de choses.

Le dernier commentaire est typique des commentaires des enfants : une pièce dramatique leur semble plus riche d'apprentissages. Un enfant l'a exprimé de manière étonnante dans une conversation informelle après la discussion. Aussi je résume dans mes

mots : « Quand c'est drôle, tu n'y repenses plus après, quand c'est fini, c'est fini. Mais quand c'est triste, ça donne à réfléchir. »

L'apprentissage, inconscient, se fait également chez les adultes. Il y a un apprivoisement par le texte. « On voit que c'est un cauchemar pour les parents, mais il y a un cheminement dans la tragédie. » Un homme d'âge mûr dira : « Ce que j'ai vraiment aimé dans la pièce, c'est la manière d'amortir le choc de la mort. On comprend que la famille accepte le départ d'Alice. » Ce qu'une femme confirmera dans ces mots : « Le désarroi ne prend pas toute la place, il y a la vie qui continue finalement. » Le fait d'être ensemble, qui rend moins triste la tristesse, le fait d'accepter de combattre et celui de sentir qu'Alice reste présente au sein de la famille même après sa mort sont les éléments d'espoir qu'enfants et adultes ont souligné très fréquemment. Devant le spectacle, ils se positionnent doublement (pourraient-ils faire autrement ?) : l'humain et le parent. Certains appréhendaient pour eux, d'autres pour leurs enfants, parce qu'ils savaient que le texte parlait de la mort d'un enfant. Tous ont reconnu que l'appréhension est souvent plus grande que la réalité elle-même, ce qui était le cas pour ce spectacle. Une mère a même souligné qu'elle regrettait de ne pas avoir amené son fils de six ans qui aurait bien aimé.

Ubersfeld, Sarrazac ou Brecht s'entendent pour affirmer que le spectateur va au théâtre pour trouver un sens au monde dans lequel il vit et qu'il doit repenser en fonction de sa propre position dans le monde. Il serait vain de se demander si l'art est le reflet du monde : au théâtre, c'est le spectateur qui le rend tel, puisque l'œuvre le renvoie à sa propre expérience du réel. Ubersfeld (1996) est aussi convaincante quand elle cite Brecht que dans ses mots à elle :

Le spectateur renvoie le spectacle à son monde de référence et à son monde imaginaire. La lecture de la représentation permet au spectateur aussi bien de se rendre compte de sa propre position dans le monde que de construire un système de référence utopique. « Le processus de référentialisation chez le spectateur est un processus créatif : c'est par là que le spectateur invente de nouveaux rapports entre le théâtre et le monde. » (p. 271-272)

Le spectateur enfant, comme le spectateur adulte, va au théâtre pour trouver un sens, l'intérioriser, réinventer, non seulement le monde, mais sa propre expérience artistique. Il faut donc que le théâtre donne au spectateur enfant l'occasion de trouver sur scène un point de vue qu'il pourrait porter sur le monde, point de vue unique, partiel, partial et contestable. Il faut également qu'il puisse trouver un spectacle qui exige de lui un travail de spectateur, celui que Jauss (1977) définit en employant le mot écart :

Si l'on appelle « écart esthétique » la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » en allant à la rencontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience, cet écart esthétique, mesuré à l'échelle des réactions du public et des jugements de la critique (succès immédiat, rejet ou scandale, approbation d'individus isolés, compréhension progressive ou retardée), peut devenir un critère de l'analyse historique. (p. 53)

C'est cet équilibre, entre un point de vue d'enfant qui saurait le toucher et une expérience esthétique neuve qui l'obligerait à se situer comme spectateur et être humain différent après le spectacle, que je cherchais avec *Trois petites sœurs*. Je cherchais le même équilibre pour le spectateur adulte. Deux éléments me semblent avoir contribué à atteindre mes objectifs. Il y a d'abord le choix de personnages d'enfants et d'adultes qui permettaient aux deux publics de s'identifier (non pas de se reconnaître). Enfin, la double narration (du *flash-back* et du locuteur interne) favorisait l'entrée dans la fiction de chaque spectateur à son propre rythme. Chacun des deux publics recevait donc le droit, au sortir du spectacle, d'avoir vécu une expérience esthétique qui remettait en cause l'équilibre de sa vision du monde d'enfant ou d'adulte.

Dans *Trois petites sœurs*, comme tout au long de mon parcours, l'espoir est le seul impératif que je me suis donné et que j'ai respecté scrupuleusement. J'ai fait de l'espoir la condition pour dire le monde tel qu'il est et sans compromis parce que j'écris pour enfants. L'espoir dans *Trois petites sœurs* a été largement partagé par les enfants et les

adultes, qui ont été nombreux à souligner l'unité de la famille devant l'épreuve, la famille élargie et le voisinage que l'on ne voit jamais mais qui restent en fond de scène, la présence d'Alice après sa mort et la possible reconstruction de la vie même après une amputation aussi douloureuse.

CONCLUSION

En guise de conclusion, il m'apparaît important de tirer les grandes lignes des observations de quarante années de pratique et de pointer vers l'avenir, à l'affût de ce qui peut advenir dans un champ de recherche à peine exploré qui exige des compétences aussi multiples que diversifiées. Les choses ont changé en quarante ans puisque j'ai pu écrire *Trois petites sœurs...* Elles ont changé entre l'écriture, les enfants et moi. Les conditions d'exercice du théâtre pour enfants, par contre, ont peu changé. Si le théâtre pour enfants a maintenant une histoire et une importance réelle dans le paysage théâtral, il demeure une pratique contradictoire et complexe, et le demeurera, tant et aussi longtemps que la société opposera enfants et adultes. L'explication philosophique de la relation artistique, de deux libertés qui se choisissent, évidente pour le spectateur adulte est ambiguë quand il s'agit des jeunes publics.

J'ai donc reçu, comme première obligation, la création d'un espace de liberté qui échappe au consensus et aux vérités bonnes à dire, en se rappelant deux choses : d'abord, la liberté de l'auteur est proportionnelle à celle donnée au spectateur et, ensuite, la liberté, dans l'art qui s'adresse aux enfants, est balisée par la représentation qu'une société se fait de l'enfance. Cette liberté, le créateur doit l'établir pour chaque versant de la relation artistique : la liberté de voir pour le spectateur enfant qui n'a pas choisi le spectacle et la liberté de dire pour l'auteur. La relation inégalitaire commande au créateur de se préoccuper tout autant de la liberté du spectateur que de la sienne propre. Enfin, dernier constat, cette liberté est toujours instable et provisoire. Il faut la reconquérir tous les matins, car l'image idyllique de l'enfance protégée de la vraie vie revient en force à chaque génération d'enfants et de parents. Instinct de survie, peut-être, qui permet la reproduction et la suite du monde, mais illusion mensongère comme la mimésis, que décrivait Platon.

La recherche doctorale m'a permis de mettre en relief les pôles d'opposition perçus intuitivement et de faire émerger les stratégies réconciliatrices de l'empathie et de la métaphore explorées tout aussi intuitivement dans les œuvres de mon parcours et dans l'écriture de *Trois petites sœurs*. L'inventaire des contextes dans lesquels s'inscrit le théâtre pour enfants a fait ressortir les contradictions qui engendrent le malaise : le statut de publics captifs et particuliers, la relation inégalitaire entre les créateurs et les spectateurs, la relation de l'adulte à sa propre enfance qui teinte sa vision de ce que l'enfance doit être et de son propre rôle de médiateur.

Après avoir revisité la représentation de l'enfance au sein de la société dans l'histoire, la psychologie, la philosophie et les théories de la libération, je me suis intéressée à la fonction du théâtre (son impudence à dire l'intime en public, à saisir le réel dans l'excès : moments de crise, de changement, de passage, etc.) et à son histoire qui a connu depuis un siècle et demi des bouleversements auxquels la pratique du théâtre pour enfants n'a pas échappé sans pour autant y participer activement. Le nœud du malaise réside bien dans cette impudence : dire l'intime dans l'excès et en public. Le texte prend, dans la rencontre avec le public, une dimension rituelle presque sacrée. Cet art éminemment social, qui nous met en contact avec tous les autres (auteur, metteur en scène, artistes sur scène et derrière la scène, spectateurs, etc.), poursuit le but ultime de renvoyer le spectateur à lui-même avec la conviction de s'adresser d'abord à l'intime. Autre caractéristique fondamentale du théâtre : l'excès, le concentré, le moment de crise et de passage, du changement. Dramatique, le mot dit bien ce qu'il a à dire. Le monde du théâtre « est un monde resserré où les conflits se déroulent au sein des familles ou du moins entre des personnages unis par des liens forts et précis ». (Sarrazac, 2008 ; p. 28) Comment ce concentré saisi dans un moment de crise, de tensions qui provoquent des changements extrêmes, pourrait-il demeurer sage et réservé, poli et bien-pensant, ce que suppose la charte implicite dont j'ai parlé dans le premier chapitre ?

Le théâtre pour enfants serait-il capable de dire ce qui n'est pas conforme au code de la société dans laquelle il se produit, de le dire de manière concentrée, de le saisir dans ses moments de tensions, de crises, de changements ? Les enfants ne vivraient pas ces tensions, ces crises et ses changements parfois dramatiques ? Bien sûr que les enfants vivent ces tensions, ils les vivent de manière plus directe, plus forte et plus physique que les adultes parce qu'ils ont moins de contrôle sur leur vie.

Le théâtre pour enfants devrait-il se contenter de n'être qu'un ersatz de théâtre, incapable ou empêché de dire ce qui n'est pas conforme au code de la société dans laquelle il se produit, de le dire de manière concentrée, de le saisir dans ses moments de tensions ? Pourquoi donc ? Parce que les enfants ne vivent pas ces tensions ? C'est faux ! Les enfants vivent ces tensions, ils les vivent de manière plus directe, plus forte et plus physique que les adultes. La faim appelle un pleur, la douleur, une crispation du corps, la joie, un sautilllement et le chant naturellement, la gourmandise satisfaite se voit aussi bien sur le visage que sur les mains et les vêtements, la frustration appelle une colère qui passe par le corps, déborde dans l'espace, s'attaque aux objets, à l'autre. Les enfants vivent la gamme complète des émotions, des sensations, sans avoir les mots pour les nommer et les analyser, sans avoir les mots pour poser à voix haute les questions existentielles qui les empêchent de dormir.

J'aime donner du « théâtre » l'image d'un sablier dont chaque partie est inversée : le point de passage élargi au maximum étant le moment de la rencontre théâtrale et chaque pointe du sablier représenterait le point de départ et le point d'arrivée de l'histoire (l'idée, le texte, le spectacle, la représentation, le travail de la mémoire, le souvenir). L'image tient compte de l'individu (l'intime) et du groupe (le social et ses effets sur la rencontre théâtrale). Elle a aussi le mérite de faire ressortir l'importance du travail du spectateur, que l'esthétique de la réception a réinstallé au cœur de la relation à l'art. Accorder au spectateur le droit de résoudre la situation et d'élaborer lui-même une conclusion ne serait-il pas lui rendre sa souveraineté ? La souveraineté du spectateur

serait-elle le nœud du problème et du malaise dans le théâtre pour enfants ? Le spectateur enfant, comme le spectateur adulte, peut-il poursuivre le spectacle dans sa propre conscience ? Le plaisir du spectacle doit-il être un plaisir instantané qui meurt avec la représentation ? Peut-il être à long terme et mûrir dans la conscience individuelle ?

Les mots tension, contradiction, opposition sont revenus comme des leitmotifs dans la mise à plat des différents contextes dans lesquels s'inscrit l'écriture théâtrale pour enfants. Pourtant, ces mots parlent de la vie. C'est à cette tension, à ces contradictions qu'il faut redonner un sens dialectique, plus dynamique, fertile et réconciliateur. Les concepts retenus pour analyser mon parcours et le texte de création, *Trois petites sœurs*, sont des mots qui induisent une dialectique. Même le concept d'autorité porte un dénouement qui résout de manière créatrice la crise annoncée quand l'autorité est pensée dans un mouvement de générativité décrit par Revault d'Allonnes (2006). La relation empathique sur laquelle j'ai construit ma relation avec les enfants dit bien plus que le simple intérêt pour l'autre qui est déjà mouvement et relation entre deux termes. L'empathie a le pouvoir d'ouvrir à la connaissance intime de l'autre et, conséquence plus importante encore, à son propre changement.

La recherche doctorale m'a fait prendre conscience que la présence des enfants dans le processus de création, qui m'a menée en terrains minés (le propos), m'a aussi menée à une écriture théâtrale contemporaine. Plus encore, elle m'a obligée à redéfinir de manière éthique, esthétique et politique l'écriture et le rôle de l'auteur. J'ai cherché un terme aussi fort qu'empathie pour nommer le moment où l'auteure retrouve la solitude de la pensée, son propre point de vue partiel et partial sur le monde et le souffle de sa langue d'auteure. La métaphore générait les libertés que je cherchais. Elle est en elle-même un réseau de sens, un trait d'union qui, non seulement réconcilie les irréconciliables, mais fait surgir un troisième sens, toujours plus riche que la somme de ses parties. La métaphore est créatrice de sens, elle est ouverture sur des perspectives inexplorées, sur l'inconnu terrifiant et attirant. Comme le mot « tension », le mot « métaphore » dit la vie terrifiante et attirante, toujours plus passionnante que nous

aurions pu l'imaginer. J'ai appelé « métaphore fondatrice » le moment de cristallisation de la recherche en image porteuse d'histoire. Étrangement, dans le cadre de la recherche doctorale, j'ai retrouvé le concept de « métaphore fondatrice » chez Bertrand Gervais (1998), qui en fait la clé de l'expérience esthétique dans un mode de « saisie ». Or, la saisie est bien le mode de réception naturel de l'enfant spectateur. La « métaphore fondatrice » serait-elle le principe actif qui permet à l'auteur adulte d'échapper au dogmatisme et au spectateur enfant de devenir ce spectateur actif dont rêve le théâtre contemporain ?

J'ai refait mon parcours de *Ti-Jean...* à *Trois petites sœurs* à partir de ces deux concepts : empathie et métaphore fondatrice, en revisitant mes cahiers d'écriture, journaux de bord, conférences, programmes, critiques et écrits divers sur mes œuvres et en analysant les données brutes collectées lors des lectures et représentations du spectacle *Trois petites sœurs*. Je l'ai fait à ma manière, en tissant des liens étroits entre création et théorie qui s'alimentent et se complètent pour faire naître, poursuivre ou conclure des projets. Je me suis rendu compte dans l'analyse du parcours que chaque projet de création générait ses propres questions et ses propres repères théoriques. Chaque retour théorique me servait à soulever de nouvelles questions qui me propulsaient de nouveau dans l'écriture, plus qu'à répondre à des questions qui avaient déjà tracé un chemin. J'étais bien, durant les années du parcours — et j'y suis restée fidèle dans la recherche doctorale — dans une démarche heuristique et ses allers-retours toniques, telle que décrite par Schön (1994).

Je souhaite conclure en revenant au sens de la phrase de Starobinski mise en exergue de cette thèse : rétablir un réseau de relations dynamiques entre des termes qui apparaissent opposés (enfant et adulte, intime et social, passé et avenir, créateur et spectateur, etc.) et faire jaillir la dialectique cachée qui en fait la richesse et la vitalité.

L'erreur ou l'inadéquation communes aux attitudes intellectuelles que Jauss réproouve, c'est la méconnaissance de la pluralité des termes, l'ignorance du rapport complexe qui s'établit entre eux, la volonté de privilégier un seul facteur entre

plusieurs ; d'où l'étroitesse du champ d'exploration : on n'a pas su reconnaître toutes les *personnae dramatis*, tous les acteurs dont l'action réciproque est nécessaire pour qu'il y ait création et transformation dans le domaine littéraire ou l'invention de nouvelles normes dans la pratique sociale. Le grief est double : on a posé des entités, des substances là où devaient prévaloir les liens fonctionnels, les relations ; et non seulement on n'a pas su reconnaître le primat de la relation, mais en centrant la recherche littéraire sur l'auteur et l'œuvre, l'on a restreint indûment le système relationnel. Celui-ci doit de toute nécessité prendre en considération le destinataire du message littéraire — le public, le lecteur.

La théorie de l'esthétique de la réception (1977) mise au jour par l'école de Constance peut nous y aider. Cette théorie ne se veut pas une théorie littéraire autonome qui rejetterait toute autre approche. Au contraire, elle les accueille toutes dans l'échange entre les parties d'une triade qui rend la relation autrement plus dynamique que dans le cas d'un face à face de l'œuvre et l'auteur. La relativisation des conclusions, énoncée par l'esthétique de la réception elle-même, rend la théorie encore plus crédible. Pour rendre compte de la réalité de l'œuvre, l'esthétique de la réception invite à reconnaître une donnée fondamentale : l'historicité de l'œuvre qui « ne réside pas dans sa seule fonction représentative ou expressive, mais tout aussi nécessairement dans l'effet qu'elle produit » (Jauss, 1978 ; p. 39). Selon cette théorie, il faut accepter pour tout type d'œuvre d'art, et quel que soit l'âge du destinataire, de réintroduire ce dernier dans l'analyse de l'œuvre et de son auteur, car le rôle du lecteur ou du spectateur n'est jamais anodin. Au contraire, son rôle est actif et déterminant. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit du théâtre, dont on sait à quel point les conditions de représentation jouent sur la relation entre créateurs-spectateurs.

C'est le destinataire qui a créé le caractère propre du théâtre pour enfants. Pourtant, le comédien devant un public d'enfants n'est pas un comédien pour enfants ; il est un comédien qui joue une situation et les émotions d'un personnage. Je ne suis pas une auteure pour enfants ; je suis une auteure qui a choisi les publics d'enfants. Quand il

s'agit de théâtre pour enfants, le rôle du destinataire prend une importance démesurée parce que la relation artistique est déjà minée par l'absence de libre choix du spectateur, l'impossibilité de suspendre une liberté que le spectateur ne possède pas, et par la relation inégalitaire entre créateurs et spectateurs. Intuitivement et instinctivement, j'ai choisi de mettre le destinataire au cœur de la création et de créer avec les enfants un rapport plus dynamique que celui de la relation traditionnelle d'apprentissage où l'adulte est celui qui sait. Je constate, quarante ans plus tard, que loin d'être une chaîne, la présence du spectateur dans la création et dans le processus de création m'a permis non seulement de connaître cet autre, étranger et semblable, mais m'a donné la liberté de l'auteur, m'appuyant sur les ressources illimitées de leur intelligence symbolique et de leur force morale, et m'ont donné l'audace pour m'approcher au plus près des écritures théâtrales contemporaines.

L'esthétique de la réception, parce qu'elle met le lecteur ou spectateur au cœur de l'expérience artistique, m'a obligée à revenir au vocabulaire du théâtre, aux mots mimésis, identification et catharsis qui s'attachent aux effets produits par l'œuvre sur le spectateur.

La fonction que l'art remplit dans ce processus permanent de totalisation ne peut manifester son originalité que si le rôle spécifique de l'art est défini non plus comme simple mimésis, mais comme dialectique, c'est-à-dire comme moyen de créer et de transformer la perception, ou — pour citer le jeune Marx — comme moyen privilégié de « formation de la sensibilité. » (Jauss, 1978 ; p. 43)

Les enfants ne se trompent pas quand ils affirment qu'au théâtre l'apprentissage est un plaisir, plaisir qu'enfants et adultes peuvent partager s'ils acceptent que les visions puissent diverger, être contradictoires, ouvrir aux dialogues. Apprendre se comprend ici, dans son sens le plus large, celui que les enfants reçoivent avec la vie : apprendre de ses besoins vitaux et par la mimésis à respirer, à téter, à marcher, à parler, à collaborer, à s'opposer, à grandir tous les jours de sa vie sans se laisser arrêter par les convenances ou la routine. Ricœur (1983) ne se trompait pas quand il parlait de la triple mimésis qui réconcilie passé, présent et futur, rendant le temps humain. Ce temps dans

lequel nous passons, petits et grands. Jauss (1978) ne se trompait pas quand il proposait cinq modèles d'identification, remettant celle-ci au centre de l'expérience esthétique. Enfin, Ubersfeld (1996 ; III) ne se trompait pas quand elle définissait ainsi la catharsis :

Ce qu'Artaud appelle la Peste, c'est la libération violente, chez le spectateur, d'une émotion spécifique, bouleversante. Mais cette émotion est aussi productrice : on fait vivre au spectateur quelque chose à quoi il est absolument contraint de donner sens. (p. 226)

La mimésis est vive, vivante et signifiante quand elle ne se contente pas de reproduire le réel consensuel, mais mène à l'identification et à la catharsis qui fait surgir des perspectives libératrices.

Serait-il possible de réconcilier adultes et enfants au théâtre dans des fictions aussi significatives pour les deux publics ? Une phrase clé d'Ana Maria Machado, auteure brésilienne de romans et d'albums pour enfants a, d'une certaine manière, fixé les limites que je me suis données dans l'écriture pour enfants. « Écrire pour enfants est le même métier qu'écrire pour adultes : construire des mondes conscients et inconscients. La seule différence quand on écrit pour enfants est qu'il faut construire un troisième monde, celui de l'espoir. »¹¹ La traduction est libre, mais assez fidèle pour que je la propose. Le texte *Trois petites sœurs* n'échappe pas à la règle que je me suis donnée : garder l'espoir même dans les situations les plus dramatiques ou tragiques. Alice meurt, tout comme Elikia dans *Le bruit des os qui craquent*, et si la peine des personnages qui survivent est grande, le spectateur n'est pas submergé par le désespoir. Le combat contre la mort est le seul combat que l'homme est assuré de perdre dès la naissance, et il n'y a pas d'âge pour mourir. Par contre, la mort des deux personnages ne crée pas un chaos insurmontable. Si le spectateur adulte sort désespéré du spectacle *Le bruit des os qui craquent*, c'est bien davantage parce qu'il se sent membre d'une commission indifférente, ou interpellé directement comme citoyen responsable et impuissant, que par

¹¹ El oficio de escribir para niños por lo tanto, sería el oficio de construir mundos y submundos con las palabras. Igualito que escribir para adultos. Sólo que para niños, tiene que haber algo más un supermundo - el de la esperanza - . (p.35-36)

la mort d'Elikia dont le futur n'a rien de réjouissant. La mort, dans les deux cas, oblige ceux qui restent à repenser la vie, pour créer de nouvelles relations à l'autre et au monde et trouver un nouveau sens. Dans *Trois petites sœurs*, les adultes se sont montrés sensibles à l'espoir que je voulais palpable et que les enfants ont très bien perçu et reçu. L'espoir serait-il le dénominateur commun qui ferait se rencontrer les deux publics ?

Non pas l'espoir artificiel du « tout est bien qui finit bien », mais l'espoir de celui qui a confiance dans sa capacité à faire face aux épreuves sans rien diluer des difficultés de la vie. Mon parcours, qui, bien involontairement, a provoqué des débats passionnés, parfois houleux, sur ce qui peut ou non être dit aux enfants, a exploré les frontières de ce questionnement et m'a convaincue qu'on peut tout dire aux enfants de manière théâtrale, c'est-à-dire dans le concentré du théâtre qui se saisit des moments de crise, ces moments qui provoquent de réels changements, de réels débats. J'ai évoqué plus haut l'influence de Vilar. Je n'ai rien dit de son malaise devant une dramaturgie de la catastrophe qui le rendait imperméable à certains mouvements du théâtre contemporain :

Il y a là un problème de méthode. D'aucuns penchent pour la solution apocalyptique : tout raser. Plaine atomisée, de ce désert, repartir. Solution faussement radicale, à mon sens, que préconisent les philosophies, bourgeoises entre toutes, de l'anarchie et du désespoir. Et je suis de ceux qui refusent cette lèpre de l'individualisme : l'anarchie et le désespoir. (dans Simon, 1987, p. 227-228)

Comme Vilar, j'ai refusé l'anarchie et le désespoir en choisissant les enfants. Par contre, j'ai également refusé la charte implicite qui sévissait dans les années 1975¹² et qui fixait les paradigmes d'exemplarité, de consensus et de vérité dans une relation où l'artiste adulte avait le devoir d'être un maître à penser. Nous étions nombreux à trouver le corset trop serré. Je pense à Rioux, Dasté, Yendt, et tant d'autres qui croyaient à l'intelligence symbolique des enfants, au talent et au pouvoir du spectateur enfant et qui ont choisi, comme les tenants du théâtre populaire, une relation de confiance. Barthes, en 1954, parle de Vilar en ces termes :

¹² Retourner au CHAPITRE I, la charte implicite dans l'analyse des différents contextes au point 1.2.1

Le théâtre populaire est un théâtre qui fait confiance à l'homme... [Il est] confié au spectateur lui-même. [...] L'important n'est pas que les théâtres soient pleins (ou vides jusqu'à la désespérance), mais qu'ils soient pleins de gens qui, du théâtre, attendent quelque chose de vital. (dans Simon, 1987, p. 107)

J'ai fait confiance aux enfants, qui en étaient dignes : ouverts au monde, ouverts aux formes d'art les plus contemporaines, ils ne sont jamais ceux qui établissent des frontières. Ils aiment ou ils n'aiment pas avec l'attitude saine d'un spectateur libre, et cette liberté est la seule qu'ils possèdent.

Si tout peut être dit aux enfants, y aurait-il un « comment » ? Je crois et j'espère qu'il y a et qu'il y aura autant de « comment » qu'il y aura d'auteurs qui s'intéresseront aux jeunes publics. Sa survie, sa croissance et sa vitalité en dépendent. Ce serait trop simple et trop triste, s'il n'y avait qu'un seul « comment » pour dire ce « tout » aux enfants. À partir du moment où l'enfant est considéré comme un vrai spectateur, il y a et il y aura autant de registres à explorer, autant de langues à proposer qu'il y aura d'auteurs qui écrivent pour eux. Des registres n'ont encore jamais été abordés, comme l'humour, qui suppose une connaissance des référents et la capacité sous-entendue de s'en distancier. *Les petits pouvoirs*, m'ont appris que les enfants, s'ils savent bien rire d'eux, préfèrent tout de même rire des personnes en autorité devant eux.

Je reste consciente que dans ma quête d'aménagements pour ma conscience inquiète, j'ai cherché à légitimer une présence d'adulte et auteure dotée d'un droit de parole privilégié. Est-ce que cette quête aurait aussi entraîné dans son sillage une certaine libération des enfants dans leur relation au monde, à la connaissance, à l'art ? Il m'est impossible de répondre à la question puisque la recherche doctorale ne l'a pas posée. C'est une question riche qui mérite d'être amenée et qui soulève déjà de grandes pistes de réflexion : de quoi faudrait-il libérer les enfants ? De qui faudrait-il les libérer ? Inévitablement, la question nous ramène à la source même du malaise que j'ai senti

comme auteure et adulte devant un public non égalitaire, c'est-à-dire au plus grand des paradoxes : l'enfant, de tous les êtres humains, serait le seul à ne pas pouvoir déterminer clairement de qui il devrait contester l'autorité et de quoi il devrait se libérer. L'esclave pouvait contester le maître. La femme, l'homme. Le Noir, le Blanc. Qui l'enfant très jeune pourrait-il contester alors qu'il est dans un état de grande dépendance ? Quel serait l'âge et le moment de la contestation ? Qui le déciderait ? Il faut revenir à Mendel (1971) qui ne parle pas de libérer l'enfant, mais de le décoloniser en réconciliant enfants et adultes dans une relation d'influence réciproque où enfants et adultes sont les deux faces d'une même humanité qui s'influencent l'une l'autre. Oui, les enfants ont eu une grande influence sur mon parcours. Ils m'ont libérée des préjugés sur l'enfance que la tradition, la responsabilité, dans le meilleur des cas et le besoin de pouvoir, dans le pire, continuent d'entretenir. Ils m'ont guidée dans toutes les étapes de déconditionnement de cette relation d'apprentissage où l'adulte est celui qui sait tout, devant l'enfant qui apprend. Dans ma relation avec les enfants, je suis celle qui apprend.

Ma démarche ressemblait beaucoup à celle de Picasso : retrouver dans l'écriture, dans les mots comme dans le geste, la liberté de l'enfance, liberté réelle d'oser, d'explorer, de chercher en faisant abstraction du temps, des convenances, des déterminants que l'adulte a intériorisés pour survivre dans un monde d'adultes, conçu par et pour les adultes. Une des règles que je me suis donnée a été de ne jamais sous-estimer l'intelligence symbolique des enfants, leur sens moral et leur capacité de résilience, leur disponibilité et leur curiosité au monde et à l'art. Cette même curiosité et cette même disponibilité qui font du risque une vertu. Je crois important de réaffirmer qu'au cœur du débat entre théâtre et enfance, le « risque » est un mot-clé. Le risque m'a menée à la découverte et permis de créer l'écart entre connu et inconnu qui appelle le travail du spectateur, au sens que chacun des spectateurs saura trouver avec sa propre expérience du réel. *La ligne de risque*, disait Pierre Vadeboncoeur s'inspirant de François Hertel et du livre anathème *Le beau risque*, dont j'ai retenu et entretenu la leçon de vie. Le mot est ambivalent, comme tous les mots qui se sont imposés pour analyser les contextes

dans lesquels s'inscrit l'écriture théâtrale pour enfants, les apories qui le définissent et les stratégies de réconciliation développées pour écrire en situation de risque. Le « risque », s'il appelle au dépassement, nous rappelle aussi implicitement la responsabilité de l'adulte devant l'enfant. Il dit l'équilibre fragile et instable entre le monde de l'enfance et l'enfant dans le monde, entre la liberté de l'auteur et la responsabilité de l'adulte, entre les forces conservatrices qui se donnent le devoir de protéger l'enfant et le rôle de l'art, du théâtre en particulier, d'innovation, de récréation, d'expérimentation de relations inédites, rôle qu'Ubersfeld (1996 ; I) décrit ainsi :

Le théâtre, on le sait depuis longtemps apporte la possibilité de dire ce qui n'est pas conforme au code culturel ou à la logique sociale : ce qui est impensable logiquement, moralement, socialement scandaleux, ce qui devrait être récupéré selon des procédures strictes est dans le théâtre à l'état de liberté, de juxtaposition contradictoire. C'est par là que le théâtre peut désigner le lieu des contradictions non résolues. (p. 41)

Le risque est aussi bien une puissante stimulation qui met en mouvement qu'un puissant frein qui paralyse. Il est à double versant, comme le vocabulaire qui permet d'analyser le théâtre pour enfants, de nommer ses faiblesses, d'imaginer ses forces.

L'utopie, en ce début du XXI^e, siècle serait-elle de réconcilier les publics, d'ouvrir aux dialogues, au travail du spectateur en respectant la fonction du théâtre : rendre l'humain plus humain en dépassant les oppositions ? L'avenir nous mènera-t-il à cette synthèse dialectique, à ce dépassement imaginaire, nous permettant enfin de vivre notre humanité comme un tout conséquent où nous continuerions à apprendre toute notre vie ? Chose certaine, le théâtre pour enfants demeure un champ d'exploration largement ouvert où chaque auteur qui s'intéresse aux petits recevra l'obligation de se situer dans sa relation à l'enfant, au théâtre et au monde.

ÉPILOGUE¹³

Pour contrer la charte implicite développée au CHAPITRE I, j'aimerais soumettre une charte du spectateur enfant, pour qu'enfin, on ne définisse plus le théâtre pour enfants par ce qu'il n'est pas, mais par ce qu'il est ou par ce qu'il pourrait être.

Droits et devoirs du spectateur

La dramaturgie s'est donné le droit de dire le monde et d'interroger l'homme dans ses contradictions, ses grandeurs et ses misères, être humain dans son intimité ou être social, membre d'une communauté donnée à une époque donnée, dans un environnement donné. Elle s'est permis de parler du grandiose, du sordide, de l'amour et de la haine, de la guerre et de la paix, de tout ce qui fait de l'homme un être humain en marche dans l'histoire. Le théâtre pour adultes, sans jamais demander la permission, l'a d'abord fait dans le présent absolu du drame classique, puis dans la distance critique amenée par Brecht et jusque à aujourd'hui dans les formes les plus contemporaines de métissage entre les langages dramatique, lyrique et épique. Dans le théâtre pour enfants, le destinataire a pris une place qui a occulté la spécificité du théâtre dans ses fondamentaux et dans son histoire. Pour tracer les contours d'une pratique idéale qui serait forte, originale, contemporaine, aussi diverse qu'il y a de dramaturges, je m'éloignerai donc du destinataire et des conditions pour le rejoindre et je reviendrai sur les droits et devoirs des créateurs et des spectateurs tels qu'imaginés par Brecht, Vilar, Sarrazac, Meirieu et Ubersfeld.

Consciente que les droits et devoirs du spectateur sont toujours étroitement liés aux droits et devoirs du créateur, je nommerai le premier de ces droits : le droit au point de

¹³ Le texte, inséré dans un article plus large, sera publié en janvier 2018 dans la revue trimestrielle Théâtre Public no 226 consacré au jeune public.

vue. Le théâtre est le lieu d'où l'on regarde le monde. Il ne peut être qu'une confrontation de points de vue multiples, divergents, contradictoires qui s'élaborent dans un silence complice, dialoguent de conscience à conscience provoquant fermeture et refus ou soulagement et connivence. L'exemplarité ne peut avoir de place dans une relation théâtrale qui s'appuie sur les fondamentaux du théâtre. « L'art [...] nous rappelle notre solitude ontologique et convoque notre rapport ambigu avec l'altérité », dit Meirieu (2014), pédagogue clairvoyant, qui a défendu le rôle de l'art dans l'éducation avec autant de sensibilité au monde de l'éducation qu'au monde des arts. Au rapport ambigu avec l'altérité, j'ajouterais dans un rapport ambigu avec le monde.

Le deuxième droit du spectateur de théâtre est le droit à la subjectivité. Pour le créateur, plus qu'un droit, la subjectivité est un devoir. Art et culture sont, selon Meirieu (2014), des « opérateurs de questionnements communs ». Le théâtre, parce qu'il est un art, se pose comme acte situé dans l'espace et le temps, dépendant d'un point de vue qui se veut non seulement unique, mais partiel et partial. La subjectivité, de celui qui dit et de celui qui reçoit, posée comme condition à la rencontre artistique, interdit toute tentative même mineure d'exemplarité et de vérité. Meirieu (2014) explique ce que le passage à la société démocratique suppose comme nouvelle responsabilité pour l'homme :

Quand on était dans des sociétés théocratiques ou fondées autour d'un grand récit commun — la société sans classe ou le christianisme par exemple —, on pouvait imaginer que le lien social — ce qui faisait tenir les humains ensemble — était dans une idéologie partagée. Dans une société démocratique, la seule unité possible, c'est l'unité des questions. (p. 30)

Ce dernier droit suppose qu'il n'y a aucune autre recherche de vérité que celle de la cohérence scénique, congruence et plénitude, vérité théâtrale dont Vilar nous dit qu'elle naît du sentiment partagé de l'illusion et d'une crédibilité produite par la cohésion entre les différents langages du théâtre.

L'énoncé des deux premiers droits-devoirs, point de vue et subjectivité, comme deux faces d'une médaille, m'amène à la formulation d'un troisième droit, décrit ici par Ubersfeld (1996), et que tous les théoriciens du théâtre considèrent comme la clé de voûte du théâtre contemporain : le droit du spectateur au travail.

Faut-il dire que la paresse visuelle qui est notre lot actuel déconditionne le spectateur et qu'en conséquence il n'existera plus de spectateur de théâtre ? Ou bien au contraire que le théâtre est le dernier refuge de ce sport du regard, de cette éducation raffinée et fruste à la fois, véritablement et profondément populaire, qu'est la contemplation théâtrale. [...] Au théâtre, il faut bien que le spectateur cadre, organise sa perception, se souvienne ; il n'arrive guère qu'on lui mâche la besogne avec de petits rappels d'images. Il faut qu'il tâche de comprendre et de se souvenir, comme si sa vie en dépendait — aussi concentré qu'aux échecs —, et qu'en même temps il n'oublie pas d'éprouver le glissement, la détente du plaisir. (II, p. 239)

Pour Ubersfeld (1996), le spectateur serait producteur à deux moments de la représentation : au départ et à l'arrivée. Le spectateur moderne n'est plus seulement présent pour voir le monde, mais pour le faire et le refaire à la lumière de son expérience et de sa compétence qui lui sont uniques. C'est par son écoute, sa compréhension, son expérience de la vie que le spectateur donne un sens à ce qui se passe devant lui. Nous rejoignons Barthes (1977), Eco (1985) et les penseurs de l'esthétique de la réception. Ce droit du spectateur suppose une réserve du créateur, une économie, un traitement du réel qui implique ces béances dont parlait Ubersfeld (1996) ou ces trous blancs d'Eco. J'espère avoir isolé et mis en évidence avec suffisamment de clarté les moments de mon parcours où j'ai abandonné le contrôle sur le sens, oubliant la logique narrative de la fable et rejoignant les formes contemporaines du théâtre qui doute, questionne et ne répond pas. Ce droit au travail du spectateur entraîne automatiquement d'autres droits et devoirs que les auteurs ont donné aux spectateurs depuis Ibsen en 1880. Je n'en retiendrai que quelques-uns — ceux dont les enfants sont en général privés —.

Droit à des fins ouvertes qui ne concluent pas.

Droit à l'insaisissable. Ce que produit le comédien est de l'insaisissable, une non-coïncidence entre les deux faces du signe. « La tâche du comédien est de laisser cette place-là, cette ouverture à l'activité propre du spectateur ; là, le comédien est hors de lui-même, il est dans l'œil du spectateur et dans son désir. » nous dit Ubersfeld (1996, II ; p. 196)

Droit à la polysémie : oublier les larges consensus et encourager les multiples lectures, les compréhensions divergentes contradictoires, privilégier l'axe syntagmatique des combinaisons à l'axe paradigmatique du déroulement pour comprendre, interpréter, parler d'une œuvre.

Droit à la critique : ne pas aimer et de critiquer. Sarrazac (1997) nous ramène au plaisir de la critique.

Le théâtre est un acte au niveau symbolique qui dépasse la vie, et qui dépasse la représentation. C'est un pacte entre les artistes et le spectateur, c'est-à-dire un pacte de communication, d'interrogation, de critique — et qui intègre bien entendu le plaisir, la critique dans le plaisir, le plaisir de la critique. (P. AS/SA n° 3, Une Revue internationale de recherche littéraire sur Internet.)

Droit au silence, tel que le décrit Roy (1968), quand il parle de Vilar :

Seulement ce qui dominait la petite scène pauvre du Poche, comme plus tard, quand il jouera en Avignon ou au T.N.P., il me semble aujourd'hui que c'était d'abord la qualité d'un silence. Rien n'est plus révélateur que le silence. [...] Quand l'acteur se taisait, ce n'était pas une bouche qui se fermait, mais la présence d'un être qui s'entrouvrait. (p.11-12)

Ce même silence que Meirieu (2004) défend dans un entretien sur les liens entre l'école et le théâtre :

Or le théâtre donne, précisément, à entendre le vide, c'est-à-dire qu'il fait place à une parole qui, parfois, se casse, s'interrompt, sort de la logorrhée pour permettre à un sujet d'advenir, mystérieusement. (URL : meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf)

Meirieu (2014), probablement parce qu'il connaît si bien le milieu de l'éducation, est encore celui qui souligne avec le plus de justesse à quel point le silence sur la scène, le silence entre les mots du texte, entre les actions du spectacle et non le silence dans la salle, qui celui-là est exigé, fait peur aux adultes.

On ne dira jamais assez — en particulier aux professeurs d'aujourd'hui qui craignent qu'un instant de silence brise l'attention — à quel point cette « pause » est décisive pour permettre l'émergence de la pensée. (URL : meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf)

Droit au poétique tel que décrit par Bourdieu en 1992 dans *Les règles de l'art* :

Le poétique contraint le lecteur à s'arrêter sur la forme sensible du texte. Matériau visible et sonore, chargé de correspondances avec le réel, qui se situe à la fois dans l'ordre du sens et dans l'ordre du sensible, au lieu de la traverser comme un signe transparent, lu sans être vu, pour aller directement au sens. (p. 159)

Avec le poétique, nous passons insensiblement de l'écriture à la mise en scène, du texte au spectacle. L'auteure que je suis a accompagné toutes les créations de ses textes et parfois, dans les attentes des différents publics, dans la réception de ces mêmes publics, il devenait difficile de séparer ce qui revenait au texte et (ou) à la mise en scène. Une constatation s'impose : la peur du poétique, du silence, de la gravité, de l'intensité, du vide est telle quand il s'agit de jeunes publics que les objections et les questions d'Ubersfeld (1996, III) m'ont accompagnée pendant les 40 ans du parcours :

Mais au théâtre ? Qu'en est-il du spectateur pris dans le courant irrésistible des signes, dans ce mouvement sans pause ni trêve ? Sans retour en arrière ? A-t-il le loisir de percevoir le signifiant, les correspondances, tout le domaine phonique, les échos et leurs vibrations, les isotopies et les récurrences ? [...] Le bon sens dit non, l'expérience dit oui. [...] On peut donc penser que le spectateur reçoit, à un niveau situé au-dessous du Le Seuil de la conscience discursive des éléments perceptifs linguistiques et phoniques qui sont la matière même du poétique. Le poétique peut donc être appréhendé par la perception et par la réflexion, au théâtre comme dans tout autre texte littéraire. Même si les conditions de réception ne sont pas les mêmes. (p.118-119)

Enfin, je nommerais un dernier droit qui concerne aussi bien le créateur que le spectateur : le droit à la transgression, à la peur, à l'excès propre au théâtre, à l'intime le plus intime qui prend racine dans le social et y retourne, au désordre, au scandale, aux gros mots, au vide, au risque, ce risque souverain dont je me suis nourrie, jeune. Tous ces droits qu'Ubersfeld (1996) donne indifféremment à l'auteur, au metteur en scène et au spectateur réunis par le spectacle :

Le metteur en scène construit sa mise en scène — consciemment et inconsciemment — en fonction du préconstruit idéologique et culturel de ses contemporains. [...] Non qu'il s'y soumette aveuglément : un conflit s'instaure entre ce que le metteur en scène suppose de ce préconstruit du spectateur et ce que lui-même a envie de dire. Si le contrat entre le praticien et le spectateur peut se résumer ainsi : « Je vais dire ce que tu vas pouvoir entendre (et voir) ». S'y inscrit aussi la formule contraire : « Je vais dire ce que tu n'es pas préparé à voir et ni à entendre. » [...] Une dialectique s'établit (le mot ici s'impose) entre ce qui est le pensé, le su du spectateur et le nouveau, ce qu'il va falloir qu'il fasse effort pour comprendre. Cette dialectique délimite la place du spectateur dans le projet théâtral. (1996, II ; p. 25)

C'est cette dialectique entre le connu et l'inconnu que le théâtre pour enfants doit s'employer à construire.

RÉFÉRENCES

1. Corpus des œuvres et des études

- Gaudreault, G., Lebeau, S. (2006). Devoir de transcendance. *Les Cahiers de théâtre JEU, volume(n°118)*, p. 83-86.
- Lebeau, S. (1980). *Une lune entre deux maisons*. Montréal : Québec/Amérique.
- Lebeau, S. (1983). *Les Petits Pouvoirs*. Montréal : Leméac.
- Lebeau, S. (1983). *Les enfants ridés*. Tapuscrit.
- Lebeau, S. (1984). *La marelle*. Montréal : Leméac.
- Lebeau, S. (1985). *Gil*. Adaptation théâtrale du roman d'H. Buten, *Burt*, traduit en français par J.-P. Carasso sous le titre, *Quand j'avais cinq ans, j'm'ai tué*. Tapuscrit.
- Lebeau, S. (1985). *Ti-Jean voudrait ben s'marier, mais...* Montréal : Leméac.
- Lebeau, S. (1988). Écrire pour les tout-petits : question de point de vue. *Les Cahiers de théâtre JEU, volume(n°46)*, p.101-109.
- Lebeau, S. (1991) *Conte du jour et de la nuit*. Montréal : Leméac.
- Lebeau, S. (1996). *Salvador la montagne, l'enfant et la mangue*. Montréal : VLB éditeur.
- Lebeau, S. (1997). *L'Ogrelet*. Outremont : Lanctôt Éditeur.
- Lebeau, S. (2002). *Suzanne Lebeau : entretien avec Joël Jouanneau*. Villeneuve-lez-Avignon : Édition Centre national des écritures du spectacle La Chartreuse ; Outremont : Lanctôt Éditeur.
- Lebeau, S. (2009). *Le bruit des os qui craquent*. Montréal : Leméac.
- Lebeau, S. (2012). *Petite fille dans le noir*. Montreuil-sous-Bois : Éditions Théâtrales.
- Lebeau, S. (2013). *Trois petites sœurs*. Tapuscrit.
- Pascual, I. (2007). *Las huellas de la esperanza*. Guadalajara : Colección de Ensayo ASSITEJ España.
- Villaume, F. (dir). (2013). *Le choix de Suzanne Lebeau*. Montreuil-sous-Bois : Éditions Théâtrales.

2. Lectures préalables au texte de création : *Trois petites sœurs*

Ces livres ont été lus et abondamment annotés. Je n'ai pas fait de fiches de lecture. Je n'en fais jamais quand il est question de comprendre l'intimité d'un sujet que je creuse pour l'écriture. Je ne cherche pas de données informatives sauf si elles ont une véritable incidence sur le sujet, pour les personnages et les situations. Ces données trouvent alors leur place dans mes cahiers d'écriture.

- Beaudet, L., De Montigny, F. (1997). *Lorsque la vie éclate, L'impact de la mort d'un enfant sur la famille*. Paris : Seli Arslan.
- Ben Soussan, P., Gravillon, I. (2006). *L'enfant face à la mort d'un proche : En parler, l'écouter, le soutenir*. Paris : Albin Michel.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2010). *Mourir de dire : La honte*. Paris : Odile Jacob.
- Croire.com. *Un numéro spécial sur la mort d'un enfant : Quand la mort survient*. Consulté à l'adresse : <https://croire.la-croix.com/Definitions/Lexique/Mort/Mort-d-un-enfant-dire-l-insupportable>
- Dolto, F. (1998). *Parler de la mort*. Mercure de France. Paris : Gallimard.
- Forest, P. (1997). *L'enfant éternel*. Paris : Gallimard.
- Gomez-Mango, E. (2003). *La mort enfant*. Paris : Gallimard.
- Gril, J., Fugain, S. (2007). *Vivre après la mort de son enfant : Des parents témoignent*. Paris : Albin Michel.
- Jacquet-Smailovic, M. (2003). *L'enfant face à la maladie et à la mort*. Paris : Belin.
- Hanus, M., Baron, E., De Becker, E., De Broca, A. (2005). *Mort d'un enfant*. Paris : Vuibert.
- Hanus, M. (2008). *La mort : J'en parle avec mon enfant*. Paris : Nathan.
- Kübler-Ross, E. (2002). *Accueillir la mort*. Paris : Pocket.
- Mareau, C. (2011). *Parler de la mort à un enfant*. Levallois : [Studyparents]-Groupe Studyrana-Vocatis
- Oppenheim, D. (1996). *L'enfant et le cancer, la traversée d'un exil*. Paris : Bayard Éditions.
- Oppenheim, D. (1999). *Ne jette pas mes dessins à la poubelle : Dialogues avec Daniel traité pour cancer entre sa 6^e et sa 9^e année*. Paris : Le Seuil.

- Oppenheim, D. (2000.) *Dialogues avec les enfants sur la vie et la mort*. Paris : Le Seuil.
- Oppenheim, D. (2010). *Là-bas, la vie. Des enfants face à la maladie*. Paris : Le Seuil.
- Raimbault, G. (2011). *L'enfant et la mort : Problème de la clinique du deuil*. Paris : Dunod.
- Raimbault, G. (1996). *Lorsque l'enfant disparaît*. Paris : Odile Jacob.
- Romano, H. (2009). *Dis, c'est comment quand on est mort ? : Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin*. Grenoble : Pensée Sauvage.
- Rothenberg, M. (1979). *Des enfants au regard de pierre*. Paris : Le Seuil.
- Seigle, J.-L. (2004). *Le sacre de l'enfant mort*. Paris : Plon.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : PUF.

3. Bibliographie

- Adorno, T. (1963). *L'industrie Culturelle*. Conférence de T. Adorno pour l'Université radiophonique internationale, transcription de Thomas Deville.
Consulté à l'adresse : le-terrier.net/adorno/industrie.htm
- Adorno, T. (1966). *L'art et les arts*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Almaric, J.-L. (2006). *Ricœur, Derrida : L'enjeu de la métaphore*. Paris : PUF.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Folio.
- Astor, G. (2012). *La métaphore partagée*. Tapuscrit.
- Azama, M. (2003). *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française 1950-2000*, vol.1. Paris : Éditions Théâtrales.
- Azama, M. (2004). *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française 1950-2000*, vol.2. Paris : Éditions Théâtrales.
- Azama, M. (2005). *De Godot à Zucco, Anthologie des auteurs dramatiques de langue française 1950-2000*, vol.3. Paris : Éditions Théâtrales.
- Badiou, A. (2010). *Que signifie « changer le monde » ? Séminaire d'Alain Badiou*.
Consulté à l'adresse : <http://www.entretiens.asso.fr/Badiou/10-11.htm>
- Barrucand, D. (1970). *La catharsis dans le théâtre et la psychothérapie*. Paris : Éditions de l'Épi.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Le Seuil.
- Beauchamp, H. (1978). *Le théâtre à la p'tite école*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Beauchamp, H. (1985). *Le théâtre pour enfants au Québec : 1950-1980*. Montréal : Hurtubise.

- Beauchamp, H. (2000). La dramaturgie jeunesse. De refus en résistance et d'appropriation en création : l'invention d'un genre. Dans Lafon, D., *Le théâtre québécois 1975-1995* (pp. 133-151). Montréal : Fides.
- Becchi, E., Dominique, J. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident, tome 1. De l'Antiquité au XVII^e siècle*. Paris : Le Seuil.
- Becchi, E., Dominique, J. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident, tome 2. Du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- Bernanoce, M. (2006). *À la découverte de cent et une pièces : Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Montreuil : Éditions Théâtrales.
- Bernanoce, M. (2012). *À la découverte de cent et une pièces : Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Montreuil : Éditions Théâtrales.
- Berthoz, A., Jorland, G. (dir.). (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Botet, S. (2008). *Petit traité de LA MÉTAPHORE : Un panorama des théories modernes de la métaphore*. Strasbourg : PUS.
- Bourdieu, P. (1977). Ce que parler veut dire. Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges. Dans *Le français aujourd'hui*(n° 40), pp. 4-20.
Consulté à l'adresse : www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/cequep.html
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. Dans *Langue Française*(n°34), pp. 17-34.
Consulté à l'adresse : www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1977_num_34_1
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris : Le Seuil.
- Busino, G. (2000). Notes sur les métaphores fondatrices de la connaissance sociologique. *Revue européenne des sciences sociales*.
Consulté à l'adresse : <http://ress.revues.org/711>
- Carasso, J.-G. (1988). Pour une politique de l'enfant-spectateur. *Théâtre Public*(n° 82-83). Paris.

- Carasso, J.-G. (2008). *Le théâtre pour l'enfance en questions*. Consulté à l'adresse : <http://editions-attribut.fr/Le-theatre-pour-l-enfance-en-question>
- Carasso, J.-G. (2008). *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? La culture en question*. Paris : Éditions de l'attribut.
- Changeux, J.-P. (2002). *Raison et plaisir*. Paris : Odile Jacob.
- Chavanon, J.-P. (1974). *Le théâtre pour enfants*. Lausanne : La Cité • L'Âge d'homme.
- Compagnon, A. (2007). *Théorie de la littérature : qu'est-ce qu'un auteur ?* Consulté à l'adresse : http://esad-gv.net/designgraphique/_ressources/Ateliers/lucdall-recit/Auteur-Compagnon.rtf
- Cosnier, J. (2012). *L'empathie, un sixième sens*. Lyon : PUL.
- Craig, P. E. (1978, traduction, 1988), *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine*. Boston: Boston University Graduate school of Education. Chapitre II consacré à la méthodologie tiré de la thèse doctorale de l'auteur, *The Heart of the Teacher: a Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Traduit par Haramain, A.
- Damasio, A. (2002). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2005). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Deldime, R., Pigeon, J. (1988). La mémoire du jeune spectateur de théâtre. *JEU Revue de théâtre*, volume(n° 46), pp. 88-100.
- Deldime, R., Lansman, E., Simon, C., Defefve, J., Jollet, P., Dumont, L., Tonneaux, M.-C., Van Loo, M., Goumet, M., Burton, J.-P., Durieu, C., Tournois, J.-P., Adriaans, A., Dopagne, J.-P., Chenot, F., Onkelinx, L., Biefnot, Y., Zwick, J., (1991) *Regards sur le théâtre jeunes publics*. Morlanwelz : Lansman.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1975). *Kafka, pour une littérature mineure*. Paris : Les éditions de Minuit.

- De Wilde, A.-M. (1995). *Écrire pour le théâtre jeune public quelles réalités aujourd'hui ? Quelles perspectives pour demain ?* Carnières-Morlanwelz : Lansman.
- De Wilde, A.-M. (1996). *Écrire pour le théâtre jeune public (II) : réflexions sur le Conte*. Carnières-Morlanwelz : Lansman.
- De Wilde, A.-M. (1996). *Scénographies jeune public : À la rencontre de l'enfant-spectateur*. Carnières-Morlanwelz : Lansman.
- Dolto, F. (1999). *La cause des enfants*. Paris : Pocket.
- Dort, B. (1986). Le théâtre, jeu des sens : entretien avec Bernard Dort. *JEU : revue de théâtre, volume(n°40)*, pp. 219-227.
Consulté à l'adresse : id.erudit.org/iderudit/28729ac
- Dufour, D.-R. (2005). *On achève bien les hommes*. Paris : Denoël.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Faure, N. (2009). *Le théâtre jeune public : Un nouveau répertoire*. Rennes. PUR.
- Ferret, S. (1998). *L'identité*. Textes choisis et présentés par Stéphane Ferret. Paris : Flammarion.
- Fleury, C. (dir.) (2006). *Imagination, imaginaire, imaginal*. Paris : PUF.
- Foucault, Michel. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur ?, *Bulletin de la Société française de philosophie, volume(n° 3)*, pp. 73-104.
Consulté à l'adresse : <http://libertaire.free.fr/MFoucault349.html>
- Gagnon, E. (2012). Circulation lyrique et persistance critique : le passage au XXI^e chez Nicole Brossard. *Voix et Images, volume(n° 111)*. pp. 69-83.
Consulté à l'adresse : id.erudit.org/iderudit/1011954ar
- Gardes-Tamine, J. (2011). *Au cœur du langage. La métaphore*. Paris : Honoré Champion.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et exploration en littérature américaine*. Montréal : XYZ.

- Gratiot-Alphandéry H., Rosemberg F., Chapuis E. (1973) Le théâtre pour enfants.
 Dans : *Enfance*. Numéro Spécial, pp. 1-126.
 Consulté à l'adresse : persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1973_hos_26_5_2559
- Guénoun, D. (1997). *Le théâtre est-il nécessaire ?* Belfort : Circé.
- Guex, G. (1973). *Le syndrome d'abandon*. Paris : PUF.
- Hale, P. (1972). *Participation Theatre for Young Audiences*. Connecticut : New Play's for Children.
- Harmony, O. (2004). ¿Quién es Suzanne Lebeau? *Tramoya Cuaderno de teatro (volumenº79)*, pp. 5-8.
- Heinich, N. (2000). *Être écrivain, Création et Identité*. Paris : Éditions La Découverte.
- Hétier, R. (1999). *Contes et violence. Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : PUF.
- Houdé, O., Leroux, G. (2013). *Psychologie du développement cognitif*. Paris : PUF.
- Huygue, R., Descamps, M.-A., Donnars, J. (1991). *Art et créativité*. Lavaux : Éditions Trismégiste.
- IFÉ, Institut français de l'Éducation. (2013). *Neurosciences et éducation, la bataille des cerveaux, (volume)nº86*.
 Consulté à l'adresse : veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf
- Jamet, D. (2008). *Métaphore et perception : Approches linguistiques, littéraires et philosophiques*. Paris : L'Harmattan.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jean, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin*. Paris : Scarabée.
- Jorland, G., Thirioux, B. (2008). Note sur l'origine de l'empathie. *Revue de métaphysique et de morale, (volume)nº58*, pp. 269-280.
 Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2008-2-p-269.htm>
- Jung, C.-G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Laterrasse, C., Lescarret, O. (1990). *La construction de l'horizon temporel chez l'enfant, Temporalistes, (volume)n° 14*, pp. 13-20.
- Lavandier, Y. (1997). *La dramaturgie, les mécanismes du récit : cinéma, théâtre, opéra, radio, télévision, bandes dessinées*. Paris : Le clown et l'enfant.
- Lebeau, S. (2006). De la censura y de la autocensura. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud. ASSITEJ España, volume(n° 7)* pp. 97-112.
Accessible à : assitej.net/wp-content/uploads/2012/02/bol_ibero_7.pdf
- Lecomte, J. (2010). *Guérir de son enfance*. Paris : Odile Jacob.
- Lecomte, J. (2014). *La bonté humaine, Altruisme, empathie, générosité*. Paris : Odile Jacob.
- Le Pors, S. (2011). *Le théâtre des voix, à l'écoute du personnage et des écritures contemporaines*. Rennes : PUR.
- Manguel, A. (2013). *Le voyageur et la tour, Le lecteur comme métaphore*. Montréal : Leméac.
- Manonni, M. (dir.). (1984). *Le travail de la métaphore*. Paris : Denoël.
- Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (2004). *Théâtre et transmission*. Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre.
Consulté à l'adresse : meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf
- Meirieu, P. (2006). *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*. Entretiens avec Jacques Liesenborghs. Bruxelles : Labor.
- Meirieu, P. (2007). *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...* Entretien avec Philippe Meirieu par Lallias, J.-C. et Loriol, J.-P.
Consulté à l'adresse meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf.

- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Paris : Rue du Monde.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2014). L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. Propos recueillis par Cyrille Planson pour *La scène, volume(n° 72)* pp. 28 à 33.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant : Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité : Permanences et variations*. Paris : La découverte.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Le Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant : Cours de Sorbonne 1949-1952*. Paris : Verdier Philosophie.
- Mons, A. (1992). *La métaphore sociale : Image, territoire, communication*. Paris : PUF.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research, Resign, Methodology and Applications*. Newbury Park, CA : Sage.
- Osten, S. (2002). *Mina meningar (In my Opinion)*. Dans *Essäer, artiklar, analyser 1969-2002*, pp. 51-62.
Consulté à l'adresse : https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135973/1_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik_30-2016-1_7.pdf
- Osten, S. (2013). Les tabous et le théâtre jeune public dans Étonnantes écritures européennes pour la jeunesse. *Les cahiers de la Maison Antoine Vitez* pp. 123-126. Montreuil : Éditions Théâtrales.
- Ozertugrul, E. (2015). *A Comparative Analysis: Heuristic Self-Search Inquiry as Self-Knowledge and Knowledge of Society*. Dans *Journal of Humanistic Psychology* pp.1-15. Branchburg : Sage Publications.

- Pagès, C. (2011). Diversité, langue et sympathie : le problème de la connaissance des individualités éthiques et historiques chez Herder. Dans Attigui, P., Cukier, A. (dir.) *Les paradoxes de l'empathie*. (pp. 235-253). Paris : CNRS Éditions.
- Paillé, P., Archambault, J. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. Dans la *Revue de L'association pour la recherche qualitative* (volume n°15). pp. 179-194.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012, 3^e édition). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pascual, I. (2006). El teatro para niños y niñas y la escritura dramática. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud ASSITEJ España* (volumen n° 7), pp. 113-118.
Accessible à : assitej.net/wp-content/uploads/2012/02//bol_ibero_7.pdf
- Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre*, Paris : Dunod.
- Pavis, P. (2011). *Le théâtre contemporain : Analyse des textes de Sarraute à Vinaver*. Paris : Armand Colin.
- Péju, P. (1992). *L'archipel des contes*. Paris : Aubier.
- Péju, P. (2006). *La petite fille dans la forêt des contes*. Paris : Robert-Laffont.
- Péju, P. (2011). *Enfance obscure*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975). *Le développement de la notion de temps*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1994). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piemme, J.-M. (2012). *L'écriture comme théâtre*. Morlanwelz : Lansman.

- Présence et actions culturelles (1991). *Regards sur le théâtre jeunes publics*. Morlanwelz : Lansman.
- Rafkin, J. (2012). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise : Vers une civilisation de l'empathie*. Montréal : Babel.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Arthème Fayard.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris : La Fabrique éditions.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.
- Rancière, J. (2014). *Jacques Rancière*. Paris : Les grands entretiens d'artpress.
- Renault, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris : Calman-Lévy et Bayard.
- Renault, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements : Essai sur l'autorité*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.
- Rocheftort, C. (1983). *Les Enfants d'abord*. Paris : Bernard Grasset.
- Robbes, B. (2004). Se défaire de l'autoritaire. Dans *Les cahiers pédagogiques*, pp. 20-21. Consulté à l'adresse : cahiers-pedagogiques.com
- Robbes, B. (2004). L'autorité après la circulaire « Fillon » : question de sens et de faire. Dans *Les cahiers pédagogiques*, pp. 1-5. Consulté à l'adresse : cahiers-pedagogiques.com
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Dans *Les cahiers pédagogiques*. Consulté à l'adresse : cahiers-pedagogiques.com

- Roy, C. (1968). *Jean Vilar*. Paris : Seghers.
- Ryngaert, J.-P. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : Cedic.
- Ryngaert, J.-P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Bordas.
- Ryngaert, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod.
- Sarrazac, J.-P. (1997). *Théâtres d'aujourd'hui, études théâtrales d'aujourd'hui*, Entretien avec Marteinson, P. AS/SA n° 3, Une Revue internationale de recherche littéraire sur Internet. pp. 249-256.
- Sarrazac, J.-P. (2000). *Critique du théâtre : De l'utopie au désenchantement*. Belfort : Circé.
- Sarrazac, J.-P. (2002). *La parabole ou l'enfance du théâtre*. Belfort : Circé.
- Sarrazac, J.-P. (2004). *Jeux de rêve et autres détours*. Belfort : Circé.
- Sarrazac, J.-P. (2008). *Je vais au théâtre voir le monde*. Paris : Gallimard.
- Sarrazac, J.-P. (dir.). (2010). *Lexique du drame moderne et contemporain*. Belfort : Circé.
- Sarrazac, J.-P. (2016). DRAME- Les écritures contemporaines, *Encyclopédie Universalis*. Consulté à l'adresse : universalis.fr/encyclopedie/drame-les-ecritures-contemporaines/
- Sartres, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- Sauvagnargues, A. (2005) *Deleuze et l'art*. Paris : PUF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduction de Heynemand, J. et Gagnon, D. Montréal : Éditions Logiques.
- Siegler, R.S. (2000). *Intelligences et développement de l'enfant : Variations, évolution, modalités*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Simon, A. (1987). *Jean Vilar. Qui êtes-vous ?* Lyon : La manufacture.
- Stein, E. (2012). *Le problème de l'empathie*. Paris : Cerf.

- Stiénon, V. (2009). *Filer la métaphore dramaturgique : Efficacité et limites conceptuelles du théâtre de la posture*.
Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/contextes/4721>
- Szondi, P. (2006). *Théorie du drame moderne*. Belfort. Circé.
- Szymanski, G. (2011). *La métaphore, voie royale de communication*. Paris : InterÉditions.
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris : Albin Michel.
- Thirioux, B. (2011). Perception et aperception dans l'empathie : une critique des neurones miroirs. Dans Attigui, P., Cukier, A. (dir.), *Les paradoxes de l'empathie*. (pp. 73-87). Paris : CNRS Éditions.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris : Belin.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre II, L'école du spectateur*. Paris : Belin.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre*. Paris : Belin.
- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant* : Paris : PUF.
- Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. (2006). *L'enfant et sa famille*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. (2010). *Les objets transitionnels*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. (2011). *La relation parent-nourrisson*. Paris : Payot.

LES ANNEXES

ANNEXE A
TROIS PETITES SOEURS

Dès qu'un humain vient à la vie, il est
déjà assez vieux pour mourir.

Heidegger, *L'être et le temps*

La civilisation où nous vivons nous amène
à penser que les enfants ne meurent plus.

Philippe Forest, *L'enfant éternel*

Si elle montre une curiosité pertinente,
c'est qu'elle est prête à entendre la ré-
ponse.

Daniel Oppenheim, *Dialogue avec les enfants sur la vie
et la mort*

LA MÈRE

LE PÈRE

LA GRANDE

ALICE

LA PETITE

LA FAMILLE

ALICE

Ils sont là, avec moi, les personnages de l'histoire.
Je les laisse se présenter, eux-mêmes.
Ça, ils peuvent le faire.
Ils peuvent raconter... aussi...
Mais si je les laisse seuls, tous les quatre,
ils ne pourront pas dire le plus important.
Il faut du temps, beaucoup de temps
pour trouver les bons mots
et les bons silences.

LA MÈRE

Je suis la mère...
La mère d'Alice.
La mère de la petite Alice.
Les regards changent quand je prononce les mots.
Autour de moi, les voix se font plus douces,
timides,
effrayées.
Effroyablement distantes!
On ne me demande pas comment je vais.
Jamais!
Personne ne veut entendre la réponse, je crois.
Ils ont peur...
Oui, ils ont peur que je donne une vraie réponse...
Que j'avoue simplement : je ne vais pas bien, pas bien du tout.
Les regards se baissent, se détournent, regardent au loin...
Cherchent une excuse pour partir,
Pour fuir.
J'ai envie de hurler :
« Restez, restez, s'il vous plaît,
je ne suis pas contagieuse.
J'ai besoin de vous.
Ne partez pas! »

LE PÈRE

Je suis le père...
 Le père d'Alice.
 Le père de la petite Alice.
 Les clichés sont tenaces: les hommes ne pleurent pas.
 Tu es un homme!
 Retiens-toi un peu!
 Combien de fois je l'ai entendu
 avec ou sans la petite tape sur l'épaule.
 On te comprend, c'est sûr.
 Mais c'est... la vie.
 Le dernier mot est dit avec un sourire gêné.
 Tu dois revenir sur terre.
 À la réalité.
 Au travail.
 Au quotidien.
 Je ne dois pas pleurer, je dois faire comme si...
 Être fort.
 Je sais ce que l'on attend de moi.
 Je le sais jusqu'au bout des doigts.
 Faire semblant.
 Pour les filles, mes belles filles...
 Faire semblant pour elles.
 Je fais semblant...
 Mais... je ne m'habitue pas.
 Je ne m'habitue pas... ne m'habitue pas.
(Il est coupé lui-même par des sanglots qui lui montent à la gorge)

LA GRANDE

Je suis la grande.
 La grande sœur d'Alice.
 La plus vieille des trois
 avec tout ce que cela veut dire.
 Sois raisonnable!
 Non! Je n'ai jamais été une grande sœur raisonnable.
 Partage!
 Pas généreuse, disait maman
 qui n'a plus souvent de raisons de le dire.
 Sois patiente, disait papa
 qui ne le dit plus aussi souvent.
 Pas toujours... gentille...

Mais...
 J'ai fait tellement d'efforts...
 Tellement d'efforts que même moi,
 parfois,
 je ne sais plus qui je suis.
 J'étais une vraie grande sœur
 quand est venu... le jour de la rentrée...
 Le mal de tête d'Alice...
 Le... La...

ALICE

La maladie d'Alice...
 La grande ne veut pas dire les mots.
 Elle pense que c'est sa faute.
 Elle s'inquiète beaucoup.
 Demande toujours comment ça va...
 Quand ça va bien, elle sourit, soulagée.
 Quand ça va mal, elle plisse le front.
 «Tu n'y es pour rien.»
 Maman, papa, le médecin, les infirmières, grand-maman,
 tout le monde lui dit :
 «Tu n'y es pour rien. Enlève-toi ça de la tête.
 Tu vas te rendre malade.»
 Même la petite se lève la nuit pour lui dire qu'elle n'y est pour rien
 quand elle fait des cauchemars.

LA PETITE

Je suis la petite.
 La petite sœur d'Alice.
 La plus petite des trois.
 Je ne comprends pas tout
 parce que je suis trop petite.
 Je suis celle à qui on ne dit rien
 parce qu'elle est trop petite
 et qu'il faut protéger les petits.
 Je suis celle pour qui on cherche
 des images pour dire les choses.
 Ils ont commencé par les fleurs...
 Ils m'ont raconté les oiseaux...
 Ils ont osé les poissons rouges.

Alice, elle, dit les vraies choses.
Si je ne comprends pas les mots...
Je prends sa main.
J'écoute... et quand je n'écoute plus
parce que je dois aller me coucher,
jouer dehors,
sortir le chat...
Je devine.
Je sens.
Je sais.

ALICE

Aujourd'hui,
les miens, les quatre miens,
la mère
le père
la grande
et la petite
vont à l'hôpital
porter des chocolats à Clémence et Joseph, Anne et Marie...
Ceux qui sont encore là.
Aux nouveaux aussi.
Tous les jours, de nouveaux arrivent.
C'est la petite qui a eu l'idée
d'aller porter des chocolats qu'ils ont faits pour Pâques.

SCÈNE 1. LE MALHEUR EST VENU DISCRÈTEMENT

LE PÈRE

J'étais fier de mes filles.
 Je laissais mon orgueil déborder
 de manière indécente sans bémols.
 Je ne parlais jamais
 des nuits blanches,
 de la jalousie entre les aînées,
 des allergies de la petite,
 des difficultés à l'école.
 J'aurais gâché mon plaisir.
 Je disais : trois filles,
 mes trois belles petites filles,
 fines, intelligentes et en bonne santé.
 J'insistais sur le «*en bonne santé*»,
 Comme si j'y étais pour quelque chose.

LA MÈRE

Fière de mes filles!
 Oh! Oui, j'étais fière de mes filles
 mais plus réaliste.
 Les caprices de la grande...
 Pas toujours heureuse du rôle d'aînée
 qu'elle trouvait ingrat.
 L'entêtement toujours surprenant d'Alice...
 Une si petite bonne femme, si délicate,
 et impossible à raisonner.
 Impossible de la faire changer d'idée.
 Une mule qui n'avance pas quand elle ne veut pas avancer.
 Et la petite... qui profitait du statut de bébé pour rester petite,
 dormir dans notre lit,
 le pouce dans la bouche,
 la doudou par terre toute la journée...
 Sale... dégoûtante.

LE PÈRE et LA MÈRE

L'été avait été délicieux...

LA MÈRE

... comme jamais.

Les petites ne se réveillaient plus la nuit.

Le soleil brillait tous les matins comme un cadeau du ciel.

LE PÈRE

Le chalet au bord du lac...

LA MÈRE

Un lac tranquille avec une vraie plage pour les enfants.

LE PÈRE et LA MÈRE

Les filles ont découvert les plaisirs de l'eau.

LA MÈRE

La petite, fesses nues... dehors et dedans

dépensait tant d'énergie

qu'elle dormait d'une traite et se réveillait dans son lit.

LE PÈRE

La grande,

fraîche et détendue

dans l'eau ou dans les arbres avec ses livres,

à l'abri...

n'a pas eu le temps d'un caprice.

LA MÈRE

Deux semaines délicieuses!

LA MÈRE

Mais... Alice?

LE PÈRE

Alice était songeuse.
Discrète.
Presque effacée.
Peut-être trop effacée...

LA MÈRE

Elle ne s'opposait pas.
Ne discutait pas.
Discrète...

LE PÈRE

Et ça nous reposait.
Elle devient raisonnable...
Se prépare bien pour l'école, ma petite mule.

ALICE

J'avais mal à la tête.
Toujours mal à la tête.
Pas une grosse douleur.
Un agacement,
une lourdeur.
Parfois des élancements.
Je le disais et papa me répondait :
c'est normal dans les périodes de croissance,
ma petite Alice.

LE PÈRE

J'imaginai que son cerveau
se développait plus vite que les os de son petit crâne.
Pour la rassurer, je lui disais qu'entrer
à la grande école, la vraie...

C'est toujours un choc.
Mais ne t'inquiète pas, Alice, tu vas adorer l'école.

ALICE

J'avais mal à la tête.
Toujours mal à la tête.
Pas une grosse douleur.
Une irritation sourde,
un poids.
Parfois des élancements.
Je le disais et maman me répondait :
le médecin t'a trouvée dans une grande forme,
ma petite Alice.
C'est normal, que tu sois inquiète...
Septembre... arrive pour toi aussi cette année.

LA MÈRE

Le médecin avait dit :
une belle petite fille qui se développe parfaitement.
Pour les maux de tête...
Restez vigilants...

LE PÈRE et LA MÈRE

On restait vigilants...

LE PÈRE

Mais surtout,
surtout,
on profitait des vacances.
Comme on n'en avait jamais profité!

LA MÈRE

Deux semaines sans nuage.

LE PÈRE

Je proposais des promenades...

LA MÈRE

Aujourd'hui je fais le lézard.

LE PÈRE

La grande lisait dans un silence étonnant.
La petite pataugeait sans se rendre compte que j'avais parlé.
Alice... ne disait ni oui, ni non ...
Levait à peine les yeux... et répondait invariablement :

ALICE

Demain... Comme ça, je suis bien.

LE PÈRE

Comme ça voulait dire contemplative.
Elle ne jouait pas, ne dessinait pas.
Se baignait pour se rafraîchir
mais ne nageait pas,
elle qui avait été si heureuse de mettre la tête sous l'eau
et de nager toute seule.
Je les laissais tranquilles...
Je l'avoue... je partais heureux d'être tout seul, dans la forêt.
Deux semaines, c'est vite passé.

LA MÈRE

Le retour...
Le retour le plus joyeux du monde.
Tous les cinq, la peau dorée par le soleil,
le cœur gai...
Les vacances avaient été de belles vacances!

LE PÈRE

Je conduisais le plus lentement du monde
pour faire durer le plaisir.

ALICE

Ce jour-là, ma tête était légère...
et je chantais avec les autres
à tue-tête pour couvrir les klaxons.

LE PÈRE

Plus ça klaxonnait, plus on allait lentement!
Ça nous faisait rire comme des fous.

LA MÈRE

On était seuls au monde tous les cinq, prêts.
Prêts,
fin prêts pour la rentrée,
l'école,
le travail,
la garderie,
la routine,
l'automne.

LA MÈRE et LE PÈRE

Prêts pour tout!
Sauf pour ça.

SCÈNE 2 : LE MALHEUR COGNE À LA PORTE

LA GRANDE

La rentrée était compliquée
parce qu'Alice et moi on ne voulait plus dormir dans la même chambre.

ALICE

On ne peut pas le dire comme ça...
Elle ne voulait plus que je sois dans *sa* chambre.
Elle voulait son territoire...
À *elle* toute seule.

LA GRANDE

J'avais des devoirs et je lisais dans mon lit pour m'endormir...
Être la plus grande doit bien donner *au moins un* avantage.

LA MÈRE

Branle-bas de combat dès le retour.
Le ménage...

LE PÈRE

Le grand ménage qu'on n'a jamais le temps de faire.

LA MÈRE

Même la peinture!

LA PETITE

La grande n'aimait pas le rose...

LA GRANDE

Une couleur de bébé.

ALICE

La petite et moi, on n'a pas parlé de la peinture.
La petite était trop petite,
et moi, trop fatiguée.

LA PETITE

J'étais contente de dormir avec Alice.
Tous les soirs... dans la même chambre.

LA MÈRE

Il a fallu tout déménager.

LE PÈRE

Tout, tout!

LA GRANDE

Je voulais mon bureau et mon lit...

LE PÈRE

Les trois lits sont pareils.
Exactement pareils!
Je les ai faits moi-même.
J'étais bien placé pour le savoir.
Les matelas étaient identiques.
Achetés à deux ans d'intervalle
dans le même magasin
pour ne pas faire de passe-droit.
Ne pas les traiter différemment l'une ou l'autre...
Ils sont pareils, les lits.
Tous les trois pareils.

LA MÈRE

Pourquoi la grande faisait-elle toujours des caprices?

LA GRANDE

Maman insistait, disait qu'elle changerait
 non seulement les draps mais le couvre-matelas...
 Je savais bien qu'on allait changer les draps,
 on les changeait toutes les deux semaines.
 Je voulais mon lit, *mon* lit à moi.
 J'avais creusé ma place
 et il n'était pas question que je prenne le lit de la petite.

LA MÈRE

On a tout changé, bien sûr.

LE PÈRE

Tapiserie, peinture, lampes, meubles, lit,

LE PÈRE et LA MÈRE

on a changé le lit!

LA MÈRE

Ça allait, on avait fait le plein d'énergie
 et la rentrée d'Alice à l'école nous donnait des ailes.

LA GRANDE

Maman et papa avaient repris le travail.
 La petite, la garderie.
 Alice et moi,
 le camp de jour.
 J'avais dit et répété
 que je ne voulais pas Alice dans les mêmes activités que moi.
 Chaque fois que je choisisais une activité,
 Alice choisissait la même.
 Je choisisais le bricolage,
 elle choisissait le bricolage.
 Je choisisais la natation,
 elle choisissait la natation.
 Les deux premières semaines

j'avais choisi la danse
et elle la gymnastique.
Le soir, on se racontait nos journées.
Les deux dernières semaines, j'avais choisi le théâtre...
Alice?
Elle ne me l'avait pas dit...
Et je ne m'étais pas informée.

LE PÈRE

Alice voulait aussi le théâtre.
On lui a tout proposé...
Tout... mais pas le théâtre, Alice!

LA MÈRE

Notre petite mule voulait le théâtre.

LE PÈRE

On s'est dit que ce ne serait pas si grave, finalement,
qu'elles seraient heureuses de se retrouver
dans une activité qu'elles aimaient toutes les deux.

LA MÈRE

Je n'étais pas certaine que c'était une bonne idée.
Mais Alice ne voulait pas choisir autre chose...

LE PÈRE

... et je t'avais convaincue...

LA MÈRE

que l'effet de surprise ferait avaler la couleuvre.
La grande savait se conduire...

LE PÈRE

...devant les étrangers.

ALICE

L'effet de surprise a eu un grand effet
 comme personne n'avait imaginé.
 Le lundi...
 quand papa nous a laissées innocemment
 devant la même porte,
 la grande a regardé papa,
 fixement sans dire un mot,
 m'a regardée avec des fusils dans les yeux,
 a pris son sac
 sans dire un mot
 et est allée s'asseoir dans un coin.
 Elle a refusé de se lever,
 de se présenter,
 de dire un mot, un seul mot, de toute la journée.
 Une pierre.
 Une roche.
 Je me suis présentée et j'ai présenté ma sœur.
 J'ai dit mon âge et j'ai dit son âge.
 J'ai dit pourquoi j'avais choisi le théâtre...
 Je ne voulais pas dire pourquoi,
 elle,
 elle avait choisi le théâtre.
 J'ai fait les exercices, les mouvements,
 joué avec les chapeaux, les souliers...
 Le midi, la grande, n'a pas mangé une bouchée.
 Pas même ouvert son sac.
 Après le dîner...
 J'avais mal au cœur.
 La tête lourde.
 Je n'avais plus envie de jouer.
 Je suis allée m'asseoir dans un coin
 et je n'ai plus bougé.

LE PÈRE

J'ai trouvé les petites chacune dans son coin
 comme pour un combat de boxe.
 Dans la voiture,
 j'ai fait des blagues pour faire fondre la banquise...
 Les filles, assises derrière,
 ne riaient pas plus que des statues de plâtre.

LA PETITE

La grande s'est enfermée
toute seule
dans sa chambre en claquant la porte.
Heureusement qu'Alice dormait avec moi.

LA MÈRE

Alice s'est réfugiée dans sa chambre avec la petite
et pendant qu'on préparait le souper
on les entendait placoter comme des pies.
Les choses allaient s'arranger
puisqu'elles s'arrangent toujours.

LE PÈRE

Alice n'a pas mangé...
Pas touché à son assiette.

LA MÈRE

On a mis le manque d'appétit sur le compte de la mauvaise journée
qu'on pouvait imaginer...

LE PÈRE

Et on ne s'est plus inquiété.

LA MÈRE

Alice s'est couchée tôt.

LE PÈRE

Mais elle s'est relevée tout de suite pour vomir.

LA PETITE

Elle a vomi... beaucoup... beaucoup.

LE PÈRE et LA MÈRE

Comme si elle vomissait ses entrailles.

LA PETITE

Même la grande est sortie de sa chambre pour voir.

LE PÈRE et LA MÈRE

Nous nous sommes inquiétés...

LA MÈRE

Il y avait l'école... dans deux semaines.
Sans même en discuter, d'un seul regard
nous avons décidé

LE PÈRE

d'arrêter le camp de jour si mal parti pour Alice

LA MÈRE

et de l'amener chez sa grand-mère.

LA GRANDE

Moi, j'y suis allée tous les jours et je me suis bien amusée...
(Un temps) Non! Je ne me suis pas bien amusée...
Pas comme j'avais imaginé.
J'avais du remords mais pas question de le montrer.

SCÈNE 3 : LE MALHEUR POUSSE LA PORTE.**LA MÈRE**

Le jour de la rentrée est arrivé.
Des bulles dans l'air.
Grand jour pour la petite Alice.

LE PÈRE

On avait pris congé tous les deux
pour reconduire les filles à l'école.
La petite nous accompagnait pour le plaisir d'être avec nous
et pour apprendre le chemin.

LA MÈRE

Alice avait pris deux jours pour choisir
la jupe ou le pantalon qu'elle porterait
avec la blouse rose que son grand-père lui avait rapportée de voyage en juin.
Elle l'avait gardée pliée dans son papier de soie pour la rentrée...
Même si c'était une petite blouse d'été
juste à sa taille.
La petite mule l'avait décidé ainsi...

LE PÈRE

et personne n'a essayé de la faire changer d'idée.

LA MÈRE

Je m'occupais à la cuisine.
Les déjeuners, les collations, les dîners à l'école.
La petite traînait comme d'habitude et la grande,
prête depuis longtemps
est venue me dire qu'Alice ne voulait pas se lever.
Elle se plaignait de maux de tête.
Ma grande avait,
ce qui est rare,
le regard inquiet et un soupçon de compassion.

LE PÈRE

Alice se plaignait de plus en plus souvent...

LA MÈRE

J'aurais dû avoir la puce à l'oreille
 mais j'étais trop pressée pour réagir...
 Je mettais les malaises sur le compte sur la rentrée.

LA PETITE

La rentrée ne pouvait pas faire de mal à Alice.
 Elle l'attendait depuis que la grande allait à l'école.
 Rêvait de l'école.
 S'endormait... avec l'alphabet
 Se réveillait avec les chiffres.
 Depuis le retour des vacances,
 tous les soirs avant de s'endormir,
 elle caressait son sac neuf
 et le plaçait au pied de son lit.
 Non! La rentrée ne pouvait pas rendre Alice malade.

LE PÈRE

Je suis allée voir Alice,
 étendue sur son lit en désordre,
 en petites culottes et chemise rose...
 Celle qu'elle attendait de porter depuis deux mois.
 Je l'ai soulevée
 et j'ai senti, senti tout à coup comme elle était fragile.
 Je l'ai regardée autrement
 pas comme un papa regarde sa petite fille adorée.
 Je l'ai regardé comme un papa qui a peur,
 tout à coup
 pour sa petite fille.
 La chemise rose était trop grande.
 Elle flottait sur les petites épaules d'Alice.
 Pourtant en juin... elle nous semblait si juste.
 J'ai crié!
 Le cri m'a échappé
 et sa mère est arrivée en courant.

LA MÈRE

Alice, qu'est-ce qui se passe, ma petite, ma toute petite?

LA GRANDE

Je suis partie à l'école toute seule et à pied.

Je connaissais le chemin et ce n'était pas loin.

J'avais perdu mon entrain.

Cette rentrée-là, on ne l'avait pas imaginée comme ça.

Moi,

qui veux toujours faire les choses toute seule,

j'avais prévu la rentrée avec Alice.

Depuis longtemps.

J'étais habituée à l'idée et j'étais contente

de lui présenter mon école.

SCÈNE 4 : LE MALHEUR S'INSTALLE SANS SE GÊNER.

LA PETITE

La grande est allée à l'école toute seule.
Moi, je suis allée à la garderie avec papa,
Maman, à l'hôpital avec Alice.

LA GRANDE

Le soir, papa a fermé les portes de la salle à manger...
Pour parler entre adultes.

LA PETITE

Alice, ne savait pas grand-chose.
Elle disait : des tests,
faire des tests,
une horrible piqûre,
les infirmières très gentilles
et le médecin qui répétait :
«Il ne faut pas s'inquiéter.
Il faut faire des tests, attendre et voir.»

LA GRANDE

Pour la première fois,
je regrettais de ne plus partager ma chambre avec Alice.
Quelque chose m'échappait...
Alice avait commencé l'école...
Mais elle y allait les jours où elle était bien.
Seulement...
Ce qui n'était pas acceptable chez nous.
Pas pour moi, en tous cas.
Tente, tente pas, ma fille, on y va!
Alice, elle, n'y allait pas si elle disait qu'elle avait mal à la tête.
Elle n'y allait pas les jours où elle avait des tests...
Des tests aux noms compliqués.

LA PETITE

Même Alice ne savait pas dire les noms.
Elle disait seulement: ça fait mal ou ça ne fait pas mal.

LA GRANDE

Elle allait à l'école quand elle voulait.
et *cela* semblait *normal*.
Le soir...
Alice s'endormait très vite.

LA PETITE

Toujours fatiguée.

LA GRANDE

Moi, je ne m'endormais pas...
Plus tard, toujours plus tard chaque soir... à écouter dans mon lit.

LA PETITE

Un soir... la grande... est venue me prendre par la main,
a ouvert la porte sans faire de bruit,
fait chut avec son doigt et signe de la suivre.
Sur la pointe des pieds on s'est approchées
de la porte de la salle à manger
fermée...

LA GRANDE

Bien fermée...

LA PETITE

On a collé l'oreille sur la porte.

LA GRANDE

Des mots inconnus... qu'on ne comprenait pas.

LA PETITE

Fièvre... on comprenait.

LA MÈRE et LE PÈRE

Parenchyme

Gliome

Échographie

Endoscopie

Fibroscopie...

Cellules gliales...

On cherchait

et les définitions aussi compliquées que les mots
nous effrayaient plus encore.

On apprenait ces mots douloureux

qui se plantaient comme des poignards.

LA MÈRE

Tumeur!

Ce mot-là, je le comprenais!

LE PÈRE

Le mot que je redoutais depuis le matin de la rentrée
sans l'avouer,

pas même dans mes pensées les plus secrètes.

LA MÈRE

Le choc!

LE PÈRE

Le silence!

LA MÈRE

Le cri!

LE PÈRE et LA MÈRE

La rage au fond et une colère épouvantable!

LE PÈRE

L'envie de se jeter la tête sur le mur
pour équilibrer la souffrance du dehors avec la souffrance du dedans.

LA MÈRE

Le médecin a dit d'attendre les résultats de la biopsie ...

LA GRANDE

Je me suis rappelée du mot
et on a cherché dans le dictionnaire: BIOPSIE...

LA PETITE

Ce n'était pas une maladie.

LA GRANDE

Seulement un autre test...

LA MÈRE

La biopsie a révélé que la tumeur...

LE PÈRE

était ... maligne.

LA MÈRE

Le mot redouté...
Il m'a serrée dans ses bras très fort
si fort
que mes larmes se sont mises à couler...
Toutes seules...

LE PÈRE

Nos larmes se mêlaient
sans pudeur.

LA GRANDE

Le silence derrière la porte,
plus inquiétant que les mots

LA PETITE

Si long...

LA GRANDE

Interminable.

LA PETITE

La grande m'a pris la main
et l'a serrée à m'écraser.

SCÈNE 5 : LE DIRE? NE PAS LE DIRE? À QUI LE DIRE?

ALICE

J'étais malade et je le savais.
Mon corps faisait ce qu'il voulait
et me pesait comme un poids inutile.
Il ne marchait plus où je voulais aller.
Il ne mangeait plus les choses que j'aimais.
Il ne disait plus les choses que je voulais dire.
Souvent,
il ne me laissait même pas aller à l'école.
Moi, qui avais attendu si longtemps.

LA MÈRE

Il faut le dire maintenant.
J'avais passé la journée à l'hôpital avec Alice.
Ma petite Alice, alitée, blanche, perfusée...
Toute la journée à l'hôpital.
Médecins,
infirmières,
bénévoles,
psychologues,
enfants,
parents,
frères,
sœurs,
tous, avaient été clairs :
«Il faut le dire. Il vaut mieux le dire.
Il faut en parler ouvertement.»

LE PÈRE

Le dire à qui?

LA MÈRE

Aux filles. Il faut d'abord le dire aux filles.

LE PÈRE

La petite a juste 3 ans. Elle ne peut pas comprendre.

Alice souffre déjà assez, pas question de l'inquiéter davantage.

Et la grande...

La grande se réveille en sueurs toutes les nuits depuis la rentrée.

LA MÈRE

Les secrets empoisonnent la vie...

De toute façon, elles vont le savoir...

Comment tu vas leur expliquer

tes sautes d'humeur?

Tes colères quand le sel est humide,

quand l'assiette n'entre pas dans le lave-vaisselle...

LE PÈRE

Tes cris quand le gâteau n'a pas levé...

Ta mauvaise humeur pour un bas oublié sur le divan...

LA MÈRE

Les repas sur le pouce...

LE PÈRE

Les pizzas congelées...

LA MÈRE

Les piles de vaisselle dans l'évier...

LE PÈRE

De vêtements sur la laveuse...

LA MÈRE

La fatigue...

LE PÈRE et LA MÈRE

Nos absences...

LA GRANDE

On a ouvert la porte.

LA PETITE

On sait.

LA GRANDE

Tout.

LA PETITE

La tumeur...

LA GRANDE

est maligne.

LA PETITE ET LA GRANDE

Alice a le cancer.

LE PÈRE

Nos filles

qu'on pensait dans les bras de Morphée
se sont assises sur nos genoux...

Chaudes, douces, présentes.

Alice, elle, dormait,

d'un sommeil que j'espérais paisible.

Leur présence a réveillé et fouetté mon instinct guerrier.

LA MÈRE

Il a décidé de se battre.

LE PÈRE

À la vie, à la mort.

LA MÈRE

Lui si pacifique,
s'est levé d'un bond,
nous a fait rire dans une situation qui n'était pas drôle du tout,
a trouvé un vocabulaire de soldat
pour déclarer solennellement la guerre au cancer.

LE PÈRE

À partir de maintenant!
C'est nous cinq contre le cancer et puisque nous sommes cinq,
nous serons les plus forts!
On va trouver les armes qu'il faut.
Si on ne les trouve pas, on va les inventer.
De toute façon, la médecine fait des progrès de géant!
On ne meurt plus du cancer.
Alice va tous nous enterrer!

ALICE

Papa le répétait tous les jours.
Nous sommes cinq contre un
et je n'ai jamais baissé les bras devant personne.
Nous sommes cinq!!!
Qu'est-ce que je raconte?
Nous sommes cinquante avec les grands-parents, les cousins, les cousines.
La famille!
Nous sommes cent avec les amis de la rue et de l'école.
Nous sommes mille avec les médecins, les infirmières...
Rappelez-vous ce que l'infirmière a dit quand je suis arrivée :
« Celle-là on va vous la redonner bientôt
rose et grasse comme un petit cochon. »

LA PETITE

Il n'a plus jamais fermé la porte de la salle à manger.

LA GRANDE

Lui qui ne voulait rien dire
a pris le téléphone et raconté l'histoire d'Alice
à toute la famille...
Même aux cousins et aux cousines
qu'on ne voyait jamais.
Il l'a racontée aux amis de la garderie, de l'école, de la rue.
Il a mis tout le monde sur un pied de guerre
pour gagner le combat.

LA MÈRE

Nous sommes devenus des milliers et des milliers
à nous battre.
Des milliers et des milliers
à nous lever le matin
en disant :
cette journée-là, on va l'arracher au destin.
À nous coucher, le soir, en pensant :
nous avons gagné une journée.
Tous les jours pendant des semaines,
des mois.
Jusqu'au printemps!

ALICE

Tu vas trop vite, maman, beaucoup trop vite!
Rappelle-toi la nuit à l'hôpital...
Les nuits à l'hôpital,
toutes les nuits si longues, sur la chaise droite à côté du lit.

LA MÈRE

Je te tenais la main, toute la nuit.

ALICE

Tu me tenais la main sans bouger.
Je dormais sans imaginer les horribles courbatures
qui te poursuivaient toute la journée sur ta chaise de bureau...

LA MÈRE

Rappelle-toi, Alice, le 10 avril!
Le soleil qui éclairait la chambre
quand le médecin est entré avec un grand sourire.

LA GRANDE

La sortie de l'hôpital...

LA PETITE

La valise pleine de cadeaux...

LA GRANDE

Tu te rappelles ton discours, papa?

LE PÈRE

Mes enfants, cette fois ce n'est pas une bataille,
c'est la guerre que nous avons gagnée!

LA MÈRE

En mai, les journées passaient...

LE PÈRE

Pas tout à fait tranquilles
mais normales.

LA PETITE

La grande ne voulait plus attendre Alice pour l'école
et faisait des caprices.

LA GRANDE

La petite voulait des chansons pour s'endormir.
Pas deux, pas trois, dix.

LA MÈRE

La maison était propre.
Les repas prêts, souvent.
Le linge propre.
La vie quotidienne...
Des fins de semaine...

ALICE

Oui, il y a eu le 10 avril...
Le printemps...
La sortie de l'hôpital
et l'école.
Mais vous allez trop vite.
Beaucoup trop vite.
Il y a eu les terribles traitements
qui vous faisaient pleurer...
Les tempêtes de neige qui vous mettaient en retard partout.
Noël à l'hôpital.
Les manteaux d'hiver empilés sur le fauteuil
entre les cadeaux
que vous rapportiez à la maison.

ALICE

Il y a eu l'opération...
Le doute...
L'inquiétude...

LA GRANDE

Le regard de papa...

LA PETITE

Le regard de maman...

ALICE

Des tests, beaucoup de tests et
les nouveaux mots que personne ne prononçait devant moi...
Les feuilles mortes...
Vous allez trop vite,
beaucoup trop vite.
C'est encore l'automne.

SCÈNE 6 : ON PASSE AVEC SUCCÈS LA PREMIÈRE ÉPREUVE

LE PÈRE

Avec le mot, CANCER,
beaucoup de mots étrangers et terrifiants
sont entrés dans la famille.
Heureusement qu'on était armés.

LA MÈRE

Protocole!

LE PÈRE

On ne dit pas traitement mais protocole de traitement.
Je donnais mes instructions aux filles comme un général.
Premier traitement : la chirurgie.
Du courage! Les filles! Du courage!
D'abord choisir le meilleur chirurgien.
Le meilleur!
C'est celui-là qu'on va envoyer au front!

ALICE

Pas le front!
Derrière la tête. Papa!

LA MÈRE

Il faisait rire Alice qui rectifiait chaque fois...
Moi, j'expliquais...
Le crâne,
le cerveau,
la tumeur,
la pression...
Le bien-être après l'opération.
Les filles écoutaient.
Posaient des questions...

LA GRANDE

Quand on savait les réponses rassurantes.

LA MÈRE

Ou...

Ne posaient pas de question...

LA GRANDE

Je notais des mots : dangers... séquelles...

LA PETITE

Quand on était avec la gardienne,

LA GRANDE

ou avec grand-père,

LA PETITE

la grande cherchait sur...

LA GRANDE

sur internet.

On cherchait des informations vraies.

LA PETITE

Le taux de mortalité... ça veut dire quoi?

LA PETITE

On demandait à Alice
quand maman et papa allaient boire un café.
Alice avait peur de la chirurgie.

LA GRANDE

Je comprenais la peur d'Alice.

LA PETITE

Maman dit qu'après tu n'auras plus mal...

LA GRANDE

Oui... mais les couteaux...

les pinces,

le sang...

J'avais peur moi aussi mais je n'en parlais pas à Alice.

Seulement à la petite

qui se demandait si elle devait me croire, moi, ou croire maman...

ALICE

J'avais peur de ne pas me réveiller...

LE PÈRE

Tu ne penses tout de même pas

qu'on va te laisser t'endormir comme la belle au bois dormant

et continuer notre vie comme si de rien n'était.

Holà! Gardes! À moi!

LA MÈRE

Il faisait le pitre.

Dans la chambre d'Alice,

dans les corridors,

dans les postes de gardes.

LA GRANDE

Quand il était là... on oubliait.

LA MÈRE

La nuit, il étouffait ses sanglots dans l'oreiller.

ALICE

J'avais peur de me réveiller au milieu de l'opération
et de sentir les ciseaux, les couteaux, les fils.
D'entendre le bruit de la scie...
De voir le sang couler et les mains du médecin dans ma tête...

LA GRANDE

Maman lui a expliqué cent fois:
«Quand tu n'auras plus la tumeur, tu n'auras plus mal.
Et tu pourras retourner à l'école.»
J'avais hâte qu'Alice revienne.
Je n'aimais pas qu'elle soit malade.

LA PETITE

À l'hôpital,
tous les cinq, on était calmes, tranquilles.
On se comportait bien
pour qu'Alice guérisse vite, avaient dit maman et papa.

LA GRANDE

À la maison,
tout allait très vite.
Trop vite.
Maman dormait à l'hôpital,
revenait le matin, se lavait très vite,
trop vite et partait au travail.
Papa travaillait maintenant la nuit.
Il revenait le matin, se lavait très vite,
trop vite et partait pour l'hôpital.

LA MÈRE (au père)

Ton père est venu dormir à la maison...

LA GRANDE

Dans ma chambre...

LA MÈRE

Les lundis, mercredis et vendredis...

LE PÈRE (à la mère)

Ta mère, les mardis et les jeudis...

LA GRANDE

Le samedi et le dimanche,
on dormait avec papa ou maman...

LE PÈRE

Dans le lit... avec papa...

LA MÈRE

ou maman...

LA MÈRE et LE PÈRE

Trop fatigués pour protester.

LA PETITE

Je suçais mon pouce.

LA MÈRE

Le plus souvent, pas le temps d'une caresse,
même furtive.

Pas le temps d'un sourire,
même pressé.

Signer le cahier de la grande,
prendre un livre pour Alice...

LE PÈRE

Ne pas oublier son mouton...
Partir une brassée de linge sale.
Le maillot pour la petite :
la piscine ce matin.
Rien oublier.
Pas le temps de revenir.

LA MÈRE

Faire des listes.

LE PÈRE

Laisser un mot à celui qui prend la relève.

LA MÈRE

La discipline de fer.

LE PÈRE

Le rythme d'enfer.

LA MÈRE et LE PÈRE

La grande et la petite ont été formidables...

LA MÈRE

Surprenantes!

LE PÈRE

Vraiment étonnantes.

LA PETITE

On attendait pour aller voir Alice à l'hôpital.
Tous les quatre.

ALICE

Je ne me suis pas réveillée
pendant l'opération
et je me suis bien réveillée après l'opération.

LA PETITE

C'est maman qui avait raison.

LA GRANDE

Alice n'avait presque plus mal à la tête.

LA PETITE

Elle riait, parlait,
chantait,
mangeait,
dessinait,
se promenait avec un poteau qu'elle ne quittait jamais
et quand on allait la voir à l'hôpital
elle nous faisait visiter
la salle de jeux,
la salle de classe,
ses amis.

LA MÈRE

L'opération était un succès...
Un succès...
Mais...

LE PÈRE

Il ne fallait pas prendre de chance.
Aucune chance...
Nous avons entendu l'autre mot que nous ne voulions pas entendre.

LA MÈRE

Alice ne retournerait pas à l'école tout de suite.
Elle était déçue.
Elle se sentait bien.
Voulait revenir à la maison...
Aller à l'école, jouer dehors, dormir dans son lit.

LE PÈRE

Tout ce qui rend une petite fille heureuse.

LA MÈRE

Maintenant il faut se préparer pour la deuxième épreuve.

LE PÈRE

La chimiothérapie.

SCÈNE 7 : L'ÉPREUVE EST PLUS DIFFICILE**LE PÈRE**

Alice était joyeuse, en forme, tranquille.

LA MÈRE

Comment expliquer aux filles
et à Alice surtout
qu'il va falloir la rendre malade pour la guérir?

ALICE

Les médecins avaient bien fait leur travail.
La cicatrice était solide,
j'étais certaine que la couture ne s'ouvrirait pas.
Et... je n'avais presque jamais mal à la tête.

LA MÈRE

J'ai passé une semaine complète à retourner toutes les formules dans ma tête...
Je revenais toujours plus ou moins à la phrase horrible :
nous allons donner du poison à Alice pour la guérir.
J'entendais la grande hurler :
Du poison!!! C'est pour les rats!
La petite : c'est dangereux, le poison!
Tu nous as montré la tête de mort sur les bouteilles.

LE PÈRE

Nous n'avons pas trouvé les bons mots pour expliquer.
Et nous avons demandé conseil.

LA MÈRE

Les conseils, loin de nous aider,
nous ont effrayés.

LE PÈRE

J'ai oublié le combat, l'uniforme, les armes
qui faisaient rire les filles et me donnaient du courage.
Non! Ce n'est pas comme ça que j'avais imaginé protéger mes filles.
Les défendre.
Les soutenir.
Les regarder grandir...
Mes bras pendaient, impuissants.

LA MÈRE et LE PÈRE

Impuissants.
Tous les deux...
Face à face et ensemble.

LE PÈRE

Démunis.

LA MÈRE

Dépassés.

LA PETITE

Ils ont refermé la porte du salon.

LA MÈRE

Décidé... lâchement...

LE PÈRE

... d'en dire le moins possible...

LA MÈRE

D'amener les filles à l'hôpital...

LE PÈRE

... le moins souvent possible...
En trouvant les bons prétextes...

LA GRANDE

Alice a bien supporté le premier traitement.

LA PETITE

Elle a demandé du chocolat deux jours après.
On a pu aller la voir.
La grande lui apprenait à lire pour passer le temps...
J'inventais des histoires et je lui demandais de faire les dessins.
Je racontais. La grande écrivait. Alice dessinait.
Et nos parents étaient bouche bée.
Jamais nous n'avions été si sages.

LA MÈRE

La grande ne faisait pas de caprice.

LE PÈRE

Alice ne s'obstinait pas....

LA MÈRE

La petite oubliait son pouce.

LA MÈRE

La surprise... je l'ai eue après le deuxième traitement.
Je le savais pourtant. Je l'avais lu. On m'avait avertie.
Je savais tout.
Quand j'ai fait la toilette d'Alice,
quand j'ai fait sa toilette...
Ses cheveux...
Ses beaux cheveux blonds roux,
épais et sauvages,
aussi difficiles à discipliner que ses convictions

tombaient comme une première neige aux flocons épais
 par poignées.
 L'oreiller était couvert.
 Les draps étaient couverts.
 Ma robe était couverte.
 J'avais des poignées de cheveux plein les mains.
 J'ai couru comme une folle.
 Le couloir... une porte... l'ascenseur... dehors... mon téléphone
 pour le dire
 le crier
 le hurler
 sans retenir mes larmes
 qui coulaient comme un torrent.
 D'abord au père.
 À ma mère : «Maman! c'est injuste, c'est trop injuste!»
 J'aurais voulu le dire à mes amies.
 Laquelle aurait compris?
 Le dire aux filles...
 Les garder à la maison quelques semaines?
 Y penser, ce soir, calmement.
 À tête reposée...
 Ne pas oublier de rapporter des mèches en souvenir.

ALICE

Les cheveux repoussent...
 Répétait maman.
 Papa a refait le salut militaire en disant que cette fois
 j'avais l'air d'un vrai soldat.
 La petite, terriblement silencieuse,
 a grimpé dans le lit et m'a pris la main.

LA GRANDE

Je suis restée près de la porte, terrorisée.

ALICE

J'étais contente que mes sœurs soient tranquilles.
 J'étais fatiguée...
 La bouche trop sèche pour dire un mot...
 Le bras pour tenir un crayon.

Déjà en me réveillant le matin, j'étais fatiguée.
Fatiguée, le midi.
Fatiguée, le soir...
Même dormir me fatiguait.
Papa ne faisait plus le salut militaire.
Maman pleurait quand je fermais les yeux

LA MÈRE

Le silence affolant.

LE PÈRE

Le petit corps d'Alice s'emplissait de poison chaque semaine
et chaque semaine
devenait plus faible, plus triste, plus décharné.
La peau grise,
les os,
les coudes, les genoux, les côtes
poussaient pour percer la peau.
Alice passait des journées et des nuits
la tête sur l'oreiller
les lèvres sèches et gercées...
Un doigt pour demander de l'eau.
C'est pour ton bien, Alice.
Pour ton bien, ma petite Alice.
Comment aurait-elle pu me croire?

LA MÈRE

La maison suivait le rythme des traitements.
Malgré les grands-parents, les filles et les amis
qui se relayaient pour le ménage,
les gâteau, les plats, des fleurs.
La maison était un bateau à la dérive
qui subissait les assauts des tempêtes quotidiennes et des traitements.

Les araignées,
 la poussière,
 la saleté,
 les poubelles...
 Les feuilles mortes,
 les vêtements sales,
 les aliments pourris s'accumulaient.

LA GRANDE

Je signalais mes feuilles de devoir.
 et la maîtresse faisait semblant de ne pas s'en apercevoir.

LA PETITE

Les éducatrices me trouvaient un maillot
 les jours de piscine,
 quand on avait oublié et on oubliait de plus en plus souvent.
 Le jour où il a neigé,
 elles ont cherché des bottes...
 J'avais des espadrilles dans les pieds
 et dans mon casier, les sandales de la rentrée.

LA MÈRE

On était entrés dans un hiver précoce
 où le blanc avait gommé toutes les couleurs.
 Les nuits étaient blanches.
 Les draps étaient blancs.
 La peau d'Alice plus transparente chaque jour.
 Je répétais, le répétais avec conviction.
 «Nous allons te guérir Alice, te guérir.»

LA GRANDE

J'essayais de garder la mesure du temps
 Pour la petite.
 Noël est passé, les vacances aussi.
 Il y a eu un sapin avec grand-papa, des cadeaux,
 une dinde avec grand-maman,
 du patin avec les amis.

LA PETITE

J'ai eu quatre ans...

En février.

On a fêté avec nos grands-parents.

La grande m'avait fait un magnifique dessin.

LA GRANDE

Papa et maman ne s'étaient pas rendu compte.

Ils avaient la tête ailleurs...

LA PETITE

Je comprenais.

LA GRANDE

Le 10 avril,

quand je me suis levée,

maman n'était pas rentrée

et papa, assis dans le salon pleurait sans pouvoir s'arrêter.

Je me suis jetée à ses pieds.

LA PETITE

Me suis assise sur ses genoux.

LA GRANDE

Il m'a prise par le cou et à travers ses sanglots...

Il a hoqueté...

LE PÈRE

Rémission... Rémission...

Alice est en rémission.

LA GRANDE

Guérie?

LE PÈRE

Presque guérie.

SCÈNE 8 : LA TROISIÈME ET DERNIÈRE ÉPREUVE**LA MÈRE et LE PÈRE**

La rémission:

LE PÈRE

Un mois... deux mois... trois mois.

LA MÈRE

C'était facile de s'habituer.

LA PETITE

Alice est retournée à l'école.

ALICE

Le premier jour,
j'ai remis ma chemise rose.

LA GRANDE

Je lui avais montré à lire et écrire...

ALICE

Je faisais comme les autres.

LA GRANDE

On faisait le chemin ensemble.

ALICE

J'adorais aller à l'école.

LA GRANDE

Je l'attendais patiemment le matin.

ALICE

Je la retrouvais à la grille
et revenais avec elle le soir
en sautant toutes les craques de trottoir
qui portent malchance.

LA GRANDE

J'étais fière de tenir Alice par la main.

ALICE

Sur le chemin,
il y avait de nouvelles fleurs chaque jour...
On en cueillait pour maman
et pour les chambres.

LA PETITE

Alice était joyeuse.
La grande était drôle.
Maman et papa, patients.

LA MÈRE et LE PÈRE

Pour fêter on a commencé à manger dehors
au mois d'avril.
Avec nos manteaux.
On faisait boire du cidre aux filles.

LA MÈRE

Heureux...

LE PÈRE

Soulagés...

LA MÈRE

On y a cru une fois,

LE PÈRE

Deux fois,
trois fois.

LA MÈRE

Il fallait y croire!

LE PÈRE

Pour Alice,
pour nos filles,
pour nous.

LA MÈRE

La quatrième récurrence...

LE PÈRE

La dernière...
Nous a laissés plus démunis que la première fois...
la deuxième fois...
la troisième fois.
Démunis, sans force, sans espoir,
avec un doute qui a pris toute la place et nous rongait.

LA MÈRE

Nous acharner?

LE PÈRE

Gagner du temps?

LA MÈRE

Faire progresser la science en faisant souffrir Alice?

LE PÈRE

Garder un espoir raisonnable de guérir Alice?

LA MÈRE

Qu'est-ce qu'on fait?

LE PÈRE

Les doutes nous faisaient mal,

LA MÈRE

Nous rendaient fous, nous divisaient.
Oui, mais...

LA PETITE

Ils ont refermé la porte du salon.

LA GRANDE

J'ai su tout de suite.

LA PETITE

Alice nous a dit qu'elle ne guérirait pas.

LA MÈRE et LE PÈRE

Il ne restait plus qu'un mot, un seul mot qui nous faisait peur.

LA MÈRE

Le mot de la fin...

LE PÈRE

Je ne voulais pas l'entendre.
Jamais, tu m'entends! Jamais!

LA MÈRE

Nous allons la reprendre avec nous.

LE PÈRE

On a encore le choix d'accepter le traitement expérimental...

LA MÈRE

Alice ne le supportera pas.
Avec nous,
chez nous, elle a plus de chance de guérir.

LE PÈRE

Ne dis pas de sottises.
À la maison, Alice n'a pas de chance.
Le traitement a déjà donné des résultats
et Alice a des ressources insoupçonnées.

LA MÈRE

Pas de traitement expérimental!

LE PÈRE

Je veux qu'elle vive.
On va tenir le coup!

LA MÈRE

Non!

LA GRANDE

À partir de ce jour-là,
Alice a eu un drôle de petit sourire
qui ne la quittait jamais.

LA PETITE

Un sourire heureux.

LA MÈRE et LE PÈRE

Soulagée...

LE PÈRE

Enfin soulagée

LA MÈRE

Moi aussi...
Alice ne voulait plus se battre...

LE PÈRE

Le combat avait été trop rude

LA MÈRE

Elle a assez souffert...

LE PÈRE

Elle voulait profiter...
Profiter du soleil,
de la pluie.

LA MÈRE

Du printemps qui s'obstinait à revenir
plus beau que jamais,
malgré notre peine.
Alice voulait surtout profiter de ses sœurs

LA MÈRE

Nous avons remonté le lit dans le salon.

LE PÈRE

Et ramené Alice à la maison.

SCÈNE 9: L'ÉPREUVE FINALE.**LA GRANDE**

Le lit dans le salon a ramené
le désordre dans la maison.
Un désordre incontrôlable
Les amis arrivaient à toute heure du jour et de la nuit
s'installaient sans le demander dans la salle à manger
avec de grands plats de lasagne, des chaudrons de soupe, des gâteaux.
S'installaient sans le demander dans le salon
sur des lits improvisés.

LA PETITE

Le désordre était joyeux.

LA MÈRE et LE PÈRE

Nous avons décidé
sans nous consulter
de faire des derniers jours d'Alice
les plus beaux jours
de sa petite vie trop courte.

LA MÈRE

Les filles avaient compris...

LE PÈRE

Sans un mot... sans explications.
Des soies, toutes les deux.

LA GRANDE

Le matin, j'habillais la petite
et l'amenais à la garderie.

LA PETITE

Elle n'oubliait rien...

LA GRANDE

La petite n'oubliait rien,
me rappelait les jours et les activités
quand je me trompais de sac.

LA PETITE

Le soir,
on allait cueillir des fleurs pour Alice
et pour la maison.

LA GRANDE

On cueillait dans tous les parterres.
Les voisins ne disaient rien.

LA PETITE

Ils nous attendaient sur le trottoir
pour nous donner des bouquets...

LA MÈRE

La douleur était bien contrôlée.

LE PÈRE

Le médecin passait chaque jour.

LA MÈRE

Alice fondait tranquillement,
quelques grammes chaque jour.
Je le sentais quand je faisais sa toilette
quand je cherchais des vêtements à sa taille.
Elle souriait.

LE PÈRE

Souriait toujours.
Gardait son sourire transparent et divin.
Un sourire d'ange...
J'imaginai que des ailes invisibles
poussaient
sur ses os dans son dos décharné.
Elle serait si légère...

LA MÈRE

Ma petite Alice,
a gardé son sourire jusqu'à la dernière minute.

LE PÈRE

Le médecin nous a avertis
répété
qu'il restait très peu de temps...

LA MÈRE

... qu'il faudrait peut-être diminuer le mouvement dans la maison.

LE PÈRE

... que le mouvement la fatiguait sans doute.

LA MÈRE

Alice aimait le mouvement.

LA GRANDE

La dernière journée a été la plus joyeuse.
Les amies de sa classe sont passées.
Sa maîtresse... et celle de maternelle sont venues.

LE PÈRE

Ses grands-parents ont mangé avec nous.

Dix autour de la table
et nous avons bu du vin.

LA MÈRE

Maman avait fait un énorme couscous
le plat préféré d'Alice
qui semblait heureuse des odeurs qui arrivaient jusqu'à son lit.
Les filles avaient cueilli un énorme bouquet de muguet.

La petite et la grande chantent.

Il est revenu le temps du muguet
Comme un vieil ami retrouvé
Il est revenu flâner le long des quais
Jusqu'au banc où je t'attendais
Et j'ai vu reflourir
L'éclat de ton sourire
Aujourd'hui plus beau que jamais.

LA GRANDE

On a chanté en mangeant.
On chantait de plus en plus fort et Alice riait.

LA PETITE

On dansait comme des fous et Alice riait.

LE PÈRE

Le temps du muguet ne dure jamais
Plus longtemps que le mois de mai...

LA MÈRE

Au début juin,
nous étions au début juin,
les grands parents sont partis et nous sommes restés seuls tous les quatre
avec Alice.

Seuls tous les quatre,
autour du lit,
avec le bouquet odorant.

LE PÈRE

Alice nous a dit «bonne nuit»
et comme une grande, toute seule,
elle a fermé les yeux.

LA MÈRE

Fermé les yeux...

LA PETITE

En me serrant la main.

LA GRANDE

Moi, l'autre main.

SCÈNE 10: LA RENTRÉE DE LA PETITE**LA GRANDE**

J'ai grandi très vite cette année-là.
Ces deux années-là.

LA PETITE

Moi aussi.

LA GRANDE et LA PETITE

L'été qui a suivi,
nous ne sommes pas retournés au lac.
Pas partis à la mer.

LA GRANDE

Nous avons passé l'été à la maison.

LA PETITE

On s'est beaucoup ennuyées.

LA GRANDE

La maison était vide.
Papa et maman se levaient tard
buvaient leur café en silence
longtemps.
Les amis et les voisins passaient...

LA PETITE

Mais ne restaient pas...
Moi, j'attendais la rentrée.

LA GRANDE

Je savais,
je sentais,
je devinais
que maman et papa avaient peur du jour de la rentrée.

LA PETITE

Pourtant j'étais toujours bien.

LA MÈRE

Une peur monstrueuse et irraisonnable.

LE PÈRE

Le souvenir de la rentrée d'Alice nous hantait.

LA GRANDE

Ils n'avaient pas acheté de sac d'école.
Pas de vêtements neufs.
Pas de chaussures neuves.
Pas de cahiers et de crayons.

LA MÈRE et LE PÈRE

Nous étions figés, incapables de bouger.

LA PETITE

Je ne m'inquiétais pas.

LA GRANDE

La petite avait décidé
de porter la chemise rose d'Alice.

LA PETITE

Je l'avais trouvée dans un tiroir de maman.

LA GRANDE

Elle insistait.

LA PETITE

Elle me faisait maintenant parfaitement.

Et j'avais hâte d'aller à l'école.

LA GRANDE

J'avais l'habitude de m'occuper d'elle le matin
et je savais quoi faire pour la rentrée...

J'ai fait comme tous les matins de l'été...

LA PETITE

Elle m'a lavée, brossé les cheveux et habillée.

LA GRANDE

Elle a mis la petite chemise,
pris le sac d'école d'Alice...

Il n'y en avait pas d'autre.

LA GRANDE et LA PETITE

Maman et papa étaient dans la cuisine.

LA PETITE

Vous n'êtes pas partis travailler?

LA GRANDE

Levés, habillés, prêts et très chic.

Ils avaient mis, sur ma chaise,

une robe neuve pour moi,

et une sur la chaise de la petite,

des souliers neufs pour moi,

et pour la petite.
Un sac neuf pour moi
et un sac neuf pour la petite.

LA PETITE

Les sacs étaient très lourds.

LA GRANDE

Les crayons neufs, les cahiers neufs...

LA GRANDE et LA PETITE

On a sauté dans leurs bras.

LA PETITE

Vous n'avez pas oublié.

LA GRANDE

J'étais soulagée.

LA MÈRE

Vous avez encore le temps de vous changer, les filles

LE PÈRE

Nous partirons à pied tous les quatre,
ensemble.

LA MÈRE et LE PÈRE

Nous avons pris congé aujourd'hui.

LA GRANDE

La petite n'a pas voulu se changer.
Maman et papa n'ont pas insisté.

LA PETITE

Et nous sommes partis.

EN GUISE D'ÉPILOGUE : RETOUR À LA VIE NON-NORMALE

LA MÈRE

La vie n'est jamais revenue à la normale.

LE PÈRE

La vie ne reviendra jamais à la normale.

LA GRANDE et LA PETITE

Il y a eu avant et après la mort
mais toujours avec Alice.

LA MÈRE

J'étais la mère d'Alice?
Je suis la mère d'Alice?
Comment dire que je serai toujours la mère d'Alice?

LE PÈRE

Toi et moi, on voulait trois...
Trois enfants, sans raison.
Le chiffre nous semblait rond.

LA MÈRE

Quand je mets la table,
chaque je fois, je dois faire une pause d'une seconde,
pour prendre les quatre assiettes à mettre sur la table.
La cinquième, je la remets dans l'armoire.

LE PÈRE

S'habituer à vivre sans Alice...
Acheter deux œufs de Pâques,
Deux cadeaux de Noël,

Deux sacs d'école...
Deux...

LA MÈRE

Vivre sans Alice...

LE PÈRE

... avec Alice.

LA MÈRE

Dis-moi ma petite mule
Qu'est-ce que tu penses de ça?

ALICE

Ils vont partir bientôt.
La grande a mis sa plus belle robe.
La petite a mis ma chemise rose qu'elle ne veut pas donner
même si elle est trop petite maintenant.
Ils vont refaire le chemin de l'hôpital.
La première fois depuis un an.
Ils ne m'ont pas oubliée...
et ne m'oublieront pas.
Ils vont là-bas, aujourd'hui,
pour se rappeler.
J'aime les regarder être heureux tous les quatre ensemble.
La grande a pris mon lit.
Elle dort maintenant avec la petite
et il y a une chambre d'invité.
Alors je peux revenir...
Aussi souvent que je veux.

ANNEXE B

FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE FACE POUR *TROIS PETITES SŒURS* – 2^e CYCLE



1

J'APPRÉCIE LE SPECTACLE « TROIS PETITES SŒURS » 2^e cycle

1. Chacune des sœurs de la pièce a des traits de caractère assez différents.
Décris un trait de caractère pour chaque sœur.

Voici deux exemples de traits de caractère avec le personnage du père : il est fier et orgueilleux.

- a) LA PETITE : _____
b) LA GRANDE : _____
c) ALICE : _____

2. Décris un moment de la pièce que tu as trouvé particulièrement triste :
J'ai trouvé ça triste quand...



3. Le jeu de quel comédien ou comédienne as-tu préféré? Explique pourquoi en décrivant au moins une
force de ce comédien ou cette comédienne.



J'ai préféré le comédien qui jouait le rôle de : _____ parce que

4. As-tu aimé assister à une pièce triste et dramatique? Explique ta réponse.

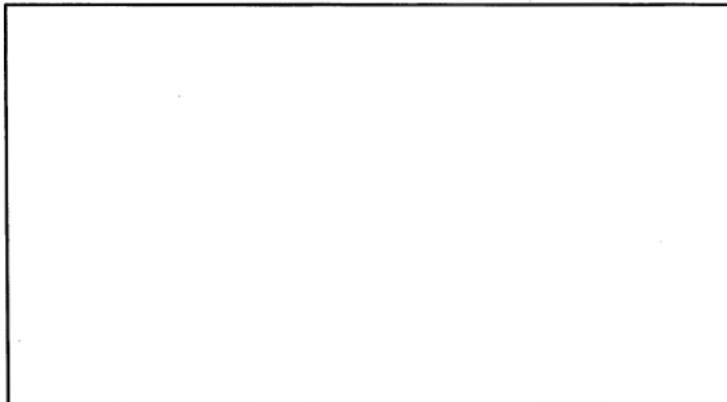
Voici comment tu peux formuler le début de ta phrase : « J'ai adoré ou aimé ou peu aimé ou détesté que la pièce soit
triste, parce que... »

J'ai _____ que la pièce soit triste parce que _____

5. La pièce se déroule dans un espace sans décor. Le metteur en scène a choisi de miser sur le texte, le jeu des comédiens et quelques effets sonores pour transmettre l'œuvre aux spectateurs.

a) Comment as-tu apprécié le fait qu'il n'y ait pas de décor?

b) S'il y avait eu un décor. Dessine ce que tu aurais pu proposer au metteur en scène.



DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

FICHE D'APPRÉCIATION : LES TROIS PETITES SŒURS

LA COMPÉTENCE APPRÉCIER

Composantes de la compétence



Figure 1 Titre du Programme de formation de l'école québécoise - Art dramatique primaire

➤ **Première composante : Examiner un extrait d'œuvre[...] au regard d'éléments de contenu**

Dans cette composante, l'élève repère ce qu'il a vu ou entendu pendant la représentation en lien avec les personnages, l'histoire, les éclairages, la musique, les décors, etc. Dans le cas de la fiche d'appréciation que nous vous proposons pour la pièce *Trois petites sœurs*, la question 1 permet à l'élève de décrire les traits de caractère de trois personnages. La deuxième partie de la question 5 fait aussi appel à sa capacité d'avoir bien examiné la pièce pour être en mesure d'élaborer une proposition de décor.

➤ **Première composante (2^e et 3^e cycle) : Examiner un extrait d'œuvre[...] au regard d'aspects socioculturels**

Dans cette composante, l'élève repère et prend conscience des éléments de la représentation qui sont en lien avec l'époque, le milieu social ou le pays où se déroule l'œuvre. Dans cette fiche, il n'y a pas de question concernant cette composante de la compétence pour cette production. Toutefois, il pourrait être pertinent d'échanger avec les élèves sur les éléments de la pièce permettant d'établir les rôles des personnes faisant partie d'une famille. Ce qui est attendu d'eux et ce que cela provoque chez les personnages de cette production.

➤ **Deuxième composante : Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné**

Dans cette composante, l'élève s'exprime sur ce qu'il a ressenti pendant la pièce et fait des liens avec des éléments de la production qui a provoqué ces sentiments. Dans la question 2, l'élève décrit un moment qu'il a trouvé triste dans la pièce.

➤ **Troisième composante : Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique**

Dans cette composante, l'élève exprime son opinion sur des aspects de la représentation. Il dit ce qu'il a aimé et moins aimé et justifie son opinion. La question 3 permet à l'élève de choisir son comédien préféré et de justifier son choix en décrivant l'une de ses forces. Finalement, la question 5 permet non seulement à l'élève d'exprimer son opinion à propos du fait qu'il n'y a pas de décor dans la pièce, mais de plus, il lui laisse l'occasion de proposer sa propre version du décor au metteur en scène.

Dans le cadre de la question 4, l'élève doit dire s'il a aimé ou non le fait que la pièce soit dramatique. Il doit aussi justifier sa réponse. Cette question touche à la fois la deuxième et la troisième composante, l'élève se nourrit de l'effet ressenti pour exprimer sa critique.

➤ **Quatrième composante : Partager son expérience d'appréciation**

Dans cette composante, l'élève explique ce qu'il a fait dans son appréciation, il nomme ses difficultés et ses forces. Il recherche ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer. Après avoir complété la fiche d'appréciation, prenez le temps de voir avec les élèves ce qu'ils ont aimé et moins aimé de cet exercice. Examinez avec eux les questions qui ont été les plus difficiles et celles qui étaient les plus faciles pour eux.

Avant le spectacle

Pour bien préparer les élèves avant d'aller voir la pièce, n'hésitez pas à utiliser les outils fournis par la Maison Théâtre. Cette pièce demande une attention particulière à la préparation avant le spectacle étant donné la sensibilité du sujet qui y est abordé. De plus, il serait pertinent, afin de bien les aider à compléter la fiche d'appréciation, de leur donner une intention d'écoute de spectateur.

- Invitez les élèves à observer les traits de caractère des personnages. Donnez des exemples de traits de caractère.
- Invitez-les aussi à identifier les moments de la pièce qui les auront particulièrement touchés.
- De plus, invitez les élèves à observer ce que cela fait quand il y a très peu d'éléments de décor sur scène.

Après le spectacle

Avant d'aborder la fiche d'appréciation avec les élèves, il serait bon de prendre le temps de faire un retour sur le spectacle et les émotions que cela a suscitées chez eux. Ensuite, vous pouvez vous remémorer ensemble la pièce que vous avez vue. L'histoire, les personnages, les effets sonores et visuels, etc.

Prenez le temps d'expliquer chaque question de la fiche d'appréciation. Vous pourriez projeter la fiche en classe pour les aider à comprendre les consignes et n'hésitez pas à leur donner des exemples de réponses.

Clé de correction :

Question 1 :

LA PETITE : Curieuse, intelligente, immature, bébé

LA GRANDE : Pas généreuse, impatiente, pas toujours gentille, capricieuse, intelligente, indépendante, têtue, nerveuse

ALICE : Vraie, courageuse, intelligente, entêtée.

Question 2 :

La réponse à la question 2 est personnelle. Plusieurs réponses sont donc possibles. L'important, c'est que l'élève doit se référer à un élément du spectacle qui était triste. Voici quelques exemples de réponses :

Quand le père raconte le moment où il a pris Alice dans ses bras le jour de la rentrée.

Quand les parents apprennent qu'Alice a le cancer.

Quand Alice perd ses cheveux.

Quand Alice est guérie et que le papa pleure.

Quand Alice meurt.

Les derniers jours d'Alice à la maison.

Question 3 :

Plusieurs réponses sont possibles. L'élève doit utiliser le vocabulaire du théâtre pour déterminer les forces de son comédien préféré. Il ne doit pas confondre les caractéristiques du personnage avec la capacité de jeu de l'acteur.

Voici quelques exemples de réponses :

J'ai préféré le comédien qui jouait le rôle du père, parce qu'on ressentait bien ses émotions.

J'ai préféré la comédienne qui jouait le rôle d'Alice, parce qu'elle faisait comprendre qu'elle avait mal avec son corps.

J'ai préféré la comédienne qui jouait le rôle de la grande, parce qu'elle avait un regard plein d'émotions.

J'ai préféré la comédienne qui jouait la mère, parce qu'elle avait une bonne voix pour une mère et une voix assez forte pour jouer au théâtre.

Question 4 :

L'élève doit exprimer son opinion à propos du genre dramatique de la pièce et la justifier. Voici quelques exemples de réponses :

J'ai aimé que l'histoire soit triste, parce que cela fait changement de ce que l'on voit d'habitude.

J'ai adoré que l'histoire soit triste, parce que ça fait du bien de pleurer un bon coup!

J'ai aimé que l'histoire soit triste, parce que quand je lis des romans j'aime autant rire que pleurer.

Document préparé par Sylvie Berardino, conseillère pédagogique en art dramatique et en danse de la CSOM

*J'ai détesté que l'histoire soit triste, parce que l'on parle de la mort et du cancer et cela me fait peur.
Je n'ai pas aimé que l'histoire soit triste, parce que quand je vais au théâtre, j'aime être divertit et rire.
J'ai peu aimé que l'histoire soit triste, parce que je déteste l'idée qu'Alice meurt dans le spectacle, j'ai quand même aimé le reste de l'histoire.*

Question 5 :

a) L'élève doit exprimer son opinion à propos de l'absence de décor et surtout, la justifier. Voici quelques exemples de réponses :

J'ai aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que je pouvais mieux suivre l'histoire et me concentrer sur les comédiens.

J'ai aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que c'était moins compliqué de représenter plusieurs lieux.

J'ai trouvé ça dommage qu'il n'y ait pas de décor, parce que cela m'aurait aidé à mieux embarquer et comprendre l'histoire.

Je n'ai pas aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que je trouvais la scène vide et pas très jolie.

Je n'ai pas aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que mes yeux n'étaient pas actifs et cela ne m'aidait pas à être concentré pendant le spectacle.

b) La créativité de l'élève est la bienvenue dans l'élaboration d'un décor pour la pièce. L'important c'est que sa proposition soit cohérente avec le spectacle et ce qui est suggéré dans l'histoire. Il peut, s'il le désire, faire une représentation symbolique ou réaliste du décor. Il doit toutefois proposer quelque chose. Il peut présenter plusieurs lieux ou un seul dans lequel l'action se déroule. Voici quelques exemples de lieux à exploiter :

La cour d'école

L'hôpital

La maison de la famille

La chambre

Le cholet

ANNEXE C

FICHE D'APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE FACE POUR *TROIS PETITES SŒURS* – 3^e CYCLE



Commission
scolaire
de Montréal

1

J'APPRÉCIE LE SPECTACLE « TROIS PETITES SŒURS » 3^e cycle

1. Chacune des sœurs de la pièce a des traits de caractère assez différents.
Décris un trait de caractère pour chaque sœur en donnant un exemple dans la pièce qui t'a permis d'observer ce trait de caractère. Voici un exemple avec le personnage du père : il est fier et orgueilleux. Il ne veut pas montrer quand il a envie de pleurer. Il pleure le soir quand tout le monde dort.
 - a) LA PETITE : _____
 - b) LA GRANDE : _____
 - c) ALICE : _____

2. Décris deux moments de la pièce que tu as trouvés particulièrement touchants (ou tristes) : 

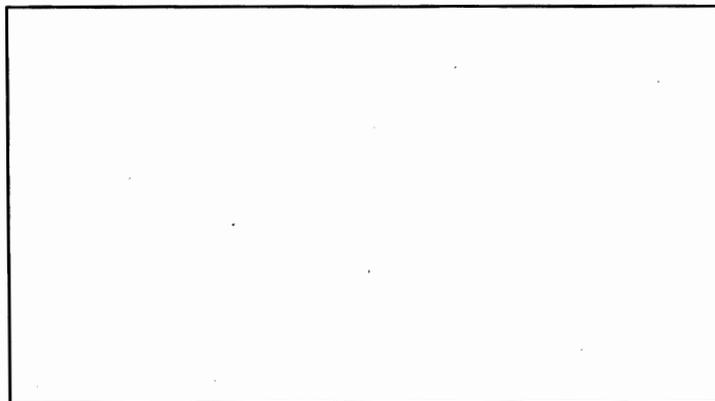
3. Le jeu de quel comédien ou comédienne as-tu préféré? Explique pourquoi en décrivant au moins deux forces de ce comédien ou cette comédienne.
J'ai préféré le comédien qui jouait le rôle de : _____ parce que _____

4. As-tu aimé assister à une pièce triste et dramatique? Explique ta réponse.

5. La pièce se déroule dans un espace sans décor. Le metteur en scène a choisi de miser sur le texte, le jeu des comédiens et quelques effets sonores pour transmettre l'œuvre aux spectateurs.

a) Comment as-tu apprécié le fait qu'il n'y ait pas de décor?

b) S'il y avait eu un décor. Dessine ce que tu aurais pu proposer au metteur en scène.



DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

FICHE D'APPRECIATION : LES TROIS PETITES SOEURS

LA COMPÉTENCE APPRÉCIER

Composantes de la compétence



Figure 3 titre du Programme de formation de l'école québécoise - Art dramatique primaire

➤ **Première composante : Examiner un extrait d'œuvre(...) au regard d'éléments de contenu**

Dans cette composante, l'élève repère ce qu'il a vu ou entendu pendant la représentation en lien avec les personnages, l'histoire, les éclairages, la musique, les décors, etc. Dans le cas de la fiche d'appréciation que nous vous proposons pour la pièce *Trois petites sœurs*, la question 1 permet à l'élève de décrire les traits de caractère de trois personnages et de repérer dans la pièce des événements et/ou parties de l'histoire permettant d'identifier ces traits de caractère des personnages. La deuxième partie de la question 5 fait aussi appel à sa capacité d'avoir bien examiné la pièce pour être en mesure d'élaborer une proposition de décor.

➤ **Première composante (2° et 3° cycle) : Examiner un extrait d'œuvre(...) au regard d'aspects socioculturels**

Dans cette composante, l'élève repère et prend conscience des éléments de la représentation qui sont en lien avec l'époque, le milieu social ou le pays où se déroule l'œuvre. Dans cette fiche, il n'y a pas de question concernant cette composante de la compétence pour cette production. Toutefois, il pourrait être pertinent d'échanger avec les élèves sur les éléments de la pièce permettant d'établir les rôles des personnes faisant partie d'une famille. Ce qui est attendu d'eux et ce que cela provoque chez les personnages de cette production.

➤ **Deuxième composante : Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné**

Dans cette composante, l'élève s'exprime sur ce qu'il a ressenti pendant la pièce et fait des liens avec des éléments de la production qui a provoqué ces sentiments. Dans la question 2, l'élève décrit deux moments qu'il a trouvés tristes dans la pièce.

➤ **Troisième composante : Porter un jugement d'ordre critique ou esthétique**

Dans cette composante, l'élève exprime son opinion sur des aspects de la représentation. Il dit ce qu'il a aimé et moins aimé et justifie son opinion. La question 3 permet à l'élève de choisir son comédien préféré et de justifier son choix en décrivant deux de ses forces. Finalement, la question 5 permet non seulement à l'élève d'exprimer son opinion à propos du fait qu'il n'y a pas de décor dans la pièce, mais de plus, il lui laisse l'occasion de proposer sa propre version du décor au metteur en scène.

Dans le cadre de la question 4 l'élève doit dire s'il a aimé ou non le fait que la pièce soit dramatique. Il doit aussi justifier sa réponse. Cette question touche à la fois la deuxième et la troisième composante, l'élève se nourrit de l'effet ressenti pour exprimer sa critique.

➤ **Quatrième composante : Partager son expérience d'appréciation**

Dans cette composante, l'élève explique ce qu'il a fait dans son appréciation, il nomme ses difficultés et ses forces. Il recherche ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer. Après avoir complété la fiche d'appréciation, prenez le temps de voir avec les élèves ce qu'ils ont aimé et moins aimé de cet exercice. Examinez avec eux les questions qui ont été les plus difficiles et celles qui étaient les plus faciles pour eux.

Avant le spectacle

Pour bien préparer les élèves avant d'aller voir la pièce, n'hésitez pas à utiliser les outils fournis par la Maison Théâtre. Cette pièce demande une attention particulière à la préparation avant le spectacle étant donné la sensibilité du sujet qui y est abordé. De plus, il serait pertinent, afin de bien les aider à compléter la fiche d'appréciation, de leur donner une intention d'écoute de spectateur.

- Invitez les élèves à observer les traits de caractère des personnages. Donnez des exemples de traits de caractère.
- Invitez-les aussi à identifier les moments de la pièce qui les auront particulièrement touchés.
- De plus, invitez les élèves à observer ce que cela fait quand il y a très peu d'éléments de décor sur scène.

Après le spectacle

Avant d'aborder la fiche d'appréciation avec les élèves, il serait bon de prendre le temps de faire un retour sur le spectacle et les émotions que cela a suscitées chez eux. Ensuite, vous pouvez vous remémorer ensemble la pièce que vous avez vue. L'histoire, les personnages, les effets sonores et visuels, etc.

Prenez le temps d'expliquer chaque question de la fiche d'appréciation. Vous pourriez projeter la fiche en classe pour les aider à comprendre les consignes et n'hésitez pas à leur donner des exemples de réponses.

Clé de correction :

Question 1

Plusieurs réponses sont possibles, l'important, c'est que l'élève soit capable d'identifier les traits de caractère en fonction d'éléments de l'histoire. Voici quelques exemples de réponses :

LA PETITE :

Curieuse : elle pose des questions à sa sœur, elle écoute les conversations.

Immature, bébé : le soir elle va dans le lit de ses parents; elle veut des chansons pour s'endormir; elle suce son pouce.

Généreuse : elle a eu l'idée d'aller à l'hôpital pour donner des chocolats aux enfants malades.

LA GRANDE :

Pas généreuse : elle ne veut pas partager sa chambre.

Impatiente, pas toujours gentille : a boudé quand sa sœur a pris l'activité de théâtre au camp de jour; elle ne veut pas l'attendre pour aller à l'école.

Capricieuse : elle veut sa propre chambre et ne veut plus partager la chambre avec Alice; elle n'aime pas le rose; elle voulait son lit.

Indépendante : ne veut pas faire les mêmes activités que sa sœur au camp de jour.

Nerveuse, anxieuse: elle demande toujours à sa sœur comment elle va; elle se sent coupable d'avoir été méchante; elle fait des couchemars.

ALICE :

Vraie : elle explique tout à sa petite sœur.

Courageuse : elle fait bien face à la maladie; elle n'a pas peur de mourir à la fin de la pièce.

Entêtée : il n'y a rien pour la faire changer d'idée; elle voulait faire du théâtre même si sa grande sœur l'avait aussi choisi.

Question 2 :

La réponse à la question 2 est personnelle. Plusieurs réponses sont donc possibles. L'important, c'est que l'élève doit se référer à un élément du spectacle qui était triste. Voici quelques exemples de réponses :

Quand le père raconte le moment où il a pris Alice dans ses bras le jour de la rentrée.

Quand les parents apprennent qu'Alice a le cancer.

Quand Alice perd ses cheveux.

Quand Alice est guérie et que le papa pleure.

Quand Alice meurt.

Les derniers jours d'Alice à la maison.

Question 3 :

Plusieurs réponses sont possibles. L'élève doit utiliser le vocabulaire du théâtre pour déterminer les forces de son comédien préféré. Il ne doit pas confondre les caractéristiques du personnage avec la capacité de jeu de l'acteur.

Voici quelques exemples de réponses :

J'ai préféré le comédien qui jouait le rôle du père, parce qu'on ressentait bien ses émotions.

J'ai préféré la comédienne qui jouait le rôle d'Alice, parce qu'elle faisait comprendre qu'elle avait mal avec son corps.

J'ai préféré la comédienne qui jouait le rôle de la grande, parce qu'elle avait un regard plein d'émotions.

J'ai préféré la comédienne qui jouait la mère, parce qu'elle avait une bonne voix pour une mère et une voix assez forte pour jouer au théâtre.

Question 4 :

L'élève doit exprimer son opinion à propos du genre dramatique de la pièce et la justifier. Voici quelques exemples de réponses :

J'ai aimé que l'histoire soit triste, parce que cela fait changement de ce que l'on voit d'habitude.

J'ai adoré que l'histoire soit triste, parce que ça fait du bien de pleurer un bon coup!

J'ai aimé que l'histoire soit triste, parce que quand je lis des romans j'aime autant rire que pleurer.

J'ai détesté que l'histoire soit triste, parce que l'on parle de la mort et du cancer et cela me fait peur.

Je n'ai pas aimé que l'histoire soit triste, parce que quand je vais au théâtre, j'aime être divertit et rire.

J'ai peu aimé que l'histoire soit triste, parce que je déteste l'idée qu'Alice meurt dans le spectacle, j'ai quand même aimé le reste de l'histoire.

Question 5 :

a) L'élève doit exprimer son opinion à propos de l'absence de décor et surtout, la justifier. Voici quelques exemples de réponses :

J'ai aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que je pouvais mieux suivre l'histoire et me concentrer sur les comédiens.

J'ai aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que c'était moins compliqué de représenter plusieurs lieux.

J'ai trouvé ça dommage qu'il n'y ait pas de décor, parce que cela m'aurait aidé à mieux embarquer et comprendre l'histoire.

Je n'ai pas aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que je trouvais la scène vide et pas très jolie.

Je n'ai pas aimé qu'il n'y ait pas de décor, parce que mes yeux n'étaient pas actifs et cela ne m'aidait pas à être concentré pendant le spectacle.

- b) La créativité de l'élève est la bienvenue dans l'élaboration d'un décor pour la pièce. L'important c'est que sa proposition soit cohérente avec le spectacle et ce qui est suggéré dans l'histoire. Il peut, s'il le désire, faire une représentation symbolique ou réaliste du décor. Il doit toutefois proposer quelque chose. Il peut présenter plusieurs lieux ou un seul dans lequel l'action se déroule. Voici quelques exemples de lieux à exploiter :

La cour d'école

L'hôpital

La maison de la famille

La chambre

Le chalet

ANNEXE D

GRILLES D'OBSERVATION DE L'ÉCOUTE POUR UNE LUNE
ENTRE DEUX MAISONS ET TROIS PETITES SOEURS

EXPLICATION DE LA GRILLE D'EVALUATION
AU SPECTACLE "UNE LUNE ENTRE DEUX MAISONS"

Cette grille d'évaluation est conçue pour nous aider à évaluer les réactions (comportements) des enfants aux différents stimuli sonores et visuels du spectacle.

Les stimuli qui nous intéressent ont été énumérés dans un ordre qui suit le déroulement du spectacle en "ordonnée"; tandis que les réactions ont été placées en "abscisse", groupées sous deux grands titres:

Réactions négatives: peur
intérêt abusif
excitation
indifférence

Réactions positives: curiosité
plaisir
peur appropriée

Description des comportements:

Réactions négatives:

Peur: pleure, veut sortir de la salle, se cache, s'accroche à l'éducateur. Ex: l'enfant pleure à l'accueil du début.

Intérêt abusif: l'enfant reste littéralement accroché à un élément du spectacle (veut se lever pour aller toucher au décor, etc...)

Excitation: (non appropriée): dérange ses voisins en parlant, bouge sans arrêt, n'écoute pas, ne regarde pas.

Indifférence: ne bouge pas, fait la moue, n'a aucune réaction.

Réactions positives:

Curiosité: (appropriée): s'étire le cou ou se lève pour mieux voir, suit les personnages sans arrêt. Attention soutenue.

Plaisir: rit, sourit, bat des mains, se trémousse.

Peur: (appropriée): durant un épisode du spectacle où l'enfant serait susceptible d'avoir peur, il ne serait pas négatif que l'enfant fixe l'action d'un air sérieux ou ait un recul... normal.

Comment se servir de la grille d'évaluation:

Il est très important "qu'avant le spectacle" vous ayez pris connaissance de cette grille et que vous soyez certains du sens des mots que nous avons choisis. Si vous avez des incertitudes au sujet des comportements à observer, vous pourrez vous informer avant le spectacle aux deux comédiennes. La valeur de l'analyse dépend beaucoup du consensus au sujet de la définition des termes employés dans la grille.

Pour chacun des stimuli, vous inscrivez dans la case correspondant à la réaction, une des trois lettres suivantes: a --- tous
b --- presque tous
c --- quelques uns

Ainsi pour un stimulus donné: accueil des enfants

Vous pouvez noter:
dans les réactions négatives, peur: c
dans les réactions positives, curiosité: b

N'oubliez pas d'inscrire dans le haut de la page 1: toutes les informations sur le lieu, l'heure, groupe d'âge, etc...

Si tous les enfants qui assistent au spectacle ont le même âge, vous pouvez observer tous les enfants. Sinon, nous vous demandons de vous restreindre aux enfants dont vous avez la responsabilité.

Nous sommes ouvertes à tout commentaire qui pourra enrichir la grille. (Stimulus important qui ne serait pas mentionné, réaction qui revient souvent et que vous n'arrivez pas à noter dans la grille actuelle, etc...) ou en simplifier l'emploi.

GRILLE D'EVALUATION AU SPECTACLE "UNE LUNE ENTRE DEUX MAISONS"
 A REMPLIR PENDANT LE SPECTACLE

Lieu: Heure: Groupe d'âge: Garçons: Filles:	REACTIONS NEGATIVES				REACTIONS POSITIVES		
	PEUR	INTERET ABUSIF	EXCITATION	INDIFFERENCE	CURIOSITE	PLAISIR	PEUR APPROPRIEE
Moments du spectacle (stimuli)							
Entrée des enfants (accueil)							
Entrée de la maison de Plume							
Entrée de la maison de Taciturne							
Le chapeau Marlounette							
La chanson de Plume "Je m'appelle Plume"							
Qu'est-ce que mets dans le ciel? soulier? fleur, soleil?							
Taciturne dépose la clôture							
Fuite de Taciturne							
Taciturne installe le cadenas							
Cadeau de Plume à Taciturne (ballon-soleil)							
Aboiement du chien							

	PEUR	INTERET ABUSIF	EXCITATION	INDIFFERENCE	CURIOSITE	PLAISIR	PEUR APPROPRIEE
Musique change (bruit de fond)							
Bruit du ballon-soleil qui se dessoufle							
Ballon-soleil tombe							
Comptine de la fourmi (Tacturne)							
Comptine de la souris (Plume)							
La lune s'éclaircit							
Ombre de Tacturne (Loup)							
Ombre de Plume (ours)							
Comptine "Un orage dans la nuit"							
Le coup de tonnerre							
La réunion des maisons							
Le papillon							

2e étape: APRES LE SPECTACLE

Toujours dans le but de savoir s'il est possible de présenter des spectacles aux 3-5 ans et surtout si le spectacle "Une lune entre deux maisons" est vraiment adéquat, nous vous remettons ce questionnaire qui devra être rempli après le spectacle.

Immédiatement après le spectacle, si les enfants en ont le goût, nous vous suggérons de faire faire un dessin pendant lequel vous pourrez tâter le pouls des réactions spontanées.

L'après-midi ou la journée suivant le spectacle, vous pourrez provoquer une causerie en demandant aux enfants de raconter l'histoire. Ensuite seulement vous pourrez leur poser des questions précises.

Les lettres correspondent aux appréciations suivantes pour tout le questionnaire:

- a) tous
- b) presque tous
- c) quelques uns
- d) aucun

1. Est-ce que les enfants sont capables de raconter l'histoire?

- a)
- b)
- c)
- d)

Commentaires:

2. Est-ce qu'ils peuvent répondre à des questions précises?

- a)
- b)
- c)
- d)

ex: nom des personnages, nombre de maisons, etc...

Commentaires:

Questions sur la compréhension de l'histoire.

3. Est-ce que les enfants ont compris qu'aujourd'hui Plume et Taciturne sont de grands amis, mais qu'hier ils ne se connaissaient pas.

- a)
- b)
- c)
- d)

Commentaires:

4. Est-ce que les enfants sont capables de dire comment est Plume? (Plume chante, parle beaucoup, cherche toujours un ami, peureux)

- a)
- b)
- c)
- d)

Commentaires: spontanément ou à l'aide de questions?

5. Est-ce que les enfants sont capables de dire comment est Taciturne? (Taciturne aime la musique, il est gêné, marche lentement, etc...)

- a)
- b)
- c)
- d)

Commentaires: spontanément ou à l'aide de questions?

page 2

6. Est-ce que les enfants ont compris que Plume s'ennuit tout seul et qu'il veut jouer avec Taciturne?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

7. Est-ce que les enfants ont compris que Taciturne au début, veut être seul avec sa musique et n'a pas envie de connaître Plume?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

8. Lorsque Plume va regarder dans la maison de Taciturne avec sa fenêtre:

-est-ce que les enfants pensent que Plume a bien fait?

a)
b)
c)
d)

-est-ce que les enfants pensent que Plume s mal fait?

a)
b)
c)
d)

-est-ce qu'ils n'ont pas du tout remarqué que Plume allait "espionner" son ami?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

9. Taciturne envoie son chien à Plume:

-est-ce que les enfants pensent que c'est un cadeau?

a)
b)
c)
d)

-est-ce que les enfants pensent que Taciturne veut faire peur à Plume?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

10. Est-ce que les enfants ont compris que le spectacle se passe, une partie de jour et l'autre partie, de nuit?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

page 3

11. Est-ce que les enfants ont compris qu'il y a un bruit de fond qui fait peur à Plume et Taciturne?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

12. Est-ce que les enfants ont compris que le loup et l'ours sont les ombres de Plume et Taciturne?

a)
b)
c)
d)

-est-ce que les enfants ont compris que c'est la peur de Plume et Taciturne qui donnent à des choses simples des proportions alarmantes.

a)
b)
c)
d)

-est-ce que les enfants pensent que c'est un vrai loup, un vrai ours, un vrai orage.

a)
b)
c)
d)

-est-ce qu'ils ne se souviennent pas du tout d'avoir entendu:

-de loup	-d'ours	-d'orage
a)	a)	a)
b)	b)	b)
c)	c)	c)
d)	d)	d)

Commentaires:

13. Est-ce que les enfants comprennent que le bruit qui a tant éterné Plume et Taciturne, c'est seulement le papillon de nuit?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

14. Les enfants ont dû remarquer des éléments qui ne sont pas mentionnés dans le questionnaire. Auriez-vous l'obligeance de les porter à notre attention.

-
-
-
-
-
-
-

4. QUESTIONS SUR LA COMPREHENSION DES IMAGES ET SYMBOLES

Tout le spectacle est rempli d'images et de symboles, mais quelques uns de ces symboles sont plus importants et il nous importe de savoir si les enfants les ont compris.

15. Est-ce que les enfants ont compris la distance que Taciturne veut garder entre lui et Plume en plaçant entre eux:

- la clôture?	le cadenas?
a)	a)
b)	b)
c)	c)
d)	d)

Commentaires:

16. Est-ce que les enfants ont compris que la corde à linge est un lien entre les deux et un moyen de communiquer?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

17. Est-ce que les enfants ont compris que le soleil = jour?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

18. Est-ce que les enfants ont compris que la lune = nuit?

a)
b)
c)
d)

Commentaires:

Questionnaire pour les éducatrices:

Questions sur le thème et sur la façon dont il a été traité:

-THEME: le rencontre d'un visage nouveau (versus la sécurité de la maison), la peur d'un visage inconnu, d'un nouvel environnement.

.Est-ce que le thème est bien choisi?

.Pourriez-vous nous suggérer d'autres thèmes intéressants pour ce groupe d'âge?

-FAÇON DE TRAITER LE THEME:

.Est-ce que le vocabulaire était facilement compréhensible?

.Est-ce que les comptines étaient adaptées?
les mots?
la musique?

.Le choix des instruments de musique vous semble-t-il bien fait?
pourquoi?

.Est-ce que le fait que Taciturne soit caché une grande partie de la
pièce a pu nuire à la pièce?

.Est-ce que le décor était bien conçu?

.Est-ce que les enfants l'ont trouvé beau?
sinon pourquoi?

.Est-ce que le décor vous a semblé trop réaliste, trop élaboré au
point de distraire l'attention des enfants?

-Qu'est-ce qui a le plus attiré l'attention des enfants au niveau:
.du décor?

.des costumes?

.des accessoires?

-Est-ce que les enfants ont aimé les costumes?

-Est-ce que les maquillages étaient assez élaborés?
pas assez?

-Est-ce que le fait que les personnages soient cachés dans la dernière
scène du spectacle nuit à sa compréhension?

Réactions au spectacle à long terme:

-Est-ce que les enfants parlent encore du spectacle:
.après deux jours:
.après une semaine:
.après 1 mois:

-Est-ce que certains éléments du spectacle reviennent dans leurs dessins?
si oui, lesquels reviennent le plus souvent?

-Est-ce que le spectacle peut provoquer un changement d'attitude?
ex: un enfant a peur, on lui rappelle l'histoire de Plume et de
Taciturne et il arrive à surmonter sa peur.

-Est-ce que le spectacle a donné aux enfants le goût d'explorer le monde
des sons et des instruments de musique?

-Est-ce que les enfants rejouent spontanément des séquences du spectacle?

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE ET RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE POUR LA PIÈCE TROIS PETITES SOEURS

11/10/2017	Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"
Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"	
<small>Le questionnaire est anonyme et volontaire. Vous pouvez choisir de répondre à toutes les questions ou à celles qui vous interpellent plus précisément.</small>	
1. Adresse e-mail *	
<hr/>	
2. Où avez-vous assisté(e) à une représentation et quand?	
<small>Plusieurs réponses possibles.</small>	
<input type="checkbox"/> Théâtre de Quat'sous - lecture	
<input type="checkbox"/> Longueuil grand public	
<input type="checkbox"/> Longueuil scolaire	
<input type="checkbox"/> Maison Théâtre grand public	
<input type="checkbox"/> Maison Théâtre scolaire	
<input type="checkbox"/> Wasquehal	
<input type="checkbox"/> Angoulême	
<input type="checkbox"/> Autre : <hr/>	
3. Dans quelle tranche d'âge vous situez vous?	
<small>Plusieurs réponses possibles.</small>	
<input type="checkbox"/> 0-10	
<input type="checkbox"/> 11-20	
<input type="checkbox"/> 21-30	
<input type="checkbox"/> 31-40	
<input type="checkbox"/> 41-50	
<input type="checkbox"/> 51-60	
<input type="checkbox"/> 61-70	
<input type="checkbox"/> 71-80	
<input type="checkbox"/> 81-90	
<input type="checkbox"/> 90 ans et plus	
4. Êtes-vous un adulte présent en qualité de:	
<small>Plusieurs réponses possibles.</small>	
<input type="checkbox"/> Spectateur	
<input type="checkbox"/> Parent	
<input type="checkbox"/> Enseignant	
<input type="checkbox"/> Programmateur	
<input type="checkbox"/> Autre : <hr/>	
https://docs.google.com/forms/d/1E5WMERU-NN-3oc4y-w08rKFEpk6MLPnJaDiBkxUk5leIdt?no_redirect=true	
1/6	

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites sœurs"

5. Êtes-vous un enfant ayant assisté à:*Une seule réponse possible.*

- Une représentation grand public
- Une représentation scolaire

6. 1. Auriez-vous vécu une situation qui ressemble à celle de la lecture?*Une seule réponse possible.*

- oui
- non

7. Développez si vous en avez envie:

8. 2. Connaissez-vous quelqu'un qui aurait vécu semblable situation?*Une seule réponse possible.*

- oui
- non

9. Développez si vous en avez envie:

10. 3. Si vous avez répondu oui à la question précédente, est-ce que "Trois petites sœurs" vous a semblé dire les choses:*Plusieurs réponses possibles.*

- Simplement
- Avec clarté
- De manière exagérée
- Avec franchise
- Avec sensibilité
- De manière édulcorée
- Avec un ton faussement optimiste

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

11. Si non, est-ce que le texte vous a parlé de la mort d'un enfant:*Plusieurs réponses possibles.*

- Avec lucidité
- Avec clarté
- Avec franchise
- Avec sensibilité
- Aucun de ces mots ne s'applique
- Autre : _____

12. 4. Si vous avez répondu oui à la question 1 ou 2, quels liens pourriez-vous faire entre ce que vous avez vécu et le texte "Trois petites soeurs"?

13. 5. Comment avez-vous reçu le texte?

Racontez votre expérience personnelle. Vous pouvez utiliser ou non les propositions suivantes :
 Dououreusement – Comme une catharsis – En refusant d'écouter – En vous identifiant rapidement
 aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions – En vous protégeant du souvenir avec le
 souci de garder une distance entre le spectacle et vous.

14. 6. Pouvez-vous mesurer votre appréciation globale du texte:*Une seule réponse possible.*

- J'ai détesté
- J'ai peu aimé
- Je n'ai ni détesté ni aimé
- J'ai aimé
- J'ai beaucoup aimé

15. Développez si vous en avez envie:

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

16. 7. Avez-vous été surpris que le théâtre aborde une telle situation?

Une seule réponse possible.

- Agréablement
 Désagréablement

17. Pourquoi? Développez si vous en avez envie:

18. 8. Avez-vous été choqué que le théâtre aborde cette situation? Pourquoi?

Une seule réponse possible.

- oui
 non

19. Développez si vous en avez envie:

20. 9. Pensez-vous que le théâtre est le lieu pour conter de pareilles histoires?

Une seule réponse possible.

- oui
 non

21. Développez si vous en avez envie:

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

22. 10. À quel(s) public(s) pensez-vous que ce spectacle s'adresse-t-il?*Plusieurs réponses possibles.*

- Enfants
- Familiaux
- Adultes
- Scolaires
- Grands publics
- Aucun

23. Si vous avez coché la case "enfants", à partir de quel âge pensez-vous que ce spectacle devrait-il s'adresser?*Plusieurs réponses possibles.*

- 4 ans et +
- 5 ans et +
- 6 ans et +
- 7 ans et +
- 8 ans et +
- 9 ans et +
- 10 ans et +
- 11 ans et +
- 12 ans et +
- 13 ans et +
- 14 ans et +
- 15 ans et +
- 16 ans et +
- 17 ans et +
- 18 ans et +

24. 11. Pouvez-vous donner une ou des raisons qui justifient votre réponse? Vous pouvez développer ou cocher parmi une de ces raisons:*Plusieurs réponses possibles.*

- Sujet trop délicat
- Sujet trop triste
- La mort nous concerne tous
- Il est essentiel d'aborder des questions existentielles à voix haute
- Il faudrait avoir vécu cette expérience pour se sentir concerné
- Je déteste les sujets trop intimes
- Autre : _____

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

25. Développez si vous en avez envie:

26. 12. Avez-vous des commentaires ou des suggestions?

Plusieurs réponses possibles.

- Sur les publics à cibler?
- Sur les lieux de représentation idéaux?
- Sur des contextes de représentation particulier?

27. Développez si vous en avez envie:

28. 13. Si vous êtes un adulte, iriez-vous voir ce spectacle? Amèneriez-vous vos ou des enfants? Pourquoi?

29. 14. Si vous êtes un enfant, iriez-vous voir ce spectacle? Amèneriez-vous vos parents ou enseignants? Pourquoi?

Fourni par
 Google Forms

11/10/2017

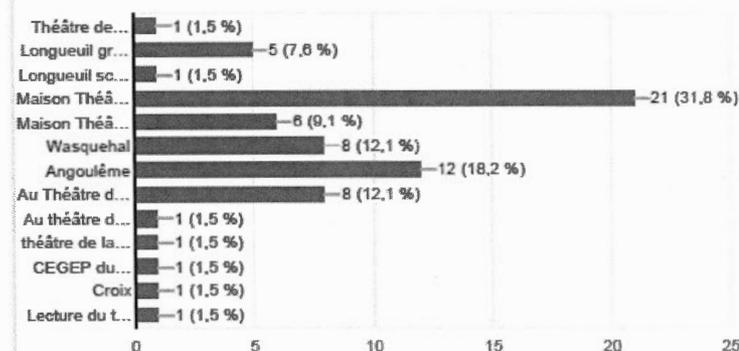
Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

66 réponses

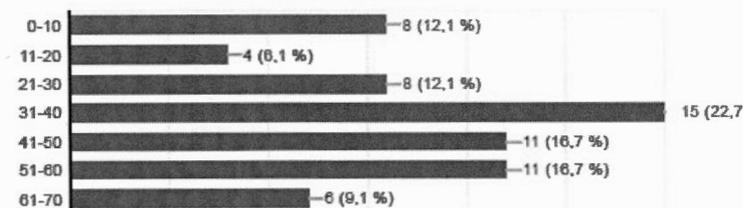
Où avez-vous assisté(e) à une représentation et quand?

66 réponses



Dans quelle tranche d'âge vous situez vous?

66 réponses

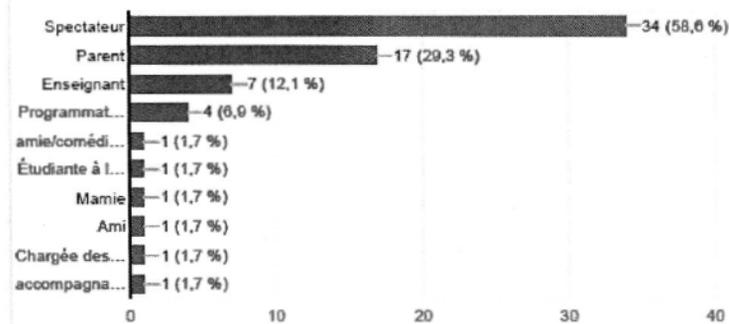


11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

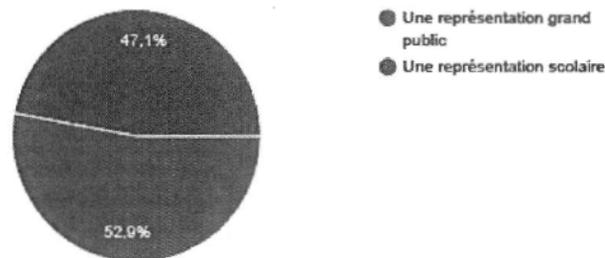
Êtes-vous un adulte présent en qualité de:

58 réponses



Êtes-vous un enfant ayant assisté à:

17 réponses



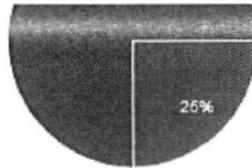
1. Auriez-vous vécu une situation qui ressemble à celle de la lecture?

64 réponses



11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"



Développez si vous en avez envie:

12 réponses

Décès d'un proche pour cause de cancer. Un adulte.

Situation de perte importante des relations sociales dites normales vécues par les enfants les exposant à un type de marginalité

Mon frère du cancer lorsqu'il était âgé de 14 ans.

je sais déjà que sa sait produit .

Je n'ai pas d'enfants, mais j'ai dû également me battre pour ma vie. Vivre de grands deuils, m'adapter à une toute autre vie et réalité.

Notre fils ne devait pas survivre plus de 48h (septicémie) a ce virus. Donc, Stress, désespoir angoisse et colère. Il sen est sortie avec des séquelles mais heureusement toujours vivant et avec toutes ses capacités.

La mère de mon petit-fils qui a maintenant 10 ans a eu un diagnostic de cancer alors qu'il était en maternelle (chimio, opération, radiothérapie) sa grande soeur était déjà en maternelle et moi, il y a maintenant un peu plus de deux ans. Nous avons toutes les deux gagné notre bataille contre le cancer.

Mon père est mort du cancer, j'avais 22ans

Mes nièces ont perdu leur maman, ma belle-sœur il y a quatre ans.

Trois jours après l'anniversaire de mes 9 ans, ma cousine Laure qui était comme ma sœur est morte dans son sommeil, elle avait 5 ans et était malade depuis sa naissance. J'ai 30 ans et encore à ce jour, sa disparition reste un de mes plus grands chagrins.

Perte d'un enfant à la naissance - Pas de gestion de maladie

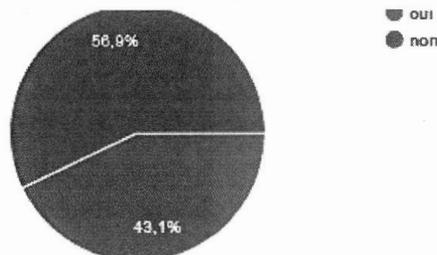
Quand ma grand-mère a fait un AVC, toute ma famille lui rendait visite mais les enfants de moins de 15 ans n'avaient pas le droit de rentrer dans sa chambre.

2. Connaissez-vous quelqu'un qui aurait vécu semblable situation?

65 réponses

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"



Développez si vous en avez envie:

11 réponses

· Une maladie grave, intestinale, vécue par une famille, touchant l'aînée des deux filles

En janvier 2016, l'une de mes meilleures amies est décédée du cancer du cerveau à l'âge de 24 ans. Mes meilleures amies sont des jumelles et l'une d'entre elle c'est fait diagnostiqué un cancer du cerveaux à 18 ans. Les médecins lui donnaient 6 mois, mais avec sa volonté elle à survécu 6 ans. J'ai revu, dans cette pièce, tout le parcours qu'elle à vécu jusqu'à sa mort. Tout es vien expliqué autant pour les adultes que les enfants.

Seulement mon frère aîné décédé du cancer à 67 ans. Mais pas le cancer et la mort d'un enfant.

· Ca fait déjà 3 ans de cela, qu'ils ont perdu une enfant de 12 ans et ce qui est beau, c'est qu'à son anniversaire de décès, ils font tjrs qq chose de spécial pour la commémorer. ex: décoration d'un arbre ds la cour avec déco faites maison etc

A plusieurs reprises je fus confronte a cette difficile réalité, ici (2) et dans le tiers (10) monde. Tantôt pour causes de maladie, d'accidents et causes naturelles

Un ex-collègue. Son fils est mort.

Des amis qui ont perdu leur fils de 25 ans au cancer.

Un ami écrivain (sur lequel j'ai fait ma thèse) qui avait perdu sa fille, dans un accident quand elle avait 13 ans. J'ai beaucoup réfléchi au silence qui a suivi ce drame, à comment dire le deuil. j'ai oublié tout un volume collectif intitulé "Deuil et littérature" (Modernités, PU de Bordeaux)

Toute ma famille a été marqué par la mort de cette petite Laure, Nous avons tous été blessés profondément par son absence.

Je suis assistante sociale, cette situation me parle dans la mesure où j'ai pu accompagner: une mère dans la perte d'un enfant, une soeur dans la perte d'un frère, un père...

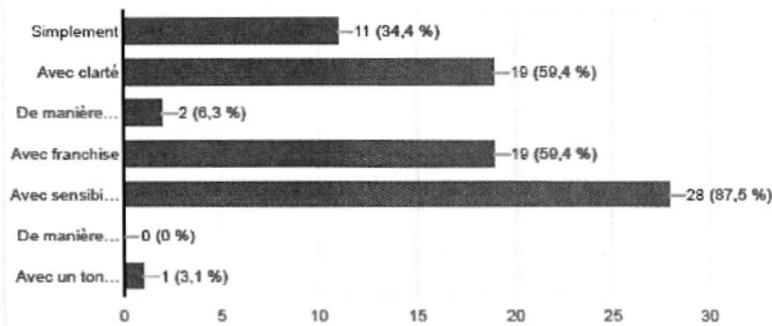
filie d'une collègue décédée l'an passé d'un gliome du tronc cérébral ET copain d'école décédé d'un cancer à 17 ans

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites sœurs"

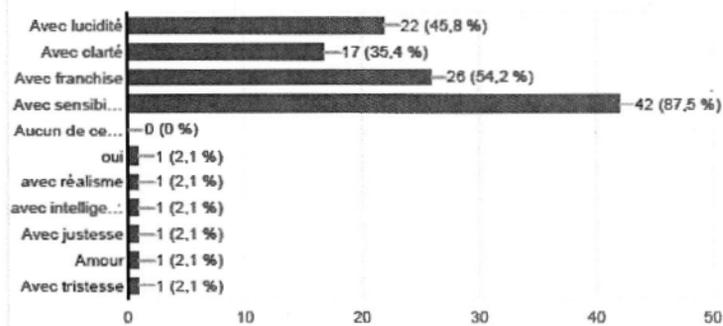
3. Si vous avez répondu oui à la question précédente, est-ce que "Trois petites sœurs" vous a semblé dire les choses:

32 réponses



Si non, est-ce que le texte vous a parlé de la mort d'un enfant:

48 réponses



4. Si vous avez répondu oui à la question 1 ou 2, quels liens pourriez-vous faire entre ce que vous avez vécu et le texte "Trois petites sœurs"?

19 réponses

Étapes psychologiques cohérentes dans la chronologie des émotions.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Le resserrement de l'unité la plus intime, celle du logis, excluant le père dans ce cas

Des situations très semblables.

Le parcours, le déchirement de la famille, la mobilisation d'une grande famille, la récurrence et le deuil. Pour moi toute ces étapes ont été importantes et cette pièce m'a permis de revivre tout cela de l'extérieur et j'ai adoré

Oui, dans la douleur de la joie de la réponse.

Le désir de garder la mémoire de l'enfant bien vivante

Je trouve que c'est un hommage aux familles vivant avec le cancer d'un enfant

Il y a des luttes qu'on gagne et d'autres qu'on perd. Quand on perd, il y a la mémoire de l'autre qui reste vivante selon ce que l'on fait... L'importance de dire franchement aux enfants ce qui arrive.

J'ai vécu la mort d'un proche quand j'avais le même âge que lui, et je peux vous dire que cette expérience m'a beaucoup marqué.

Peu importe mon expérience personnelle, la mort fait partie de la vie et des jeunes ont droit à une mise en contact avec ce dernier des deux moments les plus marquants de notre existence.

La perte des cheveux de mon père qui pleurait en me montrant les trous sur sa tête. Aussi, lorsque l'enfant devient frère à la fin mais libérée de savoir que sa souffrance allait terminée.

plus qu'un lien, j'ai eu l'impression que l'auteur et les comédiens avaient vécu ce que j'ai vécu tellement c'était bien joué

expérience très différente pour l'écrivain en question.

la bataille, l'acceptation, l'espoir, la continuité

J'ai été heureuse que le texte parle de l'après. Très touchée par la scène de la rentrée scolaire des enfants "qui restent" et la surprise des parents, parce que pour les enfants, la vie reprend vite... Ils ne sont pas moins tristes mais le quotidien les happent plus rapidement me semble-t-il.

Le jour du décès de Laure, mes cousines et moi, qui avions entre 9 et 14 ans, avons fait une ballade à vélo et j'ai joué à la poupée, nous avons même ri. Et par moment me revenait le chagrin, incommensurable. C'était en été, je me souviens de la rentrée scolaire qui a suivi, ma mère était ailleurs, je m'efforçais à être joyeuse pour tout le monde. Je suis, depuis ce jour, restée celle qui fait rire.

Le lien entre mon histoire et le texte, c'est la vie, c'est la famille qui fait bloc face à l'absence.

J'ai trouvé que la peur et l'incertitude face à la maladie a été présentée de manière très juste et j'ai moi-même eu cette peur constante de perdre un de mes êtres chers.

La difficulté de vivre avec la douleur de l'absence

J'ai retrouvé ce que j'ai perçu des entourages des enfants malades que j'ai connus et certains de mes sentiments alors que je n'étais pas dans le premier cercle de ces enfants. Le coup sur la tête, l'injustice, la

guerre à la maladie, la joie des rémissions et/ou des espoirs de traitements expérimentaux (cas de la fille de ma collègue), la résignation liée à l'accompagnement, le vide et le souvenir.

Le temps consacré aux personnes en mauvaise santé

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

b. Comment avez-vous reçu le texte?

49 réponses

La livraison narrative du texte a entraîné chez moi un statut d'observatrice - émue - empathique - attristée de l'inévitable. Puis apaisée de la reconstruction de la capacité des parents à retrouver un bonheur dans les moments magiques de la vie qui se poursuit - sans culpabilité d'avoir survécu.

Avec émotion, mais de façon distanciée du fait de la forme narrative choisie de l'écriture et de la structure du déroulement de l'histoire qui demeure très factuelle.

aucune identification directe sonon l'importance de la poésie et de l'imaginaire et les rôles les plus divers joués par chaque enchaînement des liens et événements, donnant un souffle et une couleur quotidienne inattendue et intense à chaque détail, lui prêtant vie... et la force venue d'être disparus, toute symbolique, une identification puissante

J'ai trouvé le texte percutant et bouleversant. C'est un sujet qui n'est pas assez abordé dans la société et au théâtre et qui mérite de l'être. La mort d'un enfant fait aussi partie de la vie. C'est une histoire touchante ou l'on sent la sensibilité de tous les personnages, des parents et des sœurs. C'est rempli d'humanité et ce n'est pas du tout de fataliste.

Une très belle expérience. Les comédiens étaient très bons. Ils portaient un texte fort et la magie du théâtre a opéré. Merci!

Tant de beauté à travers la douleur. L'importance de se serrer les coudes. D'être ensemble. De s'écouter. D'accorder du temps à ceux qui nous sont chers.

J'ai reçu le texte comme un témoignage intime, celui d'une famille qui décide de partager une lourde épreuve qu'ils ont traversé, tous ensemble.

Le texte apporte une lumière vivante sur la mort et l'acceptation de celle-ci de manière très sensible.

Chacun peut s'identifier à un des personnages. Pour ma part j'ai éprouvé la mort d'une sœur. Il m'a été aisé de me projeter dans l'histoire, de revivre le lien sororal à travers la pièce.

Je me suis rapidement identifiée aux parents. Je me questionnais également sur la façon dont mon enfant allait recevoir le texte.

Avec émotions et fierté.

Rapidement je me suis identifié aux personnages, en fait j'ai projeté cette histoire dans la famille de mes amis. J'ai trouvé génial que l'on aborde un sujet poignant mais réel devant un jeune public, qui comme nous vivent dans le même monde. J'ai reçu l'écoute de ces jeunes de plein fouet. Ils sont clairement entrés dans l'histoire et prenaient position. La réaction d'un enfant ne ment jamais. Elle est spontanée et claire et on voit qu'il ont aimé. Pour ma part, j'ai trouvé cela habile, dramaturgique et poignant. J'ai déjà recommandé la pièce à la famille de mon amie décédée. Je suis une habituée du théâtre, j'y vais au moins une fois par semaine depuis plus de 3 ans. J'ai vu beaucoup de pièces, mais celle-ci restera marquée dans ma mémoire pour sa justesse, son propos et sa simplicité. Finalement, je dirais qu'il s'agit d'une véritable EXPÉRIENCE éducative pour le public, grand ou petit!

Le texte est empreint d'une grande sensibilité, d'une volonté de dire honnêtement une situation terrible. Il s'agit également d'un texte qui invite au dialogue, qui invite à s'ouvrir à l'autre. Il s'agit d'une expérience exceptionnelle que peu d'œuvres réussissent à créer.

Les émotions augmentent au fil de la pièce.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

En me laissant toucher par l'histoire, avec ouverture et curiosité.

En comprenant ce que la famille vivait et en plongeant dans le récit et les émotions.

En plongeant dans le récit et les émotions... et en me questionnant tout de même sur la pertinence de parler de ça aux enfants. Je remarque qu'ils réagissent bien, mais est-ce nécessaire?

Avec une grande attention soutenue tout au long de la pièce. En m'identifiant aux personnages (la mère surtout) et en plongeant intensément dans le récit et les émotions. En étant présente à certains moments à ma petite fille de 8 ans qui bougeait et qui me demandait à quelques reprises si Alice allait mourir à ce moment.

Avec ouverture et avec émotions

En m'identifiant... et ça m'a fait du bien.

Tension soutenue tout au long de la pièce car il n'y avait pas de moments drôles dans la pièce pour changer le rythme et réduire la densité des propos.

J'ai reçu ça en pleine face!

Stress, désespoir, angoisse et colère et crainte de récurrence de la maladie. Tel un vers d'oreille car tu n'oublies jamais. L'enfant lui nous donne une leçon de courage.

Je l'ai reçu très émotivement ! Les acteurs et le niveau de jeu était juste, sans mélo et actif...ils regardent vers l'avant, ils ne peuvent pas «abandonner», ils doivent continuer et c'est ça qui est bouleversant pour moi. J'ai pleuré beaucoup pendant le spectacle, mais pas mes enfants.(11 et 8 ans) Ils ont beaucoup aimé, mais ce n'est pas allé jouer dans les zones que pour moi.

Personnellement, j'ai replongé dans des émotions du temps de la maladie de la mère de mes petits-enfants. Je me demandais ce que mon petit-fils gardait comme souvenir de ce drame... Il était bien jeune (garderie), et s'il a écouté la pièce, s'il observait les gens autour de lui qui essayaient des larmes, cela n'a pas eu l'air de raviver des souvenirs pénibles... Quand nous avons parlé des luttes gagnées contre le cancer, je me suis rendue compte qu'il avait oublié que j'avais été opérée pour un cancer. Il se souvenait pour sa mère. Pour les cheveux, la mère avait suivi le conseil des médecins de raser dès que ceux-ci commencent à tomber, c'est moins traumatisant. Il y avait eu un jeu à la maison. La mère portait un foulard de pirate!

En m'identifiant à l'expérience telle que vécue par les parents et par les enfants. J'ai trouvé le texte merveilleusement clair et émouvant. Aucune fausse pudeur. Ce qui est douloureux devient libérateur, avec les larmes qui viennent spontanément.

Douloureusement

En plongeant dans le récit et les émotions

Avec le souci de garder une distance entre le spectacle et moi

Très touchée. Comme si on me racontait une histoire. Très réaliste.

Comme toute expérience théâtrale de grande envergure, et celle-ci en est une, il s'agit d'une catharsis. Dans de tels moments, nous sommes confrontés avec des grandes forces et réalités de la vie. Par le fait même de notre humanité, nous sommes en proie de ces forces et ces réalités. Notre honneur en tant que humains sera déterminé par la façon dont nous ferons face à elles. L'expérience théâtrale nous sert de guide. En tant que témoin de l'histoire vécue dans "Trois petites soeurs", je peux imaginer mon chemin si jamais une expérience semblable vient me confronter dans la vie.

A un moment donné dans la pièce, les sentiments vécus sont revus rejoindre les mêmes que j'avais vécu à l'époque. Le texte est tellement REEL et VRAI qu'il est facile à se fondre à lui.

11/10/2017

Questionnaire doctoral - "Trois petites soeurs"

Même si je n'ai pas vécu une situation qui se rapproche de cela, je pense que le texte était très juste, tant dans la façon dont c'est vécu par l'enfant touchée, par les parents que par la fratrie. Je sais que c'est un détail, mais j'ai été touchée par le fait que la mère et le père se sentent débordés par le temps à cause de l'hôpital, que les choses telles les repas et l'entretien de la maison semblent des montagnes qu'on n'arrive plus à franchir. J'ai l'impression que si j'avais à vivre un tel drame, je m'identifierais énormément au personnage de la maman.

comme si j'étais auditeur

Avec beaucoup d'empathie et de tristesse.

Je l'ai vécu comme une expérience forte que j'aimerais revivre encore. Je suis heureuse de pouvoir réécouter le texte ce soir. J'aime le fait que le texte ne soit pas chronologique car cela rend l'histoire d'Alice plus réelle. Nous non plus lorsque nous racontons quelque chose qui nous tient à cœur nous ne suivons pas forcément l'ordre chronologique.

J'ai été émue, autant par la joie que trouve cette famille dans les petits moments quotidiens que par la tristesse de la situation. Les remords de la grande m'ont le plus touchés.

excellamment bien. après 3 lectures dont la première avortée, j'ai apprécié l'humanité, la joie, l'émotion, la présence très forte des artistes et la manière dont est écrit ce texte : de la dentelle pour aborder des sujets forts.

En vous identifiant rapidement aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions

Je n'ai pas rapporté le texte à des expériences de proches précisément. Peut-être à celle d'amis dont la fille a été soignée très jeune d'un cancer mais guérie (même si elle a dû être de nouveau traitée douze ans après), en pensant donc à leur angoisse, mais de façon plus générale si je puis dire. La circulation de la parole fait qu'on s'identifie moins à une personne qu'à une situation presque générique et cependant précise. J'ai trouvé la pièce très émouvante, sans cruauté (et gommant donc ce qui pourrait être plus disruptif, négatif). Le choix est de parler d'une famille modèle et constamment aimante, où seules de petites jalousies existent entre les filles.

Je me suis très vite identifié au personnage du père. J'ai été touché par l'émotion.

En vous identifiant rapidement aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions

Je suis venue au spectacle sans vraiment connaître le sujet, j'en suis sortie bouleversée. Un moment de catharsis, de chagrin mais pas que ! Etant comédienne et auteure, j'ai apprécié la beauté du spectacle, la finesse de la mise en scène, le jeu intelligent des comédiens et la justesse des mots choisis. J'ai été émue aux larmes pour toutes ces raisons, par la beauté du travail accompli par vous tous et par le souvenir de mes traumatismes de fillette de 9 ans.

En m'identifiant rapidement aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions

Je me suis retrouvé dans chaque personnage, j'ai eu l'impression de ressentir ce qu'ils vivaient. Lorsqu'on s'attend à ce que la pièce s'arrête car nous sommes au maximum dans nos émotions les plus intimes nous nous retrouvons à dépasser nos limites la pièce continue. J'ai été touché pas comme lorsqu'on regarde une pièce de théâtre et être émue ou un film ou un livre mais vraiment touché. C'est une leçon de vie, j'ai été l'enfant et l'adulte durant la pièce.

J'ai eu de la peine mais bien aimer

J'ai eu de la peine et c'était douloureux.

En vous identifiant rapidement aux personnages et plongeant dans le récit et les émotions.

J'ai deux jeunes enfants de 2 ans et 5 ans. Bien sûr, je me suis interrogée. Comment pourrai je survivre si l'une d'elle devait décéder? Comment pourrai je être à la hauteur pour continuer d'être pour là pour mon autre enfant?

11/10/2017

Questionnaire doctoral - "Trois petites soeurs"

Accompagnant les élèves de ma classe, il est difficile de montrer une fragilité liée à un vécu très personnel. Nous avons évoqué en classe la mort en amont puis en aval du spectacle, l'émotion suscitée par le spectacle (peu d'enfants ont pleuré). Certains d'entre eux ont fait le lien avec leur fratrie et parviennent à avoir de l'empathie. L'identification aux personnages est très facile et rapide.

J'ai pensé à ces deux jeunes décédés mais j'ai aussi pensé à moi par rapport à mes propres enfants (dont deux m'accompagnaient 10 ans et 8 ans). Je me suis projetée dans le rôle de la mère. J'ai beaucoup pensé à ce texte depuis une semaine. Nous en avons parlé avec les enfants, ce qu'ils avaient pensé/ressenti/compris. Mon "8 ans" n'avait pas bien compris la mort d'Alice "car on la voyait encore" (dixit).

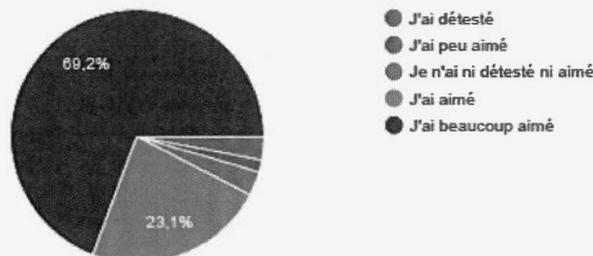
Pendant le spectacle, j'étais entre l'émotion de la maman que j'extrapolais dans ma vie et observer mes enfants, assis un de chaque côté de moi, regardant ce texte et essayant de deviner leurs sentiments et s'ils pouvaient avoir besoin d'un petit geste tendre pour recevoir le texte de la pièce.

Le texte est terrible mais si juste. Je l'ai trouvé étonnamment proche de ce que j'ai entendu et lu sur ce sujet. J'ai acheté le livre pour le lire et le faire lire à mon mari.

J'ai reçu le texte comme quelque chose qui semblait impossible à prononcer pour la famille d'Alice

6. Pouvez-vous mesurer votre appréciation globale du texte:

65 réponses



Développez si vous en avez envie:

29 réponses

Je crois que le texte s'en tient pour l'instant à un descriptif trop narratif d'une situation et qu'il devrait tenter de varier un peu plus le ton respectif des personnages sans tomber, bien sûr, dans un discours émotif ou psychologique.

(ceci en tenant compte évidemment que mon commentaire ne s'appuie que sur une première écoute d'une mise en lecture).

Tel que souligné précédemment, ces brèves notes d'appréciation subjectives ne sauraient être validées ou approfondies qu'à l'écoute ou à la lecture du texte à plus d'une seule fois.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

La distance analytique a été plus grande avec les rôles des parents et de la plus vieille, j'ai beaucoup apprécié la sobriété et le ton distinct de la malade, qui évolue à son propre rythme et ramène les autres sans qu'ils ne le sachent

J'ai adoré. Les personnages sont complexes, chargés, disent beaucoup de choses en peu de mots. C'est un grand texte.

J'aime beaucoup les textes émouvants.

Une vision parfois trop "sucrée" à mon goût de ce que peut être la mort.

Ce texte est essentiel. Il doit être entendu et voyagé.

Il s'agit définitivement d'une oeuvre incontournable.

J'ai été très impressionnée par la capacité de l'auteur à trouver les bons mots pour traduire la souffrance et le vécu de chaque personnage.

C'était très bien fait et c'était réaliste. Il y avait des choses que n'importe quelle famille peut vivre comme la rentrée ou le désordre ce qui faisait qu'on pouvait faire des liens avec notre quotidien. De plus, j'ai trouvé le récit très touchant.

Un sujet essentiel qu'il faut aborder. Le silence absolu dans l'auditoire montre bien que c'est un sujet touchant mais qu'il est nécessaire de traiter et qu'il l'a été avec vérité, délicatesse et très près des réalités des enfants et des familles.

C'est très réel. On y croit. J'ai beaucoup aimé qu'on nous raconte l'histoire (au lieu que ce soit des dialogues). C'est bien raconté. La mise en scène est superbe (avec la corde qui montre la douleur, qui montre le détachement d'avec les autres membres de la famille...) La finale est poignante! Le sourire des filles à la fin est magnifique!

Certains mots dans la bouche des comédiennes qui jouaient les enfants étaient un peu trop adultes, moins accessibles pour les enfants (Ex: La Grande avait des "remords".)

Le jeu des acteurs, la sobriété de la mise en scène - du grand art. Chapeau au MES. Tout au long, je me questionnais sur le public visé... 8-12, cela me semble jeune, le 8-10 surtout... Dans la salle, il y avait beaucoup de plus jeunes enfants.

L'émotion était à la limite du supportable pour moi et les parents qui m'entouraient

C'était très beau, émotif mais pas pleurnichard. Ma petite fille de 10 ans m'a dit que c'était la plus belle pièce qu'elle avait vue.

Je suis restée accrochée tout au long du texte. La pièce a passé vite!!

Je dirait que le texte réaliste nous donnait l'impression d'une histoire vraie se déroulant en moment présent.

Même si la pièce est dure et que je n'ai pu retenir des larmes, comme la grande majorité des parents spectateurs, je crois que c'est un spectacle d'une grande qualité.

J'ai aimé le fait qu'il n'y ait pas de décor et que le texte était puissant

Très bien écrit, sensible et direct.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Quelle plaisir d'entendre une situation qui peu paraître cruelle car injuste mais si vraie!

Belle circulation de la parole, avec cinq acteurs très convaincants, qui n'en font pas trop. La structure de la pièce permet de suivre le cycle de la maladie, avec des effets de retour ou de ralentissement très réussis.

Celui qui écoute n'ai pas pris pour un idiot, ce qui est rare au théâtre! On parle "pour de vrai", c'est cru, doux, concret, vivant... C'est comme la vie. On sourit et on pleure dans une même phrase. Quelle écriture incroyable!

Cette lecture m'a donné des frissons. Elle nous donne l'impression de vivre avec les personnages ce qu'ils ressentent tout au long de la représentation. Tout est juste et bien dit avec beaucoup d'émotions. Les moments complices entre chaque membre de cette famille est touchant d'émotions et quand on comprend qu'Alice est morte, j'ai pleuré comme si cette histoire était réelle. Et ça nous fait comprendre que la vie ne tient qu'à un fil et qu'il faut profiter de chaque moment avec ses proches et toujours leur dire à quel point on les aime.

Un grand merci pour ce moment passé avec vous.

La pas de décoration est se tes triste

Le texte est très intelligemment écrit. Il est d'une grande sobriété. Jamais nous ne sommes dans le pathos. La réalité n'est pas non plus édulcorée. C'est un texte qui fait mal mais l'être humain se construit en traversant des émotions douloureuses.

Habitée à voir des spectacles pour enfants, celui-ci avec ce thème est très ambitieux et très réussi car le discours n'est pas mièvre et les enfants peuvent tout à fait l'entendre et le comprendre. Toutefois les plus jeunes (7/8 ans) n'ont pas bien compris : Alice est-elle morte ? Qu'est-ce que le cancer ? Ils passent donc à côté de l'histoire.

dramatique et si juste
rare pièce avec ce sujet

Le texte était vraiment bien écrit et bien structuré. Les émotions de "l'impossible", de la tristesse et de la perte sont bien mises en avant.

7. Avez-vous été surpris que le théâtre aborde une telle situation?

60 réponses



● Agrément
● Désagrément

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Pourquoi? Développez si vous en avez envie:

35 réponses

Parce que la peine des enfants trouve peu à s'exprimer dans ce qu'elle a de généreux et de porteur

Pourquoi pas. Enfin on peut parler du cancer chez les enfants sans que ce soit un tabou. Même s'ils ne savent pas ce que le mot "cancer" veut dire, ils savent que c'est une très grave maladie dont on peut ne pas revenir.

Parce qu'il est nécessaire d'en parler. Et pas uniquement de façon tragique ou dramatique. Comme ça se passe dans la vie, les drames sont entrecoupés de moments de lumière, d'espoirs, de rires.

Il est important que toutes les épreuves qui font parties de la vie soient présentes sur les plateaux de théâtre ces plus entre les deux car je le savais déjà .

Il est plutôt rare que l'on traite d'un tel sujet.

Il est surprenant que ce thème soit abordé dans le cadre du théâtre pour enfant et , même s'il peut faire peur de prime abord, il y est traité de façon adéquate, réaliste et sensible, on ne tombe jamais dans le sensationnalisme, on reste ancré dans la vraie vie.

Je trouve cela intéressant et important d'aborder ce genre de thème avec les enfants

Parce que le théâtre pour enfant semble vouloir dédramatiser ce genre de situation abordant des sujets légers et comiques, mais cette réalité existe et il ne faut pas prendre les jeunes pour des imbéciles

Il ne faut pas fermer les yeux sur de telles situations. Trop souvent, on enfonce des portes ouvertes et on ne risque pas de se frotter à des sujets plus "difficiles". Et pourtant, on gagne tellement à les aborder.

Je reste perplexe.

Je n'ai pas été surprise que le théâtre aborde la mort d'un enfant. Il n'y a pas de sujet sensible ou tabou socialement que le théâtre n'a pas abordé depuis que j'y vais: inceste, pédophilie, suicide et j'en passe.

Jamais abordé de front ainsi mais cela répond à un vrai besoin.

C'est une proposition audacieuse et unique, mais nécessaire.

La mort: sujet tabou encore malheureusement

Le jeu du comédien et comédiennes en dépit des dangers de tomber dans le misérabilisme, aux contraires furent superbes, justes et vrais.

C'est audacieux de parler de la mort d'un enfant aux enfants. Mais ça fait partie de la vie.

Non - pas de surprise. J'ai déjà vu de tels thèmes abordés au théâtre. C'est là pour cela.

Il est rare qu'on dise aux enfants la vraie vie avec une telle franchise. On a trop tendance à sous-estimer les enfants et leur capacité de comprendre.

Sujet inhabituel

Après le décès d'un père dans une pièce présentée à l'automne, cela fait beaucoup d'intensité émotionnelle pour des enfants de 8 ans...

Gageons que les prochaines seront plus légères ...

Dans la vie de tous les jours, on n'ose pas parler de la mort. C'est souvent tabou.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Pas surprise du tout.

Au fait, connaissant l'auteure, je n'étais pas du tout surpris.

Dans le fond, je n'ai pas été vraiment surprise, car ce n'est pas la première fois que j'assiste à une pièce de la Maison Théâtre avec mes filles et que le sujet de la mort soit abordé.

c'est un sujet délicat mais bien présenté dans ce cas-ci

Je savais à quoi m'attendre avant d'y aller avec ma fille, j'avais lu ce qui était disponible sur le site.

Grâce à cette pièce, les spectateurs peuvent comprendre et se mettre à la place de ceux qui vivent cette situation

Sujet en effet rare, surtout à destination des enfants.

Je n'avais jamais vu de spectacle parlant de la mort d'un enfant. J'aurais aimé que l'idée vienne de moi !!

Je n'avais jamais assisté à une représentation théâtrale qui aborde le sujet du cancer et je pense que c'est important d'en parler. Ce thème a été abordé avec de mots justes.

C'est difficile de trouver des pièces qui traitent de ce sujet et à la fois c'est une superbe expérience.

Le thème de mort nous a pas plus.

En réalité je n'ai pas été surprise. Il me semble que le rôle du théâtre c'est aussi d'aborder des sujets aussi douloureux que celui ci.

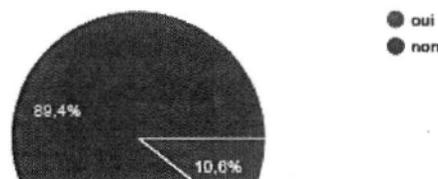
Cela donne à réfléchir sur des thèmes graves et cela montre que l'art du spectacle vivant n'est pas que pour s'amuser ou rigoler.

Je pense qu'il est important d'aborder les sujets importants du quotidien dont les gens n'osent pas trop aborder

8. Avez-vous été choqué que le théâtre aborde cette situation?

Pourquoi?

66 réponses



11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Développez si vous en avez envie:

19 réponses

Aucunement choquée.

Au contraire

C'est agréable de penser que le théâtre peut nous raconter et nous venir en aide de cette manière. Quel beau texte.

pas du tous ces tres beau des textes comme cela

Car c'était très bien écrit et très bien joué.

C'est bien d'aborder des sujets auxquels nous ne sommes pas habitués.

je n'ai pas été choquée. je me suis cependant demander pourquoi l'auteure a choisi ce thème. est-ce que suzanne lebeau a vécu une expérience qui l'a poussé à écrire là-dessus? est-ce dû à la constatation d'un besoin, d'un manque de parole à ce sujet? le ton choisi était détaché, presque lumineux. les personnages n'avaient pas de nom sauf alice. ils étaient identifiés par leur place dans la famille. je pense que cela ouvrait la porte à la projection pour les spectateurs. la dame assise à côté de moi a pleuré tout le long du spectacle. et une amie rencontrée à la sortie m'a dit qu'elle avait revécu ses trois années de calvaire auprès de sa fille, née avec une malformation cardiaque.

La mort d'un enfant malheureusement ..., même si cela ne devrait pas se produire, est une composante existentielle de la vie .

Je me questionne encore si cela doit être avec un public général... ou un public ciblé... Je pensais à la présentation de la pièce dans un hôpital pour enfants qui fait des soins en oncologie...

Surprise mais pas choquée

C'est la vie.

C'est là, entre autres, le rôle du théâtre.

Je croyait aller voir une pièce pour enfant. Qu'elle délice de voir que cette pièce était une tranche de vie qui était aussi belle pour les adultes.

Je pense que le théâtre parle de la vie, aux enfants comme aux grands. Il faut par contre se rappeler que ce sont les adultes qui choisissent les spectacles. L'enfant doit savoir et envoier envie de voir ce spectacle, particulièrement.

Je suis ressortie de la salle pleine d'émotions différentes. J'aime ressentir lorsque je vais au théâtre, c'est ce que je demande lorsque je vais voir un spectacle.

Comme nous l'avons dit après la représentation, nous avons le projet de monter une pièce jouée par des ados sur ce sujet

La mort c est pas joyeux.

Le théâtre doit aborder des sujets sensibles. Il permet de se questionner sur soi même, son environnement.

<https://docs.google.com/forms/d/1E5WMERUJ-NN-3xx4y-wo8rKFEpk6MLPnjaDIBixUkE5s/viewanalytics>

15/25

11/10/2017

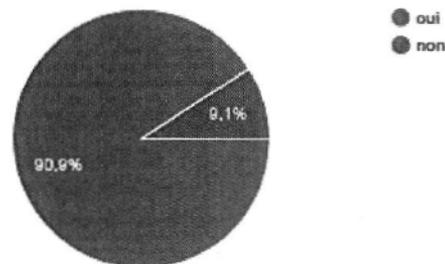
Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Être témoin de l'histoire de cette famille, de leur douleur s'est s'ouvrir au monde qui nous entoure, accepter d'être en empathie avec les douleurs d'autrui, accepter d'être impuissant, comprendre, mettre des mots sur des situations qui sont insurmontables.

Il ne peut y avoir de sujet choquant, des prises de positions ou des traitements peuvent éventuellement l'être

9. Pensez-vous que le théâtre est le lieu pour conter de pareilles histoires?

66 réponses



Développez si vous en avez envie:

25 réponses

Certainement.

Qu'il s'adresse aux jeunes comme aux adultes, le théâtre ne doit-il pas demeurer le partage de notre conscience commune des interrogations d'une société à la lumière des diverses étapes de notre vie?

Le théâtre encore plus qu'ailleurs, puisqu'il ne s'agit pas de thérapie: la capacité d'avoir de la peine et de l'exprimer est aussi celle d'être bien centré et heureux... il ne faut pas oublier ni taire l'essentiel

Le théâtre est un lieu pour raconter toutes les histoires.

Se faire raconter une histoire, quelle que soit sa nature, permet une disponibilité, une ouverture, une écoute différente puisqu'on se retrouve dans la fiction. Mais la fiction nous permet de faire de grands parallèles par rapport à notre réalité et y trouver parfois des lumières, des réponses, des pistes de solutions.

Sinon où le ferions nous? C'est l'endroit le plus approprié

Il faut donner accès à de telles histoires. Si le théâtre ne le fait pas, qui le fera ?

Mais à partir de quel âge est-ce important d'aborder de tels sujets avec les enfants?

<https://docs.google.com/forms/d/1E5WMERUI-NN-3cx4y-w08rKFEpk0MLPrjaDIBkxUk5s/viewanalytics>

16/25

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Parce que le théâtre présente un côté à la fois magique et à la fois bien collé à ce que nous vivons, sentons, espérons, nos aspirations comme nos craintes, nos peurs, nos désirs, nos rêves.

Toute émotion est bonne à dire, à raconter. On doit lever le voile sur les tabous. Je trouve ça magnifique que ce soit raconter aux enfants, qui ont souvent des questions sur des thèmes qui leur sont rarement expliqués.

... Particulièrement auprès d'un public de jeune entre 9 et 16 ans ...et des jeunes parents.

Mais avec talent !

Le théâtre et les livres...

Parfait!

Voir ci-dessus

Oui, pour ce type d'histoires, mais aussi un tas d'autres types ! Le théâtre, pour enfants ou pour adultes, est pour vivre une panoplie d'émotions selon moi.

Parce que ça permet à des gens de mettre des mots sur des émotions

Le théâtre est l'art de la vie. Il se doit de nous raconter ce que nous vivons, tout ce que nous traversons avec poésie, émotions.

Selon les modes qui lui sont propres. Le cinéma documentaire fournit aussi des œuvres qui abordent ces questions.

Parce que c'est la vie, le quotidien de beaucoup de personnes, aborder la maladie reste tabou pour un tas de personnes. Je pense que c'est bien qu'elles entendent.

Le théâtre sert à partager des émotions sinon à quoi sert-il ?

Je pense que le théâtre est un moyen d'expression et on peut donc y aborder n'importe quel thème joyeux ou délicat. Donc il n'est pas choquant pour moi que les thèmes de la mort, de la maladie soient abordés au théâtre.

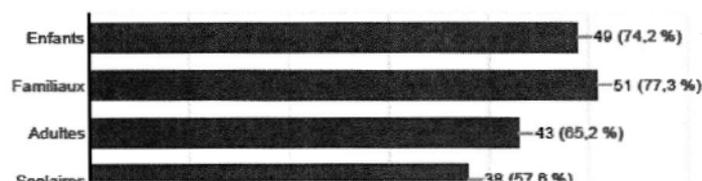
Le théâtre, la littérature, les films, l'art sont des outils de plaisir mais aussi de transmission de communication

Oui, le théâtre permet de se confronter à des émotions fortes. C'est un espace de questionnements de rencontre et de partage. Il est parfois bon de vivre un spectacle, qui nous bouleverse, ensemble.

C'est une réalité donc ce n'est pas, à nos yeux, un sujet tabou.

10. À quel(s) public(s) pensez-vous que ce spectacle s'adresse-t-il?

66 réponses

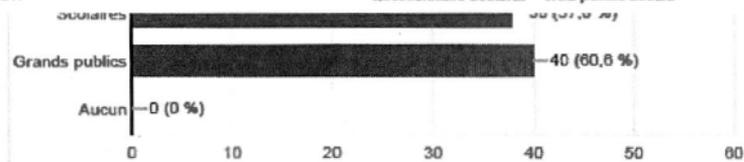


<https://docs.google.com/forms/d/1E5WMERUJ-NN-3xx4y-w08rKFEpk8MLPnjaDIBkxUk5s/viewanalytics>

17/25

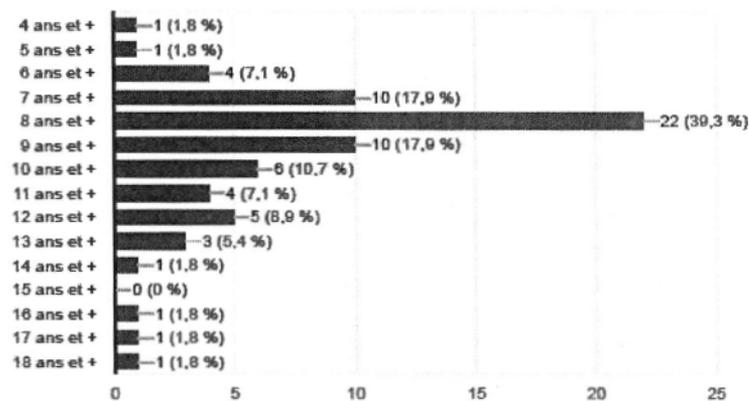
11/10/2017

Questionnaire docteurat - "Trois petites soeurs"



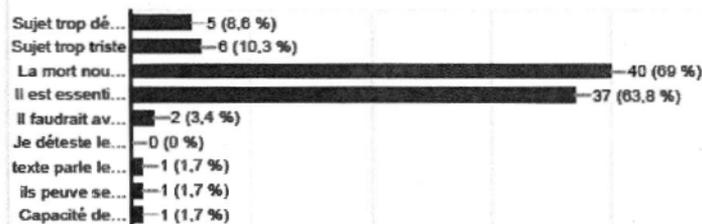
Si vous avez coché la case "enfants", à partir de quel âge pensez-vous que ce spectacle devrait-il s'adresser?

56 réponses



11. Pouvez-vous donner une ou des raisons qui justifient votre réponse? Vous pouvez développer ou cocher parmi une de ces raisons:

58 réponses



11/10/2017

Questionnaire doctoral - "Trois petites soeurs"



Développez si vous en avez envie:

15 réponses

La famille est une composition de personnages qui parle à tous et chacun

J'ai mis à compter de 9 ans, car il me semble devoir avoir une certaine maturité pour assister à une histoire comme celle-ci et en saisir la nature tout en profitant de l'histoire et des personnages.

Sujet trop délicat pour les moins de 8 ans

Je suis d'accord que le spectacle soit présenté aux enfants. Toutefois, j'aurais le souci de m'assurer qu'ils ont l'opportunité d'en discuter par la suite et qu'ils puissent obtenir l'aide d'un adulte si le sujet leur faisait vivre de la détresse psychologique.

Je ne sais pas si l'intérêt serait là avant 8 ans... Peut-être. Mon fils de 5 ans pose beaucoup de question sur la mort depuis ses 2 ans! Je pense que c'est dans la façon de raconter qui fait que ce spectacle s'adresse à un public plus âgé.

Une teinte de réalisme dans un monde faussement artificielle est non seulement souhaitable mais essentielle.

À la fin, mon petit-fils m'a dit qu'il aime mieux les pièces plus drôles... Habituellement, il ne veut pas voter... là, je suis allée voter et il m'a suivi. Il a bien aimé et j'ai beaucoup aimé.

Plus jeune je ne sais pas si les enfants comprennent. Ma petite-fille de 10 ans n'avait pas réalisé que la petite fille était morte

Je pense que la pièce décrit bien ce sujet mais aussi décortique bine les étapes vécues par chaque membres d'une façon saine . Le couple malgré les épreuves, les oublis, les négligences temporaires (ça représente bien ce qui peut se passer) aux autres enfants, finit par bien s'en sortir.

Je n'ai pas mis plus jeune que 10 ans, car je pense qu'un enfant plus jeune n'aurait pas compris les inférences de la pièce. Certaines choses étaient présentées plus discrètement, ce qui était parfait, mais n'aurait pas été compris par un enfant de 7 ou 8 ans. Cela demande une certaine maturité cognitive, car la maladie et la mort, heureusement, restent des sujets abstraits pour une majorité d'enfants.

Je crois que 8 ans est l'âge suffisant pour comprendre le texte

je ne sais pas si je serais allée voir cette pièce si je n'étais pas directement concernée, et pourtant !

Je ne suis pas certaine que de jeunes enfants (moins de sept ans) soient capables de bien comprendre le sens du sujet abordé pendant la représentation car il y a des phrases ou des mots qu'ils ne peuvent pas forcément connaître ou comprendre à cet âge. Par contre je pense qu'il n'y a pas d'âge pour aborder le sujet de la mort mais pour de jeunes enfants cette représentation est peut-être trop complexe.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites sœurs"

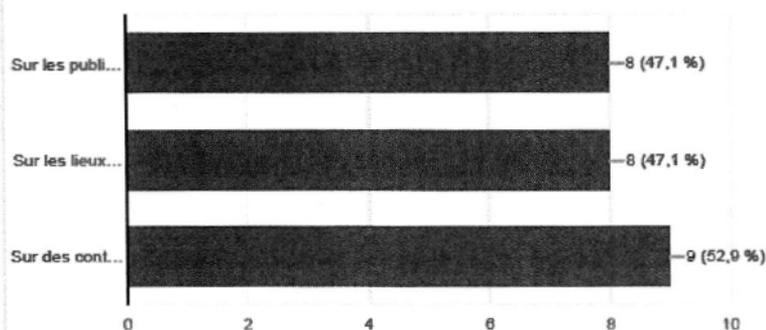
La mort ne devrait pas être un sujet tabou. Questionner ce sujet au théâtre permet de l'aborder avec certains filtres. Questionner la mort c'est aussi s'y préparer, s'est ouvrir le dialogue avec ses proches. Le théâtre devient alors médiateur.

J'ai choqué en parlant de la pièce à deux amies et en disant que j'y avais emmené mes enfants. C'est dommage mais l'évolution des mentalités se fera petit à petit.

Mon mari n'est pas venu alors qu'il était intéressé. Il fallait garder la petite...

12. Avez-vous des commentaires ou des suggestions?

17 réponses



Développez si vous en avez envie:

20 réponses

Chère Suzanne, (pour toi), merci de l'invitation - j'ai été profondément touchée et j'ai envie d'assister à plus qu'une lecture de la pièce - j'ai hâte à une représentation. Il me vient une réflexion que je n'ai pas osé énoncer publiquement. Permits moi de la partager entre nous. La valeur du sujet de cette pièce est évidente, toute l'audience pleurait en silence, à partir du moment où la petite revient à la maison. Une sorte de séisme discret et sans retour. Nous étions entre adultes. Mais je crois que la valeur, la très grande valeur du sujet fait que l'on ne peut facilement saisir et réfléchir à la forme. En suivant le texte, j'ai d'abord et surtout entendu le récit de parents et me suis demandée si le narratif n'aurait pas pu être porté un peu plus par les enfants. J'entendais les comédiens adultes dire certaines répliques et me suis demandée si certaines sections de leur récit ne serait pas bienvenue dans la bouche des deux enfants et même dans la bouche de la sœur malade. J'ai peu d'expérience du théâtre pour enfant mais il me semble que d'entendre un personnage enfant toucherait les enfants encore plus. Pas beaucoup, quelques répliques de plus pour les trois sœurs. Après tout n'est-ce pas le titre de la pièce? La fin, qu'en dire, sinon qu'elle est universelle et dans le texte de la malade qui bien que morte raconte qu'elle sera toujours là. Merci de ce moment de vie. Après tout, nos morts nous habitent toujours. Marie-Eve Thibault. Au plaisir.

Des contextes permettant intimité et sensualité du rapport au thème... Par ailleurs, être en contact avec le moment privilégié d'un resserrement des liens, cela peut s'appliquer à divers autres contextes moins

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

stéréotypés de vie familiale qui toucheraient diversement des enfants vivant diverses sortes de marginalité

Toutes sortes de contextes devraient être explorés pour maximiser l'impact du spectacle sur un plus grand nombre de spectateurs possibles.

Je crois que ce spectacle nécessite une certaine préparation ou tout au moins que les spectateurs soient avisés de la thématique, afin qu'ils n'arrivent pas à chaud.

Cette pièce demande à mon sens une préparation de l'avant et de l'après avec les jeunes publics

Il m'apparaît important d'ouvrir la discussion avec les enfants après la représentation.

Peut-être faire une représentation pour les familles concernées. Elles se sentiraient comprises.

Je pense que ce spectacle présenté à des enfants devrait être précédé d'une introduction et suivi d'une discussion.

aucun commentaire nouveau.

Prioriser une clientèle jeune et ados de 8 à 17 ans est super. Élargir cela également au nouveaux parents.

PS. Merci à Suzanne Lebeau auteure, au producteur et aux comédiens pour votre courage. Bon succès dans votre recherche doctorale

J'avais abordé ces éléments plus haut. En réfléchissant, une classe qui vit le drame d'un ou d'une enfant qui se bat contre le cancer doit pouvoir en parler. La pièce peut être intéressante pour aider à verbaliser.

Cette pièce est tout-à-fait approprié pour un public adult. Cependant, si elle est vue aussi par des enfants, la façon idéale de la recevoir, à mon avis, est en famille. La mort d'un enfant, à moins qu'il s'agit d'un enfant unique, est une expérience familiale. Parce que le texte est si percutant, et parce qu'il rejoint les émotions et les sentiments de façon si pûr, il me semble qu'un enfant accompagné de parents se sentirait en sécurité quand vient le temps de résorber l'histoire.

Le milieu scolaire serait un bon endroit. En même temps, je crois que certains parents auraient avantage à voir cette magnifique pièce. Ils ne sont pas toujours équipés pour faire face à cette réalité et soutenir les autres membres de la famille. Peut-être que la pièce pourrait servir de formation pour des parents cibles.

La Maison Théâtre reste pour moi un lieu privilégié.

Je pense que le spectacle ne devrait pas être présenté au public scolaire sans un accompagnement obligatoire avant et après, en classe.

Ma fille n'a pas aimé la pièce. Elle est sortie frustrée, parce qu'elle avait peu envie de vivre des émotions tristes ce jour là. Elle s'est fermée au spectacle, a cherché les moments pour rire. Nous avons pu discuter après, une fois sa frustration passée. Je pense que si elle avait la pièce avec sa classe, sans préparation ou avec un enseignant mal à l'aise, ça aurait pu la décourager de retourner au théâtre.

Je pense qu'il faut aller voir ce spectacle en sachant de quoi il parle, ne pas prendre par surprise un public qui serait peut-être alors choqué ou rétif. Ma fille devait venir avec nous (13 ans) mais n'a pas pu. Nous lui avions dit que c'était sur la mort d'une enfant par avance, sans plus de précision (que nous n'avions pas).

Il me semble que la discussion qui a suivi la représentation est venue trop vite après la fin, nous avions à peine essuyé nos larmes! Pour ma part, impossible de prendre la parole...

J'ai trouvé intéressant de nous présenter "trois petites soeurs" sous forme de lecture avec juste des pupitres

C'est un spectacle bien pour les familles au théâtre.

Il faut parler de ces sujets délicats à un enfant dès que cet enfant est en mesure de comprendre ces sujets du quotidien

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

13. Si vous êtes un adulte, iriez-vous voir ce spectacle? Amèneriez-vous vos ou des enfants? Pourquoi?

47 réponses

Oui (3)

Oui. Pour les accompagner dans une découverte de quelque chose de fondamental pour la vie ses multiples facettes.

Oui, mais il me faudrait en savoir suffisamment non pas sur son sujet mais plutôt sur sa poésie ancrée dans la famille pour y être attirée

Oui, c'est un sujet qui doit être abordé. Bien que ce soit un sujet troublant, les enfants ne réagissent pas nécessairement face à la mort comme les adultes qui sont conditionnés par la société dans laquelle ils vivent.

J'aimerais bien que mon enfant puisse voir un tel spectacle. J'aimerais surtout avoir le retour avec lui et qu'il me dise, dans ses mots, ce qu'il a ressenti.

Oui, bien sûr. Et je n'hésiterais pas le moins du monde à emmener un enfant avec moi, en le préparant d'abord un minimum sur le sujet de la pièce. Et faire un retour après la représentation sur sa perception des événements, de l'histoire, de comment il a vécu son expérience. Qu'il s'exprime sur ce que ça lui a fait vivre. Qu'il fasse des parallèles avec sa réalité, son vécu.

J'irais voir ce spectacle avec mes enfants. Je n'irais pas seul

Oui, j'irai le voir. Je n'ai pas d'enfants, je ne peux donc pas répondre à la seconde question.

Oui

Oui, sans hésiter.

Oui, car je pense qu'il aborde un sujet qui effraie viscéralement les parents -perdre son enfant- mais qu'il permet d'ouvrir cette discussion essentielle avec les enfants qui seront, fort probablement, confrontés un jour ou l'autre à la maladie ou la mort d'un proche ou d'eux-mêmes. Ce spectacle est l'occasion de permettre à l'enfant qui y a assisté de verbaliser ses craintes ou ses questions.

Sans hésitation. Certainement avec des enfants aussi. Sujet important à aborder: on évacue trop facilement la mort comme si le fait de l'ignorer allait la repousser. Important et même primordial d'aborder le sujet avec les enfants, entre autre pour la démystifier un peu.

Oui. Par ce qu'il s'agit d'une réalité à laquelle tous (parents et enfants) peuvent être confrontés.

Oui, pour toutes les raisons mentionnées plus haut

Absolument. Il s'agit d'une pièce essentielle.

oui

Oui, mais pas à plusieurs reprise. La pièce est touchante, mais on comprends assez rapidement ce qu'il se passe et les réactions semble assez typique pour une famille. Le texte, la mise en scène et le jeu des acteurs est excellent.

11/10/2017

Questionnaire docteur - "Trois petites soeurs"

oui, j'irai voir le spectacle. Je suis contente de l'avoir vu avec ma fille de 12 ans.

Je ne sais pas. Contente de l'avoir vu avec mes enfants, mais vais-je le recommander? Pas aussi spontanément que d'autres fois du moins...

J'irais et j'y emmènerais ma petite-fille de douze ans. Je le ferais parce que je la connais et que j'aimerais avoir ses réactions. sa petite soeur est autiste et quoiqu'elle n'a pas une maladie mortelle, son état perturbe la cellule familiale.

Déjà fait avec ma petite fille de 8 ans.

Vraiment. Ma fille devait venir, mais elle était malade. Je suis persuadée qu'elle aurait apprécié.

Si mes petits-enfants étaient plus vieux, je les emmènerais.

Oui, je suis venue avec mes enfants et cela a donné lieu à de belles discussions par la suite.

Certainement

Assurément, car même si il s'agit d'une minorité certains parents devront faire face à ce drame.

C'est fait !

Il faut voir les expériences des enfants... Pas évident que sans avoir été touché par la mort d'un membre de la fratrie, ou d'une cousine ou cousin, ou d'une ou d'un enfant dans sa classe que les enfants seront touchés.

Plutôt deux fois qu'une.

Oui oui

oui, bien sûr

Absolument. Voir ci-dessus.

Bien sûr, avec mes filles ou mes élèves.

Oui car vivre une expérience aussi intense en famille est selon moi très fondateur.

oui oui oui, avec mon fils évidemment

Oui, voir réponse précédente, ma femme et moi comptons y aller avec notre fille de 13 ans.

Oui j'aurais aimé le voir avec mes enfants de 8, 11 et 14 ans. C'est un sujet difficile et même si je parle ouvertement avec mes enfants, c'est un spectacle qui va plus loin que ce que j'aurais osé ou réussi à leur dire.

J'en sors, bouleversée mais pas triste. Je pense qu'il faut avoir une certaine maturité pour le voir.

J'emmènerais sans problème un enfant si je le connais bien et que je juge qu'il peut se sentir en sécurité avec moi pour discuter ensuite. J'éviterais d'emmener un enfant hypersensible afin de ne pas le mettre en difficulté face à ses émotions.

Tout dépend de l'âge de l'enfant comme je l'ai expliqué plus haut.

Oui, j'aurais voulu que certains élèves de mon collège ou école où je travaille, découvrent cette pièce et en tire profit.

11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"

Non

Non car c est triste.

Mes enfants sont trop jeunes (2 et 5 ans), mais j'amènerai sans hésitez des enfants à partir de 8 ans. Comme je le précisais précédemment, partager ce spectacle ouvre un espace de dialogue. Les enfants se questionnent sur la mort et il est important de discuter de ce sujet avec eux. La pire des réponses à leur apporter est le silence ou l'esquive du sujet.

Oui, parce que le sujet est touchant, et l'équipe belle

14. Si vous êtes un enfant, iriez-vous voir ce spectacle? Amèneriez-vous vos parents ou enseignants? Pourquoi?

10 réponses

Oui, si j'étais un enfant...pour le moment à vivre et pour ouvrir des portes à une relation plus confiante entre eux et avec leurs ressources adultes, tout en partageant certaines fragilités

oui ils adoraient je suis sur

Oui

Oui, car c'est une pièce très touchante et très bien faite. Les gens à qui c'est arrivé peuvent se sentir concerné et compris.

Oui, car ceci est un sujet donc nous devrions aborder dans la vie quotidienne pour pouvoir si habituer plus tôt.

Oui, après avoir vu le spectacle j'avais envie de le revoir car j'ai aimé la manière que le sujet est traité. J'ai vraiment aimé la pièce. Bonne continuité! :)

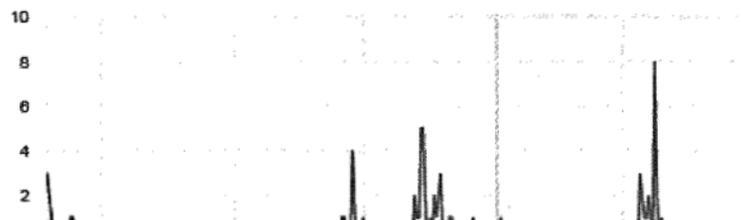
Oui, je veux leur faire connaître l'histoire.

Non c'est trop triste.

Non non car c est trop triste.

Oui car j'aimerais voir la mise en scène par rapport au texte et aussi car le texte m'a beaucoup plu

Nombre de réponses quotidiennes



11/10/2017

Questionnaire doctorat - "Trois petites soeurs"



Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation -
Clauses additionnelles

Google Forms

ANNEXE F

ARBRES THÉMATIQUES ADULTES/ENFANTS

ANNEXE G

VERBATIM DES RENCONTRES

1. École musulmane
2. Expérimentales scolaires 1 et 2 (Longueuil)
3. Expérimentale tous publics (Longueuil)
4. Face, 5^e année
5. Face, 4^e année
6. Face, 6^e année
7. École Pierre d'Iberville 3^e et 4^e années
8. École Maisonneuve 5^e et 6^e années

