

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENFANTS METTEURS EN SCÈNE : ÉTUDE D'UNE EXPÉRIENCE  
DE MISE EN SCÈNE FAITE PAR DES ENFANTS DE 9 À 12 ANS  
AVEC DES COMÉDIENS ET DES CONCEPTEURS ADULTES

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR  
CÉCILE ASSAYAG

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.»

## AVANT-PROPOS

En 1996, mon mari revenant de New York me parlait d'un spectacle, présenté par la Fondation du HB Studio (École de théâtre privée créée par Uta Hagen et Stephen Bergoff), résultat d'un projet original. Ce spectacle, joué par des comédiens adultes et composé de courtes histoires, tranches de la vie quotidienne, avait été créé et dirigé par des enfants.

Fascinée par ce que nous pouvions imaginer d'un processus de mise en scène sur lequel nous n'avions aucune information malgré nos recherches sur internet et un déplacement à HB studio pour tenter de récupérer des archives ou obtenir les coordonnées de la compagnie qui avait mené ce projet ; fascinée par le fantôme d'une expérience théâtrale dont on nous avait parlé comme d'une rencontre avec l'imaginaire enfantin sans détournement par l'adulte, nous avons voulu que les études de maîtrise soient pour nous l'occasion d'explorer et de documenter les modalités d'une création et d'une mise en scène prises en charge par des enfants – modalités qui auront peut-être été tout à fait différentes de celles ayant mené au spectacle présenté au HB studio.

Ce fût également le moyen de combler cette insatisfaction, ce manque de ne pas avoir été un de ces spectateurs qui, en 1996, au HB studio, avaient eu le privilège d'assister à ce spectacle particulier qui donnait voix à l'imaginaire de jeunes enfants.

Nous tenons à remercier toute l'équipe de création et de production associée à notre projet, l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, Hélène Beauchamp, notre directrice de recherche et Marc Israël pour leur soutien.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
LISTE DES TEXTES ENCADRÉS .....	v
LISTE DES PHOTOGRAPHIES .....	vi
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
LES ENFANTS ET LE THÉÂTRE .....	5
1.1 Le théâtre jeunes publics .....	5
1.2 Les relations théâtre / école .....	7
1.3 Théâtre et imaginaire enfantin .....	9
1.4 Des enfants metteurs en scène ? .....	11
CHAPITRE II	
LES ENFANTS ET LA CRÉATION DE TEXTES .....	16
2.1 Développement et compilation d'histoires .....	16
2.1.1 Inspiration .....	16
2.1.2 Élaboration .....	20
2.1.3 Mise en perspective .....	22
2.2 Textes pour un spectacle .....	22
2.2.1 Sélection des histoires .....	22
2.2.2 Création des textes .....	23
2.2.3 Transcription en vue d'un spectacle .....	24
2.3 Retour sur le processus de création des textes .....	25
CHAPITRE III	
LES ENFANTS ET LA MISE EN SCÈNE .....	27
3.1 Travail préalable d'analyse des textes .....	27

3.2	Conceptions scénographiques .....	29
	3.2.1 Les décors .....	29
	3.2.2 Le son .....	34
	3.2.3 Les éclairages .....	36
	3.2.4 Les costumes .....	38
	3.2.5 Retour sur le processus des conceptions scénographiques .....	41
3.3	Direction d'acteurs et entrée en salle.....	44
	3.3.1 L'audition .....	45
	3.3.2 Le travail à la table .....	46
	3.3.3 Stratégie d'approche .....	46
	3.3.4 Stratégies de caractérisation des personnages .....	47
	3.3.5 Stratégies pour la mise en place et les intentions .....	48
	3.3.6 L'entrée en salle .....	53
	3.3.7 Retour sur le processus de direction d'acteurs et l'entrée en salle.	53
3.4	Enfants metteurs en scène ? .....	57
	CONCLUSION .....	62
	RÉFÉRENCES .....	66

#### APPENDICE A

DVD CONTENANT UNE VIDÉO D'*HISTOIRE DE VIN ET DE NOS VIES : HISTOIRES DE FILLES*

## LISTE DES TEXTES ENCADRÉS

Encadré		Page
2.1	Résumé des thèmes abordés lors de l'échange libre .....	18
2.2	Résumé des propositions de personnages imaginaires .....	18
2.3	Trois thématiques tirées de l'exploration « Inventer des histoires sur ou avec des adultes » .....	19
2.4	Résumé des propositions inspirées par l'âge du public.....	20
3.1	Questions pour la conception du décor .....	31
3.2	Questions pour la conception sonore .....	35
3.3	Éléments pour la conception des costumes d' <i>Histoire de vin</i> .....	38
3.4	Exemples d'interventions en vue de la mise en scène .....	51
3.5	Exemple d'échanges afin de vérifier ce que l'enfant désire vraiment .....	55

## LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie		Page
3.1	<i>Nos vies : histoires de filles.</i> Dessin représentant « Le monde des adultes » avec bureaux, ordinateurs et café.....	33
3.2	<i>Histoire de vin</i> : le salon du kidnappeur avec ses cadres d'enfants terrorisés, la bibliothèque et son mur sombre.....	34
3.3	<i>Histoire de vin</i> : Les éclairages de la cuisine tels que décrits par les enfants : « la mère est dans un cercle rouge, car elle ne s'intéresse qu'à elle ; le père doit se trouver dans un carré blanc, car il est solitaire, rigide et coincé dans des règles ; Daniel doit être dans un cercle orange, car il est vivant » .....	36
3.4	<i>Histoire de vin</i> :Un dessin d'ambiance représentant le salon du kidnappeur .....	37
3.5	<i>Histoire de vin</i> . L'ambiance glauque du salon .....	37
3.6	<i>Histoire de vin</i> : Dessin ayant servi à constituer le costume de Daniel .....	40
3.7	<i>Histoire de vin.</i> En costumes : la mère, le père et Daniel .....	40
3.8	<i>Histoire de vin</i> : Imaginée en ombres chinoises, la scène de la cave entre le kidnappeur et Daniel .....	41

3.9	<i>Nos vies : histoires de filles</i> . Dessin des casiers, des livres et des graffitis .....	43
3.10	<i>Nos vies : histoires de filles</i> . La ligne graphique des casiers s'inspire de la façon dont la porte et les livres mal rangés avaient été dessinés .....	44

## RÉSUMÉ

Des enfants de 9 à 12 ans peuvent-ils assumer le rôle de metteur en scène dans un groupe de création composé d'adultes? Cette question nous a amenée à nous pencher sur la mise en place d'un processus qui leur permettrait d'assumer ce rôle. Dans ce mémoire, nous ne décrivons donc pas, au jour le jour, chaque atelier, mais mettrons plutôt en évidence les éléments clefs qui ont permis, à notre avis, à nos jeunes metteurs en scène d'assumer complètement leur rôle et aux adultes de ne pas dénaturer leurs choix artistiques. De même, ce document n'a pas eu pour objectif de cerner ou d'analyser les particularités de l'imaginaire enfantin en comparant une mise en scène enfantine, à celle d'un adulte. En effet, si cette recherche a été envisagée, il nous est très vite apparu qu'elle demanderait des moyens humains, financiers et de temps dépassant largement le cadre d'une recherche de maîtrise.

Notre premier chapitre rend compte de l'évolution progressive des notions de *jeunes publics* et de *théâtre pour enfants* ainsi que de la légitimation des activités théâtrales à l'école. Nous y soulignons également de quelle manière notre recherche-crédation s'inscrit de façon naturelle dans ce courant qui, depuis plus de trente ans, a fait évoluer le théâtre jeunes publics. De même, y sont présentées les raisons qui nous ont poussée à choisir comme cadre théorique le rôle du metteur en scène et, décrites, les tâches qui lui incombent. Enfin, nous y précisons brièvement l'éthique de travail que les adultes ont dû respecter à l'égard des enfants.

Ces balises posées, nous décrivons dans notre deuxième chapitre le processus et les stratégies qui permirent aux enfants d'écrire des textes fidèles à leur imaginaire et de se préparer à assumer leur futur rôle de metteur en scène.

Abordant le cœur de notre recherche, nous présentons et analysons, dans notre troisième chapitre, le processus, les exercices et les stratégies qui ont été mis en place afin de permettre aux jeunes d'assumer pleinement leur fonction, bien que de façon peu conventionnelle.

Mots clés : enfants metteurs en scène, mise en scène, théâtre jeunes publics, enseignement de la mise en scène

## INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, le théâtre pour la jeunesse a beaucoup évolué. De nombreux artistes ont rencontré et échangé avec leur jeune public. Ils se sont mis à son écoute afin de mieux cerner ses intérêts, ses préoccupations, les particularités de son imaginaire et créer des spectacles qui lui soient adaptés. Certains sont allés plus loin. Ils ont convié, souvent en association avec le milieu scolaire, des enfants à des ateliers d'écriture<sup>1</sup>, d'improvisations ou à des séances de répétitions. Puis, ils ont utilisé ou se sont inspirés de leurs histoires, de leurs improvisations et de leurs retours critiques pour créer leurs spectacles. Pourtant, malgré cette volonté de donner la parole aux enfants, l'adulte – metteur en scène ou auteur – reste celui qui, décidant des thèmes, de leur traitement ou de l'esthétique du spectacle impose son point de vue. Lui, et lui seul, choisit de tenir compte de telle ou telle remarque particulière, de telle ou telle proposition ou critique enfantine. Il façonne le spectacle définitif et y imprime son propre imaginaire et sa vision artistique. L'adulte reste le décisionnaire incontournable par lequel transitent et se transforment les propositions de l'enfant, ce dernier n'étant qu'un élément nourricier, ultimement sans pouvoir sur ce que deviendront les matériaux qu'il a remis entre ses mains. Ce constat nous a amenée à nous poser la question suivante : comment mettre sur scène de la façon la plus fidèle, la plus directe possible, les préoccupations, les sujets et l'imaginaire enfantins, en évitant que l'adulte n'impose son point de vue artistique ?

Une des démarches envisagées aurait été de faire un spectacle de type scolaire ou parascolaire lors duquel les enfants auraient eu à assumer toutes les fonctions et étapes de création – écriture, mise en scène, direction d'acteurs, jeu, conception et fabrication des

---

<sup>1</sup> Nous pensons, par exemple, aux expériences de Catherine Dasté en France ou Monique Rioux au Québec.

décors, des costumes et des éclairages –. Mais, très vite, même si cette solution semblait idéale pour que l'enfant soit le réel maître d'œuvre du spectacle, nous prîmes conscience qu'elle trouvait ses limites avec celles des enfants à maîtriser l'étape de la mise en spectacle (mise en scène, conception et fabrication). Pour contourner cet obstacle, il fallait que les enfants, tout en assumant l'écriture et la mise en scène, soient soutenus dans leur création par des adultes prêts à mettre à leur disposition, dans le respect de certaines règles éthiques, leur expertise en conception, fabrication et jeu. Nous avons alors décidé de demander à sept enfants de 9 à 12 ans d'inventer leurs propres histoires et dialogues, puis d'en assumer la mise en scène avec un groupe de création composé d'adultes agissant sous leur direction. Leur demander d'être les metteurs en scène d'un groupe de création composé d'adultes nous a amenée à nous pencher sur la mise en place d'un processus qui leur permettrait d'assumer cette fonction. C'est ce processus, les stratégies, les interactions et l'éthique de travail qu'il implique que nous décrirons, puis analyserons dans ce mémoire. Nous ne décrirons donc pas, au jour le jour, chaque atelier, mais mettrons plutôt en évidence les éléments clefs qui ont permis, à notre avis, à nos jeunes metteurs en scène d'assumer complètement leur rôle et aux adultes de ne pas dénaturer leurs choix artistiques. De même, ce document n'a pas pour objectif de cerner ou d'analyser les particularités de l'imaginaire enfantin en comparant une mise en scène enfantine, à celle d'un adulte. En effet, si cette recherche a été envisagée, il nous est très vite apparu qu'elle demanderait des moyens humains, financiers et de temps dépassant largement le cadre d'une recherche de maîtrise.

Nous avons été directement impliquée dans le processus de travail. Nous avons préparé et animé toutes les rencontres consacrées à l'écriture et un grand nombre de celles consacrées aux répétitions et à la conception des décors. Cette implication dans l'action nous permet d'identifier immédiatement tout problème surgissant lors du travail. Nous pouvions alors tenter d'y remédier immédiatement ou de mettre en place, dès la séance suivante, de nouvelles stratégies. Notre pratique a donc nourri une réflexion théorique qui, elle-même, a influencé notre pratique qui, elle-même, influençait à nouveau notre réflexion théorique, démarche que Michelle Lessard-Hébert définit comme un «cycle spiral» (1997, p.13). L'action servant de laboratoire (Gauthier et Bouvette, 1981, p.33), notre recherche relevait donc « à la fois de la théorie et de la pratique » et avait pour «intention de modeler,

d'infléchir ou de transformer » une réalité, ici, artistique, ce que Jean-Paul Resweber retient comme les caractéristiques de la recherche-action (1995, p.7). Ce projet a donc été pour nous l'occasion de faire une recherche-action.

Notre projet s'est déroulé de la façon suivante. Lors de la première étape, de la mi-septembre à la mi-décembre 2003, les jeunes ont travaillé à écrire deux textes dramatiques : *Histoire de vin* et *Nos vies : histoires de filles*. Ils ont travaillé par improvisations, sans les comédiens ou les concepteurs, mais avec notre accompagnement. Les ateliers ont eu lieu en fin d'après-midi, une fois par semaine pendant deux heures, dans les salles de répétition de l'École supérieure de théâtre. La deuxième étape, de la mi-janvier à la mi-avril, a été consacrée à la mise en scène des textes et a réuni enfants et adultes. Est alors revenue aux enfants la responsabilité de diriger l'équipe de création composée de comédiens et de concepteurs adultes – étudiants de l'UQAM et professionnels. Comme tout metteur en scène adulte, ces jeunes ont été présents à toutes les étapes du travail – auditions, répétitions et conception. À chacune d'entre elles, en tenant compte des contraintes matérielles de la production, ils ont eu à évaluer des propositions de mise en scène – les leurs, celles des comédiens ou celles des concepteurs – , puis à choisir.

Des stratégies et des ateliers d'exploration ont été mis en place pour pousser les enfants à définir et à préciser leur vision des décors, des lumières, des ambiances sonores, des costumes et des personnages – relations, rythmes, déplacements, etc. —, visions qu'ils ont dû apprendre à communiquer efficacement, d'égal à égal, aux comédiens et aux concepteurs dont l'éthique de travail fût de respecter leurs choix. Puis les 30 avril et 1er mai 2004, après une semaine de répétitions en salle, le résultat de ce travail fût présenté au Studio d'essai Claude-Gauvreau à l'UQAM. Lors de chaque représentation, deux versions de chaque texte furent proposées au public. La première, courte, jouée par les enfants, était une présentation au degré zéro de mise en scène. Il n'y avait ni décor ni éclairages, exception faite des quelques accessoires utilisés lors des ateliers d'écriture – chaises, table, lampes de poche, sacs à dos – et des effets que permettait le gradateur. Celle-ci fut la copie « améliorée » de ce qu'ils avaient improvisé fin décembre lorsque les textes furent transcrits. Seul un travail

minimum de préparation avait été effectué afin qu'ils parlent assez fort, articulent, ne soient pas constamment de dos et utilisent l'espace logiquement en fonction des différents lieux représentés. Quant à la deuxième version, elle présentait le texte dans sa totalité, mis en scène par les enfants et joué par les comédiens adultes dans les décors, les costumes, les éclairages et les ambiances sonores conçus par les jeunes. Cette présentation en deux temps distincts eut pour objectif de permettre au public de voir concrètement le travail de mise en scène accompli par les enfants. D'une présentation à l'autre, le spectateur pouvait, s'il le désirait, faire des comparaisons et identifier les éléments qui avaient évolué grâce à la mise en scène.

Afin de pouvoir étudier avec plus de recul le processus, les relations entre les enfants et les adultes, ainsi que nos interventions, nous avons filmé toutes les séances de travail. C'est à partir de ces observations, des documents produits par les enfants et de nos notes qu'a été écrit ce mémoire. Il sera composé de trois chapitres. Le premier replacera ce projet dans son contexte historique, montrant de quelle manière, il s'inscrit dans le courant qui a transformé le théâtre jeune public depuis plus de trente ans et présentera le cadre théorique de notre recherche-action, à savoir le rôle du metteur en scène tel que défini au niveau professionnel et applicable à une pratique enfantine. Notre deuxième chapitre sera consacré à la description du processus ayant mené à l'écriture des deux textes du spectacle. Enfin, notre dernier et troisième chapitre décrira le processus et les stratégies qui ont permis aux enfants d'assumer leur fonction de metteur en scène. Cette description, lorsque cela s'avèrera nécessaire, sera complétée par une analyse de nos interventions ou des relations enfants/adultes. Puis nous y évaluerons, à la lumière de notre cadre théorique, à quelle hauteur les enfants sont parvenus à assumer leur fonction.

Enfin, pour conclure ce mémoire, nous résumerons notre processus et ce qui aura plus particulièrement permis aux enfants d'assumer leur rôle de metteur en scène et par conséquent de mettre sur scène leur propre imaginaire sans qu'il soit dénaturé par celui d'un adulte.

## CHAPITRE I

### LES ENFANTS ET LE THÉÂTRE

Ce premier chapitre rendra compte de l'évolution progressive des notions de *jeunes publics* et de *théâtre pour enfants* ainsi que de la légitimation des activités théâtrales à l'école. Puis nous soulignerons de quelle manière notre recherche-crédation s'inscrit de façon naturelle dans ce courant qui, depuis plus de trente ans, a fait évoluer le théâtre jeunes publics. Nous présenterons ensuite les raisons qui nous ont poussée à choisir comme cadre théorique le rôle du metteur en scène. Puis nous préciserons les tâches qui lui incombent telles qu'elles sont définies dans la pratique professionnelle, ainsi que l'éthique de travail que les adultes ont dû respecter à l'égard des enfants lors de ce projet.

#### 1.1 Le théâtre jeunes publics

Depuis les années 1970, la notion de « jeunes publics », comme les pratiques du théâtre jeunesse ont beaucoup évolué en France comme au Québec. Le monde de l'enfance n'est ni caricatural, ni rose et les jeunes ne sont pas des sous-êtres infantiles incapables de réflexion et d'abstraction. On leur reconnaît la capacité d'utiliser leur imagination, leur intelligence et leur sensibilité, pour faire des choix et envisager leur rapport au monde en donnant du sens à ce qu'ils voient représenté sur scène. Les enfants-spectateurs se voient rendre leur dignité et ne peuvent plus être considérés comme des spectateurs de "seconde zone". Se faisant l'écho de ces transformations, Maurice Yendt et Michel Dieuaide, en France, souligneront qu'il est devenu « indispensable pour les acteurs de l'activité théâtrale contemporaine de mieux savoir pour qui et pourquoi ils font du théâtre » et de se questionner

sur les nouveaux modes de communications et de création à mettre en place entre le théâtre contemporain et les jeunes publics (dans Créac'h, 1993, p. 8).

Les créateurs de théâtre doivent se mettre à l'écoute de leur public et le rencontrent afin d'en cerner la spécificité et définir s'il y a des esthétiques et des thématiques qui lui sont particulières. Quelques constats, même s'ils ne sont pas définitifs, s'imposent transformant les pratiques. D'une part, le public jeunesse ne peut plus être considéré comme uniforme. Comme les enfants, il est multiple, d'où l'expression plurielle : *théâtre jeunes publics*. D'autre part, le théâtre jeunes publics ne peut plus être un art aux contenus pauvres, moralisateurs et paternalistes, qui envisage son rapport au public de manière infantilisante, puisque les jeunes ne sont pas des sous-êtres infantiles. Le théâtre jeunes publics ne peut plus être un sous-théâtre fait pour un sous-public. Au Québec, Hélène Beauchamp souligne que, dès 1973, ce théâtre est :

(...) en constante invention de textes, de modes de théâtralisation et porte une attention critique particulière aux contenus thématiques qu'il veut émancipateurs et progressistes.

Il se préoccupe prioritairement de ses jeunes spectateurs qui sont ses premiers critiques et chez qui les créateurs vont chercher une part importante de l'information et de l'inspiration nécessaires à leurs spectacles (1985, p116).

Très concrètement, afin de cerner plus précisément les préoccupations de leur public, des créateurs tels Catherine Dasté en France (dans Jenger, 1975, p.91-127) et Monique Rioux au Québec (1979, p.125-141) vont à la source. Elles réunissent enfants, auteurs et comédiens pour créer leurs spectacles avec et à partir de récits ou d'improvisations d'enfants, expériences pendant lesquelles les comédiens, provisoirement au service de l'imaginaire enfantin deviennent « les intermédiaires qualifiés entre l'image qui surgit chez l'enfant dans ses jeux et son actualisation théâtrale » (Beauchamp, 1985, p.119). D'autres créateurs s'interrogent sur l'esthétique de ce théâtre et la font évoluer. Au Québec, dès 1976, Serge Marois mélange les médiums privilégiant un théâtre du mouvement et de l'image, qui sollicite l'imagination du spectateur et qui, dans un contexte de création didactique, sera considéré très rapidement

comme expérimental. Des auteurs, tels Jasmine Dubé au Québec – directrice artistique de la compagnie Bouches Décousues fondée en 1986 –, s'intéressent quant à eux à des sujets graves comme l'inceste ou la mort. À l'image du théâtre destiné aux adultes, le théâtre jeunes publics s'affranchit progressivement de la peur d'aborder des thèmes dits tabous ou destinés aux adultes pour échapper, comme le décrit Jasmine Dubé, à l'infantilisation obligée des « jolis spectacles parsemés de clichés, de morale, de choses gentilles et vides de sens » (dans Doucet, 1998, p.8).

Ainsi, en l'espace de trente ans, le théâtre jeunes publics pour s'enrichir et se renouveler, pour favoriser la création et le renouvellement du langage théâtral, a osé se laisser contaminer par des esthétiques et des thèmes dits « adultes » et s'est mis à l'écoute des enfants allant parfois jusqu'à les impliquer directement dans leur processus de création telles Catherine Dasté ou Monique Rioux. Il a bousculé les limites entre publics jeune et adulte, ainsi qu'entre les différentes disciplines artistiques – musique, théâtre, danse. Et c'est en s'orientant vers la recherche, que le théâtre pour enfants se sera vu reconnaître le statut de théâtre de création de qualité.

## 1.2 Les relations théâtre / école

Dans ce climat de questionnement, d'écoute et de revendications artistiques, les relations qu'entretiennent le théâtre et l'école vont elles aussi évoluer. Parce que, comme le souligne Serge Marois, la notion d'éducation au théâtre signifie non l'apprentissage d'une connaissance, mais « la sensibilisation à l'art » (dans Doucet, 1998, p.27), le théâtre jeunes publics doit accéder au droit de servir ses propres intérêts. Parce que, souligne-t-il aussi, son objectif est de « provoquer l'imaginaire, d'éveiller la sensibilité, de stimuler l'esprit critique et de développer le jugement » de l'élève (dans Doucet, 1998, p.25), « la démarche pédagogique doit [...] céder le pas à la démarche artistique » et le spectacle ne doit plus chercher à séduire des professeurs qui attendent qu'il « s'insère dans le mandat pédagogique de l'école ». Les artistes, écrit-il encore, doivent maintenant entrer en « contact avec l'école dans un nouveau rapport pédagogique qui ne colore pas le caractère des œuvres théâtrales présentées mais qui

« passe plutôt par des ateliers de sensibilisation et de formation » qui sensibiliseront le public au spectacle présenté (dans Doucet, 1998, p.21-22). D'outil purement pédagogique, prétexte à l'apprentissage d'une matière, le théâtre jeunes publics va gagner le droit de promouvoir l'expression d'un créateur, de stimuler l'imaginaire, l'esprit critique et de sensibiliser les élèves à l'art.

Ce nouveau rapport école / théâtre, émancipé de tout objectif disciplinaire, transforme l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire, ouvrant la porte aux ateliers d'expression dramatique et à diverses expériences de créations collectives enfantines. Comme l'avait déjà entrevu Catherine Dasté, les ateliers d'expression dramatique, n'ont pas pour but en soi d'apprendre aux jeunes une technique ou un savoir-faire à évaluer, mais cherchent plutôt à leur donner l'envie et les moyens de s'exprimer, à provoquer le plaisir et « un jeu *libre* » (dans Jenger, 1975, p.124). Ils sont l'outil d'expression du monde intérieur et le lieu des interrogations personnelles de l'élève. Pour favoriser l'expression des tout-petits, d'autres pédagogues, telle Hélène Gauthier<sup>2</sup>, proposent des projets de création collective durant lesquels ces derniers assument toutes les tâches de création et de production. Le rapport de l'école et du théâtre a donc radicalement évolué puisqu'il s'agit maintenant de permettre aux enfants de se sensibiliser à un art, de s'exprimer et de se questionner sur ce qu'ils ressentent afin de construire leur personnalité.

Ce courant d'expérimentations pédagogiques et de créations professionnelles à l'écoute des intérêts, des besoins et de l'expression *libre et vraie* des enfants, fût le terreau nécessaire à la naissance de notre projet. Point de jonction de ces diverses démarches, professionnelle et scolaire, ce projet explore une troisième voie en proposant à l'enfant d'être l'architecte de son spectacle sans pour autant être dépourvu des moyens – humains et techniques – que peuvent lui fournir le milieu professionnel. Comédiens et concepteurs professionnels mettront leur expertise à son service, mais ne le déposséderont pas de son droit

---

<sup>2</sup> Hélène Gauthier, enseignante de maternelle, permet aux enfants dès l'âge de 5 ans de créer, jouer et mettre en scène leur propre spectacle. Voir Gauthier, Hélène. 1995. *Faire du théâtre dès cinq ans*.

de créer lui-même son texte et de concevoir son spectacle. Il ne sera donc plus question de l'exclure de l'écriture du texte, de la mise en scène du spectacle et de le priver de son autorité "artistique". Au contraire, il sera auteur et metteur en scène, gardant le pouvoir de transformer et de faire évoluer son texte et sa mise en scène, au fur et à mesure du travail. Soutenu par des professionnels, mais toujours responsable des choix artistiques, l'enfant peut alors espérer entendre fidèlement sa parole et voir sur scène ce qu'il a imaginé, sans être limité par son manque d'expérience.

Identifiables sont donc nos filiations avec les pratiques du milieu scolaire qui, pour favoriser l'expression « libre » de l'enfant et lui donner la parole, lui permettent de choisir ses thèmes, de construire lui-même son histoire, d'en écrire les dialogues et d'en assumer la mise en scène. Et identifiables sont celles avec le milieu professionnel qui, en cherchant ses thématiques de création auprès des enfants, les fera travailler avec des comédiens professionnels.

### 1.3 Théâtre et imaginaire enfantin

Avant de définir le rôle du metteur en scène, il nous semble important de nous pencher sur ce qui nous a poussée à jumeler notre recherche-action au travail du metteur en scène. En effet, le lecteur pourrait se demander pour quelles raisons nous nous sommes intéressée à l'acte de mettre en scène, plutôt qu'à celui d'écrire un texte dramatique, alors que nous y avons consacré une bonne moitié de notre temps de travail. Une première réponse s'impose immédiatement : diverses expériences enfantines d'écriture ou de création de textes dramatiques, par improvisations, ont déjà été décrites et analysées. On peut par exemple se référer au livre d'Hélène Gauthier *Faire du théâtre dès cinq ans* cité précédemment, qui décrit très concrètement les ateliers et les étapes qui mènent à la création d'une histoire collective, puis à un spectacle conçu, monté et joué entièrement par les enfants eux-mêmes. De même, dans son livre *L'enfant et l'expression dramatique*, à la section intitulée *Ateliers d'écriture menant à la création de textes dramatiques pour enfants*, Monique Rioux décrit de façon éclairante les

différentes techniques de travail en expression dramatique et en art plastiques [...] employées dans le but d'amener les enfants à créer des personnages qu'ils désirent voir jouer sur scène dans des décors et costumes conçus par eux (1979, p.125).

Ces approches, bien qu'elles n'aient pas mené à l'écriture par les enfants eux-mêmes d'un texte définitif puisque ce qu'ils inventèrent fut ensuite repris par des auteurs professionnels, auraient pu le permettre. Ces méthodes et ces résultats ayant déjà été étudiés, il ne nous semblait pas pertinent d'articuler notre cadre théorique autour de cet aspect et d'en faire le cœur de ce mémoire. Par contre, le processus permettant à des enfants de mettre en scène leurs histoires en travaillant avec un groupe de comédiens et de concepteurs professionnels n'a pas ou peu été documenté, bien que l'expérience ait déjà été tentée. On pensera par exemple au spectacle du HB Studio qui fût à l'origine de ce projet et dont nous avons parlé dans notre avant-propos. Quant au travail de Monique Rioux, auquel notre projet fut comparé parce qu'y ont travaillé ensemble enfants et comédiens, il n'examine pas le processus de mise en scène, puisque ce ne sont pas les enfants qui l'ont assumée, même si certains exercices peuvent en être considérés comme les prémisses – direction d'acteurs et conception des décors<sup>3</sup>.

Une autre raison nous a également poussée à nous concentrer sur l'acte de mettre en scène : celle de l'influence du metteur en scène sur la création. André Veinstein écrit dès 1955 : « Le théâtre d'intérêt artistique se trouve placé en fait sous l'auspice du metteur en scène » (p. 7). De nos jours, une représentation scénique ne peut plus se concevoir sans une mise en scène, « visible ou invisible » (Corvin, 1998, vol. L-Z, p.1120) qui l'organise et lui donne du sens. On ne peut donc plus se contenter, comme au XVIIe et au début du XVIIIe siècle, pour citer André Corvin, d'un simple régisseur<sup>4</sup> qui réunit et organise « tous les éléments techniques utiles à la représentation », qui ne se questionne ni sur les significations possibles d'une œuvre, ni sur sa représentation esthétique et qui effectue « son travail à l'intérieur d'un

---

<sup>3</sup> Pour plus de détails sur le travail de Monique Rioux lire le schéma et le minutage d'un atelier d'écriture avec comédiens adultes et enfants de dix ans, dans *L'enfant et l'expression dramatique* p.130 à 141.

<sup>4</sup> Il est à noter qu'André Veinstein, dans son livre *La mise en scène et sa condition esthétique*, questionnera cette thèse de la neutralité du régisseur.

certain nombre de traditions, d'habitudes, de dispositions obligées et de canons esthétiques » qui n'ont pas de lien avec le texte (1998, vol. L-Z, p.1115-1116). Organisant en un tout cohérent la représentation, en fonction de son interprétation et de sa vision esthétique de l'œuvre, le metteur en scène est devenu indispensable. Conséquemment, il nous semblait important de remettre cette responsabilité entre les mains des enfants et de présenter dans ce mémoire les stratégies susceptibles de leur permettre d'assumer cette fonction.

#### 1.4 Des enfants metteurs en scène ?

Si ce projet a eu pour objectif de chercher des stratégies qui permettraient à ces jeunes d'assumer la mise en scène de leur texte, ce mémoire se devait, après les avoir décrites et analysées, d'évaluer à quelle hauteur nos jeunes avaient réellement assumé leurs fonctions, été maîtres des choix artistiques et donc du spectacle. Mais pour évaluer de façon pertinente leur pratique, nous devons d'abord cerner ce qu'est la fonction du metteur en scène, préciser ses tâches et ses responsabilités telles qu'elles sont généralement assumées dans un cadre professionnel, ainsi que ses relations avec les concepteurs et les comédiens.

À partir des livres de Jean Verdeil *Le travail du metteur en scène*, d'André Veinstein *La mise en scène théâtrale et sa condition esthétique* et des définitions proposées par Patrice Pavis et Michel Corvin dans leurs dictionnaires de théâtre, nous essayerons de poser quelques balises théoriques. Il ne s'agira pas ici de donner "LA" définition de ce qu'est *mettre en scène*, puisque ce n'est pas le sujet de notre mémoire, mais de proposer au lecteur un cadre de référence auquel sera confronté ce que nous avons expérimenté.

Dans une acception étroite, le terme mise en scène désigne l'activité qui consiste dans l'agencement, en un certain temps et en un certain espace de jeu, des différents éléments d'interprétation scénique d'une œuvre dramatique. (Veinstein, 1955, p.9)

Pour André Veinstein, dont c'est la définition, les éléments d'interprétation scénique sont la décoration, l'éclairage, la musique et le jeu des acteurs (1955, p.9).

Pour Patrice Pavis, le metteur en scène est

la personne chargée de monter une pièce, en assumant la responsabilité esthétique et organisatrice du spectacle, en choisissant les comédiens, en interprétant le texte, en utilisant les possibilités scéniques à sa disposition. (1996, p.204)

Toujours pour Patrice Pavis, le metteur en scène

a pour mission de décider du lien entre les divers éléments scéniques, ce qui influe évidemment de manière déterminante sur la production du sens global. Ce travail de coordination et d'homogénéisation se fait, pour un théâtre qui montre une action, autour de l'explication de la fable qui est rendue intelligible en faisant appel à la scène utilisée comme clavier général de la production théâtrale. La mise en scène doit former un système organique complet, une structure où chaque élément s'intègre à l'ensemble, où rien n'est laissé au hasard mais possède une fonction dans la conception d'ensemble. Toute mise en scène instaure une cohérence [...]. [...]. lieu même de l'apparition du sens de l'œuvre théâtrale.[...] la mise en scène disposera de tous les moyens scéniques (dispositif scénique, éclairages, costumes, etc.) et ludiques (jeu du comédien, corporalité et gestualité). [...] (1996, p.211).

À la lumière de ces définitions, il apparaît que le metteur en scène a une double responsabilité : celle de mettre en évidence le sens de l'œuvre telle qu'il la perçoit en structurant, en un tout cohérent, tous les éléments scéniques nécessaires à sa représentation.

Dans la pratique, pour mettre en évidence le sens du texte, le metteur en scène doit en premier lieu effectuer un travail préalable d'analyse du texte qui commence bien avant le début des répétitions et son travail avec les concepteurs. À cette étape de lecture, de relecture, de recherches et de questionnement du texte, il cherche à circonscrire les différentes thématiques, significations et esthétiques, explicites ou implicites, de l'œuvre, pour privilégier celles qui lui paraîtront essentielles, toutes partiales que puissent être ces interprétations. Il analyse le rythme du discours et le découpage du matériau textuel, ainsi que les indications scéniques et spatio-temporelles contenues dans le texte dramatique. Il cherche à comprendre et à « voir » la dynamique des personnages (physique, sociale ou psychologique), leurs relations et leurs conflits. C'est une phase d'imprégnation puis

d'interprétation personnelle et de projection dans l'espace du texte dramatique. C'est à cette étape que le metteur en scène ébauche parfois une première mise en scène et que sont établis ses premiers choix esthétiques ; choix qui, dans bien des cas, évolueront lors des répétitions – même si certains y conçoivent déjà leur mise en scène définitive.

Quant à structurer tous les éléments scéniques en un tout cohérent porteur du sens privilégié, cela implique que le metteur en scène prenne en charge les répétitions et transmette sa perception de l'œuvre aux comédiens et concepteurs. Commence alors pour lui une deuxième étape, celle des répétitions et du travail avec les concepteurs. Patrice Pavis décrit comme suit les répétitions :

Concrètement, la mise en scène passe par une phase de direction des acteurs. Le metteur en scène guide les comédiens en leur retournant et en leur explicitant l'image qu'ils produisent en travaillant à partir de ses propositions et en corrigeant en fonction des autres acteurs. Il s'assure que le détail du geste, de l'intonation, du rythme correspond bien à l'ensemble du discours de la mise en scène, s'intègre à une séquence, une scène, un ensemble. Les acteurs essaient, au cours des répétitions, diverses situations d'énonciation. Ils occupent peu à peu l'espace, au terme d'un trajet en réglant et en se réglant sur l'ensemble des systèmes scéniques [...]. La mise en scène n'est pas nécessairement - comme il est à la mode de le dire - un exercice d'autoritarisme du metteur en scène qui dépouille les auteurs et tyrannise sadiquement des acteurs-marionnettes. BRECHT le rappelait, en vain : « Chez nous, le metteur en scène ne pénètre pas au théâtre avec son "idée" ou sa "vision", un "plan des mises en place" et des décors tout faits. Son désir n'est pas de "réaliser" une idée. Sa tâche consiste à éveiller et à organiser l'activité productive des comédiens (musiciens, peintres, etc.). Pour lui répéter ne signifie pas faire avaler de force quelque conception arrêtée *à priori* dans sa tête, mais mettre à l'épreuve » (1996, p.212).

Mettre en scène ne signifie donc plus répéter pour imposer aux comédiens une vision figée du spectacle, mais plutôt pour mettre à l'épreuve une vision préalable qui se verra confirmée ou évoluera avec le travail des comédiens et des concepteurs. Quant au travail de ces derniers – décor, éclairage, son ou costumes -, il est possible de s'en faire une idée assez claire grâce à la description de la fonction du concepteur de décors proposée par Mario Bouchard:

Le concepteur des décors est responsable de la conception du ou des décors et des accessoires. Il doit répondre aux demandes du metteur en scène avec son apport créatif, [...], il doit aider le metteur en scène et les comédiens à rendre concret un concept, une ambiance, en harmonie avec le texte [...]. Il est responsable de tout choix artistique.

[...]

Pour ce faire, il doit:

[...]

rencontrer le metteur en scène afin de connaître le ou les aspects de la pièce qu'il souhaite exploiter. Vérifier avec lui les éléments principaux reliés à l'action et référer à lui aussi souvent que nécessaire et/ou possible en cours de sa démarche ;

[...]

assister à un nombre suffisant de répétitions et bien analyser la mise en scène [...] (p.48).

Ainsi, si le metteur en scène n'a pas à concevoir le décor, les éclairages, le son ou les costumes, il doit néanmoins échanger avec ses concepteurs et leur exposer ce qu'il désire, afin que leur apport créatif soit en accord avec son point de vue. Si mettre en scène ne se conçoit donc plus comme un acte d'autoritarisme qui exclut tout échange ou apport créatif des comédiens et des concepteurs, il n'en demeure pas moins que, responsable de la cohérence du spectacle, le metteur en scène se doit, comme le souligne Michel Corvin, de

structurer les composantes de la représentation théâtrale à partir d'un point de vue directeur. [...] L'espace, le jeu, les costumes, la lumière, le son, la manière de régler les effets, tout doit être soumis à un point de vue qui s'incarne dans la conception que le metteur en scène se fait de l'oeuvre et de ce que c'est de la représenter. [...] Il est [...] celui à qui est demandé d'ordonner la représentation en fonction d'un point de vue et de subordonner à ce point de vue le trajet esthétique des différentes composantes de la représentation (1998, vol. L-Z, p.1113).

À la lumière de ces définitions, nous identifierons quatre tâches caractéristiques de la fonction du metteur en scène. Afin de structurer les composantes de la représentation à partir d'un point de vue directeur qui rendra scéniquement évident le sens du texte :

- Le metteur en scène doit faire un travail préalable d'analyse du texte dramatique qui le conduira à circonscrire ses multiples significations et esthétiques et à déterminer celles qu'il désire privilégier;

- Il travaille avec les concepteurs et leur expose son analyse du texte, ce qu'il souhaite plus particulièrement mettre en évidence et exploiter ;
- Il dirige les comédiens et leur renvoie leur image. Il travaille avec eux le geste, le mouvement, les attitudes, les physionomies, l'intonation, les silences et le rythme afin que tous ces éléments se répondent;
- Lors de l'entrée en salle, il coordonne tous les éléments de la représentation et s'assure qu'ils s'intègrent efficacement à l'ensemble

Considérées comme notre cadre de référence, ces quatre tâches serviront, après avoir décrit et analysé la pratique telle qu'elle a été expérimentée et les stratégies mises en place, à évaluer à quelle hauteur les enfants ont réellement assumé leur fonction et mis en évidence le sens et l'esthétique de leurs textes tel qu'ils le désiraient.

Avant d'aborder le chapitre suivant, nous ouvrirons une brève parenthèse sur l'éthique de travail qu'ont dû respecter les adultes dans leur rapport avec les jeunes. Afin d'éviter d'imposer leur imaginaire, consigne avait été donnée aux concepteurs et aux comédiens de ne pas imposer aux enfants de solutions ou de choix auxquels ils n'adhéraient pas. Mais n'étant pas des « comédiens-marionnettes » à la merci « de metteurs en scène dictateurs », s'ils se devaient d'être à l'écoute et de respecter leurs indications, ils se devaient également de faire des propositions qui permettraient aux jeunes de bénéficier de leur expertise professionnelle. De cet équilibre entre écoute et propositions, ainsi que des stratégies employées dépendrait la réussite de ce projet qui était de porter sur scène, avec justesse, l'imaginaire enfantin.

## CHAPITRE II

### LES ENFANTS ET LA CRÉATION DE TEXTES

Il s'agira dans ce chapitre de mettre en évidence le processus et les stratégies qui ont permis à des enfants de 9 à 12 ans d'écrire des textes fidèles à leur imaginaire ou à leurs préoccupations, puis de se préparer à assumer leur futur rôle de metteur en scène. Lors de cette première étape, qui s'est déroulée de mi-septembre à mi-décembre, les enfants ont écrit les deux histoires qu'ils présenteraient en spectacle. Ce processus d'écriture a été constitué de deux phases distinctes. La première a été une phase exploratoire de recherche et de développement d'histoires. La deuxième a été consacrée au développement des deux histoires du spectacle : *Histoire de vin* et *Nos vies : histoires de filles*.

#### 2.1 Développement et compilation d'histoires

Cette première phase du travail a eu pour objectif de constituer un fonds varié d'histoires. Y furent consacrés quatre ateliers, tous composés d'une phase d'inspiration, d'une phase d'élaboration et d'une phase de mise en perspective (programme du MEQ, 2004 p.193).

##### 2.1.1 Inspiration

Afin de développer des histoires révélatrices de leur imaginaire et de leurs préoccupations, nous devons amener les enfants à identifier les thèmes ou les sujets qu'ils approfondiraient avec plaisir et intérêt. Cette phase a donc été consacrée à la recherche de

thèmes personnels à partir desquels les jeunes pourraient inventer des histoires. Éthiquement, nous voulions que les jeunes trouvent leurs thèmes ou sujets seuls, car nous voulions éviter de leur en imposer ou de leur en suggérer. Pour débiter ces premiers ateliers, nous leur avons proposé différentes approches de recherche.

La première a été l'énumération spontanée ou à froid de titres. Cette méthode les a obligés à laisser parler leur inconscient, puisqu'ils n'avaient pas le loisir de réfléchir, mais devaient en énumérer le plus grand nombre, le plus vite possible. Ces titres furent notés au fur et mesure par l'animatrice. Pour ceux qui eurent du mal à lancer leur énumération furent proposées quelques pistes d'ordre très général, telles que : « De quoi voudriez-vous parler dans une pièce de théâtre ? De choses que vous aimez ou que vous n'aimez pas ? De choses que vous aimeriez faire, devenir ? D'un monde imaginaire ou réel ? » Ils suivront ou ne suivront pas ces pistes. Avec cet exercice, nous espérions atteindre deux objectifs : leur faire énumérer si possible des titres originaux et leur permettre "d'évacuer" des sujets peu personnels empruntés à la télévision ou au cinéma. Ce dernier objectif fut, à notre avis, atteint, puisque la plupart des sujets s'inspirant de films ne furent pas ou peu développés par la suite et dans ce dernier cas, le furent de façon très personnelle.

La deuxième technique utilisée fut celle de l'échange libre. Cet échange fut de l'ordre de la discussion de café. Les sujets ou histoires furent spontanément amenés par les jeunes et se développèrent au gré de leurs interventions. À noter qu'il est intéressant que l'animatrice s'implique dans le débat et donne son point de vue ou fasse part de son expérience. Si elle ne cherche pas à orienter la conversation, sa participation dynamise le débat et construit une égalité de rapport entre les jeunes et l'adulte, rapport d'égalité qui sera primordial pour le travail à venir de mise en scène. Mais, au risque de parvenir à l'effet inverse, il est également nécessaire que les enfants sentent que ce n'est pas en tant "qu'autorité morale" que l'adulte intervient, mais que son avis n'engage que lui. Cela est parfois difficile, car il doit parallèlement continuer à tenir son rôle d'animateur en vérifiant que tout le monde ait accès à la parole, en la distribuant si nécessaire ou en posant des questions pour que les jeunes précisent leur point de vue et donnent des exemples concrets.

**Encadré 2.1**

## Résumé des thèmes abordés lors de l'échange libre

Les échanges ont porté sur leur quotidien, leur journée. Sont racontées des histoires ou des anecdotes tirées de situations réelles qu'ils vivent ou dont ils sont témoins, particulièrement dans le milieu scolaire. Les thèmes identifiés furent : la honte, le regard des autres, la peur du rejet, la jalousie, l'injustice et les préjugés.

Parce qu'il autorise les jeunes à raconter, pour s'en s'inspirer, des histoires qui leur sont très personnelles, de tous les déclencheurs qui seront expérimentés, l'échange libre a généré les improvisations les plus maîtrisées. Les enfants-comédiens, restés eux-mêmes et explorant des situations dramatiques familiales, les développèrent spontanément de façon plus riche, organique et juste que celles tirées de thèmes purement imaginaires.

Afin de les amener à proposer des situations et des personnages moins quotidiens et moins centrés sur eux, trois dernières explorations furent proposées. Tout d'abord, il leur fut demandé, à partir d'une image mentale, d'inventer un personnage imaginaire qu'ils exploreraient physiquement et dont ils se serviraient ensuite pour inventer une histoire. Par imaginaire, nous entendons : différent de ce qu'ils sont ou connaissent.

**Encadré 2.2**

## Résumé des propositions de personnages imaginaires

Les jeunes les plus âgés (11-12 ans) n'ont pas voulu inventer de personnages imaginaires. Situations et personnages restèrent encore très familiers, tout se déroulant dans le milieu scolaire.

Par contre, les plus jeunes (8-9 ans) inventèrent des histoires fantastiques dont les personnages, des animaux très jeunes aux comportements anthropomorphiques, vivent des aventures initiatiques.

À la suite de cette exploration, la majorité de leurs personnages restant très jeunes, nous avons décidé de leur demander de réfléchir, chez eux, à des histoires sur ou avec des

adultes, ceux-ci n'étant pas obligatoirement des êtres humains. Cette distinction entre avec et sur peut paraître superflue, mais a été volontaire, car il ne s'agissait pas pour nous d'imposer un type d'histoire – avec par exemple seulement des adultes –, ce qui en aurait alors exclu d'autres. Non, il s'agissait plutôt de sortir les enfants de leur confinement à des aventures n'impliquant que des personnages de leur d'âge, pour les amener à inventer une histoire où l'adulte aurait sa place à part entière. Il s'agissait de mettre les enfants en position d'observateurs d'un monde auquel ils n'appartiennent pas encore, mais avec lequel ils sont en constante interaction. Liberté leur était donnée d'inventer tout type d'histoires : des histoires adultes/ enfants ou adultes/adultes telles qu'eux, auteurs de 8 à 12 ans, pouvaient se les imaginer. Leur donner le temps de réfléchir, chez eux, devait permettre à leur imaginaire de "divaguer" autour d'un sujet difficile sans qu'ils aient l'obligation de transcrire sur papier leurs idées, ce qui aurait changé la dynamique de travail lors du partage des idées. Implicitement, l'histoire présentée étant encore en devenir, le groupe pouvait se l'approprier, la développer, questionner et retravailler sa logique et sa structure, proposer des variantes et ainsi participer, à titre d'auteur collectif, à son élaboration <sup>5</sup>.

### Encadré 2.3

Trois thématiques tirées de l'exploration « Inventer des histoires sur ou avec des adultes »

Cet exercice a permis à une des élèves les plus âgées d'inventer trois histoires fantastiques dans lesquelles les jeunes s'imaginent devenir adultes et portent un regard critique sur les relations hommes/femmes ou enfants/adultes. Ces histoires seront en partie utilisées pour *Nos vies : histoires de filles*.

Enfin, nous leur avons proposé une dernière exploration, dont le déclencheur, cette fois, fût l'âge du public et non des personnages. La consigne donnée fut la suivante : « Écrivain de théâtre, vous écrivez pour un public déterminé, soit adulte, soit enfantin. Vous devez choisir votre public. Vous racontez l'histoire que vous avez toujours voulu raconter à des adultes ou à des enfants ».

<sup>5</sup> Nous leur donnerons malgré tout, en début de cours, quelques minutes pour consigner sur papier leurs idées, ce qui concrètement leur permet de faire le point ou de se rappeler ce à quoi ils ont pensé à la maison.

#### Encadré 2.4

##### Résumé des propositions inspirées par l'âge du public

Les histoires proposées furent très diverses : fantastiques, politiques ou de l'ordre du conte pour enfants. Elles sont cependant restées, en grande majorité, destinées à un public de jeunes enfants. Certaines furent destinées à un public mixte d'adolescents et d'adultes.

Il est à noter que si, auparavant, nos consignes n'induisaient aucune thématique, parce que nous voulions que les enfants les génèrent eux-mêmes, avec notre avant-dernière exploration, nous avons enfreint notre vœu de neutralité en suggérant d'imaginer l'adulte. Cependant, quel que soit le déclencheur proposé, les jeunes ne se sont jamais laissés intimider par le cadre de travail qui leur a été proposé et non imposé. Lorsqu'il ne leur convenait pas, ils n'hésitaient pas, comme nous l'avons vu, à en sortir pour explorer le thème qui, tout simplement, les intéressait. Il nous semble que de la souplesse des consignes, plus que des consignes elles-mêmes, dépendait leur capacité à proposer des sujets proches d'eux et qu'ils auraient envie d'explorer.

#### 2.1.2 Élaboration

Après chacun de ces exercices d'exploration, les enfants eurent à développer à l'écrit, puis par improvisation les propositions qui les avaient le plus intéressés. Pour cela, consigne leur fut tout d'abord donnée d'écrire un court texte contenant les informations suivantes : titre, lieu de l'action, brève description des personnages (deux à quatre personnages), ce qui se passe entre eux (un problème) et la manière dont est résolu ce problème. Il ne s'agissait donc pas ici de penser à des dialogues. Afin de les pousser à être synthétiques, ils n'eurent à leur disposition que dix à quinze minutes de travail. Puis, oralement et sans aucune théâtralisation, ils eurent à présenter au reste du groupe, qui si nécessaire poserait des questions, les histoires ainsi élaborées et leurs personnages. Ce partage avec le groupe fut important car, tout en justifiant l'effort et le temps consacrés à écrire, il nourrissait chaque

enfant en lui suggérant de nouvelles pistes dont il pourrait éventuellement s'inspirer pour enrichir ses propres histoires ou en inventer d'autres.

Présenter son histoire préparait également efficacement aux improvisations qui immédiatement suivirent, les jeunes ayant pu identifier globalement ce qu'ils auraient à improviser, ainsi que les rôles qui les intéressaient. Lors de cette première série d'improvisations, ils n'eurent que 30 secondes pour décider du début de la scène et pour se mettre en place. Les contraindre à improviser sans préparation nous permit d'identifier très rapidement des thèmes significatifs. N'ayant pas le temps de se mettre d'accord sur ce qu'ils crurent comprendre de la situation, des personnages, de leurs relations ou sur un déroulement précis et figé de l'histoire, ils durent laisser parler leur inconscient et improviser sans intellectualiser. Lorsque le sujet proposé fit écho à leur imaginaire ou à leurs préoccupations, leurs dialogues et personnages furent riches, nuancés et les situations dramatiques décollèrent.

Les auteurs eurent la possibilité d'improviser leurs histoires. Lorsqu'ils firent partie de la distribution, les improvisations furent plus structurées car, sachant ce qu'ils désiraient jouer, leurs propositions étaient très précises et montraient la voie aux autres improvisateurs. Pourtant, cela pouvait aussi leur imposer un cadre rigide, dans lequel ces derniers ne trouvaient pas leur place, mais qu'ils n'osaient pas transgresser. Par contre, en ne participant pas à l'improvisation, les auteurs laissaient échapper leur histoire, tandis que le groupe, beaucoup plus libre, la développait et offrait à l'auteur devenu observateur de nouvelles pistes de création.

Ces improvisations permirent de développer situations, dialogues et personnages dans un temps très court. Elles alimentèrent aussi l'imaginaire des enfants, spectateurs ou comédiens qui, s'inspirant de ce qu'ils avaient vu et entendu, purent proposer de nouvelles histoires ou de nouvelles versions.

### 2.1.3 Mise en perspective

Afin, de ne rien perdre de ce qui s'était vécu et d'intégrer ce qu'ils avaient improvisé, les enfants eurent ensuite à garder trace des improvisations qui les avaient particulièrement intéressés. Il ne s'agissait pas ici d'en faire un simple résumé, mais d'en consigner la structure et ses éléments d'articulation. Par éléments d'articulation, nous entendons ce mot, ce geste, ce silence permettant de passer d'une scène ou d'une partie à l'autre et faisant progresser l'histoire. Il leur fut parfois demandé de faire cet exercice chez eux. Contrairement à la mise sur papier immédiate qui, par faute de temps, ne permettait pas le recul, cette technique leur permettait de réfléchir à ce qu'ils allaient écrire. Elle leur donnait la possibilité de développer l'histoire choisie de façon plus logique, de mieux la structurer. Ils pouvaient la détailler, enrichir situations, personnages et relations ou encore lui inventer une suite. Quelle que soit l'approche utilisée, ce travail allait aussi leur permettre d'ordonner très efficacement entre elles les histoires qui seraient utilisées pour créer les deux textes du spectacle.

## 2.2 Textes pour un spectacle

### 2.2.1 Sélection des histoires

Après ces quatre premiers ateliers centrés sur l'invention d'un grand nombre d'histoires, notre cinquième rencontre fut consacrée à la sélection de celles que les jeunes voudraient conserver pour créer les textes du spectacle. Sur vingt-quatre histoires, et quelques variantes, une dizaine furent sélectionnées pour donner naissance à nos deux textes dramatiques : *Histoires de vin* et *Nos vies : histoires de filles*. Si l'équipe de *Nos vies : histoires de filles* utilisa celles-ci sans beaucoup les transformer, le groupe d'*Histoire de vin* ne fit que s'en inspirer librement pour créer une histoire plus originale.

Mais à bien l'observer, ce cinquième atelier ne fut qu'un atelier de synthèse, la sélection s'étant déroulée progressivement, au fur et mesure de nos rencontres. Elle résulta de plusieurs dynamiques :

- De leur plaisir ou déplaisir et de leur aisance à improviser sur une idée ;
- De leur insistance et attachement à vouloir développer un sujet précis ;

- De l'oubli d'un thème ou d'une histoire exploré(e) une unique fois – nous ne soulignerons pas ces oublis révélateurs de leur peu d'intérêt pour ces histoires.

Par le respect de leurs oublis, de leur plaisir et de leur aisance à improviser ou de leur insistance à développer plusieurs fois une même histoire, des choix très clairs se sont très rapidement dessinés, choix qui furent confirmés lors de ce cinquième atelier.

### 2.2.2 Création des textes

Dès le sixième atelier, de la fin octobre à la mi-décembre, les équipes de *Nos vies : histoires de filles* et *Histoire de vin* travaillèrent à la création de leurs textes dramatiques. Elles regroupèrent, adaptèrent ou amalgamèrent, les unes avec les autres, les histoires respectivement sélectionnées, élaborant ainsi un premier canevas qui fut improvisé, pour être ensuite, à maintes reprises, discuté, ré-improvisé et modifié. Lors de ce travail, leur seule contrainte fut de consigner régulièrement par écrit le canevas en train d'émerger ou de se modifier, ainsi que les articulations permettant de passer d'une scène à l'autre ou de faire évoluer la situation dramatique. En outre, chaque enfant se devait de garder trace des dialogues ou des répliques importantes de son personnage. Ce processus permit de découper chaque histoire en scènes, d'en améliorer la structure, puis d'en développer et fixer les dialogues.

Au cours de ce travail, nous sommes intervenue de diverses façons. Celui-ci se déroulant sur plusieurs ateliers, nous leur avons rappelé ce qu'ils avaient précédemment fixé. Lorsqu'un nouvel élément s'avérait contradictoire ou sans rapport avec ce qui existait déjà, nous le leur avons signalé. Nous synthétisâmes également leurs propositions, restant alors attentive à rappeler ou à faire entendre tous les avis. Nous leur demandâmes de faire des choix clairs et de les motiver, afin d'éviter qu'ils ne privilégient l'anecdotique ou le détail amusant, au détriment du sens. Nous leur fîmes parfois prendre conscience des conséquences de certaines propositions afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées. De même, nous les avons interrogés sur leur découpage scène par scène, sur leurs personnages et les avons aidés à identifier les raisons pour lesquelles une improvisation n'avait pas fonctionné.

Celles-ci pouvaient être un canevas trop flou ou peu respecté, des histoires pas assez explorées à l'étape précédente ou s'enchaînant sans réelle logique. Certaines de nos interventions furent cependant plus directives. Nous eûmes, par exemple, à demander à l'équipe d'*Histoire de vin* de simplifier son récit et de réduire le nombre de ses lieux et personnages. En effet, ayant privilégié, par manque de temps, le travail à la table et non l'improvisation, les enfants ne s'étaient pas rendu compte de la complexité scénique de leur histoire.

Par contre, nous ne sommes pas intervenue pendant les improvisations et ce, même lorsqu'elles s'avéraient décevantes. Nous les avons laissé improviser à leur rythme. En état de recherche, ils rejouèrent, plusieurs fois, au cours d'une même improvisation, sans s'en rendre compte, le même moment ou conflit. De façon instinctive, ils cherchaient la transition parfaite, d'une scène ou d'une réplique à l'autre ou la réplique juste qui convenait le mieux à leur personnage ou à la situation. Cette insistance à revenir instinctivement sur les mêmes passages leur permit d'expérimenter, puis d'enrichir diverses possibilités d'interprétation, de dialogues et d'articulations possibles, d'identifier celles qui fonctionnaient le mieux et de les fixer dans leur mémoire. Travailler ainsi leur a indéniablement permis d'organiser, en un tout organique dont la structure leur convenait, toutes les petites histoires dont ils s'étaient servis ou inspirés. Ils réussirent à inventer des liens entre les diverses histoires utilisées, début, milieu et fin se répondant. Ces liens transparaisaient dans les dialogues ou dans le déroulement de l'action, tel élément renvoyant à tel autre et, par conséquent, amenant de façon logique un conflit, une décision ou une action.

### 2.2.3 Transcription en vue d'un spectacle

Dès que les dialogues et la structure dramatique furent suffisamment définis, nous les avons transcrits sur ordinateur. Dans un premier temps, cette transcription se fit au fur et à mesure de leur interprétation. Mais, consciente qu'il leur était difficile d'attendre que nous tapions leurs dialogues, nous leur avons proposé d'écrire à partir d'un enregistrement vidéo. Comme ils semblaient vouloir nous dicter, assis, leurs dialogues, nous insistâmes pour qu'ils

jouent réellement chaque scène. En mouvement, leur interprétation serait plus juste et nombre d'éléments spatio-temporels pourraient être précisés. Nous les avons d'ailleurs régulièrement arrêtés afin qu'ils clarifient leurs dialogues, la logique de leurs enchaînements, certains éléments de ponctuation, les relations, réactions ou sentiments de leurs personnages, leurs entrées/sorties, ainsi que quelques mises en place. Au début de chaque nouvelle scène, furent annoncés la distribution et le lieu de l'action. Toutes ces informations furent transcrites sous forme de didascalies ou dans le texte même. Ce travail leur permit d'affiner leur texte, mais surtout de se poser ces questions essentielles que doit se poser le metteur en scène sur les relations qu'entretiennent les personnages, leur dynamique personnelle, la logique ou la nécessité de certains déplacements, gestes, regards, etc.

### 2.3 Retour sur le processus de création des textes

Afin de porter à la scène leurs préoccupations, leurs intérêts et leur imaginaire de la façon la plus fidèle possible, il avait été décidé que les enfants utiliseraient et écriraient leurs propres textes. En tant qu'adulte et animatrice, nous avons donc, afin de ne pas les influencer ou nous substituer à eux, un devoir de réserve quant à ce qu'ils désireraient développer et comment. Nous avons comme éthique d'intervenir sans à priori esthétique ou moral. Nous n'y sommes parvenue que partiellement. Les pousser à préciser situations, personnages et éléments spatio-temporels ou à simplifier leurs canevas afin de respecter nos contraintes de production, n'impliquait pas d'à priori. Par contre, les questionner sur la logique de leurs choix ou leur rappeler certaines conventions théâtrales a peut-être influencé la façon dont leurs récits seraient développés ou représentés. Ces conventions, finalement très relatives, n'étaient-elles pas intrinsèquement porteuses d'un point de vue esthétique ? Lorsque nous les questionnions sur la logique de leurs enchaînements ou de leurs dialogues, nos demandes n'étaient-elles pas trop "logiques" et par conséquent trop "adultes"? Si la plupart de nos interventions furent approuvées par les jeunes eux-mêmes, peut-être aurait-il été intéressant de prendre le temps, si cela avait été possible, de les laisser aller et de vivre avec eux une théâtralité moins conventionnelle et une structure de canevas plus éclatée... Mais il nous faut admettre qu'il est parfois difficile de rester simple observatrice ou animatrice d'un processus en train de se vivre et qu'outre le fait de leur rappeler plus particulièrement certaines de leurs

propositions dont nous étions admirative<sup>6</sup>, il nous est arrivé de laisser échapper quelques critiques qui, portant sur leur vision des personnages et sur le contenu de l'histoire, n'auraient jamais dû être faites<sup>7</sup>. Cependant, force est de constater qu'ils se montrèrent très autonomes parvenant, avec constance, à faire abstraction des interventions qu'ils ne trouvaient pas pertinentes ou qu'ils percevaient comme dénaturant leur univers ou leurs thématiques.

À l'issue de ce travail, furent créés *Nos vies : histoires de filles* et *Histoire de vin*. Le premier texte, de facture très réaliste mâtiné d'une touche de surréel, fut créé par les plus vieux (10-11 ans) et pourrait être résumé ainsi : de jeunes adolescentes de sixième année nous parlent d'amitiés trahies, de jalousie et de réconciliation lors d'une expérience paranormale. Le deuxième texte créé par les plus jeunes (8-9 ans) fut plutôt fantastique et par certains aspects absurde. Il pourrait être résumé ainsi : pour Daniel, qui a peur des endroits sombres et dont l'imagination débordante «sort de l'irréel au réel», aller chercher du vin à la cave n'est pas forcément une mince affaire. Allait alors débiter pour les enfants, le travail de mise en scène. Objet de notre recherche, c'est ce travail ainsi que les stratégies mises en place pour permettre aux enfants d'assumer leur fonction qui seront décrites et analysées dans notre prochain chapitre.

---

<sup>6</sup> Nous pensons, par exemple, à leur proposition de la construction du mur séparant le monde des enfants de celui des adultes.

<sup>7</sup> Les critiques auxquelles nous faisons référence furent les suivantes: « Pourquoi les parents sont-ils toujours méchants. » et « Ne peut-il se passer quelque chose de bien dans la cabane ? ». Par chance, ces remarques firent écho aux pensées d'une des auteurs qui ne les avaient pas encore formulées, par manque de temps ou par peur d'aller à contre-courant.

## CHAPITRE III

### LES ENFANTS ET LA MISE EN SCÈNE

Ce troisième chapitre, consacré au travail de mise en scène effectué par les enfants, décrira et analysera les exercices et stratégies proposés afin de permettre aux jeunes d'assumer les quatre grandes tâches caractéristiques de la fonction du metteur en scène, à savoir :

- Le travail préalable d'analyse du texte ;
- Le travail de conception en association avec les concepteurs ;
- La direction des comédiens, lors des répétitions ;
- La coordination de tous les éléments du spectacle, lors de l'entrée en salle.

Si le travail préalable d'analyse du texte s'est déroulé en même temps que la création des deux textes du spectacle, le travail de mise en scène – répétitions, conception et structuration des éléments du spectacle – s'est déroulé de la mi-janvier à la fin avril, les répétitions et les conceptions scénographiques se déroulant simultanément. Durant cette période, nous eûmes pour tâches de planifier et d'organiser le déroulement des répétitions de chaque équipe et de certains ateliers de conception. Cela allait nous amener à déterminer l'objectif de travail de chaque rencontre et à proposer des exercices et stratégies qui faciliteraient les échanges enfants / adultes et garantiraient la qualité du spectacle.

#### 3.1 Travail préalable d'analyse des textes

Jean Verdeil, dans son ouvrage *Le travail du metteur en scène*, rappelle que :

Quand le metteur en scène rencontre pour la première fois les comédiens, il a lui-même accompli un travail important de déchiffrement du texte. C'est de cela qu'il va faire part à ceux qu'il a choisis. En même temps, il arrive souvent qu'une

certaine recherche ait été menée à bien sur le décor comme futur espace de jeu (1995, p.47).

Les enfants effectuèrent, de manière non conventionnelle, leur travail préalable lors de la création par improvisations des textes. En effet, en tant qu'auteurs, ils eurent à se poser les questions que tout metteur en scène se pose avant le début des répétitions, tandis qu'en tant qu'improvisateurs, il leur fut plus facile d'y répondre. À titre d'auteurs-improvisateurs, ils identifèrent donc, tel que décrit dans notre cadre théorique :

- Les thématiques développées en les proposant et sélectionnant eux-mêmes ;
- Le sens du texte en créant eux-mêmes leur histoire et en s'interrogeant sur sa cohérence ;
- La structure du récit, en créant eux-mêmes leur canevas et en en identifiant chaque scène ;
- Les caractéristiques psychologiques de leurs personnages, leurs problématiques et leurs rapports, grâce aux nombreuses improvisations leur permettant de développer situations et dialogues ;
- Une ébauche de mise en scène lorsque, rejouant afin de transcrire leurs dialogues, ils précisèrent et verbalisèrent des éléments d'interprétation et spatio-temporels.

Avoir eu à répondre à nos nombreuses questions leur permit de prendre conscience de leurs choix et de leurs implications, tandis qu'improviser les conduisit à acquérir une compréhension intime des personnages et à établir une première mise en espace qui faciliterait leur direction d'acteurs. En ayant créé et vécu ce que son comédien vivrait et dirait, chaque enfant était capable de redonner sens à toutes ses actions, paroles ou gestes et de le diriger en soumettant toutes ses interventions à sa conception du personnage. Il devenait apte à transmettre une expérience et des connaissances qu'il avait préalablement verbalisées. Si aucune piste esthétique ou point de vue de mise en scène ne fut verbalisé à cette étape, la cohérence de leurs interventions futures a prouvé qu'un point de vue collectif inconscient existait – la réalité telle que perçue et vécue à l'échelle enfantine, par exemple —, qui éclairerait et articulerait tout le travail de répétition et de conception. Il serait la clef de tous leurs choix relatifs aux personnages, au jeu, à la conception des décors, des ambiances, etc.

Cette capacité et constance à donner une indication en fonction de ce point de vue n'eurent pas existé s'ils n'avaient collectivement créé eux-mêmes leur texte par improvisations, s'ils n'avaient été individuellement responsables du comédien qui jouait leur personnage et collectivement responsables de tout autre élément de mise en scène. En ayant construit, improvisé et dirigé collectivement une histoire, ils s'accordaient sur l'interprétation du texte, chaque conception individuelle d'un personnage constituant une des facettes du même spectacle et concourant à créer une mise en scène cohérente. La pertinence de notre approche fut confirmée dans la pratique. En effet, deux de nos jeunes metteurs en scène se joignirent à l'équipe en janvier. Ils ne participèrent donc pas à la création des textes. N'en ayant pas de connaissance intime, ils ne furent pas à même de faire une direction d'acteurs ou des propositions de conception aussi pertinentes et cohérentes que celles de leurs collègues.

### 3.2 Conceptions scénographiques

Dans cette partie seront décrites les stratégies utilisées afin de permettre aux concepteurs adultes de répondre aux demandes de nos metteurs en scène en herbe. Pour ce faire, ils ont assisté à plusieurs répétitions et ont proposé aux enfants divers ateliers portant sur les décors, les éclairages, le son et les costumes. Lors de ces ateliers, les enfants auront eu l'occasion de préciser leurs attentes et de faire des propositions concrètes de costumes, décors, son et éclairages ; propositions que reprendront ou dont s'inspireront les concepteurs adultes.

#### 3.2.1 Les décors

Jean Verdeil donne la parole à Jean-Louis Martinelli, metteur en scène lyonnais, qui insiste sur le fait que

*Dans tous les cas, c'est l'échange qui compte pour lui [...]. Avec le décorateur je travaille sur la lecture du texte, c'est-à-dire que je lui montre des photos et lui, il me parle du sens, il me parle de la mise en scène (1995, p.80).*

Avec les deux équipes, les décors ont été conçus au fur et à mesure des répétitions. Deux approches ont été utilisées pour favoriser les échanges enfants / concepteur : l'animation d'ateliers de conception et l'observation des répétitions. Ce travail fut complété par quelques rencontres de conception auxquelles ne participaient pas les enfants, car ils étaient à l'école.

Les ateliers de conception ont eu pour objectif d'amener les enfants à dessiner des lieux et des ambiances dans lesquels évoluaient leurs personnages. Ayant identifié tous leurs lieux (une douzaine), ils discutèrent de façon informelle de différents décors possibles et façons de les faire se succéder. Parce que nous ne pouvions pas envisager de constructions très élaborées, il fut décidé que certains seraient uniquement composés par un ou quelques objets représentatifs. Après avoir lu, joué ou mimé une scène et énuméré tous les objets représentatifs de l'endroit où elle se déroulait, les enfants eurent pour consigne d'en sélectionner chacun un et de le dessiner dans son milieu naturel – la classe, la cave, la maison, le grenier, etc. –, créant ainsi un décor autour d'un objet symbolique. Il n'y eut pas de consigne particulière quant au style. Liberté leur fut donnée d'être réalistes ou abstraits, la seule contrainte étant que nous devions reconnaître un tant soit peu l'objet choisi. Ces dessins furent pour le concepteur autant de pistes de décors à construire que de décors à symboliser.

Pour dessiner les ambiances, la même méthode fut utilisée, si ce n'est que chaque enfant eut à travailler à partir d'un sentiment et non d'un objet. Afin de les libérer de la technique et de les pousser à dessiner une ambiance et non un décor, ils ne devaient pas faire de dessins réalistes, leurs formes ne devant pas être reconnaissables. Ils devaient s'attacher à transcrire par la couleur, la forme et le mouvement, le sentiment sélectionné, créant ainsi leur ambiance.

Pour conclure ces explorations plastiques et avoir un point de vue esthétique collectif, chaque dessin fut présenté et expliqué par son auteur au groupe qui vota pour celui qui, dans sa catégorie, représentait le plus le décor ou l'ambiance de la scène. Complémentairement à ces explorations plastiques, l'équipe d'*Histoire de vin* eut à répondre

oralement à un questionnaire dont un extrait est présenté ci-dessous. Ce dernier permit d'approfondir certaines propositions, mais surtout de construire collectivement un univers scénique très cohérent, chaque enfant parlant au nom de son personnage tout en se nourrissant de l'imaginaire que ces partenaires venaient de partager avec lui.

### Encadré 3.1

#### Questions pour la conception du décor

Extrait du questionnaire soumis à l'équipe d'*Histoire de vin* pour le salon du kidnappeur  
Avec les réponses des enfants  
(en gras les réponses ayant servi à créer les décors ou ambiances du spectacle)

1) Si le salon du kidnappeur devait être représenté par une activité, laquelle serait-ce ?  
Décrivez-la.

Réponses : **capturer des enfants**, regarder la télévision, dormir sur son canapé, jouer aux échecs, **ouvrir les rideaux pour montrer New York**.

2) Si le salon du kidnappeur devait être représenté par une ambiance, laquelle serait-ce ?  
Réponses : sale et verte, une **ambiance de torture**.

3) Si le salon du kidnappeur était un sentiment, une émotion ou une sensation, lesquels serait-ce ?

Réponses : effrayant, méchanceté, peur, **ça vibrerait (sensation)**.

4) Si le salon du kidnappeur devait être représenté par des couleurs (claires, foncées), lesquelles serait-ce ?

Réponses : **couleurs foncées**, vert foncé, kaki, brun foncé, gris foncé.

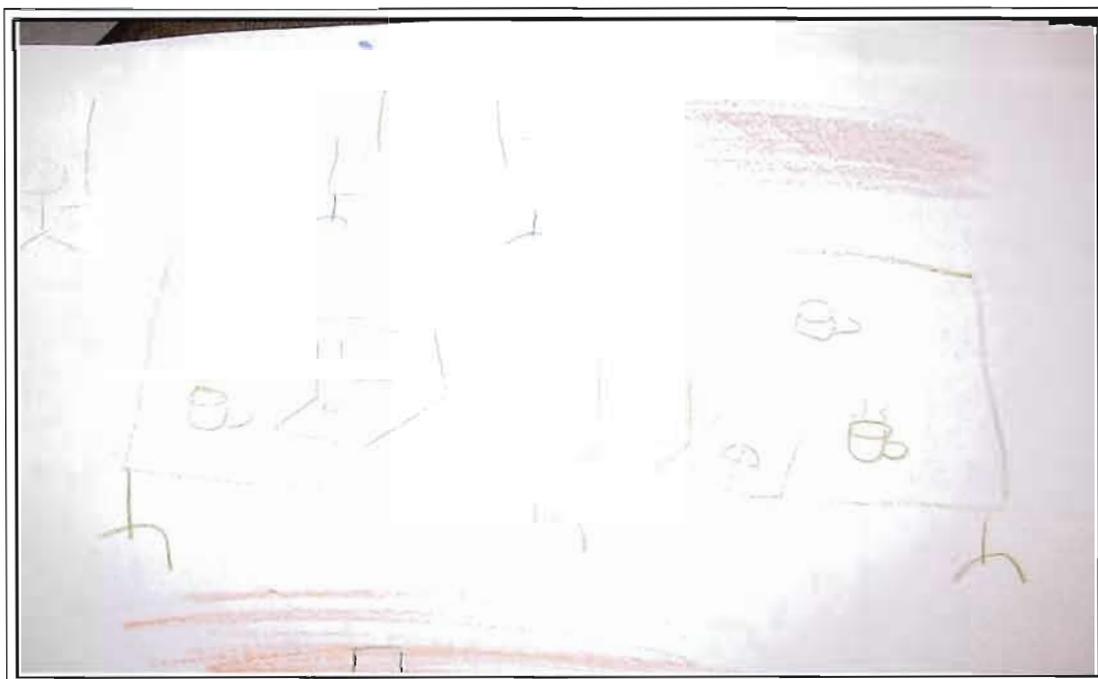
5) Si le salon du kidnappeur devait être représenté par des objets, lesquels serait-ce ?

Réponses : la télévision, des objets de torture, **un signe de dollar lumineux, des cadres de photos d'enfants capturés effrayés avec de grands yeux, des albums de ces victimes (il les montre)**.

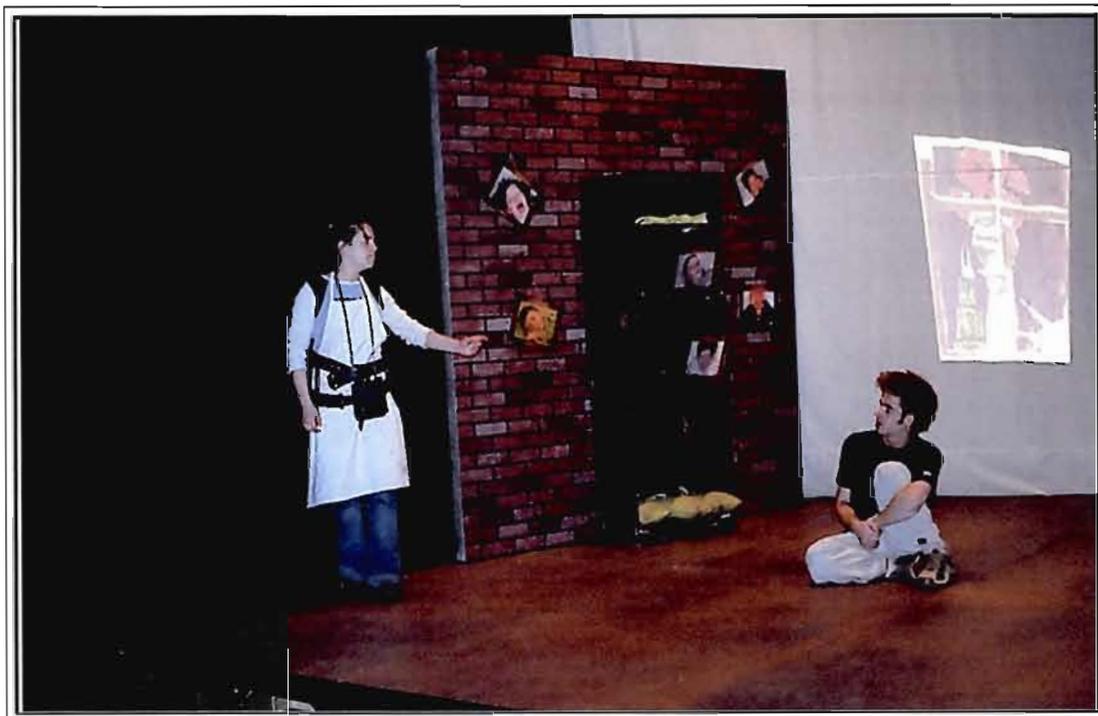
Suite à ces ateliers, eut lieu notre première réunion de conception à laquelle participèrent le concepteur décors, la conceptrice son et le concepteur responsable des costumes et des lumières – qui allait nous quitter par la suite. Les suivantes ayant eu sensiblement la même dynamique de travail, nous ne décrirons que la première. Lors de cette rencontre plus particulièrement axée sur les décors, nous nous interrogeâmes moins sur leur esthétique que sur les contraintes techniques générées par leurs nombreux et rapides changements. Comment passer d'un décor à l'autre rapidement et sans briser le rythme de la représentation avec un noir ? Devait-on réduire le nombre de décors ou créer des espaces multiples en délimitant chaque lieu avec la lumière ? Quelques questions plus scénographiques furent également abordées : De quel côté devaient sortir ou entrer les comédiens ? Avions-nous besoin d'une porte ? Était-elle symboliquement importante et, si oui, devait-elle être vue, entendue ?

À l'issue de cette première rencontre, un constat s'imposa : il fallait réduire le nombre de changements de décors et de noirs d'éclairage. Lors de la répétition qui suivit, consigne fut donnée aux enfants et aux comédiens de travailler plus spécifiquement sur cette problématique. Enfants et comédiens proposèrent de créer des espaces doubles. Les casiers et la cafétéria furent, par exemple, représentés l'un à côté de l'autre sur scène, créant un double espace. Afin d'avoir l'aval des enfants, le concepteur leur présenta à l'issue de cette répétition, des esquisses directement inspirées de ce qui venait de se passer et de ce qu'ils avaient précédemment dessiné. Les enfants confirmèrent que ces propositions étaient en accord avec ce qu'ils avaient pu imaginer tant pour les ambiances qu'esthétiquement. Assistant aux répétitions suivantes, le concepteur fit évoluer ses propositions en tenant compte des besoins de jeu, de la manière dont les comédiens utilisaient spontanément leur espace et des contraintes techniques associées à la présentation de deux pièces distinctes. À plusieurs reprises, il fit des plantations avec du ruban adhésif directement sur le sol ; les comédiens et les enfants pouvaient ainsi expérimenter ce que serait leur scénographie, en vérifier la cohérence et faire des commentaires, si nécessaire.

Pour créer son décor final, le concepteur fut donc nourri par les nombreux échanges. Il s'inspira des dessins – objets, couleurs, style – et des propositions que les enfants lui firent : des casiers pour représenter l'école, la couleur rouge pour caractériser le salon de la mère, un bureau avec un ordinateur pour le monde des adultes, ou encore pour le salon du kidnappeur une bibliothèque avec des photos d'enfants terrorisés.



**Photographie 3.1** *Nos vies : histoires de filles* : Dessin représentant « Le monde des adultes » avec bureaux, ordinateurs et café.



**Photographie 3.2** *Histoire de vin* : Le salon du kidnappeur avec ses cadres d'enfants terrorisés, la bibliothèque et son mur sombre.

### 3.2.2 Le son

Deux ateliers, un par texte, furent consacrés au son. Sous la responsabilité de la conceptrice, les enfants eurent pour objectif d'inventer un fond sonore représentatif de chaque lieu dramatique. La première exploration proposée fut d'en créer l'atmosphère à partir des bruits produits par divers objets qu'elle avait amenés. Lors de cet exercice, il leur fut difficile de penser en terme d'atmosphère ou de lieu, leurs propositions illustrant plutôt les actions ou les gestes des comédiens : porte qu'on ouvre, pas, chou qu'on coupe, personnage qui tombe, etc. Reprenant cette approche, il leur fut demandé de créer, puis de présenter la trame sonore d'une scène ; le public, les yeux fermés, devant être capable de comprendre avec les oreilles ce qui se passait. Quelques sons d'ambiance firent alors leur apparition : porte et marches qui grincent, bruit léger de clef magique, bruit de poussière qui crisse, bruit de vent, de souris, etc. Afin d'enrichir toutes ces propositions, ils eurent ensuite à énumérer, oralement ou par écrit, les bruits caractéristiques d'une ambiance ou d'un lieu : la cuisine, la

cave, la forêt, etc. Préalablement, les jeunes avaient eu à résumer ou à relire la scène travaillée afin de bien s'en imprégner. Cette méthode s'avèrera très efficace, car sans contrainte de manipulation, les enfants se sentaient libres d'énumérer tous les bruits auxquels ils pensaient ; bruits définissant tant une action, qu'un lieu et son ambiance. Par exemple, la cuisine fut caractérisée par les bruits d'un frigo, de chaises qui crissent sur le sol, d'une horloge, d'une goutte d'eau. La forêt fut caractérisée par le hurlement d'un loup, d'un hibou qui hulule, des bruits de pas et de feuilles qu'on écrase, etc. Enfin, la conceptrice leur demanda de prendre position quant à de possibles interventions sonores : certaines d'ordre esthétique, d'autres révélatrices du temps qui passe ou du passage d'un lieu à un autre.

### **Encadré 3.2**

#### Questions pour la conception sonore

Quel type de voix voulez-vous entendre lorsque vous parlez au téléphone ? Doit-on entendre une vraie sonnette ? Quel type de fond sonore avez-vous dans le monde des enfants ? Utilise-t-on l'horloge comme transition entre ces deux scènes pour montrer qu'il s'écoule beaucoup de temps ?

Pour conclure, elle leur proposa d'improviser quelques scènes pour lesquelles le son lui semblait avoir une importance particulière. Pendant qu'une moitié de l'équipe mimait une scène, l'autre moitié en bruitait les actions, les ambiances et les sons caractéristiques du lieu représenté. Les enfants pouvaient s'inspirer de tout ce qu'ils avaient précédemment fait et utiliser les quelques objets qu'elle avait mis à leur disposition. À l'issue de cette improvisation, nombre de propositions de bruitages figurèrent sur la bande audio définitive : sonneries téléphoniques, bruits de machines à écrire et une berceuse que les enfants adoptèrent immédiatement après avoir entendu un jeu musical amené par la conceptrice. Outre ces ateliers, la conceptrice assista à plusieurs répétitions et aux réunions de conception, ce qui lui permit de faire évoluer sa bande sonore en tenant compte de nouvelles idées et des besoins de jeu que les comédiens et les enfants identifiaient au fur et à mesure.

### 3.2.3 Les éclairages

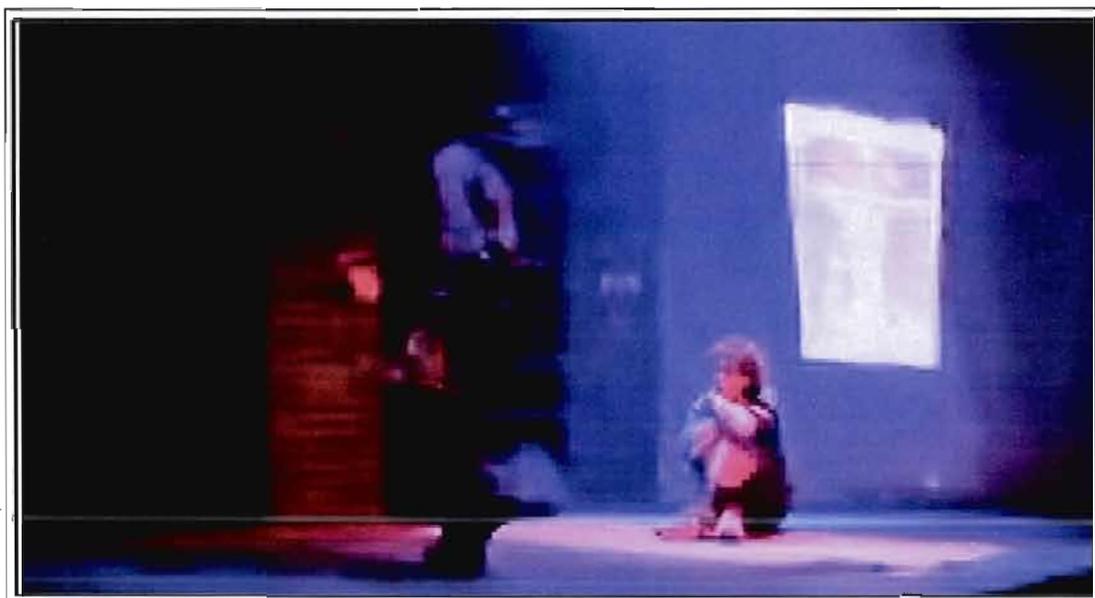
Intervenant tardivement sur le projet, le concepteur lumière – remplaçant du premier qui s'était désisté — n'eut pas l'occasion d'assister aux répétitions, ateliers ou réunions de conceptions. Il n'eut pas de contact avec les enfants avant l'entrée en salle et conçut ses éclairages en interprétant les dessins, les questionnaires et les notes d'éclairages que nous lui fîmes parvenir. Parce qu'il n'y avait pas eu d'échanges directs, nous eûmes à assumer un rôle un peu particulier : être le lien entre les enfants et le concepteur. Témoin de tout le processus, nous retranscrivîmes dans les notes d'éclairages, les transitions importantes et les effets particuliers qui avaient été identifiés comme nécessaires lors des répétitions. De plus, nous organisâmes avec deux enfants d'*Histoire de vin* un bref tour de table afin qu'ils précisent certaines ambiances lumineuses. Leurs réponses, rapportées au concepteur et appliquées telles quelles, furent d'une clarté éblouissante et d'une cohérence étonnante en regard de leurs personnages et des situations dramatiques.



**Photographie 3.3** *Histoire de vin* : Les éclairages de la cuisine tels que décrits par les enfants : « la mère est dans un cercle rouge, car elle ne s'intéresse qu'à elle ; le père doit se trouver dans un carré blanc, car il est solitaire, rigide et coincé dans des règles ; Daniel doit être dans un cercle orange, car il est vivant ».



**Photographie 3.4** *Histoire de vin* : Un dessin d'ambiance représentant le salon du kidnappeur.



**Photographie 3.5** *Histoire de vin* : L'ambiance glauque du salon du kidnappeur.

Enfin, lors de la première séance d'éclairages en salle, une des enfants de *Nos vies : histoires de filles* participa au réglage des intensités. Elle ne fit que valider ou nuancer les propositions du concepteur. Les notes, la compilation de leurs réponses et leurs dessins semblaient avoir été assez précis pour être interprétés scéniquement de manière à respecter ce à quoi elle s'attendait visuellement. Cependant, les échanges que les enfants eurent avec ce concepteur restèrent minimaux.

### 3.2.4 Les costumes

La conception des costumes se déroula en trois étapes. La première fut un atelier au cours duquel les enfants dessinèrent le costume idéal de leur personnage, après avoir identifié le trait de caractère et la couleur qui le caractériseraient le mieux.

#### Encadré 3.3

##### Éléments pour la conception des costumes d'*Histoire de vin*

Personnages	Trait de caractère	Couleur représentative
Le père	solitaire	bleu foncé
Daniel	insolent	vert
La mère	égoïste et maniaque	rouge
Charles	imaginatif	bleu

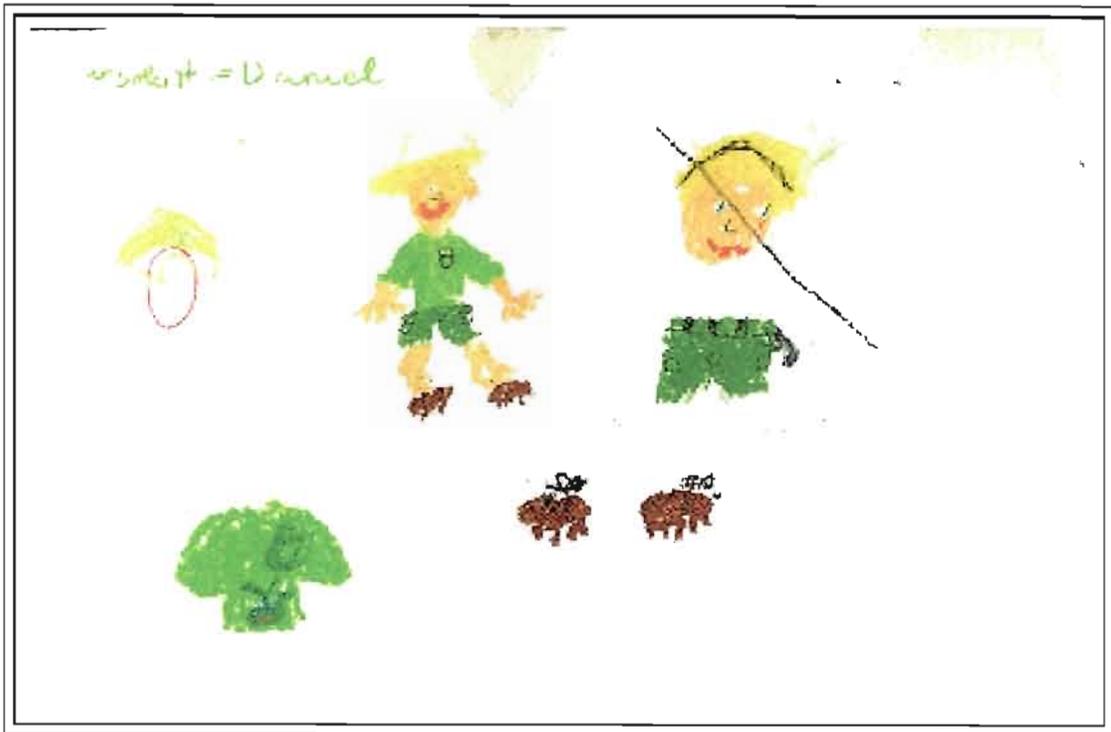
Peu importait la qualité du dessin, l'essentiel étant de voir comment ils se les imaginaient, grâce aux couleurs utilisées, à la forme de leurs vêtements ou à leurs accessoires. Comme ils n'étaient pas capables de dessiner certains détails – transparences, épaisseur, etc. –, ils annotèrent leurs dessins. Le travail de conception effectué pour le costume du Kidnappeur fut un peu différent, car il fut en partie collectif. Le dessin de l'enfant ayant créé le rôle fut notre référence, mais il fut complété par tous les détails qui émergèrent lorsque les enfants travaillèrent sur l'aménagement du salon du kidnappeur et lors des répétitions. Des histoires horribles émergèrent et ils en vinrent à décrire des accessoires qui

enrichirent son costume : couteaux, tablier de boucher, ceinture, appareil photo, photographies d'enfants terrorisés, instruments de torture, gants pleins de sang.

La deuxième étape fut celle de la recherche des costumes, étape à laquelle nous dûmes remplacer le concepteur costumes. Munie des dessins, nous sommes allée dans l'atelier de costumes de l'École supérieure de théâtre à la recherche des vêtements s'en rapprochant le plus et, pour chaque personnage, plusieurs options vestimentaires furent retenues. Pour la Mère d'*Histoire de vin*, de nombreuses propositions ayant été orales, nous demandâmes à l'enfant ayant créé le personnage de venir avec nous sélectionner des vêtements appropriés.

La troisième et dernière étape fut celle de l'essayage en présence des enfants. Après avoir vu sur son comédien tous les costumes sélectionnés, chaque enfant eut à faire un choix qui devait tenir compte de l'image qu'il avait de son personnage, mais également de l'aisance du comédien à porter tel costume plutôt que tel autre. Certains détails furent alors modifiés. Telle robe idéale ne fut pas retenue parce qu'elle ne permettait pas à la comédienne de bouger avec la classe et l'hystérie requises, contrairement à telle autre à priori moins adéquate. Pour autre exemple, le masque du Kidnappeur fut éliminé, car son créateur s'aperçut qu'il ne voyait plus le regard et l'expression de son comédien.

En tant que conceptrice remplaçante, notre intervention fut minimale. En effet, nous n'avons pas eu d'apport créatif et nous nous sommes bornée à trouver des vêtements qui correspondaient aux dessins des enfants et ce, même lorsque certains costumes, comme celui de la mère d'*Histoire de vin*, eussent pu mener à une création originale. Mais au vu du résultat obtenu sur scène, il est évident que leurs costumes n'étaient pas le fruit du hasard, mais qu'ils correspondaient effectivement à leurs personnages tant par leur style que par leurs couleurs. Ce malheureux concours de circonstance, nous a donc finalement permis de confirmer la capacité des enfants à proposer des costumes cohérents avec leurs personnages même sans l'aide d'un concepteur professionnel.



**Photographie 3.6** *Histoire de vin* : Dessin ayant servi à constituer le costume de Daniel.



**Photographie 3.7** *Histoire de vin* : En costumes : la mère, le père et Daniel.

### 3.2.5 Retour sur le processus des conceptions scénographiques

Lors du processus ayant mené à la conception des décors, des éclairages, du son et des costumes, nos interventions en tant qu'initiatrice du projet – et non conceptrice de secours –, outre la planification de certains ateliers, furent de deux ordres. Auprès des concepteurs, nous eûmes un rôle de témoin. Nous leur rappelâmes, lorsque nécessaire, les propositions des enfants, tant esthétiques que techniques. Nous fîmes par exemple quelques interventions pour préciser que l'ambiance de l'école telle qu'en avaient parlé les enfants était plus légère, que la scène de la cave dans *Histoire de vin* avait été imaginée en ombres chinoises, que telle couleur ou tels accessoires seraient caractéristiques du salon de la mère ou du kidnappeur, etc. Nous remîmes également le texte en contexte et en précisâmes parfois la signification.



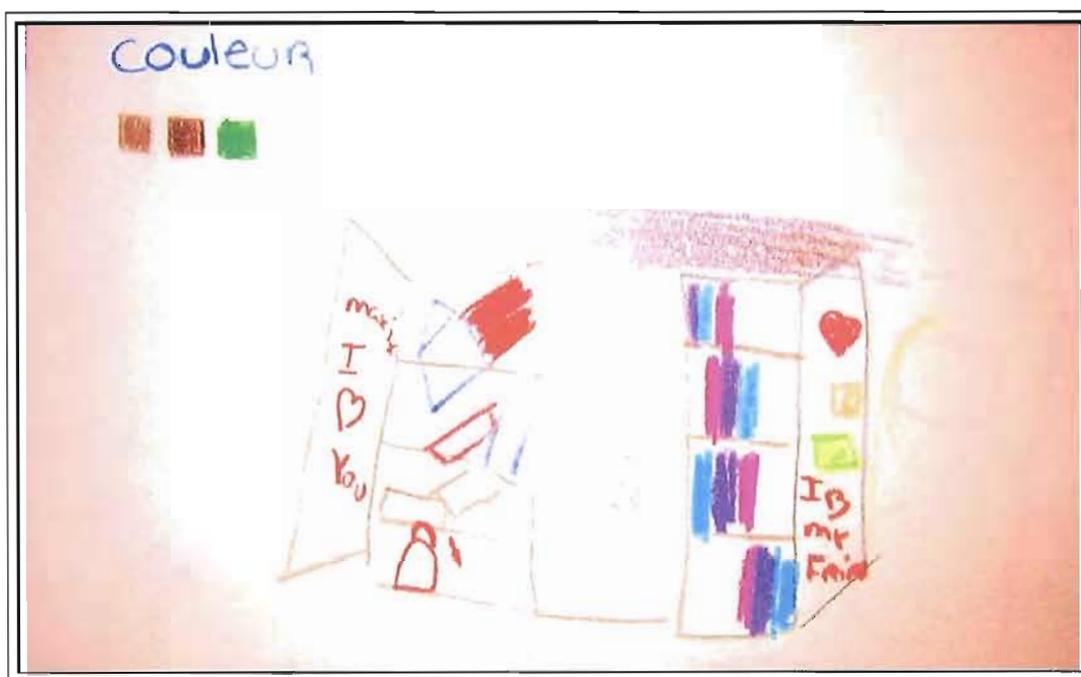
**Photographie 3.8** *Histoire de vin* : Imaginée en ombres chinoises, la scène de la cave entre le kidnappeur et Daniel.

Nos interventions auprès des enfants ont eu une fois encore pour objectif de leur rappeler leurs propositions antérieures, de souligner nos limites techniques et de provoquer des échanges. L'identification de quelques problématiques scénographiques liées au texte nous amena à donner des consignes de répétitions parfois plus directives afin de les pousser à rechercher une plus grande efficacité scénique, comme cette consigne les incitant à trouver des solutions pour diminuer le nombre de changements de décors et de noirs d'éclairage. S'il s'agissait de les amener à se questionner et à prendre conscience de ce qu'impliquaient certaines de leurs propositions, il s'agissait aussi de provoquer des échanges qui mèneraient à des propositions scénographiques efficaces et si possible simples.

À la lumière de ce que nous venons de décrire, il nous faut maintenant évaluer si les relations qu'ont entretenues les enfants et les concepteurs leur ont permis d'exercer leur fonction respective, telle que nous l'avons définie dans notre cadre théorique. À titre de rappel, le metteur en scène doit communiquer son point de vue, sa vision du spectacle au concepteur afin que celui-ci soit capable d'y répondre de façon créative. Rappelons ici la description de la tâche des concepteurs selon Mario Bouchard : bien que responsable de ce qu'il va concevoir et de ses choix artistiques, le concepteur « doit aider le metteur en scène et les comédiens à rendre concret un concept, une ambiance » (p.48), concept ou ambiance définis par le metteur en scène.

De par notre processus axé sur l'échange, les enfants ont effectivement fait connaître leurs diverses attentes esthétiques lors des ateliers auxquels ils ont participé et lors des répétitions auxquelles assistaient nos concepteurs. Quant aux concepteurs, ayant eu comme consigne et éthique de travail de mettre sur scène l'imaginaire enfantin et non le leur, ils sont restés très près lorsque cela leur était possible de ce que les enfants leur proposaient et très à l'écoute de leurs indications esthétiques qui, dans la majorité des cas, reflétaient le monde intérieur de leur personnage. Cependant, comme l'énoncera un des concepteurs lors de notre première réunion de conception : « Il ne s'agit pas de reproduire ce que les enfants sont capables de dessiner, ils en seraient insultés ». Les concepteurs ne devaient et ne pouvaient donc pas se limiter à reproduire tel quel ce que les enfants leur proposaient, mais devaient

s'attacher à créer, grâce à leur expertise professionnelle, leur propre sensibilité et dans les limites matérielles du projet, ce que les jeunes imaginaient et auraient aimé pouvoir dessiner s'ils en avaient eu l'habileté. Ils interprétèrent ainsi des dessins en s'attachant à utiliser plus particulièrement certains détails, transposèrent scéniquement ce qui avait été énoncé oralement ou par écrit et trouvèrent des solutions techniques à ce qui ne pouvait être reproduit tel quel sur scène. Si les concepteurs le firent évidemment avec leur propre sensibilité, ils eurent obligation de respecter ce que le travail avait révélé de l'imaginaire collectif de nos enfants-metteurs en scène, dont voici un exemple:



**Photographie 3.9** *Nos vies : histoires de filles.* Dessin des casiers, des livres et des graffitis.



**Photographie 3.10** *Nos vies : histoires de filles*. La ligne graphique des casiers s'inspire de la façon dont la porte et les livres mal rangés avaient été dessinés.

Ainsi, nourris par les ateliers, leurs observations des répétitions et leurs échanges avec les jeunes, les concepteurs ont effectivement répondu avec leur apport créatif aux demandes de leurs jeunes metteurs en scène. Quant à nos jeunes metteurs en scène, ils ont de leur côté assumé leurs responsabilités en étant capable de faire savoir à leurs concepteurs les aspects qu'ils souhaitaient voir exploité ou leurs attentes.

### 3.3 Direction d'acteurs et entrée en salle

Toutes les rencontres furent d'environ deux heures trente chacune, jusqu'à l'entrée en salle où elles durèrent de trois à quatre heures. Les comédiens et les enfants de *Nos vies : histoires de filles* répétèrent une douzaine de fois et ceux d'*Histoire de vin*, une quinzaine, écart attribuable à la disponibilité diverse des comédiens et des enfants. Les deux équipes répétant séparément et souvent les mêmes soirs, nous décidâmes de suivre plus particulièrement le travail d'*Histoire de vin* parce qu'aucun enfant de l'équipe initiale n'avait quitté le projet ou n'avait été remplacé, ce qui ne fut pas le cas pour le groupe de *Nos vies* :

*histoires de filles*. Les comédiens et les enfants de *Nos vies :histoires de filles*, après avoir reçu nos consignes de travail, travaillèrent donc souvent seuls.

Nous décrirons ci-après, pour chaque étape importante, les stratégies employées pour permettre aux enfants d'assumer leur fonction de directeur d'acteurs.

### 3.3.1 L'audition

L'audition se déroula en deux temps. Nous avons d'abord rencontré, sans les enfants, chaque comédien individuellement. Après les avoir entendus lire tous les rôles d'une ou plusieurs scènes, nous leur avons attribué trois ou quatre rôles possibles. Puis ce fut l'audition à proprement parler. Elle fut assumée par les enfants qui eurent pour responsabilité de choisir le comédien qui correspondait le mieux à leur personnage, personnages qu'ils connaissaient intimement puisqu'ils les avaient créés et fait vivre lors des improvisations. Nous ne leur demandions pas d'évaluer techniquement leur comédien (élocution, projection...), mais plutôt d'évaluer s'il correspondait à l'image qu'ils avaient de leur personnage. Pour cela, ils devaient porter attention à ce qu'il dégageait physiquement, à son timbre de voix, à son expression et à la crédibilité des rapports qu'il entretenait avec ses partenaires. Cette vraisemblance était d'autant plus importante que les rôles d'enfants seraient tenus par des adultes. Le risque aurait été qu'ils ne soient pas parvenus, par manque de recul, à en avoir une image claire. Or cette crainte ne se concrétisa pas, car en passant par l'improvisation pour créer leurs textes, les enfants avaient donné un corps — le leur — à cette abstraction qu'est le personnage, matérialisation qui leur permit de construire et de projeter, à partir de leur perception intime et intérieure de comédien, ce qu'idéalement leur personnage se devait d'être. À la fin du casting, après avoir auditionné trois à quatre comédiens, chaque enfant sut exactement lequel il sélectionnerait. Il est à noter que si nous avions eu à décider de la distribution des rôles, nous aurions fait les mêmes choix. Bien que nous ayons préparé une pré-distribution, ce furent donc les enfants, au même titre qu'un metteur en scène professionnel, qui prirent en charge la distribution.

Cette étape a été importante, car de la distribution choisie dépendait en grande partie la couleur du spectacle. En fait dès ce moment, les enfants donnaient, par leurs choix, leurs premières indications de jeu.

### 3.3.2 Le travail à la table

Il n'y eut pas de travail à la table pour plusieurs raisons. D'une part, parce que matériellement nous n'avions que peu de temps. Mais aussi, parce que nous pensions que cette entrée en matière aurait été ardue et peu motivante pour les enfants qui auraient eu pour toute activité d'écouter, puis d'expliquer leur texte aux comédiens. Or, ils sont peu habitués à lire ou à écouter du théâtre et nous n'étions pas certaine qu'une simple lecture eut permis aux enfants de se rappeler avec précision les intentions, les réactions ou les attitudes de leurs personnages ou encore de projeter des mises en espace et des déplacements. Si nous voulions qu'ils répondent aux questions des comédiens avec précision, leur donnent des explications ou des indications de jeu pertinentes, nous devions rendre le travail le plus concret possible en passant directement au jeu dans l'espace. Dès la première répétition, la règle suivante fut énoncée : toute proposition devait être jouée, afin de permettre aux enfants de visualiser immédiatement ce qui était proposé. De plus, les textes impliquant beaucoup de déplacements et un travail gestuel important pour une fable qui restait simple et peu psychologisante, nous ne voulions pas que les comédiens perdent de temps à s'interroger à la table sur des aspects qui devaient être appréhendés dans l'espace. Cependant les comédiens en ayant éprouvé le besoin, peut-être aurions-nous dû y consacrer une séance et évaluer de quelle manière les enfants étaient capables de s'y engager.

### 3.3.3 Stratégie d'approche

Une de nos premières préoccupations fut d'amener enfants et adultes à travailler conjointement dans un esprit de confiance émancipé de tout rapport d'autorité basé sur l'âge. Furent proposés des exercices de chœur durant lesquels adultes et enfants explorèrent ensemble. Tous eurent, à un moment donné, à assumer le rôle du coryphée et, en tant que tel,

à proposer ou à transformer des mouvements qui seraient ensuite repris par le reste du groupe. Cet exercice permettait d'inverser le rapport d'autorité conventionnel, l'enfant devenant, le temps où il était le coryphée, celui qui détenait l'autorité et grâce à qui l'exploration progressait. Quant aux adultes, reprenant les propositions des enfants avec le même sérieux que celles des adultes, ils montraient qu'elles avaient à leurs yeux la même validité et importance. Reconnus comme partenaires à part entière, les enfants surent qu'ils pouvaient faire confiance en la réception qui serait faite à leurs interventions.

#### 3.3.4 Stratégies de caractérisation des personnages

S'il n'y eut pas de travail de défrichage à la table, il fut par contre demandé à chaque enfant, avant d'entrer réellement dans la phase de répétitions, de déterminer si son comédien devait jouer de façon réaliste ou caricaturale. Pour ce faire, ces derniers eurent pour consigne de jouer la première moitié de leur texte de façon réaliste – ou naturelle –, puis d'enchaîner de façon caricaturale. Dans ce dernier cas, ils avaient la liberté d'aller dans l'outrance, l'exagération, le grotesque. Puis, chaque enfant choisit le style de jeu de son comédien.

Cet exercice leur permit de donner rapidement à leur comédien une première indication qui baliserait son travail de caractérisation. Cela permit également à un point de vue de mise en scène précis d'émerger et d'être verbalisé: les adultes et leur monde seraient caricaturaux, tandis les enfants seraient naturels, point de vue qui aurait émergé lors du travail à la table si notre processus avait été plus conventionnel.

Puis les comédiens explorèrent la gestuelle de leur personnage. L'objectif des exercices et des stratégies employés était d'amener les comédiens à identifier les attitudes, les gestes et les mouvements caractéristiques de leur personnage, puis à se constituer une banque gestuelle complémentaire qui leur permettrait d'étoffer leur jeu. Pour ce, jumelé à son comédien et lui servant de guide, chaque enfant eut pour consigne de lui montrer les attitudes, gestes ou mouvements de son personnage dans telle ou telle situation. Les comédiens, attentifs à toutes les propositions, même les plus inconscientes, eurent quant à eux, pour

consigne de les reprendre, de les développer et de redonner ce qu'ils venaient de créer à leur enfant qui les retransformerait à nouveau avant de les lui redonner, et ainsi de suite... Chaque équipe eut également la possibilité de répéter à l'infini une réplique représentative de la situation explorée pour faciliter l'identification et l'exploration gestuelles. À titre d'exemple, en répétant sans cesse et sur divers tons « Oh ! Regarde mon ongle ! Il a poussé d'un millimètre ! », la comédienne jouant la mère explora de quelle manière son personnage s'asseyait, se limait ou ne se limait pas les ongles. Elle trouva, par exemple, qu'elle pouvait s'arracher un ongle, tapoter avec ses doigts sur la table, lisser sa robe avec ses doigts, etc. De même, il fut demandé au comédien interprétant Daniel, de définir de quelle manière son personnage était assis, bougeait sur sa chaise et jouait au *gameboy*. Il eut également à explorer diverses façons de montrer physiquement qu'il avait peur, de résister avant de descendre à la cave, etc.

Les comédiens se constituèrent ainsi une banque de gestes et parfois même la partition de certains moments clefs et complexes du texte. Un temps fut consacré à la compilation des éléments intéressants. C'est donc à partir de ces indications non-verbales que les comédiens purent caractériser gestuellement leur personnage. Cette approche faite d'observation/imitation/appropriation fut reprise de façon informelle par les comédiens qui, ayant compris que la gestuelle des personnages était celle des enfants eux-mêmes, ne cessèrent d'observer leurs attitudes physiques, leurs gestes et leurs mouvements afin de les intégrer à leur jeu lorsque cela s'avérait pertinent. En imitant leur jeune modèle, l'adulte s'imprégnait de la gestuelle enfantine et se l'appropriait en continuant à la développer.

### 3.3.5 Stratégies pour la mise en place et les intentions

Après avoir caractérisé leurs personnages, les comédiens, texte à la main, débutèrent les répétitions à proprement parler. Lors d'un premier filage, ils défrichèrent leurs mises en place, leurs déplacements, leurs entrées / sorties et leurs intentions. Puis, commença le travail de précision afin de fixer dans le détail, scène par scène, ces divers éléments. S'y intégrèrent progressivement les différentes informations scénographiques. Pour chaque répétition, un

objectif précis fut défini : identification des entrées/sorties, des mises en place et des déplacements, des relations et des intentions ; enrichissement de l'interprétation, travail du rythme, etc. Évidemment, la planification tint compte des problématiques particulières de chaque texte, mettant par exemple plus d'emphase sur le travail des entrées et des sorties pour *Nos vies : histoires de filles*, tandis que l'équipe d'*Histoire de vin* travailla davantage sur la caractérisation gestuelle des personnages ou à enrichir l'interprétation. Lors de ce travail de détail, les comédiens furent libres de s'interrompre pour poser des questions aux enfants et les enfants libres d'intervenir pour les diriger. Ceux-ci furent individuellement responsables du comédien qui jouait leur personnage, mais collectivement responsables de toute autre décision de mise en scène. Cette technique leur permit de se relayer pour assumer la mise en scène lorsque la fatigue commençait à se faire sentir, lorsque les idées se faisaient rares ou lorsqu'un enfant était absent. De plus, les comédiens eurent toute liberté de faire des propositions que les enfants accepteraient ou n'accepteraient pas, particulièrement lorsque ces derniers leur faisaient part de façon laconique d'une insatisfaction sans être capables de suggérer une solution.

Cependant, lors de ces premiers filages, les enfants, timides et cernant difficilement ce sur quoi ils avaient à intervenir, prirent peu la parole, même si ce fut à chaque fois de façon très cohérente. Nous eûmes alors à mettre en place d'autres stratégies afin de leur permettre de continuer à diriger indirectement et efficacement leurs acteurs. La première fut de demander à nos jeunes metteurs en scène de rejouer, pour les comédiens et telle qu'ils l'avaient improvisée en décembre, la scène que ces derniers venaient de filer. En intégrant spontanément certains éléments de mise en place qui venaient d'être proposés par les adultes, les enfants leur confirmèrent qu'ils adhéraient à leurs propositions. Quant aux comédiens devenus observateurs, ayant préalablement joué et donc identifié les situations ou répliques qu'ils ne comprenaient pas, ils furent capables de voir immédiatement ce qui dans le jeu enfantin répondait à leurs interrogations. Les relations entre les personnages, leurs dynamiques, leurs intentions ainsi que quelques mises en place ou déplacements demeurés obscurs devenaient évidents pour eux. À voir jouer les enfants, le comédien jouant Daniel sut par exemple comment il entrait dans la cave en criant « AAAHHHHHHH ». Il comprit également comment dire le « AH » de la réplique « Du coca cola, AH AH ». Le Père sut qu'il

trouvait le chou par hasard, etc. Afin de confirmer ou de préciser leur compréhension de ce qu'ils venaient d'observer, les comédiens purent poser des questions aux enfants immédiatement après leur passage. Encore imprégnés de ce qu'ils venaient de jouer, ceux-ci étaient à même d'y répondre de façon synthétique et précise. Puis, afin d'intégrer les éléments qu'ils désiraient retenir, les comédiens rejouaient la scène ainsi travaillée. Mais, parce qu'il avait été établi que les comédiens ne seraient pas de simples imitateurs, les enfants n'eurent pas l'autorisation de jouer une scène avant que les comédiens ne l'eussent eux-mêmes explorée et en aient proposé une interprétation personnelle. Cette contrainte impliquait clairement que les adultes se devaient de chercher leurs propres solutions avant d'utiliser celles des enfants et qu'ils n'avaient pas à reproduire ce qui leur était présenté, mais devait se l'approprier en respectant l'esprit. En outre, il était important, au risque de ne pas savoir ce qui leur serait utile dans les présentations enfantines, qu'ils aient préalablement joué et clairement identifié ce qui leur posait problème. La variante suivante fut également expérimentée par l'équipe: jouer de nouveau une scène avec une distribution mixte, certains rôles étant tenus par les adultes, tandis que les autres l'étaient par les enfants. Ici, l'exercice fut moins intéressant pour le comédien observateur que pour le comédien jouant avec l'enfant. Confronté à ce que les enfants, fidèles à ce qu'ils avaient créé, lui proposaient, ce dernier réagissait en quelque sorte aux intentions et émotions d'un personnage originel, ce qui l'éclairait sur son personnage et les situations qu'il vivrait.

Ces deux approches de direction d'acteurs furent très efficaces, car elles permirent aux enfants, conscients de leur responsabilité de directeurs, de montrer ce qu'ils ne parvenaient pas à exprimer et aux comédiens de se saisir de nombre d'informations importantes en peu de temps. De plus ces approches furent favorablement accueillies par les enfants qui avaient non seulement besoin de raviver leur mémoire par le jeu, mais également besoin de jouer pour sortir de leur rôle d'observateur. Improviser leur permettait aussi de sentir que leur présence et leurs interventions étaient essentielles pour les acteurs, renouvelant ainsi leur intérêt pour le travail de mise en scène. Elles eurent cependant leurs limites, les enfants n'improvisant plus avec la spontanéité et toutes les nuances dont ils avaient été capables lors de la création des textes et dont les comédiens auraient eu besoin. Progressivement, les répétitions durent prendre une tournure plus conventionnelle, les enfants

ayant à commenter et à donner leurs directives en fonction de ce que les comédiens venaient de leur présenter. Mais, si les enfants avaient prouvé qu'ils étaient capables d'intervenir de façon cohérente auprès de leurs comédiens, les échanges restaient rares lorsque n'avait pas été défini ce sur quoi ils devaient se prononcer. Il devint évident que nous devrions, cette fois, trouver des stratégies pour obtenir des enfants qu'ils communiquent davantage et directement avec leurs comédiens. La première fut de les harceler de questions, de les pousser à préciser leurs réponses, réponses qu'ils devaient compléter par des démonstrations lorsqu'elles se rapportaient à des éléments physiques ou spatiaux. La deuxième fut de les encadrer dans ce qu'ils devaient observer. Nous leur demandions d'être plus particulièrement attentifs à tel déplacement, telle mise en place ou tel élément pour en confirmer la justesse ou donner une indication de jeu. Nous leur demandions également de comparer plusieurs versions afin de faire un choix de mise en scène. Ainsi encadrés, les enfants surent exactement ce qu'ils avaient à observer et ce sur quoi ils avaient à donner une indication, à faire une proposition, un retour critique ou un choix ferme. Ne s'éparpillant pas, sachant quoi regarder, ils devenaient capables de diriger leurs acteurs et de leur donner des indications de mise en scène efficaces. Explicitant leur image, ils s'attachaient alors à préciser leurs mises en place, leurs intentions, le détail du geste, du mouvement, des attitudes, de l'intonation et du rythme.

### Encadré 3.4

Exemples d'interventions en vue de la mise en scène

#### Sur les intentions

**Enfant ayant créé Daniel :** Je voyais plus Daniel qui regardait toujours le Kidnappeur, même quand il (le kidnappeur) tourne autour de lui.

**Comédien :** Pourquoi ?

**Enfant ayant créé Daniel:** De peur de se faire ré-assommer.

**La comédienne jouant le kidnappeur :** Quelle est la relation qui existe entre Daniel et le Kidnappeur ? Quelle intention dois-je avoir pendant toute la scène . Est-ce que je veux impressionner Daniel ? Est-ce que je veux lui montrer que je suis la plus forte ou est-ce que je sais que je suis la plus forte et n'ai rien à prouver ?.

**Enfant ayant créé le kidnappeur :** C'est ça. Tu sais que tu es la plus forte.

### Sur les entrées et sorties

**Notre intervention :** Le kidnappeur doit-il être déjà sur scène avec Daniel lorsque la lumière s'allume ? Ou bien le voit-on entrer ?

**Plusieurs enfants :** On voit d'abord Daniel seul et après on voit le kidnappeur qui entre sur scène.

### Sur la gestuelle, les déplacements et le rythme

**Enfant ayant créé le kidnappeur :** Ce que je n'aime pas, c'est que tu bouges toujours tes bras, tu tournes toujours en bougeant tes bras.

*La comédienne fait une démonstration de son déplacement sans balancer ses bras. L'enfant confirme que cette proposition est correcte.*

**Notre intervention :** Est-ce que vous avez autre chose à proposer, d'autres détails à rajouter lorsque le kidnappeur tourne autour de Daniel ?

**Enfant :** Tu peux tourner comme si tu cherchais des trucs sur lui, comme si tu l'observais pour ne pas le perdre.

*L'enfant fait une démonstration du kidnappeur tournant autour de Daniel en l'observant pendant qu'il dort encore.*

**Notre intervention :** le rythme que tu proposes n'est pas celui de la comédienne. Elle est très rapide, alors que toi tu as un rythme très lent de félin avant d'attaquer. Est-ce que c'est ce rythme que tu veux qu'elle ait.

**Enfant :** Oui

### Sur les actions physiques

**Enfant ayant créé le kidnappeur :** Tu nettoies tes couteaux ensanglantés avec du ketchup. Tu as un tablier et une ceinture, puis tu ranges tes couteaux.

**Notre intervention :** Et après, la transition, quand il les a nettoyés et remis ?

**Plusieurs enfants :** Il enlève son tablier pour ne pas salir ses vêtements, il le met sur une chaise. Il regarde si Daniel est réveillé. Il va chercher son mode d'emploi des enlèvements et le feuillette le temps que Daniel se réveille, pour voir s'il a bien suivi toutes les étapes.

### 3.3.6 L'entrée en salle

La dernière semaine de répétition s'est déroulée dans le théâtre et fut consacrée de façon très conventionnelle à la réunion de tous les éléments du spectacle : décors, lumière, sons, comédiens et costumes. Pour la première fois, les enfants les verraient tous réunis ; moment de vérité au cours duquel se vérifieraient la justesse et la cohérence de leurs choix de mise en scène. Mais bien que leurs choix de mise en scène se soient avérés cohérents et que la majorité des composantes de la représentation – jeu, décors, costumes, son et même lumière—aient déjà été précisément répétés ou conçus, il restait à effectuer un travail d'ajustement au niveau de la direction d'acteurs et surtout de coordination de tous les éléments du spectacle, tâches que les enfants, retenus à l'école, ne purent assumer. Afin de préciser quelques intentions, mises en place ou passages gestuellement complexes, nous eûmes de pousser les comédiens à rejouer ce qu'ils avaient déjà fixé avec les enfants, mais ne maîtrisaient pas parfaitement. Nous les incitâmes alors à diversifier le rythme de leurs déplacements et de leurs dialogues, leur rappelant la nécessité de temps d'arrêt et de silences afin de rendre le sens du texte lisible pour le public. Mais surtout, nous avons supervisé les filages, afin de coordonner efficacement interprétation et interventions scénographiques. Cela nous a amenée à effectuer des ajustements portant principalement sur les temps d'entrée/sortie, la durée et le rythme des effets scénographiques ; ajustements auxquels ne participèrent pas les enfants même si, à quelques reprises, ils eurent l'occasion d'approuver ce qui s'était concrétisé et de donner quelques directives complémentaires aux concepteurs et aux comédiens.

### 3.3.7 Retour sur le processus de direction d'acteurs et l'entrée en salle

En tant qu'initiatrice du projet, nous sommes donc intervenue en planifiant les répétitions et en mettant en place des stratégies qui permettraient aux enfants de diriger efficacement leurs comédiens : stratégies d'approches, de caractérisation, de modélisation / appropriation, de questionnement et d'encadrement. Nous eûmes aussi à nous assurer que les indications de mise en scène répondraient aux besoins des comédiens et s'effectueraient dans le respect de l'imaginaire enfantin. Cela nous amena à intervenir tel un metteur en scène.

Lors des premières répétitions, nous complétâmes les explications ou indications des enfants, allant parfois jusqu'à donner nous-même certaines informations qu'ils ne parvenaient pas à formuler. Celles-ci étaient évidemment basées sur ce que nous avons observé lors de la création des textes. Essentielles, même si elles ne respectaient pas les limites de notre cadre éthique, ces interventions rassurèrent certains comédiens quant à la pertinence de leurs échanges avec les enfants et cautionnèrent le déroulement des répétitions. En effet, se faisant l'écho des interventions enfantines, elles en garantirent la validité et prouvèrent que les enfants ne donnaient pas leurs indications au hasard, d'autant qu'à maintes reprises, nous pûmes souligner que nous aurions donné exactement les mêmes. Avec le temps, nous apprendrions à n'intervenir que par le questionnement, tandis que les comédiens, spontanément, s'adresseraient de plus en plus directement aux enfants qui, encadrés, développaient leur habileté de communication et de direction. Cependant, si les enfants parvinrent à mieux communiquer dès qu'une question ou un objectif d'observation avait été clairement formulé(e), ils se trouvèrent souvent satisfaits de ce qui venait d'être présenté et n'étaient pas assez expérimentés pour identifier ce qui nécessitait d'être mieux maîtrisé. Nous avons donc dû identifier pour eux les scènes, passages ou aspects qui devaient être retravaillés, et planifier les exercices qui permettraient aux comédiens d'améliorer leur jeu et le spectacle. Par exemple, afin d'amener ces derniers à avoir plus de présence et d'épaisseur, nous leur avons proposé de jouer certaines scènes en silence. Ils devaient s'exprimer avec le regard, le corps, les gestes et les attitudes, tandis que les enjeux de la scène, les intentions et les rapports entre les personnages devaient rester compréhensibles pour le public. Nous veillâmes également à ce que les enfants osent remettre en cause ce que les comédiens leur proposaient lorsque cela ne correspondait pas à ce qu'ils avaient imaginé. Témoin de ce qu'ils avaient créé en décembre, nous nous aperçûmes rapidement avec l'expérience, que nous étions capable de présumer de leur choix ou de leurs indications de mise en scène. Nous savions lorsqu'une interprétation s'éloignait de ce que les enfants avaient initialement improvisé et fûmes très sensible à leurs réticences silencieuses. S'il était normal que les comédiens s'approprient le texte et le jouent différemment, nous devions, lorsque certaines dynamiques relationnelles ou émotionnelles différaient radicalement, nous assurer que ce qui s'élaborait convenait réellement à nos jeunes metteurs en scène et qu'ils ne l'acceptaient pas uniquement par timidité. Pour ce, nous leur avons demandé et re-demandé si ce que leur

présentaient les comédiens correspondait à ce qu'ils avaient imaginé des ambiances, de la dynamique, des relations, des réactions, attitudes ou rythme de leur personnage. Rétrospectivement, il se peut que cela ait confiné les enfants à ce qu'ils avaient déjà fait et ne leur ait pas donné l'opportunité d'aborder leur texte sous un angle différent. Mais à défaut de temps pour expérimenter des dynamiques de jeu radicalement différentes, nous protégeons la cohérence de ce qu'ils avaient initialement créé ; à savoir la dynamique globale de la pièce. De plus, grâce à ces interventions, les enfants purent exprimer ce qui leur posait problème, mais aussi préciser et développer leurs idées de mise en scène.

### Encadré 3.5

Exemple d'échanges afin de vérifier ce que l'enfant désire vraiment

**Notre intervention :** Est-ce que c'est comme ça que tu imaginais ton personnage, au niveau de ses activités, de ses déplacements ? La dynamique de ton personnage est-elle bonne ? Est-ce que ça ressemble au personnage que tu voulais avoir sur scène ?

**Enfant ayant créé Daniel** (hésitant) : ... Pas vraiment ...

**Notre intervention :** Si tu as à améliorer quelque chose, c'est le moment, car ton comédien va se baser sur ce qu'il vient de faire pour construire son personnage. Donc si tu veux une amélioration, c'est maintenant que tu dois la lui demander.

**Enfant ayant créé Daniel:** Je l'imaginais moins actif que ça. Je ne l'imaginais pas bouger partout dans l'espace.

Enfin, lors de l'entrée en salle, nous incomba de coordonner et de rendre scéniquement lisibles et efficaces tous les éléments qui avaient été fixés par les enfants lors des répétitions, travail formel du ressort du metteur en scène qu'ils ne purent assumer à cause d'un manque de disponibilité. Assumer cette tâche nous amena à travailler plus particulièrement sur le rythme de chaque scène, de la pièce et des enchaînements qui n'avaient jamais été travaillés, et pour cause. Les enfants absents, nous eûmes donc à faire des choix ou à donner des indications qu'ils ne purent avaliser.

À la lumière de ce que nous venons de décrire, il nous faut maintenant évaluer si les enfants ont assumé la direction d'acteurs telle que définie dans notre cadre théorique. À titre de rappel et pour résumer Patrice Pavis, le metteur en scène dirige les comédiens en

travaillant sur les gestes, les mouvements, les attitudes, les physionomies, l'intonation, les silences et le rythme. Il les guide « en leur retournant et en leur explicitant l'image qu'ils produisent en travaillant à partir de ses propositions et en corrigeant en fonction des autres acteurs. Il s'assure que le détail du geste, de l'intonation, du rythme correspond bien à l'ensemble du discours de la mise en scène, s'intègre à une séquence, une scène, un ensemble. » (1996, p.212).

Grâce aux diverses stratégies de direction qui ont été mises en place afin qu'ils puissent communiquer efficacement avec leurs comédiens, les enfants furent capables d'assumer l'aspect le plus concret de leur fonction, à savoir, travailler sur les gestes, les mouvements, les attitudes, les physionomies, l'intonation, les silences et le rythme gestuel de leur personnage. Ils ont donné à leurs comédiens les réponses ou indications nécessaires quant à leurs gestes, mouvements, attitudes, physionomies et intonation. Lors de leurs retours critiques, ils leur ont effectivement explicité l'image produite précisant pour quelles raisons ils adhéraient ou n'adhéraient pas à leurs propositions, même s'ils n'étaient pas toujours capables de proposer d'autres pistes. Cependant si nous pouvons considérer que les enfants dirigèrent leurs comédiens, nous devons admettre qu'ils ne vérifièrent pas que chacune de leurs interventions s'intègre à l'ensemble pour former un tout cohérent et ce même si, ayant créé et improvisé eux-mêmes leurs histoires, leurs indications et leurs choix de mise en scène s'avèrent très cohérents. Nous devons également admettre qu'ils n'eurent pas, par manque d'expérience, l'autonomie que se doit d'avoir un metteur en scène. Par autonomie, nous entendons la capacité de questionner ou de se questionner sur ce qui est proposé, de donner une indication, de proposer diverses alternatives ou d'explicitier spontanément, pour le comédien, l'image qu'il a produite afin de l'amener plus loin. Et c'est à nous, adultes, que revint la responsabilité de proposer lorsque nécessaire diverses alternatives ou de questionner sans relâche nos jeunes metteurs en scène, afin de les amener à préciser et à explicitier leurs attentes ou à verbaliser leur connaissance intime des personnages ou de la pièce. En allant ainsi à la recherche d'une information nécessaire pour mettre sur scène l'imaginaire enfantin, les comédiens sortaient de leur simple rôle d'interprètes et assumaient un rôle de pédagogue sans lequel les enfants n'auraient pu assumer celui de directeur d'acteurs.

Enfin, ayant été très souvent absents lors de l'entrée en salle, ils ne purent superviser ni les derniers filages, ni la coordination de tous les éléments du spectacle. Ils n'assumèrent donc pas la dernière tâche qui incombait au metteur en scène. Si leur absence à cette étape remet peu en cause leur capacité à mettre en scène leur texte tel qu'ils l'ont imaginé, elle aura sûrement laissé place à des ajustements différents de ceux qu'ils auraient faits, ce qui pose le problème d'une mise sur scène fidèle à leur imaginaire. Mais, les enfants devant être à l'école, les représentations approchant à grands pas et le temps manquant, nous n'avions pas d'autres alternatives que de prendre ce risque. Risque cependant calculé, puisque témoin privilégié du processus de création des textes, nous pûmes appuyer nos interventions sur ce que nous avons observé de leur propre jeu lors des improvisations.

#### 3.4 Enfants metteurs en scène ?

Après avoir décrit le processus de mise en scène tel qu'il a été vécu par les enfants et les adultes – comédiens, concepteurs et animatrice —, nous devons maintenant répondre à notre question de recherche. Les enfants ont-ils réellement assumé la double responsabilité du metteur en scène : celle de mettre en évidence le sens de l'œuvre créée en structurant, en un tout cohérent, tous les éléments scéniques nécessaires à sa représentation? Pour ce, ont-ils défini collectivement et précisément, lors du travail préalable d'analyse, le sens du texte et l'univers qu'ils désiraient mettre sur scène ? Ont-ils dirigé leurs acteurs et transmis à leurs concepteurs une vision cohérente et révélatrice de leur univers concourant à mettre en évidence le sens du texte tel qu'ils l'avaient créé ? Et enfin, en tenant compte du fait qu'ils n'ont pas assumé la coordination de tous les éléments du spectacle lors de l'entrée en salle, pouvons-nous affirmer que leurs préoccupations et leur imaginaire ont fidèlement été mis sur scène ?

Bien que cela soit de manière peu conventionnelle, nos jeunes metteurs en scène ont assumé la première tâche qui leur incombait lors du travail préalable d'analyse : ils ont identifié ou, plus exactement, pris conscience individuellement et collectivement du sens qu'ils étaient en train de créer. En effet, en inventant eux-mêmes leurs textes par

improvisation, ils ont été obligés de répondre à toutes les questions qu'un metteur en scène se pose à cette étape. Ils en ont fait l'analyse et ont identifié la structure du récit, la psychologie des personnages, ainsi que la nature de leurs rapports et de leurs conflits. En expérimentant par le jeu ce que vivait leur personnage, ils apprenaient à comprendre ses buts, ses motifs et ses réactions, à préciser ce que signifiait exactement chaque réplique, élaborant ainsi une première mise en place. Puis, verbalisant cette expérience lors des périodes d'analyse, ils se préparaient à la communiquer aux comédiens. En tant qu'auteurs-improvisateurs, ayant pris conscience de leurs choix comme de leurs implications pour le jeu, ils cernaient donc précisément et collectivement le sens profond du texte qu'ils auraient à mettre en scène et étaient prêts à assumer leur tâche de direction tant auprès des comédiens que des concepteurs et ce, même s'ils n'avaient pas formulé de point de vue de mise en scène.

Lors des répétitions, bien que cela fut encore une fois par des voies quelque peu inusitées, grâce aux diverses stratégies précédemment décrites, les enfants ont effectivement transmis aux comédiens et aux concepteurs une vision précise et cohérente de leur univers qui concourait à mettre en évidence le sens du texte tel qu'ils l'avaient créé. Bien sûr, ils n'eurent pas l'autonomie que se doit d'avoir un metteur en scène et rencontrèrent des difficultés pour spontanément verbaliser ce qu'ils attendaient des comédiens, communiquer leur insatisfaction ou proposer de nouvelles pistes d'interprétation. Mais ces difficultés résidaient plus dans leur méconnaissance de ce que doit faire et regarder le metteur en scène que dans une incapacité à définir ce qu'ils désiraient mettre sur scène, à donner des indications de jeu ou à faire des choix cohérents. Ces difficultés, lors des premières répétitions, furent surmontées grâce aux approches d'observation/imitation/appropriation et de filages à distribution enfantine ou mixte. En effet, avoir travaillé par improvisation les avait rendu aptes à diriger leur comédien en lui donnant pour modèle leur interprétation du texte et leur corps en mouvement avec une attitude et une gestuelle de personnage devenu "palpable". Ce modèle de base comblait efficacement l'incapacité enfantine à intervenir de façon conventionnelle et permettait aux comédiens de construire leur jeu physique et de préciser les intentions de leur personnage dans un temps très court.

Lorsque les échanges devinrent plus conventionnels, nos stratégies d'encadrement, de questionnement et le travail d'analyse qui avait été effectué lors de la création des textes permirent aux enfants de communiquer oralement avec précision et logique leurs choix et leurs indications de mise en scène. En effet, bien que les enfants n'aient jamais formulé de point de vue de mise en scène et n'aient jamais porté sur le spectacle de regard d'ensemble, il est indéniable qu'avoir improvisé et réfléchi ensemble à construire leur histoire leur permit de diriger leurs comédiens ou concepteurs avec cohérence. Le constant va-et-vient effectué lors de cette première étape entre improvisations et analyses collectives les amena à confronter leurs univers et leurs perceptions des situations dramatiques et des personnages. Ils ont eu à faire le point sur ce qu'ils avaient vécu et identifier ce qui n'avait pas fonctionné et pourquoi. Ils ont dû s'ajuster les uns aux autres pour raconter la même histoire et faire vivre à leurs personnages une même situation. Ce travail accompli, ils parlaient du même "objet" dramatique vu sous différents angles, celui de chaque personnage. Ils devenaient alors capables de diriger leur comédien en lui donnant des indications de jeu concourant à recréer ce tout cohérent qu'ils avaient créé collectivement une première fois par improvisation.

Les stratégies mises en place pallièrent donc à leur timidité, à leur inexpérience, comme à leur manque d'autonomie et de recul. Elles les amenèrent à donner des indications d'une grande cohérence et justesse tout en nous permettant de les encadrer dans leur tâche en fonction des besoins sans pour autant les priver de leur pouvoir artistique. Nous organisions en quelque sorte leur travail sans dénaturer leur intervention. Enfin, lors des ateliers de conception, les enfants assumèrent leur rôle en répondant graphiquement, oralement ou par improvisation aux questions des concepteurs. Ils partageaient ainsi leur vision du texte et du spectacle, informant précisément les concepteurs sur les ambiances sonores, décors, éclairages ou costumes représentant les univers qu'ils avaient créés, tandis que ces derniers analysaient les besoins, recherchaient des solutions techniques ou artistiques et les questionnaient pour mieux cerner leurs attentes. Très en maîtrise de ce qu'ils avaient imaginé, ils le dessinèrent et l'expliquèrent avec facilité. Si aucune esthétique n'avait été verbalisée lors du travail préalable, la création collective des textes ainsi que les ateliers collectifs de conception permirent aux concepteurs de rapidement cerner une esthétique commune et d'y répondre avec leur apport créatif. Ainsi, même si les enfants n'identifièrent pas de point de

vue ou d'esthétique de mise en scène, même s'ils ne s'interrogèrent pas sur leurs directives et ne portèrent pas de regard d'ensemble sur leur création lors des répétitions, des ateliers de conception ou lors de l'entrée en salle, il est indéniable que leurs interventions furent révélatrices d'une grande cohérence quant à ce qu'ils voulaient voir sur scène, tant individuellement que collectivement. Et c'est, croyons-nous, cette approche de création collective par improvisation qui leur permit de créer ce tout cohérent vers le lequel tend tout metteur en scène.

Pourtant, une question reste posée : pouvons-nous affirmer que les préoccupations et l'imaginaire des enfants ont fidèlement été mis sur scène ? Parce que les enfants n'assumèrent pas la coordination de tous les éléments du spectacle lors de l'entrée en salle et que les stratégies proposées amenaient les concepteurs comme les comédiens à être créatifs, nous devons admettre que les adultes auront d'une manière ou d'une autre fait évoluer la mise en scène et coloré le spectacle. Mais, parce que tout processus de mise en scène implique l'échange et une contamination réciproque et qu'il ne peut être un acte d'autoritarisme du metteur en scène comme le souligne Patrice Pavis citant Brecht dans son *Dictionnaire du théâtre* (1996, p. 212), la vraie question est en fait : les stratégies employées préservèrent-elles l'autorité artistique des enfants qui seule est garante de la mise sur scène de leurs préoccupations et de leur imaginaire ?

Pour avoir été présente à l'étape de la création des textes, nous pouvons affirmer que le spectacle présenté demeura effectivement l'écho de leurs préoccupations et que nos interventions lors de la dernière semaine de répétitions, s'inspirant de ce dont nous avons été témoin, mit en évidence le sens du texte tel qu'ils l'avaient créé. De même, les décors, les éclairages, les costumes et les ambiances sonores, s'inspirant sans équivoque d'éléments proposés par les enfants, concoururent à rendre avec justesse les ambiances très particulières qu'ils avaient imaginées. Pour avoir été présente lors de toutes les répétitions, nous pouvons également affirmer que cette fidélité à l'univers enfantin n'aurait pas existé si les adultes n'avaient adhéré avec une grande honnêteté à notre éthique de travail – ne rien imposer aux enfants – leur laissant ainsi effectivement le pouvoir de faire leurs choix de mise en scène et

donc de refuser une proposition qui n'aurait pas été l'écho de leur univers. Assumant un rôle d'artiste pédagogue à l'écoute, proposant ou questionnant inlassablement leurs jeunes metteurs en scène afin de trouver le geste, l'intention ou l'esthétique auxquels ils adhéreraient sans réticence, les comédiens et les concepteurs se mirent à leur service et leur donnèrent les moyens de mettre fidèlement sur scène leur imaginaire et leurs préoccupations.

De cet équilibre entre écoute, respect de leur choix et propositions, ainsi que des stratégies employées dépendit la réussite de ce projet qui était de porter sur scène, avec justesse, l'imaginaire enfantin.

## CONCLUSION

Désirer porter à la scène le plus fidèlement possible l'imaginaire enfantin nous a conduit à demander à des enfants de mettre en scène leurs propres textes avec l'appui d'adultes professionnellement compétents. Nous nous sommes alors interrogée sur le processus et les stratégies à mettre en place afin qu'ils puissent assumer leur fonction de metteur en scène. Cette recherche fut l'objet de ce mémoire-crédation.

Dans notre premier chapitre, nous avons exposé les transformations qui firent évoluer les contenus et l'esthétique du théâtre jeunes publics, comme ses rapports avec le milieu scolaire. Les enfants s'étant vu reconnaître la capacité de penser et de porter sur le monde un regard critique, les artistes allèrent à leur rencontre pour cerner leurs préoccupations et enrichir le contenu et l'esthétique de leurs spectacles. S'affirmant enfin comme un théâtre de création, le théâtre jeunesse devenait porteur de la parole des artistes et s'émancipait, en milieu scolaire, de tout mandat pédagogique, tandis que l'enseignement de l'art dramatique privilégiait enfin la prise de parole enfantine et le plaisir du jeu. Résultat de ces diverses évolutions, notre projet en découlait naturellement et, l'influence du metteur en scène étant devenue incontestable, il répondait à une nécessité : celle de laisser aux enfants la possibilité de porter à la scène leur imaginaire en ne leur refusant pas, sous prétexte d'inexpérience, le droit, le pouvoir et les moyens de mettre en scène un texte dramatique – le leur – tel qu'ils le désireraient. Le rôle du metteur en scène s'imposant donc comme notre cadre théorique, nous décrivîmes les tâches que nos enfants-metteurs en scène durent assumer. Responsables de rendre scéniquement évident le sens et l'esthétique de leurs textes, ils eurent à : faire un travail préalable sur le texte dramatique ; travailler avec les concepteurs ; diriger les comédiens ; coordonner, lors de l'entrée en salle, tous les éléments de la représentation et s'assurer qu'ils s'intègrent efficacement à l'ensemble. Enfin, nous précisâmes l'éthique de

travail que se devaient de respecter tous les adultes – comédiens, concepteurs et nous-même – : ne pas imposer aux enfants de solutions ou de choix auxquels ils n'adhérent pas. Le cadre de notre recherche établi, nous pouvions aborder notre deuxième chapitre qui portait sur la création des textes du spectacle.

Au deuxième chapitre, nous exposons tout d'abord les stratégies qui furent utilisées afin que les enfants développent et compilent une grande quantité d'histoires à partir de thèmes ou de sujets qui les intéressaient réellement. Nous y décrivons ensuite le processus de "sélection naturelle" et de va-et-vient entre improvisations et structuration du récit qui mena à l'écriture des deux textes du spectacle, ainsi qu'à une ébauche de mise en place.

Dans notre troisième et dernier chapitre, nous décrivons et analysons les stratégies employées afin que nos jeunes metteurs en scène puissent assumer chacune des leurs tâches. La première fut de leur demander de créer eux-mêmes leurs textes par improvisations, les enfants effectuant ainsi leur travail d'analyse sur le texte. Puis lors du travail de conception, les deux approches privilégiées par les concepteurs furent : l'animation d'ateliers lors desquels les enfants eurent à dessiner, à improviser ou à répondre à des questionnaires pour préciser leur vision des décors, des costumes, des éclairages et des ambiances sonores et l'observation des répétitions. Enfin, lors des répétitions, les diverses stratégies employées pour pallier à l'inexpérience des enfants et les amener à diriger efficacement leur comédien dans un temps très court furent des approches d'observation/imitation/appropriation puis, les échanges devenant plus conventionnels, de questionnement et d'encadrement de ce qu'ils devaient à titre de metteur en scène observer de l'interprétation.

Même s'ils n'identifièrent pas de point de vue de mise en scène ou d'esthétique, ne coordonnèrent pas les éléments du spectacle et ne portèrent pas de regard d'ensemble sur leur travail, leurs interventions s'avérèrent très cohérentes, car ils avaient créé par improvisations leurs propres histoires. Cette stratégie fût donc certainement la plus déterminante de ce projet.

À lire entre les lignes de ce mémoire, le lecteur aura pu comprendre que notre problème majeur en fut un de disponibilité et donc de temps de répétition. À tenter de nouveau l'expérience sans aucune contrainte temporelle, nous utiliserions les mêmes méthodes, mais prévoirions plus de temps de répétition afin, par exemple, de tenter l'expérience d'un travail à la table, de permettre aux enfants de réfléchir et d'intervenir sur le rythme, d'improviser plus souvent avec ou pour les comédiens, etc. Nous planifierions aussi, lors de vacances scolaires, la dernière semaine de répétition. Et enfin, afin de les rendre plus autonomes, nous les pousserions, après chaque séance, à identifier les points sur lesquels ils désireraient faire travailler leurs comédiens ou leurs concepteurs, lors de la prochaine répétition. Cela évidemment ne fut pas possible, tant cela aurait demandé de disponibilité et de temps.

À imaginer une initiation aux fonctions de metteur en scène, nous envisagerions maintenant une période – un peu avant la fin de l'écriture, puis durant leur propre processus de mise en scène – lors de laquelle ils pourraient participer aux répétitions d'un spectacle jeunes publics professionnel. L'objectif de chaque répétition étant précisé, il leur serait demandé de se prononcer sur les éléments travaillés. Collaborant à une mise en scène et ayant pour modèle un metteur en scène en action, cet exercice aurait pour objectif de leur permettre de cerner ce qu'implique concrètement leur fonction. Suivie d'un retour critique sur les éléments à observer et les interventions à effectuer, cette expérience pourrait être immédiatement réinvestie dans leur propre pratique.

Notre méthodologie de recherche fut un autre élément important. En effet, avoir opté pour une recherche-action nous permit d'être une observatrice impliquée dans l'action à titre d'organisatrice et donc de vivre le processus de l'intérieur. Cela nous donnait la possibilité de comprendre précisément les problèmes rencontrés et de proposer des stratégies qui répondraient aux besoins des enfants, des comédiens et des concepteurs.

Pour avoir observé les enfants lors de ce processus, il fut évident que mettre en scène leurs textes fut un engagement exigeant qui leur demanda effort et concentration sur de très

longues périodes. Cet engagement fut possible parce qu'ils furent collectivement responsables de leur mise en scène et eurent plaisir à voir leur texte travaillé par des adultes. Mais surtout, ils eurent plaisir à se retrouver chaque vendredi soir, plaisir à retrouver leurs comédiens et plaisir à interpréter eux-mêmes leurs textes lors de démonstrations. Quant aux adultes, leur engagement fut lui aussi complexe et parfois ardu, car outre leur rôle d'artistes-pédagogues, ils eurent, lorsque nous étions absente, à encadrer le groupe afin de préserver l'efficacité du travail, tout en respectant l'autorité artistique enfantine. Pour avoir demandé à nos jeunes metteurs en scène si le processus mis en place leur avait permis de porter à la scène ce qu'ils désiraient, comme ils le désiraient, nous pouvons écrire que la réponse fut positive. Cependant, il nous a semblé percevoir chez certains une timidité à s'appropriier le résultat de leur travail de mise en scène, comme s'ils éprouvaient de la difficulté à croire que ce qui venait de se créer existait grâce à eux. À notre avis, un visionnement de la captation vidéo du spectacle aurait été nécessaire, afin que chacun puisse identifier et se réappropriier les éléments de mise en scène dont il se savait directement responsable ; ce que malheureusement nous ne pûmes faire.

Enfin, pour avoir observé de jeunes spectateurs lors des représentations, il nous semble que le fait d'avoir d'abord vu les enfants jouer leur a permis d'adhérer sans réserve à la représentation des adultes. Cette adhésion se traduit par des discussions spontanées après le spectacle. Quant à nos jeunes comédiens, sentant le public attentif et réceptif à leur interprétation comme à leur mise en scène, ils eurent grand plaisir à présenter le résultat de leurs nombreux efforts ; publiquement valorisés, ils venaient d'être récompensés.

## RÉFÉRENCES

Beauchamp, Hélène. 1985. *Le théâtre pour enfants au Québec : 1950-1980*. Montréal : Hurtubise HMH.

Bouchard, Mario. s.d. « Pratique scénographique – ETH 3500 » in *La production théâtrale à l'École supérieure de théâtre : Document d'information à l'intention des Promoteurs de projets et des directeurs de production*. UQAM : École Supérieure de Théâtre.

Corvin, Michel. 1998. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. 2 volumes (A-K ;L-Z) Paris : Larousse.

Créac'h, Marielle (éd.). 1993. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics : Rencontres européennes de la Biennale Théâtre jeunes publics de Lyon 1993*. Coll. « Actes et rapports pour l'éducation ». Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

Dasté, Catherine. 1975. « Une comédienne dans la classe ». Dans Jenger *et al.* p. 91 à 127.

Doucet, Nicole, Jasmine Dubé, Serge Marois et Hélène Gauthier. 1998. *Théâtre et enfance : Une expérience québécoise*. Bruxelles : Théâtre La montagne magique. Coll. « Questions de théâtre », no 3.

Dubé, Jasmine. 1998. « Un monde formé d'adultes et d'enfants ». Dans Doucet *et al.* p. 8 à 10.

Gauthier, Fernand et André Bouvette. 1981. « Conditions d'exercices d'une recherche-action : la mobilisation des agriculteurs expropriés ». *Revue internationale d'action communautaire . La recherche action : enjeux et pratiques*, no 5/45 (printemps), p. 28 – 44.

Gauthier, Hélène. 1995. *Faire du théâtre dès cinq ans*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Jenger, Yvette, Josette Voluzan, Catherine Dasté, Lazarine Bergeret (dir.) et Robert Mallet (préf.). 1975. *L'enfant, le théâtre, l'école*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. Paris : Bordas. Coll. « Classe active ».

Lessard-Hébert, Michelle. 1997. *Recherche-action en milieu éducatif : guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Éditions nouvelles.

Marois, Serge. 1998. « Les lectures-théâtre de L'Arrière Scène ». Dans Doucet *et al.* p. 21 à 24.

\_\_\_\_\_. 1998. « Je vais au théâtre » . Dans Doucet *et al.* p. 25 à 29.

Ministère de l'Éducation du Québec. 2004. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Pavis, Patrice et Anne Ubersfeld (préf.). 1996. *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.

Resweber, Jean-Paul. 1995. *La recherche-action*. Que sais-je ?, no 3009. Paris : Presses universitaires de France.

Rioux, Monique, Diane Bilz, et Jean Marie Boisvert. 1979. *L'enfant et l'expression dramatique*. Ottawa : Brault & Bouthillier.

Veinstein, André. 1955. *La mise en scène théâtrale et sa condition esthétique*. Paris : Flammarion.

Verdeil, Jean. 1995. *Le travail du metteur en scène. Un exemple : Lyon*. Lyon : ALÉAS.

Yendt, Maurice et Michel Dieuaide. 1993. « Autoportrait des organisateurs ». Dans Créac'h, Marielle (éd.). p. 7 à 9.