



Maman a choisi la décapotable

de Antonio Carmona

Carnet artistique et pédagogique

Carnet artistique et pédagogique rédigé par Mélodie Cosquer, comédienne et metteuse en scène.

Le texte

Prune, treize ans, compte tous les soirs les moutons pour sa petite sœur Lola, huit ans, qui a du mal à s'endormir. Car la nuit, cette dernière songe à leur père en voyage au long cours et rêve de son retour. Quant à Carla, la maman, elle est partie depuis tant de temps que son souvenir chez les deux sœurs n'est plus très net, un peu caché derrière la décapotable qui l'a emmenée au loin.

En attendant, c'est Garance, la nounou, qui conjugue le présent de leur vie à toutes les trois. Les tracasseries du quotidien, les peines de cœur et les petites joies viennent tour à tour assombrir et illuminer ces trois existences unies par un même lien. Celui de la famille, qui n'est pas toujours celle que l'on aurait dû avoir, mais celle que l'on se choisit et que l'on aime envers et contre tout.

L'auteur

Antonio Carmona est né en 1991 à Nîmes, dans le sud de la France. Il s'est d'abord formé au jeu d'acteur au Conservatoire d'art dramatique de Marseille, avant de suivre une formation d'artiste clown à l'école du Samovar à Paris.

En 2012, il fonde la compagnie Si Sensible dont il assure l'écriture des spectacles. En tant qu'auteur, il est publié dans la collection « Théâtrales Jeunesse » pour *Il a beaucoup souffert Lucifer*, *Le cœur a ses saisons*, *Les Pieds sous la table* (paru dans le recueil *Divers-cités 2*) et *Maman a choisi la décapotable*.

Maman a choisi la décapotable a reçu le Prix Les jeunes lisent du théâtre 2018, ainsi que le Prix des Lecteurs de Théâtre du Cher 2018-2019, et a notamment été repéré par le Prix Annick-Lansman 2016, le Théâtre national de Toulouse et le comité de lecture ALT.

Le cœur a ses saisons et *Maman a choisi la décapotable* ont été traduits en anglais par Simon Scardifield.

En dehors de ces publications, Antonio répond aussi à des commandes d'écriture pour différentes structures et compagnies de théâtre, et anime régulièrement des ateliers d'écriture et de mises en voix à destination du public scolaire.

De janvier à juin 2019, il est auteur en résidence de médiation culturelle (dispositif DRAC) dans une quinzaine de classes à Montreuil (93).

En 2020, pour Olivier Letellier (Théâtre du Phare), il écrit deux pièces à destination d'un public de maternelles, *Nathan Longtemps* et *Bastien sans main*, créées à l'automne 2020 dans une forme mêlant théâtre de récit et cirque.

En 2020-2021, il est l'auteur associé à THEA, l'action nationale d'éducation artistique conçue et mise en œuvre par l'Office central de la Coopération à l'École (OCCE).

Ses textes oscillent malicieusement entre humour grave et mélancolie bondissante.

Plan du carnet

[I. Cheminer à travers le texte](#)

[A. Déconstruction du schéma familial conventionnel](#)

[B. Décortiquer le langage : une langue poétique](#)

[C. Déconstruire l'espace et le temps](#)

[D. Réécrire les contes](#)

[II. Mise en voix](#)

[A. La parole face à un public](#)

[B. Le dialogue](#)

[C. Les prémices de la mise en jeu](#)

[D. Bonus](#)

[III. Mise en jeu](#)

[A. Travailler l'espace](#)

[B. L'objet lettre : réflexion sur les accessoires](#)

[C. L'individu au service du groupe, le groupe au service du texte](#)

[IV. Annexes](#)

[A. Bibliographie](#)

[B. Questionnaire de Proust](#)

[V. Environnement artistique de la pièce](#)

[A. La mise en scène](#)

[B. Couverture créées par des élèves](#)

I. Cheminer à travers le texte

A. Déconstruction du schéma familial conventionnel

Sommaire

- [Le couple parental](#)
- [La figure de la baby-sitter](#)
- [Le rapport sororal](#)

> Le couple parental

L'histoire racontée ici interroge notre représentation de la famille classique. D'entrée de jeu, il n'y a pas un papa et une maman avec leurs enfants, mais une baby-sitter qui les remplace. Le premier élément qui peut être abordé avec les élèves est la notion de

séparation. Dans l'inconscient collectif le « couple » est uni et vit sous le même toit. Cette donnée est faussée d'entrée dans le texte d'Antonio Carmona : non seulement les parents ne sont plus ensemble mais ils ont également quitté le domicile et leurs deux filles.

Une première discussion avec la classe sur la notion de séparation, de divorce, de famille monoparentale peut être lancée. Elle peut s'enchaîner ensuite sur la question de la structure parentale, très vite abordée dans la pièce, à travers la réplique de Garance p. 15, qui cite les propos de la voisine : « Alors avec les filles pas trop dur [...] juste la carte bleue ». La liste énoncée des organismes sociaux et l'enchaînement de questions, qui traduit l'angoisse de cette femme, indiquent que les préjugés et les rumeurs vont bon train dès que la structure classique est ébranlée. Cela peut être l'occasion d'aborder les représentations classiques de la structure familiale avec la classe, notamment grâce à la réplique de Lola p. 23, qui met en avant les stéréotypes de genre et le fait que les mamans agissent d'une certaine manière et les papas d'une autre : « Alors pourquoi c'est pas maman [...] mettraient des claques les papas ? ». Cette réplique peut être le lieu d'un débat sur ce que fait habituellement un papa/une maman, un homme/une femme, voire élargir à la question des « parents » dans un rapport au monde non hétéronormé.

> La figure de la baby-sitter

Dans ce contexte, le personnage de Garance devient un point de repère inédit et fiable. Inédit car ce n'est pas la représentation de la femme au foyer, seule, classique. Fiable car elle apparaît à plusieurs reprises comme la seule adulte de confiance : tout d'abord dans sa réplique p. 39 « Elles, on ne les abandonne pas ! », puis p. 49 lors de l'échange avec Lola : « Donc toi, tu pars. [...] Reviens-Toujours moi ça me va. » ou encore dans la bouche de Lola p. 45 : « Moi je n'ai pas pleuré, je savais qu'elle allait revenir. ».

Cet endroit de confiance en l'adulte est un pont pour aborder avec les élèves les lieux et les personnes avec lesquelles ils se sentent en sécurité et écoutés, et partager l'idée que cela peut se faire en dehors du cercle familial. C'est une construction d'autres points de repère.

Le lien avec la figure maternelle peut néanmoins être établi lors de la lecture de la p. 44 en demandant aux élèves leur avis sur les neuf bisous que Garance fait aux filles et en faisant le parallèle avec les neuf mois d'une grossesse.

> Le rapport sororal

On parle souvent de « fraternité », c'est un mot, un repère important que l'on retrouve notamment dans la devise de la République française. Néanmoins, depuis quelques années, l'usage du mot « sororité » grandit, lui offrant ainsi une plus grande visibilité et facilitant son utilisation.

La présence de deux sœurs permet de discuter ce vocabulaire et permet d'interroger la règle du masculin qui l'emporte en grammaire, qui a bougé au fil du temps, et de l'évolution de la langue ces dernières années (écriture inclusive, féminisation, etc.). À travers les thèmes qu'il aborde et son vocabulaire, Carmona participe de ce mouvement.

Dans ce binôme sororal, le rapport de force est inversé et petit à petit, par le langage et par la logique, Lola prend le dessus sur sa grande sœur. Par exemple, dans la scène d'ouverture : du début de la p. 7 à l'apparition de Garance p. 10, c'est l'aînée, Prune, qui mène la danse puis qui se fait piéger par le problème que lui pose Lola. Ce rapport de force est de nouveau abordé p. 34 lorsque Prune souligne l'intelligence de sa sœur et finit par s'endormir la première, une nouvelle fois.

Dans la séquence pp. 36-37, la question de la fraternité/sororité va plus loin puisqu'elles évoquent le petit mouton noir et les enfants uniques : nouvelle ouverture au questionnement d'une structure familiale qui peut être saisie. Ces jeux de pouvoir et ces

inversions de force peuvent faire l'objet d'un travail au fil du texte, en proposant la lecture des scènes charnières de dialogue entre les deux sœurs pp. 7 à 10, 27 à 30 et 33 à 38. Pour cette lecture, les élèves devront repérer les moments où un personnage « prend le dessus » sur l'autre, car ce sont des ressorts dramaturgiques importants pour un travail de mise en jeu et en espace par la suite.

B. Décortiquer le langage : une langue poétique

Sommaire

- [Les jeux de mots](#)
- [Les figures de style](#)
- [Les styles d'écriture](#)

> Les jeux de mots

Cet exercice peut s'effectuer sur l'ensemble de l'œuvre (les répliques de Garance y étant particulièrement propices), en invitant les élèves à repérer toutes les expressions qui sont utilisées à la fois de manière littérale et figurée. Les exemples de : « passer l'éponge » p. 27 et « passer un savon » p. 38 pourront lancer leurs investigations.

Les répliques de Garance sont remplies de jeux de mots et peuvent chacune faire l'objet d'une analyse puis d'une recherche d'autres expressions que les élèves pourraient employer au sens propre et au sens figuré. Sa réplique p. 11 sur le passé composé, reprise plus tard par Prune et Lola pp. 29-31, peut évidemment être un point d'accroche en conjugaison, en proposant aux élèves de trouver, dans le texte, d'autres phrases au passé composé ou bien d'en inventer. Cette idée peut s'accompagner du jeu proposé par Prune à Lola un peu en amont, p. 22, où elle lui cite une liste de phrases de : « Le lion bondit... » à « ... sur le toit » et l'interroge sur qui fait l'action et à quel temps.

La question peut être posée aux élèves comme elle l'est à Lola et faire l'objet d'autres inventions d'écriture du même ordre et de jeux de mémoire.

> Les figures de style

L'utilisation de métaphores filées est récurrente dans la pièce et accompagne les jeux de mots. Elle permet un travail de l'imaginaire. Un jeu autour des mots ayant la même racine puis d'associations d'idées peut accompagner la lecture.

Exercice possible : une personne commence et dit le premier mot qui lui passe par la tête : bleu. La suivante, à l'inverse du jeu des mots ayant la même racine, n'a pas le droit de dire « bleuet » ou « bleuté » mais doit donner un mot qui lui fait penser au bleu : ciel par exemple. Puis la troisième doit enchaîner : soleil ou lune, étoiles, parachute, et la quatrième ainsi de suite par rapport au mot donné par la personne précédente. C'est un exercice qui ouvre l'imaginaire et qui peut se faire avec des noms communs et par la suite avec des expressions.

La personnification est également employée régulièrement par l'auteur afin de décaler l'objet de l'action, qui n'est plus l'humain, mais une partie de son corps ou un objet. Cet élément fait écho au choix d'associer un personnage à un objet qui le caractérise. On le note notamment dans le fait que les parents sont décrits uniquement au travers d'un accessoire, comme s'ils n'avaient pas réellement de visage ou que leur souvenir s'était effacé. La mère est un bruit de talon, le père une paire de botte : tous deux des chaussures qui permettent de se déplacer et évoquent la fuite, le départ, l'abandon. Ce choix stylistique est frappant dans la scène où Lola apprend comment sa mère est partie et où elle demande à Prune p. 23 : « Du coup c'est qui le méchant ? La main, papa ou maman ? ». Cette question est délicate et laissée sans réponse par Carmona mais peut, une nouvelle fois, être l'occasion d'un débat et amener l'évocation de la violence dont peuvent être témoins les enfants au sein de leur famille.

> Les styles d'écriture

Le Haïku utilisé par Prune p. 25 est un appui pour étudier ce type de poème, et pourquoi pas en écrire avec les élèves autour de thématiques de la pièce, ou sur un ou plusieurs personnage(s).

Antonio Carmona a suivi une formation de clown et en reprend certains codes au sein de son écriture : le fait de répéter les choses trois fois est certes lié au comique de répétition employé dans le théâtre classique, mais c'est également une règle en clown. Effectivement, lorsque l'acteur·ice fait quelque chose qui n'a rien à voir avec la scène qui se joue, iel doit le refaire (ou le redire) trois fois. Cet élément devient alors un ressort comique. On note cet emploi dans les répliques de Lola qui pose systématiquement trois fois les questions à Prune lorsqu'elle n'obtient pas de réponse. C'est intéressant de l'indiquer aux enfants, tout en cherchant au sein du texte les fois où Lola le fait et de questionner avec eux si cela les fait rire ou les interroge. Cette recherche de comique peut s'étendre à toute la pièce et permettre d'analyser les moyens employés par l'auteur pour provoquer le rire chez les lecteur·rice·s.

L'influence du clown est certainement présente plus largement au sein même de l'écriture de Carmona puisqu'un clown s'étonne de tout, tel un enfant émerveillé, et prend chaque mot ou situation au pied de la lettre. Cette ambivalence entre le comique et le dramatique qui caractérise la pièce et l'écriture peut être questionnée avec les élèves. Est-ce que raconter le drame avec humour permet de le dédramatiser ? Est-ce que l'histoire y parvient aussi bien, voire mieux ?

C. Déconstruire l'espace et le temps

Sommaire

- [L'espace](#)
- [La lettre comme marqueur de l'espace et du temps](#)
- [Le passage du réel au rêvé](#)

> L'espace

Au fil du texte, un découpage en séquences peut être effectué individuellement ou en groupe et faire ensuite l'objet d'un débat sur la raison de ces choix : un changement de lieu, l'apparition d'un élément extérieur, d'un nouveau personnage ou peut-être un changement de sujet de discussion peut motiver leurs réponses. Grâce à ce découpage, iels seront amenés à argumenter autour de choix dramaturgiques et cela entraînera des pistes de mise en jeu et en espace.

Par exemple, un découpage en cinq séquences, de la p. 7 à la p. 23, est envisageable.

Séquence 1 : du début jusqu'à la didascalie p. 10 : « Dans la cuisine » car changement de lieu.

Séquence 2 : jusqu'à « Elle sort » p. 12, nouveau changement de lieu.

Séquence 3 : se termine p. 15 à la réplique de Garance et son arrivée car elle n'était, a priori, pas présente en amont.

Séquence 4 : finie p. 20 à la didascalie « Dans la chambre des sœurs » avec un changement d'espace.

Séquence 5 : le dialogue des sœurs jusqu'à la didascalie « Le lendemain » p. 23.

L'évolution des enchaînements de ces séquences est un élément-clé de l'avancée de l'histoire, ainsi que la façon dont l'espace et le temps sont floutés au fur et à mesure de la pièce. Les élèves pourront noter les différentes adresses, entre les personnages ou au public (les sœurs qui se parlent plus souvent entre elles ou à Garance alors que cette dernière n'a pas d'interlocuteur-ice), les solutions envisagées dans ce cas là : parle-t-elle au public ?, les différents modes de paroles : dialogue, soliloques, les scènes muettes, les moments de narration... afin de préparer de nouveau le terrain pour la mise en espace.

> La lettre comme marqueur de l'espace et du temps

Les lettres sont l'objet - et par conséquent l'accessoire - phare de ce texte. Elles sont le lien entre les personnages en présence au plateau et ceux qui sont simplement nommés, évoqués. Elles sont toutes exclusivement écrites par des hommes, pour des femmes (p. 25, p. 31, p. 35...).

Cette remarque peut être l'occasion d'aborder les périodes où les lettres ont eu une grande importance, notamment lors des guerres, entre les soldats au front et leur famille, ou leur fonction commune comme vecteur et trace d'amour, ce qui peut amener l'étude ou l'évocation de quelques correspondances ou lettres célèbres : Camus/Casarès, Desnos, Delbo, Duras ou encore De Gaulle... Ce dernier élément concernerait plutôt des élèves au collège, les élèves en primaire pourront être questionnés pour savoir s'ils ont déjà écrit et si oui, à qui, si non, à qui iels aimeraient le faire et leur proposer un exercice d'écriture en

ce sens.

Les lettres sont ici le témoin de l'amour : entre Henri et Garance et entre Laurent, le père, et ses enfants. Elles marquent un changement à chaque fois qu'elles apparaissent et leur arrivée se fait d'ailleurs systématiquement de façon incongrue et magique.

D'une part, il y a celles d'Henri, qui parsèment le récit et relancent l'histoire d'amour qu'il entretient avec Garance. Elles sont un événement perturbateur. Elles troublent le rapport à l'espace-temps car elles semblent apparaître dans la pièce comme on recevrait un SMS. L'amour de Garance est l'unique du temps, p.24 : « Il y a quarante-trois jours ».

D'autre part, celles du père, sous forme de cartes postales qui n'arrivent que dans un second temps, mais présentes pourtant dès le départ, via l'objet coffre qui les renferme, nommé dès la première didascalie. Elles sont la marque de lieux plus ou moins lointains et du temps qui passe depuis son départ.

Il y a enfin le colis, les bottes envoyées par Lola à son père, premier élément qui s'envoie dans ce sens-là et qui va permettre la résolution de l'histoire.

Tout cet enchevêtrement de lettres est intéressant à étudier pour analyser leurs répercussions sur l'histoire et commencer à s'interroger sur la manière dont elles apparaissent, pour ouvrir l'imaginaire théâtral.

Cela peut aussi faire l'objet d'ateliers d'écriture : écrire une lettre à un membre de sa famille ou autre, écrire des cartes postales de vacances imaginaires...

> Le passage du réel au rêvé

Cette analyse fait un pont avec la manière dont l'espace et le temps se déstructurent et dont le rêve s'imisce de plus en plus dans la réalité des trois héroïnes. Le colis des bottes est effectivement un élément incongru qui va permettre la résolution de l'histoire et le retour du père.

Ce changement dans la structure du récit peut être analysé avec cette courte séquence et l'ellipse dans le récit p. 40, où Lola explique son plan et où on comprend qu'elle l'a mené à bien. Les élèves sont amenés à se demander pourquoi l'auteur fait ce choix et ce que cela apporte au rythme général de la pièce.

Une étude des didascalies sur l'ensemble du texte peut s'opérer à ce moment-là pour repérer les différents marqueurs du temps (« silence, temps, temps bref, petit blanc, blanc, noir ») et des lieux afin d'appuyer ce questionnement sur le rythme global.

Cette analyse permet également de noter que les enchaînements sont de plus en plus soudains ou saugrenus et de revenir avec les élèves sur l'emploi par Garance de l'expression « un château en Espagne ». Ce lieu est certes concret dans le récit mais, dans le langage courant, c'est une expression du rêve, du fantasme, ce qui appuie la porosité de la barrière rêve/réalité qui s'opère.

Les enfants sont amenés à questionner la réalité de ce qui arrive aux protagonistes et la part de fantasme qui s'imisce dans leur quotidien. Ils sont invités à rêver autour des moyens théâtraux à employer pour résoudre ces questions de plateau.

D. Réécrire les contes

Sommaire

- [Les moutons](#)
- [Cendrillon](#)
- [Le Petit Poucet](#)

> Les moutons

Le mouton est l'élément phare des rêveries enfantines. Il est le meilleur moyen de s'endormir et d'accéder au monde des rêves, et ici un lien fort entre les deux sœurs. Le mouton devient même sujet de rêverie puisque Prune les caresse p. 36 et évoque « le petit mouton noir » p. 37.

Cette expression, reprise au sein de nombreuses histoires, est un bon moyen de nommer la différence, et invite à une nouvelle discussion sur ce que représente « un mouton noir » au sein d'un groupe, et sur la manière dont on peut inclure et tolérer la différence. Ce motif peut aussi ouvrir la discussion sur un mal-être qui nous est propre mais que l'on n'arrive pas à formuler, dont l'identification devient possible par l'assimilation à cette image tierce.

> Cendrillon

Différents éléments de l'histoire font écho au conte de Cendrillon : le château du prince, les oiseaux (ici p. 46, la colombe à la fenêtre), les douze coups (p. 24, les coups de sonnette) où le carrosse-VTT se transforme en citrouille, les figures de marâtre et de marraine la bonne fée qui sont remplacées par la baby-sitter, qui a presque des pouvoirs magiques... Cette étude peut permettre la lecture en classe, collectivement, des contes originaux, par exemple la réécriture de Joël Pommerat, *Cendrillon* (2011), dans laquelle il détourne le conte.

> Le Petit Poucet

Semer les cartes postales pour retrouver son chemin, envoyer les bottes de pluie qui se transforment en bottes de sept lieux, revenir à son lieu de départ après s'être éloigné longtemps, être petit en âge et/ou en taille et avoir pourtant l'audace et la force de renverser un mouvement, ici l'éloignement du père... Tous ces éléments sont assurément une référence au conte *Le Petit Poucet* dont la version écrite est attribuée à Charles Perrault. Ces indices offrent une ouverture pour un travail d'écriture et d'invention d'un conte, seul ou à plusieurs.

Certains mots du texte, entre quinze et vingt, peuvent être choisis par le/la professeur.e (ou bien directement par les élèves) et devront être repris dans la rédaction d'un conte qui se détachera de la pièce. Cet exercice peut se réaliser seul.e, en groupe, voire même en classe entière. Les histoires inventées peuvent être reprises par la suite par d'autres élèves et mises en jeu au sein d'improvisations.

II. Mise en voix

A. La parole face à un public

Les différents soliloques, notamment ceux de Garance, sont un bon point de départ de la mise en voix.

1. Répartir les élèves par groupe de trois ou quatre sur chacun des soliloques et leur proposer de découper entre eux l'extrait choisi.
2. Leur donner pour consigne de découper la parole par groupes de sens ou d'action. Par exemple, dans la réplique pp. 10-12, les changements peuvent se faire lorsqu'elle s'adresse à une fille, puis à l'autre ; dans la réplique pp. 15-16, lorsqu'elle parle d'abord aux filles puis narre ensuite le récit de sa rencontre avec la voisine, ou bien encore une nouvelle fois lorsqu'elle mentionne celle avec Henri.

Réfléchir sur une distribution pour faire entendre ces changements ou ruptures.

1. Comment se répartit la parole pour servir le sens du texte, c'est-à-dire faciliter sa compréhension par le public. Par exemple, pp. 15-16, il y a la situation dans la cuisine avec les filles, la narration de la rencontre avec la voisine, puis l'histoire d'Henri. Cet ensemble est ponctué d'adresses aux filles mais également de possibles adresses au public. La pensée de Garance est régulièrement coupée par une autre idée ou une question qui lui vient.
2. Comment, en groupe, le découpage s'effectue pour que l'on entende à la fois le sens mais également les différents éléments évoqués (la double rencontre, les personnages de l'histoire, le retour au dialogue avec les filles...).
3. Leur préciser de faire entendre les assonances et les allitérations est un élément en plus, en parlant de projeter la voix et d'articuler. Pour cela, leur donner des images telles que le serpent pour faire sonner les « s » ou bien l'idée de remplir toute la pièce avec leur voix, de s'adresser à une mamie au fond de la salle...
4. Chaque groupe passera ensuite devant le reste de la classe en lecture.

Il est important d'effectuer des retours après chaque passage où les élèves s'expriment d'abord sur ce qu'ils ont fait (est-ce que c'est conforme à ce qu'ils avaient imaginé, est-ce qu'ils ont pris du plaisir, quelles difficultés ont été rencontrées) et qu'ensuite leurs camarades parlent de ce qu'ils ont vu/entendu avec bienveillance, au sein de retours constructifs. Le but est de se familiariser avec la parole face au groupe et d'expérimenter la sensation de son corps dans l'espace.

B. Le dialogue

On pourra par la suite travailler en binôme sur un extrait dialogué tel que la première séquence entre les deux sœurs, de la p. 7 à la p. 10 (arrivée de Garance), afin de trouver la rythmique de chacun des personnages et d'avancer petit à petit vers la mise en jeu et en

espace. La longueur des répliques et les ressorts dramaturgiques développés autour du rapport de force sont de bons indicateurs de la prise en charge de la parole et ainsi de bons appuis. Un personnage qui parle peu et souvent avec de courtes répliques, comme Lola, n'a pas le même rythme qu'un personnage aux phrases longues comme Garance. De même, un personnage identifié comme ayant le pouvoir et l'ascendant sur l'autre ne s'adressera pas de la même façon à son partenaire que celui qui est en position de faiblesse.

S'interroger sur la manière de marquer le fait qu'un personnage « a le pouvoir » : est-ce qu'il parle plus vite, coupe la parole, ou au contraire laisse des temps avant de répondre pour installer des silences ? Que créent ces éléments chez l'autre personnage ? L'idée est que chaque élève trouve son chemin et sa manière de prendre en charge le texte, en lien avec sa personnalité, sa voix, sa manière de parler.

C. Les prémices de la mise en jeu

Le travail autour des intentions est à mettre en parallèle. Que cherche le personnage dans telle situation, quel est son but ? De quelle manière Prune agit sur sa sœur Lola et inversement ? Se demander pourquoi elle compte les moutons, par exemple, et se raconter une histoire en groupe permet de créer un arrière-monde qui aide ensuite dans le jeu.

Lorsque les élèves, par binômes, travailleront sur la scène, ils établiront des ruptures claires, annotées sur leur texte. De même que pour la proposition précédente, chacun.e pourra passer devant les autres et des pistes de résolutions collectives pourront être apportées : on entend mieux tel passage lorsque les répliques se tuilent (c'est-à-dire que le/la partenaire enchaîne avant que le dernier mot soit totalement prononcé)/ne s'enchaînent pas/sont chuchotées/criées... L'intérêt de ces exercices est de justifier les choix et d'en discuter ensemble en s'appuyant sur des éléments concrets du texte.

Une suite possible est d'enchaîner avec un travail sur la séquence suivante et l'arrivée de Garance (travaillée par au moins un groupe) en se demandant : comment s'adresse-t-elle aux filles ? A-t-elle une façon différente de parler à l'une et à l'autre ? Dans l'extrait du petit déjeuner p. 11, on note clairement qu'elle ne révise pas sa leçon avec Lola comme elle s'adresse à Prune qui est sur son portable. Ces différences dans l'adresse marquent des ruptures de rythme qui trouveront leur justesse dans une intention clarifiée. Enchaîner avec cette séquence permet de lier le premier exercice et le second et de mettre en exergue les solutions trouvées dans l'étude du soliloque qui fonctionnent une fois mises en situation de jeu plus concrète. Ainsi, le groupe cherche ensemble à résoudre les questions dramaturgiques en jeu.

Lorsqu'un vocabulaire commun est mis en place et que des idées plus claires des personnages et de leurs intentions se dessinent, la mise en jeu peut se développer en impliquant plus de protagonistes par groupes.

D. Bonus

Proposition d'un exercice de concentration et/ou de retour au calme. Afin de faire écho à leurs recherches autour de la langue et de sa poésie amorcées en amont, l'exercice : « Dans ma valise il y a... » peut être proposé. Les élèves devront noter les rimes de Garance p. 39 autour de sa valise et chacun.e son tour devra dire : « Dans ma valise il y a... » et ajouter un mot qui rime, en répétant à chaque fois toute la liste : « Dans ma valise il y a un poireau... Dans ma valise il y a un poireau et un chapeau... Dans ma valise il y a un poireau, un chapeau et un tableau... » et ainsi de suite jusqu'à faire le tour de toute la classe.

III. Mise en jeu

A. Travailler l'espace

Les élèves ont désormais un socle dramaturgique, une première expérience de travail face au groupe et une construction de leur réflexion autour des intentions des personnages. L'intérêt est maintenant de résoudre au plateau les questions posées par la pièce afin de faire naître le théâtre.

Le travail sur les différents espaces-temps, évoqué autour du soliloque de Garance p. 15, peut être repris en ajoutant une consigne de mise en espace. Par exemple, donner la consigne suivante : la scène à la boutique doit faire l'objet d'une séquence muette qui se jouerait en parallèle de la narration de Garance. Ou encore que chaque question que se pose Garance soit prise en charge par un autre élève. Où doivent-ils se positionner sur le plateau pour que le public les voie et pour que leurs différents espaces-temps soient clairs ? Les notions de largeur, de profondeur, les termes « cour » et « jardin », (cour est le côté cœur lorsqu'on est sur scène et jardin son opposé

Ces termes sont nés sous Louis XIV et indiquaient à l'époque l'endroit où se situait « le jardin » de Versailles et l'autre côté, la cour. Depuis, ces mots sont restés afin de ne pas dire gauche/droite qui sont subjectifs selon que l'on regarde la scène ou bien que l'on est dessus), les différents niveaux (le sol, la hauteur), l'utilisation d'éléments extérieurs peuvent être évoqués à ce moment-là pour leur donner des pistes.

Ce travail d'espace peut être repris sur l'ensemble de la pièce, à chaque changement de séquence. Les apparitions soudaines de Garance peuvent faire l'objet d'improvisations où chacun.e réfléchit à la manière dont il/elle apparaît : est-elle hors scène, était-elle présente mais cachée, présente mais figée, présente mais au lointain en train de faire des actions silencieuses... Il est intéressant de se demander comment agir dans le silence afin de construire un tableau global mais sans perturber l'écoute de la scène Prune/Lola.

B. L'objet lettre : réflexion sur les accessoires

L'élément le plus fort de cette pièce est l'objet « lettre ». Une recherche à part entière autour de ses apparitions peut être menée et amener un travail de fabrication, de bruitage, de bande-son...

Une séquence propice à une réflexion sur une bande-son ou du bruitage en direct est celle de l'évocation du départ de la mère et peut commencer à la réplique de Lola p. 17 (« Pourquoi je me rappelle pas maman ? ») et se terminer p. 20 (« Oui Garance ! »). Un travail sur le rythme et la triple répétition comique peut accompagner celui de recherche de sonorités. Comme suggéré précédemment, la scène du départ peut être jouée par certain·es en parallèle ou bien avoir été enregistrée, filmée et projetée, des marionnettes peuvent aussi être fabriquées...

C. L'individu au service du groupe, le groupe au service du texte

Il y a autant de possibilités que d'imaginaires. Changer le nombre d'élèves par groupes à chaque exercice et faire en sorte qu'ils et elles travaillent ensemble à un moment donné permet de nourrir l'imagination de chacun·e, de trouver sa place au sein du groupe et d'éprouver sa singularité au sein du collectif. Ils/Elles devront se confronter aux avis de camarades plus ou moins familiers, à des personnalités plutôt leaders ou bien au contraire à des gens qui préfèrent suivre le groupe. Selon les moments, cela les amènera à essayer de nouvelles façons de faire, à confronter leurs idées et à débattre afin de construire ensemble la présentation devant le reste de la classe.

L'intérêt est de faire ressortir en jeu tous les éléments relevés par les élèves au fil de leur lecture, caractéristiques de l'écriture d'Antonio Carmona : la langue, l'espace-temps qui est brouillé, les liens entre les personnages et leurs types d'adresses et les solutions pour les traduire au plateau. Ainsi le théâtre vient mettre en trois dimensions ce qu'ils ont analysé. Pour aller plus loin, chaque atelier d'écriture proposé au sein du cheminement à travers le texte peut faire l'objet de mise en jeu à travers des improvisations.

IV. Annexes

A. Bibliographie

Sommaire

- [Pièces qui traitent du lien sororal \(distribution entièrement féminine pour les deux premières\) :](#)
- [Pièces sur l'adaptation de contes :](#)
- [Film sur le départ de la mère :](#)

> Pièces qui traitent du lien sororal (distribution entièrement féminine pour les deux premières) :

- Federico García Lorca, *La Maison de Bernarda Alba*, pièce écrite en 1934 et publiée en 1945
- Jean-Luc Lagarce, *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*, Les Solitaires Intempestifs, 1997
- Anton Tchekov, *Les Trois sœurs*

> Pièces sur l'adaptation de contes :

- *Le Petit Chaperon rouge* (2005), *Pinocchio* (2008) et *Cendrillon* (2013), de Joël Pommerat, Actes Sud
- *Au bois* de Claudine Galea, Espaces 34, 2014

> Film sur le départ de la mère :

- *La Pièce manquante* de Nicolas Birkenstock, 2013
- *Nos batailles* de Guillaume Senez, 2018

B. Questionnaire de Proust

Sommaire

- [Environnement artistique :](#)
- [Inspirations, secrets, pensées :](#)

Environnement artistique :

Quels sont vos auteur·rices préféré·es ?

Gary D. Schmidt, Delphine de Vigan.

Vos héro·ïnes de fiction ?

J'ai honte... le comte Olaf dans *Les Désastreuses Aventures des orphelins Baudelaire* (excellente série de livres que je recommande à partir de 9 ans). C'est un horrible personnage, méchant, égoïste, sournois et qui pue ! Mais tellement excentrique, tellement inventif, un vrai génie du mal... Le personnage de Gabriel dans *Il a beaucoup souffert Lucifer* pourrait lui ressembler (à une toute petite échelle et en plus sympathique tout de même).

Sinon, (j'ai honte encore), le personnage d'Yzma dans le génialissime dessin animé *Kuzco*. Encore une méchante... mais tellement drôle, folle et intense...

Quelle musique écoutez-vous ?

Très peu hélas, j'écoute plutôt ce qui passe à la radio... et les chansons de comédies musicales !

Quelle musique écoutiez-vous au moment d'écrire le texte ? Ou bien travaillez-vous dans le silence ?

Je n'écoute jamais de musique en écrivant un texte : je dis les répliques en même temps que j'écris.

Quel·les sont vos peintres, plasticien·nes/des œuvres plastiques, tableaux préféré·es ?

Hélas, je ne suis pas spécialement sensible aux arts plastiques et je n'ai aucune connaissance dans ce domaine... Aucun donc !

Vos films/cinéastes préféré·es ?

Pour les cinéastes, j'ai beaucoup aimé Baz Luhrmann avec sa Trilogie du Moulin Rouge, le réalisateur Hirokazu Kore-eda ou encore Mamoru Hosoda dont j'adore tous les animés : *Le Garçon et la Bête*, *Summer Wars*, *Miraï*...

Concernant les films je suis plutôt cinéophile et j'aime autant les films français, anglais, américains ou japonais... Mais là où je suis le meilleur des spectateurs, c'est toujours devant l'animation japonaise. Ma perle depuis quelques années reste *A Silent Voice*, de Yoshitoki Ōina.

Vos acteur·rices préféré·es ?

Meryl Streep. Une actrice très sensible avec toujours un fond comique.

Qu'aimez-vous voir sur scène ou au cinéma ?

Des choses qui me font rire et pleurer. Qui me touchent au cœur et me donnent envie de prendre les personnages dans mes bras, pour les consoler.

J'aime aussi les situations où les personnages sont mis dans des postures de désespoir terribles et parviennent malgré tout à rire d'eux-mêmes, à se jeter à corps perdu dans ce qu'il y a de plus ridicule et honteux en eux... pour sauver la situation.

Ça me semble tellement humain...

Une œuvre qui vous aurait particulièrement marqué ?

Récemment le roman *Luke et Jon* de Robert Williams, pour les adolescents.

Pourquoi ?

Parce que ça parle de sujets auxquels je suis très sensible et qui me mettent tout de suite en empathie avec les personnages. Ici, le portrait de deux adolescents « amochés » par la vie. Qui se lient d'une amitié fraternelle... et qui doivent s'occuper de la tristesse de leurs parents... avec toujours beaucoup d'espoir à la fin.

Inspirations, secrets, pensées :

Des sons/odeurs/couleurs qui vous sont cher-es ?

J'aime le vert, le rouge et le jaune. Quand j'imagine les mises en scène de mes textes, j'imagine toujours beaucoup de rouge... une couleur passion !

Pour les sons, je dirai que j'ai quand même en moi la pulsation du flamenco et des talons qui tapent très vite sur le sol (mon père est guitariste de flamenco).

Votre occupation favorite ?

Jouer ! Inventer ! Rire ! Aller au restaurant...

Quels sont les objets dont vous ne vous sépareriez pour rien au monde ?

Je ne suis hélas pas très attaché aux objets... mais je constate que j'ai un nombre incalculable de stylos qui traînent un peu partout chez moi (plus d'une centaine !), dans mon bureau bien sûr, dans mon sac à dos, dans ma pochette d'ordinateur, au milieu des fourchettes et des couteaux de la cuisine, sous le lit... et forcément dans la salle de bains à côté du savon !

Votre idée du bonheur ?

J'aimerais tellement la trouver...

Mais sûrement arriver à être dans le don de soi sans devenir l'esclave des autres...

Quel serait votre plus grand malheur ?

Passer plus de 24 heures sans rire. Subir un isolement forcé sans personne pour toucher ma peau.

Ne plus jamais revoir mon frère.

Ce que vous voudriez être ?

J'aimerais être plus.

Mais je pense qu'il faudrait que je sois juste ça.

Le lieu où vous désireriez vivre ?

J'adore la France. Et honnêtement je pense qu'il y fait plutôt bon vivre et que je suis chanceux d'être né sur cette partie du globe.

Mais je caresse le secret espoir de vivre au Japon un de ces jours. Pour au moins une année...

Les 10 mots qui vous accompagnent ?

Joie. Énergie. Action. Jeu. Rirepleurer. Délire. Excitation. Sensible. Plus. Mince.

Quel est votre état d'esprit aujourd'hui ?

Un brin circonspect étonnamment.

V. Environnement artistique de la pièce

A. La mise en scène

Sommaire

- [Photographies de mise en scène par la Compagnie Si Sensible](#)
- [Dossier de la Compagnie Si Sensible autour de la création de la pièce](#)
- [Teaser du spectacle](#)

Photographies de mise en scène par la Compagnie Si Sensible







Dossier de la Compagnie Si Sensible autour de la création de la pièce

[Dossier relatif à la création de la pièce](#)

Teaser du spectacle

[Teaser du spectacle créé par la Compagnie Si Sensible](#)

B. Couverture créées par des élèves

Couvertures créées par des élèves de CE2 et de CM1 de l'école élémentaire Elisabeth et Robert Badinter à Laval.

Leurs motifs sont inspirés de différents pans de la pièce : un chemin, une lettre, une gifle, des louboutins qui rappellent l'objet luxueux qu'est la décapotable, et la radioactivité.





