



# Trois minutes de temps additionnel

de Sylvain Levey

Carnet artistique et pédagogique

---

Carnet artistique et pédagogique rédigé par Maxime Bizet, enseignant théâtre, comédien et metteur en scène.

## Le texte

---

Kouam et Mafany sont guinéens. Ils ont quatorze ans et passent tout leur temps libre à jouer au football. Mafany est ailier gauche, Kouam est avant-centre. Unis comme deux frères, ils rêvent d'aller en l'Angleterre et d'intégrer Manchester United. Un jour, la chance leur sourit : une femme anglaise débarque au Kakandé de Boké et les recrute pour le petit club de Bradford, première étape vers la vie espérée.

Que deviendront ces jeunes qui aspirent à des carrières d'internationaux dans des stades en liesse ? Si la planète foot ne tourne pas toujours rond, elle est aussi le reflet de notre temps, avide de légendes et de héros.

Ces *Trois minutes de temps additionnel*, ce sont trois minutes de vie, trois minutes où tout est possible ; un bonus pour qui sait s'en saisir. Trois minutes pour tout changer.

## L'auteur

---

Né en 1973 à Maisons-Laffitte, Sylvain Levey est auteur et acteur. Depuis 2004 (année où paraissent *Ouasmok ?*, aux éditions Théâtrales, et *Par les temps qui courent*, chez Lansman Éditeur), il a écrit près de trente textes de théâtre très remarquables, aussi bien pour les enfants ou les adolescent-es qu'à destination d'un public adulte. La plupart ont été publiés aux éditions Théâtrales.

Il travaille souvent en résidence et répond à des commandes d'écriture, à l'occasion desquelles il aime s'impliquer auprès des structures et de leur public, en France et à l'étranger.

Son premier texte, *Ouasmok ?*, a reçu le Prix de la pièce de théâtre contemporain pour le jeune public (Bibliothèque de théâtre Armand-Gatti et Inspection académique du Var) 2005. Sylvain Levey a été lauréat des Journées de Lyon des Auteurs de Théâtre 2003 et de Nîmes Culture 2004 pour *Ô ciel la procréation est plus aisée que l'éducation*. Il a reçu en 2011 le Prix de littérature dramatique des collégiens Collidram pour *Cent culottes et sans papiers* et, en 2015, le Prix de la Belle Saison pour l'ensemble de son œuvre jeune public remis par le Centre national du théâtre.

En 2017, il écrit *Gros*, un texte sur la naissance de sa vocation d'écrivain, qu'il joue seul en scène à partir de 2020 dans une mise en scène de Matthieu Roy (compagnie Veilleur®).

Son théâtre de l'engagement et de l'envol convoque la sensibilité et l'intelligence du lecteur.

## Plan du carnet

---

### I. Cheminer au cœur du texte

- A. Une histoire d'amitié et de famille
- B. Un voyage Guinée-Angleterre
- C. Le football : le sport, les corps, l'argent

- D. Le spectre de la colonisation : fantasmes sur l’Afrique et racisme dans le sport
  - II. Mise en voix / Mise en espace
    - A. Le temps du récit : à qui parle-t-on ?
    - B. Dire et faire
    - C. Le paysage par la parole
  - III. Mise en jeu
    - A. Fabriquer les images
    - B. Trouver la voix/voie
    - C. Intégrer les questions décoloniales dans le jeu
  - IV. Annexes
    - A. Mise en réseau / Bibliographie
    - B. Plan de travail pluridisciplinaire en primaire
    - C. Plan de séquence en collège - Cycle 4
  - V. Environnement artistique de la pièce
    - A. La pièce en images et en mots : la mise en scène d’Éric Devanthéry
    - B. Réfléchir aux choix artistiques
- 

# I. Cheminer au cœur du texte

## A. Une histoire d’amitié et de famille

*Trois minutes de temps additionnel* relate d’abord l’amitié entre deux garçons, Kouam et Mafany, qui se prolonge sur le terrain de football. Les deux enfants forment une équipe, et c’est en équipe donc qu’ils feront le voyage de la Guinée vers l’Angleterre où ils rencontreront leur destin.

L’enseignant·e pourra ouvrir l’analyse du texte en demandant aux élèves d’autres exemples de duos d’amis·es issus·es de la littérature, du cinéma ou des séries. Il sera demandé à l’élève de définir le duo et de réfléchir à la question de la complémentarité entre les personnages.

**Kouam.- C’est pas comme ça. Je suis le pied droit, tu es le pied gauche, un des deux qui part et tout est bancal. (page 28)**

Les parents des deux garçons sont présents dans la distribution de la pièce. L’enseignant·e pourra demander aux élèves de rédiger une fiche compilant toutes les informations les concernant qui apparaissent au fil des pages (travail, lieu de vie...). À partir de ces fiches, une discussion pourra être initiée sur le rapport parents-enfants présenté dans le texte, tant sur le regard que les adultes portent sur l’amitié entre les deux garçons mais aussi l’acceptation de leur départ en Angleterre.

Le personnage d’Ange-Floriane, la sœur de Kouam, apparaît à plusieurs occurrences dans la bouche des personnages (pages 13, 32 et 53) : l’enseignant·e pourra questionner les élèves sur son absence sur scène et dans le texte. De même, une étude approfondie de l’épilogue serait pertinente afin de réfléchir avec les élèves à l’évolution de la dynamique relationnelle entre les différents personnages des familles de Kouam et Mafany.

---

## B. Un voyage Guinée-Angleterre

La pièce se situe dans deux aires géographiques distinctes : la Guinée et l'Angleterre.

La Guinée est décrite au travers d'un vocabulaire spécifique, renvoyant à une culture endémique.

L'enseignant·e pourra proposer aux élèves une recherche à la maison sur les mots et noms de personnalités guinéennes suivants : **Titi Camara** (page 15) ; **Pascal Feindouno** (page 15) ; **yétissé** (page 22) ; **Mangoé Rafalari** (page 22) ; **soussou** (page 25) ; **podha** (page 31) ; **Lama Sibidé** (page 31) ; **polossé faré** (page 32). Par ce biais, il sera question de comprendre les spécificités d'un pays : l'héritage colonial tend à amener une conceptualisation de l'Afrique subsaharienne comme un ensemble homogène de pays sans distinctions particulières. Pour aller plus loin, l'enseignant·e pourra proposer aux élèves de préparer à la maison un court exposé sur un pays d'Afrique subsaharienne en orientant la recherche sur les particularités culturelles de celui-ci (musique, spécialités culinaires, langues etc.)

**La Femme.- Un rectangle de poussière, à la sortie nord-est de la ville, sur les rives du fleuve Rio Nunez.**

**Le père de Kouam.- Deux mâts d'anciens bateaux portugais comme deux poteaux de but plantés dans le sol, il n'y a jamais eu de barre transversale. (page 11)**

L'évocation du nom du fleuve, ainsi que celle des anciens navires portugais, font apparaître le souvenir de la colonisation portugaise. Portugal qui fut finalement chassé par la France à qui « appartient » la Guinée jusqu'à son indépendance en 1958.

**Mafany.- Elle parlait très bien le français et cela tombait bien car le français c'était notre langue officielle. (page 17)**

Un échange pourra être proposé aux élèves autour de la question de la colonisation - et notamment celle des États africains - en donnant quelques repères historiques, géographiques et géopolitiques. Cette discussion pourra se faire en lien avec un·e professeur·e d'histoire-géographie.

De Guinée, Kouam et Mafany vont être emmenés en Angleterre. Leur vision du pays, conditionné par la distance qu'ils entretiennent avec celui-ci, est pleine d'images d'Épinal : les gardes royaux, le thé, les bus à deux étages.

Pour un moment ludique avec les élèves, l'enseignant·e pourra proposer un jeu où il sera question de trouver des clichés liés à des pays (exemple : la baguette et le vin pour la France, le riz et les baguettes pour la Chine etc.), et pourra aller plus loin en demandant aux élèves de réfléchir au pourquoi de l'existence de ces clichés et ce que cela dit du pays.

La plus belle rencontre que feront Kouam et Mafany en Angleterre sera moins celle avec le football qu'avec le rock anglais : Franz Ferdinand, Kaiser Chiefs, Joy Division, David Bowie, Led Zeppelin, The Libertines. Kouam finira même par en faire son métier en ouvrant une petite boutique de vinyles.

L'enseignant·e pourra faire écouter en classe quelques morceaux de son choix issus de la culture du rock anglais ; proposer aux élèves de chercher l'histoire de ces groupes ou artistes ; lancer un débat sur l'histoire du mouvement et ses enjeux politiques. Cet échange pourra être fait en complicité avec le/la professeur·e de musique ou d'anglais.

---

## C. Le football : le sport, les corps, l'argent

Le football est bien évidemment au cœur de la pièce et ce dès le titre *Trois minutes de temps additionnel*. Le texte est découpé en deux parties nommées « Première mi-temps » et « Deuxième mi-temps ». Sylvain Levey remplace le vocabulaire littéraire et théâtral - on dirait plutôt « actes » ou « parties » - par celui du sport collectif.

L'enseignant·e pourra proposer une réflexion aux élèves sur d'autres possibles transpositions. Exemple : le/la metteur·euse en scène peut devenir l'entraîneur·euse ; le rôle principal, le/la capitaine d'équipe etc.

La pièce comporte des descriptions de matches de football (pages 11-12, 19-20, 23, 35-36, 44-45), soit joués par les personnages, soit vus à la télévision. À nouveau, une réflexion sur le vocabulaire sportif pourra être proposée par l'enseignant·e mais aussi sur la découpe en répliques des différentes actions du jeu. Pour ce faire, l'enseignant·e pourra s'appuyer sur des extraits de matches commentés, amenant par la même un échange autour de la parole sur le sport : quel registre de langue est employé ; quelle attitude adopte les commentateur·rices ; quelles émotions se dégagent ; à qui s'adresse-t-on ; quel est le rôle d'un commentaire sportif. Sur cette dernière question, il sera pertinent de la penser aussi dans une perspective théâtrale.

La dimension sportive est donc présente mais c'est aussi le foot-business qui transparait ici. Kouam et Mafany sont repérés par "La Femme" (qui est l'épouse d'un directeur sportif de club) et « achetés » pour intégrer un club anglais.

L'enseignant·e pourra, en s'appuyant sur quelques exemples, débattre avec les élèves de la question de l'achat et de la vente des joueur·euses par les clubs. Il sera question d'en expliquer les enjeux mais aussi de réfléchir aux trajectoires de ceux-ci. Il serait pertinent de choisir des noms particulièrement célèbres dans un premier temps : Cristiano Ronaldo, Lionel Messi, Megan Rapinoe ou Kylian Mbappé par exemple.

**Le père de Kouam.- Le genre de joueurs acheté une poignée de plomb en Afrique et revendu des camions d'or dans les grands clubs européens. (page 13)**

L'enseignant·e pourra proposer une réflexion autour de cette réplique en la mettant en parallèle d'une part avec les relations économiques entre pays riches et pays en développement, et d'autre part avec le spectre de la colonisation et de la traite des Noirs. L'achat d'un·e joueur·euse renvoyant à une possession du corps d'autrui auquel on associe une valeur monétaire dans le but d'en tirer profit par la suite.

---

## D. Le spectre de la colonisation : fantasmes sur l'Afrique et racisme dans le sport

**La Femme.- [...] je ne connaissais rien aux règles de la savane.**

**Kouam.- Chez nous il n'y a pas vraiment de savane mais on ne lui a jamais dit. [...]** (page 17)

**La mère de Mafany.- [...] Dans son enfance on avait dû lui parler des cannibales, des marabouts et des sorciers.**

**Le père de Mafany.- L’Afrique fait toujours aussi peur. (page 30)**

Dans la première partie de la pièce, La Femme fait connaissance avec la Guinée en rencontrant Kouam, Mafany et leurs familles. Méfiante, elle est aussi perplexe en ce que la réalité ne colle pas avec un certain imaginaire de l’Afrique subsaharienne issu d’une vision coloniale du continent.

Toujours dans l’idée d’une réflexion sur les clichés associés à une aire géographique, l’enseignant·e pourra corréliser celle-ci à la question du racisme comme peur de l’autre. Un débat pourra être proposé aux élèves quant à la raison de cette « peur de l’Afrique » évoquée par le père de Kouam : d’où vient-elle ? À leur avis, existe-t-elle encore aujourd’hui ?

Dans la deuxième partie de la pièce, le racisme prend la forme d’une violence exercée d’abord par les mots et les gestes, puis par des actes violents perpétrés envers Kouam et Mafany – qui sont agressés par des skinheads. Cette violence part d’une haine de l’autre et d’un fantasme répandu : celui de la supposée invasion d’un pays par un autre jugé inférieur.

**Mafany.- Madame, c’est quoi un hooligan ? Pourquoi ils poussent des cris de singe quand on entre sur le terrain ? (page 41)**

En s’appuyant sur cette citation et de faits divers de son choix, l’enseignant·e pourra proposer un temps d’échange autour des agressions verbales exercées contre les personnalités publiques pour des raisons de couleur de peau ou de sexe notamment. Puis, afin de revenir à l’univers du sport, de trouver des articles de presse sur les mouvements radicaux de supporters – en Angleterre mais aussi en France, en Italie, en Allemagne, en Espagne et ailleurs – et leurs actions et de les soumettre au débat. Ces temps d’échanges peuvent être menés en complicité avec un·e professeur·e de sport et/ou d’enseignement moral et civique.

L’objectif étant ici d’intégrer la question des valeurs du sport à l’étude de la pièce et une réflexion sur le vivre-ensemble liée à une lutte contre toutes les violences qui gangrènent le milieu sportif.

---

## II. Mise en voix / Mise en espace

### A. Le temps du récit : à qui parle-t-on ?

L’enseignant·e pourra entamer un travail de mise en voix par une lecture de la scène 1 de la Première mi-temps (pp. 11-18), qui se prête à ce type de narration, en prenant le temps de détailler la distribution des rôles et de la répartir entre les élèves volontaires. Il/elle les interrogera après la lecture sur les questions suivantes : à qui parle-t-on, et où est-on ?

Sur la première question, l’enseignant·e pourra proposer aux élèves au complet de se répartir en groupes de 7 - correspondant au nombre de personnages (ou par 3 ou 4 si il/elle souhaite des groupes plus petits) - et de réfléchir à une lecture debout en cherchant un·e

destinataire pour la parole. L'objectif est d'aborder la question de l'adresse au public pour les élèves, dans cette scène qui sert finalement d'incipit à la pièce : il s'agit de présenter à la fois le lieu, les personnages et leurs rêves et donc *in extenso* les thématiques qui vont se déployer dans la pièce.

Ensuite, l'enseignant·e pourra noter avec les élèves que l'absence quasi-totale de didascalies invite à s'interroger sur l'endroit d'où provient la parole – qu'on séparera ici du lieu de l'action puisque celle-ci, on l'a vu, est géographiquement située en Guinée dans un premier temps, puis en Angleterre. Dès lors, pourra être abordée en classe la question du témoignage : où est-il situé dans le temps par rapport à un/des événements et où peut-on en entendre ou en voir ? On pourra trouver des exemples issus des médias (journal télévisé, journal papier, réseaux sociaux etc.), ou d'objets culturels (romans, pièces de théâtre, films, séries télévisées etc.)

En proposant aux élèves un temps de parole libre autour de la question des lieux du témoignages, l'enseignant·e pourra ensuite proposer à nouveau une mise en voix de la scène 1 avec une petite mise en scène pour situer le point de départ de la parole. Il/Elle pourra émettre des suggestions comme : un plateau télé, un moment à table, une émission radio, une vidéo sur Internet etc. Sur scène, on se posera la question : faut-il être forcément face au public pour donner à entendre le texte ? Comment me positionner pour m'adresser à lui différemment ?

La fin de la scène fait apparaître doucement un autre type de parole – au présent cette fois – : le dialogue entre les personnages.

*Après chaque passage de groupe, que ce soit dans la lecture ou plus tard le jeu, il est primordial de prendre le temps de faire des retours, permettant à la fois à l'enseignant·e mais aussi aux élèves acteur·rices et spectateur·rices de témoigner de leurs ressentis, suggestions et remarques. Il s'agira aussi ici de tester les outils de l'acteur·rice : corps, voix et imaginaire, et de chercher ensemble comment on les rend plus efficaces. L'avancée est commune entre tous·tes les participant·es de l'atelier, aussi ce temps pourra être un bon prétexte à rappeler ce qu'est un retour constructif.*

---

## B. Dire et faire

Pour continuer, l'enseignant·e pourra donner à lire la scène 5 de la Première mi-temps (pp. 29-32) cette fois, qui dépeint la rencontre entre La Femme et la famille de Mafany. Celle-ci intègre deux niveaux de parole : une au présent avec des échanges entre les personnages, et des lectures extradiégétiques de la scène faisant parfois intervenir des personnages qui ne sont pas présent·e·s au moment de l'action (par exemple, page 29 : « LA MERE DE KOUAM.- La mère de Mafany travaillait dans une usine à Malanta, au nord du pays. » ou page 31 : « MAFANY.- Mon père a rigolé et a sorti plusieurs bouteilles de Guinness. »).

Après la lecture, l'enseignant·e pourra proposer aux élèves de surligner d'une couleur sur le texte les répliques qui sont « au présent » de la scène, et celles qui « commentent » celles-ci – on entend par là des répliques en réaction à des paroles ou des actions. Cette recherche pourra être faite en classe entière. On s'interrogera sur le pourquoi de ces deux niveaux et comment les faire apparaître sur scène.

En découpant à nouveau les élèves en petits groupes, l'enseignant·e pourra leur proposer de mettre en voix cette scène. Les deux niveaux du récit devront être visibles. Si les élèves se sentent à l'aise et si l'enseignant·e pense que c'est pertinent, les actions des

personnages pourront être prises en charge afin de poser les premières bases du jeu.

---

## C. Le paysage par la parole

Pour aller plus loin, on s'intéressera enfin à la scène 4 de la Deuxième mi-temps (pp. 44-50). Kouam et Mafany se retrouvent pris au piège, attaqués par une bande de hooligans, battus, mais heureusement finalement sauvés par La Femme.

Avant toute lecture, l'enseignant·e pourra prendre le temps de résumer avec les élèves l'ordre des événements et leur sens.

La mise en lecture de ce passage pourra être proposée à seulement deux élèves incarnant respectivement Kouam et Mafany. Il s'agira ici de faire attendre les actions dans la parole et de permettre au public de visualiser les images. On s'interrogera donc sur ce qu'il est nécessaire de faire pour donner à sentir le rythme de l'action, la tension présente et les différents rebondissements.

Toujours pour introduire progressivement le jeu, l'enseignant·e pourra proposer à deux autres élèves de « jouer » Mafany et Kouam silencieusement, pendant que les deux lecteur·rices donnent à entendre le texte. Cela permettra de réfléchir sur la complémentarité corps-voix dans un témoignage : est-elle nécessaire ? Si oui, qu'est-ce que cela apporte ? Si non, qu'est-ce que cela change de devoir simplement imaginer en écoutant ?

Eu égard au fait qu'on est ici face à un récit d'agression à caractère raciste, l'enseignant·e pourra ouvrir sur la question du témoignage d'actes de cette nature, en s'appuyant - si il/elle le souhaite - sur d'autres exemples tirés de la littérature, de la chanson ou du cinéma. Si ce sont des textes, ils peuvent être mis en lecture au côté de la scène de *Trois minutes de temps additionnel* pour en éclairer la dramaturgie.

La conclusion de cette scène - optimiste et cinématographique - peut faire l'objet d'une lecture où l'on joue sur le suspense. Par exemple sur une réplique comme :

**Mafany.- Et là ! Miracle ! Une voiture est arrivée. Je ne sais pas d'où. Elle a freiné. Un coup de frein sec et précis. Comme dans les séries américaines, elle a stoppé net devant nous. (page 49)**

L'enseignant·e pourra proposer de la découper entre plusieurs élèves et de donner à entendre les informations les unes après les autres pour créer un effet de suspense et ramener les spectateur·rices au présent de l'action. Cette approche pourra être ensuite reprise sur l'ensemble de la scène, en petits groupes (avec peut-être plusieurs Kouam et Mafany), comprenant un temps de préparation pour les élèves et une présentation de leur mise en voix, suivie de retours.

Si la salle de travail le permet, il pourra être amusant de suggérer aux élèves de faire apparaître les différents lieux de l'action dans différents endroits de l'espace : le kebab, la rue, la voiture. La parole se trouvant - par ces différentes stations dans la lecture - située dans l'espace et dans le temps du récit.

---

# III. Mise en jeu

## A. Fabriquer les images

On pourrait distinguer deux types de scènes dans la pièce : des scènes d'*échange* (les repas par exemple) et des scènes d'*action* (les matchs mais aussi l'attaque des hooligans). Sur ces dernières, l'enseignant·e pourra d'abord proposer un travail : bien que cela nécessite une écriture corporelle précise, les scènes physiques sont souvent plus détaillées dans l'espace et le temps et donc plus facile à faire apparaître au plateau.

L'enseignant·e pourra dans un premier temps proposer aux élèves le jeu des photos : en petits groupes ceux-ci donnent à voir des images arrêtées de différents moments de l'action (le match d'ouverture, le voyage en avion, les concerts imaginaires de rock, l'agression etc.). Il s'agira pour chaque élève d'adopter une posture précise qui permette à l'image d'être lisible, y compris par un spectateur qui ne connaîtrait pas l'histoire. L'étape suivante consiste à mettre en mouvement les images pour jouer de courtes séquences muettes où l'on se concentrera là encore sur la précision du geste. Un focus supplémentaire sera fait sur le lien entre les différents personnages : comment le mettre en valeur, le faire comprendre ?

Ces mêmes jeux préliminaires peuvent ensuite être appliqués aux scènes dites d'échanges. On se posera la question suivante : quand on retire la parole, comment faire comprendre les liens entre les personnages - notamment les liens familiaux dans le cas des scènes de dîner ? Les élèves pourront changer de rôle pour essayer de jouer différents personnages, et de la sorte, proposer aux autres plusieurs solutions pour l'incarnation des rôles.

---

## B. Trouver la voix/voie

Après cette première approche du texte par la création de tableaux, l'enseignant·e pourra commencer à réfléchir à l'ajout de la parole et *in extenso* du texte. *Trois minutes de temps additionnel* est écrite dans une langue contemporaine, accessible. Pour autant, dans un souci d'appropriation de la langue et des enjeux du texte par les élèves, il serait intéressant que l'enseignant·e propose aux élèves - dans un premier temps de travail centré sur le jeu - de jouer les scènes avec « leurs propres mots », c'est-à-dire en improvisant à partir des canevas des différentes scènes, sans tenir compte du texte dans un premier temps. La finalité pédagogique est multiple puisque les élèves devront montrer, d'une part, qu'ils/elles ont parfaitement compris les enjeux de la scène, mais aussi le déroulé général de l'action et de la parole et pour mettre en marche leur imaginaire pour donner à voir le paysage et les protagonistes non parlants de la scène.

Pour ce faire, l'enseignant·e pourra prendre le temps de rappeler aux élèves l'ordre des scènes et ce qui s'y joue, puis de diviser les élèves entre les différentes scènes et de leur laisser un temps de préparation pour qu'ils réfléchissent à leur mise en espace. Ensuite, on prendra le temps de regarder toutes les scènes. Les spectateur·rices devront être vigilant·es aux points suivants :

- Ai-je compris qui joue qui ?

- Ai-je saisi où se déroule la scène ?
- Les enjeux autour des personnages sont-ils clairs ?

On ajoutera à cela un regard plus technique, nécessaire à la pratique théâtrale : pour la voix, adresse, volume, articulation, projection ; pour le corps, précision, ouverture au public ; de façon générale : écoute des partenaires.

Une fois ces improvisations présentées, l'enseignant·e pourra proposer aux élèves de refaire les scènes, mais cette fois textes en main, en essayant de garder la mémoire de ce qui vient de se passer pour connecter travail du texte et imaginaire.

Il serait ensuite intéressant que l'enseignant·e divise la classe en deux : d'un côté des lecteur·rices, et de l'autre, des acteur·rices muet·tes ; en binôme. Quand je lis, mon binôme donne à voir ce qui semble essentiel à illustrer. Ce jeu, plutôt ardu, permettra de sensibiliser les élèves au piège du texte : comment ajouter des informations à l'image sans être strictement illustratif ? Qu'est-ce qui est pris en charge par la parole, et qu'est-ce qui est pris en charge par le corps ?

Pour finir, en inventant avec les élèves une distribution de 7, l'enseignant·e pourra proposer une traversée du texte où les acteur·rices choisiront ce qu'ils/elles jouent en donnant le texte, ce qui pourra amener un échange sur la pertinence des choix d'une part, et la notion de point de vue des comédien·nes·créateur·rices : qu'est-ce qui me semble essentiel de montrer, qui diffère peut-être de ce que pensent les autres ?

---

## C. Intégrer les questions décoloniales dans le jeu

Cette dernière partie de la proposition de mise en jeu pose la question de la représentation de personnages non blancs sur scène. Même s'il est admis que tou·tes les élèves qui le souhaitent peuvent incarner Kouam ou Mafany, il est important que l'enseignant·e rappelle que, pour les spectateur·rices, l'intrigue prend tout son sens dès lors que les corps au plateau portent une signification historique au regard de la colonisation, du post-colonialisme et du racisme, encore prégnant dans le monde actuel.

Pour cette partie, il pourra être utile d'appeler en support un·e professeur·e d'histoire et ou d'enseignement moral et civique.

L'enseignant·e pourra proposer une réflexion aux élèves sur les candidat·es idéal·es pour incarner les personnages. Partant du postulat qu'on n'ait en aucun cas recours à du grimage - raciste par essence car singeant plus qu'il ne transforme - on pourra choisir pour les rôles, soit des élèves directement concerné·e·s en valorisant leur parole et leur expérience ; soit par exemple d'autres élèves ayant déjà ressenti des oppressions systémiques : validisme, sexisme, homophobie etc.

Il va de soi qu'il n'est pas ici question de créer un espace thérapeutique ou douloureux mais d'ouvrir la perception des élèves du monde qui les entoure et de les aider à comprendre la nécessité des représentations, notamment au théâtre.

Le sujet pourra d'ailleurs être abordé par le biais d'une liste de personnalités publiques du monde du sport permettant de saisir l'importance de ces représentations pour les communautés non-blanches.

En ayant en tête le monde du football, qui joue beaucoup sur un discours d'intégration tout relatif – eu égard le fait que la glorification de joueur·euses noir·es ou maghrébin·es n'empêche pas la montée en puissance du racisme en France – il s'agira de faire comprendre l'universalité du message de tolérance en évitant la prévention démagogique.

---

## IV. Annexes

### A. Mise en réseau / Bibliographie

Pour réfléchir aux différentes thématiques proposées à la fois par la pièce et ce carnet artistique et pédagogique, l'enseignant·e pourra s'appuyer sur trois œuvres annexes : un roman graphique, une autobiographie et un film. Cette pluralité de supports ayant pour vocation d'éveiller les élèves à une variété de récits et de médiums pour parler du sport, mais aussi de l'amitié, de la compétition, du foot-business et du racisme dans le sport.

#### **Saison des Roses, Chloé Wary (roman graphique)**

Les Roses de Rosigny, c'est le nom de la section féminine du club de foot de Rosigny-sur-Seine, une équipe soudée qui se défend plutôt bien sur le terrain. Barbara, la capitaine, passe le bac cette année, comme ses coéquipières, qui sont sa deuxième famille. Elle a le caractère bien trempé et une grande complicité avec l'entraîneur, Esteban, qui croit dans l'avenir de cette belle équipe. Pourtant, quand les subventions sont drastiquement réduites, la directrice du club retire du championnat les Roses de Rosigny, afin de tout miser sur l'équipe masculine, récemment qualifiée. Barbara, d'abord abasourdie par cette injustice, va motiver ses coéquipières pour faire connaître leur club, chercher des sponsors et surtout jouer cette décision sur un match : les Roses de Rosigny contre l'équipe masculine.

**Mots-clés : Football, Amitié, Sexisme, Banlieue, Adolescence**

**Proposition d'utilisation de l'œuvre :** à partir des planches présentant des actions sportives, demander aux élèves de les transformer en scènes de théâtre en s'appuyant sur l'idée du commentaire sportif. Ce jeu de transposition peut prendre la forme d'un exercice d'écriture puis d'un jeu théâtral.

---

#### **Danbé, Aya Cissoko et Marie Desplechin (autobiographie)**

À Ménilmontant, une jeune immigrée grandit dans un contexte heureux avant d'être frappée par une série de deuils familiaux, devient championne de boxe puis étudiante à Sciences Po. Le parcours hors du commun d'Aya, raconté avec force et justesse par [l'autrice] Marie Desplechin.

Tout est dans la dignité : le *danbé* en bambara.

**Mots-clés : Exil, Sport, Racisme, Famille, Rêve(s)**

**Proposition d'utilisation de l'œuvre** : confronter le rapport au racisme vécu par Aya Cissoko à celui éprouvé par Kouam et Mafany et imaginer une discussion entre les trois personnes : quels conseils se donnent-ils ? Que retiennent-ils de ces agressions ? Comment avancent-ils ? On peut imaginer le personnage d'Aya comme un guide pour les deux jeunes footballeurs. Cette discussion peut faire l'objet d'un exercice d'écriture ou d'une improvisation théâtrale.

---

### ***Joue-la comme Beckham, Gurinder Chadha (film)***

Jess Bhamra, une jeune fille d'origine indienne, vit avec sa famille en Angleterre. Ses parents aimeraient la voir finir ses études et faire un beau mariage dans le respect des traditions de leur pays d'origine. Mais la demoiselle ne rêve que de ballon rond.

Comme son idole, le champion David Beckham, elle passe le plus clair de son temps à jouer au football. Lorsqu'une jeune Anglaise, Jules, l'invite à prendre place dans une équipe féminine, c'est le début d'une belle amitié et d'une grande aventure.

**Mots-clés** : **Football, Rêve(s), Amitié, Racisme, Adolescence, Famille, Foot Buisness**

**Proposition d'utilisation de l'œuvre** : visionner le film en classe et proposer aux élèves de créer, soit à l'écrit, soit en jeu, de courtes scènes autour des membres de la famille d'un·e jeune sportif·ve : sont-ils un soutien ou au contraire un obstacle ? Comment interagissent-ils avec leur enfant ? Quel(s) projet(s) ont-ils pour cet enfant ?

---

Il est également envisageable de se pencher sur l'engagement de personnalités tel que Lilian Thuram, ex-footballeur, auteur, dont la Fondation éponyme propose des outils afin de lutter contre le racisme dans le sport et en amont en société.

---

## **B. Plan de travail pluridisciplinaire en primaire**

On s'adressera plutôt ici aux élèves en cycle 3 (du CM1 à la 6e). Parmi les objets d'étude pour le français - particulièrement en 6e mais rien n'empêche de l'évoquer plus tôt - on trouve "Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques". L'orientation générale de l'objet peut produire un écho amusant avec la pièce de Sylvain Levey. L'enseignant·e pourra par exemple proposer une lecture de la pièce en interrogeant les élèves sur la capacité de Kouam et Mafany à dépasser les obstacles à la fois par leurs exploits sportifs mais aussi par leur complémentarité et leur profonde amitié Les « trop forts », ici, ce sont à la fois les puissant·es qui régissent le monde du football, et d'autre part, les skinheads - qui incarnent le racisme, malheureusement trop présent encore - qui sont littéralement mis en échec dans leur tentative de tabassage des deux enfants par La Femme.

Pour aller plus loin, l'enseignant·e pourra mettre en perspective la pièce avec d'autres textes illustrant la victoire des défavorisé·es sur les puissant·es. Il s'agira de donner à voir un panel d'écritures autour d'un même motif narratif.

---

## C. Plan de séquence en collège - Cycle 4

En abordant la pièce pendant le cycle 4 (5e, 4e et 3e), l'enseignant·e entre pleinement en résonance avec le travail en français qui comporte notamment l'objet suivant : « Se chercher, se construire ».

*Trois minutes de temps additionnel* inclue ces différentes thématiques, de leur construction identitaire et de carrière progressive de ces deux enfants à leur vie d'adulte présentée à l'épilogue. Cette construction se fait en accord avec des principes et des valeurs glanés par l'expérience amenant la progressive transformation des « rêves d'enfants » en choix d'adultes intègres et réfléchis. Même si la pièce tend à l'universalisme, ces décisions restent culturellement situées, ce qui peut d'ailleurs être intéressant à poser en question aux élèves dans le cadre du cours de français : quels sont vos rêves en accord avec l'endroit où vous vivez ? Que vous souhaitez-vous pour le futur ?

Dans un souci de collaboration avec un·e professeur·e d'éducation physique et sportive, l'enseignant·e pourra dès lors nourrir les enjeux de la discipline énoncés ainsi : « L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble [...] »

La pièce se sert du motif du football pour réfléchir aux thématiques - entre autres - du racisme, de la lutte contre les préjugés culturels, de la coopération, de l'amitié. Autant de sujets qui peuvent devenir d'autant plus concrets aux élèves s'ils sont présentés dans le cadre de la pratique sportive.

---

## V. Environnement artistique de la pièce

### A. La pièce en images et en mots : la mise en scène d'Éric Devanthéry



*Images de la Première mi-temps*



*Images de la Seconde mi-temps*

---

Extrait de la note de mise en scène d'Éric Devanthery

« Je n'ai jamais aimé le foot. Je n'aime pas les sports collectifs. Pourtant j'ai toujours aimé le théâtre ! D'aussi loin que je me souviens. Ma suspicion pour le football vient de ce qu'il véhicule, malgré lui. Les drapeaux, les nationalités, l'argent à outrance. L'oubli de ce qu'il est à la base : un jeu. On joue au foot, on joue au théâtre. Et soudain les deux extrêmes se rejoignent. [...] »

---

## B. Réfléchir aux choix artistiques

L'enseignant·e pourra éventuellement proposer aux élèves de réfléchir à partir des photos et de l'extrait de la mise en scène d'Eric Dévanthéry sur les questions suivantes :

- Quels choix scénographiques ont été faits pour différencier les deux aires géographiques représentées dans la pièce ?
- Combien semble-t-il y avoir de comédien·nes ? Comment peut avoir été pensée la distribution ?
- Quel lien le metteur en scène fait-il entre théâtre et football ?

On pourra aller plus loin en proposant aux élèves - peut-être en complicité avec un·e professeur·e d'arts plastiques - de réaliser dans un premier temps un schéma en couleurs ou une maquette de la scénographie d'Eric Dévanthéry, et dans un second temps une scénographie rêvée par l'élève. Celle-ci peut être liée, ou non, à des choix de mise en scène relatifs par exemple à la distribution.

---