



**HAL**  
open science

# Approche historico-culturelle d'une psychologie du spectateur : étude longitudinale du travail d'orchestration et du style au sein de trois ateliers de théâtre pour enfants et adolescents

Jonas Nowé

► **To cite this version:**

Jonas Nowé. Approche historico-culturelle d'une psychologie du spectateur : étude longitudinale du travail d'orchestration et du style au sein de trois ateliers de théâtre pour enfants et adolescents. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2018. Français. NNT : 2018TOU20056 . tel-02493502

**HAL Id: tel-02493502**

**<https://theses.hal.science/tel-02493502>**

Submitted on 27 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

## En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

---

Présentée et soutenue par

**Jonas NOWE**

Le 24 septembre 2018

**Approche historico-culturelle d'une psychologie du spectateur : étude longitudinale du travail d'orchestration et du style au sein de trois ateliers de théâtre pour enfants et adolescents.**

---

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Psychologie**

Unité de recherche :  
**CLLE - Unité Cognition, Langues, Langage, Ergonomie**

Thèse dirigée par  
**Valérie TARTAS**

Jury

Mme Tania ZITOUN, Rapporteur  
Mme Cintia RODRIGUEZ, Rapporteur  
M. Antonio IANNACCONE, Examineur  
Mme Valérie TARTAS, Directeur de thèse  
M. Jean-Marc COLLETTA, Président

reconnaissance

pensée  
langage  
rapport  
traduction  
créativité

conventions  
résistance symbolique  
corps  
système  
lieu sens objets  
travail création  
fiction réalité temps  
jeu style théâtre  
invention signes  
objets scène  
kinésie processus usage  
œuvre monde rencontre  
chœur  
représentations  
enfants compréhension systèmes  
communauté



## Résumé

En partant de l'idée qu'une œuvre théâtrale est une œuvre au sens de Meyerson (1945/1995) et que le développement des styles des apprentis acteurs se réalise dans des interactions médiatisées par des instruments psychologiques au sens de Vygotski (1934/1997), nous avons posé comme hypothèse de travail que toute personne témoigne d'un style qui se précise avec l'expérience. Trois études longitudinales menées en adoptant une approche qualitative (enregistrements des séances, entretiens) sur le travail d'orchestration (mise en scène, direction d'acteurs, rappel à l'ordre et corrections techniques) de metteurs en scène ont été réalisées sur une année scolaire, auprès de trois ateliers de théâtre, dont les troupes n'ont pas le même nombre d'années de pratiques : le groupe des petits (0-1 an de pratique), des moyens (2-3 ans) et des grands (6-10 ans).

Les résultats de l'analyse interactionnelle des données montrent que, d'une part, l'expérience de la troupe a un impact sur la manière dont le metteur en scène va étayer (Bruner, 1966) les interactions visant la co-construction d'une pièce de théâtre, et d'autre part, révèlent des moments propices pour certains apprentissages. Concernant l'atelier des petits, le travail privilégiait la technique, et plus précisément les apprentissages sur l'occupation de l'espace visuel (comme les déplacements). Tandis que lors de l'atelier des moyens, il portait plus spécifiquement sur l'expression du style des acteurs et l'occupation de l'espace sonore (comme l'enchaînement des répliques). Enfin, concernant l'atelier des grands, il portait sur l'occupation de l'espace temporel, par un travail sur le rythme et la non continuité psychologique des personnages, permise par une bonne gestion de l'occupation des espaces visuel et sonore. Pour finir, on a pu observer au cours de la saison, la co-construction de conventions communicationnelles entre les acteurs et le metteur en scène, plus efficaces qu'en début de processus de travail, qui mobilisaient le corps. Ces résultats seront discutés à la lumière du prisme de l'interaction psycho-sociale (telle que redéfini par Zittoun & Perret-Clermont, 2009) afin de mieux saisir la notion d'intégrité d'une personne sur le registre physique du corps, permise par le style via une meilleure reconnaissance de soi.

Mots clefs : développement, style, corps, co-construction, œuvre théâtrale

## **Abstract**

The research aims at studying the impact of childhood development upon stage directors' tasks in the context of a play co-making (Meyerson, 1945/1995). It is in line with the cultural-historical perspective through the use of psychological instruments (Vygotski, 1935/1997).

Thus, we set the working hypothesis that everyone presents a style that sharpens along their experience. We undertake three longitudinal follow-ups about stage direction process (dramatization, acting direction, reframing and technical correcting). These follow-ups took place in the length of a school year with three stage workshops whose troupes do not have the same number of years of practice: the group of the youngers (0-1 years of practice), the group of the middle ones (2-3 years) and the group of the big ones (6-10 years). The results show that the troupe's practice, in one hand, has an impact on the way the play co-making is supported (Bruner, 1996), and in another hand, brings conducive moments to let some specific learning to take place. While, in the youngers' workshop, work was focused upon technique and particularly the learnings about visual space occupancy (as moves), the middle one's were working upon the style expression of actors and sound space occupancy (as to bring lines together). Finally, the time occupancy was the subject of the elders, working on rhythms and psychological discontinuity of characters, implied by a good management of visual and sound spaces.

As a conclusion, we could notice, during the season, we could notice more efficient co-making of body communication conventions between actors and director than the ones in force at the start of the working process.

These results will be discussed through the prism of psycho-social interaction (Zittoun & Perret-Clermont, 2009) to bring a better understanding of the notion of body integrity of a person allowed by the style and through a better self-recognition.

**Keywords:** development, style, body, co-making, theatrical work



## Table des matières

<b>PREAMBULE : LE STYLE ET SON APPARENT PARADOXE .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>15</b>
<b>I. PARTIE THEORIQUE : CORPS, INSTRUMENTS, IMAGINATION EN JEU DANS LA CO-CONSTRUCTION D'UNE ŒUVRE THEATRALE .....</b>	<b>23</b>
I.1. LES TROIS DIMENSIONS D'UN CORPS : LIEU DE RESISTANCES AU TRAVAIL .....	23
I.1.1. <i>Corps topie</i> .....	24
I.1.2. <i>Corps artisan d'une activité</i> .....	28
I.1.3. <i>Corps établi du travail</i> .....	29
I.1.4. <i>Corps outil au travail</i> .....	31
I.1.4.1. L'exemple de l'usage.....	32
I.1.4.2. Les fondations de l'usage.....	34
I.2. LE TRAVAIL UNE CO-CONSTRUCTION CREATIVE OU INVENTIVE.....	37
I.2.1. <i>Retour sur la résistance</i> .....	37
I.2.2. <i>Les domaines de bissociation : une mécanique de la trouvaille</i> .....	38
I.2.3. <i>L'instrument et son émancipation créatrice</i> .....	40
I.2.4. <i>L'exemple du détournement des usages d'objets en situation de co-création humoristique</i> .....	43
I.2.5. <i>Résumé des premiers épisodes</i> .....	47
I.3. SUBSTRAT ET PREREQUIS A LA CO-CONSTRUCTION D'UNE ŒUVRE THEATRALE : IMAGINATION, SEMIOSPHERE ET TRADUCTION .....	50
I.3.1. <i>De l'image à l'imagination</i> .....	50
I.3.2. <i>Une histoire de l'imagination en psychologie : conceptions et fonctions complémentaires</i> .....	52
I.3.3. <i>Approches contemporaines de l'imagination</i> .....	54
I.3.4. <i>Le travail des matériaux imaginaires et symboliques au service de productions extemporaires ou contemporaines</i> .....	57
I.3.5. <i>L'incompréhension à entendre ou l'invention par l'erreur</i> .....	59
I.3.6. <i>Traduction de matière en manière : un concept élargi</i> .....	62
I.3.7. <i>Le style un instrument de traduction</i> .....	64
I.3.8. <i>Résumé des épisodes précédents</i> .....	67
I.4. LES INSTRUMENTS DU TRAVAIL DE SPECTATEUR AU THEATRE : KINESTHESIE, RECONNAISSANCE, NARRATION GEMELLAIRE .....	70
I.4.1. <i>Une histoire antique du théâtre</i> .....	70
I.4.2. <i>Spectateur : L'envers de l'œuvre</i> .....	72
I.4.3. <i>Les agents de la croyance</i> .....	75
I.4.3.1. En fond'a(c)tion, l'activité du jeu .....	76
I.4.3.2. Kinesthésie : le corps traducteur .....	77
I.4.3.3. Reconnaissance : la trouvaille inventive du spectateur .....	79
I.4.3.4. Le chœur : un spectateur devenu obstacle ? .....	81
I.4.3.5. La Narration gémellaire : une mise en reliefs et abîmes .....	82
I.4.3.6. En résumé .....	87
I.5. APPRIVOISER LE STYLE : UN CAS PARTICULIER D'APPRENTISSAGE PAR CO-CONSTRUCTION AU THEATRE .....	89
I.5.1. <i>Apprendre : un travail multimodal et multi sensoriel</i> .....	89
I.5.2. <i>Le metteur en scène et l'émetteur en scène</i> .....	93
I.6. PROBLEMATIQUE .....	95
<b>II. PARTIE EMPIRIQUE : ETUDE LONGITUDINALE DES INTERACTIONS D'ORCHESTRATION DU METTEUR EN SCENE DANS TROIS ATELIERS DE THEATRE POUR ENFANTS.....</b>	<b>99</b>
II.1. METHODOLOGIE .....	99
II.1.1. <i>Participants</i> .....	100



II.1.2. Déroulement.....	102
II.1.3. Codage.....	104
II.1.4. Nos attentes au regard de la situation.....	111
II.2. RESULTATS.....	115
II.2.1. La fréquence des interventions d'orchestration au sein des ateliers .....	115
II.2.2. La cible des interventions d'orchestration au sein des ateliers .....	120
II.2.3. La temporalité des interventions d'orchestration au sein des ateliers.....	124
II.2.4. La provenance des interventions d'orchestration au sein des ateliers.....	129
II.2.5. La fonction des interventions d'orchestrations au sein des ateliers.....	132
II.2.5.1. Le nombre moyen de fonctions par interventions .....	132
II.2.5.2. Focus sur la pluralité des fonctions de l'orchestration .....	135
II.2.5.3. Focus sur les différents types de correction .....	138
II.2.6. Les différentes modalités expressives des interventions .....	142
II.2.6.1. Focus sur les différentes qualités combinatoires des modalités expressives des interventions	144
II.2.7. Les questions d'acteurs au sein des ateliers.....	145
II.2.8. Les exercices annexes au travail sur la pièce.....	147
<b>III. PARTIE DISCUSSION : LE JEU DE L'ORCHESTRATION AU SERVICE DE L'ENGAGEMENT</b>	
<b>DU STYLE DES APPRENTIS ACTEURS .....</b>	<b>153</b>
III.1. DISCUSSION DES RESULTATS POINT PAR POINT.....	156
III.1.1. La fréquence des interventions d'orchestration au sein des ateliers .....	156
III.1.2. La cible des interventions d'orchestration au sein des ateliers .....	159
III.1.3. La temporalité des interventions d'orchestration au sein des ateliers.....	161
III.1.4. La provenance des interventions d'orchestration au sein des ateliers.....	164
III.1.5. La fonction des interventions d'orchestrations au sein des ateliers.....	165
III.1.5.1. Focus sur le nombre moyen de fonctions par intervention et la pluralité des fonctions de l'orchestration.....	166
III.1.5.2. Focus sur les différents types de corrections.....	168
III.1.6. Les différentes modalités expressives des interventions .....	170
III.1.6.1. Focus sur les différentes qualités combinatoires des modalités expressives des interventions.....	173
III.1.7. Les questions d'acteurs au sein des ateliers.....	175
III.1.8. Les exercices annexes au travail sur la pièce.....	176
III.2. PRECIS DU STYLE .....	178
III.2.1. Résumé des tendances d'orchestration en fonction de l'expérience de la troupe .....	178
III.2.2. Clôture d'une conception sur le style des acteurs comme constante du développement.....	179
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>187</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>191</b>
ANNEXE 1. ARTICLE 1 REPRISE DES TRAVAUX DE MASTER 1 .....	III
ANNEXE 2. ARTICLE 2 REPRISE DES TRAVAUX DE MASTER 2 .....	IV
ANNEXE 3. ENTRETIENS.....	V
ANNEXE 4. RECUEIL NARRATION GEMELLAIRE.....	XXXV
ANNEXE 5. DESCRIPTIF DES SEQUENCES DES SEANCES DES DIFFERENTS ATELIERS.....	XXXVIII
ANNEXE 6. REPRESENTATION VISUELLE RECAPITULANT LA SAISON DES DIFFERENTS ATELIERS.....	LV
ANNEXE 7. APPENDICE - CITE PRESENTATION .....	LIX



## Table des figures

FIGURE 1. POURCENTAGES MOYENS DU TYPE D'INTERVENTION SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS DURANT LA SAISON .....	116
FIGURE 2. TENDANCE A INTERVENIR SUR L'ATELIER DES PETITES EN FONCTION DES SEANCES.....	117
FIGURE 3. TENDANCE A INTERVENIR SUR L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	118
FIGURE 4. TENDANCE A INTERVENIR SUR L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES.....	119
FIGURE 5. POURCENTAGES MOYENS DES INTERVENTIONS ADRESSEES A L'UNITE EN SCENE OU A LA TROUPE SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON .....	120
FIGURE 6. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS ADRESSEES A L'UNITE EN SCENE OU A LA TROUPE DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES.....	121
FIGURE 7. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS ADRESSEES A L'UNITE EN SCENE OU A LA TROUPE DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	122
FIGURE 8. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS ADRESSEES A L'UNITE EN SCENE OU A LA TROUPE DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES.....	123
FIGURE 9. POURCENTAGES MOYENS DES INTERVENTIONS REALISEES EN SYNCHRONIE OU DIACHRONIE SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON .....	125
FIGURE 10. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES EN SYNCHRONIE OU DIACHRONIE DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES.....	126
FIGURE 11. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES EN SYNCHRONIE OU DIACHRONIE DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	127
FIGURE 12. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES EN SYNCHRONIE OU DIACHRONIE DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES.....	128
FIGURE 13. POURCENTAGES MOYENS DES INTERVENTIONS REALISEES DEPUIS LA SALLE (OFF) OU SUR LE PLATEAU (ON) SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON .....	129
FIGURE 14. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES DEPUIS LA SALLE (OFF) OU SUR LE PLATEAU (ON) DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES.....	130
FIGURE 15. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES DEPUIS LA SALLE (OFF) OU SUR LE PLATEAU (ON) DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	131
FIGURE 16. POURCENTAGES DES INTERVENTIONS REALISEES DEPUIS LA SALLE (OFF) OU SUR LE PLATEAU (ON) DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES .....	131
FIGURE 17. POURCENTAGES MOYENS DU NOMBRE DE FONCTIONS PAR INTERVENTION SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON .....	132
FIGURE 18. POURCENTAGES DU NOMBRE DE FONCTIONS PAR INTERVENTION DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES .....	133
FIGURE 19. POURCENTAGES DU NOMBRE DE FONCTIONS PAR INTERVENTION DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES .....	134
FIGURE 20. POURCENTAGES DU NOMBRE DE FONCTIONS PAR INTERVENTION DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES .....	134
FIGURE 21. POURCENTAGES MOYENS DES DIFFERENTES FONCTIONS DES INTERVENTIONS SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON .....	135
FIGURE 22. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES FONCTIONS DES INTERVENTIONS DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES .....	136
FIGURE 23. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES FONCTIONS DES INTERVENTIONS DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	137

FIGURE 24. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES FONCTIONS DES INTERVENTIONS DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES .....	138
FIGURE 25. POURCENTAGES MOYENS DES DIFFERENTES CORRECTIONS SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON.....	139
FIGURE 26. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES CATEGORIES DE CORRECTIONS DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES .....	140
FIGURE 27. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES CATEGORIES DE CORRECTIONS DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES .....	141
FIGURE 28. POURCENTAGES RELATIFS AUX DIFFERENTES CATEGORIES DE CORRECTIONS DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES .....	142
FIGURE 29. POURCENTAGES MOYENS DES DIFFERENTES MODALITES EXPRESSIVES SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON EN FONCTION DU PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION.....	143
FIGURE 30. POURCENTAGES MOYENS DES QUALITES COMBINATOIRES DES MODALITES EXPRESSIVES SUR L'ENSEMBLE DES ATELIERS AU COURS DE LA SAISON EN FONCTION DES PROCESSUS.....	144
FIGURE 31. FREQUENCE DES QUESTIONS DURANT L'ATELIER DES PETITS EN FONCTION DES SEANCES .....	146
FIGURE 32. FREQUENCE DES QUESTIONS DURANT L'ATELIER DES MOYENS EN FONCTION DES SEANCES.....	146
FIGURE 33. FREQUENCE DES QUESTIONS DURANT L'ATELIER DES GRANDS EN FONCTION DES SEANCES .....	147
FIGURE 34. PREVALENCE DES EXERCICES REALISES AU COURS DE LA SAISON SUR LES DIFFERENTS ATELIERS EN FONCTION DU PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION .....	148



## Préambule : Le style et son apparent paradoxe

Dans sa compréhension historique et culturelle, le style était un poinçon utilisé pour graver et effacer des inscriptions sur une plaque de cire, puis passe « de la main à l'être » (Valéry, 1948, p.311-312). Pour l'auteur, ce qui donne le style « c'est le *tout* d'un système vivant qui se dépense, qui s'imprime, qui se fait reconnaissable dans l'expression » ; il est défini comme « la manière dont quelqu'un s'exprime, *quoiqu'il exprime*, cette manière étant considérée comme révélatrice de sa nature, abstraction faite de sa pensée actuelle, car la pensée n'a point de style. C'est dans l'acte de l'expression que la personne se marque. On y trouve ses rythmes singuliers ». On retiendra que le style se rapporte à la manière singulière (point limite à notre entendement) dont sont mis en mouvement les matériaux travaillés par un corps, qui en est l'artisan, l'établi et l'outil comme il est admis dans la pratique du *do in* (technique d'automassage issu de la médecine traditionnelle japonaise). Le style est la marque d'une *co-construction* à l'endroit de l'œuvre et envers le corps. En effet, de ce *travail* le corps porte les stigmates, usures d'usages dont peut témoigner le trait de caractère. Du grec *Kharássô*, qui désignait autant le fer pour marquer le bétail que la marque faite au fer rouge, le caractère est une empreinte à laquelle on attribue une signification. Par la suite dérivé en *cachet*, le caractère est pour notre propos, la marque sur le corps due à l'usage de l'outil style du corps sur lui-même. A l'image de ces aspérités le style représente ce qui va arrêter, retenir l'attention d'un *spectateur*. Ce « quelque chose de plus que [la] manière d'être ou de faire [qu'il] n'est pas facile de préciser » (Valéry, 1948, p311-312), sur lequel semblent échouer les systèmes philosophiques voguant au large des phénomènes antérieurs au langage. Bergson s'en sortira par sa mystique, Jankélévitch avec un « je ne sais quoi », Castoriadis avec le « non-conscient » et Wittgenstein par la simple description de ce que Billeter (2012) viendra rassembler sous la mention du « presque immédiat et infiniment proche ».

Le *style* a de cette transparence donnée à voir qui prête à croire au *secret*, du procès de ce qui se crée. Un *secretus* comme rejet issu(e) de la séparation plurielle, entre le corps et son travail, ou l'œuvre et ses spectateurs, qui par son acte de mettre à part distingue un contenu du lieu commun de la parole, notre langage. Le style confère au *corps*, qui en est le support, la possibilité d'advenir et d'exister au silence en façonnant son rapport à l'orthodoxie (pour une personne ce qui des conventions, brise sa manière de s'exprimer). Un silence qui se

veut ici non pas absence de bruits mais localité du bruit. En gardant ce rejet au secret du cachet, le style permet de déployer nos pensées sur la « plaque publique » et d'exposer par rôles en paroles nos développements en cours. Historiquement, le style comme outil d'inscription permettait de s'exprimer à l'écrit, espace d'expression réservé à ceux qui n'avaient pas le pouvoir de s'exprimer comme orateur sur la scène politique. Le style est la condition même du *partage (partes agere)*, cette part étrangère qui nous fait avancer. Le style est ce reste qui de l'émetteur s'intercale entre le message et le destinataire. Le cachet du style noue la forme présentée à l'adresse. En effet, le cachet donne forme à la lettre qui la cache et l'adresse le temps du voyage. Cette dernière est autant structure de la parole qu'un cheminement entre deux personnes. La lettre est ce qui reste du langage quand la parole est dépouillée de son sens. Elle est ce qui cherche à rompre la solitude collective. Le style est aussi ce qui rend l'homme anonyme à ses proches et reconnaissable par le langage donné à voir. Le style est ce papier qui trouve plus d'intérêt aux yeux de *l'infans* que le cadeau. Il est ce qui recouvre de son voile l'objet, ce qui le rend secret, c'est-à-dire connu en partie par l'un et en une autre par l'autre. On retrouve ici la mécanique du théâtre de Tadeusz Kantor.

En sommeil, le style est l'inarticulé de la pensée, ce rien qui reste, secret et donné à voir. Un paradoxe qui n'est pas sans évoquer le *mensonge* dans son acceptation commune qui consiste à déguiser sa pensée dans l'intention de tromper, d'induire l'autre à l'erreur tout en lui échappant. Dans la formulation cet autre est multiple : il est la nécessité perdue d'avance d'être dans la tradition (*doxa*) alors que l'on est dans la *traduction*, mais aussi l'interlocuteur qui déjà dans *l'erreur* est conduit à s'inventer un message dans le détournement de l'usage des langues. Pirate, le style est un attentat au mouvement qu'il vise à seller du corps. Il est comme la voix, ce que l'on met le plus de temps à découvrir, s'approprier et la première chose de l'autre qu'on oubliera. Pour en circonscrire la notion, notre approche sera historico-culturelle. Nous mobiliserons l'histoire des usages d'objets et des mots (étymologies) en prenant pour postulat que l'évolution des états mentaux ne se fait pas toute seule, et qu'elle « n'existe que dans et par les œuvres » (Meyerson, 1945/1995, p.54). Au regard des éléments qui s'agencent, il paraît judicieux de nous attarder autour des notions de corps, d'outil du travail et du partage de l'altérité du spectateur.

## Introduction

Au travers d'une perspective historico-culturelle, ce travail de recherche étudie l'impact du développement des styles d'apprentis acteurs, sur le travail de metteuses en scène en situation de co-construction d'une œuvre (Meyerson, 1945/1995) théâtrale, médiée par des instruments psychologiques (Vygotski, 1935/1997). Cette activité médiatisante<sup>1</sup> (Friedrich, 2012) est l'occasion d'aborder la dimension du corps dans l'étude des œuvres, à même de nous enseigner d'une psychologie du quotidien. Pour se faire, nous posons comme hypothèse de travail que toute personne témoigne d'un style qui se précise avec l'expérience et avons réalisé trois études longitudinales sur le travail d'orchestration (mise en scène, direction d'acteurs, rappel à l'ordre et corrections techniques) de metteuses en scène, sur une année scolaire, auprès de trois ateliers de théâtre, dont les troupes n'ont pas le même nombre d'années de pratiques : le groupe des petits (0-1 an), des moyens (2-3 ans) et des grands (6-10 ans).

Jusqu'à présent nous avons travaillé sur l'étude des processus de co-construction de l'humour au sein de différentes communautés dans deux situations : l'une permettait l'usage d'objets, et s'intéressait en particulier aux détournement des usages de ces objets, et une autre était sans objet pour étudier qu'elles étaient les ressources mobilisées. A la suite de ces travaux, quatre faits marquants avaient été laissés en suspens. Premièrement, des moments de co-constructions inventifs étaient permis par des situations d'incompréhension. Par exemple, le temps que les enfants se rendent compte d'un *quiproquo*, les éléments de deux sémiosphères<sup>2</sup> (Lotman, 1982) distinctes étaient posés, et la synthèse d'un nouveau monde commencée. Deuxièmement, le maniement des processus de co-construction se distinguait en fonction que l'on ait recours à une imagination qualifiée d'extemporaine (qui comme nous le verrons privilégie le processus de l'action en cours, un faire pour faire) ou bien contemporaine (qui privilégie la production de l'œuvre à venir, un faire pour montrer).

---

<sup>1</sup> L'activité médiatisante se définit par le recours, à des instruments non pas ordinaires mais psychologiques tels que qualifiés par Vygotski. Ces instruments ont la particularité de médier un impact sur la psychologie de l'autre ou de soi. A titre d'exemple le langage est un instrument psychologique.

<sup>2</sup> Inspiré du modèle naturaliste de biosphère de Vernadsky et des travaux de sémiologie bio-anthropologique, la sémiosphère est autant le résultat que la condition du développement d'une culture. La sémiosphère en tant que système de signes, est un cadre, régit par certaines règles, à même de supporter une œuvre. Construite ou empruntée, la sémiosphère rend possible l'acte signique particulier. A titre d'exemple l'univers de super héros Marvel est une sémiosphère qui envisage la coexistence de mutants et extraterrestres sur Terre.



Troisièmement, avec l'expérience, les productions différaient au regard de l'accent mis sur la redondance de l'expression sémiotique ; par exemple les plus jeunes signaient des ciseaux pour faire semblant de couper des cheveux, là où des plus âgés utilisaient le mot ciseaux, les signaient et ajoutaient un bruitage. Cette redondance semblait trouver son origine dans un souci de traduction à l'autre. Enfin se posait à nous la question de se faire une idée de ce qu'il reste au rebut d'un processus développemental ; reste qui ne présenterait pas d'utilité fonctionnelle précise, à l'image des marques creuses sur les façades d'anciens bâtiments en briques qui témoignent de points de fixation d'échafaudages datant de la construction de l'édifice qui présentement ne sont plus utiles. Nous souhaitons donc investiguer les marques développementales de la personne en nous intéressant à la notion de corps et de mouvement, qui actent et écrivent les constructions de l'homme en les supportant. La notion de sujet nous semblait inapte à en rendre compte ; notion souvent mal définie et récupérée par différents champs du savoir, les représentations du sujet déjà construites nous apparaissant trop consensuelles. La conception de sujet la plus opérante nous semble être du registre grammatical, celle d'un sujet qui se situe au lieu de l'énonciation ; lieu restreint au regard des modalités possibles de l'expression dont le corps peut faire usage. Nous souhaitons donc nous interroger sur ce qui pourrait faire office d'une signature singulière qui persiste au-delà des éléments repérables du développement d'un corps dans son environnement ? S'est présentée à nous la notion de trait de caractère et son pendant au regard des œuvres, le style qui marque les supports d'expression des particularités d'un corps mouvant.

Le style est autant attribut que constitutif (« ça a du style » ; « c'est stylé »), il est autant ce qu'un auteur a et ce qu'il donne à voir en son absence. Il est affaire de reconnaissance, on le retrouve comme un lieu après une longue absence et il assure aussi la notoriété de l'auteur. Le style tout le monde en est pourvu, il est plus ou moins lisse, présente telle et telle aspérité qui heurtent et accrochent l'œil du lecteur. Défait des enjeux de savoir, le style incite à lire, à regarder une fois encore la même histoire, il attise le désir de se faire spectateur. Fait remarquable, interrogé, le style ne répondra pas à chacun. De nos affinités nous donnerons une définition personnelle du style, et resterons muet sur d'autres œuvres qui rendent certains loquaces. Le style se lie/lit au sein d'une relation, il est affaire de rencontre. Il établit un dialogue ; il pose la question de ce qu'est lire ? Qu'est-ce que se faire lecteur, spectateur ? A questionner le style, on est souvent porté à lire autrement, en

prenant l'autre en compte. A questionner un auteur ou un acteur sur son style, il restera parfois sans pour autant en renier la notion. Le style est un mot valise labellisant nos affinités éclectiques. De ce que nous croyons et de ce que les autres nous donnent à croire, nous posons le style comme hypothèse de travail et préalable à notre étude.

*Nous faisons l'hypothèse développementale que le style de tout un chacun se précise et s'affine au cours des activités pratiquées. Avec l'expérience de la pratique, un auteur (à entendre dans son sens élargi à l'acteur, le spectateur et le metteur en scène) apprend ce qu'il est en mesure d'exprimer et ce qu'il affectionne travailler. Ainsi, en fonction du rapport entretenu d'un auteur à son style, le travail de co-construction d'une œuvre ne sera pas étayé de la même manière.*

Le style, n'est pas donné mais construit, telle la définition du geste de Kitabgi & Hanifi (2003, p.32), il est un « caractère culturellement relatif de l'utilisation quotidienne de notre corps » (Kitabgi & Hanifi, 2003, p.32). Pour définir le style, nous considérerons sa source, le corps. La question du corps est souvent délaissée, ou difficile à faire valoir dans nos conceptions psychologiques qui opèrent traditionnellement une dichotomie entre corps et esprit ; dichotomie que le théâtre tente de dépasser en considérant non plus le corps comme simple « relais » du texte mais « matériau » (Parvis, 2002). La mise en scène exploite alors les différentes ressources et significations du corps en s'appuyant de la kinésie, comme nous serons amené à le voir (cf. p.77). D'ordinaire, le corps est abordé dans sa dimension imaginaire. Cependant on constate historiquement un effort constant de déconstruction, au travers d'une conception plurielle du corps : à la fois individuel, social et culturel (Stam, 1998). L'histoire de la psychologie aborde le corps selon deux perspectives. La première (corps-objet), qui prend le corps pour objet (vision du positivisme scientifique réductionniste), impose un observateur extérieur. La seconde (corps-sujet) subjective le rapport au corps puisqu'il s'agit dans ce cas d'une observation par la personne qui s'incarne dans le corps (vision issue de la phénoménologie du corps vécu). La conception du corps que nous ambitionnons ne se réduit pas à ces deux considérations historiques. Pour l'étayer, nous nous appuyerons sur des travaux philosophiques de Foucault (2009), pour qui le corps « ne fait pas que s'adapter extérieurement, il ordonne son intimité fonctionnelle au moule de l'activité » (Sforzini, 2014, p.52) et se fait « le partenaire incontournable d'un rapport éthique à soi-même qui ne se construit pas dans une relation à la Loi, mais à travers des techniques s'adressant à l'existence physique » (p.76). Pour compléter, nous aurons aussi

recours à des sinologues (Billeter, 2012) et anthropologues (Salmona, 1994) pour définir la notion de corps, en tant que lieu et outil (objet pris dans son usage).

Nous serons amené à penser que le corps se réapproprie la topologie de son mouvement par une mise au travail dont le style constitue la marque à suivre pour qu'il y ait reconnaissance. Le fait de considérer le corps comme outil du style nous permet d'en faire le lieu d'inscription des processus co-constructifs que sont la création, l'invention ou l'apprentissage. Nous définirons le travail avec les notions de mouvements et résistances, dont la localisation est l'enjeu et la difficulté des apprentissages. Cette filiation est salvatrice au regard de l'invisibilisation du travail qui opère de nos jours dans nos sociétés, où le produit devient plus important que le processus du travail. Ce dernier de plus en plus opaque va de pair avec une délégitimation des savoir-faire ; en effet, les produits de notre quotidien deviennent plus évidents à acheter qu'à réaliser.

Le processus de co-construction conduit à une œuvre concrète, plus ou moins aboutie, correspondant plus ou moins à un prescrit imaginaire. La qualité de cette œuvre dépend du projet initial du travail. Est-ce qu'il visait ou non à traduire le processus en cours à des pairs ? Si tel est le cas, l'autre peut se faire spectateur à la rencontre de cette œuvre qui garde la trace du travail d'un style. Pour le spectateur, du fait de son expérience, la lecture d'une œuvre revient souvent à s'interroger lui-même. La sensibilité d'un spectateur aux traces d'un style, pousse celui-ci à faire dire à l'œuvre d'autres choses qu'elle n'a l'air de dire et qu'elle était partie pour dire initialement. Nous serons amené à exemplifier ces phénomènes par l'étude d'instruments psychologiques spécifiques du spectateur. Par définition, les instruments psychologiques sont une aide à la mise en place de fonctions psychiques supérieures (Friedrich, 2012) telles que l'imagination et les croyances, nécessaires à l'activité médiatisante du spectateur, dont ce dernier devient autant sujet qu'objet de l'activité.

Le développement du style est un processus disparate, de tout moment, qui s'avère impossible à rendre compte. Il n'est pas évident d'étudier le style pour lui-même à partir d'observations. Singulier, il est un paysage descriptible en partie avec verve. La présence d'un style singulier et original plus ou moins brut ou travaillé pour chacun fonde notre travail de recherche. C'est pourquoi nous nous concentrerons sur la manière dont il est travaillé dans un dispositif particulier, l'atelier de théâtre, par l'intermédiaire d'un autre qui sait se faire spectateur, le metteur en scène.

Notre étude s'est donc intéressée au développement du style et l'apprentissage d'une pratique théâtrale dans une situation sociale d'atelier de théâtre. Les interlocuteurs de cette activité sont des apprentis acteurs et une metteuse en scène. Notre intérêt pour les interactions relatives à l'activité porte sur trois dimensions : (A) l'une porte sur le développement du style de l'acteur médié par sa pratique qui est étayée par une metteuse en scène ; (B) une autre s'intéresse au déroulement du processus de co-construction d'une pièce de théâtre au sein d'une troupe qui comporte des acteurs et une metteuse en scène (C) ; la dernière concerne la relation d'apprentissage des pratiques théâtrales de l'enfant (acteur) auprès de la professeure de théâtre (metteuse en scène).

Pour porter un regard sur cette activité particulière nous avons recours au prisme psychosocial de l'interaction (Zittoun & Perret-Clermont, 2009) qui exclut les causalités linéaires et prend en compte le contexte de l'activité médiatisante (Friedrich, 2012). Cette modélisation historico-culturelle nous permet de rendre compte de transitions supposées relatives à l'usage du style par les acteurs et metteuses en scène en situation de co-construction d'une œuvre théâtrale médiée par des instruments psychologiques. Nous nous appliquerons à définir les différentes dimensions de ce prisme de l'interaction (la personne, l'objet commun et social, l'autre et les instruments psychologiques) et leurs relations au sein du cadre de l'activité (*frame*). Le cadre facilite la co-construction de l'œuvre, comme but commun, il attribue des rôles et places relativement précises aux participants de la co-construction. Dans notre cas, la population d'étude est la communauté de pratiques *troupe de théâtre* (constituée des apprentis acteurs et de la metteuse en scène) qui constitue un cadre et qui lui-même se déroule dans un cadre plus générique, l'atelier de théâtre qui définit les limites, règles et rôles de l'activité pouvant être renégociés.

Dans une première partie, nous clarifierons la conception de *personne*, centrale pour comprendre les interactions entre acteurs et objet au sein de la troupe. L'acteur est un corps appréhendé comme lieu à trois dimensions, que nous empruntons à la pratique du *do in* (technique d'automassage issu de la médecine traditionnelle japonaise) que sont, l'artisan (le soi) ; l'outil (le style au travail) ; l'établi (le support comme plan de travail et le caractère comme négatif au sens photographique de l'expression de l'usage du style). L'instrument psychologique caractéristique de l'acteur est le style qui se développe en parallèle de l'activité du travail de la pièce (A). Nous fournirons un effort de définition des concepts à même de nourrir notre réflexion. Ainsi, pour cerner la notion de style nous serons amené à

aborder les notions de corps, d'outils, et de travail des matières nécessaires à la pièce dans la confrontation de personnes à des résistances inhérentes aux matériaux travaillés et leur mise en mouvement. Travail de l'usage du style, qui dans le temps abouti à une production. Dans une seconde partie, nous nous attarderons sur l'*objet* commun et social, l'œuvre. Produit du travail de mise en scène de la pièce et résultat de l'expression permise par le travail du style sur la matière (l'imagination, les systèmes de signes, la traduction de l'interprétation des textes de la pièce par le corps des acteurs). Cette partie permettra de préciser le *processus* de co-construction (B) de l'œuvre entre acteurs, systèmes de signes et metteur en scène, comme projet de création contemporain ou d'invention extemporaine, comme il sera expliqué.

Dans une troisième partie, nous nous attellerons à définir l'*autre*, le metteur en scène, un spectateur particulier au même titre que l'acteur, l'auteur, et l'invité d'un spectacle. Les instruments psychologiques à la disposition du spectateur, pour participer à l'élaboration de l'œuvre sont : la kinesthésie, la reconnaissance, ainsi que la narration gémellaire qui correspond à ce que l'on est en mesure de se raconter en parallèle de l'histoire qui nous est proposée. Le travail d'interprétation du spectateur est l'envers de l'œuvre, sans lui le statut d'œuvre ne ferait sens. Produire et interpréter sont tous deux des processus de co-construction ; auteurs et spectateurs sont liés. Nous verrons aussi que la fonction de spectateur joue également un rôle primordial dans la relation d'apprentissage (C) entre les apprentis acteurs et la metteuse en scène. En effet, les acteurs peuvent se saisir de l'activité de spectateur des metteuses en scène, ainsi que de la leur comme d'un système de signes à même de faire office d'instrument psychologique pour nourrir le vécu qu'ils ont de leur corps et par extension de leur style.

Dans la partie empirique, cette proposition théorique se poursuivra de l'observation ethnographique, de trois ateliers de théâtre dans lesquels nous porterons notre intérêt sur l'usage du style et son façonnage chez les enfants et adolescents. Pour cela nous ferons état d'observations sur l'orchestration du travail co-constructif d'une pièce de théâtre par des metteuses en scène. Nous verrons comment cette orchestration est menée en fonction de l'expérience des acteurs et comment les metteuses en scène guident les acteurs sur l'apprentissage de l'expression de leurs styles. On portera attention aux changements qui s'exercent sur le processus de co-construction dont témoigne l'orchestration de la mise en scène. D'une part, au niveau de la relation entre la personne (les apprentis acteurs) et

l'autre (la metteuse en scène) se posera la question de savoir quels sont leurs statuts ; élève ou acteur vs professeure ou metteuse en scène, et quelles en sont les implications. D'autre part, au niveau de la relation entre la personne appréhendée comme des acteurs ou une troupe, et l'objet de co-construction mené du côté d'une création contemporaine ou d'une invention extemporaine. Enfin, au niveau du cadre d'activité du travail de co-construction des apprentis acteurs et de la metteuse en scène, en fonction qu'il soit pensé comme réalisé au sein d'un atelier de théâtre ou d'une troupe de théâtre.

Enfin, nous discuterons en quoi le style, sur un registre physique du corps, participe de l'intégrité d'une personne. En effet, « la connaissance par corps » (Salmona, 1994) est un « pouvoir faire »<sup>3</sup>(Friedrich, 2012) permis par le style, qui avec l'expérience, semble pouvoir favoriser l'émergence d'un sentiment de continuité dans de nouveaux contextes qui permet à la personne de donner du sens à ce qu'il fait en s'y retrouvant. L'identité n'est pas l'origine d'une personne, elle est la construction d'un lieu qui tant qu'elle est considérée en développement reste utopique. L'identité, qui permet la reconnaissance, est un support à la construction de nouvelles croyances et modalités de rapport à l'autre. Elle situe le lieu d'une rencontre, le corps qui lui ne raconte pas mais laisse voir l'histoire dans le double sens de laisser voir ce que ça donne et laisser voir à l'autre. Le corps porte dans notre expérience le sens du fait et du à faire. Le corps porte la marque de ce qui ne peut être oublié car il est forgé dans la violence du travail. Le style, comme expansion du corps, est une signature de vie parmi d'autres qui serait à même d'aboutir à une conception de la personne non plus comme un tout mais un trait du corps, un paraphe qui atteste du passage d'une personne en un lieu de reconnaissance. Ainsi est né le projet d'étudier l'impact d'un style plus ou moins exprimé dans une relation de travail co-constructif entre des acteurs et metteurs en scène. Pour cela, nous avons observé l'orchestration (mise en scène, direction d'acteurs, rappel à l'ordre et corrections techniques) du travail de co-construction d'une pièce de théâtre, réalisée par le metteur en scène. Cette étude longitudinale s'étend sur une année scolaire et porte sur trois communautés qui n'ont pas le même nombre d'années de pratiques : le groupe des petits (0-1 an), des moyens (2-3 ans) et des grands (6-10 ans).

---

<sup>3</sup> Le « pouvoir faire » est engendré et constitué par un sujet, ou dans notre cas le mouvement du corps, de manière concomitante à l'usage d'un instrument psychologique, ici le style. Ce « pouvoir faire » ne peut être extrait de l'instrument psychologique sous forme de connaissances ou capacités, comme il en est le cas pour un instrument ordinaire sous la forme d'un manuel de l'utilisateur par exemple.



## I. Partie Théorique : Corps, instruments, imagination en jeu dans la co-construction d'une œuvre théâtrale

### I.1. Les trois dimensions d'un corps : lieu de résistances au travail

L'ailleurs. Plus protéiforme qu'indéfini, il est un lieu multiple et se fait équivoque pour celui qui vise à le réduire par saisissement. Autre que ce qui nous est donné, l'ailleurs est une ouverture sur la différence. L'ailleurs s'aborde donc par ce qui nous est si proche, si commun, et pourtant étranger, le corps. Cette partie vise à clarifier la notion de personne du prisme de l'interaction psychosociale, non pas en se contentant des notions de sujet ou d'image du corps, mais en proposant de définir le corps comme le lieu du travail d'un instrument dont il est le support. La psychologie occidentale malmenant la notion de corps au profit de celle d'un sujet pensant, nous aurons recours à des soubassements philosophiques pour nourrir la conception du corps que nous souhaitons. Dans une première partie, nous tenterons d'assimiler le corps à la notion de *lieu* par le biais des travaux de Foucault. Ensuite, trois parties génériques aborderont trois dimensions de ce corps pour esquisser notre conception des membres d'une troupe de théâtre (acteurs et metteur en scène). Nous situerons le corps comme l'artisan d'une activité, tel que le travail du style en situation de co-construction d'une pièce ; puis comme l'établi, tel le support et le caractère de l'expression de l'usage du style ; et enfin comme l'outil style, un des instruments psychologiques caractéristique de l'acteur. Il conviendra donc d'interroger les relations entre le corps et le l'outil qui en fonction de l'usage peut être vécu comme interne (endogène) ou externe (exogène) au corps.

Pour finir, nous explorerons l'usage des outils et du corps en situation de travail. Pour cela, nous mobiliserons une reprise du cadre théorique Vygotskien en nuancant et précisant la définition du travail en compréhension, et celle de l'outil en extension, qui nécessite une filiation de la pensée comme instrument du corps. Dans ce cadre théorique la notion de travail s'origine des travaux de Marx qui s'axent sur les moyens, nous proposerons d'étendre la définition à certains des enjeux du travail. Pour Vygotski, les instruments psychologiques sont quant à eux des élaborations artificielles, sociales par nature, individuelles et non organiques. Ce à quoi nous proposons que le corps comme organe et système sémiotique peut faire office d'instrument psychologique. Ainsi le corps d'une personne peut faire office



d'instrument pour un autre ou se faire l'instrument d'un autre instrument du corps qu'est le soi.

### 1.1.1. Corps *topie*

Dans son histoire de la sexualité, Foucault aborde le corps dans une dimension bio-socio-politique, à partir de la corporéité du langage qu'il attribue à Freud. Dans les aveux de la chair (Foucault, 2018) le corps invente sa résistance au désir par le plaisir, il en est le support. Cette résistance semble même liée à l'histoire, ainsi qu'au changement de considération culturelle de la sexualité et des plaisirs de la chair. Pour l'auteur, le corps ne peut être pensé au travers d'une ontologie du fait qu'il est difficile de l'extraire de son contexte historico culturel. Historiquement dans nos sociétés, la considération du corps semble avoir été mise de côté à cause de son lien avec le plaisir qui s'est vu destitué et clivé du désir auquel il était auparavant indissociable. Foucault s'est aussi intéressé à l'évolution, au cours de l'histoire, du discours sur le corps et de son rapport vis-à-vis des institutions. Ses travaux ont sans relâche interrogé le travail d'un pouvoir sur un corps entendu comme *support* de circulation des signes et *lieu d'inscription* de ce pouvoir. Cette conception du corps nous semble précieuse dans le sens où, elle supplémente un corps traditionnellement traité du côté imaginaire, de l'image du corps et des identifications. Les travaux de Foucault sur le corps ne s'arrêtent pas sur la labilité de l'image du corps constamment soumise à la dialectique du rapport à l'Autre, mais proposent d'étendre la définition du côté d'une incarnation singulière.

Foucault (2009) questionne la *topie* des corps qu'il devient difficile d'ignorer au fil des âges. L'auteur présente le corps, à la nomination vacante dans la Grèce Homérique, comme le « contraire d'une utopie » (p.9) (du grec un lieu sans lieu). Très vite cette vision ne tient pas son examen et aboutit sur les faits que le corps « est *toujours* ailleurs » « ailleurs que dans le monde » (p.17). On discerne ici la duplicité de l'ailleurs lorsqu'il est soumis à la question ! En cela que le corps n'est pas un lieu sans lieu, mais une *topie* esquissée au contact de la mort et du miroir (p.19) ; deux utopies garantes de notre corps. Il est à noter que dans ce rapport, l'Autre se fait synonyme d'utopie tout en assurant la condition référentielle (notre corps) pour cheminer d'images en imaginaires. En effet, les utopies trouvent leurs origines parmi les corps (p.14) et se retournent contre le corps « comme pour l'effacer » (p.11). A titre

d'exemple, est proposé le « grand mythe de l'âme » (p.11) comme uchronie cadavérique venant inaugurer une maltraitance du temps sur laquelle nous aurons loisir à revenir (cf. p.56). Mais ce mythe ne se suffit pas à consoler notre finitude, elle a forgé l'avenir de notre culture. Avec l'avènement des philosophes antiques, la dichotomie corps/âme se systématisait dans une fiction devenue réalité, un monde des idées (Platon, le Phédon). Par les suites d'un plaquage laïc de la société, l'âme laisse place au terme esprit (*animus*) et dérive en pensée. De ce clivage dont nous héritons, découlent les carcans de notre vision du monde dictés par nos cosmologies respectives pour témoigner du domaine de l'invisible.

D'une part, nos connaissances analytiques et empiriques en biologie et anatomie ont émietté le corps qui s'effrite en une constellation d'éléments dont le puzzle ne permet plus son appréhension globale. Ce corps disséqué nous est rendu autant inconsistant qu'étranger ; à être représenté sous toutes ses coutures, il disparaît. Comme le vent, il a un nom et des spécificités selon sa géographie, mais il est devenu invisible, le voir c'est saisir son mouvement. Se dessine alors le défi de se réapproprier le corps par le mouvement. D'autre part, le savoir amassé des systèmes philosophiques et psychologiques a déplié la pensée en une myriade de facultés. Les terminologies associées statuent et situent les opérations quotidiennes de l'esprit. Par familiarité il est ainsi devenu plus aisé de dissenter sur la pensée plutôt que sur l'odeur des fougères. Réinvestir le corps passe donc aussi par réintroduire les pensées au corps. Dans ce but nous tirerons secours de l'étude de la *dukkha* et plus précisément de l'Agrégat des Sensations dans l'enseignement du Bouddha (Rahula, 1961, p.40). Il est proposé six sortes de sensations, celles provenant de la vue, de l'ouïe, de l'odorat, du goût, du toucher et de la pensée. Ainsi nous considérerons la pensée comme un *sens, un instrument du corps*, au même titre que les susnommées et les nouvelles terminologies de thermoception, nociception, équilibreception, proprioception, toniception, venant répondre à nos besoins de rendre compte d'un usage du corps. Nous pouvons déduire de ces nominations qu'il semble que le corps s'appréhende dans une certaine mesure par la topologie. Pour en revenir à cette filiation instrumentale de la pensée, qui nous sert à penser les autres avec eux et notre solitude, il est enthousiasmant d'évoquer l'étymologie canine proposée par Quignard (2014). Pour lui, « le premier être qui pense dans Homère se trouve être un chien parce que le verbe *noein* (qui est le verbe grec qu'on traduit par penser) voulait dire d'abord « flairer ». Penser, c'est renifler la chose neuve qui surgit dans l'air qui entoure » (p.18).

Il est malaisé de rendre compte de l'infiniment proche ; l'écart entre le corps et l'objet de la réflexion n'assure pas la distance focale nécessaire à y voir clair. Le pari d'un dédoublement dans le cas du corps confine à la folie et ne manque pas d'exemples dans la littérature. On peut renvoyer à Dostoïevski et son double ou encore à Maupassant et son Horla, narrant la présence invisible du corps venue d'ailleurs par voie fluviale qui rend fou celui qui cherche à s'en séparer.

Si cette distance n'est pas modulable, il nous reste la possibilité d'en modifier les statuts. De même que se rendre en un lieu inconnu, sans parenté de mœurs, met à jour des habitudes insoupçonnées qui nous collent à la peau, il est nécessaire d'avoir recours à un dispositif permettant de statuer un corps étranger. L'ailleurs saborde l'invisible, l'indicible proche, au moyen de la différence. L'analogie du lieu permet l'illusion de la distance requise pour obtenir une image du lieu où on se tient. En ce sens inventer la pensée a peut-être permis d'être suffisamment étranger à soi pour rendre possible la réflexion. Nous proposons donc d'apprivoiser la notion de corps au travers d'une hétérotopie que sera le théâtre.

Les hétérotopies, aussi dénommées contre-espaces, sont des « utopies localisées » (Foucault, 2009, p.24). Hétéroclites, elles sont diverses et variées au gré des communautés de pratiques. L'auteur recense à titre d'exemples les jardins et leurs reproductions mobiles que sont les tapis orientaux, les cimetières, les maisons closes, les asiles ou encore les prisons. Ces lieux « s'opposent à tous les autres » (p.24). Autant redoutés que redoutes, ils sont tenus à l'écart. Ceci nous semble-t-il pour une raison et son envers. D'une part, l'étranger tenu à l'écart et redouté (les nations, la mort, la pornographie, la folie ou le crime) suscite l'effroi autant qu'il pique au vif notre intérêt. D'autre part, ces hétérotopies tels des bastions fortifiés sont aussi là pour résister à l'uniformité aseptique. Cette résistance s'opère « de deux manières », soit « en créant une illusion qui dénonce tout le reste de la réalité comme illusion (maison close), ou bien, au contraire, en créant réellement un autre espace réel (colonies) » (p.34).

Foucault (2009) énonce cinq principes fondateurs à ses hétérotopies. Premier principe « toutes les sociétés constituent leurs hétérotopies » (p.25) qui, second principe, sont vouées à disparaître ou se modifier (p.25). Troisième principe : « l'hétérotopie a pour règle de juxtaposer en un lieu réel plusieurs espaces qui, normalement, seraient, devraient être incompatibles » (p.28-29). Quatrième principe : « les hétérotopies sont liées le plus souvent à des découpages singuliers du temps » (p.31). Enfin, « les hétérotopies (lieux ouverts qui

vous maintiennent au dehors) ont toujours un système d'ouverture et de fermeture qui les isole par rapport à l'espace environnant » (p.31).

Au cours de l'histoire, à de maintes reprises, le théâtre a été contestataire par l'usage de la fiction mise en scène et montrée ; comme par la répétition, cette machinerie des imaginations qui fait aboutir la performance. Un rapide tour d'horizons dessine une pluralité du Théâtre (principe 1) selon sa culture d'appartenance mais aussi ses communautés de pratiques (troupes) qui le font évoluer dans le temps alloué à sa société d'accueil (principe 2). A titre d'exemple, nous en viendrons à interroger ces mutations notamment avec la place et la fonction du chœur au théâtre (cf. p.81). De même que le cercle magique relatif au jeu (Huizinga, 1940/2014), la scène déborde du plateau sur lequel elle fait se succéder des unités d'espace-temps au sein même de celui qui nous constitue (principe 3). Par ses artifices, le Théâtre est un lieu ouvert qui, le temps d'une performance, loge hors monde qui en partage la tessère (*tessera hospitalis* liant la reconnaissance au symbole comme il en est d'un billet/ticket partagé en deux à l'entrée dans la salle) (principes 4 et 5). Comme hôte, le spectateur, tout en y restant extérieur, entre dans un théâtre apprêté à le porter en parasite. Le théâtre fonctionne à vide la plupart du temps mais à besoin de son public pour survivre. L'obscurité nous immerge alors dans le vis-à-vis d'un quatrième mur, érigé par Diderot, qui isole le spectateur de la scène ; plateau qui par sa disposition et la présence architecturale, dans la tradition du 17<sup>ième</sup> siècle, d'escaliers à l'abord de la scène donne à songer aux quais d'un embarcadère pour un nouveau monde vers le lequel voguent déjà les spectateurs. Le voyage n'a pas lieu sur scène, celle-ci en est la circonspection du départ et de l'arrivée, le cadre conventionnel à l'odyssée. Cette plongée nous fait redécouvrir le silence en tant que localité du bruit.

Le théâtre est parent du navire en cela qu'il en partage la mécanique en coulisses et le rêve d'ailleurs. Tous deux sont travail de l'imagination dont les rouages, du cirque romain au théâtre vénitien, étaient machinés par l'équipage de la flotte à quais. Foucault (2009) désignait le navire, « hétérotopie par excellence », comme « notre plus grande réserve d'imagination » (p.35-36). En ceci, le théâtre nous semble une invitation à prendre la marge ; la même que les maîtres s'entichent à rougir.

### I.1.2. Corps artisan d'une activité

La lecture d'une activité qui sollicite le corps est conventionnellement permise par la notion d'un sujet pensant. Cependant qu'en est-il si on revendique un primat du corps indépendant de ces méta-conceptions ? Voir le corps d'ailleurs par le recours à certains travaux inspirés des cultures orientales (Billeter, 2012 ; Doganis, 2012 ; Jullien, 2012 ; Rahula, 1961), nous laisse entrevoir la possibilité d'envisager autrement les phénomènes qui suscitent notre intérêt. Face à l'aporie de sens qui élimine l'usage du monde, il est alors tentant d'inventer à nouveau la scission des origines de la pensée comme geste qui s'ignore. Qu'aurions-nous à dire s'il ne devait être question que du corps et de ses effets ? Ce retour au corps n'est pas nouveau. Souvent abordé en seconde main, comme un digne reste d'intérêt, il est aussi la belle inconnue qui rechigne le passage à la moulinette des mots. Comme si le corps ne se prêtait pas à la minutie du langage et se pliait à la métrique des morceaux d'ontologie, religion d'athées se réduisant au concept de *relation* (Peirce, 1978). S'il nous manque le lexique, il est difficile à traduire la chose et son partage s'avère peu attrayant, insipide. Il en est ainsi du corps qui peine à être ravivé comme par exemple la reconnaissance d'une saveur exaltée par l'introduction du défini *umami* (une des cinq saveurs de base).

Doganis (2012) aborde lui aussi le corps comme une *topie* ; « un lieu de rencontres, de superpositions partielles de plusieurs niveaux de corporéité et de rationalités [qui se prolongent les uns dans les autres] : corps matériel, corps virtuel, corps de pensée » (p.164). Conception qui nous apparaît comme une synthèse des différents registres d'activités du corps, inspirée des travaux sur la kinésie (Berthoz, 2003, Bolens, 2008), et des théories de l'esprit issues des études sur les neurones miroirs. Ainsi les représentations (gestuelles internes) peuvent être considérées comme « une forme de mouvement ou son préambule, un « geste de la pensée », qui crée une rencontre entre les différents niveaux du corps de pensée, du corps virtuel et du corps réel » (p.164). Dans cette conception on peut avancer que mémoire, imagination, réflexion, calcul, sont des outils dont le corps en est l'acteur, le support et l'objet.

Par une lecture de Spinoza, Doganis (2012) propose de s'extraire des monismes et dualismes corps/esprit comme des autres dichotomies philosophiques (nature/culture, inné/acquis, passivité/activité,...) en considérant les différentes facultés humaines de « manière rhizomatique » (p.198). Suivant le modèle de la polyphonie, le corps est alors cet ensemble

d'éléments à la fois autonomes et agencés, « un milieu hybride résultant d'une série illimitée de montages » où les opposés et les contraires cohabitent. Nous dirons que ceci est permis par le *travail du corps* qui par intégrations successives (Billeter, 2012, p.18) transforme le *mouvement en geste*.

Selon Billeter (2012), l'apprentissage par la *répétition* des intégrations successives optimise la dépense énergétique, permettant progressivement de se faire spectateur (p.20) de l'activité au cœur de laquelle le corps se situe (p.13). L'achèvement ultime de cette théorie de l'apprentissage (Billeter, 2012) modélisée par l'intégration successive est « l'apparition du style, qui est la synthèse des ressources de l'artiste dans ce qu'elles ont de particulier » (p.19). On retiendra donc que le statut de spectateur qui use d'un ressenti ajuste le style. Abordons maintenant le corps comme support de ces activités qui implique des forces au travail.

### 1.1.3. Corps établi du travail

Au cours de sa carrière, le travail aura eu la vie dure. La hiérarchie qu'il inocule déresponsabilise, excuse et, passe-droit par excellence, défait l'inutile. Etymologiquement le travail (*trepalium*) sous ses fières allures de tourment s'applique au corps. Puis, il est avant d'advenir facteur de production et synonyme de rémunération, le simple fait de faire quelque chose. *De facto* le postulat économique n'est pas opérant à définir l'activité de travail. Cette dernière doit être comme un *moment* qui fait appel aux *sensations, au corps*, (Dujarier, 2015) (comme en attestent les travaux en sociologie et ergonomie du travail) dont une *œuvre* (Meyerson, 1945/1995) accoure pour s'en faire le témoin. Le travail colle à la peau, il ne reste pas au vestiaire hors des temps qui lui sont alloués. Il s'associe à notre quotidien, au point de l'excuser.

Un rapide aperçu du domaine échoue inéluctablement sur la question de la souffrance au travail. Cette manifestation nous apparaît comme signe du rapport à une *résistance* en jeu. Ce phénomène de résistance dessine la pierre angulaire de l'activité comme la mise au travail d'une résistance par un corps dans le but de sa transformation en un mouvement. Le travail révèle la non-conformité entre la forme entamée du mouvement d'un corps et les propriétés d'un matériau qui opposent une résistance.

Cette idée de résistance, que l'on retrouve dans la psychologie de l'art (Vygotski, 1925/2005, p.227), est d'une part la contrainte qui lie le corps aux matériaux et d'autre part, l'obstacle

qui se fait support au travail. Sans elle, le travail tourne à vide, elle confère au travail sa consistance. Lorsque le rapport est frontal, direct, le corps est la zone tampon des forces à l'œuvre qui ne tardent pas à le marquer, voir l'handicaper. Le travail mène à vivre son corps différemment, comme le lieu médian, de co-construction du corps et des objets. En effet, tout en étant travaillé pour prendre forme (*eidos*), devenir une *technè* sur l'oubli duquel notre conception actuelle du savoir s'est formée (Stiegler, 1996), la matière (*hyle*) construit le corps. On retrouve ici le double emploi du grec *hyle*, matière première servant soit comme combustible à générer de l'énergie ou bien comme matériaux de construction. En somme, travailler n'est pas seulement produire mais c'est aussi se transformer soi-même (Dejours, 2003, p.52) par un retour instituant « une connaissance par corps ». Ce savoir, reste intime du corps au travail, est rarement symbolisé, ce qui rend sa transmission difficile et se voit souvent péjorativement rétrogradé au statut d'automatismes (Dejours, 2003, p.22). Loin d'être dépourvu d'intérêt, ces gestes, fruits d'un travail obstiné, retrouvent leurs lettres de noblesses avec une étude anthropologique des métiers agricoles (Salmona, 1994) qui rattache cette « connaissance par corps » à la *métis*, ruse familière d'Ulysse. Dans le cas de l'acteur, le travail de répétition d'une pièce, l'amène à questionner, voir transformer sa façon de jouer, de mettre en œuvre son style.

La résistance dont la nature varie (matérielle, imaginaire, ou symbolique), souvent composite, est inhérente au travail et conduit irrémédiablement à « rencontrer l'échec et le reconnaître comme tel » (Dejours, 2003, p.38). Le corps en tant qu'outils, support et sujet doit apprendre à composer avec la résistance des matériaux au travail pour canaliser le mouvement et le rendre effectif par l'usage rendu possible via le geste. Ainsi la résistance peut se faire utile à l'entretien du mouvement.

Il résulte d'une telle conception du travail comme confrontation, que le corps est éduqué par le réel. Il va de soi que lorsque la résistance est trop forte ou à l'inverse absente, appréhender et interpréter nous est impossible. A titre d'exemple, la résistance qui peut prendre le nom d'inhibition, rendra difficile l'appréhension de la scène et l'interprétation du rôle d'un acteur. Cependant, elle annonce l'acte à venir ; cette résistance est révélatrice de l'envie de vivre d'un corps. Le travail exécuté permet la reconnaissance de la part des autres, certifiant l'appartenance à un corps d'activité mais aussi une reconnaissance plus intime, sur laquelle nous aurons l'occasion de dissenter au sujet du spectateur (cf. p.79), qui consiste à rendre familier le moment. Enfin, il est difficile de rendre compte du travail du fait de

l'imbroglia relatif au corps et que l'activité a cours dans l'intervalle entre ce que Dejours (2003) nomme le prescrit et l'effectif. L'invention de l'un étant l'interprétation de l'autre. La construction du geste, comme du style, est une tentative de transformer les résistances et les instituer en contraintes organisatrices de nos mouvements. Telle une habitude, une contrainte corporelle tend à l'efficacité et évite un éparpillement du corps dans son expression.

#### I.1.4. Corps outil au travail

A l'instar du corps, l'outil (*ustilz*) comme moyen d'action était dans sa compréhension métonymique le meuble de voyage réunissant les objets nécessaires. Outils d'une vie dont la préciosité à les garder inaltérés est à même de semer le trouble concernant leur nature. Ou bien serait-ce celle de l'homme qu'elle remet en question ? Porter dommage à certains objets peut s'avérer être considéré par son détenteur comme une atteinte à son intégrité physique. Du fait de l'importance que revêt l'objet chéri, une équivalence de nature s'opère entre l'objet et son propriétaire. Cette correspondance d'un outil avec le corps outil, appréhendé comme objet, provoque une rencontre avec notre corps qui focalisée et donc partielle, aboutit à un trouble. Par exemple, la détérioration d'un objet en notre possession peut se solder d'un sentiment d'atteinte de l'intégrité de soi. Ces confusions deviennent monnaie courante dans d'autres domaines du quotidien tels que notre alimentation. C'est ainsi que le marketing des néo-artisans bobos nous nourrit à proprement manger de signifiants, de valeurs, confusion facilitée par l'attache des habitudes de nos besoins vitaux. Ce trouble s'observe aussi au théâtre ou dans des situations de jeu de rôle avec le phénomène de *bleed* ; c'est-à-dire lorsqu'il y a une confusion entre soi et l'objet personnage incarné et que la différenciation n'est plus opérante.

Un travail de phénoménologie contemporaine (Anders, 1956/2002) rend compte du trouble inverse, lui aussi lié aux qualités protéiformes du corps. Elles s'expriment sous l'aspect d'une honte dite prométhéenne, « qui s'empare de l'homme devant l'humiliante qualité des choses qu'il a lui-même fabriquées » (p.37). Ce sentiment s'attache à l'origine organique de l'homme qui « a honte d'être *devenu* plutôt que d'avoir été *fabriqué* » (p.38), qui n'est pas sans évoquer les fantasmes utopistes de Gattaca (Niccol, 1997). Le vertige en question se redouble du « malaise de la singularité » (p.74) devant l'angoisse de la mort ; de la honte de ne pas être remplaçable comme une simple ampoule de série, qui par « réincarnation



industrielle » (p.69) accède à l'immortalité. Ce phénomène engendre « l'acceptation de sa propre réification » ainsi que « la désertion et le passage dans le camp des instruments » (p.46), illustré par la pratique du maquillage qui peut donner l'illusion d'avoir été fabriqué. Ces dérives sont dues à une vision analytique et non plus holistique du corps vécu dans la négation de sa dynamique « rhizomatique ». En effet le corps lorsqu'il n'est pas clivé est simultanément usager, outil et *topie*. Il n'y a qu'à se remémorer l'adage populaire qui qualifie une personne de maladroite en la désignant d'outil, pour rendre indissociable l'outil de son usage auquel le geste donne corps.

#### 1.1.4.1. L'exemple de l'usage

La conception historico-culturelles de l'outil, avec Vygotski, est un moyen d'agir sur des processus psychiques à l'aide d'instrument sémiotique. Nous souhaitons reprendre cette conception à notre compte, en étendant cette définition aux faits que les processus psychiques sont eux même des montages d'instruments psychologiques réalisés à partir du corps. Il est donc nécessaire dans une telle appréhension d'étendre la notion d'instrument sémiotique à des supports organiques, tel que le corps qui implique un vécu différentiel de l'usage de l'outil perçu comme endogène ou exogène par la personne. Avant de poursuivre, nous précisons que les termes outils, instruments et machines ne diffèrent que par le témoignage d'une gradation de leur complexité. L'outil est composé d'une seule pièce, l'instrument est composé d'outils et la machine est constituée d'instruments (Pradines, 1946/1987). L'action outillée est, si ce n'est parente, coutumière de l'hominisation. La théorie de la projection organique (Kapp, 1877) considère l'outil comme le prolongement des organes humains en mouvement, pour agir dans le monde extérieur. A ceci s'opposent les observations exposant que « dans les actions techniques sans outil, c'est le corps qui travaille sur le modèle d'un outil absent » (Sigaut, 2012, p.8). Alors un point fermé imitera un percuteur, les mains jointes un récipient. Ainsi la conception du corps que nous avons exposée, nous situe à mi-chemin de ces deux courants théoriques. Cependant il est indéniable que l'usage et l'existence de l'outil impacte le rapport singulier que chacun vit à son corps. En somme, l'outil serait pour l'homme un modèle d'imitation qui modifie son rapport aux objets, lui inclus. L'outil d'abord utilisé, confère l'aide nécessaire à la réalisation du travail en question non plus médiée par un instrument exogène mais par le corps comme instrument endogène, comme nous allons nous efforcer de le démontrer. L'outil exogène

instaure dans le passage à l'endogène une zone prochaine de développement (ZPD) (Vygotski, 1935/1997) qui guidera l'intégration du geste dans la modulation de la résistance inhérente au travail. Dans certains cas de figure, le corps ne se passera pas de l'outil exogène qui s'avère une condition *sine qua non* au travail de la matière. Peut-être qu'avec l'intégration de l'usage, l'outil ne sera plus considérée comme tel, mais plus comme prothèse au sens d'une spécification de l'outil endogène corps.

Au cours de l'avancement du travail, le rôle premier des outils exogènes sera en mesure de bouger. Prenons par exemple, pour illustrer ce propos, une activité commune à un grand nombre, l'apprentissage de la nage. Dans cette situation, le travail se concentrera sur la résistance particulière que l'eau oppose au corps. Au début le corps se débâtera avec cette matière fluide inconsistante que présente l'eau. L'enjeu de l'intégration de compétences en natation consistera à *localiser* cette résistance pour être à même d'en faire un usage en propulsion. La finalité est une mise au travail de cette résistance par le corps. Dans un premier temps, les outils tels que planches, palmes, plaquettes, *pull-boy*, et tuba visent à pallier les lacunes gestuelles du corps pour le détourner d'une confrontation directe à cette résistance qu'il tente d'utiliser avec plus ou moins d'aisance pour établir une flottabilité, chose que les outils exogènes assurent. Les outils remplissent ici leur fonction d'échafaudage ou *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976) quant au développement « d'un modèle mental de l'action outillée » suffisant à ce qu'il devienne « assez prégnant pour pouvoir être retourné et appliqué au corps humain lui-même » (Sigaut, 2012, p.98). Ainsi le corps va pouvoir appréhender la résistance de l'eau pour la détourner par sa mise au travail dans le mouvement. Celui-ci étant assuré préférentiellement par les membres inférieurs ou supérieurs selon les techniques (brasse ou crawl). Le vécu d'un outil exogène permet donc de médiatiser la rencontre d'un corps avec les résistances réelles tout en lui permettant d'opérer par *l'oblique*.

Une fois que le corps « constate » la résistance sur laquelle il échoue (à entendre comme revers et lieu inconnu qui offre de nouveaux horizons), il est en mesure d'opérer un contact ressenti pour déjouer cette résistance au sens où la rencontre n'est plus dissociable de son utilité (au mouvement qui procure comme bénéfice secondaire la flottabilité initialement visée pour s'éviter de boire la tasse) qui permet au corps de gagner en degrés de liberté. Il en est de même lors des premiers détournements d'usages d'objets (exaptation) par l'enfant qui lui permettent, par ces créations, de gagner en liberté d'une part grâce au gain

d'autonomie permis par l'usage de l'outil en lui-même, mais aussi gain en autonomie vis-à-vis des conventions et par extension des systèmes symboliques de signes auxquels il consent pour faire partie d'une communauté.

#### 1.1.4.2. *Les fondations de l'usage*

On peut penser que l'homme par son entrée dans le *socius* n'est plus que rarement en prise directe et exclusive avec les résistances réelles qui se présentent à lui. Il n'est plus saisi entièrement, envahi par le réel qui l'anime (l'*umwelt*), du fait qu'il ne l'aborde plus *via* le *perceptum* comme les animaux. L'*umwelt* est appréhendé par l'homme localement à travers ses systèmes de signes qui désynchronisent l'ensemble de ses sens sous le primat du sens de la pensée. A titre d'exemple, il est à croire que le nouveau-né voit avant de faire allégeance à l'hégémonie de la pensée. Cet acte clôturé le voir dans l'objet regard qui vise à saisir des formes, orientées et définies par des systèmes de signes, des conventions. Cette opération se confirme avec l'entrée de l'enfant dans sa communauté avec le partage de conventions via l'attention conjointe puis les protoconventions que sont les formats (Bruner, 1990).

En instituant l'artificiel en naturel (Sigaut, 2012, p.122 ; Billeter, 2012, p.17), l'outil semble permettre à l'homme un retour cadré au *perceptum* par la raison, érigée depuis l'antiquité en maîtresse à penser pour assurer le collectif du politique. Là où l'animal trouvera dans la nature des choses-ressources ou affordances (Gibson, 1977), l'homme s'appropriera dans sa culture des objets-ressources (matériels et ou symboliques, Zittoun, 2007) ou instruments libres (Pradines, 1946/1956). En somme, par l'usage qu'il en fait l'homme invente l'affordance.

Par la suite, dans notre exemple, les outils peuvent être utilisés indépendamment pour affiner localement notre perception de la résistance matérielle ; planche pour les jambes, palmes pour les pieds, plaquettes pour les mains, *pull-boy* pour les bras et le tuba pour se dispenser de l'attention à porter sur la respiration alternée typique de la nage (et donc économiser l'énergie en quantité limitée, ce qui n'est pas du luxe en situation d'apprentissage). La perception des résistances mises au travail est essentielle dans le perfectionnement et l'intégration du geste. Le développement de ce dernier nécessite une intégration double. D'une part exogène, par l'intégration des conventions d'usage des objets ainsi que de leur pratique, et d'autre part endogène, par l'acceptation d'une objectivation partielle du corps comme outil. Ce développement des usages d'objets est considéré comme

une première forme socialement médiatisée d'entrée dans la culture, pouvant précéder les acquisitions langagières (Moro & Rodriguez, 2005 ; Rodriguez & Moro, 2008).

Pour en revenir à l'idée de résistance matérielle appréhendée via un « savoir par corps » (Salmona, 1994), elle pourrait être affiliée aux travaux de Bergson (1907/2007). Pour lui, il faut apprendre à connaître les propriétés des choses matérielles pour en retirer une utilité. Et c'est de ce travail, à l'outillage inédit, que l'intelligence se forme. En effet, il fait l'hypothèse de la présence chez l'homme d'une faculté en potentiel, supérieure à l'intelligence, qu'il nomme *l'intuition*, et qui serait susceptible de donner un accès *direct* à la *connaissance du réel*. Les termes auxquels Bergson a recours n'ont pas été expressément définis. Ils sont au mieux imagés ; ce qui n'est pas anodin au regard de la nature de l'affaire, qui semble déborder du registre symbolique. Du coup, nous les traduirons à notre envie comme commentateur. *L'intuition* relevant plus du vécu que du représenté (Bergson, 1934/2013, p.176), évoquera le recours au *perceptum* qui ne sera pas à considérer comme supérieur ou non à l'intelligence, mais comme appréhension du monde ayant recours à une logique différente, d'un autre registre (Billeter, 2012). On retrouve cette idée dans la différenciation du vivant, qu'oppose Bergson à Aristote (Bergson, 1934/2013, p.136) ; torpeur végétative, instinct et intelligence sont, à partir d'une origine commune, trois voies divergentes de l'activité sur la matière inerte. Ces méthodes « s'opposent et se complètent parce que différentes (p.137). Quant à *l'intuition*, nous l'aborderons comme *reprise* (Kierkegaard, 1843/2008 ; Jullien, 2017) des instincts, médiée par l'intelligence (à entendre comme instrument psychologique). En effet, « il y a des choses que l'intelligence seule est capable de chercher, mais que, par elle-même, elle ne trouvera jamais. Ces choses, l'instinct seul les trouverait ; mais il ne les cherchera jamais » (p.152). Produit par l'intelligence (p.179) l'intuition est supplémentaire, son champ d'application réside dans cette niche laissée vacante par l'instinct et l'intelligence. Cet aspect n'est pas étranger au registre des connaissances par corps ; là où les cadres symboliques sont hors de leur domaine d'application, l'intuition permet d'accéder au mouvement qui anime les choses ; elle serait une saisie directe souvent palliée par le recourt à l'art. Elle est une forme de sympathie (Bergson, 1934/2013) qui consiste en l'effort de participer à un autre mouvement que le sien, qui pénètre là où l'intelligence reste à l'écart. Cette sympathie révèle en nous une intime altérité.

Quant au réel de Bergson, il semble évoquer l'*umwelt* (Uexküll, 1956/1965) dans l'idée que ce qui différencie les animaux des hommes entre eux ce n'est pas tant leur degré d'intelligence que la fréquence et le contexte de son usage. L'*umwelt* des animaux est un donné pour lequel ils sont experts et spécialisés où l'intelligence se cantonnerait à être un moyen. Principalement régit par l'instinct qui s'oriente de la matière des choses, il est ici la « faculté d'utiliser et même de construire des instruments organisés » c'est-à-dire présentant une structure à peu près invariable et parfaite, à disposition immédiate (exemple le corps des insectes) (p.141). Tandis que l'*umwelt* des hommes est une création permanente plus ou moins flagrante dans lequel il est fait preuve de flexibilité et d'adaptation où l'intelligence peut être une fin en soi. Principalement dirigé par l'intelligence qui s'organise du rapport des choses, il est la « faculté de fabriquer des instruments inorganisés » c'est-à-dire externes, imparfait, au maniement pénible pour le corps, mais plus modulable et permettant de prolonger l'organisme naturel (p.141). Par ce biais, l'intelligence tend à « transformer la matière en instrument d'action, c'est-à-dire, au sens étymologique du mot, en organe » (p.162) qui crée de nouveaux besoins demandant satisfaction. Ainsi l'*umwelt* pour l'homme peut se développer tout au long de sa vie ; il comprend l'actualisation des résistances matérielles et symboliques perçues par un corps. La phénoménologie contemporaine nous renseigne sur le fait que ces résistances deviennent de plus en plus des produits (Anders, 1956/2002, p.229) de notre système consumériste qui dérive ces difficultés artificielles en objets de jouissance.

## 1.2. Le travail une co-construction créative ou inventive

Cette partie vise à fournir les éléments de définition, cette fois nécessaire à penser l'*activité* du travail d'une pièce de théâtre et le développement du style des apprentis acteurs. Pour cela, seront spécifiées certaines formes du travail de la matière qui réalisent la confrontation des personnes à des résistances et à leur mise en mouvement, en vue de produire une œuvre plus ou moins éphémère. Pour rappel, cette idée de résistance, que l'on retrouve dans la psychologie de l'art (Vygotski, 1925/2005, p.227), est d'une part la contrainte qui lie le corps aux matériaux et d'autre part, l'obstacle qui se fait support au travail. Sans elle, le travail tourne à vide, elle confère au travail sa consistance, en localisant le lieu des opérations.

### 1.2.1. Retour sur la résistance

Il est un fait anodin que de considérer que selon l'outil auquel on a recours, les *résistances matérielles* d'un objet donné, sont relatives. Par exemple, là où un marteau confirmera la solidité inhérente à la densité d'une planche de bois, une scie rendra cette même planche plus modulable et sa forme labile. On saisit ici l'effet de l'usage d'outils sur nos représentations. L'un et l'autre sont opérants par les systèmes de signes qui les enveloppent. L'objet outil est ainsi qualifié par son usage préalablement et conventionnellement déterminé. Cette enveloppe peut être interchangeable, on parle alors de détournement d'usage d'objet (ou catachrèse (Rabardel, 1995)). Ce phénomène est fréquent dans le jeu de faire semblant de l'enfant et l'invention de chacun au quotidien. Ainsi des suites d'un déménagement, les boîtes en carton dont l'utilité est de faciliter le stockage et le transport de divers objets, pourra prendre la forme d'un bolide, aux yeux de ceux engagés dans un jeu ou bien faire office de meuble ou d'isolant pour d'autres. L'usage d'un objet et d'une manière plus générale d'un système de signes est plus ou moins restreint selon *la résistance autant matérielle que symbolique* qu'il présente pour une personne donnée.

Les représentations, savant montage d'imaginaire et de symbolique, sont-elles aussi des systèmes de signes construits dont on hérite ou que l'on échafaude. Elles nous permettent d'appréhender le monde et d'agir en conséquence sur celui-ci. Faits bien connus de la psychopathologie quotidienne (Freud, 1901/2004), selon nos représentations, le monde que l'on habite est plus ou moins oppressant, clément, étrange, saisissable. Nos représentations

participent de beaucoup aux résistances que l'on attribue aux rigides rouages du monde institué avec et par nos pairs. Issues de nos expériences, elles sont en constante négociation avec soi et les autres pour aboutir à un judicieux compromis entre leur utilité et leur coût. Comme tout système symbolique, nos représentations qui rendent compte d'un certain agencement du monde sont délimitées par des frontières. Bordures imaginaires, plus ou moins symbolisées, qui fluctuent dans le temps et selon le référentiel. A titre d'exemple, une même frontière territoriale peut ne pas avoir le même tracé pour un même organisme de cartographie selon le pays commanditaire. De plus, ces frontières se cantonneront à la projection virtuelle d'un trait sur une carte ou seront inscrites matériellement par un édifice. Il est à noter aussi que les particularités géographiques des terrains, de par les *résistances* qu'ils opèrent sur nos déplacements, ont eu une influence notable sur le tracé de certaines frontières. Les résistances sont souvent des agrégats de signes interprétés comme limites d'un système qui, si nous les renforçons peuvent constituer des contraintes aliénantes. Cependant à l'intérieur d'un système délimité par ces mêmes contraintes, il y a une perspective des possibles qui tend vers la créativité. Ainsi, on peut dire de la résistance symbolique d'un système qu'elle est relative au rapport qu'un corps développe à l'égard d'un système de signes. La créativité est canalisée et catalysée par la résistance symbolique. Cette résistance opère dans différents domaines, tels que l'art, les sciences ou l'humour (Koestler, 1960/2011). Lorsque cette résistance est déjouée, le travail débouche souvent sur une évidence qui permet par exemple un réajustement de deux notions d'un registre différent, comme une représentation et son geste. Cette nouvelle correspondance de deux éléments, Koestler la nomme une *bissociation*.

### 1.2.2. Les domaines de *bissociation* : une mécanique de la trouvaille

La visite des lieux d'exposition est rarement solitaire. Il est donc fréquent d'assister aux interactions d'un couple de personnes, amis, enfant/parent et de constater que celles-ci s'entichent souvent des commentaires « c'est drôle ! » ou « amusant » sans en qualifier le ressort. Ces derniers peuvent faire preuve de l'aspect divertissant et ludique d'une création, en tant qu'une expérience culturelle parmi d'autres. Mais dire que c'est drôle, qu'est-ce ? Est-ce repérer la supercherie, la mascarade, que l'art dénonce et déjoue ? Peut-être que tel sera le cas pour un certain nombre. Cependant à y regarder de plus près, lorsque le voile de l'interaction laisse place à l'œuvre, telle n'est pas notre surprise parfois de trouver la

remarque déplacée. Comment accoler l'étiquette « drôle » à une photographie dépeignant la dépravation d'un bar portuaire suédois des années soixante enluminé de prostitution ? Ce leitmotiv, cette ponctuation est longtemps restée pour moi énigmatique. Il aura fallu que j'en sois choqué pour m'entendre à le dire.

La force de cette affirmation, d'un « c'est drôle ! », est de l'ordre d'une certitude ce qui nous amène à croire que l'énonciation relève à juste titre quelque chose qui en rappelle une autre. L'effet repéré ne semble pas à proprement parler humoristique, preuve en est que l'énoncé en procès n'est ni précédé ni succédé des manifestations du rire. L'autre réceptionne sans mot dire, à croire qu'il y entend lui aussi quelque chose... un murmure. Donc nous avons à faire au témoignage de quelque chose qui se manifeste par l'entremise d'une autre semblable sur un point et distincte dans sa présentation. Ce qui nous amène à nous interroger sur la causation, c'est comme si le sujet de notre interrogation assimilait l'effet interne produit par la rencontre avec l'œuvre à celui d'un fait humoristique. C'est comme s'il témoignait d'une similarité dans l'expérience du fait artistique et comique. Eurêka ! Nous dirait Koestler (1960) avec son cri d'Archimède, pour qui le ressort de la création scientifique, artistique et humoristique est semblable à une *bissociation*. Néologisme de son cru qui symbolise le point de rencontre de deux matrices aux logiques indépendantes et usuellement cloisonnées. Ce point de jonction s'opère par la construction et l'institution d'un espace entre-deux autres, qui génère la distance nécessaire à dialectique des deux matrices précédemment existantes.

En résumé, l'affirmation « c'est drôle ! » serait l'identification d'une *bissociation*, d'un cheminement à l'œuvre que le sujet déjoue. L'énoncé porte un démenti. Il reconnaît quelque chose de l'effet d'art mais décide de s'en détourner dans un cri d'appel à l'humour, « cette façon habile et entièrement satisfaisante de désamorcer le réel au moment même où il va vous tomber dessus. » (Romain Gary, 1960, p.160). Le dire dont nous faisons ici la défense ne vise pas d'effet humoristique à proprement parler mais à nouveau le rapport qu'il implique afin de désamorcer l'effet du chemin de récréation entamé lors de la rencontre avec l'œuvre. Epruvé, ainsi traité qu'il serait difficile pour le spectateur de le supporter pour lui même au regard d'un autre. « C'est drôle ! » est donc le moins que puisse dire, un *spectateur*, à propos de l'affect qui le traverse à l'exposition de l'œuvre.



### 1.2.3. L'instrument et son émancipation créatrice

Les résistances, qu'elles soient préfabriquées ou nous préexistant, canalisent et catalysent notre créativité. Historiquement fille d'imitation (Grasset, 1953, p.85) et de hasard (Chavaillon, 1996, p.32 ; Pigeot, 1991, p.184), l'invention semble aujourd'hui préférer pour parents la simulation et l'anticipation (Simondon, 2005, p.230). En effet, le fruit du hasard n'est parlant que pour celui instruit de la résistance d'un problème non encore solutionné. Pour qu'il y ait *bissociation* (Koestler, 1960/2011) il faut que différents plans soient établis par le corps. Ces plans ne sont pas des créations *ex-nihilo*, ils sont la combinaison nouvelle de systèmes de signes d'emprunt, de techniques déjà usités. En cela, la création et l'invention sont collective (Haudricourt, 1965, p.330), on parlera donc de co-création ou co-construction.

Actuellement les études sur la créativité, nouveau fer de lance de l'intelligence (Aznar & Ely, 2010), peuvent être regroupées selon trois tendances. Une première s'est appliquée à l'étude de la créativité corrélée aux traits de personnalité et leur mesure (Arieti, 1976 ; Getzels & Jackson, 1962). Une seconde période, conduit par le paradigme de la résolution de problème, a été cognitive visant à mettre à jour les processus individuels en jeu (Osborn, 1958). Enfin une troisième s'est montrée socio-culturelle (Amabile, 1983 ; Csíkszentmihályi, 1988 ; Sawyer, 2003), collective (Moeran & Christensen, 2013) et distribuée (Glaveanu, 2014). Traditionnellement, la créativité se définit selon 4 aptitudes (Torrance, 1988) :

- Fluidité : capacité de réaliser de nombreuses idées ;
- Flexibilité : capacité à réaliser des idées différentes entre elles ;
- Elaboration : capacité de réaliser des idées avec beaucoup de détails ;
- Originalité : capacité à développer des idées différentes de celles habituelles.

Si l'on s'intéresse à la distinction entre les étapes conduisant à la production de nouveauté, on pourra en référencer jusqu'à cinq selon les études (préparation, incubation, idée, évaluation, élaboration) (Torrance, 1988). Il est souvent cité un autre concept pertinent, pas sans lien avec la « connaissance par corps » déjà abordée (cf. p.30), celui d'intuition ou « vague impression-anticipation capable d'orienter le travail créatif dans une direction prometteuse » (Policastro, 1995, p.99). Enfin, en Occident, il est communément admis que la créativité est le reflet de ces deux propriétés intrinsèques que sont l'originalité et l'utilité. Une troisième est même proposée, la surprise (Simonton, 2012). Cependant, il n'est pas

précisé qui doit en juger (Runco & Jaeger, 2012) ni quels critères font référence pour labéliser une production créative. Les auteurs proposent qu'un seul critère soit nécessaire, ce à quoi nous préciserons qu'il doit être institué et validé par une communauté de pratiques (Wenger, 1998).

Pour certains, la créativité est le pendant culturel des mutations génétiques en biologie (Campbell, 1960 ; Teilhard de Chardin, 1955). En résumé, « la créativité résulte des interactions d'un système composé de trois éléments : une culture dotée de règles symboliques, une personne qui introduit une nouveauté dans ce domaine symbolique et des experts qui reconnaissent et valident l'innovation » (Csíkszentmihályi, 2006, p.14). Cette interaction est indispensable pour qu'une production accède au statut d'innovation et reste dans les mémoires (Beaume, 2008, p.105) en étant assimilée par les valeurs culturelles d'une communauté (Leroi-Gourhan, 1945, p.398-399). Cette *appropriation* nécessite une résistance qui passe par un effort de *traduction* (cf. p.62).

On observe aussi dans la littérature une distinction de la créativité en fonction de l'ampleur de ses répercussions sur nos communautés. Ainsi on parlera de *Big-C historical* ou créativité révolutionnaire lorsque la production est majeure et de *little-c personal* ou de créativité de tous les jours, lorsqu'elle est restreinte à une certaine intimité (Boden, 1994). L'usage du langage regorge de cette créativité quotidienne (Runco, 2007 ; Sawyer 2001, 2003). Cette différenciation est affinée par le *Four C model* (Kaufman & Beghetto, 2009) : *mini-c* (forme basique d'un niveau d'expertise intrapersonnel), *little-c* (créativité qui conduit à des productions banales), *Pro-c* (niveau d'expertise professionnel), *Big-C creativity* (créativité remarquable).

Pour notre part, la création trouve son étymologie dans la nomination, l'établissement d'une *identification* par *reconnaissance*, elle traduit donc un réarrangement de ce qui est présent et établis par la communauté, en amont du processus au travail. Elle reste réduite par la réalité d'un autre. Tandis que l'invention se revendique plus du domaine de la trouvaille ; faire advenir ce qui précédemment était invisible. L'invention est donc du registre de la conception (*concapio*), c'est-à-dire *prendre avec*, pouvant renvoyer à l'autre, mais aussi à l'outil incarné par le corps, le style. On retrouve ici un acte fraternel, là où la création est affaire d'ingénieuse synthèse.

L'invention est un art du *faire avec* qui use et abuse du détournement des usages d'objets. Notre liberté galvaudée, réside dans ce *faire avec* qui est de plus en plus mis à mal par la

propriété et le bien public qui tend à devenir un service privé d'usages. En effet, l'usage et son détournement nécessitent d'en passer par l'appropriation. Celle-ci s'avère souvent sabotée par le monde qui vient à nous (par exemple les courants *mainstream*), présenté sous la forme du semblable, du familier toujours présent. Cette perte de la séparation par la fabrique du semblable est une mise à distance des autres. La réintroduction du différent, nécessaire à l'appropriation, passe par une destruction de la culture telle quelle est conceptualisée par le courant du dadaïsme. De plus, les rapports de pouvoirs caractéristiques de nombreuses modalités du lien érodent l'invention en tentant de la légiférer, si ce n'est par le droit, au travers du réel. La puissance en potentiel de l'invention se voit substituée par le prêt d'un pouvoir de maîtrise, contrôlé, bridé, aseptisé (distinction vitaliste, Deleuze, 1968), qui ne nous appartient plus. A titre d'exemple, à l'échelle sociétale, les services au code opaque proposés par les GAFAM qui se targuent de faciliter notre quotidien. Ces grandes firmes expriment leur volonté de donner le pouvoir aux utilisateurs, sans préciser la note de leur trahison, notre maîtrise. S'opère le passage implicite de l'égalisation en légalisation, pour finir par faire passer l'un pour l'autre sans faire fit de l'apostrophe, la petite coupure d'humanité.

Ces services nous permettent par exemple de nous rendre en un lieu inconnu sans effort de notre part, au prix d'une dépendance marquée de notre docile discipline. Cet assujettissement n'est pas sans rappeler une honte prométhéenne relative à un corps inhérent à nos révolutions industrielles. Ce phénomène est concomitant d'une perte de la main mise sur nos savoir-faire et savoir-vivre, ces puissances d'étranger monnayées en être rangé du marketing. Le savoir-vivre est ce qui « permet à un homme de pouvoir développer ses propres pratiques sociales, d'avoir un style de vie particulier, une existence qui n'est pas identique à celle de son voisin » (Stiegler, 2015).

Et lorsqu'elle n'est pas économique-légale, la subordination prend des formes indétournables. Le banc de Camden est sans doute l'exemple le plus abouti (ou le plus caricatural). Issu des bureaux d'étude d'« architecture défensive ou hostile », dont le but est d'exercer, par le biais du design, une forme de contrôle de l'espace public. Il est une manière subtile et dissimulée de décourager l'appropriation ou le détournement du mobilier urbain. Ainsi l'emploi non conventionné, permis par l'inventivité dont recèle le détournement d'usages, ne sont plus simplement considérés comme illégaux, mais proprement rendus impossibles par les lois physiques du réel. Les seules alternatives individuelles à ces dispositifs

comprennent la modification par détérioration ou bien une forme de psychogéographie<sup>4</sup> (Guy Debord, 1955). Restreindre l'usage des objets rend son utilisation continue et ne nous permet plus de terminer nos gestes à l'image de la tradition nippone lors d'une cérémonie du thé où chaque utilisation prend fin où elle a commencé. Ce phénomène est amplifié par nos habitudes de consommations à usage unique qui remettent à plus tard l'aboutissement de l'action ou la délèguent à un autre. Protéger l'appropriation semble le seul moyen de garantir une liberté de l'usage. Nous allons maintenant revenir sur ces notions par le biais de précédentes études où nous avons eu l'occasion d'aborder le détournement créatif d'usages d'objets et conventions en situation humoristique.

#### 1.2.4. L'exemple du détournement des usages d'objets en situation de co-création humoristique

Peu de travaux en psychologie du développement s'interrogent sur la façon dont les enfants entrent dans l'humour, qui souvent a pour origine l'usage d'objets (Reddy, 2001). Or l'humour, défini comme une construction sociale collective, peut être considéré comme un format (Bruner, 1990) permettant la co-création de nouvelles *conventions* faisant ou non intervenir des objets. L'humour nous semble donc être un espace propice à l'étude de l'impact de l'usage d'objets sur la co-création en termes de processus (interactions de co-création entre enfants) et de produit (œuvre réalisée).

Au cours d'études précédentes (cf. Annexes 1 & 2, *pour un récit exhaustif et nécessaire pour rendre plus intelligible la lecture de cette partie*), avaient été rencontrés 46 trios d'enfants de 3 à 10 ans (N=138) d'un Centre de Loisirs, répartis en deux communautés de pratiques (enfants de maternelle (n=69) / enfants de l'élémentaire (n=69)) (Wenger, 1998) à qui il avait été demandé de « préparer et présenter quelque chose de rigolo pour eux » en présence d'objets ou en leur absence. Ainsi, l'objectif de cette recherche était de répondre à deux grandes questions afin d'identifier le rôle des objets en situation de co-création humoristique. Premièrement qu'en est-il du développement sémiotique (Braswell, 2006) des œuvres humoristiques présentées selon la communauté de pratiques et la présence

---

<sup>4</sup> La psychogéographie est une proposition qui vise à « l'étude des lois exactes, et des effets précis du milieu géographique, consciemment aménagé ou non, agissant directement sur les émotions et le comportement des individus ». Cette discipline qui s'intéresse à l'expérience affective de l'espace par l'individu, est devenue un moyen d'opposer une résistance à un urbanisme fonctionnaliste qui vise à optimiser les flux humains au service d'une aliénation consumériste. La discipline encourage le détournement de l'urbanisme par le recours à l'imaginaire, la dérive et les rencontres imprévues ; ceci afin de se réapproprier l'espace public en faisant la reconnaissance de lieux auxquels on peut assigner une unité d'ambiance.

d'objets? Deuxièmement comment les trios d'enfants interagissent-ils en situation de co-création humoristique, selon la communauté de pratiques et la présence d'objets ?

A partir des travaux de Vygotski, (1925/2005, 1935/1997), nous avons proposé de discuter du rapport singulier des enfants aux systèmes symboliques et, dans cette perspective, de distinguer le rapport des enfants à la zone prochaine de développement en fonction de la présence ou non d'objets dans une situation de co-création humoristique.

Pour rendre compte de la forme sémiotique des œuvres humoristiques réalisées par les enfants, nous avons codé un certain nombre d'actions participant au climat humoristique (Aimard, 1988) du spectacle que nous avons par la suite de manière conventionnelle, réparties en trois catégories sémiotiques (mimétique, analogique, symbolique pure) adaptées des travaux de Cassirer (1995).

Nous avons fait le constat qu'en l'absence d'objets la répartition des typologies sémiotiques des œuvres humoristiques des enfants de maternelle et de l'élémentaire était semblable dans des proportions différentes (les enfants de l'élémentaire présentaient significativement plus d'éléments symboliques purs et significativement moins d'éléments mimétiques que les enfants de maternelle). Tandis qu'en présence d'objet, la répartition des typologies sémiotiques des enfants de maternelle était équivalente à la répartition des enfants de l'élémentaire n'ayant pas d'objets à disposition. Enfin, en présence d'objets, la répartition des typologies sémiotiques des enfants de l'élémentaire se distinguait et présentait une forte augmentation des éléments symboliques purs.

Pour conclure sur ce point, le développement de la forme sémiotique de l'œuvre humoristique utilisée par les enfants de maternelle et de l'élémentaire rejoignait le développement historique de l'œuvre tel que défini par Cassirer (1995), ce qui nous amenait à reconsidérer les étapes du développement symbolique selon des indices sémiotiques (regroupés en catégories mimétiques, analogique et symbolique pure). Enfin, la présence d'objets semblait faire office de zone prochaine de développement (Vygotski, 1935/1997) et permettait à des trios d'enfants de maternelle de mieux considérer autrui.

Pour rendre compte des interactions de co-création entre enfants au sein d'un trio, nous identifions trois patterns. Un premier qualifié de « non viable » rendait compte d'une idée portée par un enfant qui n'était pas relayée par le groupe et qui de ce fait s'éteignait ou suivait un destin solitaire. Un second qualifié de « viable indirect » correspondait à la mise en exécution d'une idée par le trio qui était précédée d'une phase de développement

commune des ressorts humoristiques et/ou d'un scénario. Un troisième dit « viable direct » représentait une mise en exécution directe de l'idée approuvée par le groupe sans élaboration préalable commune de l'idée.

En présence d'objets on constatait, du côté des enfants de maternelle, une augmentation significative des patterns de co-création « non viables ». Ceci se faisait au détriment des patterns « viables directs » dont l'occurrence n'était plus significativement différente de celle des patterns « viables indirects » comme il était avéré en l'absence d'objets.

La présence d'objets modifiait la prédilection du pattern « viable direct » en faveur d'une vicariance (l'occurrence des trois patterns identifiés est équivalente). On constatait aussi que si les enfants de maternelle avaient à leur disposition des objets, ils consacraient deux fois moins de temps à la préparation commune du « spectacle ». En effet, les deux tiers du temps dont ils disposaient, étaient alloués à des explorations individuelles d'objets qui se soldaient par des tentatives créatives solitaires, qui n'étant pas reprises par les pairs, avortaient. D'un point de vue individuel, on observait un investissement des enfants avec des prises de risques dans la recherche d'idées. Cependant, la plupart des processus de pensées divergentes générés autour des objets n'étaient pas distribués au sein du trio d'enfants.

Il semblerait que les objets permettaient de présentifier des conventions dont ils étaient le support pour l'enfant qui les explore, mais que ces mêmes objets par la suite n'étaient pas mobilisés par l'enfant pour communiquer à l'autre ce qui est mis au travail chez lui. C'est comme s'il se contentait des étincelles et n'usait pas du feu qui aurait pu profiter au travail de ses pairs. En somme, d'une manière générale les enfants de maternelle se contentaient d'user de la *résistance* symbolique des conventions que l'objet représentait pour explorer leurs idées mais peinaient à la *traduire* à l'autre.

Ces phénomènes n'affectaient pas les enfants de l'élémentaire. En ce qui les concernait, en présence d'objets on constatait une augmentation significative des patterns de co-création « viables indirects » par rapport à ceux « viables directs ». Les objets instaurent la prépondérance d'un développement préalable et commun des idées humoristiques et scénaristiques au sein du groupe. Dans ces discussions, les objets étaient plus facilement usités pour leurs propriétés à incarner des conventions à communiquer (tel qu'être le support de ressources symboliques communes ; comme par exemple un bout de bois qui

représentait un sabre laser de l'univers de Star Wars et qui impliquait aux yeux des autres un certain nombre de propriétés pour celui qui le possédait).

La résistance symbolique des objets inhérente à leur forme, ou aux conventions usuelles qu'ils incarnent, était certes en mesure d'orienter les usages mais avait pour qualité d'amorcer le processus de pensées divergentes (par exemple de par sa forme un caillou était assimilé par analogie à une grenade, qui pouvait trouver un intérêt à être repris pour ses qualités haptiques). D'autre part, la résistance symbolique d'un objet rendait physique/matérielle une contrainte qui pouvait être à même de catalyser la créativité d'un sujet tout en la canalisant. En effet, la forme, la matière de l'objet, les éventuelles conventions usuelles associées faisaient office d'« éléments convergents », ce qui tendait à rendre d'emblée efficace et opérant le travail divergent entamé. Ces « éléments convergents » inhérents aux objets seraient en mesure d'expliquer que les thématiques abordées dans l'ensemble des trios étaient moins variées qu'en l'absence d'objets.

L'ensemble de ces considérations nous amenait à proposer une distinction dans le rapport que les enfants pouvaient être amenés à développer au regard d'un système/complexe symbolique que pouvait être une zone prochaine de développement.

Tout d'abord nous identifions une première configuration de la ZPD que nous qualifions d'individuelle qui pouvait opérer lorsque l'enfant avait recours de manière solitaire à un objet lors de la préparation du spectacle. En effet, par sa résistance symbolique et les « éléments convergents » qui en découlaient l'objet canalisait et opérationnalisait le processus de pensée divergeant de l'enfant. Le souci d'une telle configuration de la ZPD individuelle serait qu'elle est de type « clef en main », c'est-à-dire qu'elle est efficace en l'état mais peu modulable. En effet, les conventions qu'incarnait l'objet étaient dissociées du processus créatif qui leur avait permis de voir le jour. De ce fait la résistance symbolique (qui est avant tout subjective) de ces conventions importées par l'objet s'avérait être forte pour le sujet ; ce qui pouvait mettre à mal sa créativité et/ou l'usage du même objet pour rendre compte à l'autre de ses explorations. On touche ici la singularité du rapport d'un sujet à la résistance symbolique d'un système incarné par un objet. Ainsi en l'absence d'objets, certains enfants mobilisaient coûte que coûte un objet, comme s'ils étaient plus à l'aise à co-construire dans un environnement balisé par une certaine résistance représentée par ces dits objets.

L'étude nous avait aussi amené à identifier une seconde configuration de la ZPD que nous qualifierons ici de collective. Cette dernière opérait lorsque le processus de création de conventions était pris en charge par l'un des enfants qui le rendait visible, par ses expressions aux autres (cf. pattern « viable indirect »). Du fait que les conventions se forment sur le moment elles s'avèrent plus malléables que dans la configuration précédente (comme il en est d'une pièce de métal chauffée à blanc). Ainsi la résistance symbolique des objets qui se constituent aurait pour tendance à diminuer, rendant l'émulation entre pairs plus évidente.

Cette distinction dans le rapport des enfants à la zone prochaine de développement serait à même d'expliquer les différences de tendances constatées dans les interactions entre pairs selon la communauté de pratiques considérée. Contrairement aux enfants de l'élémentaire, en présence d'objets, les enfants de maternelle auraient du mal à établir une configuration de la ZPD dite collective dans la situation étudiée.

### 1.2.5. Résumé des premiers épisodes

Avant d'aller plus loin, résumons pour faire le point. Le style comme outil endogène façonné par l'usage du corps de l'acteur dans son expression marque autant l'œuvre que l'homme. Il est difficile de rendre compte du style du fait des difficultés similaires à l'endroit de son constituant, le corps, cet infiniment proche et présent.

Le style dans la forme qu'il donne à l'œuvre rend secret, voir inarticulé, le processus de construction. Procès dont restent certaines récurrences et particularités dans le corps d'un texte par exemple, qui retiennent l'attention ou la sympathie de certains lecteurs. La lecture du style témoigne souvent d'une intention distincte du contenu. L'œuvre n'existe que dans son partage au spectateur et porte la trace du style. Ce dernier est la face extemporaire d'une activité dont l'œuvre en est la face contemporaine. Le partage est ce qui permet la co-construction de l'interprétation en donnant la place à l'autre.

Le corps est le lieu mouvant d'une résistance au travail dont il est partiellement acteur, support et objet. La mise au travail d'une résistance par un corps permet sa transformation en mouvement puis par intégrations successives (adaptation et équilibration par assimilations et accommodations successives) un geste (usage effectif) se forme. La construction du geste qui peut être considérée dans ce qu'il a de particulier comme faisant



partie du style, est une tentative de transformer les résistances et de les instituer en contraintes.

La résistance est d'une part la contrainte qui lie le corps aux matériaux et d'autre part, l'obstacle qui se fait support du travail. Sans elle le travail tourne à vide, elle confère au travail sa consistance. L'enjeu des apprentissages consiste à localiser ces résistances ; cette tâche peut être médiatisée par des outils exogènes palliant l'absence d'un savoir par corps qui fera office d'outil endogène une fois le geste technique obtenu par intégrations successives. Les exercices d'atelier théâtral permettent aux acteurs de se constituer un répertoire de compétences leur permettant de travailler l'interprétation des personnages d'une pièce. Les résistances sont de différentes natures, portent sur différents aspects du monde que notre corps habite. La résistance peut être matérielle (la difficulté à nager à contre-courant, à scier une pièce métallique), symbolique (l'impossibilité à formaliser un concept, une pensée) ou imaginaire (l'inhibition et le fantasme). A titre d'exemple, la résistance symbolique d'un système est relative au rapport qu'un corps entretient à l'égard d'un système de signes. Nos constructions sont canalisées et catalysées par ces résistances labiles<sup>5</sup>. Leur dépassement par le geste donne forme au corps. Le négatif, la forme en creux de ce travail est le style. Il est la contrainte outillée qui façonne la matière travaillée.

Ce travail est un processus co-constructif, il se nourrit des outils et savoirs institués et entretenus par une communauté, qu'une personne s'approprie par un effort de traduction. Ce processus peut être qualifié de création ou invention selon qu'il est question d'un réarrangement de ce qui est présent par identifications et reconnaissance ou d'une trouvaille qui fait advenir ce qui précédemment était invisible. Ingénieuse synthèse, la création est réduite par la réalité d'un autre, elle est circonscrite par un projet dont la finalité est représentée. Elle est dans la filiation des usages. Tandis que l'invention est du registre de la conception, elle est un art du faire avec l'imprévu et l'inconnu (cf. notion de *bleed* p.60). Elle est dans le détournement des usages. Il est à noter que l'effort à traduire

---

<sup>5</sup> Le sentiment de résistance d'une matière réside dans notre regard, pour témoin les sculptures de marbres de Gian Lorenzo Bernini. Le drapé de son David (1623-1624) à la villa Borghèse à Rome donne une sensation de fluidité au marbre, tout comme l'enlèvement de Prosépine par Pluton (1621-1622) où les doigts de Pluton qui entre dans la cuisse de Prosépine, donne l'illusion d'une résilience du marbre semblable à la chair.

ses idées à l'autre sans en passer par des conventions et les difficultés engendrées favorise l'émergence d'un processus d'invention.

Le travail du style aboutit à une œuvre et à une transformation du soi et de la sensibilité via une connaissance par corps intuitive qui impact l'usage spontané du corps. Il en est de même pour la pensée dans un registre différent, qui est un sens et un instrument du corps. En effet, la pensée est avant tout une habitude, un chemin de prédilection au mouvement comme l'expression spontanée du corps par le style.

Se pose la question de la forme que prend le travail d'une pièce avec l'interdépendance de différents styles et comment ces différents styles sont travaillés et modulés au sein des ateliers de théâtre en fonction du niveau de pratique.

### I.3. Substrat et prérequis à la co-construction d'une œuvre théâtrale : imagination, sémiosphère et traduction

Cette partie a pour projet de fournir les éléments nécessaires à penser l'*objet* commun et social de co-construction théâtrale au sein d'une troupe. L'appréhension de l'objet est multiple, il est l'œuvre en tant que *produit* du travail de mise en scène, mais aussi un instrument psychologique de traduction d'états mentaux, ou encore le résultat de l'expression permise par le travail du style sur les matières du texte de la pièce et du corps des acteurs, eux même constituant de l'œuvre. En cela, la construction de l'œuvre nécessitera l'outil style du corps comme nous l'avons précédemment vu pour la construction d'un rôle, mais aussi d'autres instruments psychologiques du corps des acteurs que nous nous efforcerons de définir, tels que l'imagination pour travailler un personnage et les systèmes de signes pensés ou en mémoires nécessaires pour traduire cet imaginaire d'une personne à une autre. La rencontre de cet objet a lieu durant le *processus* de co-construction qu'il soit comme nous le verrons un projet de création contemporain ou d'invention extemporaine.

Hors de tout jugement, inventions et créations sont foncièrement *démocratiques* et *quotidiennes*, à la portée de tous. Aux dires de Warburg (1921-1929/2012), l'acte fondamental de la civilisation humaine serait « la création consciente d'une distance entre soi et le monde extérieur ». « L'intervalle ainsi créé forme le substrat d'une création artistique » (p.54). Cette distance qui opère une différence, est l'acte de *traduction* nécessaire à toutes créations et inventions, pour qu'elles soient instituées et instituant à leur tour (Vygotski, 1926/2010, p.85 ; Castoriadis, 1975). Les co-constructions comme procès au travail, aboutissent à une production, une forme tracée, l'œuvre, indissociable du spectateur. Celui-ci doit « compléter de façon créatrice le dessin des allusions données en scène » (Meyerhold, 1973, p.123) au moyen des matériaux qu'il a engrangé par l'expérience. Sans spectateurs et leurs interprétations, il n'y a pas d'œuvre.

#### I.3.1. De l'image à l'imagination

Dans la littérature sur l'imaginaire et la création, la notion d'image est prépondérante ; c'est pourquoi nous en esquissons une définition. L'image est un signe « non exprimé et non exprimable » (Meyerson, 1929, p.676) construit par la pensée qui se distingue des autres par son « apparence sensible et sa subjectivité » (Meyerson, 1929, p.679).

La plasticité de l'image la prédestine à l'invention qui peut la faire surgir toute formée ou la déployer progressivement via une construction dirigée. Le potentiel de l'image la rend inachevée de manière perpétuelle, elle donne le « sentiment qu'elle n'est qu'une amorce, qu'une *promesse* ». L'image a une double fonction ; « L'image est tableau et elle est signe » (Meyerson, 1929, p.684). Comme tableau elle illustre, c'est une figuration symbolique, mais aussi réalise en répondant au besoin de matérialiser l'abstrait par un *cadre* contenant. Tandis que comme signe elle indique, c'est-à-dire qu'elle renvoie à un contenu, mais aussi signifie par sa fonction d'expliquer, résumer, et préciser. Les images jouent donc un rôle majeur dans l'idéation, antérieures au langage, elles peuvent primer sur l'apparition d'une pensée. En ce qui concerne l'invention et l'imagination, la fonction phare de l'image est celle de délimitation d'un espace. Par sa texture l'image sert de support aux phénomènes qui nous intéressent. De telles formes sont appelées par Bréhier (1913, p.145) des « images moules » du fait qu'elles ajoutent une direction, une intention à notre imagination. En résumé, malgré ses nombreuses apparences, l'image présente une unité fonctionnelle à double tranchant dont l'humour fait son fonds de commerce (cf. bissociation p.39).

L'expression de l'image trouve différents supports qui permettent de distinguer trois types d'images. « L'image physique (perçue, faite de la main de l'homme), l'image psychique (les représentations) et l'image verbale (fait image en activant l'imagination du destinataire) » (Schefer, 1970, p.215). Ces actes narratifs visent à donner du *rythme* au flot d'images, qualité essentielle à leur partage. Se retrouve ici la racine étymologique de rythme qui est reliée à couler. L'outil rythme est comme le définit Benveniste (1951) « une forme improvisée, momentanée, modifiable ». C'est en ce sens que nous envisageons le rythme (d'abord physique puis figuratif comme en musique) comme une proto-narration qui donne forme aux images, à nos représentations et par extension à l'imaginaire. En effet, la narration peut s'appréhender comme l'épuration d'une image auditive. L'imagination a besoin d'un espace pour exister, se déverser et de rythme pour se mettre en mouvement et se partager. La narration quant à elle régule le débit du flot des images en lui conférant du sens. Cette narration peut être multiple comme nous le verrons avec un des instruments psychologiques du spectateur que l'on nomme la narration gémellaire (cf. p82).

### I.3.2. Une histoire de l'imagination en psychologie : conceptions et fonctions complémentaires

Pour la psychologie associationniste (causale et matérialiste) de Ribot et Wundt, l'imagination est « une forme d'activité de la mémoire particulière et originale ». Ribot (1900/2013, p.6) montre que « l'imagination est dans l'ordre intellectuel l'équivalent de la volonté dans l'ordre du mouvement » au sens où elle a un caractère téléologique et tend à s'objectiver. L'auteur distingue trois facteurs constitutifs de l'imagination constructive que nous proposons de rapprocher aux travaux d'autres auteurs de la façon suivante : le facteur inconscient développé par Freud ; le facteur intellectuel qui tient une place décisive au sein de la conception de Piaget ; et enfin le facteur émotionnel qui est privilégié dans l'approche de Harris. Les différents dosages et agencements de ces facteurs donnent lieu à des « typologies » d'imaginations différentes.

Ribot (1900/2013) distingue quatre phases du développement de l'imagination. La première distingue l'imagination reproductive de l'imagination créatrice. Ceci suggère une différence de rupture avec la réalité que nous aborderons avec la conception de Zittoun & Cerchia (2013) dans la partie suivante. Dans un second temps, l'imagination créatrice, par essence culturelle (Ribot, 1900/2013), devient prépondérante, caractérisée par une suprématie de l'image. L'investissement de l'image est permis par l'état de croyance. Troisièmement et simultanément l'imagination prend son essor dans le jeu que nous caractérisons de symbolique pour aboutir à son « expression romanesque » à l'âge de 3-4 ans. Par la suite, l'imagination a tendance à se rationaliser. Il en est de même pour Piaget (1976) pour qui l'imagination se transforme en pensée logique vers l'âge de 7 ans.

Freud et Piaget considèrent l'imagination enfantine comme un mode de pensée autistique guidé par le principe de plaisir où la pensée non dirigée et inconsciente est première. L'imagination aurait pour l'enfant trois principales fonctions. Une distanciation avec l'activité sociale humaine, une satisfaction des désirs frustrés dans un mode de pensée réaliste et enfin la suspension de rapports objectifs avec la réalité.

Ces positions sont nuancées par les travaux de Bleuler et Buytendijk cités par Vygotski (2011, p.170) qui établissent que « la recherche du plaisir n'est pas liée à une satisfaction hallucinatoire, mais à une satisfaction bien réelle ». De plus, les observations relatives à un développement de l'imagination conjoint à l'acquisition du langage, suggèrent aux auteurs la dimension sociale de l'imaginaire.

Par la suite, Malrieu (2000, p.234) nuance à son tour les propos de Piaget (1976) en suggérant que l'imagination poserait les fondements de la connaissance intellectuelle du fait qu'elle introduit les notions de représentation, analogie, métaphore et comparaison qui constituent les quatre caractères fondamentaux de l'activité intellectuelle. Pour l'auteur, l'imagination permet de loger la singularité du sujet dans le social et participe au processus de personnalisation en se nourrissant du désir d'être autre, fantasme commun qui se manifeste dans le langage (« à ta place je ferai ça » ; « si j'étais toi... » ; « j'aimerais bien être dans sa tête »). De plus, il lui « paraît impossible de comprendre l'activité d'imagination si on ne considère pas les cadres sociaux dans lesquels elle intervient » (Malrieu, 2000, p.153).

Dans un mouvement analogue, Harris (2007) tente de réhabiliter l'imagination comme variante du raisonnement. Ainsi, il s'oppose en miroir aux positions de Freud et Piaget. Il affirme que l'imagination des jeunes enfants peut être bien adaptée à l'engagement social en leur permettant de s'immerger dans un monde fictif romanesque ou de jeu de faire semblant avec ses pairs ou un adulte. D'autre part, leur imagination n'est pas toujours contrôlée par des désirs frustrés comme en témoignent leurs habiletés à générer des pensées contre-factuelles à des fins de comparer des résultats réels à d'autres alternatifs. Enfin, l'imagination leur permet d'amplifier et d'affiner leur analyse de la réalité par l'exploration de situations impossibles ou magiques. L'imagination permet à l'enfant d'examiner les causes possibles afin d'anticiper et prévoir.

Contrairement aux auteurs précédents la conception vygotskienne de l'imagination abolit sa fracture avec le raisonnement. Pour Vygotski (2011, p.177), l'imagination est à considérer « comme une forme complexe d'activités psychiques qui résulte de l'union étroite de plusieurs fonctions (ou systèmes psychologiques au sein desquels se dessinent différentes relations de dominances) selon des combinaisons toujours originales ». De même que Malrieu l'a pensé par la suite, Vygotski (2011, p.179) affirme que l'imagination est indispensable à la pensée réaliste, la frontière entre les deux pouvant s'abolir du fait qu'« aucune connaissance adéquate de la réalité n'est possible sans une part d'imagination ». En ce sens, l'imagination est un outil au service de l'expression, qui comme la pensée, subit un développement crucial avec l'apparition du langage. Le langage impact les capacités de penser et d'imaginer de l'enfant en le libérant « de ses impressions immédiates concernant un objet » (Vygotski, 2011, p.171). L'imagination permet alors à l'enfant de penser un objet jusque là jamais perçu par le biais d'un autre sens. De même une

altération du langage (par exemple une aphasie) aura des répercussions sur la richesse des productions imaginaires. Pour l'auteur, la caractéristique essentielle de l'imagination consiste en une rupture du flux normal de la pensée permettant à la conscience de s'écarter de la connaissance de l'ici et maintenant afin d'introduire de la nouveauté dans le déroulement de nos impressions. Enfin, l'imagination est la base de toute activité humaine et une composante importante de tout aspect de la vie culturelle (Vygotski, 2011).

### 1.3.3. Approches contemporaines de l'imagination

Pelapat & Cole (2011) ont récemment proposé de concevoir l'imagination comme un processus de remplissage d'espaces vides (*gap-filling*). L'imagination permettrait de pallier l'écart entre le réel et notre appréhension incomplète du monde. Ce processus en nous conférant une représentation unifiée du monde environnant nous permettrait d'agir et de penser dans le présent.

Pour d'autres auteurs, l'imagination est une forme d'expansion de l'expérience humaine et permet de prendre nos distances avec l'ici-et-maintenant du quotidien dans le but d'envisager des alternatives ou de poser un regard réflexif voire ludique sur notre quotidien. Telle est la conception proposée par Zittoun & Cerchia (2013) qui s'oppose à une vision déficitaire de l'imagination en en proposant une conception élargie. Les auteurs considèrent l'imagination comme un processus, qui par la création de boucles (*loops*) hors de l'ici-et-maintenant, permet une excursion. Cette dernière contribue à la perpétuelle construction et invention de notre rapport singulier à la réalité et se termine lorsque la personne « revient » à la réalité. Ces mouvements n'impliquent pas littéralement un changement d'espace du fait que les auteurs ne considèrent pas l'imagination comme un lieu. La rupture qui implique une boucle imaginaire est imposée (passive) ou choisie (active) par exemple dans le cas de conflits socio-cognitifs provoqués par l'utilisation de ressources symboliques (Zittoun, Muller Mirza, & Perret-Clermont, 2006 ; Zittoun 2007) tels que livres, musiques ou films... Ces derniers sont dans la lignée développementale des objets transitionnels (Winnicott, 1971/2002) provenant en partie du monde et en partie de notre inventivité. L'utilisation de ces outils spécifiques (techniques ou sémiotiques) (Cole, 1996) permet le développement de certaines fonctions psychiques complexes.

Pour ce qui est des processus psychologiques impliqués dans la boucle imaginaire, les auteurs se revendiquent d'une conception vygotkienne impliquant l'union étroite de

plusieurs fonctions. Zittoun & Cerchia (2013) proposent que les boucles en question s'assimilent à l'élaboration de zones de développement proximal qui peuvent permettre aux sujets une compréhension élargie du monde. L'imagination n'est pas limitée par la réalité et fait feu de tout bois, les gens mobilisant aussi bien leur propre expérience que celle des autres, ou encore des représentations sociales, et toute autre ressource symbolique.

Il est tentant de faire un parallèle entre les boucles imaginaires de Zittoun & Cerchia (2013) et des contre-espaces hétérotopiques de Foucault (1980/2009) ayant pour *topie* le corps. Ces espaces particuliers sont des utopies localisées, dont Foucault énonce les exemples suivants bien connus des enfants : le fond du jardin, le grenier, la tente d'indien, le jeudi après-midi, etc. Ce sont des mondes sans lieu, des histoires sans chronologie, qui prennent naissance dans la « tête des hommes, dans l'interstice de leurs mots, dans des lieux sans lieu de leurs rêves » (Foucault, 1980/2009). En effet, on retrouve les notions de lieu utopique et uchronique au sens étymologique du terme. De plus, l'entrée dans ces espaces particuliers est *ritualisée*. Le concept de rituel qui opère la rupture est intéressant car il permet de nuancer la distinction de rupture imposée/choisie, d'imaginaire reproductif/créatif au sens où rituel est souvent synonyme de routinier au même titre que le processus d'imagination. Se pose à nous l'interrogation sur ce qu'il se passe lorsque se présente la nécessité de partager un imaginaire qui se fera support d'une co-construction ? Effectivement, l'entrée dans cet espace nécessite un « zéro phénoménologique : l'ici et maintenant », nécessaire pour emprunter une boucle imaginaire (Zittoun & Cerchia, 2013) parallèle qui pourra être implicitement fournie par des systèmes de signes. Ici, est mise en évidence la nécessité de pouvoir se décentrer pour exprimer et vivre dans un autre plan comme celui de l'imaginaire. Ces coordonnées d'espaces permettent le passage d'un plan à un autre comme celui d'une réalité à une autre imaginaire ; souvent nécessaire à l'invention. Appliqué à l'humour, McGhee (1974) proposait la nécessité d'une « *reality fantasy* » mettant en exergue la mouvance d'une violation amusante des règles stables acquises dans un « *real world* » pour percevoir l'incongruité dans un environnement physique. Se pose alors la question des formes de ces coordonnées en fonction de l'âge.

A titre d'exemple, les mots créent l'espace : le mot salon suggère une maison avec différentes pièces contenant chacune des objets. Un mot permet de construire une série continue d'associations à partir de conventions élémentaires (Braswell, 2006) et de positions élémentaires (Droite/Gauche ; Haut/Bas qui sont des couples exclusifs). Les mots sont



abstraites et de ce fait permettent la mobilisation de « représentations indirectes » (Meyerson, 1929, p.640) non imagées qui une fois investies provoquent l'émergence de représentations directes imagées. Pour tâcher d'imaginer la dynamique décrite entre des signifiants et des représentations, faisons le parallèle entre la représentation spatiale hypothétique d'une personne aveugle et la construction d'un espace imaginaire réalisé à partir des indices de son environnement réel. Un premier stade consiste à construire une représentation de l'espace. Dans un second temps, il est essentiel de repérer la place que l'on occupe dans cet espace (qui nous sommes et où nous sommes). Enfin chaque récurrence d'éléments de la réalité redonne de l'ampleur à l'imaginaire comme par *contagion*. De même qu'un aveugle dont le pied bute sur le rebord d'un tapis réactualise l'image mentale de la pièce familière dans laquelle il se trouve ou qu'un son étend sa représentation d'une pièce jusqu'à sa source, un système de signes déplacera et étendra l'espace propice à imaginer. On ne peut imaginer en « aveugle ». L'aveugle imagine un espace pour imaginer le monde qui l'entoure. On trouve dans l'imagination la notion spéculaire de lieu avec la mise en évidence du concept de déplacement subjectif dans un monde narratif (Bower & Morrow, 1990 ; Glenberg, Meyer & Lindem, 1987 ; Rinck & Bower, 1995). Selon les auteurs la mise en abîme du lecteur est régulée par un « projecteur cognitif » qui éclaire au fur et à mesure des déplacements du personnage de l'histoire, une zone définie par leur position subjective du moment, par l'activation en mémoire d'objets en fonction de leur représentation du lieu mental. On est en droit de penser que ce « projecteur cognitif » est en place lorsque les enfants commencent à s'adonner à des jeux de rôle.

L'imagination peut jouer un rôle dans l'expérience subjective émotionnelle et méta-cognitive (Harris, 2007). En somme, l'imagination comme *contre-espace* est aussi atemporelle dans le sens où cet espace permet de maltraiter le temps. Ceci en nourrissant espoir et intentions sur un mode futur, croyances en un possible et désirs sur un mode conditionnel présent, ou encore le regret et le ressentiment sur un mode conditionnel imparfait. Une bonne illustration cinématographique de cette maltraitance du temps se trouve assurée par « smoking no smoking » (Pésery & Resnais, 1993) et son fameux « et si... » qui tend à perdre le contact avec notre principe de réalité. Cette perspective orthogonale du temps alimente nombre de fictions d'anticipation comme les œuvres de K. Dick (par exemple, le maître du haut château).

Dans une perspective vygotkienne, l'imaginaire ludique permet à l'enfant d'aller au-delà des limites de sa compréhension de soi et d'autrui tout en découvrant son agentivité au sein de la culture. Nous proposons donc de considérer l'imaginaire comme une zone de jeu.

#### **1.3.4. Le travail des matériaux imaginaires et symboliques au service de productions extemporaires ou contemporaines**

Pensées et imagination sont tous deux outils de domaines contigus ayant des règles de construction différentes mais mobilisant les mêmes systèmes de signes pour être appréhendés. Comme couteau et fourchette, l'un peut être utilisé en place de l'autre mais ils sont plus efficaces employés dans leurs spécificités, et sont souvent complémentaires dans leur commun usage. Pensée et imagination réaliste (tournées vers l'activité créatrice) auraient une frontière abolie (Vygotski, 2011, p.170). D'un registre distinct de la pensée, l'imagination permet d'une part le mouvement de la pensée et d'autre part les ruptures nécessaires à l'invention et la découverte. Pour certains, l'imagination est racine commune de la sensibilité et de l'entendement (Kerlan, 2004, p.116). Pour d'autres, elle est une capacité de synthèse chargée de sens qui résulte de l'expérience (Billeter, 2010, p.101). Idée familière à Vygotski (2011, p.170) pour qui l'imagination subit un fort développement lors de l'acquisition du langage. On peut faire l'hypothèse que pouvoir communiquer, partager l'imaginaire le rend plus fertile, le traduit, le forme, voir le transforme.

L'imaginaire est un papillon après lequel on court épuisé main dans la main. On le pêche à coup de prêches, de croyances construites de toutes pièces, ficelées de systèmes de signes qui opèrent une lente clôture de notre réalité fantasmée. L'imagination quant à elle est machination, machine en action pour produire de contrats en traditions nos contradictions. L'imagination s'appuie sur des images et des connaissances verbales, sans l'amorce elle est vide. Cet usinage d'images piège notre regard, façonne nos interprétations.

Nous établissons que l'imagination est un processus en cours, un filé de sens en mouvement, tandis que l'imaginaire pris dans les mailles de la symbolique, est figé, institué et constitue des tresses signifiantes. Dans nos cultures occidentales, ces systèmes de symboles institués sont estampillés, bornés et limités, contrairement aux cultures orientales où la symbolique, abordée sous forme de procès, est alors aussi système mais sans début ni fin (Billeter, 2006). Ces aspects se lisent notamment par les conventions du dessin où le cadre est moins présent du côté du soleil levant. Quoi qu'il en soit, il faut donc voir la

symbolique comme un dispositif. « Tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007/2014, p.31) ; ces dispositifs sont à double tranchant, ils permettent par la saisie, de mettre en évidence, d'opérationnaliser un système de signes, mais ils séparent aussi le contenu de l'usager qui peut alors se sentir dépossédé, comme vu précédemment (p.31). Il est donc urgent comme le souligne Agamben de profaner ces dispositifs, c'est-à-dire restituer à l'usage commun ce qui a été saisi. L'imagination agrège la matière que la symbolique essaie à mettre en forme. La symbolique refermée sur elle-même produit pour plus-value l'impression de répétition. Or l'imagination est systématiquement nouveauté, elle permet la *différance* (Derrida, 1967) constante qui donne à créer un déplacement des frontières de la symbolique.

L'imagination permet d'aborder des espaces autres que l'ici, de même que la mémoire nous autorise à quitter le maintenant. *Mémoire* et *imagination* sont « deux moyens de perception extraordinaires, un pour le temps et un pour l'espace » (Rosset, 2006, p.88). Ces outils perceptifs permettent les maltraitances du temps et de l'espace nécessaires à l'existence d'un sujet. L'une pour reconnaître l'*identique*, l'autre pour rencontrer la *différence*. Mémoire et imagination sont essentielles à toute invention, fruit de l'expérience et réalisation de l'inexistant à venir. La mémoire est gardienne de l'expérience passée, là où l'imagination est réservoir d'expérience potentielle. C'est ainsi que l'imagination recourt à l'expérience et s'accroît avec l'âge (Vygotski, 2011, p.155). En effet, « l'imagination recombine les faits d'expériences en nouveauté » (p.155). C'est pour cela que pour certains, l'imagination tient plus de la mémoire et pour d'autres de la perception (p.162). Ce qui leur vaut le nom de « faculté semi-perceptive » (Rosset, 2006, p.88). On pourrait en dire autant des signifiants, dont la stratification du langage par sédimentations successives de sens distincts issus d'expériences, donne du relief aux représentations.

L'étude sur les détournements d'usages en situation humoristique (cf. Annexes 1 & 2) révélait aussi que l'imagination ne sert pas toujours les mêmes temporalités. Ces productions peuvent être *extemporaires*<sup>6</sup> (Quignard, 2015, p.19) c'est-à-dire usées en privé, sur le moment (plaisir perdu d'insouciance) et pour ce qu'elles sont ; ou bien qualifiées de

---

<sup>6</sup> Terminologie affiliée à Froberger au 17<sup>ième</sup> siècle qui remplace le terme d'improvisation par celui d'instant *extemporaine* cherché dans la musique lui interdisant de publier ses partitions.

*contemporaines* (nécessite une conception linéaire du temps) et soumises à être diffusées, partagées à l'autre et donc traduites. L'imagination des enfants se distingue, dès le primaire, de celle de la communauté maternelle. Cette différence tient d'une part de l'expérience, (qui se réclame de l'espace symbolique), mais aussi de par le rapport au temps (l'événement prévalant à l'imaginaire en maternelle). L'imagination, avec l'âge et le développement de nos capacités sémiotiques, a tendance à malmener le temps.

On parlera d'une imagination *extemporaine* lorsqu'elle accorde une prédilection au processus en cours (caractéristique des activités des plus jeunes) et d'une imagination *contemporaine* lorsqu'elle porte un intérêt tout particulier pour le produit en procès et sa transmission. Cette dernière moins malléable par sa structure est formatée. Elle est mobilisation en système de signes qui peuvent faire ressources. Elles nourrissent des *umwelt* fictifs, nommés *sémiosphères* (Lotman, 1982), dont découle un imaginaire clef en main pour qui y est initié, sous forme de systèmes de signes que l'on peut emprunter sans réel effort d'appropriation. Ces institutions par identifications facilitent partages et créations. Ainsi l'homme s'approprié les signes comme instruments dont il use initialement comme moyens d'influencer autrui puis comme moyens de s'impacter soi-même (Vygotski, 1935/1997). En effet, les flux sémiotiques régulent le flux de nos pensées et s'interpénètrent pour co-construire notre réalité. Ces signes peuvent être linguistiques ou non ; ils incluent les signes perçus par le corps comme par exemple, les signes visuels (images, gestes corporels...), les signes sonores (musiques, bruits, ...), les signes transmis par l'odeur, le goût, le toucher... On distingue de ce fait différentes catégories sémiotiques reprises par le concept de *sémiosphère* (Lotman, 1990), qui à l'image d'une biosphère, regroupe ces signes en une totalité opérante entretenue par les communautés d'utilisateurs ; le substrat vivant, les fans, épouvantails qui repoussent les indésirables, susceptibles d'endommager l'*umwelt* fictionnel pour leur profit personnel.

### 1.3.5. L'incompréhension à entendre ou l'invention par l'erreur

« Mais qui a donc voulu que je cherche à comprendre ?  
Qui donc m'a dit qu'il y avait quelque chose à comprendre ? » (XXII)

« L'essentiel c'est qu'on sache voir,  
qu'on sache voir sans se mettre à penser,  
qu'on sache voir lorsque l'on voit,  
sans même penser lorsque l'on voit  
ni voir lorsque l'on pense » (XXIV)

*Le gardeur de troupeaux d'Alberto Caeiro*

Interrogeons maintenant ce par quoi la personne (apprentis acteurs) et l'autre (membre de la troupe, metteur en scène compris) doivent en passer pour interagir en situation de co-construction d'une œuvre théâtrale commune. Il est commun d'entendre tout un chacun, par lassitude, évoquer le même fantasme que Sénèque avouait à Lucius dans sa correspondance « *Si fieri posset, quid sentiam, ostendere quam loqui mallet* » (s'il était possible, j'aimerais à te laisser voir mes pensées plutôt qu'à les traduire en langage). Cette partie sera l'occasion de questionner, à côté de quoi nous ferait passer la réalisation d'un tel fantasme ; ce que l'interaction tel qu'on la vit ne permettrait plus.

« Comprendre... Vous n'avez que ce mot là dans la bouche, tous, depuis que je suis toute petite. » « Comprendre. Toujours comprendre. Moi, je ne veux pas comprendre. Je comprendrai quand je serai vieille » décoche Antigone à sa sœur Ismène (Anouilh, 1944/2016, p.25). De cet audacieux courage, on peut croire que l'occulte compréhension mène au culte. Mettre de la compréhension là où il n'y a pas à en (a)voir, comme en art et partout ailleurs où il y a injonction, mène au culte d'une consommation de l'autre, à un rapport de pouvoir qu'articule le savoir. Les mystères de l'origine engendrent l'institution d'un ordre qui fait mine de sanctifier la sagesse d'une compréhension possible là où n'y a de compréhension que locale et personnelle au son du quotidien où l'homme existe en corps. Comprendre est utile à celui qui souhaite figer pour transmettre ce qui est en cours, elle est une affaire qui ne concerne que soi. On peut s'en passer. Le fantasme de compréhension est souvent focalisé sur l'autre, il n'est alors plus que préhension dénuée du partage qui s'érige en rapport de force.

De par son nom Antigone fait acte d'opposition envers la reproduction inhérente à l'identification de la création. Elle est le faire valoir de l'invention rencontrée en marge de la compréhension. En effet, l'invention surgit souvent d'une incompréhension locale, régulièrement « le fruit involontaire d'une erreur » (Château, 1975, p.53). L'auteur observe que l'invention des plus jeunes « procède souvent d'un oubli ou d'une incompréhension des règles auxquelles ils ne parviennent pas assez à se soumettre, trop emportés qu'ils sont, trop égocentriques, trop incapables d'associations coopératives. » (p.62). L'invention est semblable aux phénomènes de *bleed* rencontrés en électronique et repris dans un tout autre domaine qu'est celui des jeux de rôle. Ils se caractérisent par l'*écoulement* d'un composant/dispositif sur un autre. S'en suit la détérioration des caractéristiques originales

du fonctionnement qui dévoile de nouvelles particularités imprévues dont l'aspect inédit présente un intérêt que l'on cherche à reproduire. Sorte de protocréation qui tient de la *sérendipité*, le *bleed* est une perte de contrôle, un changement de *rythme*, provoqué par une trouvaille *a posteriori*, sur laquelle on a glissé. L'invention relève donc de l'*absurde*, ce qui échappe à l'oreille, qui s'écarte de ce qui peut être perçu par l'oreille. Le corps par son entente enraye la belle mécanique du lent gage de la parole. L'équivoque ébrèche et met à mal nos constructions langagières à qui veut l'entendre. L'équivoque de contrebande est la marge ou la singularité retrouvée dans une liberté d'expression. Souvent potentialisé par la coupe d'une ponctuation nouvelle, le travail d'entente se déduit à rebrousse-poil de l'enchaînement des mots. La secrète copule de l'expérience emmagasinée sur la scène du langage n'est pas anodine. Chaque mot suivant naît de son proche, un déguisé dans la masse signifiante structurée par le saint axe. Officie en silence le génie de la langue (compréhension du langage hérité et traduit de notre expérience singulière (Lacan, S XX 1972-1973) qui sait se faire entendre au dépouillage à reculons des associations. Détruire le langage pour éviter de nous nuire se fait nécessité pour entendre la différence de la ruine. Ce gain de jeu est un système d'aiguillage permettant de dériver le rail de la ré/pétition. Dans cette dynamique, émetteur comme interlocuteur peuvent être l'heureux destinataire qui alimentera l'invention en abandonnant la compréhension à temps. Prétendre comprendre peut attendre, il est utile de rejoindre l'absurde d'entendre. Mais pour qu'il y ait incompréhension et donc invention par l'erreur, il faut d'abord qu'il y ait eu traduction car l'imagination n'est pas communicable en l'état (Vygotski, 2011, p.167).

Avant traduction il n'y a qu'idioties (du latin idiot, privé qui s'oppose à public). Elle est donc le passage de l'idiotie à la doxa. La traduction produit de l'imagination, ponctue l'imaginaire qui pose la trace d'un acte d'existence (Ricoeur, 2013) du corps. L'imagination est au cœur du processus de *life-creativity* (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015) qui est une manière de tracer la singularité de nos chemins de vie tout en contrebalançant la répétition (p.60). Enfin traduire c'est conférer à l'imaginé une forme qui offre une résistance à l'autre, sur laquelle il travaille sa rencontre. Dès qu'il y a traduction il ne peut y avoir compréhension, seul reste la lecture d'une différence. Cette incompréhension est peut-être la seule garantie à même de faire exister les autres. Ce qui amène peut-être Mondzain (2003, p140) à dire que « voir ensemble ce n'est pas partager une vision car jamais personne ne verra ce que l'autre voit. On ne partage que ce que l'on ne voit pas. C'est cela l'invisible. Voir ensemble, c'est partager

l'invisibilité d'un sens. » En somme tout est dit via le langage mais rien de l'engagement ne tient à être entendu. Héraclite repérait déjà que nous sommes séparés de ce que nous disons. La faille du langage, comme représentation spéculative, fait que nous ne disons pas ce que nous prétendons ou croyons dire. Ce phénomène inaugure le tragique du conflit entre le dire et le dit, le signifiant et le signifié.

Comprendre et méprendre une chose ne s'excluent pas, l'un n'est pas le contraire de l'autre mais son contradictoire. C'est-à-dire un couple inconciliable par le langage qui a mené la philosophie occidentale à penser le concept d'*aufhebung*. Chez Hegel (1807/2012) ce terme est le dépassement d'une contradiction dialectique où les prédicats sont, tout en étant affirmés, éliminés. Toute compréhension étant interprétation, (Gadamer, 1960/1996), on préférera donc tendre l'oreille à comprendre pour se faire disponible (Jullien, 2013) à l'invention.

### 1.3.6. Traduction de matière en manière : un concept élargi

Pour exprimer par le corps quelque chose à l'autre, que ce soit par un geste vocal ou non, il est nécessaire de traduire ce qu'imprime en nous les sensations ou les états mentaux.

Traduire, c'est avant tout mener à travers, conduire un élément d'un côté à l'autre d'une matière opposant une résistance inouïe, qui n'entend rien, sourd au passage, qui n'est pas sans rappeler cette fameuse barrière de la langue distincte des frontières. Si on prend la liberté de décroisonner le concept de traduction de son champ commun d'application des langues (de le rendre disponible), il se dévoile être un processus triple. Procès aboutissant à une production de sens, de différenciation et (re)symbolisation dans un contexte limité historiquement défini par la communauté d'adresse. Au cours de ce processus, les traducteurs se consacrent à l'art de l'échec (Eco, 2007) ; ce qui fait de la traduction un travail par excellence, il présente une résistance dont on ne peut venir à bout sans la ruse du *compromis*. Une concession, au lieu du langage, qui en redevance de l'engagement qu'il implique laisse espérer aux usagers une contrepartie inattendue. Cette tractation clôt une différence pour la rendre intelligible dans un acte qui scelle un échange de *promesses* entre émetteur et destinataire. De cette promesse de partage envoyée (*mittere*) pousse (*promitto*), à l'insu des protagonistes, quelque chose (hors registre du savoir) qu'il nous revient de définir.

Pour qu'une chose soit partagée il faut qu'elle soit rendue possible. Il est donc nécessaire d'accepter de ne pas comprendre pour faire exister l'autre et ainsi lui rendre une version, le sillon du style qui tourne. Il en est de même du rêve, si on cherche à le comprendre avant de le réciter, la restitution s'achève et la mécanique de nos trames logiques complète les vestiges selon ses habitudes. Accepter que les choses nous dépassent, ici s'origine l'analogie qui permet l'ampleur du travail. Le sens est semblable à une image, il s'étoffe et déborde hors du *cadre* du message. Il est le *vouloir dire* qui préexiste au message, résultat d'une intention de se faire entendre. Traduire se fait art, le traducteur étoffé stratège. Faire le choix de promouvoir le thème se fera au détriment de la forme. Tel est l'exemple d'une stratégie de *tradaptation* (= *transcréation*) dite traduction créative. Or le sens use autant du thème que de la forme. Il est communément admis que chaque traduction est une suite de choix ponctuels sur fond d'hésitations. Ces choix s'étendent selon le spectre méthodique suivant : traduction littérale, tradaptation, adaptation, réécriture. Une suite de mots ne suffira pas toujours à dépeindre une image des flots de l'imagination, il y faudra une structure, une hiérarchie, des qualificatifs qui devront varier selon la communauté d'appartenance des destinataires

Pour résumer, la traduction est le mouvement qui saisit l'imaginaire pour lui conférer du sens ; c'est-à-dire lui donner une direction dont l'adresse sera à même de rendre intelligible le code symbolique qu'il revêt car traduire c'est permettre un changement d'adresse, en changeant non pas l'enveloppe, mais la lettre. La traduction donne un regard à notre perception, elle fige le sens de nos idiotismes et noue un nouvel outil à la maille du *socius*. Le travail de traduction est un chiffrement de l'imaginaire qui opère un éloignement de l'original via une *perte* dont il advient la *plus-value*, cet inattendu de la rencontre. Cet imprévu tant espéré est du registre de l'invention. De plus, cette prise de distance au corps permet de rendre présent l'absent, qui est le fondement de tout système symbolique.

L'acte de traduire consiste en l'effort de se rapprocher de l'autre, paraître moins idiot et militer pour que l'appropriation (c'est-à-dire la compréhension à distance (Ricoeur, 2013, p.72) localisée et limitée à l'autre, qui en tant que processus social permet partages, oppositions et résistance (Wertsch, 1988) soit désirée du lecteur. Ce rapprochement a lieu par l'usage de systèmes symboliques déjà là, prêts à l'emploi, pour faire miroiter « le reflet de la communauté » (Bruner, 1966/1981), contrepartie chair payée du langage. En effet, « les prémices du symbolique sont l'acceptation du paradoxe que l'objet construit par le



sujet, le précède » (Winnicott, 1971/2002, p.167). « Paradoxe qui doit être accepté, toléré et non résolu » (p.108). En cela la traduction, requiert de jongler d'un registre à l'autre, d'accepter la diversité, dans l'incomplétude et la différence inhérente au processus.

Entre vie psychique et réalité extérieure ou partagée existe une troisième aire (intermédiaire d'expérience) qui est celle du jeu ou expérience culturelle, à entendre comme l'interprétation d'un corps. Cet "entre", là où il y a du jeu, permet la mise en tension de ces différentes réalités. Le théâtre (*theatron*, lieu où l'on voit, où le regard s'oriente) est la matérialité d'un tel espace où différentes réalités coexistent tout en s'opposant. Il permet de laisser au corps ses degrés de liberté, d'éviter de gripper. Dans ces transitions il est souvent recours à des ressources (qui peuvent être symboliques (Zittoun, 2007), c'est à dire appropriées à l'usage d'un contexte singulier issu de l'interaction sociale) pour élaborer du sens par l'intermédiaire d'un objet communicable.

La traduction est affaire de deuil (Ricoeur, 1997), celui de la perfection d'un absolu à laquelle répond l'efficacité du stratège (Jullien, 2002). Cette opération travaille le style, son secret est ce qui a été perdu au sein de sa carrière et la plus-value l'invention entière et solide adressée au solitaire spectateur.

### 1.3.7. Le style un instrument de traduction

Comme en photo, la traduction développe une image, elle révèle des formes, des possibles, arrête son choix et le fixe. Le message, chiffré par le secret d'une clef privée, se décrypte par la clef publique devinée du style. Le style articule la traduction, il est un art de la gesticulation. Selon Cicéron et Horace, une bonne traduction consiste à « rendre l'effet stylistique » (Dangel, 1989, p.107). Ce qui doit passer par la traduction est le style. Enjeu de taille du fait que le style permet une signification non-reproductible. Outil de traduction le style en est aussi l'objet.

Pour celui qui en a recours comme instrument, le style sert le passage de l'identification partielle à l'incarnation d'une figure en endurant les variations de l'imagination. La figure est une configuration (*figura*) dont le façonnage dissimule (*fingo*) un mur (*teikhos*). Ce tour lie l'acteur au personnage et rend leur distinction incompréhensible. Son recours accompagne le passage de la création à l'invention par émancipation relative d'un certain nombre d'allégeances. Il permet de continuer d'avancer pour conserver du même, comme d'un point fixe monté sur roue, il est le même qui se déplace. En somme, le style est la double

inscription d'un corps en un lieu, sa communauté d'appartenance, et un temps, son époque. Ceci opère par l'usage idiosyncratique des conventions d'usage du langage, une intention de cohérence à faire sans-avec dans le travail du lien de l'indivisible au collectif. Enfin le style sert un projet, celui d'un jet sur le devant de la scène séparé de son auteur, qui vient révéler le réel objet dans son absence. Le style officie une séparation en rapport à l'objet du langage.

Pour celui qui le lit, le style est l'ensemble sous-jacent, la texture qui le maintient en haleine, ce qui de l'un dans l'œuvre attrape le spectateur : une matière plus ou moins raffinée, brute par certains aspects, qui réveille l'équivoque et son déni, entre chaque un. À l'inverse du matériau de la langue (motérialité (Lacan, S XX 1972-1973) qui d'une même chose peut en exprimer plusieurs, le style peut exprimer la même chose de plusieurs façons ; il est la variation du sens, giratoire des interprétants.

Le style n'est pas sans rappeler la marque lapidaire et ses fonctions, en état hypothétiques, du fait d'un manque d'inventaire des archéologues pour pouvoir extrapoler (Esquieu & al, 2007). D'une part, la marque signe la nature d'un artisan pour exiger le paiement du travail. N'interroge-t-elle pas la contrepartie directe du travail ? Une plus-value, la réappropriation d'un matériel graphique qui n'est tolérée que par *doxa* et non part donnée ? Parce qu'une graphie est visse à vide, elle tient en vis-à-vis ses vices, sa prise est convenue d'un usage orthodoxe qui excuse l'allographe pour sa faute seulement lorsqu'il y a or à faire. D'autre part, cette marque peut revêtir la fonction d'orienter et conduire le travail de construction. Pour résumer, le style est aussi le caractère (la marque du cachet, le négatif au sens photographique) du travail de l'auteur, des restes du processus de construction, qui conduit le spectateur dans son travail de traduction et de reconstruction.

Conventionnellement, les marques lapidaires sont de quatre types :

- Marques de carrière, elles informent de l'adresse de destination des pièces, ainsi que de la forme à donner par économie de travail, d'usinage ;
- Marques de pose, présentes sur les pierres structurelles, elles ont recours à un langage de correspondance qui peut être une chronologie de chiffres romains, ou bien une correspondance terme à terme de lettres ou motifs graphiques ;
- Marques de tâcheron, ce sont des insignes stylisés rétribuant chaque pièce travaillée à un tailleur ou son atelier d'appartenance pour un décompte permettant le paiement à la tâche, comme vu précédemment. Cependant ces marques sont aussi

présentes sur d'anciens édifices où les artisans n'étaient pas payés à la tâche. Quelle en est donc l'utilité ? Celle d'une signature pour établir une filiation, un effet promotionnel.

- Marques de bénédiction, ayant une portée symbolique relative à l'usage de l'édifice, comme une croix pour consacrer les lieux.

Une des particularités communes à ces marques est qu'à l'origine enduites, elles sont invisibles en dehors du temps de construction puis le redeviennent avec le temps. Comme le style, il est difficile de déchiffrer ces marques de par la pluralité des systèmes en usage parmi la multitude des communautés d'appartenance, et la diversité des époques et des modes allant de pair. On retiendra de cette analogie que les fonctions du style opèrent à différents moments du processus de construction (préparation) et de diffusion de l'œuvre (présentation) et sont à même de témoigner de ruptures.

Enfin que serait notre effort de définition sans l'exégèse de la sentence de Buffon (1753) « le style est l'homme même » reprise et allongée par Lacan (1966, p.9-10) « le style, c'est l'homme (...) : l'homme à qui on s'adresse ? » et il est propre « à amener le lecteur à une conséquence où il faille mettre du sien ». L'homme par son style est identifié et distingué et dans les deux sens du terme reconnu, en un lieu par son geste et son nom tout en restant inconnu. Le style permet à son auteur de réaliser la même œuvre tout au long de sa carrière, en prêtant sur gage un nom à une sémiosphère, tout en faisant de son œuvre une roue. Ainsi l'œuvre révolutionne, elle tourne autour du même motif. Ce procès circulaire alimente le mouvement linéaire du dispositif entraînant ainsi dans sa course l'identité du motif. De ce fait le style permet de conserver l'intégrité du même, il introduit le spatial au cœur de la durée (Bergson, 1889/2013). Un tour de force qui fait la part au dit ; il en serait de même d'un certain rapport au symptôme qui s'invente au quotidien où il insiste. Le style c'est la contorsion, pour ne pas être anéanti par oppression de la singularité, des corps de l'homme quotidien. D'une part cette invention d'un corps assiste ce dernier à rester debout (*sto*), pour persévérer, tel l'écho, dans sa demande à vouloir une chose. C'est sur ce bout de corps qu'est le symptôme que le corps s'appuie, un centre où gravite le mouvement d'un corps sur lequel il risque de s'arrêter net, avec force. Mais c'est cette gravité(e) qui le remet d'aplomb, le fixe, l'épingle le long d'un fil rouge sur lequel il se place (*insisto*). C'est une redoute que l'on redoute, une hétérotopie érigée et présentée pour rester le solitaire de l'autre. Le symptôme comme le style mettent à l'œuvre le corps.

Pour ce qui est du destinataire de cette œuvre, on peut reprendre l'interprétation d'une oreille distraite pour entendre après « le *stylet* c'est l'homme même », « le *style* *sait* l'homme à qui on s'adresse ». A ce jeu, la nomination comprend en son sein les secrets motifs, qu'auteurs et spectateurs laissent pousser dans l'invention de leur rencontre. Le style comme langage autarcique tente de réconcilier l'imagination *extemporaine* et *contemporaine*. Faut-il y voir la ruse du corps qu'on appelait *kairos* chez les grecs ? Il donne voix à la singularité des mots de l'Homme du quotidien, et engage des pourparlers, une conversation entre deux parties dont l'une parle pour traiter d'un corps. Le style est un moyen du corps de s'approprier les contraintes, de les apprivoiser. Il est une cicatrice (*cicatrix*) ce qui ceint (*cingo*) et qui couvre par son tour la marque tracée. Le risque quant au style est à craindre du côté d'un corps de plus en plus non pas formé par son travail mais par l'information des assistants numériques qui inonde l'immense monde. Une technologie où l'avis privé de sa personne nous parle d'un temps réel basé sur des spéculations et statistiques en sursis. Enfin pour Lacan, (1966, p.10), il semble que le style soit d'une part la chute de l'objet a, qui soutient le sujet entre sa singularité réelle et symbolique à révéler son imaginaire. Une perte remarquable du fait qu'elle n'est pas présente en négatif comme on s'y attendrait. D'autre part le style semble une réponse à la demande de l'autre.

Dans la suite que nous souhaitons donner à cette étude, il ne sera pas question d'analyse du style des apprentis acteurs à la manière d'un stylisticien à cheval entre linguistique sémiotique et littérature, mais bien des conditions d'émergence du style, du terreau dans lequel il peut être à même de se développer. Nous verrons en quoi, acteurs et metteur en scène, en se faisant spectateurs facilitent les apprentissages relatifs au style.

### 1.3.8. Résumé des épisodes précédents

Tout d'abord, retenons qu'il n'y a de compréhension que locale et personnelle. Comprendre est nécessaire pour arrêter une idée, et ainsi la rendre utilisable. L'éthique de la compréhension consiste à interroger son projet. En certaines situations l'incompréhension témoigne d'une volonté de faire avec l'autre en le considérant. Pour ce qui est de la co-construction avec un autre, elle en passe par la traduction de l'imagination en systèmes de signes car l'imaginaire d'une personne n'est pas communicable en l'état. La résistance inhérente à traduire son imaginaire et sa pensée est constitutive du travail de co-construction.

Création, invention, style, concernent chacun de nous au quotidien. Toutes créations et inventions nécessitent un acte de traduction d'une imagination en un système de signes.

L'imagination permet de pallier l'écart entre le réel et notre appréhension incomplète du monde. Donner un semblant d'unité dans nos incompréhensions constitutives de notre expérience langagière qui a tendance à laisser les choses en plan. Elle joue donc un rôle essentiel au cours des interactions. L'imagination permet des ruptures avec les connaissances de l'ici et maintenant afin d'introduire de la nouveauté dans le déroulement de nos impressions. Aptitude nécessaire pour extraire et s'extraire de nos habitudes comme le propose le jeu sur scène.

Les systèmes de signes, de par la résistance qu'ils confèrent, peuvent aussi bien avoir pour fonction d'alimenter et amorcer le processus d'imagination que de le limiter. On retrouve cette notion de limite imaginaire dans les travaux de Crapanzano (2004), qui utilise le terme d'*imaginative horizons* pour comparer notre imaginaire à un arrière-pays culturel au delà duquel rien ne se distingue. Un système de signes limite donc les possibilités de notre imaginaire mais amorce le processus d'imagination et de co-construction. Il en est de même du style qui contraint de manière analogue le jeu de scène et sa co-construction.

On parlera d'une imagination extemporaine lorsqu'elle accorde une prédilection au processus en cours (caractéristique des activités des plus jeunes et des phases recherche par improvisation dans un contexte d'invention) et d'une imagination contemporaine lorsqu'elle sert le projet d'une transmission qui en passe par une œuvre.

Du style on voit les restes du travail de construction qui peuvent servir la reconnaissance de l'auteur. L'inclination pour un style reconnaît donc l'esthétique de l'imperfection qui résulte du travail, de l'inachevé. Le style n'est pas sans lien à la notion japonaise du *wabi-sabi* au sens où le style est la patine du corps par le travail, la mise au mouvement des résistances, le procès d'une manière qui se distingue de celle de l'optimale machine. Associée traditionnellement à un des premiers axes idéologiques et spirituels de la cérémonie du thé, la notion de *wabi-sabi*, réduit à la définition partielle de rustique, est née de l'utilisation des objets artisanaux. Comme le style, le *wabi-sabi* s'accommode de l'usure, de la dégradation ostensiblement grossière conséquente de l'usage. Les irrégularités qui découlent de l'usage intime de l'outil style sont à même de marquer le spectateur en sollicitant une expansion de l'information sensorielle. Ainsi le style est aussi l'expression de l'usage du temps dans

l'espace du corps et plus particulièrement du geste. Le style est ce que l'on voit de l'*idios* de l'acteur, ce qui de son expérience lui est propre et particulier.

#### I.4. Les instruments du travail de spectateur au théâtre : kinesthésie, reconnaissance, narration gémeilaire

L'imagination et nos systèmes de signes, limitent et déterminent notre expérience de lecteur. La modification de l'un ou l'usage de l'autre modifie notre sensibilité de spectateur. Ils constituent la matière du principe régulateur de la tension que Schütz (1945/2016), désignait *d'attention à la vie* ; c'est-à-dire, ce qui subjectivement et dans un certain univers, est pertinent pour nous, et oriente nos actes.

Le style, quant à lui, contribue à susciter l'émotion ; par ses aspérités, il concède au spectateur le sentiment qu'il a affaire à un autre (absent) en personne. Pour celui qui le lit, le style est l'ensemble sous-jacent, la texture qui le maintient en haleine, ce qui de l'un dans l'œuvre attrape le spectateur : une matière plus ou moins raffinée, brute par certains aspects. Pour que le spectateur soit présent à ce que l'acteur lui montre à voir il faut qu'il y mette lui aussi du sien, de sa croyance. Pour cela le spectateur, par son *regard*, mobilise les logiques du corps (perception - kinesthésiques), du désir (mémoire - reconnaissance) et du pari (imagination - narration gémeilaire). Pour mobiliser son corps, le spectateur a recours à des instruments psychologiques intimement liés au regard (kinesthésie, reconnaissance et narration gémeilaire, que nous définirons dans les parties à venir). Cette mobilisation, lui permet d'agir sur sa croyance qui assure l'engagement du corps du spectateur dans l'activité d'interprétation d'une œuvre.

Cette partie vise à définir l'*autre* de l'interaction dans notre étude. Cet *autre*, est le metteur en scène de la troupe, qui est amené à se faire spectateur au même titre que les acteurs, l'auteur ou encore l'hôte d'un spectacle. Les retours permis par le statut de spectateur (qu'ils proviennent de la personne ou d'un autre), jouent un rôle capital dans les apprentissages relatifs au style des apprentis acteurs réalisés en cours de co-construction d'une pièce de théâtre. En effet, l'instrument psychologique du vécu, que les acteurs ont de leur corps/style par l'activité de spectateur des metteuses en scène et la leur propre, leur permet d'appréhender ce qu'ils sont en mesure d'exprimer et ce qu'ils aiment faire.

##### I.4.1. Une histoire antique du théâtre

La représentation théâtrale trouverait son origine dans le rituel mortuaire et les rites d'équinoxes, qui ont pour fonction de représenter ce qui n'est plus, ce qui d'un passage n'est pas visible. Autrement dit, le théâtre signe le paradoxe à accepter pour entrer dans le

lien social. Du grec *theatron*, le théâtre est le lieu d'où l'on voit, une action se jouer (Schaeffner, 1965).

Plus proche de nous, les fouilles du théâtre romain antique de Bosra (actuelle Syrie), nous apporte de précieux renseignements sur les représentations qui pouvaient se composer d'un pantomime (danseur silencieux) accompagné d'un chœur de chanteurs et musiciens.

Le pantomime, celui qui incarne tous les personnages par le mime, est traditionnellement un homme. Il avait pour attribut un masque dont la bouche était obstruée, ainsi qu'un costume neutre composé d'une tunique et d'un foulard (Hall & Wyles, 2008). L'usage détourné de ce dernier était courant pour représenter la chevelure d'Aphrodite ou encore faire office de fouet. Élément que l'on retrouve dans le jeu symbolique d'enfants de l'élémentaire en l'absence d'objets à leur disposition (Annexes 1 & 2). Pour les autres objets nécessaires à son expression, il les faisait surgir dans l'imaginaire de l'auditoire en les mimant. Il n'y avait pas de changement de costume pour l'acteur qui incarnait différents personnages en empruntant des postures dont certaines caractéristiques faisaient convention. Par exemple, une posture rigide était celle d'un homme tandis que des ondulations évoquaient une femme. Il était coutume de représenter des scènes mythologiques où des actes violents étaient montrés. Les liens entre la danse du pantomime et les chants du chœur ne sont pas clairs mais il semble qu'ils étaient tous deux dissociés et parallèles (Webb, 2015). Quel rôle pouvait bien jouer cette subtile dissociation, qui prend la forme d'un écart dialogique ?

Le chœur, du grec *choros* signifiant danse, se composait de *choreutes* qui contrairement au pantomime, se présentaient visages nus. Sous la direction du *coryphée*, ils évoluaient dans l'orchestra entre la scène et le public. Par le chant ou bien le langage parlé, accompagné de musiques et mouvements, les *choreutes* présentaient le contexte et résumaient des situations pour pallier la compréhension partielle de l'auditoire. Ils relayaient des commentaires sur les thèmes principaux de la pièce et suggéraient de quelle façon le « spectateur idéal » était supposé réagir à la représentation.

« On a dit du chœur grec, également du *waki* du nô japonais, que c'était un "témoin". Spectateur, mais mieux informé qu'aucun, [...] ; il contemple l'action plus qu'il n'y semble prendre part, bien qu'il en tienne le fil entre les mains. » (Schaeffner, 1965, p.49). C'est comme si la représentation du pantomime était le fruit de l'imagination des *choreutes* ou n'aurait de significations sans le travail d'imagination de ces témoins, comme poussé à exister.



Pourtant, à partir du IV<sup>ème</sup> siècle, les chœurs ont peu à peu déserté les théâtres (Biet & Triau, 2006). Les hypothèses sur les raisons de cette mutation sont multiples. Les auteurs en proposent deux. L'une est spatiale. L'engouement du public pour le théâtre impliquait une nécessité de loger dans le lieu de la représentation un nombre accru de spectateurs et l'orchestra présentait des places de choix pour des spectateurs de marque. Autre supposition, le nombre croissant d'acteurs en parallèle exigeait la présence de moins d'interludes pour nourrir la représentation, autrefois à la charge du chœur. De plus, le chœur, origine du théâtre (Hunkeler, 2015) initialement associé à la pratique de la tragédie aurait aussi souffert du déclin de cette forme théâtrale. Enfin le perfectionnement de la musique associé aux représentations requérait le remplacement des *choreutes* par des musiciens (cf. l'organisation actuelle d'un opéra).

Réelle disparition ou mutation de ce témoin qu'est le choreute ? L'industrie de l'audiovisuel ne nous souffle-t-elle pas de manière plus subtile que ce dont nous sommes le *témoin* est drôle, que c'est le moment de rire ? Chauffeur de salle, enregistrement d'arrière-plan de rires dans les sitcom, cri de bébé à peine perceptible dans les bandes-son des films d'action à couper le souffle, infrabasse à vous remuer les tripes dans les pièces maîtresses de l'horreur. On propose qu'il y a eu un glissement du chœur, relégué à la fraternité des spectateurs (le chœur restant ne faisant office que d'une aide sous-titrée). Le chœur cadre et scande le spectacle, il sépare ce qui se joue du dénouement. Par son étrangeté c'est une figure qui doit permettre la réflexion, une distance critique. Il représente en somme la communauté face aux protagonistes. Le chœur permet donc une réflexion en tant qu'individu et une identification en tant que communauté.

En prenant à sa charge le chœur, il ne manque qu'une chose au spectateur pour qu'il soit présent à ce que l'acteur lui montre à voir : qu'il y mette du sien, de sa croyance. Pour cela le spectateur fera jouer différentes logiques sur la scène de son activité, celle du corps, du désir, et du pari. Il va venir mobiliser des succédanés de la perception (kinesthésie p.77), de la mémoire (reconnaissance p.79) et de l'imagination (narration gémellaire p.82).

#### 1.4.2. Spectateur : L'envers de l'œuvre

Le public est une catégorie socio-économique, ce en quoi se distingue le spectateur. Ce que nous entendons par le spectateur, est une personne singulière, pour cela on parlera d'une psychologie du spectateur. Pour un historique du spectateur nous renvoyons le lecteur aux

ouvrages, de Mervant-Roux (2006) et de Naugrette (2002). Selon le metteur en scène Max Reinhardt, le spectateur est le grand inconnu, la dimension la plus ardue à saisir ; bien que souvent plongé en pleine ombre et bâillonné de conventions, il est perceptible par les acteurs qui se retrouvent également spectateurs les trois-quarts du temps lors des répétitions.

Souvent maltraité par les critiques, le spectateur peut se voir affublé de la qualité « mauvais » ou encore « passif ». Peut-être le devient-il lorsque consommateur, il est pris pour ce qu'il n'est plus ; désaffecté et destitué d'un savoir vivre et d'une capacité à s'approprier l'œuvre hors de l'intention d'un autre, il déloge le fantôme de l'opéra. De nombreux metteurs en scène contemporains ont pris la défense des spectateurs ; « premier partenaire de l'acteur » pour Max Reinhardt, l'un des « trois participants du spectacle » pour Louis Jouvet, le « quatrième créateur » ou « correcteur artistique » pour Vsevolod Meyerhold (1973, p.123), et « un témoin qui coopère organiquement » auquel Richard Wagner (1851/1982) confère le « statut de co-créateur nécessaire de l'œuvre d'art ». Pour l'aider à focaliser son attention, ce dernier, vers 1873 plongera les spectateurs dans la pénombre. Ces metteurs en scène tout comme Artaud, Boal, Brecht et bien d'autres semblent plus exposer un désir de spectateur actif (specta(c)teur) en leur en donnant les moyens, que faire le constat de leur activité. En effet, leurs théories témoignent plus d'un souhait que d'une réalité ; avec par exemple le théâtre forum de Boal ou la révolution en tant que nouvel usage des anciennes significations théorisé par Brecht, et reprise par Debord et Duchamp comme une forme de détournement. Malgré tout nous rejoindrons Bakhtine (1984) qui propose, exception faite pour certains aspects techniques, une égalité entre les fonctions d'auteur, de metteur en scène, de spectateur et d'acteur réunis autour d'un processus social. Ces différents protagonistes sont étroitement liés par le « style du regard » qu'ils entretiennent en vis à vis de la présentation, de l'œuvre qui « se réalise à travers le lecteur ou le spectateur qui devient co-auteur » (Lehmann, 2008, p.22). Œuvre et spectateur ne sont pas des entités indépendantes, l'une est l'envers de l'autre ; le spectateur est à penser comme la continuité de l'œuvre de Meyerson (1945/1995). Il est ici question d'un couple, contrairement à l'œuvre et l'acteur, entre qui il y a théoriquement séparation, *exotopie* (Bakhtine, 1984). Pour l'acteur, l'œuvre est prétexte au mouvement de ses actes.

Il est à noter que le travail du spectateur est de plus en plus sollicité par l'œuvre contemporaine qu'Umberto Eco (1971) qualifie d'œuvre ouverte. De nos jours par

opposition aux œuvres classiques, le message véhiculé semble plus ambigu, moins explicite du *moins* dans sa forme. Le reste qui échappe à la compréhension serait plus exposé qu'avant, il n'est plus caché. Ce reste appelle une pluralité d'interprétations esthétiques à inventer. En échappant à la norme, l'œuvre reste incomplète, sollicitant ainsi le spectateur à collaborer à son achèvement. A titre d'exemple, lorsque Glen Gould se retire des concerts pour les raisons qui lui sont propres, il prend d'assaut les studios d'enregistrement car il considère l'auditeur comme créateur par l'écoute et les modifications permises par l'amplificateur. Cette conception nous amène à considérer quels sont les instruments psychologiques à la disposition du spectateur de théâtre.

Enfin nous terminerons cette tournée par la définition du spectateur de Ferrier (2012) qui revient sur l'apparente passivité du spectateur concomitante de « la marchandisation progressive du monde contemporain » (p.9). Son étude principalement axée sur une philosophie de l'ontologie – limite du côté de laquelle nous portons peu d'attrait – nous compléterons la nôtre par le corps du spectateur via son sentiment d'appartenance par la narration et le mouvement autour de celle-ci via la reconnaissance. L'auteur aborde trois situations qui ont « pour trait commun d'y métamorphoser, philosophiquement ou concrètement le spectateur en acteur » (p.14) via un processus d'individuation. Une première est la « situation-limite » de Jaspers (1989), sorte d'aire intermédiaire où le sujet « s'empare du sens de la vie, l'enrichit et le communique à autrui » (p.13). Cette « situation-limite », transcende le niveau empirique par simulacres (« pousse le sujet-spectateur à se déplacer par rapport au modèle » (p.52) grâce notamment à la catharsis. Ce phénomène permet un déchiffrement (interprétation) de la transcendance qui aboutit à une transformation « de son rapport à soi, à autrui et à sa situation dans le monde » (p.19.). Une autre est la « situation dramatique », qui aborde les relations entre la réalité commune aux acteurs et spectateurs et la fiction dramatique, tels que catharsis, imitation, identification, distanciation qui, lorsqu'ils sont oubliés comme instruments, aliènent l'utilisateur. Cette situation témoigne d'un mouvement du collectif vers l'individu médié par l'objet représenté, rendant souvent compte de contradictions non résolues. Elle est le donné à voir d'une pièce qui pousse le sujet à répercuter les tenants et les aboutissants de son interprétation au sein de son quotidien. Pour finir, est abordée la « construction de situations », via un dispositif de détournement (Debord) par dévalorisation et *Verfremdung* (Brecht), autrement dit une distanciation qui englobe les notions d'étrangeté, d'éloignement, de bizarrerie, d'insolite

(p.187). Une autre traduction proposée est le « dépaysement » (Ervals, 1952, p.1708), elle secourt le spectateur dans son souhait de passer outre l'identification et poursuivre une dynamique de transformation.

Le développement d'une psychologie du spectateur est concomitant de son rapport au savoir au regard d'une œuvre. Il est classique d'entendre, de la part d'un spectateur novice, qu'il n'a rien compris. Ce vécu sur le versant de la compréhension rend impossible l'accès au ressenti du corps du spectateur. Le développement de la psychologie d'un spectateur consiste à se rendre disponible au vécu du corporel médié par l'œuvre. Pour opérer ce décalage du registre de la compréhension vers celui du vécu, le spectateur doit parvenir à établir des points de reconnaissances. Pour cela il a plusieurs options. Soit par l'emprunt de repères via l'étude des codes, conventions et de références relatives au domaine de l'œuvre, et/ou bien en apprenant à exprimer son ressenti à l'issue de la rencontre d'une œuvre à partir de points de reconnaissances autres, construits et identifiés au préalable par le spectateur. Ces points de reconnaissance peuvent s'établir à partir de ce que le spectateur aime à voir, ou à l'habitude de voir. A partir de là, le spectateur est en mesure de repérer, à sa mesure, ce qu'il trouve novateur, surprenant, réussi, ou attendu. Ainsi il devient critique. Il est plus que jamais utile de s'interroger sur le devenir du spectateur, vers où notre société l'amène ? Par exemple, suite à une augmentation des taxes sur la vente des billets, le Teatreneu de Barcelone, en partenariat avec l'agence de publicité Cyranos McCann, a fait installer sur le dos des sièges de son théâtre des tablettes configurées pour l'analyse des expressions faciales. Ainsi, l'accès à la représentation est gratuit mais le spectateur doit payer 30 cents « à chaque rire reconnu par la tablette – le tarif maximum étant fixé à 24 € » (Morozov, 2015). Un tel procédé anecdotique n'est-il pas en mesure de modifier les œuvres produites vers l'intention de faire plaisir contre la prise de risque. Une situation entendue et attendue d'entrée de jeu.

### **1.4.3. Les agents de la croyance**

Qu'est ce qui fait que le mouvement de la fiction transporte l'homme immobile des salles obscures ? Une tentative d'explication avait été formulée suite à la publication de la loi de la réalité apparente (Frijda, 1988) pour laquelle « les émotions sont suscitées par des événements considérés comme réels et l'intensité de celles-ci correspond au degré de réalité attribué ». Walters (1989) a mis en évidence le paradoxe d'une telle loi pour certains

évènements de fictions. Harris (2007) proposa, pour y remédier, si ce n'est une reformulation de la loi de Frijda, au moins celle de son cadre d'application. En effet, la loi de Frijda permet d'examiner les conséquences probables d'un évènement. En aucun, cas elle n'examine le fait évalué indépendamment visant à prendre la décision d'encoder l'évènement comme réel ou fictif. Il est donc proposé qu'en *situation de confort*, une expérience est vécue sans questionner le statut ontologique de l'objet. Cependant si l'expérience est trop intense, trop angoissante, la question du statut sera posée, dans l'espoir de mettre l'objet à distance, comme d'un mauvais rêve. En effet, lorsqu'un film provoque sur le spectateur une sensation de peur, ce dernier peut se rassurer et prendre de la distance vis-à-vis de son vécu en se rappelant que ce à quoi il assiste n'est qu'une fiction qu'il est en capacité de suspendre.

Comme le rappelle Harris (2007), il n'y aurait pas un unique type d'évaluation de la réalité. Un premier système aurait pour but de statuer sur la nature de l'évènement et un second aurait pour but de déterminer les implications tangibles de l'évènement. Ainsi, par défaut, le contrat de fiction permet d'aborder confortablement un vécu émotionnel, évitant d'avoir à se poser la question de son statut ontologique pour y échapper.

#### **1.4.3.1. En fond'a(c)tion, l'activité du jeu**

Comment ne pas comparer la fiction au jeu de faire semblant ? En effet, comme le développe l'auteur de l'*Homo Ludens* « la notion de jeu comporte en soi la meilleure synthèse de cette unité indissoluble de croyance et de non-croyance » (Huizinga, 1940/2014, p.46). Tout comme la fiction, le jeu comme « *action libre* » (p.24) se développe par un sentiment de confort. « Le jeu est une action qui se déroule dans certaines limites, de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielles. (...) L'action s'accompagne de sentiments de transport et de tension et entraîne avec elle joie et détente » (p.187). Réceptacle par excellence de l'imaginaire symbolisé, le jeu se trouve être un métasystème régissant un éventail de possibles qui délimite la zone de confort propre à chaque spectateur. Tout comme pour une sémiotique, les contraintes facilitent l'amorce d'une mise en mouvement commune ; il en est ainsi des exercices d'écriture coordonnés par l'ouvrage de littérature potentielle (OuLiPo). En effet, la mise à disposition de codes permet d'ouvrir l'œuvre en permettant à chacun de s'approprier les éléments pour en inventer

l'usage. Cette mise à disposition à tendance à se perdre par le biais d'une logique d'obsolescence nécessaire à perpétuer un comportement consumériste (code opaque, brevets, ...). Le détournement s'origine dans le jeu au sein duquel prend naissance nos cultures (p.21, 112).

On pourrait croire que la pratique théâtrale tend à renouer avec ces éléments originaires et participerait à restaurer la synthèse paradoxale de la croyance/non-croyance nécessaire à la vie. « Ne pas croire est inconcevable et croire est impossible » (phrase de Camus en exergue de Femmes, femmes (Vecchiali, 1974)).

#### **1.4.3.2. Kinesthésie : le corps traducteur**

Les œuvres et plus particulièrement celles impliquant le concours des corps offrent une lecture sémiologique mais aussi kinesthésique. La kinesthésie au croisement des paramètres neurophysiologiques et socioculturels correspond « aux mécanismes sensori-moteurs qui régulent nos mouvements, en incluant les propriétés de projection, d'anticipation de relation entre l'aspect global (le schéma corporel, par exemple) et automatique, ainsi que la perception, qui est également action simulée. » (Berthoz, 2013). Ainsi certains aspects d'une œuvre sont en mesure de faire référence aux mouvements du corps et générer des « simulations perceptives chez le destinataire » (Bolens, 2008, p.19). Ces effets témoignent d'un savoir par corps (Salmona, 1994) qui nous est peu visible, peu appréhendable mais qui joue un rôle fondamental dans l'implication du corps dans nos fictions. On parle alors d'intelligence kinésique pour désigner la faculté de chiffrer (traduire) sémiotiquement ses perceptions afin de rendre ces mouvements compréhensibles pour un autre (Spolsky, 1996, p157-180). Il en est ainsi des compétences littéraires d'un auteur qui suscite chez son lecteur l'irruption d'une image qui trouvera « parlante ».

Bolens (2008, p.1) affine la notion de kinesthésie en proposant de distinguer la *kinesthésie* comme *sensation* motrice du mouvement (pouvant aboutir à la tension du corps au visionnage d'une scène de film d'action), de la *kinésie* comme *perception* motrice du mouvement (pouvant permettre de reconnaître l'état de rotation d'une toupie sur un tableau). Ainsi la sensation kinesthésique est idiosyncratique et dépendrait de la forme du corps travaillé, de ces chaînes d'activations nerveuses. La perception kinésique, quant à elle, concerne des éléments expérientiels saisis par nos sens et communicables par nos systèmes d'appréhension du monde. En effet, la simulation perceptive est le processus par lequel

« nous mobilisons notre mémoire sensorimotrice à des fins cognitives » (Bolens, 2015, p.115) d'anticipations et d'inférences. En somme il s'agit d'une traduction sensorielle qui vise l'usage du corps comme d'un instrument d'appréhension d'un observé externe en simulations idiosyncrasiques internes, illustration d'une internalisation (Vygotski, 1935/1997).

La kinesthésie est toujours active, elle comble les lacunes de la narration par des simulations perceptives (défiant presque les *Feelies* d'Aldous Huxley) ; une virtualisation du mouvement par le corps que nous rapprocherons du *mimisme* de Jousse (1974/2008) défini comme « la recherche de la dynamique interne du sens » (Lecoq, 1997, p.33). Celle-ci opère par l'observation soutenue, qui progressivement se fige en une représentation mobilisable pour reproduire un geste. Lorsque la reproduction en passe par une représentation, l'acte est sensé pour son auteur. C'est ainsi que Jacob & Jeannerod (2005) constate « qu'un enfant tend à reproduire non pas ce que l'agent observé a réellement fait, mais ce qu'il avait l'intention de faire. Par exemple, si on lui montre un geste raté, l'enfant refera le geste abouti et non le geste raté. C'est donc qu'il ne simule pas seulement ce qu'il a vu, il anticipe l'intention de l'acteur à partir de ce qu'il voit » en lui donnant du sens, en y mettant du sien. Cette imitation, couplage entre perception et action, joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant et dans son rapport à l'autre. Elle répond à deux fonctions adaptatives que sont la fonction d'apprentissage et celle de communication non verbale (Nadel, 1999 ; Nadel & Decety, 2002). En effet, l'imitation est, jusqu'à 42 mois, systématiquement utilisée pour communiquer (Nadel & Baudonnière, 1980). Puis lorsque l'imitation est dirigée sur l'environnement physique, elle est à entendre comme stratégie d'apprentissage pulsée par un intérêt pour la nouveauté. En situation sociale, l'imitation est à considérer comme « moyen de modifier l'état mental du partenaire en synchronisant son activité sur celle de l'autre, conformer son activité à celle d'un autre est une façon de lui signifier un « tu m'intéresses » pour engager le dialogue. Celui-ci est à même de suivre les interlocuteurs en l'absence de l'autre pour devenir ressource au quotidien.

Ces phénomènes jouent un rôle fondamental dans notre rapport aux fictions et révèlent une des logiques qui opèrent sur le spectateur, celle du corps qui par sa tension et son attention rend disponible à une croyance. Il en est de même de l'acteur qui pour présentifier à son action un objet suggéré au spectateur, exercera une tension/pression relative à l'usage pour continuer de faire avec sans. Le théâtre notamment repose en partie sur « notre capacité à

percevoir les nuances *kinésiques* d'un jeu d'acteur » par le recours aux inférences qui par empathie suscitent des « simulations *kinesthésiques* » chez le spectateur par activation d'une cognition sensorimotrice (Bolens, 2015, p.116). La qualité de ces simulations (jugé en rapport de leur ressemblance à une activation en situation écologique) dépendra de l'expérience du spectateur qui sera plus ou moins performante selon les domaines. Il en est de même des différences d'activations neuronales entre un haltérophile amateur et professionnel durant une visualisation de l'effort à fournir comparé à l'activation durant la performance. Plus le corps emmagasine la répétition d'une tâche plus il sera en mesure de proposer une simulation kinesthésique précise et similaire à une action écologique.

Enfin, le style est un moyen de susciter des simulations perceptives multimodales complexes (p.117). Il parle à celui à qui il s'adresse et pas forcément à qui il est destiné ; ces faits ne sont pas du domaine de la compréhension, que nous associerons aux courants de la théorisation de l'esprit (ToM) en psychologie contemporaine (qui ne sont autre que les travaux sur l'empathie de Wundt, Fisher et Lipps du début du siècle derniers revisités par les théories du développement et les avancées en neurobiologie concomitant de la découverte des neurones miroirs), mais bien de l'entente complice entre émetteur et destinataire vis-à-vis d'une reconnaissance de l'objet travaillé. Prérequis à l'imitation et à la kinésie, la reconnaissance est souvent affectée du sentiment de retrouver ce qui naît en présence de l'autre.

#### ***1.4.3.3. Reconnaissance : la trouvaille inventive du spectateur***

« Le symbole est quelque chose qui permet de reconnaître » (Gadamer, 1976/1992). Entiché que nous sommes à nos habitudes, l'adhésion à une œuvre n'en sera que facilitée par des rendez-vous familiers auxquels la reconnaissance donne forme. Les retrouvailles, mécanisme thématique connu de la tragédie, devient thème avec Ulysse et se retrouve dans nombre de fictions mais il intervient à un niveau plus fugace dans une psychologie du spectateur, qui n'est pas sans rappeler les théories de l'attachement. Chacun aime à retrouver ce qu'il connaît en terre inconnue.

Selon Aristote, la principale source de plaisir pour l'âme du spectateur est entre autres « les *péripéties* et les *reconnaissances* » (sd/1996, p.89). La reconnaissance (*anagnorisis*) avec le spectateur, prend l'allure d'une péripétie interne qui aboutit en un point de gravité, celui du « passage de l'ignorance à la connaissance » (p.97) ; moment où le spectateur localise dans



la fiction son savoir (p.31) lui concédant une « compréhension de la non-compréhension » (p.32). Bien que médiée par l'œuvre, elle est le fait du spectateur par l'usage qu'il fait de la sémiotique, de la mémoire, de la logique et de l'absurde.

Les reconnaissances font partie des « moments affectivement les plus forts d'une représentation théâtrale » (p.30), bien qu'ils soient souvent négligés contrairement à la catharsis. Lieu en passe de construction d'un enseignement, le théâtre indique Aristote « relèverait en réalité du ressort de ceux qui ne veulent pas penser » (p.29). Ce en quoi nous entendons que l'enseignement propre au théâtre emploie d'autres sens que la pensée ; ne serait-ce que pour se retrouver un peu étranger à soi et à l'habitude. Ce sentiment permet le retour de l'oublié et du passé pour reconnaître. Ce phénomène ne peut trouver lieu dans l'habitude du fait de l'accoutumance, à ce titre pour sentir une fragrance au quotidien il faut-être en mesure de l'oublier, qu'elle ne fasse plus partie de notre corps.

Véritable plaisir de la cueillette, on peut répertorier différents types de reconnaissances. Il y a celle d'un trait dont use l'identification, celle d'une image ou encore d'une scène. Elles ont pour point commun de susciter l'attente, différer une action d'un corps en tension jusqu'à une limite temporelle. On retiendra l'exemple des bandes annonces, des *teasers*, des effets d'annonces qui sont une appropriation marketing du mécanisme qui orchestre un état de contentement à retrouver les images attendues lors de l'expérience spectatrice accomplie. En cela la reconnaissance relève d'une logique du désir du spectateur marqué par ce point de gravité pouvant se réduire à un nom. Ce qui nous amène à la reconnaissance d'un style qui peut valoir la reconnaissance même d'un auteur, sa renommée mais aussi une nouvelle naissance de la fiction assistée de l'autre par la maïeutique de sa compréhension singulière. Pour résumer, la reconnaissance opère d'une part par la répétition, qui pour être déclarée se tourne vers le passé. D'autre part, par une reprise (Kierkegaard, 1843/2008 ; Jullien, 2017) qui pour être déclarée se tourne, quant à elle vers l'avenir. La reprise est un terme danois enrichi par Kierkegaard qui entretient un lien de parenté avec celui de médiation chez Hegel. Reprendre le souvenir c'est l'actualiser et l'enrichir du nouveau contexte narratif et sensoriel ; il est une rencontre d'un même devenu, celle de différences issues de la durée générée dans une distance temporelle.

Dans la vie, sans repère, sans reconnaissance, le sujet est incapable de se raconter. La *reconnaissance est le repère* qui prétexte au texte ; un horizon dont les contours sont, en dehors de la narration de chacun, en suspens.

#### 1.4.3.4. *Le chœur : un spectateur devenu obstacle ?*

Pour retrouver le sentiment du chœur antique, il peut être utile de s'arrêter sur le *kecak*, du moins j'aime à le croire. En Indonésie, le *kecak*, hérité de l'ère Majapahit, escorte la présentation d'une épopée hindoue (*Ramayana*) racontant les amours du prince Rama et de son épouse Sita. Il se présente sous la forme d'un groupe conséquent d'hommes assis, disposé en hémicycle ou cercles concentriques, psalmodiant en chœur un « chak a chak a chak » envoutant tout en s'accompagnant de mouvements synchrones évoquant l'unité d'un massif corallien ballotté par les vagues. L'ensemble engage un dialogue entre interlocuteurs et acteurs orchestré par ce que nous pourrions désigner comme des solistes. La vigueur de cette scène évoque une cohésion au mouvement fraternel qui martèle un sentiment d'interdépendance. En cela nous extirpons une filiation au chœur qui témoigne en notre sens d'un mouvement de fraternité citoyenne ; un *ubuntu* (Xhosa, dialecte d'Afrique du sud) « je suis parce que nous sommes ». La citoyenneté s'invente d'une étrangeté familière qui consiste à engager sa voix et n'en conserver que le mouvement, la vibration comme l'expérience de chant choral est en mesure de témoigner.

Le chœur semblable à la famille dans sa constitution est caractéristique d'une fraternité en cela qu'il s'oppose à l'amitié, il est un lien hors choix. Il est à noter que dans l'antiquité bien que les acteurs étaient des professionnels, le chœur quant à lui était constitué de « citoyens exemptés de toutes autres charges politiques et militaires pendant la durée des répétitions et des représentations » (Klimis, 2009). Désignés par tirage au sort (*tukhè*) les citoyens du chœur devaient s'enquérir de ce rôle politique sous peine d'amende (Csapo & Slater, 1995, p.352). Affirmation d'une souveraineté sur scène comme au dehors, le chœur témoigne d'une valeur à même de se passer de gouvernement qui fait terriblement défaut, la fraternité. Nous abandonnons cette fraternité à des groupes, qui sous couvert des signifiants de réseaux sociaux et de communautés troquent cette puissance contre un pouvoir contrôlé et monnayé. Nos sociétés ne sont plus si loin d'une dystopie dont fait état *The Circle* (Bregman, Goetzman & Ponsoldt, 2017). Il ne serait pas inintéressant de redéfinir l'Etat dont le sous-titre actuel semble une hégémonie holistique du pillage (Curnier, 2017). Discussion ardue dans nos sociétés aseptisées au sein desquelles la politesse déplace la rencontre dans un usage codifié de l'autre qui aboutit à manquer la rencontre. On la rate et elle continue de nous hanter dans une solitude pleine où le sentiment d'exister s'atténue. La rencontre nous

manque, tout comme une solitude personnelle. On ne se trouve ni avec, ni sans l'autre ; seul compte alors de se retrouver via une rencontre ou une solitude. Triste politesse clôturé le corps hors du champ de l'imprévu, dans une gêne inexprimée par l'environnement qui ne permet plus aux dés une taille du corps. Le corps n'exprime que ce qu'il a déjà à prendre.

Le chœur n'est pas une dissolution de l'individu par la *doxa* (Fix & Toudoire-Surlapierre, 2009) mais une possibilité de renouer au corps. On identifie une différence entre se faire chœur par une adhésion à un corps pluriel (exemple des supporters) et l'usage du chœur comme d'un instrument narratif pour affecter nos représentations. Pour en revenir au chœur du théâtre contemporain, dont nous faisons l'hypothèse qu'il serait assuré par chacun des spectateurs, nous allons maintenant en aborder les fonctions basiques.

Tout d'abord, le chœur se fait littoral de la dialectique entre « le monde réel du spectateur et celui de la fiction » (Haviaras & Semet, 2009, p.89). Ensuite, il constitue le facteur d'étrangeté au spectateur (Fix & Toudoire-Surlapierre, 2009, p.9) qui par son adhésion aménagerait le sentiment de reconnaissance du spectateur. Il confronte le spectateur à « l'épreuve de l'étranger » (Klimis, 2009, p.102) qui aide ce dernier à prendre conscience de la part d'altérité constitutive de son identité. Tertio, le chœur assure une fonction narrative semblable au monologue intérieur nécessaire au travail des versions de péripéties hypothétiques menant aux reconnaissances. Le chœur assure une résistance qui par le refus de l'exclusif brouille l'imaginaire du devenir. A titre d'exemple, on retrouve cette coexistence théâtrale des contraires, lorsque que les femmes, 1, 2 et 3 de *Tendre et cruel* (Crimp, 2004) ramassent la parole en fin de pièce pour asséner leurs versions des faits distincts des personnages principaux. Enfin, l'usage du chœur génère une distanciation avec la fiction pour initier une mise en perspective.

#### ***1.4.3.5. La Narration gémeilaire : une mise en reliefs et abîmes***

Dès 2 ans, par le jeu de faire semblant, l'enfant témoigne de sa capacité à imaginer une alternative fictive qu'il distingue de la réalité (Harris, 2007 ; Perner, 1991).

Pour Leslie (1988), le jeu de faire semblant est le premier signe clair d'une théorisation de l'esprit (ToM) qui permet la compréhension des fonctionnements sociaux et des situations ironiques, métaphoriques et humoristiques (Thommen & Rimbert, 2005). Les connaissances relatives aux ToM comme tout savoir ont une valeur prédictive des réponses et des conduites d'autrui afin d'anticiper l'autre. En d'autres termes, comme le résume Georgieff

(2005), penser est se représenter l'activité mentale de l'autre et laisser soumettre notre activité mentale à l'influence et aux modifications de celle d'autrui que l'on se représente.

Au point où nous en sommes, nous pourrions imaginer que les ToMs seraient un outil au service de la diffusion des idées dont la finalité, comme tout acte de l'homme, serait d'aboutir à des institutions et à des œuvres. En effet, « Les états mentaux ne restent pas états... ils tentent de devenir des objets » (Meyerson, 1945/1995, p.9-10). De ce fait, l'aboutissement d'un acte littéraire en œuvre, pourrait se trouver être un détournement d'usage visant à maximiser l'étendue d'action des représentations, qui à l'origine ont pour utilité première d'opérer du lien dans l'interaction. L'expression d'états mentaux se retrouve ainsi de manière indicée dans des œuvres littéraires et visuelles. Par exemple, le chœur dans les pièces de théâtre de la Grèce antique en est une représentation tangible. Il présente le contexte et résume des situations pour modérer la compréhension d'un auditoire, en faisant des commentaires sur les thèmes principaux de la pièce et suggère de quelle façon le spectateur est supposé réagir à la présentation. Enfin, le chœur s'exprime généralement par le chant, ce qui n'est peut-être pas anodin. En effet, en insufflant un autre type de matérialité aux mots, le chant pourrait harmoniser les états mentaux en suscitant la rêverie ; une nouvelle entente des mots permise par le rythme. Nous proposons que le développement de ces capacités interactionnelles soit recyclé dans notre rapport à la fiction. Nous proposons comme détournement de ces compétences, la notion de narration gémellaire (NG) à même de rendre compte de la rencontre d'un style ; elle est entremise dans le mélange des voix, du spectateur à l'auteur parsemé d'acteurs. Elle met le spectateur au travail via une logique du pari, semblable à l'El Dorado des explorateurs. Le spectateur se raconte ce qu'il se passe sous ses yeux, et pris par la narration, se met à anticiper ce qui va arriver. Ces anticipations, issus d'une narration gémellaire à celle proposée au spectateur, forment des points de rendez-vous avec la narration de l'autre qui vient confirmer ou infirmer la narration gémellaire du spectateur.

Ce pari participe du mouvement, en contrebalançant le poids des peurs des passés dépassés, contentés d'humbles raisonnables. Parier est faire un pied de nez au savoir qui tisse nos peurs et pudeurs. Que serait un hypochondriaque sans connaissances sur l'existence des maladies ? Songer à l'insouciance de l'explorateur qu'est l'enfant ? Irait-il à la découverte du monde en connaissance des dangers potentiels qu'il recèle ? Le cercle vertueux vicieux du savoir s'accroît jusqu'à un seuil de rupture commis par son distillat de peur. Le virtuel vire

tutelle d'un corps déterminé sans avenir. A vouloir voir notre futur nous perdons notre temps sur place. Le pari est le *pharmakon* à l'être rangé pour se faire étranger en territoires inconnus.

La NG n'est pas sans rappeler le langage intérieur (Vygotski, 1935/1997) et le discours bivocal (Bakhtine, 1978, p.145) qui assure une *mise en perspective* qui prend fin lorsqu'elle rejoint la trame de l'histoire par ses reconnaissances. La NG est le pendant immatériel d'une *design fiction* (Sterling ; 2005) qui explore et critique des possibilités à venir. Par analogie au format d'un MVP (*minimum viable product*), la NG serait un MVN (*minimum viable narration*) pour apprendre en tant que spectateur à valider ou invalider des hypothèses avant de se lancer dans une réflexion plus coûteuse. Sa forme épurée est adéquate pour maintenir le lien à l'œuvre dont le mouvement court sur le rythme d'un autre. Cette NG génère des micro-attentes sur le fil de la co-construction qui se résolvent par des reconnaissances et surprises qui participent de l'emballlement pour le mouvement de la fiction. Par la NG le spectateur se raconte en blocs condensés d'autres brides d'histoires tout en étant conscient de la résistance du support donné de la fiction en cours. En somme en imaginant des possibles en réponse aux « pourquoi ? » du spectateur, la NG anticipe sur la traduction ; elle permet de se raconter en une, notre histoire.

Comme support de l'imaginaire, la NG dans la forme qu'elle assigne à l'interprétation, est à même d'expliquer le changement. Cet instrument impacte et moule la compréhension singulière du spectateur, invention qui est à même de contribuer à une forme de *bleed* au travers d'une diégèse (partage imaginaire du spectateur avec les personnages de la fiction). Par la diégèse, des aspects de la narration s'immiscent en creux à la psychologie des personnages. Ce phénomène a pour fonction de rompre avec l'incrédulité prescrite au spectateur.

Les NG peuvent être cadrées par les rendez-vous générés, via les images d'une bande annonce (vu préalablement au film correspondant), elles complètent de manière synchrone à la fiction, la narration. De même dans le cinéma muet, les cartons font souvent office de *check point* où naît la frontière entre les narrations gémeillaires trop divergentes du fil intentionnel de l'œuvre. En effet, notre interprétation et notre tendance à apposer du sens sur ce dont nous sommes spectateur peuvent faire que nous mobilisons certains éléments afin d'inférer une trame scénarisée implicite (NG) qui se fait le support de ce à quoi nous

assistons. A titre d'exemple extrême nous pouvons faire référence au Ballet mécanique, premier court-métrage qui se dit sans scénario réalisé par Léger et Murphy (1924) avec la participation de Man Ray à la caméra. Ce court-métrage de 16'10" présente à 10'26" la phrase suivante « on a volé un collier de perles de 5 millions ». A la lecture de cette phrase il est difficile ensuite de ne pas s'en saisir pour réinterpréter ce qui a été visionné ainsi que la suite de l'œuvre avec la NG qu'on a pu tisser à partir de l'apparition de la phrase.

L'incomplétude narrative, initiée par nos attentes de reconnaissances, évitent la fixation et contribuent au mouvement car ce qui importe à la NG, c'est le principe du dialogue permis par les zones d'inconnus. Ce suspens aux rendez-vous est l'espace, vital au conflit dialectique de la tension narrative. En effet, « il faut que l'un se taise pour que l'autre réponde », ce que Kluge (2003, p.129) illustre dans sa chronique des sentiments par « le cas du héros coincé sur la gouttière, (qui) si son angoisse est *jouée*, le mouvement intérieur du spectateur n'a plus aucun espace » laissant ainsi le développement de sa croyance sur le carreau. Il est à noter que la dissonance cognitive engendrée par les NG serait à même d'ancrer la croyance (Festinger, Riecken & Schachter, 1956/1993) d'un spectateur.

La NG nous évoque aussi l'*hétéroglossie* définie comme « un autre discours dans une autre langue (idiosyncrasique du spectateur) qui sert à exprimer les intentions (osées et supposées) de l'auteur (des acteurs et metteur en scène selon sa précédente équivalence) mais de façon réfracté » (Bakhtine, 1934/1981) par le miroir de la pensée. Cet écho (voix) ou ce miroir (regard) est orienté comme une seconde lentille (perspective du spectateur) de caméra visant à donner *relief* (relever, comme d'un plat, lever à nouveau par la reprise d'une seconde voix en canon) à l'histoire contée par la perspective des personnages. L'un sans l'autre on ne peut adhérer au mouvement, le personnage d'une fiction même s'il existe, a une consistance de peau de chagrin. Ce dispositif est équivalent au montage d'une caméra 3D qui permet le décalage nécessaire au réalisme de la forme.

Pour l'auteur, l'*hétéroglossie* rend compte de la co-existence de variétés distinctes dans un seul « code linguistique » potentialisé par la *puissance* de la lecture faite du spectateur de l'œuvre due au *conflit* entre différents discours : discours des personnages, du narrateur, de l'auteur auquel nous rajoutons celui du spectateur. « En eux tous se trouve en germe un

dialogue potentiel, non déployé, concentré sur lui-même, un dialogue de deux voix, deux conceptions du monde, deux langages. » (Bakhtine, 1978 ; p.145).

En somme, cette double narration n'est pas sans rappeler les débuts sur scène du théâtre. Un temps où le chœur et le mime n'étaient pas simple illustration de l'un et de l'autre mais étaient enclins à différer. La NG est le pendant de ce phénomène pour le spectateur héritier du chœur. Elle vise le *hors champ* pour faire bouger le *cadre*. Ce qu'on voit est constamment porteur d'un nouvel imaginaire, de nouvelles significations. Au sein même du présent narratif, il y a un manque, celui même que le spectateur va prendre à sa charge par la NG et que le médium cadre et balise. Il en est de même dans l'art photographique de Mc Adams (exposition de deux photos prises avant et après une action non présentifiée) qui expose des vides narratifs guidant le spectateur à se saisir d'indices kinesthésiques.

De l'effort d'une NG dépendra le « *degree of embodiment* » de Punday (2003) soit le degré d'incarnation ou de corporéité. Il varie d'une œuvre à l'autre et relève de la singularité du travail d'un style. Actualisée dans l'invention avec l'autre, « la corporéité telle qu'elle apparaît dans une narration est un accès fondamental à l'œuvre » (Bolens, 2015, p.77).

Cette narration intime secrète des appropriations originales d'œuvres, qui se dévoilent dans l'engouement pour la fiction. Aujourd'hui, prennent formes des chœurs que nous pourrions qualifier de transmédia. Comme avant, ils ont pour fonction principale de conférer du relief à la narration. Ainsi le spectateur se retrouve en place de *surmoi* du prochain roi Richard III mis en scène par Ostermeier, ou se fait l'interlocuteur privilégié et confident de Franck Underwood dans *House of cards*, ou encore l'observateur privilégié des ficelles fictives de la production d'un épisode de *Skal*. Il pourra se retrouver agacé à rebrousser le chemin de la narration par le recours à la télécommande par Paul dans *Funny Games U.S.* (Haneke, 2007). Mais mon péché mignon revient aux films « *jockeys* » qui recèlent d'exemples flagrants du partage de la NG. Spécificité des films d'action Ougandais, le *jockey* commente le film. Ainsi se retrouve sur le marché différentes versions de ces films au budget de production ramassé. Ces *jockeys* mettent à distance notre appréhension narrative par l'ambiance et le climat humoristiques scandés sur un air tragique ; motifs propres au style du *jockey* que l'on affectionne à retrouver comme il en est d'un commentateur sportif exalté qui conduit à terme le potentiel de chaque action. Je songe sérieusement à rêver une mise en scène d'une pièce, dont chaque représentation serait *jockey* par la « voix on » d'une personne venant partager son regard travaillé d'une passion.

Chaque représentation de la pièce offre une nouvelle empreinte sensible et parsemée du silence de nos voix. Car oui l'accès aux NG de chacun est restreint par nos conventions à regarder en sourdine, elle est notre intime voix off. Demander à quoi l'autre pense se solde souvent d'un rien, parfois témoin d'une flemme à traduire. En somme pour se faire une idée de la NG reste libre à nous de porter attention à la notre lors du prochain média que l'on rencontrera ou bien de voler les bribes de narration gémellaire (NG) à d'autres en situation de spectateur (Annexe 4).

#### *1.4.3.6. En résumé*

Les différents instruments psychologiques du spectateur que nous avons présentés permettent les va-et-vient nécessaires au travail de répétition des membres d'une troupe de théâtre (metteur en scène et acteurs). Au cours du travail de la pièce, la kinésie renseigne le metteur en scène si ce qu'il voit fonctionne, si une scène doit être retravaillée ou non. La kinésie est à même de renseigner sur une cohérence générale, si l'impression est satisfaisante. Même statique, ces compétences permettent un partage d'expérience local entre deux personnes autour d'un même objet sans pour autant occuper la même fonction (apprentis acteur vs metteur en scène), ni la même place (spectateur vs acteur). Ainsi un dialogue entre metteur en scène et acteur est possible (la distance s'efface dans des espaces distincts) tout comme entre spectateur et auteur. Pour croire et rencontrer, il faut que le corps soit engagé, pour cela le spectateur peut avoir recours aux instruments psychologiques que nous avons passé en revue.

La reconnaissance, quant à elle, permet d'ancrer la lecture dans nos systèmes de signes, pour que la signification (partagée) face sens (privé). La reconnaissance amplifie le sentiment de confort et sécurité nécessaire à l'engagement d'une croyance du spectateur, tout en renseignant l'acteur et le metteur en scène sur une cohérence interne, locale au jeu. Le sentiment de reconnaissance permet de statuer si l'expression est satisfaisante. En effet, l'interprétation est réalisée en référence à soi, et à un décalage visé aux vues du style. Se détacher de ce qui nous constitue est nécessaire pour qu'il soit reconnu. Il est de même dans le recours au style lors du travail d'une pièce ; c'est ainsi qu'on entend dire au plateau « je ne m'y reconnais pas », « ça sonne faux », « c'est encore trop moi ».

Enfin, la narration gémellaire (NG) est un dialogue de propositions imaginaires entre l'effectif et le caprice, elle opère une distanciation avec la fiction pour lui donner



temporairement du relief, la mettre en perspective. La NG sert le projet de ce que l'on souhaite que la pièce raconte, de ce que l'on souhaite y retrouver, de ce que l'on a envie d'entendre. Ainsi la NG permet aux metteurs en scène d'ajuster en temps réel, le jeu des acteurs au projet préétabli.

## 1.5. Apprivoiser le style : un cas particulier d'apprentissage par co-construction au théâtre

Se faire spectateur est essentiel dans une situation d'apprentissage. Lorsqu'il est spectateur l'apprentis acteur n'est pas passif, il est en mesure d'enrichir sa pratique en questionnant ce qu'il regarde à partir de ce qu'il est à même de faire et des difficultés auxquelles il est confronté. Voir un autre interpréter un personnage incite le spectateur, qui a une expérience de la pratique théâtrale, à projeter en surimpression l'image qu'il a de son jeu. De même, lorsque le metteur en scène vient au plateau montrer ce qu'il a vu en tant que spectateur et proposer ce qu'il souhaiterait voir exprimé au plateau, il aide les acteurs à localiser où ils en sont de leur interprétation et ce qu'il est possible d'exprimer. Afin de mieux saisir dans notre étude la relation entre les apprentis acteurs (la personne) et le metteur en scène (l'autre), selon que le rapport soit de l'ordre d'un élève envers un professeur ou d'un acteur envers un metteur en scène, nous nous proposons de faire le point sur le travail d'apprentissage ainsi que celui de metteur en scène.

### 1.5.1. Apprendre : un travail multimodal et multi sensoriel

L'activité d'enseigner peut être considérée comme une performance créative qui sollicite l'improvisation (Sawyer, 2004). Certains comparent même le professeur à un acteur qui joue sur scène (Lessinger & Gillis, 1976 ; Timpson & Tobin, 1982) pour ces élèves. Ce paradigme est encore vrai dans nombre de situations d'amphithéâtre et nécessaire à certaines structures du savoir. Cependant, il ne sert pas exactement l'apprentissage mais le savoir, dans l'intention de le rendre désirable. En cela il est souhaitable de préférer un changement de perspective pour proposer un paradigme où les apprenants sont acteurs sur scène et leur professeur un metteur en scène. Un tel paradigme avait déjà été entrevu par Pujade-Renaud (1983), qui faisait le constat que les études sur l'enseignant considèrent trop souvent ce dernier comme « un verbe désincarné et négligent le caractère charnel de la relation et son souci du rythme ».

Nous aurons une conception de l'apprentissage similaire à celle du travail que nous avons préalablement définie (cf. p.29), à la différence qu'il se fait au sein d'un couple apprenant/tuteur qui entame un dialogue multi sensoriel qui mobilise le corps des différents acteurs. Si l'on en croit l'équivoque qui porte sur l'idéogramme nippon correspondant à notre signifiant *apprendre*, il passe par le corps car il signifie également *apprivoiser*. On

pourrait dire qu'apprivoiser, c'est se faire spectateur, instrumenter son corps à regarder attentivement ce qui est encore sauvage, le séduire pour le détourner. Action mutuelle d'appropriation pour renoncer à prendre. L'apprentissage est aussi un lieu « où se rencontrent confiance et fiabilité », un espace potentiel d'expériences culturelles (Winnicott, 1971/2002, p.200) contigu, en situation pédagogique, d'une zone prochaine de développement (Vygotski, 1935/1997). L'apprentissage est une activité itérative qui procède de quatre moments (Billeter, 2012, p.18) non linéaires. L'un d'entre eux consiste à vaincre l'inertie des objets, leur résistance pour alimenter une dynamique. Un autre nécessite de concentrer l'attention sur des points délicats afin d'affiner le mouvement et rendre opérante la résistance. Une troisième requiert de se jouer des objets, pour s'approprier l'usage. Pour enfin prétendre tendre vers la synergie qui transforme qualitativement l'activité, en la rendant efficace.

Traditionnellement, l'apprentissage se résume à des « stratégies individuelles mises en œuvre » (Bril & Roux, 2002, p.18-19) dont le choix dépend de la nature de l'objet et des compétences de l'apprenant. Se distinguent trois types de processus d'apprentissage (Greenfield & Lave, 1979) : par *essais et erreurs*, par *façonnage*, et par *échafaudage*. Dans le premier cas, l'activité du sujet prime. Les deux suivants sont des variantes classiques de la ZPD dont la forme dépend de trois caractéristiques majeures (Van de Pol, 2010) la contingence (*contingency*) (le support est adapté au contexte), le niveau de retrait du tuteur (*fading*), et le transfert de responsabilité déjà opéré.

Dans le cas du façonnage, les tentatives *spontanées* de l'apprenant sont catalysées par un tuteur qui augmente progressivement la difficulté de la tâche présentée. Tandis que dans le cas de l'échafaudage, le tuteur assiste l'apprenant, de manière plus ou moins massive, jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans une tâche donnée.

Le spectre d'action du tuteur par ses feedbacks, suggestions, instructions, questions, ou explications consiste essentiellement en six fonctions d'étayage ou *scaffolding* (Bruner, 1966/1981 ; Wood, Bruner & Ross, 1976) : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles. Comme le laisse entendre la dernière fonction, expliquer et montrer sont « deux façons d'aborder le travail, deux façons de connaître » (Cornu, 2002, p.83) qui jouent un rôle majeur dans la pratique théâtrale de l'acteur-spectateur.

A ces stratégies s'ajoutent des relations d'apprentissages symétriques de co-constructions et d'inventions, où le *couple* apprenant/tuteur est partie prenante de l'activité à part égale, et dont la répartition est indépendante de leur niveau de compétences et de la hiérarchie induite de leurs statuts. En effet, cette symétrie s'applique au rôle de spectateur, commun au couple, qu'il est essentiel de préserver des éventuels conflits d'asymétrie contingents à leurs statuts (par exemple : maître/élève, acteur/metteur en scène, ...). Dans ces dispositifs, la relation de pouvoir est ajournée, l'apprentissage y est fait du tissage d'un couple de corps qui est en mouvement lorsque la relation prend allure d'alliance. Comme en mécanique, le couple d'apprentissage, hors dispositif tourne à vide, reste là à quai. En effet le couple acteurs/metteur en scène, moteur de la co-construction de la pièce de théâtre, de par ses deux forces de travail égales, parallèles et de directions opposées (l'un comme acteur s'exprime et l'autre comme spectateur s'imprime) , nécessite un sens commun, permis par le dispositif de la troupe et de l'atelier, pour cheminer.

L'attention exhaustive à la gestuelle des corps du couple d'apprentissage est riche d'enseignement et joue un rôle fondamental, d'une part dans l'établissement de l'alliance et d'autre part tout au long du cheminement coopératif. Des études sur les messages contradictoires des sentiments et des attitudes (Mehrabian & Ferris, 1967 ; Mehrabian & Wiener, 1967) révèlent que 7% de la communication est verbale (signifiants lexicaux), 38% de la communication est vocale (prosodie) et enfin 55% de la communication est visuelle (langage corporel et expressions du visage). Nous ferons peu de cas des chiffres mais retiendrons que l'ensemble du corps et de sa gestuelle est sollicité lors d'interactions et que la gestuelle du langage articulé n'en est qu'une partie. En effet, les gestes assurent les mêmes fonctions pragmatiques que le langage articulé (Kendon, 1980 ; McNeill, 1992), tous deux procèdent de la zone de Broca (Ozcaliskan & Goldin-Meadow, 2009), et lorsqu'on écoute quelqu'un parler à l'oral on pioche dans les gestes l'information absente dans les mots (McNeill, Cassell & McCullough, 1994). D'où l'importance de prendre en considération l'ensemble de la gestuelle en jeu lors d'interactions du couple apprenant.

De récentes études cherchent à établir que la gestualité sert les apprentissages (Goldin-Meadow, 2004 ; Roth, 2001), les travaux se focalisent aussi bien sur les enseignants (Azaoui, 2015) que les apprenants (Broers, Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2007) et portent sur différentes disciplines : la chimie (Gandillet, Dupont & Le Maréchal, 2003), les langues (Tellier, 2008 ; Tellier, Stam & Bigi, 2013), ou encore les mathématiques (Alibali, 2013 ;

Gerofsky, 2010). Certains travaux revisitent les tâches de conservation piagétienne (Church & Goldin-Meadow, 1986) et montrent que les réponses d'enfants non conservants sur le point de le devenir ont recours à des gestes qui vont dans le sens d'une conservation. En effet, lorsque les enfants sont sur le point d'acquiescer un concept et que les mots leur manquent (Goldin-Meadow, 2004), il est souvent plus simple pour eux d'en traduire l'idée en gestes qu'en paroles. De plus ces gestes, reflets de l'idée que l'enfant se fait d'un problème, sont à même de transformer ses propres représentations mais aussi celles des autres ; ces gestes se révèlent être de puissants outils dans l'apprentissage de notions abstraites (Goldin-Meadow, 2015). D'autres études, se sont aussi intéressés aux déplacements d'enseignants dans une salle de classe. Ces déplacements s'avèrent ne pas être différent selon les disciplines enseignées et répondent à des volontés d'aider par une stratégie d'étayage ou bien d'effacement (Marotte, 2006).

Se faire spectateur de ces indices pour le couple apprenant, peut-être décisif en situation d'apprentissage. D'une part, il nous semble que la gestuelle du corps semble être indicatrice de *kairos* (le moment opportun, fenêtre spatio-temporelle permettant la réalisation d'une action dont l'exemple traditionnel est le talon d'Achille pour Pâris) et d'autre part, la double offre d'informations permise par les gestes peut aider l'apprenant à trouver une alternative qui convient à sa compréhension (Singer & Goldin-Meadow, 2005).

En résumé, apprendre c'est aussi voir, se rendre disponible aux événements de corps, aux changements de sensations. Autrement dit, voir c'est se saisir du mouvement, pour conscientiser son usage. En cela les études promeuvent les gestes co-verbaux, illustrant la pensée, présentant une aide comme le comptage en mathématiques ou à la mémorisation, mais pas forcément le positionnement corporel relatif du couple de l'apprentissage.

En répondant à une logique autre, différente de la société (efficacité, économie, évaluation, rendement) les hétérotopies, comme le théâtre, se prêtent aux apprentissages. Elles font la part belle à l'erreur, ce que nombre de nos institutions scolaires cessent d'encourager, en y souscrivant par injonctions paradoxales. Souvent l'éducatif stigmatise l'erreur où dans l'invention elle est érigée comme balise d'un cheminement. L'apprentissage doit préserver l'erreur pour que l'apprenant, dans son invention quotidienne et perpétuelle, puisse donner de la valeur à l'objet qu'il s'approprie. On parle ici de la valeur affective, comme de celle d'un meuble monté soi-même en suivant un plan savamment traduit du chinois et non pas

de celle attribuée par l'usinage en amont de la chaîne. Sans erreur, il n'y a plus de mouvement (Lecoq, 1997, p.32), faisant de l'apprenant un poste de réception passif.

Les apports d'un théâtre seraient à même de promouvoir un apprentissage burlesque - art débarrassé de la parole, une manière immédiate de communiquer par les gestes et le rythme – il aurait pour recette, l'humour et l'autodérision, les gestes et le rythme, l'échec et l'erreur, l'absurde et ses logiques/registres autres. Il aurait pour visée de pousser le littoral de la réalité via l'apprentissage par corps, à entendre du côté de la contemplation des instants où l'agir et le mouvement sont en relief ; d'où notre intérêt pour la psychologie du spectateur. Nous serons donc attentif lors de notre étude à l'orchestration du metteur en scène, qui par ce biais transmet quelque chose de son activité de spectateur en amenant les apprentis acteurs à être spectateurs de leur jeu. Dans ce contexte particulier d'apprentissage, il sera judicieux d'observer les gestes du metteur en scène ainsi que ces déplacements.

### 1.5.2. Le metteur en scène et l'émetteur en scène

Le cheminement du théâtre contemporain s'organise avec la mutation du métier de metteur en scène qui se découvre spectateur dans la distance qui pouvait lui manquer alors. Cette distance au jeu et au texte permet un travail sur le matériau du texte à destination de l'acteur, sur la déconstruction de l'objet, et permet le passage de la représentation à la présentation où la répétition peut se poursuivre sans arrêt sur le même de la *différence*. Ce qui semblait plus délicat au 18<sup>ième</sup> siècle, lorsque le rôle du metteur en scène se restreignait à la technique, tandis que la mise en scène revenait à un acteur de par son expérience ou sa notoriété au sein de la troupe (Proust, 2006).

Paradigme du couple apprenant de la troupe, le metteur en scène est le sonotone de l'apprenant acteur, un aide à entendre. Comme spectateur, le metteur en scène témoigne de son regard ainsi que de ses caprices de spectateur afin d'aider à rendre compte du potentiel inventif en cour(s) et jardin. Un de ses outils de prédilection est la répétition, qui permet d'avancer sur place et de révéler l'autre et la différence dans le même. Répéter en allemand se dit *probe* et en italien *prova* ce qui signifie essayer. Moment dédié d'observations attentives à juger, peser, examiner ce que l'on tâche de faire sortir (*exigere*) pour mener à terme une œuvre. Répéter est la difficulté même du travail indispensable de la création et l'invention, la répétition est la fermeture provisoire et nécessaire à l'existence

d'un système qui n'est pas encore (en corps) institué. Tel un chef d'orchestre, le metteur en scène coordonne, donne corps au jeu des instrumentistes, les acteurs. Le metteur en scène, comme spectateur, de par une attention flottante « amorce le processus, et puis le laisse se développer dans son organicité, tout en en extrayant des suggestions à partir desquelles il travaille ensuite » (Banu, 1992, p.26) pour orienter l'interprétation et rendre cohérent le jeu par l'ensemble de ses gestes. Cette co-construction nécessite une relation symétrique qui donne de la valeur à la construction pour les différents participants qui peuvent arriver à une production au-delà de leurs espérances. Cette symétrie du rapport dans le travail élaboré pose les bases d'une responsabilité engagée par l'appartenance à une communauté, celle de la troupe par exemple. L'intérêt de l'expérience commune de la troupe est par moment de pouvoir mettre de côté la politesse, la bienveillance, et la pédagogie pour, par la proximité, maltraiter le rapport à l'autre et favoriser la rencontre.

Selon les moments, les personnes et le projet les moyens de procéder du metteur en scène différeront. Ainsi sont répertoriés quatre modes de co-construction (Proust, 2006, p.390). Soit le metteur en scène « dicte aux comédiens le résultat qu'il aimerait obtenir en leur donnant un parcours (1), soit il leur fait part du résultat sans indiquer le parcours (2) ; soit il leur propose un parcours sans donner le résultat (3) » ou bien, « l'initiative de jeu est laissée aux acteurs : c'est le cas de l'improvisation (4) ». Il faut cependant garder à l'esprit que le type de relation (symétrique ou non) est indépendant de la méthode envisagée lors du processus de co-construction ; ici se distinguent l'intention d'usage et l'outil méthodologique.

Lorsqu'il orchestre le travail sur la pièce, le metteur en scène, porte un regard sur l'interprétation du texte, s'assure de la cohérence du rythme et du sens, montre, rassure, accompagne, initie, propose, s'inspire, corrige les enchaînements, l'intention, les gestes, l'occupation de l'espace, la technique. Le gros du travail de mise en scène se focalise sur le rythme et le sens pour empêcher que s'installe la fadeur d'une continuité psychologique du personnage.

Au cours du travail au plateau, le style encourage l'amorce spontanée, facilite la mise en mouvement par la contrainte. Le considérer est nécessaire pour faire avec l'autre. Il est un outil au service de l'invention. La contrepartie de son usage est comme tout outil, la palette des usages possibles qu'il permet. L'apprentissage durant certaines phases doit permettre et aider l'apprenant à faire autrement que le style lui permet. Repérer les résistances

conséquentes aux limites de son style, aide l'acteur à s'en faire une appréhension en extension et compréhension ; ce qu'il lui permet d'interpréter et ce qui le caractérise. Le metteur en scène, comme le spectateur, doit par moments se faire le miroir du style de l'acteur ou l'auteur. C'est ainsi qu'un lecteur sans le savoir peut amener l'auteur à porter intérêt à son style pour que celui-ci en vienne à le peaufiner. Durant le travail d'une pièce le metteur en scène doit aider l'acteur à se détourner partiellement de son style. L'acteur y étant sans cesse ramené, comme par habitude, renoue avec lui sur une phase de clôture où le metteur en scène se met en retrait.

Pour le metteur en scène les contraintes de construction sont le style des acteurs et le sien qui conduit sa vision, sa sensibilité. Si on se réfère à notre hypothèse de travail, moins il y a d'expérience moins les styles sont marqués, et donc les contraintes relatives au style sont moins contraignantes. Les difficultés peuvent cependant résider sur les faiblesses techniques.

Se posent à nous les questions de savoir comment le metteur en scène traduit ses envies dans cette situation particulière des ateliers théâtre ? Quelle place prend le metteur en scène dans le processus de co-construction, tout en assurant l'apprentissage sur le style ? Comment aide-t-il les acteurs à se faire une idée de leur style, à le rencontrer ? Pour cela, nous nous attacherons à décrire l'orchestration du metteur en scène tout au long du processus de co-construction d'une pièce.

## 1.6. Problématique

Etant donné la rareté des études concernant le travail de l'expression du style chez les enfants, il semble pertinent de déployer une étude qui permettra une meilleure appréhension du cadre des interactions des apprentis acteurs avec la metteuse qui étaye l'émergence de leurs styles.

Nous pouvons caractériser le style, travaillé au cours des ateliers de théâtre, comme la marque du mouvement sur le corps des acteurs. Le style est lié au concept d'instrument psychologique (Vygotski, 1935/1997) ; l'enfant apprend à connaître cet outil dans ses possibilités d'expressions au sein de situations d'interaction étayées (Wood, Bruner & Ross, 1976) par la metteuse en scène. L'acte de se faire spectateur de l'activité, en tant que metteur en scène ou acteur, participe au développement du style. En cela, le style concerne l'expression du corps et la connaissance qui s'y rattache. Pour saisir cette connaissance par



corps (Salmona, 1994), l'enfant doit être capable de reconnaître les mouvements qu'il vit par procuration du regard (kinesthésie) au cours de ses expériences.

Pour porter un regard sur cette activité particulière, comme déjà précisé, nous avons recours au prisme psychosocial de l'interaction (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Cette modélisation historico-culturelle nous permet de rendre compte de transitions supposées relatives à l'usage du style par les acteurs et metteuses en scène en situation de co-construction d'une œuvre théâtrale médiée par des instruments psychologiques relatifs au regard. Les interlocuteurs de cette activité sont des apprentis acteurs et une metteuse en scène. Notre intérêt pour les interactions relatives à l'activité porte sur trois dimensions que nous avons tenté de préciser dans la partie théorique. L'une porte sur le développement du style de l'acteur médié par sa pratique qui est étayée par une metteuse en scène. Une autre s'intéresse au déroulement du processus de co-construction d'une pièce de théâtre au sein d'une troupe qui comporte des acteurs et une metteuse en scène. La dernière concerne la relation d'apprentissage des pratiques théâtrales de l'enfant (acteur) auprès de la professeure de théâtre (metteuse en scène).

Faire témoigner les apprentis acteurs du développement de leurs styles demeure au registre d'être espéré. En effet, les acteurs espèrent avoir progressé dans leur travail mais ne sont pas en mesure d'en dire quelque chose. La conception du style semble de l'ordre de la sphère privée de soi, du fait que le style est une expansion de soi, au sens où il s'invente dans l'extraction d'une expression permanente du corps. À croire que le style n'existe que dans le regard d'un spectateur qui s'ingénie à délimiter (au sens de fixer) une forme d'un corps sans cesse délimité (cette fois au sens privatif) dans son expression.

Au regard de ces difficultés rencontrées, en légitimant l'espoir recueilli, par l'hypothèse que le style se développe avec l'expérience, nous allons tenter d'approfondir les trois dimensions de l'interactions relatives à l'activité en nous concentrant sur l'observation du travail d'orchestration de la metteuse en scène.

Ainsi, cette proposition théorique se poursuivra dans la partie empirique de l'observation ethnographique, de trois ateliers de théâtre dont les troupes n'ont pas le même nombre d'années de pratiques : le groupe des petits (0-1 an), des moyens (2-3 ans) et des grands (6-10 ans). Nous verrons comment cette orchestration est menée en fonction de l'expérience des acteurs et comment les metteuses en scène guident les acteurs sur l'apprentissage de l'expression de leurs styles. Le but de cette étude sera de porter attention aux changements

qui s'exercent sur le processus de co-construction dont témoigne l'orchestration de la mise en scène. D'une part, au niveau de la relation entre la personne (les apprentis acteurs) et l'autre (la metteuse en scène) se posera la question de savoir quels sont leurs statuts ; élève ou acteur vs professeure ou metteuse en scène, et quelles en sont les implications. D'autre part, au niveau de la relation entre la personne appréhendée comme des acteurs ou une troupe, et l'objet de co-construction mené du côté d'une création contemporaine ou d'une invention extemporaine. Enfin, au niveau du cadre d'activité du travail de co-construction des apprentis acteurs et de la metteuse en scène, en fonction qu'il soit pensé comme réalisé au sein d'un atelier de théâtre ou d'une troupe de théâtre.

Pour résumer, nous faisons l'hypothèse qu'en fonction du nombre d'années de pratiques des apprentis acteurs, l'orchestration de la co-construction de l'œuvre théâtrale ne ciblera pas les mêmes apprentissages et que l'étayage sera distinct en fonction du vécu des interlocuteurs de l'activité.

Cette étude comporte trois objectifs précis :

- Définir quels apprentissages sont ciblés en fonction de l'état de développement du style des apprentis acteurs, relatif au nombre d'années de pratiques. En d'autres termes, quelles résistances s'opposent au développement du style de l'enfant en fonction de son expérience.
- Observer comment la metteuse en scène s'y prend pour étayer les apprentissages en jeu, en fonction du statut qu'elle s'attribue à elle-même et aux enfants. En d'autres termes, sur quel mode (création ou invention) le travail de co-construction est appréhendé selon les ateliers.
- Tenter d'avoir une meilleure représentation de ce que le développement de l'expression de l'outil style permet à la personne.



## II. Partie empirique : Etude longitudinale des interactions d'orchestration du metteur en scène dans trois ateliers de théâtre pour enfants

### II.1. Méthodologie

La formation et l'usage du style sont un des enjeux implicites au travail d'apprentissage et de co-construction mené au sein des ateliers de théâtre. Au regard de ce que nous avons développé dans la partie théorique et de nos discussions auprès d'acteurs, sa définition appliquée et singulière échappe. Pour certains, il sera possible d'étiqueter le style d'une personne, mais pas d'une autre. Ces définitions, descriptives, sensorielles et sporadiques se font au regard de nos affinités et résonances électives. Devant cette incapacité à s'accorder, nous ne pouvons pas étudier directement le style. Le style est une hypothèse de travail ; il s'affirme avec l'expérience et conditionne le travail de co-construction. Nous abordons donc l'étude du style « en creux », de manière indirecte, via les effets sur le travail de co-construction de la troupe, que nous lui prêtons. Nous l'étudions à l'endroit où il se manifeste, l'interaction, le lien du spectateur à l'œuvre.

Notre étude vise à saisir comment le metteur en scène orchestre le travail de co-construction en fonction de l'expérience de la troupe. L'orchestration consiste en mises en scène, direction d'acteurs et rappels des aspects techniques et du cadre. Pour cela, nous avons suivi l'ensemble des répétitions de trois ateliers de théâtre, de niveaux d'expérience différents, durant la saison 2014/2015. Au cours de ce travail longitudinal, nous avons tenté de mettre en évidence les évolutions de l'orchestration de la co-création par les metteurs en scène qui s'observent au cours d'une année, selon les communautés de pratique (Wenger, 1998, 2002). De ce fait, d'une part nous portons peu d'intérêt aux âges précis et composition des groupes (genres et appartenances socio-professionnelles des parents). D'autre part, nous avons focalisé nos observations sur le dénominateur commun des interactions du travail en jeu, représenté par le metteur en scène, qui s'adresse aux acteurs sur le plateau mais aussi indirectement aux autres dont l'apprentissage se fait en tant que spectateurs. Apprentissage qui n'est pas anecdotique si l'on considère que « les temps morts représenteraient 80% du temps des répétitions » (Proust, 2006, p.198). Ce pourcentage est cependant dépendant du type d'exercice et du choix de la pièce à mettre en scène. En effet, si le découpage veut que l'ensemble ou la majeure partie de la troupe joue en même temps,

le point de vue et la perspective des apprentis acteurs, en tant que spectateurs, sont affectés du fait d'être la majeure partie du temps sur le plateau. De ce fait le pourcentage avancé est sensiblement plus exact pour la mise en scène du Grand Rond que celles de l'Ecole des Sens.

Mon statut lors des répétitions était celui d'un observateur, à qui occasionnellement, les membres de la troupe pouvaient solliciter l'avis sur des moments critiques. Cette place n'a sûrement pas été sans conséquences dans ses débuts du fait qu'elle questionne le caractère public ou privé des répétitions. Il semble que les membres de la troupe, des différents ateliers, se sont habitués à ma présence.

### II.1.1. Participants

Les participants viennent de trois groupes différents que nous présentons. Deux des groupes proviennent des ateliers de théâtre proposés par l'école des sens (ES), centre artistique et culturel de Castelnau d'Estrétefonds qui regroupe au sein d'une salle polyvalente, des activités d'arts plastiques, d'éveil musical et danse ainsi que du théâtre pour différents âges. L'ensemble des ateliers se rejoignent sur une thématique annuelle commune autour d'un projet présenté au public sous forme d'une grande rencontre artistique, au mois de juin. Pour ce qui est des ateliers théâtre des plus jeunes, une représentation, donnant un avant-goût de ce qui est à venir est présenté à mi-saison. Une metteuse en scène/comédienne avait à sa charge trois ateliers de théâtre. Un cours enfant (6-10 ans, école élémentaire, en moyenne 0-1 an d'expérience théâtrale) et deux autres pour adolescent (11-15 ans, collège, en moyenne 2-3 ans d'expérience théâtrale). En ce qui nous concerne nous avons suivi le cours pour les enfants de l'école élémentaire du vendredi de 17h à 18h composé de 10 personnes et celui pour les enfants du collège de 18h à 19h15, également le vendredi et composé de 9 personnes.

Nous avons également réalisé un suivi des répétitions d'un troisième groupe qui provenait d'un des ateliers du théâtre du Grand Rond de Toulouse (GR) composé de 13 jeunes de 15-18 ans (fin collège/Lycée, en moyenne 6-10 ans d'expérience théâtrale) animé par une autre metteuse en scène/comédienne, les jeudi de 18h15 à 19h45 dans une salle attenante au théâtre du Grand Rond de Toulouse. La saison se clôture par deux dates de représentations de la pièce travaillée, sur la scène du théâtre du GR.

Nous avons donc suivi trois ateliers de théâtre, que nous nommerons par commodité celui des petits (ES, école élémentaire), des moyens (ES, collège) et des grands (GR, lycée) ; petits et moyens ont en commun la metteuse en scène.

Très peu des jeunes partagent les mêmes établissements ou classes de cours. Sur l'atelier des petits, la plupart des affinités se délimitent au temps nouveau de l'atelier. Sur l'atelier des moyens, la plupart partagent le même collège et se connaissent déjà de l'atelier de l'an passé. Enfin sur l'atelier des grands, il y a seulement deux nouveaux dans la troupe cette année, les autres quant à eux ont 4 à 5 années de théâtre en commun au sein de la troupe et seuls quelques-uns se connaissent via l'établissement scolaire qu'ils fréquentent.

Les interviews (Annexe 3) des metteuses en scènes (ES et GR), nous ont permis de rendre compte de certains aspects de leur travail. Côté ES, le statut dans la pratique est un mélange de professeure, animatrice et metteuse en scène et les enfants/adolescents sont autant élèves qu'acteurs. Elle les considère comme acteurs lorsqu'ils parviennent à « faire à leur façon, à devenir libres dans leur jeu malgré la contrainte de direction » ; parvenir à faire de la contrainte un support au jeu. D'après elle, la différence dépend plus des personnes que des groupes d'âge et le « déclic » réside dans la distance entre eux et le personnage. En ce qui concerne les aspects didactiques, elle constate qu'avec les plus jeunes elle met plus de temps à faire les mêmes choses. De son côté durant les répétitions, elle se rend compte qu'elle se « montre plus que les premières années » où elle était plus dans la parole et les explications qui ne parlent pas forcément pour les aider à s'approprier les choses. Le fait d'être comédienne lui permet de se mettre davantage à leur place. D'avoir un savoir d'où elle souhaite les emmener, tout en se mettant à leur niveau, à leurs envies pour les conduire à construire ensemble tout en restant spontanée sans faire fi de la technique.

Côté GR, le statut de metteuse en scène est fonction du moment de l'année. En début d'année, il faut instaurer un cadre, un climat qui peut nécessiter la casquette de professeure ou animatrice. Le sentiment d'être metteuse en scène est concomitant du fait que les acteurs ont envie de faire du théâtre, et s'y engagent. Cette symétrie du rapport, de travail de co-construction s'inaugure par l'appartenance sous l'égide du terme de *troupe*. Le statut dépend aussi du regard que l'apprenti acteur lui porte ; est-ce que l'adolescent par son regard semble en recherche d'un assentiment ou d'une approbation ? Auquel cas, il ne peut pas jouer son personnage, il se fait élève. En effet, tant que l'adolescent se positionne comme élève, le travail en tant que professeur n'est pas terminé car en dehors de la place

d'acteur il n'y pas de jeu. Ils ne sont pas dans leur personnage, et « en rester là (en dehors du personnage) serait un échec ». Dans un rapport asymétrique, elle se permet moins d'interventions sur scène de crainte qu'ils répliquent la démonstration/proposition de la même façon, à l'identique. Depuis deux ans, suite à une envie de mise en scène commune, elle se permet plus de monter sur scène pour mettre en *perspective* le jeu ; du fait qu'elle a une idée précise de ce qu'elle veut, si elle veut une véritable entente, elle ne peut y couper. Elle le fait dans une intention décalée, non sérieuse, non sincère en forçant le trait, pour donner une idée générale. La confrontation de leur prestation et de ce qu'elle montre, instaure l'amplitude de jeu au sein de laquelle il convient de trouver une solution. Outre les aspects techniques, son travail consiste aussi à veiller sur la spontanéité des jeunes qui, à leur âge, a tendance à filer, tout en favorisant l'ambiance de complicité de la troupe. Pour les adolescents du GR la pratique est motivée par ce sentiment de troupe et celui de se libérer, de s'isoler du quotidien (certains continuent plus pour l'ambiance de la troupe que pour la pratique du théâtre), de se faire plaisir, d'oublier les problèmes, d'être dans la peau de ce que l'on doit jouer. Du point de vue des jeunes, ils n'ont pas le sentiment d'avoir à faire à une relation élève/enseignant. De cette relation de confiance, ils ont l'impression d'être les testeurs et aussi ceux qui proposent et l'aide à avancer en l'inspirant. Pour eux, la metteuse en scène aiguille le départ et ensuite en fonction de ce qu'ils aiment bien, et préfèrent faire, ils imaginent des propositions qui modifient le final dans la discussion. Au fur et à mesure qu'ils connaissent mieux ce qu'ils aiment et ce qu'ils sont en mesure de faire, ils sont à l'origine de plus d'initiatives.

### II.1.2. Déroulement

Les répétitions, que nous nommons *séances*, avaient lieu toutes les semaines à l'exception des vacances scolaires et de l'indisponibilité des intervenants. Ainsi les observations portent sur 22 séances (soit 22 heures) pour le groupe des petits, 22 (soit 27h30) pour le groupe des moyens et 24 (soit 38h) pour celui des grands. Chacune de ces *séances* se compose de *séquences* (descriptif exhaustif des séquences séance par séance, cf. Annexe 5) telles que des échauffements, des improvisations, des exercices techniques (notamment sur le corps et l'occupation de l'espace), des *briefing* et *debriefing*, des italiennes<sup>7</sup>, travail au plateau des

---

<sup>7</sup> Au théâtre une italienne est une répétition du texte, sans intentions de jeu particulières, pour mémoriser le texte.

scènes (pour une représentation visuelle de la chronologie des séances, cf. Annexe 6). L'ensemble des séances a été filmé à l'aide d'une caméra numérique avec l'accord et les consentements de tous les intervenants. Nos analyses portent sur l'enregistrement de ces séances. Il est à noter que le processus de co-construction se distingue par certains points entre l'ES et le GR.

A l'ES, la mise en scène porte sur une création originale. Celle-ci est obtenue en deux étapes. Elle débute par un *workshop* d'une journée où l'ensemble des ateliers de l'ES qui participeront au spectacle de fin d'année est convié. Par atelier, chacun est invité à participer et proposer ses idées autour d'un thème commun choisi par l'ES. Cette année : « Touchons du bois ». Dans un premier temps, chaque atelier génère des idées, à l'aide de l'exploration de livres, ou par exemple du film « il était une forêt » de Luc Jacquet mis à leur disposition, pour en proposer une synthèse au groupe. A la suite de cette mise en commun d'idées, deux des intervenants de l'ES mettent en place une trame commune mobilisant l'intervention des différents ateliers au sein d'un même et unique spectacle qui est présenté en fin d'année. La rédaction finale des scènes travaillées par le groupe des petits et des moyens est réalisée par la metteuse en scène. La pièce débute sur la destruction par l'homme de son écosystème, et en particulier les forêts. Les arbres meurent jusqu'à disparaître de la surface du globe. La communauté scientifique en émoi tente de trouver des solutions. Après d'infructueuses tentatives, un groupe de scientifiques reçoit l'appel mystérieux d'un bucheron en harmonie avec la nature, qui est parvenu à sauver du cataclysme deux graines d'arbre. Avides, les scientifiques se précipitent chez ce bucheron dans l'intention de récupérer les graines pour que tout redevienne comme avant ; mais le bucheron en figure de sage ne l'entend pas de cette oreille et souhaite que l'humanité mérite le retour de la végétation et apprennent de cette expérience l'humilité, et la patience. Le bucheron fait monter par les scientifiques deux expéditions, l'une dans le grand nord et une autre dans le désert pour planter les deux graines aux extrémités du monde afin qu'une fois poussées elles puissent communiquer pour donner le signal à mère nature d'un retour de la végétation. Les deux expéditions après de nombreuses péripéties et rencontres arrivent à leurs fins. Des siècles plus tard la végétation est revenue sur Terre et les nouvelles générations célèbrent l'exploit de leurs ancêtres ainsi que le retour d'une végétation respectée. Le groupe des petits joue les scientifiques de l'expédition du grand nord et le



groupe des moyens le groupe de scientifique qui tente de trouver des solutions en laboratoire et font la rencontre du bucheron.

Au GR, la mise en scène porte sur une adaptation originale de textes de Jean-Paul Alègre (2005) et Sylvain Levey (2004), proposés en début d'année par la metteuse en scène, sous réserve d'acceptation de la troupe. L'adaptation de ces textes conduit l'atelier des grands à jouer un arrangement de scénettes sur le méta-théâtre qui interrogent les attentes du spectateur, ainsi que les superstitions et les conventions au théâtre. Ces scènes s'encastrent et alternent avec des scènes de vies d'un couple, du récit de leur rencontre et premiers émois à la décrépitude dans l'agonie d'un quotidien, ainsi que les déboires des débuts dans la vie active d'amis qui se retrouvent dans un café.

### II.1.3. Codage

Les routines d'échauffement et d'exercices techniques n'ont pas été codées, cependant leur recueil a servi à étayer nos analyses. Les exercices sont surtout l'occasion de corrections des attitudes de jeu concernant notamment des aspects techniques. Ils permettent aux acteurs de s'exercer à des qualités et aptitudes essentielles qui sont le soubassement de leur jeu, telles que, la posture du corps, l'occupation de l'espace et du rythme, l'improvisation et la spontanéité, l'observation et l'écoute, l'attention à l'autre, la concentration, l'expression par diverses modalités (mots, sons, attitude), ou les intentions. Ces exercices permettent aussi d'apprendre à faire usage des démonstrations au travers de leur propre interprétation. De même, les italiennes ne sont pas codées car pauvres en interactions.

Le codage et donc les données analysées concernent les séquences consacrées entièrement à l'orchestration de la co-construction de la pièce par les metteuses en scène, c'est-à-dire les moments de répétitions. Les séances précédentes ne sont pas à proprement parler des répétitions mais des ateliers, où sont travaillés la technique, le climat de confiance et la complicité au sein de la troupe, nécessaires au travail qui suit. Ainsi ont été codées 25 séquences réparties sur 16 séances pour le groupe des petits (soit 9h01 de vidéos). Pour les moyens il est question de 18 séquences réparties sur 11 séances (soit 9h17 de vidéos). Et enfin 32 séquences réparties sur 24 séances (soit 15h de vidéos) pour les grands. Soit un total de 33h18 de vidéos codées sur l'ensemble des 87h30 d'observations enregistrées.

Nous n'avons pas assigné chaque intervention à l'enfant qui pouvait en être le destinataire. D'une part, parce que l'intervention ne porte pas sur l'acteur mais sur la performance, ce qui

a été fait dans la dynamique de jeu et d'autre part, parce que les interventions profitent à l'ensemble de la troupe qu'elle en soit ou non la cible.

Nous avons codé chaque intervention d'orchestration des metteuses en scène durant les séquences analysées correspondant à la co-construction du spectacle de fin d'année. Chaque intervention compte pour une tant qu'elle n'est pas interrompue par un autre événement ou que la cible de l'intervention ne change pas. Si un geste est reproduit au sein d'une même intervention pour signifier la même chose il n'est codé qu'une seule fois. Enfin, il n'a pas été pris en compte les interventions de la metteuse en scène lorsqu'elle donnait la réplique d'un absent.

Pour chaque intervention, a été codée :

1-La **fréquence** des interventions de la metteuse en scène à partir des durée de la séquence en minutes et le *nombre moyen d'interventions* de la metteuse en scène sur ce laps de temps.

Nous avons calculé le nombre moyen d'interventions de mise en scène et direction d'acteurs par minute des metteuses en scène pour chaque séance, tout au long de la saison, sur les différents ateliers de théâtre (petits, moyens et grands). A partir de ces moyennes par séances des séquences codées, nous avons déterminé pour chaque séance si l'intervention était *forte* ou *modérée*. L'intervention a été qualifiée de *modérée* lorsque la moyenne des interventions par minute était inférieure à 3 et *forte* lorsqu'elle était égale ou supérieure à 3, afin que les deux catégories de tendances soient significativement distinctes. Avoir accès à ce nombre d'interventions, nous permet de contextualiser la dynamique interactionnelle entre metteuses en scène et apprentis acteurs.

2-La **Cible** de l'intervention : si elle s'adresse à quelques acteurs, l'unité en jeu (noté *un*) ou bien l'ensemble de la troupe (noté *troupe*) en jeu de manière explicite.

Nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre d'interventions adressées à l'unité en jeu (*un*) et à la troupe (*troupe*). Pour chaque séance, ce nombre a été rapporté au nombre total d'interventions au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages pour rendre plus aisées les comparaisons. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens pour obtenir une tendance annuelle des cibles de l'intervention au sein des différents ateliers.

3-La typologie **temporelle** de prise de parole de l'intervention (Proust, 2006, p.296) : peut être *diachrone* ou *synchrone* au jeu des acteurs. Lorsqu'elle est synchrone, l'intervention privilégie le jeu à la modification, elle va de l'avant. Lorsqu'elle est diachrone l'intervention interrompt la scène en cours ou bien se déroule en fin de scène et nécessite souvent de rejouer la scène ou un passage. Cette dernière est nourrie d'une éventuelle prise de note.

Nous avons calculé pour chaque séance des différents ateliers le nombre d'interventions synchrones et diachrones. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total d'interventions au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens pour obtenir une tendance annuelle de la temporalité de l'intervention au sein des différents ateliers.

4-La **provenance** spatiale de l'intervention (Proust, 2004) : si elle est sur le plateau auprès des acteurs (diriger *On stage*) ou hors du plateau comme spectateur (diriger *Off stage*).

Nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre d'interventions adressées depuis la salle (OFF) et sur le plateau (ON). Pour chaque séance ce nombre est rapporté au nombre total d'interventions au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier sont aussi calculés les pourcentages moyens pour obtenir une tendance annuelle de la provenance spatiale de l'intervention au sein des différents ateliers.

5-La **fonction** de l'intervention (inspirée des travaux sur l'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976)). Plusieurs fonctions peuvent être assignées à une même intervention, elles sont au nombre de huit :

A-*Initier* le mouvement à l'aide d'indices, la metteuse en scène use de consignes ou contextualise la scène afin d'entraîner les acteurs, pour commencer à répéter une scène ou reprendre un passage après une intervention, en donnant une amorce de texte, d'intention, ou d'intonation.

B-Faire une *proposition* de jeu ou de mise en scène qui se distingue d'une correction en cela qu'elle apparaît pour la première fois dans la co-construction.

C-Signaliser des caractéristiques déterminantes en formulant une *impression*, un *feed-back* sur par exemple des aspects techniques pour prévenir l'erreur.

D-*Corriger* une attitude de jeu travaillée qui ne correspond pas à ce qui avait été préétabli. Cette fonction se subdivise en 10 modalités que nous regroupons en trois catégories constitutives de l'orchestration des metteuses en scène :

*La technique :*

- Texte : signale une erreur de texte, omissions, interversions ;
- Volume : lorsque la voix n'est pas portée, que le texte n'est pas entendu du côté de la salle ;
- Articulation : lorsque les mots sont mal distingués et impactent la compréhension du texte.

*La direction d'acteur :*

- Geste : lorsque que les gestes exécutés ne sont pas adéquats à la mise en scène ;
- Regard : lorsque le regard ne porte pas dans la direction induite par le jeu ;
- Intention : lorsque l'interprétation ne sert pas le sens du texte ;
- Rythme : lorsque le débit des gestes ne semble pas naturel (lorsqu'il est continu sans ruptures) ou ne correspond pas à la cadence recherchée par la mise en scène.

*La mise en scène :*

- Placement : lorsque l'occupation de l'espace n'est pas adéquate à la mise en scène ;
- Enchaînement : lorsque le jeu présente des ruptures qui ne servent pas le rythme travaillé, par exemple lorsqu'il y a des laps de temps entre certaines tirades qui s'enchaînent ou lorsque qu'il y a une omission ou une interversion dans le déroulement des actions ;
- Silence : lorsque le bruit d'un acteur parasite le jeu d'un autre.

E-*Réduire* les degrés de liberté dans la situation posant une difficulté à l'acteur en orientant son jeu, par exemple par l'élaboration d'un questionnement, une sorte de dissection pour l'aider à focaliser le travail sur une seule modalité de jeu.

F-Maintenir l'*orientation* qui consiste en un recadrage de l'activité pouvant prendre la forme d'un rappel à l'ordre, d'une demande d'attention ou de silence de la part de ceux qui ne sont pas en jeu.

G-Contrôler la frustration et proposer un *soutien affectif* aux acteurs en soulignant leurs réussites, en les rassurant sur leurs difficultés, et en les encourageant dans leurs performances.

H-Réaliser une *démonstration* pour proposer aux acteurs un extrait des possibilités de la palette de jeu qui s'offre à eux. La démonstration peut être la présentation de modèles qui tendent vers la direction souhaitée par la metteuse en scène, ou bien de ce qu'ils font et que l'on souhaite modifier. Ainsi, la démonstration fait office d'un miroir temporel entre ce qui a été vu (passé) et ce que l'on souhaite voir (avenir). Ce cadre temporel dessine également l'écart disponible au jeu de l'acteur, pour qu'ils puissent co-construire leur amplitude de jeu.

Premièrement, nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers, le nombre de fonctions présentes dans les interventions. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total de fonctions au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens afin d'obtenir une tendance annuelle du nombre de fonctions par interventions au sein des différents ateliers.

Ensuite nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre d'occurrences relatif à chacune des 8 fonctions d'intervention référencées. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total de fonctions au sein des séances codées pour obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens afin d'obtenir une tendance annuelle du type de fonctions les plus présentes au sein des différents ateliers.

Enfin, nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre relatif à chacun des 10 types et 3 catégories de corrections de la fonction du même nom. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total de corrections au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens pour obtenir une tendance annuelle des types de corrections au sein des différents ateliers.

6-La **modalité expressive** de l'intervention (inspiré de la typologie de McNeil (1992 ; 2005)) : si elle est un *geste vocal, manuel, postural*, ou une association.

On code geste *vocal* (codé verbale) lorsque la metteuse en scène s'adresse aux acteurs par l'emploi du langage articulé.

Le geste *manuel* quant à lui se décline en quatre modalités. Il y a tout d'abord le *geste déictique* (codé déictique) que nous codons lorsqu'il y a pointage indiquant un endroit, une direction ou une personne mais aussi lorsqu'il y a génération d'un son pour capter l'attention de l'autre en tapant sur le sol ou claquant des doigts et des mains. Ensuite il y a aussi le geste *iconique* et ou *emblème* (codé emblème) qui regroupent les gestes illustratifs d'un concept concret ou gestes culturels, et conventionnels d'une action qui sont relativement stables et dont le geste correspond souvent à un unique signifiant. On trouve aussi le geste *métaphorique* (codé métaphorique) qui rassemble les gestes illustratifs d'un concept abstrait consistant souvent à dessiner dans l'air un motif qui n'est pas exclusif du signifiant illustré. Enfin il y a les gestes de *battements* (codé battements) qui est un ensemble de gestes rythmant la parole, ponctuant les mots, et marquant un rythme sans contenu sémantique.

Pour finir, on code geste *postural* (codé corps) lorsque que la metteuse en scène fait usage de son corps ou de celui de l'autre comme d'une marionnette pour montrer le fond de sa pensée.

Lorsque l'expression de l'intervention est *multisensorielle* et implique donc plusieurs modalités expressives, il a été codé si l'information des différentes parties était *redondante*, *différente*, *complémentaire* (informations des deux canaux dépendantes, l'un ne veut rien dire sans l'autre), et ou *supplémentaire* (information des deux canaux indépendante, l'un veut dire plus avec l'autre). L'information est redondante par exemple lorsque la metteuse en scène demande à un des acteurs d'aller se placer à côté d'un autre qu'elle nomme tout en désignant l'endroit de son index. Par contre l'information est complémentaire lorsque qu'elle dit à ces mêmes acteurs d'aller « là bas » et qu'elle montre cet endroit du doigt. L'information est différente par exemple lorsqu'elle demande à l'acteur qui parle, de reprendre en articulant tout en désignant d'autres acteurs sur scène et leur faisant signe du doigt de se déplacer. Enfin l'information est supplémentaire, par exemple, lorsque la metteuse en scène demande à un acteur d'être plus énervé dans son intention et lui en fait une démonstration.

La typologie du mode d'intervention : si elle porte sur ce qui est vu, entendu et/ou perçu, telle que classiquement retenue pour décrire les interventions de mises en scène (Proust,

2006, p.409-420), n'a pas été codée mais peut se déduire si besoin du codage de la fonction d'intervention.

Premièrement, nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre d'occurrences relatif à chacune des 4 modalités expressives (verbale, déictique, emblème, métaphorique, battement, corps) présentes dans les interventions. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total de modalités expressives au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens afin d'obtenir une tendance annuelle des modalités expressives au sein des différents ateliers.

Ensuite nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre d'occurrences relatif à chacune des 5 qualités combinatoires des modalités expressives (unimodale, redondante, complémentaire, différente et supplémentaire) présentes dans les interventions. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total de modalités expressives au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation sous forme de pourcentages. Pour chaque atelier ont été aussi calculés les pourcentages moyens afin d'obtenir une tendance annuelle au sein des différents ateliers.

Enfin, ont été calculés sur le même modèle les pourcentages des qualités combinatoires des modalités expressive selon trois catégories : unimodale non verbale, unimodale verbale et multimodale.

7-La **réaction** des acteurs suivant l'intervention a été codée lorsqu'elle n'était pas une mise en application directe et qu'elle prenait la forme d'une question ou demande de précisions.

Nous avons calculé pour chaque séance de la saison des différents ateliers le nombre de questions adressées par les acteurs. Pour chaque séance ce nombre a été rapporté au nombre total d'interventions au sein des séances codées afin d'obtenir une représentation de la fréquence.

Pour terminer, nous sommes conscient que notre étude ne considère qu'une infime partie de l'interaction entre metteuses en scène et acteurs. En effet, du fait des soucis techniques qui y sont associés nous n'avons pas pris en compte un certain nombre d'occurrences relatives à certains aspects de la gestuelle comme la prosodie, le volume sonore, l'ânonnement du texte, ou encore les hâchements de tête qui modulent les interventions...

Certains de ces éléments enrobent l'accompagnement des acteurs par les metteuses en scène, qui côté spectateur (off stage) réalisent souvent les gestes actés sur scène. On pourrait voir ici une forme de kinésie nécessaire pour être au plus près des intentions de jeu et trouver par l'imitation des acteurs une certaine résonance synchrone à l'autre dont le rôle n'est pas à minimiser dans les choix de direction et mise en scène. En effet, au cours du travail de la pièce, la kinésie peut renseigner le metteur en scène si ce qu'il voit fonctionne, si une scène doit être retravaillée ou non. La kinésie est à même de renseigner sur une cohérence générale, si l'impression est satisfaisante. De manière analogue, la reconnaissance renseigne l'acteur et le metteur en scène sur une cohérence interne/locale au jeu, si l'expression est satisfaisante.

#### II.1.4. Nos attentes au regard de la situation

Le style de chacun des acteurs infléchit la manière de travailler une pièce. Le style conduit l'interprétation des personnages. En effet, l'interprétation est réalisée en référence à soi, et donc en accord ou en décalage par rapport au style ; ainsi on pourra entendre un acteur critiquer sa prestation en disant « je ne m'y reconnais pas », « ça sonne faux », « c'est encore trop moi ». Enfin, le style façonne l'amorce du travail, il contraint la matière mise au travail tout en restreignant les possibilités de l'aborder. La façon dont est interprétée une scène pour la première fois oriente nécessairement le travail de mise en scène, du fait qu'on ouvre et ferme des possibles.

Le **metteur en scène** quant à lui est gardien du climat de co-construction et tente par moments, au fil de ses caprices de spectateur (pouvant être issus d'une discordance entre la narration gémellaire du metteur en scène et l'interprétation qui lui est proposée est par les acteurs) de détourner l'acteur de son jeu spontané qu'établit le style. On pense que le metteur en scène est plus une aide à voir sur l'atelier des grands qu'une aide à faire sur l'atelier des petits. *Ainsi on s'attend à ce qu'il y ait plus d'interventions qui ont pour fonction de signaler que de corriger sur l'atelier des grands par rapport aux autres.*

Concernant la **démarche de co-construction** de la mise en scène on s'attend à ce qu'il y ait des différences en fonction de l'expérience théâtrale au sein des troupes des différents ateliers. Dans un processus de création on s'attend à ce que le metteur en scène « dicte aux comédiens le résultat qu'il aimerait obtenir en leur donnant un parcours » ou bien qu'il leur fasse « part du résultat sans indiquer le parcours » (on va faire ça, fait comme ceci ou



comme cela). *On pense que ce processus sera privilégié sur l'atelier des petits et des moyens qui n'ont pas encore beaucoup d'expérience théâtrale. S'ensuivront des interventions plus directives et locales dont pourront témoigner une fréquence soutenue et la cible privilégiant les unités en scène. Tandis que dans un processus d'invention on s'attend à ce qu'il « leur propose un parcours sans donner le résultat » ou bien que « l'initiative de jeu soit laissée (pour partie) aux acteurs » (on va utiliser ça, fait pour voir) (Proust, 2006, p.390). On pense que ce processus sera privilégié sur l'atelier des grands qui ont une certaine expérience du théâtre. La fréquence des interventions devrait alors être réduite.*

Comme nous l'avons rappelé, se distinguent trois types de processus d'apprentissage (Greenfield & Lave, 1979) : par essais et erreurs, par façonnage, et par échafaudage. Dans le premier cas, l'activité du sujet prime. Les deux suivants sont des variantes classiques de la ZPD, où un expert étaye l'activité d'un moins expérimenté. Dans le cas du façonnage, les tentatives *spontanées* de l'apprenant sont catalysées par un tuteur qui augmente progressivement la difficulté de la tâche présentée. Tandis que dans le cas de l'échafaudage, le tuteur assiste l'apprenant, de manière plus ou moins massive, jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans une tâche donnée. On s'attend à ce que l'ensemble des ateliers procède par essais et erreurs dans les phases de recherche et que la mise en scène s'inspire de l'échafaudage pour les plus jeunes et du façonnage pour les plus expérimentés. Ces distinctions pourront se manifester au travers de l'occurrence de certaines fonctions des interventions d'orchestration. *Nous sommes porté à croire que l'échafaudage réclamerait plus d'interventions de type corriger et le façonnage plus d'interventions de type signaler.*

*Concernant la **fréquence** des interventions, on prévoit une réduction du nombre d'interventions au cours des processus de co-construction sur l'ensemble des ateliers. De plus, on s'attend à ce que le nombre d'interventions soit plus conséquent auprès des troupes moins expérimentées du fait d'un travail relatif à l'acquisition des techniques de bases de la présence sur scène. Enfin, on s'attend à des différences si les processus de co-construction de la mise en scène ne sont pas semblables entre les ateliers comme le laissent suggérer les entretiens.*

Concernant la **cible** des interventions du fait d'une cohésion moindre autour d'un but commun et du statut d'élève (cf. entretiens Annexe 3) *pour les plus jeunes (ateliers des petits et moyens), on pense observer plus d'interventions adressées à des personnes qu'à la troupe.*

Concernant la **temporalité** des interventions, nous pensons que les metteuses en scène privilégieront des *interventions diachrones dans un second temps du processus de co-construction sur l'ensemble des ateliers*, afin de favoriser l'émergence d'un rythme de jeu et son travail. De plus, du fait du statut plus consensuel d'acteurs (cf Annexe 3) des adolescents de *l'atelier des grands*, on est à même de croire que la metteuse en scène leur confère plus de *légitimité à tenter et proposer des solutions de mise en scène et jeu, ce qui pourrait se manifester par un nombre accru d'interventions diachrones* qui privilégient le jeu et l'aboutissement d'essais, à la correction.

Concernant la **provenance** des interventions on s'attend à ce que *plus les acteurs sont expérimentés moins les metteuses en scène seront directives et de ce fait moins sur scène* (ON). Plus la metteuse en scène pourra considérer avoir affaire à de véritables acteurs, plus elle pourra camper le statut de spectateur et donc être côté salle (OFF). Enfin comme on s'attend à ce que du fait de leur expérience réduite, les enfants de *l'atelier des petits n'aient pas encore des habitudes rodées d'occupation de l'espace et de sa représentation, il sera sûrement nécessaire que la metteuse en scène vienne sur le plateau* les aider à se placer de manière récurrente.

Pour ce qui est des **fonctions** des interventions d'orchestration on s'attend à des différences au regard du fait qu'en fonction de l'usure du style relative à l'expérience du travail passé, on ne compose pas de la même façon dans la direction d'acteur au cours du processus de co-construction. La ZPD de développement ne s'aménage pas sur les mêmes points. On peut imaginer *qu'avec l'expérience et le style qui vont de pair il est plus facile d'aménager une ZPD entre le metteur en scène et la troupe qu'avec une personne*. Être spectateur n'assure pas d'être sensible au style de chacun ni de savoir y faire avec, il est donc plus aisé de travailler à un autre niveau, la troupe, et faire confiance à la dynamique du groupe constituée pour harmoniser le jeu de chacun. *On s'attend donc sur l'atelier des grands et dans une moindre mesure celui des moyens une occurrence accrue de fonctions qui seraient dans l'expectative (signaler, proposer, démonstration) par rapport à d'autres plus directives (réduire, corriger)*.

Concernant les **corrections** on s'attend à ce qu'en fonction de l'expérience théâtrale, les *difficultés et les aspects travaillés ne soient pas les mêmes*. Pour les moins expérimentés (*atelier des petits*) on peut s'attendre à ce qu'il y ait plus de difficultés sur les aspects techniques (*retenir le texte, volume, articulation*) ainsi que sur les notions d'occupation de l'espace qui se manifesteront sur les interventions de mise en scène relative aux placements.

*Pour les plus expérimentés on est en droit de penser qu'il sera porté plus d'attention aux enchainements, au rythme, aux intentions et à la précision des gestes. Cependant la quantité de texte à mémoriser étant plus importante avec l'expérience et certaines intentions plus difficiles à rendre sur scène on peut aussi s'attendre aux mêmes occurrences entre les ateliers pour des raisons différentes. On peut aussi penser que des différences marquées entre les ateliers peuvent trouver leur cause dans la nature des pièces travaillées.*

Concernant les **modalités d'expression**, le théâtre et l'usage du style sollicitant le corps il est possible que certains aspects soient difficiles à exprimer par les mots (gestes vocaux) et que les gestes (gestes manuels) ou la mobilisation partielle du corps (gestes posturaux) soient nécessaires à se faire entendre et à nuancer certaines propositions. La multimodalité peut témoigner du problème de traduire à l'autre nos idées et intentions. Si l'on pense qu'au sein des ateliers des moyens et des grands la mise en scène est plus précise et exigeante, il faut s'attendre à ce que les propositions et les demandes soit plus nuancées et que le non verbal prenne le relais pour pallier la résistance au travail. *On s'attend donc à une plus forte occurrence des gestes posturaux et manuels métaphoriques sur les ateliers des moyens et des grands par rapport à celui des petits. On en attend autant des qualités combinatoires des modalités expressives de type complémentaires et supplémentaires. Pour ce qui est de la qualité redondante on escompte une plus forte occurrence de la redondance sur l'atelier des petits relatifs au besoin d'accentuer le travail de la technique.*

*On peut s'attendre aussi sur l'ensemble des ateliers à ce que l'usage de gestes manuels (notamment emblèmes et déictiques) devienne conventionnel au sein de la troupe au cours de la saison et que leur recours, de par leur efficacité, soit préféré à d'autres expressions. En effet, les gestes manuels moins bruyants permettent d'intervenir en synchronie tout en respectant le rythme et la continuité du jeu sans reporter l'intention à une intervention synchrone. De plus les gestes manuels permettent de donner une consigne différente à un groupe différent de celui auquel on s'adresse par gestes vocaux.*

*Concernant les questions des acteurs aux metteuses en scène, on s'attend à ce qu'ils augmentent avec l'expérience du fait d'un besoin accru de donner du sens et vouloir bien comprendre l'autre.*

## II.2. Résultats

La présentation des résultats rend compte de l'orchestration des metteuses en scène au cours des séances de répétition tout au long de la saison sur les différents ateliers. Son organisation suit l'analyse des 7 variables qui tendent à qualifier l'évolution des interventions dans le temps du processus de co-création, ainsi que l'inventaire des exercices annexes au travail sur la pièce. Nous avons eu recours à des analyses statistiques pour nous permettre d'observer d'apparentes régularités afin de réduire l'ensemble des données en une structure à même de nous donner à penser des liens possibles entre les différentes occurrences cotées. Dans le domaine peu étudié des interactions au sein des ateliers de théâtre pour enfants, il est nécessaire de modéliser une telle structure pour définir l'objet observé, l'orchestration du travail des apprentis acteurs sur la pièce par les metteuses en scène. Une fois cette structure établie par l'analyse des résultats, nous serons à même d'expliquer les différences d'orchestration au regard des possibilités permises par l'expérience des apprentis acteurs. Sans la lecture structurelle permise par nos analyses statistiques, nous n'aurions pas la même compréhension des processus de co-construction au sein des différents ateliers. En effet, cette lecture nous permet de mettre à jour des indices des implications du travail du style des apprentis acteurs à l'œuvre, afin de poursuivre en creux l'étude de notre objet d'étude, le style.

Au cours de notre étude nous souhaitons garder le souci d'une psychologie de la personne du quotidien dont le style témoigne de ce qui de l'intime d'un corps est dévoilé dans les œuvres. Nous avons donc été sensible aux critiques d'une étude sur les WEIRD people (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic) (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010) qui suggère que les enfants sont parmi les populations les moins représentatives et qu'il n'est pas judicieux de prétendre rendre universel un comportement particulier. De ce fait, dans un souci de cohérence nous avons donc restreint nos analyses à la singularité de l'échantillon de la population étudiée. Ne jugeant pas pertinent d'étendre nos analyses à la population générale nous n'avons pas réalisé de tests statistiques.

### II.2.1. La fréquence des interventions d'orchestration au sein des ateliers

La fréquence d'interventions moyenne des metteuses en scène varie au cours de l'année selon les séances et les ateliers. Nous analyserons dans les figures suivantes le nombre

moyen par minute d'interventions d'orchestration des metteuses en scène sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison.

On observe en moyenne 3,5 interventions par minute sur l'atelier des petits, 13,5% de moins sur l'atelier des moyens et 54% de moins sur celui des grands. Les valeurs maximales des différents groupes sont semblables et les minimales aussi, à l'exception près que seul le groupe des petits ne présente pas de séances en totale autonomie (c'est-à-dire sans interventions).

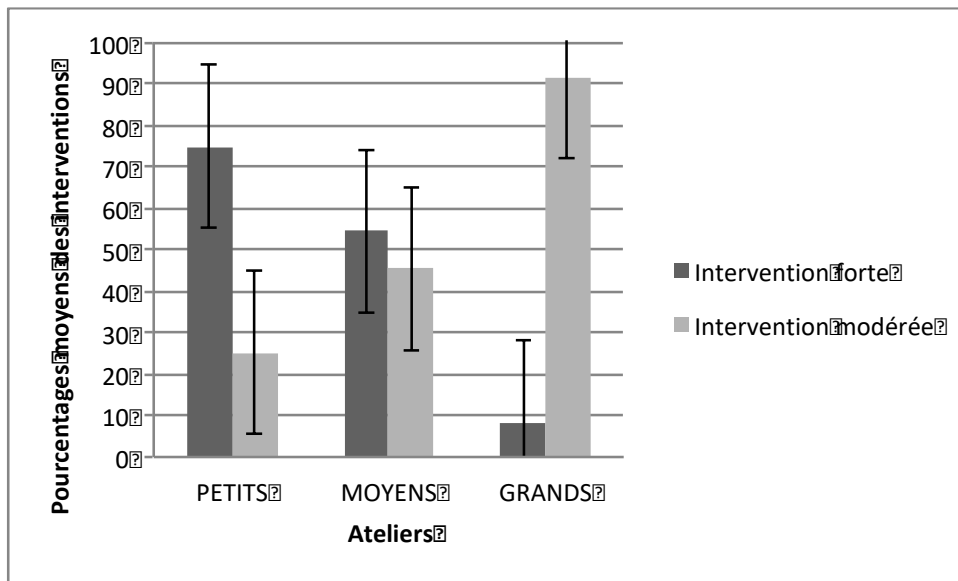


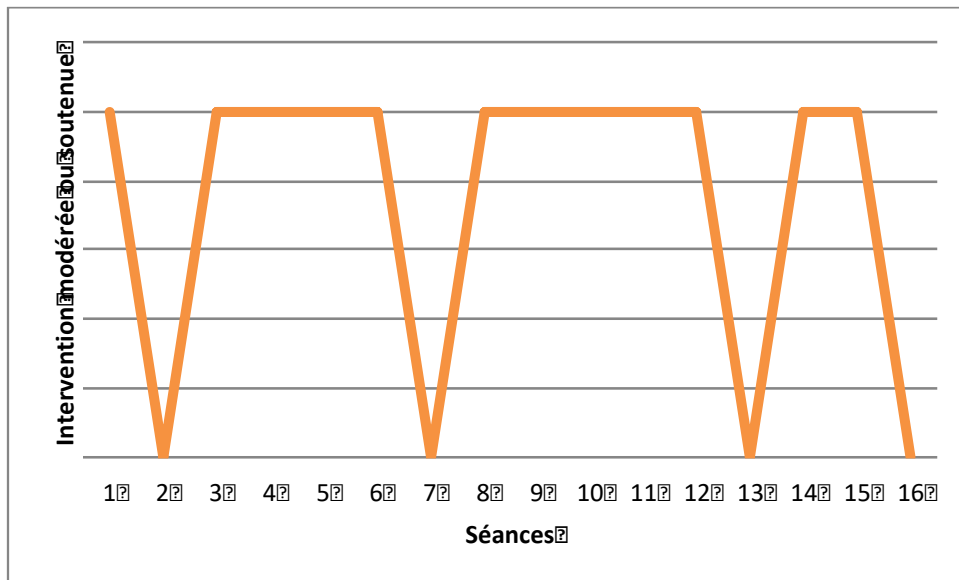
Figure 1. Pourcentages moyens du type d'intervention sur l'ensemble des ateliers durant la saison

Si on distingue les séances à intervention *modérée* (dont la fréquence moyenne d'intervention est inférieure ou égale à 2 par minutes) de celles à intervention *forte* (fréquence moyenne supérieure ou égale à 3 par minutes), on obtient différents profils selon les ateliers. Pour l'atelier des petits, 75% des séances présentent une intervention *forte*, contre 54,5% sur l'atelier des moyens et seulement 8,3% sur l'atelier des grands. Plus l'expérience théâtrale des enfants est grande moins l'intervention de la metteuse en scène est soutenue (Figure 1).

L'analyse descriptive des figures montre que l'atelier des petits présente 4 périodes d'intervention forte durant l'année (figure 2) contre 3 pour l'atelier des moyens (figure 3) et 2 pour celui des grands (figure 4). Ces périodes sont entrecoupées de séances que nous qualifions d'intervention modérée. Pour apprécier les données, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que durant la saison, dans chaque atelier sont travaillées successivement deux pièces distinctes, donc les graphiques représentent deux processus de mise en scène

distincts. Pour l'atelier des petits, la premier processus prend fin avec la séance 7 de la figure, pour les moyens avec la séance 5 et pour les grands au cours de la séance 8. Ainsi chacune des trois figures représentent deux processus de mise en scène. De ces processus se dégagent deux formes de pattern des tendances à intervenir : *forte-moderée-forte-moderée* (-\_-\_) et *modérée-forte-moderée* (\_-\_-).

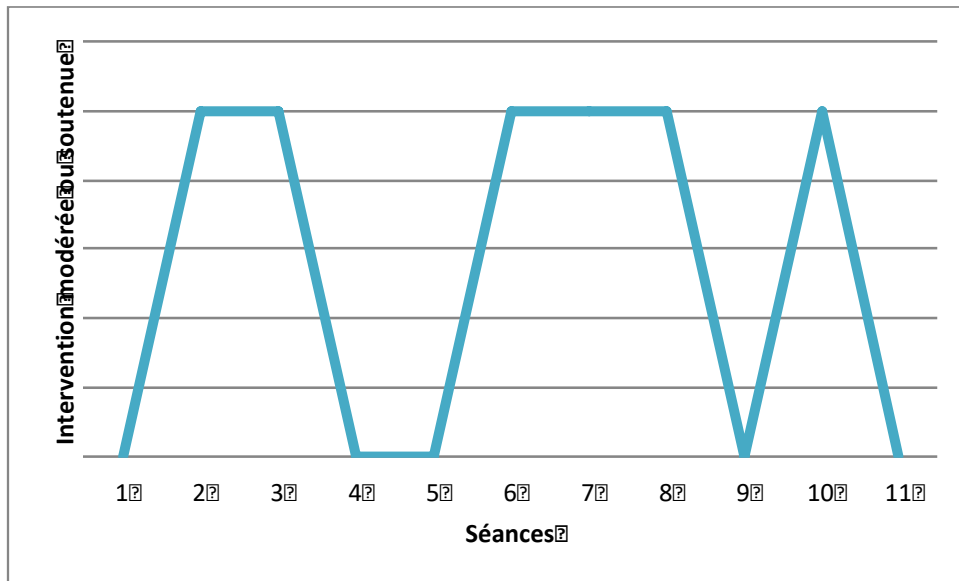
La figure 2 présente la tendance à intervenir sur l'atelier des petits en fonction des séances.



**Figure 2. Tendance à intervenir sur l'atelier des Petites en fonction des séances**

Les deux processus de mise en scène de l'atelier des petits présentent des patterns du type (-\_-\_-). Chaque début de mise en scène (mise en place des déplacements et de l'occupation de l'espace) se déroule dans un climat d'intervention forte où les acteurs suivent la mise en scène prévue en amont. S'en suit un retrait de l'intervention sur une séance puis sa recrudescence durant quatre séances sur le premier processus et durant deux séances sur le second pour aboutir à nouveau sur un retrait de l'intervention au cours de la dernière séance du processus. Le récit des séances (Annexe 5) nous permet de contextualiser les quatre phases du processus. Les phases d'intervention forte des deux processus correspondent à des moments de mise en scène, et de répétitions de scène précises permettant d'ajuster et consolider l'avancée du travail. Tandis que les phases d'intervention modérée correspondent à la répétition de l'ensemble des scènes jusque-là travaillées.

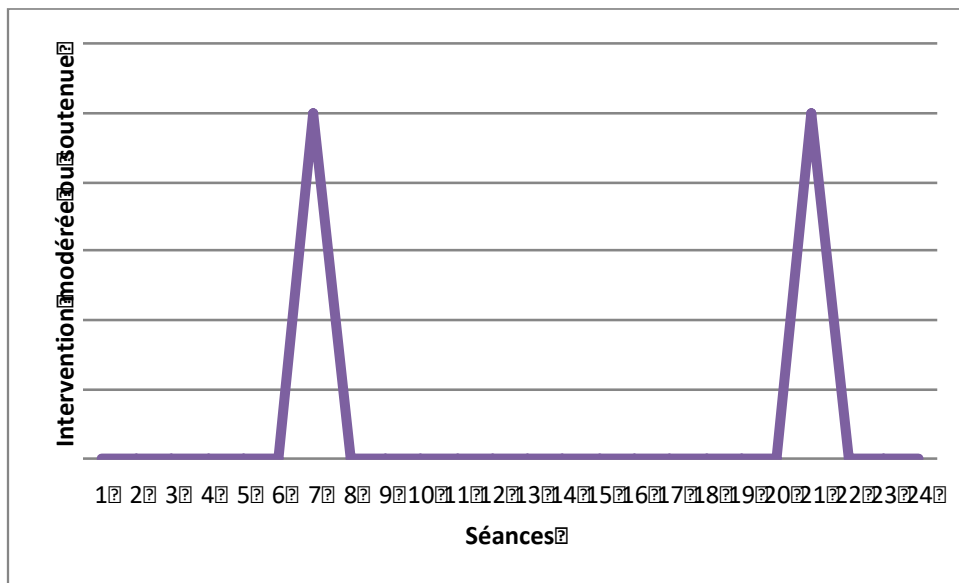
La figure 3 présente la tendance à intervenir sur l'atelier des moyens en fonction des séances.



**Figure 3. Tendance à intervenir sur l'atelier des Moyens en fonction des séances**

Les deux processus de mise en scène de l'atelier des moyens ne présentent pas les mêmes patterns. Le second processus présente les mêmes caractéristiques que celui de l'atelier des petits (-\_-). Le premier est quant à lui différent, et de type (-\_-). Le récit des séances (Annexe 5) nous permet d'en contextualiser les trois phases. La première phase d'interaction modérée correspond à une séance de mise en scène sans indication d'interprétations ni de déplacements. Elle permet une recherche, au plateau, des caractéristiques des différents personnages qui nourriront l'écriture de la pièce. S'en suivent deux séances d'interventions fortes servant à répéter et ajuster les éléments de mise en scène initialement co-construits. Le processus se terminant par deux séances de répétition intégrale avec une intention d'interaction réduite.

La figure 4 présente la tendance à intervenir sur l'atelier des grands en fonction des séances (page suivante).



**Figure 4. Tendance à intervenir sur l'atelier des Grands en fonction des séances**

Les deux processus de mise en scène de l'atelier des grands présentent des patterns du type (-). Le premier court sur 8 séances et le second sur 17 séances avec la particularité de continuer à en intégrer le travail co-construit durant le processus précédent. La première phase d'intervention modérée des processus se constitue de recherches, essais et répétitions des éléments mis en scène avec des ajustements récurrents. La phase d'intervention forte du premier processus correspond à la répétition plateau du premier corpus de texte. Celle du second processus correspond quant à elle à une répétition générale de la pièce avec la proposition d'un nouvel enchaînement des scènes et de leurs transitions associées. Chaque processus se termine par une intervention modérée correspondant à de menus ajustements sur le filage.

Pour résumer, les patterns qui se dégagent témoignent d'une différence dans le processus de co-construction de la mise en scène entre l'atelier des petits et des grands. Le profil de l'atelier des moyens est quant à lui mixte, il présente les deux types de patterns. Dans le processus de type (-) la co-construction nécessite un temps de retrait de l'intervention. Tandis que dans le processus de type (-) la co-construction requiert une intensification temporaire de l'intervention. Les deux processus se terminent par un retrait partiel de l'intervention au vu d'une autonomisation de troupe et d'une clôture du processus.

Se pose la question de savoir en quelle mesure l'intervention est à même d'entraver l'expression du style de chacun. Nous analyserons dans la partie suivante la cible privilégiée

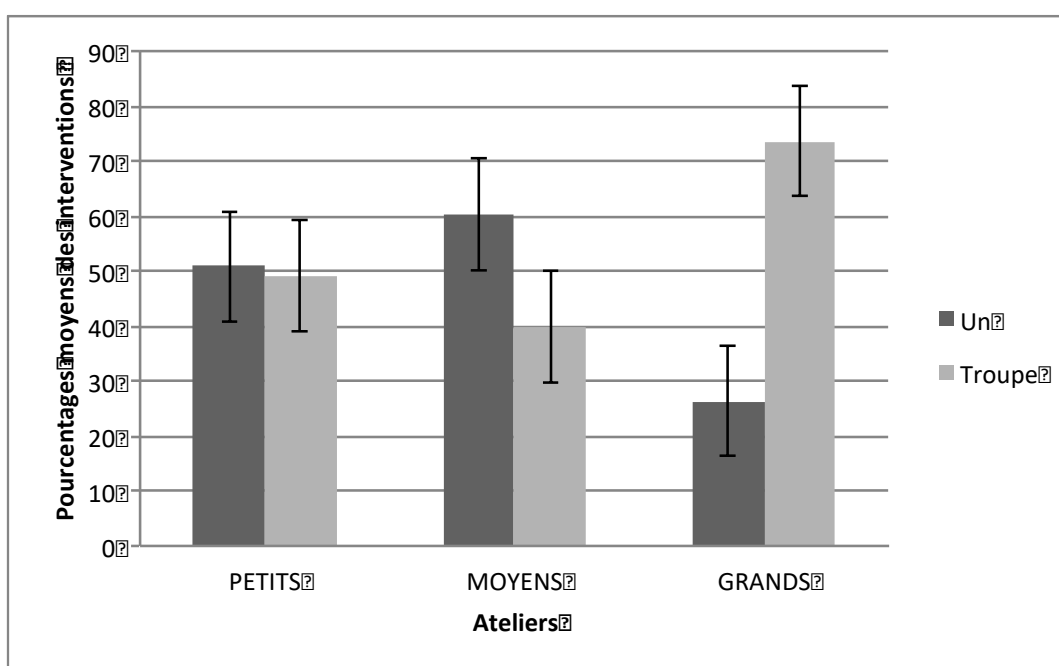


des interventions des metteuses en scène selon les ateliers au cours de la saison et au regard des différentes phases des patterns de co-construction qui se profilent.

### II.2.2. La cible des interventions d'orchestration au sein des ateliers

La cible de prédilection des interventions d'orchestration au cours des séances varie selon les moments du processus de mise en scène et, ou selon les ateliers.

La figure 5 présente la répartition des interventions d'orchestration des metteuses en scène selon qu'elles s'adressent à l'unité en scène ou à la troupe sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison.



**Figure 5. Pourcentages moyens des interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison**

On observe en moyenne, au cours la saison, autant d'interventions adressées à l'unité en scène qu'à la troupe sur l'atelier des petits. Concernant l'atelier des moyens on constate une légère prédilection des interventions à la faveur des unités en scène (60%) contrairement à l'atelier des grands qui présente une nette prédilection à la faveur de la troupe (74%). Cette différence est notable entre l'atelier des petits et des grands.

Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'intervention forte et modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures 2, 3 et 4).

La figure 6 présente les pourcentages d'interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des petits en fonction des séances.

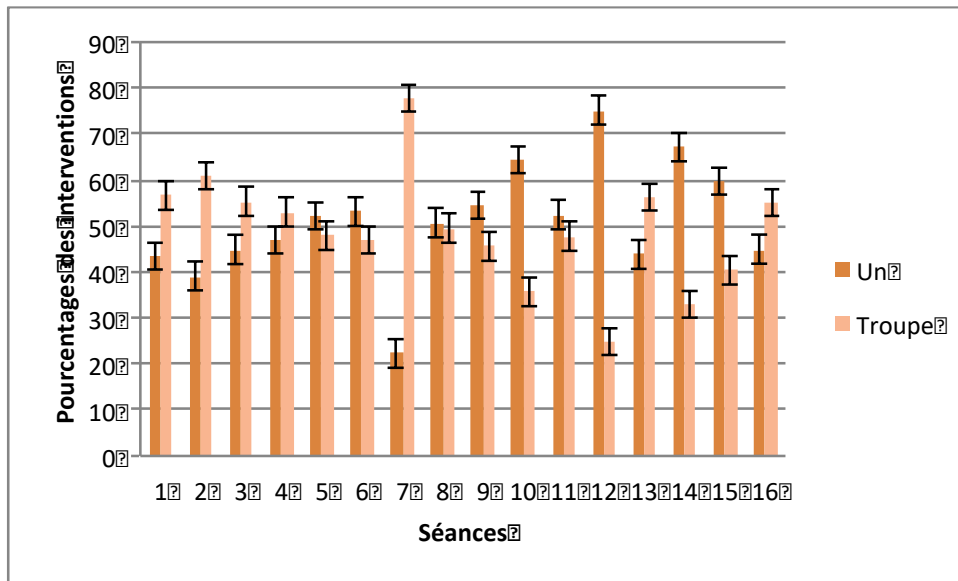


Figure 6. Pourcentages des interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des Petits en fonction des séances

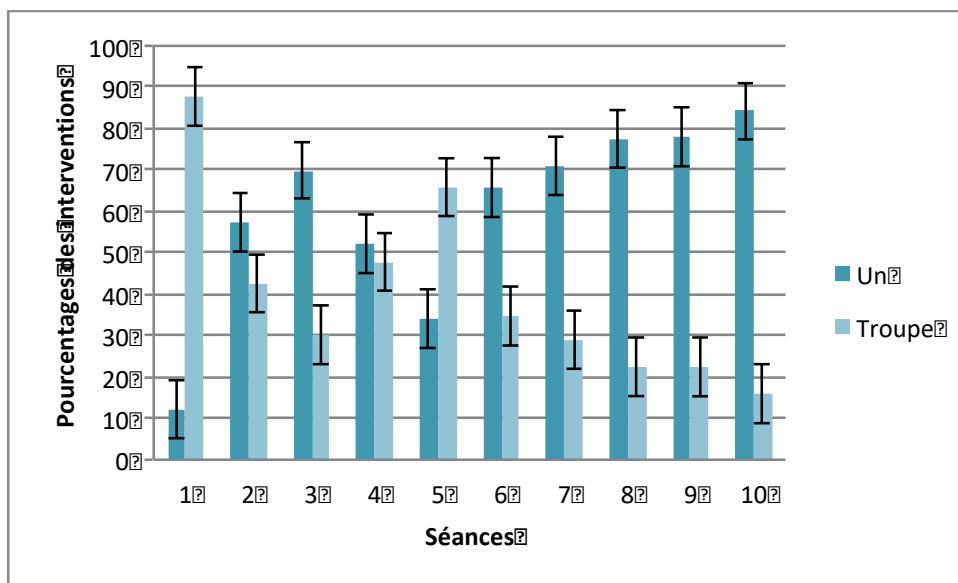
Sur l'atelier des petits, au cours du premier processus (-\_ \_) on observe 2 écarts à la moyenne en faveur des interventions ciblant la troupe. Ces valeurs concernent les deux séances d'intervention modérée (séances 2 et 7) du processus. Durant la séance de retrait 61% des interactions sont adressées à la troupe et 78% durant celle de clôture.

Au cours du second processus (-\_ \_), on observe 4 écarts à la moyenne (séances 10, 12 ; 14, 15) en faveur des interactions ciblant l'unité en scène. Ces valeurs concernent les deux phases d'interaction forte, et la tendance est plus marquée durant la première de ces phases.

Il est à noter que, même si les valeurs sont légèrement en dessous de notre seuil, les deux séances d'intervention modérée du second processus (séance 13 retrait et 16 clôture) présentent elles aussi une prédilection envers les interactions ciblant la troupe.

En résumé, au cours des répétitions du second processus de co-construction, la consolidation du travail de mise en scène et les ajustements ciblent plus l'unité en scène que la troupe sur l'atelier des petits.

La figure 7 présente les pourcentages d'interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des moyens en fonction des séances (page suivante).



**Figure 7. Pourcentages des interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des Moyens en fonction des séances**

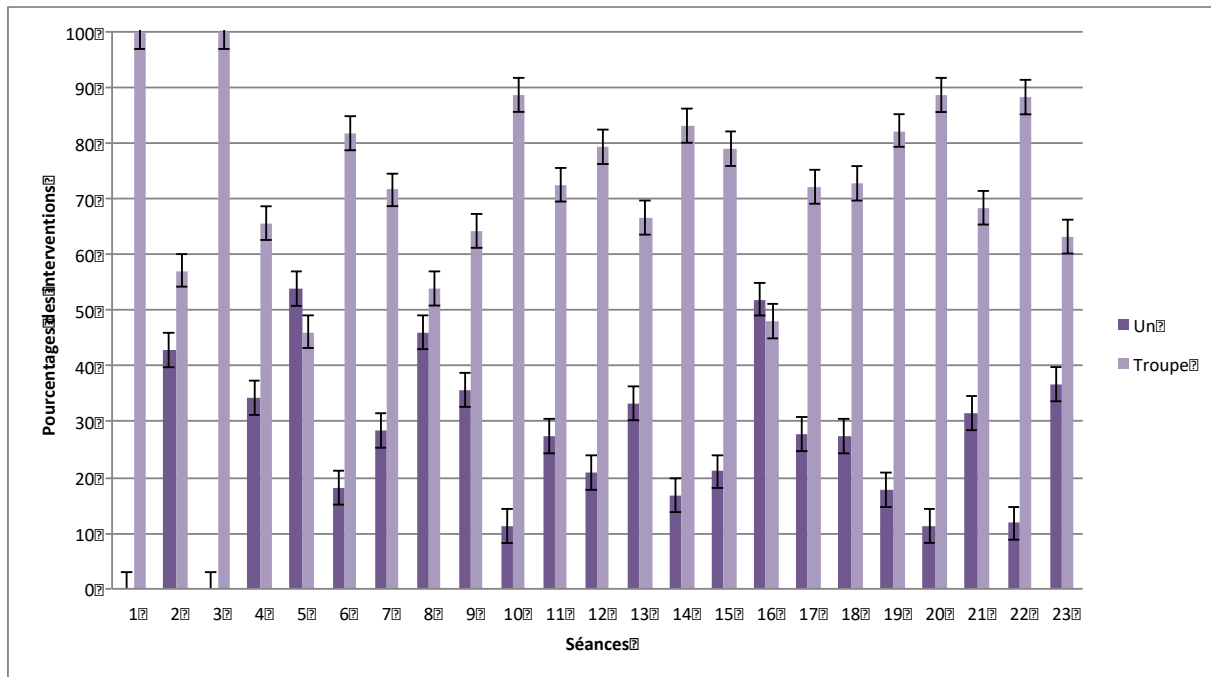
Sur l'atelier des moyens, au cours du premier processus ( \_ - \_ ) on observe 2 écarts à la moyenne. Le premier (séance 1), à hauteur de 88%, est en faveur de la cible troupe et concerne la première séance de mise en scène non directive (réalisée sans indication d'interprétations, ni de déplacements) impliquant une intervention modérée. Le second (séance 3) en faveur de la cible unité en scène (78%) rend compte de la phase d'intervention forte du processus lors de la répétition intégrale de la pièce précédant la phase de retrait relative à la clôture.

Au cours du second processus ( - \_ - ), on observe 4 écarts à la moyenne (séances 7, 8, 9, 10) en faveur de la cible unité en scène, avec une tendance de plus en plus marquée. Ces valeurs portent sur les trois premières phases du processus (interactions fortes et modérée).

Il est à noter que les deux séances d'intervention modérée des phases de clôture des deux processus (séance 5 et 11) présentent elles aussi une prédilection envers les interactions ciblant la troupe. La valeur de la séance 5 est légèrement en dessous de notre seuil et la séance 11 ne comportait pas d'interventions (d'où son absence de la figure 7) mais les remarques du débriefing qui suivait le filage étaient essentiellement adressées à la troupe.

En résumé, sur l'atelier des moyens, les phases d'intervention forte privilégient l'unité en scène comme cible du travail avec une intensification au cours de la saison, tendance que l'on retrouve à minima sur le second processus de l'atelier des petits.

La figure 8 présente les pourcentages d'interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des grands en fonction des séances (page suivante).



**Figure 8. Pourcentages des interventions adressées à l'unité en scène ou à la troupe durant l'atelier des Grands en fonction des séances**

Sur l'atelier des grands, au cours du premier processus (1-4) on observe 5 écarts à la moyenne en faveur des interventions ciblant la troupe (séances 1, 3, 4, 6 ; 7), soit près de 2/3 des séances. Il est remarquable qu'aucune intervention ne soit adressée à l'unité en scène durant les séances 1 et 3. Ces séances correspondent à des sessions de familiarisation du jeu au plateau dans une dynamique de recherche scénique. Chacune de ces sessions est succédée d'une séance où des choix de mise en scène sont pris dans une tentative de fixer une trame de jeu, comme en témoigne l'augmentation du travail sur l'unité en scène sur les séances 2 et 4.

Au cours du second processus (5-23), on observe 15 écarts à la moyenne en faveur des interactions ciblant la troupe (séances 9 à 23 sauf la 16), soit plus de 4/5 des séances. Il est à noter, que la séance 24 ne comportait pas d'interventions (d'où son absence de la figure 8) cependant les remarques du débriefing qui suivait ce filage étaient essentiellement adressées à la troupe.

Chacun des deux processus comporte une unique séance (séances 5 et 16) où l'intervention ciblée sur l'unité en scène est légèrement majoritaire. Le récit des répétitions (Annexe 5) nous apprend que ces séances correspondent à des essais d'ordonnancement des scènes et montage des transitions et décors au plateau par la metteuse en scène. Ces aspects de mise en scène nécessitent d'être plus directifs.

En résumé, sur l'atelier des grands, les interventions s'adressent essentiellement à la troupe tout au long de la saison. Point important, comme pour le premier processus de l'atelier des moyens, les prémices de co-construction et recherche d'éléments de mise en scène sont tutellés par des interventions ciblant la troupe. Enfin, la phase brève d'intervention forte (séance 7 et 21) des deux processus présente un profil d'ajustements et consolidations ciblé sur la troupe contrairement aux ateliers des petits et moyens.

On repère que les moments de répétitions de l'intégralité de ce qui a été mis en scène sont médiatisés par une intervention modérée ou forte selon que la cible soit plus l'unité en scène ou la troupe.

Durant les phases de clôtures, en fin de processus co-constructif, on constate que la metteuse en scène de l'atelier des moyens et celle de l'atelier des grands ont significativement plus tendance à s'adresser à la troupe. Est-ce que l'affinage du style, conséquence du travail des années, nécessite un climat de relative autonomie de jeu pour mener à bien le projet de co-construire une mise en scène ? En effet, dans les phases où le recours au style a sa place dans le travail, ou lorsque les styles sont marqués, les metteuses en scène semblent s'adresser de manière privilégiée à la communauté de pratique, la troupe. Nous analyserons dans la partie suivante la temporalité privilégiée des interventions des metteuses en scène selon les ateliers au cours de la saison et au regard des différentes phases des patterns de co-construction qui se profilent.

### **II.2.3. La temporalité des interventions d'orchestration au sein des ateliers**

Le choix du moment pour réaliser une intervention d'orchestration au cours des séances varie selon les moments du processus de mise en scène et, ou selon les ateliers. Parfois, les metteuses en scène interviennent pendant le jeu au plateau (synchronie) au risque de l'interrompre et d'autres fois, attendent la fin de la scène, ou d'un moment logique (diachronie) pour rendre compte de leurs points de vue.

La figure 9 présente la répartition des interventions d'orchestration des metteuses en scène selon qu'elles sont synchrones ou diachrones sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison (page suivante).

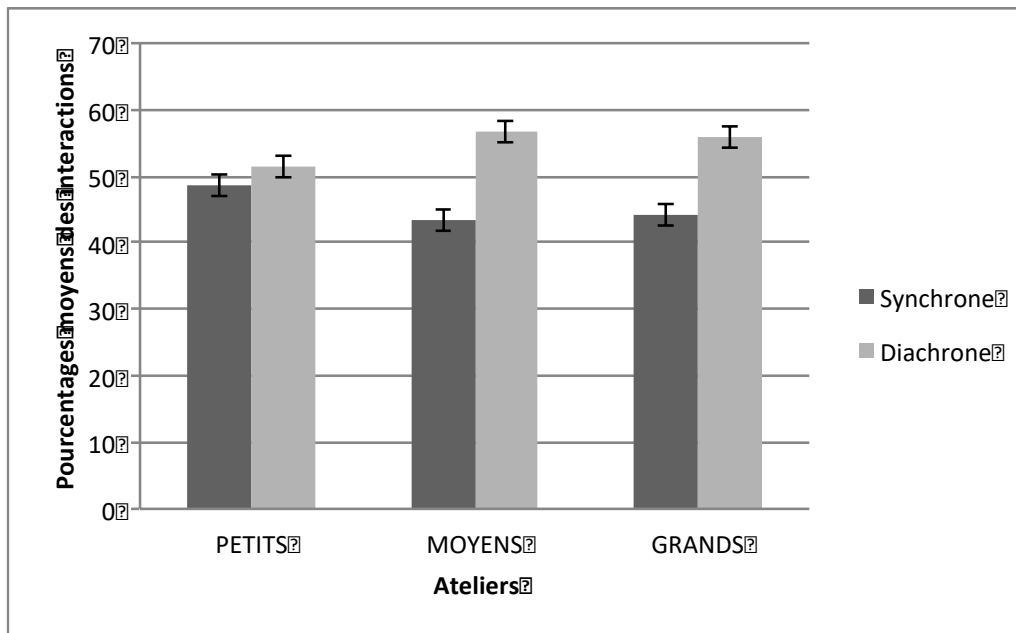
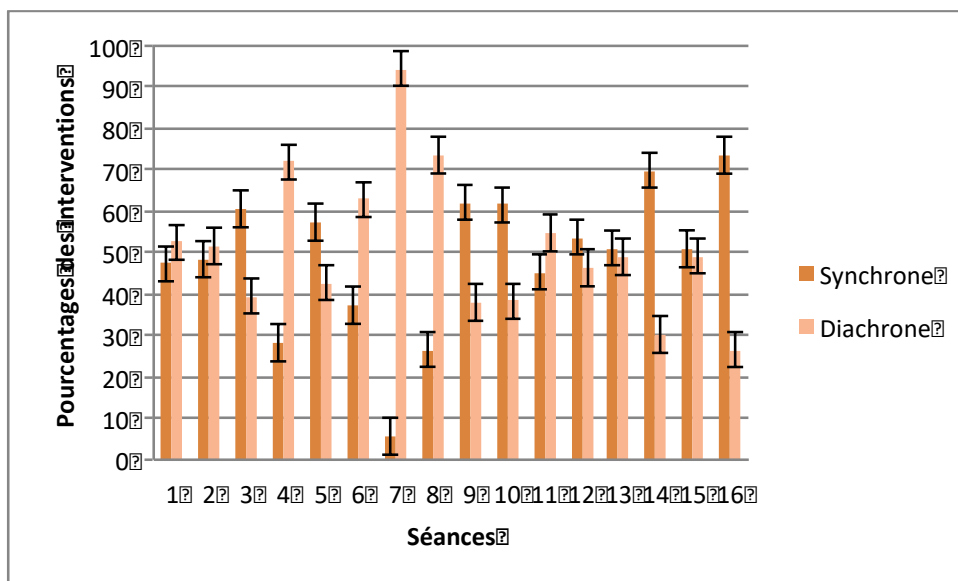


Figure 9. Pourcentages moyens des interventions réalisées en synchronie ou diachronie sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison

On observe en moyenne, au cours la saison, autant d'interventions synchrones que diachrones sur l'atelier des petits. Concernant l'atelier des moyens et des grands on constate une légère prédilection pour les interventions diachrones (57% et 56%). Cette différence est notable entre ces ateliers et celui des petits. Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'interventions forte et modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures, 2, 3 et 4).

La figure 10 présente les pourcentages d'interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des petits en fonction des séances (page suivante).



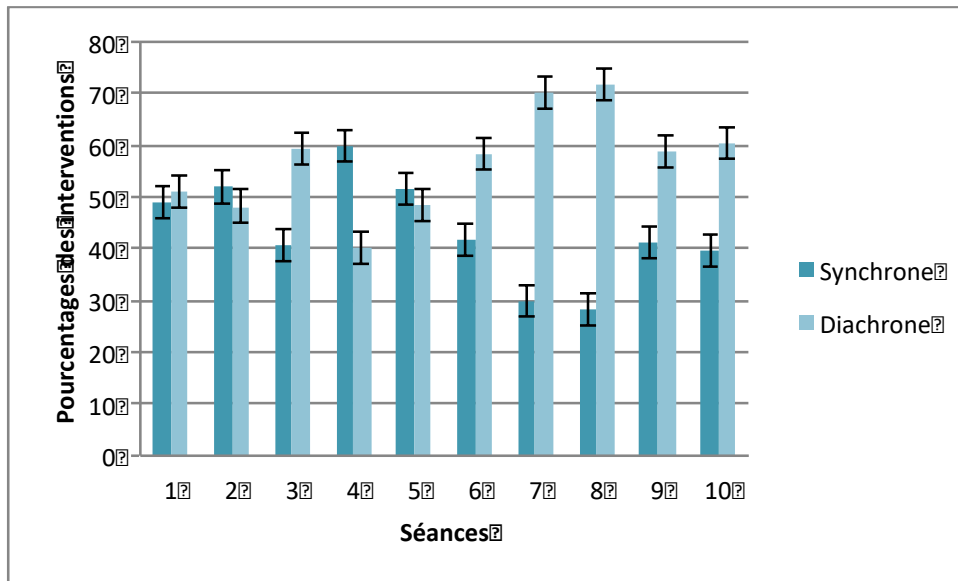
**Figure 10. Pourcentages des interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Sur l'atelier des petits, au cours du premier processus (-\_-\_) on observe 2 écarts à la moyenne en faveur des interventions diachrones. Le premier a lieu durant une phase d'intervention forte sur un temps de consolidation de la mise en scène (séance 4 ; 72%) et le second sur la phase d'intervention faible relative au temps de clôture et autonomisation du jeu au plateau (séance 7 ; 94,5%).

Au cours du second processus (-\_-\_), on observe 3 écarts à la moyenne, dont deux en faveur d'interventions synchrones. L'écart de la séance 8 (73,5%) en faveur des interventions diachrones a lieu sur une phase d'intervention forte durant un temps de recherche d'idées de mise en scène dirigé par la metteuse en scène. Pour les deux autres écarts en faveur d'interventions synchrones, le premier a lieu durant une phase d'intervention forte sur un temps de consolidation de la mise en scène (séance 14 ; 70%) et le second sur la phase d'intervention faible relative au temps de clôture et autonomisation du jeu au plateau (séance 16 ; 73,5%).

En résumé, sur l'atelier des petits, au cours du premier processus, on observe une prédilection pour l'intervention diachrone sur des moments de consolidation et de clôture du travail. Tandis qu'au cours du second processus on observe la même tendance à la faveur des interventions synchrones. Enfin en début de second processus le recours aux interventions diachrones favorise l'invention.

La figure 11 présente les pourcentages d'interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des moyens en fonction des séances (page suivante).



**Figure 11. Pourcentages des interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des Moyens en fonction des séances**

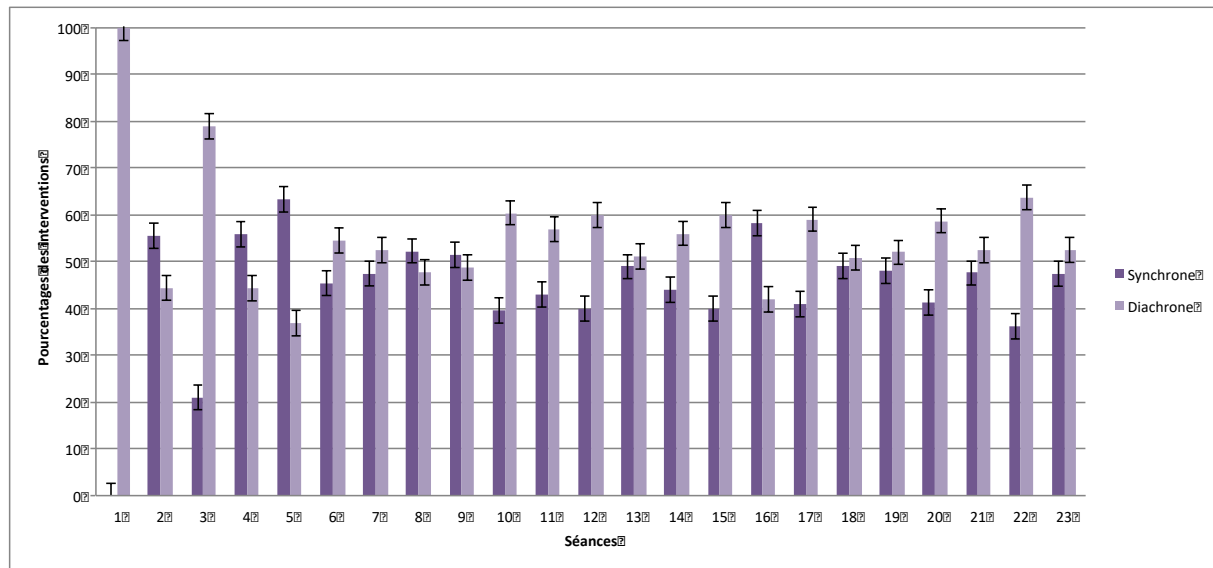
Sur l'atelier des moyens, au cours du premier processus (1-1) on observe 2 écarts à la moyenne, le premier en faveur des interventions diachrones et l'autre des interventions synchrones. Le premier a lieu durant une phase d'intervention forte sur un temps de consolidation de la mise en scène (séance 3 ; 59,5%) et le second sur la phase d'intervention faible relative au temps de clôture et autonomisation du jeu au plateau (séance 4 ; 60%).

Au cours du second processus (2-2), on observe 5 écarts à la moyenne, soit une prédilection pour les interventions diachrones sur l'ensemble des séances (avec des pourcentages compris entre 58,5% et 72%).

En résumé, sur l'atelier des moyens, on observe un recours marqué pour les interventions diachrones qui s'installent au cours du second processus.

La figure 12 présente les pourcentages d'interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des grands en fonction des séances (page suivante).





**Figure 12. Pourcentages des interventions réalisées en synchronie ou diachronie durant l'atelier des Grands en fonction des séances**

Sur l'atelier des grands, au cours du premier processus (1-3) on observe 3 écarts à la moyenne au cours de la phase d'intervention modérée. Les deux premiers, en faveur d'interventions diachrones (séance 1 ; 100% et séance 3 ; 79%) ont lieu sur des temps divergents de recherche scénique où l'interaction est entièrement focalisée sur la troupe. Les séances qui succèdent immédiatement ces moments ont une légère prédilection (en dessous du seuil) pour les interventions synchrones.

Au cours du second processus (10-22), on observe 4 écarts à la moyenne en faveur des interventions diachrones au cours des phases d'intervention modérée (séances 10, 12, 15 et 22 avec des pourcentages compris entre 60% et 64%).

En résumé, sur l'atelier des grands, on observe une prédilection pour l'intervention en diachronie comme sur le second processus de l'atelier des moyens. Tendance qui est d'autant plus marquée sur des moments de recherche scénique intense et plus étendue sur le second processus qui présente une prédilection moyenne en faveur des interventions diachrone sur 3/4 des séances. Se pose la question de savoir si certaines fonctions des interventions se prêtent mieux au format synchrone ou diachrone.

Nous analyserons dans la partie suivante la provenance privilégiée des interventions des metteuses en scène selon les ateliers au cours de la saison et au regard des différentes phases des patterns de co-construction établis.

## II.2.4. La provenance des interventions d'orchestration au sein des ateliers

La prédilection des interventions d'orchestration au cours des séances provient, selon les moments, du processus de mise en scène ou des ateliers.

La figure 13 présente la répartition des interventions d'orchestration des metteuses en scène selon qu'elles proviennent de la salle (OFF) ou du plateau (ON) sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison.

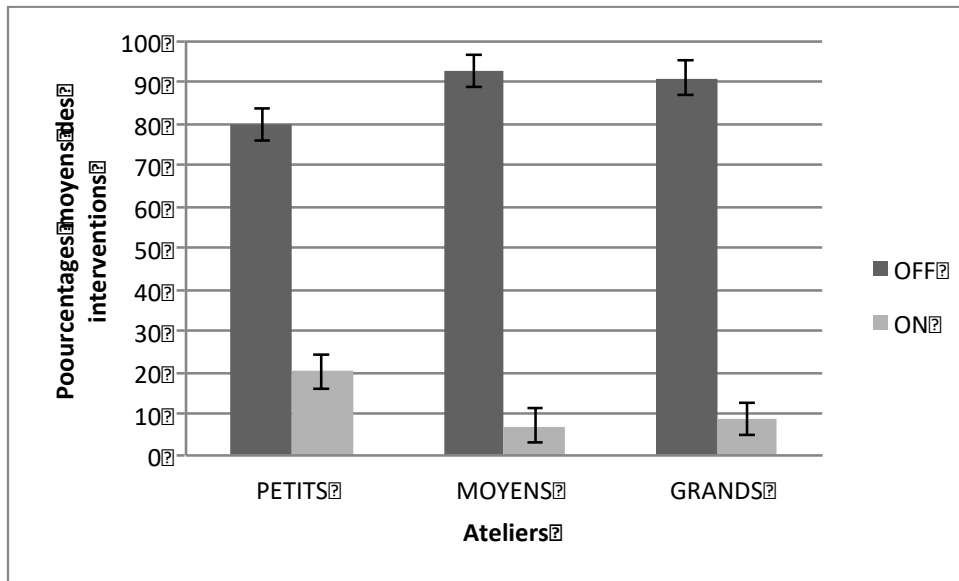
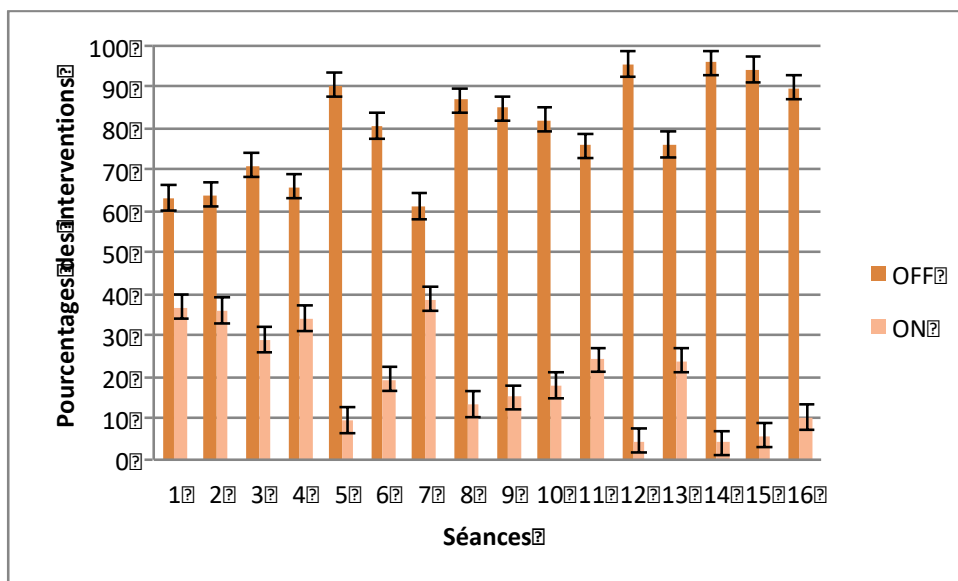


Figure 13. Pourcentages moyens des interventions réalisées depuis la salle (OFF) ou sur le plateau (ON) sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison

Sur l'ensemble des ateliers on observe en moyenne, au cours la saison, plus d'interventions d'orchestration depuis la salle (OFF) que depuis de le plateau (ON). Cette tendance est de 3/4 sur l'atelier des petits et s'élève à plus de 9/10 pour les ateliers des moyens et des grands.

Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'intervention forte et modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures, 2, 3 et 4).

La figure 14 présente les pourcentages d'interventions depuis la salle (OFF) ou au plateau (ON) durant l'atelier des petits en fonction des séances (page suivante).



**Figure 14. Pourcentages des interventions réalisées depuis la salle (OFF) ou sur le plateau (ON) durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Sur l'atelier des petits, les interventions au plateau (ON) oscillent au cours de la saison entre 4,1% et 38,9%. Au cours du premier processus (-\_-), on observe que les 4 premières séances, incluant celle du retrait des interventions (séance 2) présentent des valeurs autour de 40% d'interventions au plateau, moyenne au-dessus de celle annuelle (20%). La séance 7, correspondant à la phase de clôture du processus, affiche une valeur similaire.

Au cours du second processus (-\_-), on observe un phénomène analogue au premier sur les 4 premières séances et celle de retrait des interventions (séance 13) qui présentent des valeurs autour de 20% d'interventions au plateau.

En résumé, sur l'atelier des petits, la présence au plateau de la metteuse en scène se réduit au cours de la saison.

La figure 15 présente les pourcentages d'interventions depuis la salle (OFF) ou au plateau (ON) durant l'atelier des moyens en fonction des séances (page suivante).

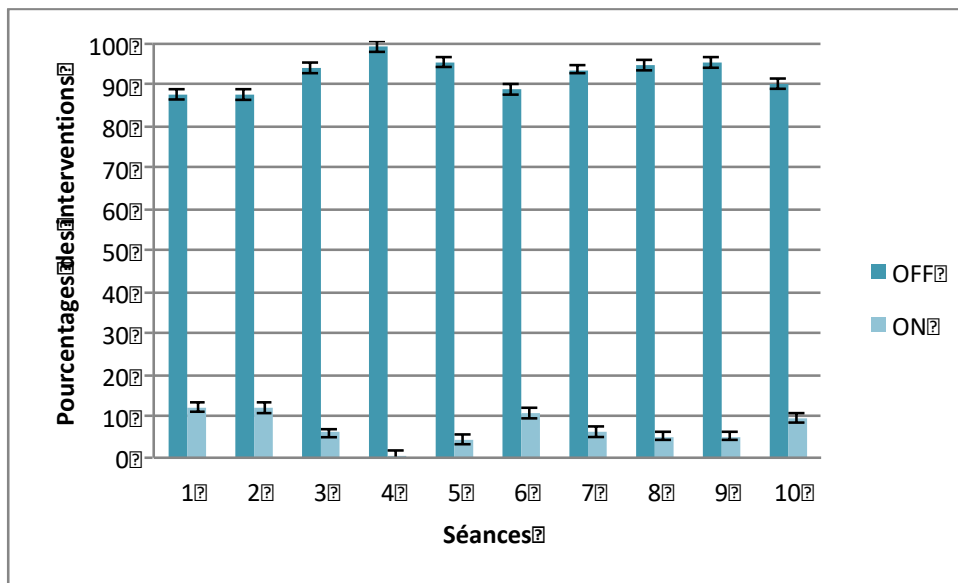


Figure 15. Pourcentages des interventions réalisées depuis la salle (OFF) ou sur le plateau (ON) durant l'atelier des Moyens en fonction des séances

Sur l'atelier des moyens, les interventions au plateau (ON) oscillent au cours de la saison entre 0,7% et 10,7%.

La figure 16 présente les pourcentages d'interventions depuis la salle (OFF) ou au plateau (ON) durant l'atelier des grands en fonction des séances.

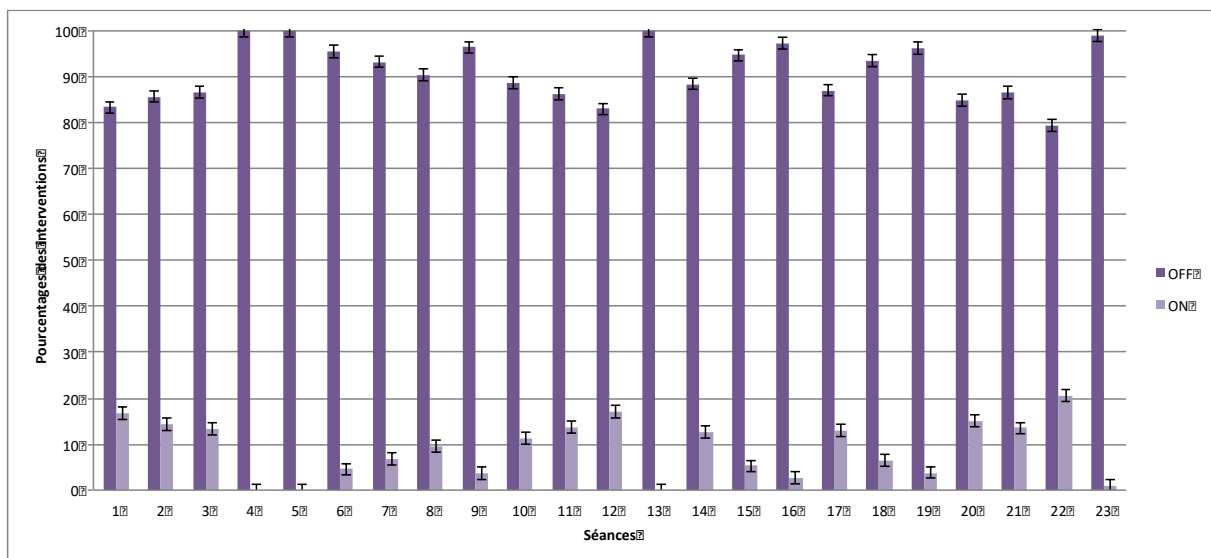


Figure 16. Pourcentages des interventions réalisées depuis la salle (OFF) ou sur le plateau (ON) durant l'atelier des Grands en fonction des séances

Sur l'atelier des grands, les interventions au plateau (ON) oscillent au cours de la saison entre 0% et 20,5%.

En résumé, au regard des amplitudes d'interventions au plateau on peut qualifier l'intervention sur l'atelier des moyens durant la saison de plus régulière par rapport à celui des grands.

## II.2.5. La fonction des interventions d'orchestrations au sein des ateliers

### II.2.5.1. Le nombre moyen de fonctions par interventions

L'oscillation du nombre de fonctions par intervention d'orchestration au cours des séances est relativement constante sur la saison et les différents ateliers.

La figure 17 présente les pourcentages moyens du nombre de fonctions par intervention d'orchestration des metteuses en scène sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison.

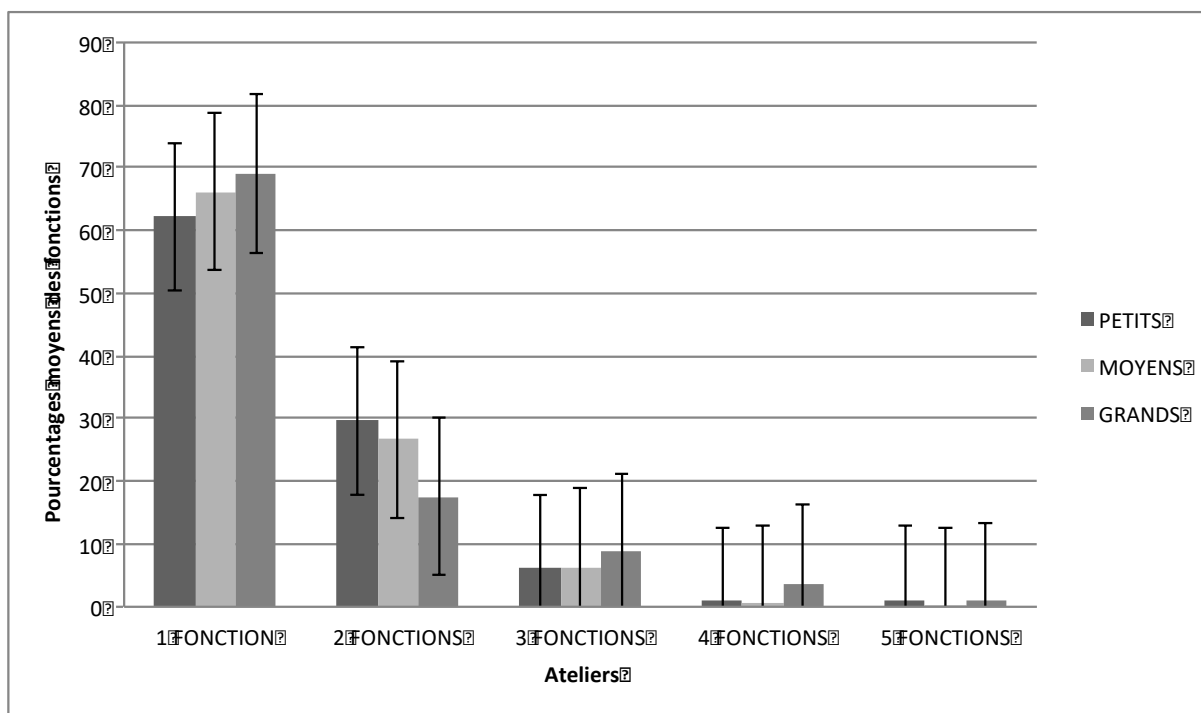
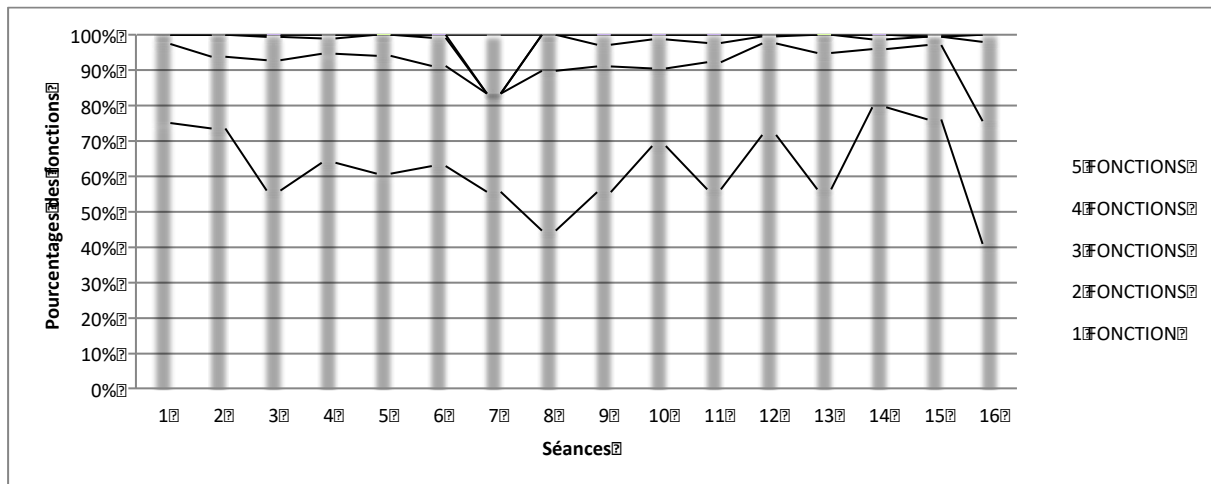


Figure 17. Pourcentages moyens du nombre de fonctions par intervention sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison

Sur l'ensemble des ateliers, au cours la saison, on observe autour de 2/3 d'interventions constituées d'une unique fonction. L'autre tiers est essentiellement constitué d'interventions comportant deux fonctions. Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'intervention forte et

modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures, 2, 3 et 4).

La figure 18 présente les pourcentages du nombre de fonctions par interventions durant l'atelier des petits en fonction des séances.



**Figure 18. Pourcentages du nombre de fonctions par intervention durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Sur l'atelier des petits, la distribution étudiée est dans l'ensemble constate, à l'exception des débuts et clôtures de processus. Au cours du premier processus (-\_-), on observe au cours des deux premières séances (première phase d'intervention forte et phase de retrait) un nombre plus élevé (à la limite du seuil fixé) d'interventions à 1 fonction. La séance de clôture (séance 7) quant à elle présente un nombre d'interventions à 5 fonctions qui affiche 4 écarts à la moyenne.

Au cours du second processus (-\_-), la première séance (séance 8, phase d'intervention forte) présente moins d'intervention à 1 fonction au profit de celles à 2 qui affiche 2 écarts à la moyenne. Sur la première phase d'intervention forte les séances 9 et 11 présentent un nombre d'interventions à 5 fonctions qui affiche 2 écarts à la moyenne. La séance 14 sur la seconde phase d'intervention forte donne à voir une augmentation du nombre d'interventions à 1 fonction de plus d'un point sur celles à 2. Et enfin, la phase de clôture (séance 16) présente un nombre d'interventions à 3 fonctions qui affiche une augmentation de 3 écarts à la moyenne et une diminution de 2 points pour celles à 1 fonction.

En résumé, sur l'atelier des petits, les phases de clôture comprennent plus d'interventions constituées de plus de 2 fonctions

La figure 19 présente les pourcentages du nombre de fonctions par interventions durant l'atelier des moyens en fonction des séances (page suivante).

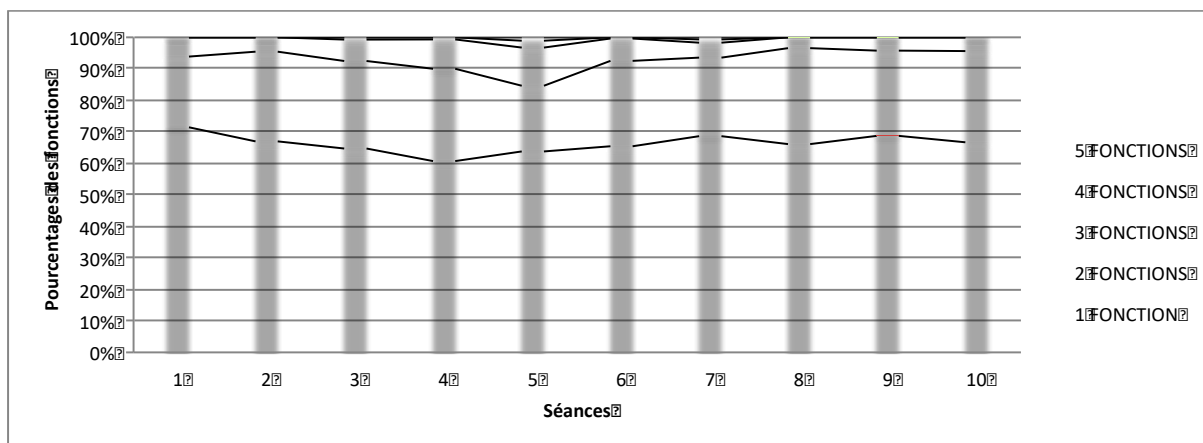


Figure 19. Pourcentages du nombre de fonctions par intervention durant l'atelier des Moyens en fonction des séances

Sur l’atelier des moyens, la distribution étudiée est des plus constante. Au cours du premier processus ( \_- ), on note cependant durant la première séance une augmentation de près de 2 écarts à la moyenne des interventions à 1 fonction. Sur la phase de clôture on constate pour la séance 4 une diminution légère des interventions à 1 fonction et pour la séance 5 une diminution de 2 écarts à la moyenne pour les interventions à 2 fonctions au profit de celles à 3, 4 et 5 fonctions.

La figure 20 présente les pourcentages du nombre de fonctions par intervention durant l’atelier des grands en fonction des séances.

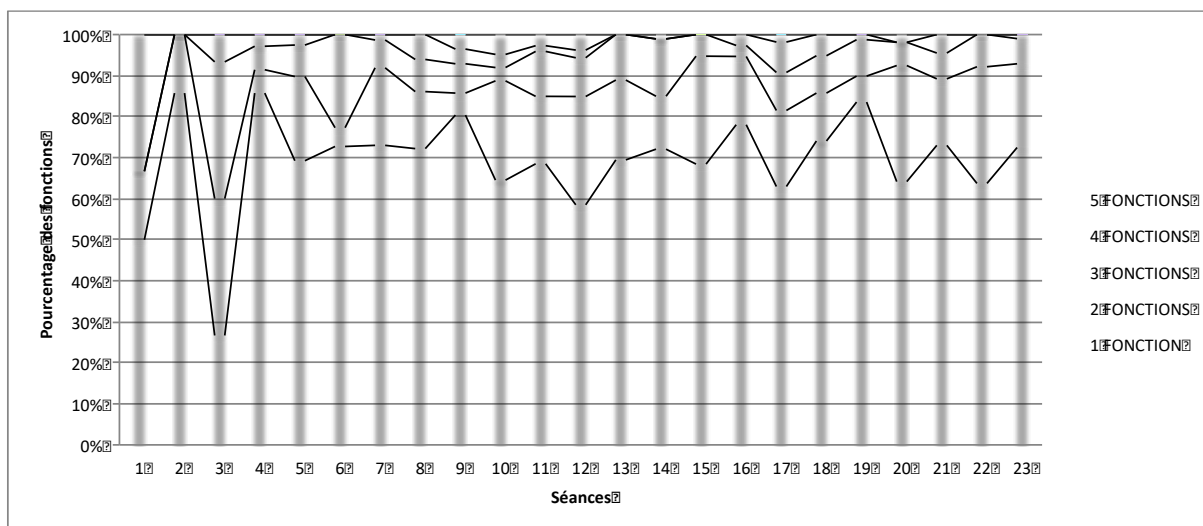


Figure 20. Pourcentages du nombre de fonctions par intervention durant l'atelier des Grands en fonction des séances

Sur l’atelier des grands, la distribution est plus régulière sur le second processus. Au cours du premier processus ( \_- ) sur la première phase d’intervention modérée, on note sur la première séance, une diminution des interventions à 1 fonction au profit des interventions à

4 fonctions qui affichent 4 écarts à la moyenne. La séance 3 présente une diminution des interventions à 1 fonction (3 écarts à la moyenne) au profit des interventions à 2 et 3 fonctions (avec respectivement plus de 2 et 3 écarts à la moyenne). Les séances 4 et 6 quant à elles présentent une diminution du nombre d'interventions à 2 fonctions au profit de celles à 3.

Au cours du second processus ( \_- ) sur la première phase d'intervention modérée, on note une diminution des interventions à 2 fonctions sur la séance 9 et une augmentation de celles à 5 fonctions sur les séances 9, 10 et 12 de 2 à 3 écarts à la moyenne.

### II.2.5.2. Focus sur la pluralité des fonctions de l'orchestration

Les fonctions de prédilection des interventions d'orchestration au cours des séances ne sont pas les mêmes au cours de la saison et des ateliers.

La figure 21 présente les pourcentages moyens des différentes fonctions des interventions d'orchestration des metteuses en scène sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison.

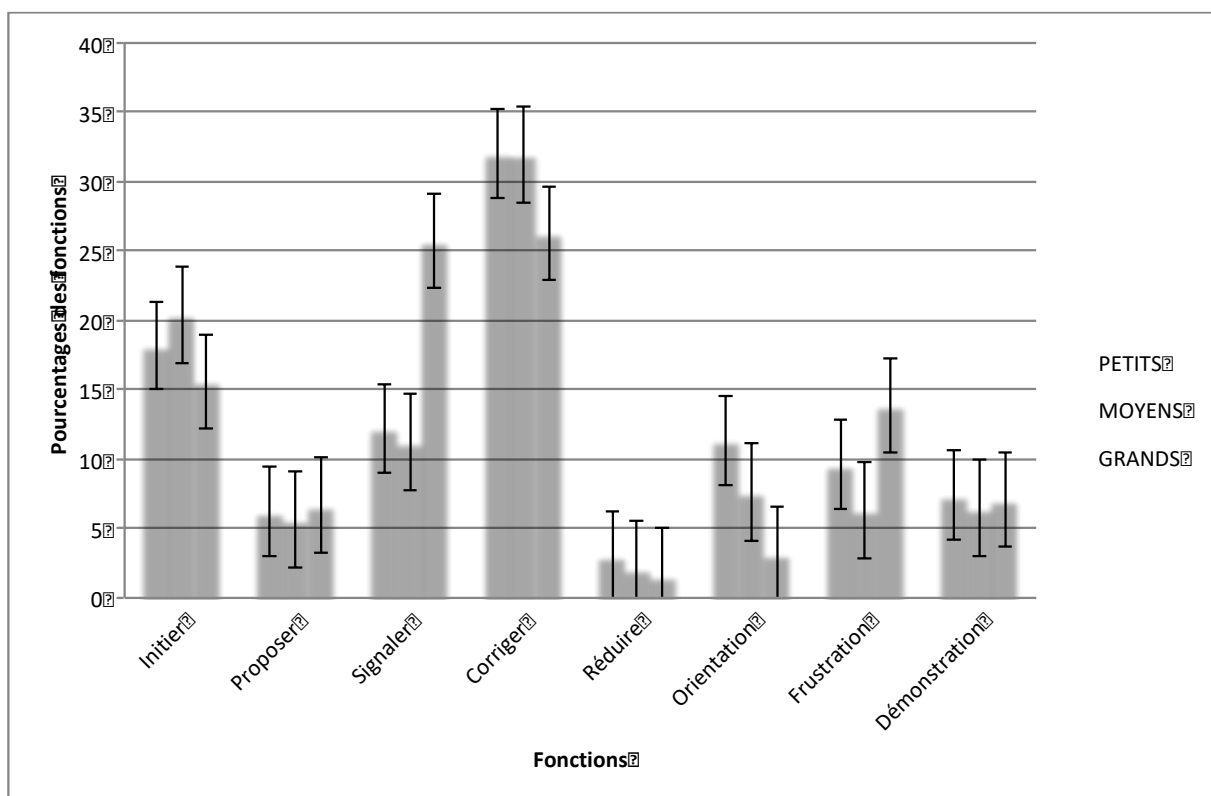


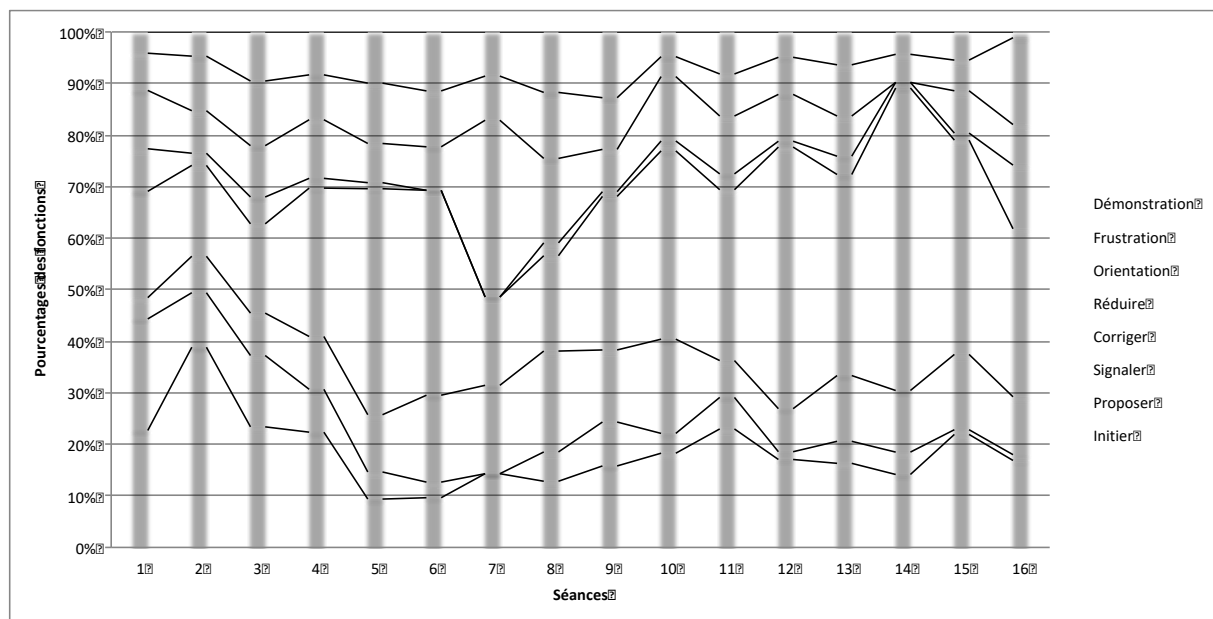
Figure 21. Pourcentages moyens des différentes fonctions des interventions sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison

Sur l'atelier des petits et moyens la fonction corriger représente en moyenne au cours de la saison, 1/3 des interventions et initier 1/5, les autres fonctions sont toutes sensiblement



égales ou inférieures à 10%. Quant à l'atelier des grands les fonctions corriger et signaler représente toutes les deux 1/4 des interventions, suivi des fonctions initier et frustration autour de 15% puis les autres sont toutes inférieures à 10%. On observe donc qu'il y a significativement plus d'interventions ayant pour fonction de signaler sur l'atelier des grands par rapport à ceux des petits et des moyens. On constate aussi qu'il a une tendance à plus d'interventions ayant pour fonction d'orienter au sein de l'atelier des petits par rapport à celui des grands. Enfin, il y a une autre tendance à plus d'interventions ayant pour fonction d'agir sur la frustration dans le groupe des grands que dans celui des moyens. Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'interventions forte et modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures, 2, 3 et 4).

La figure 22 présente les pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des petits en fonction des séances.



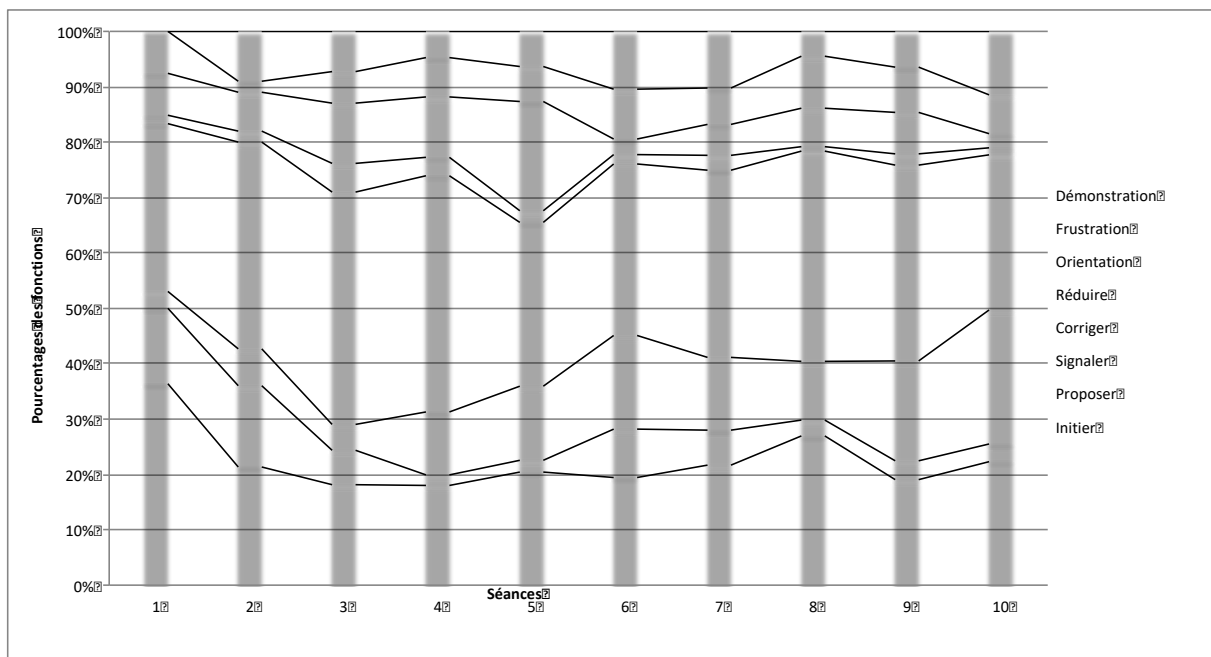
**Figure 22. Pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Sur l'atelier des petits, on observe qu'il y a en moyenne sur le premier processus moins d'interventions ayant pour fonction de corriger par rapport au second. Au cours du premier processus (-\_-), on observe sur la première phase d'intervention forte (séance 1) plus de propositions (3 écarts à la moyenne) et réductions des difficultés et moins d'interventions

signaler (2 écarts à la moyennes). Durant la phase de retrait (séance 2) on observe plus d'interventions visant à initier (3 écarts à la moyenne). Enfin sur la phase de clôture (séance 7) on observe plus d'interventions d'orientation (3 écarts à la moyenne).

Au cours du second processus (-\_-), on observe durant la première phase d'intervention forte plus d'interventions à fonction de signaler et démontrer sur la séance 8, plus d'interventions à fonction de démontrer sur la séance 9 et moins d'interventions à fonction de gérer la frustration sur la séance 10. Durant la seconde phase d'intervention forte on observe plus d'interventions à fonction de corriger (2 écarts à la moyenne) et aucune à fonction d'orienter sur la séance 14. Enfin durant la phase de clôture (séance 16) on observe plus d'interventions à fonction de réduire la difficulté (3 écarts à la moyenne) et de gérer la frustration (2 écarts à la moyenne) et moins d'interventions visant à proposer des démonstrations (2 écarts à la moyenne).

La figure 23 présente les pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des moyens en fonction des séances.



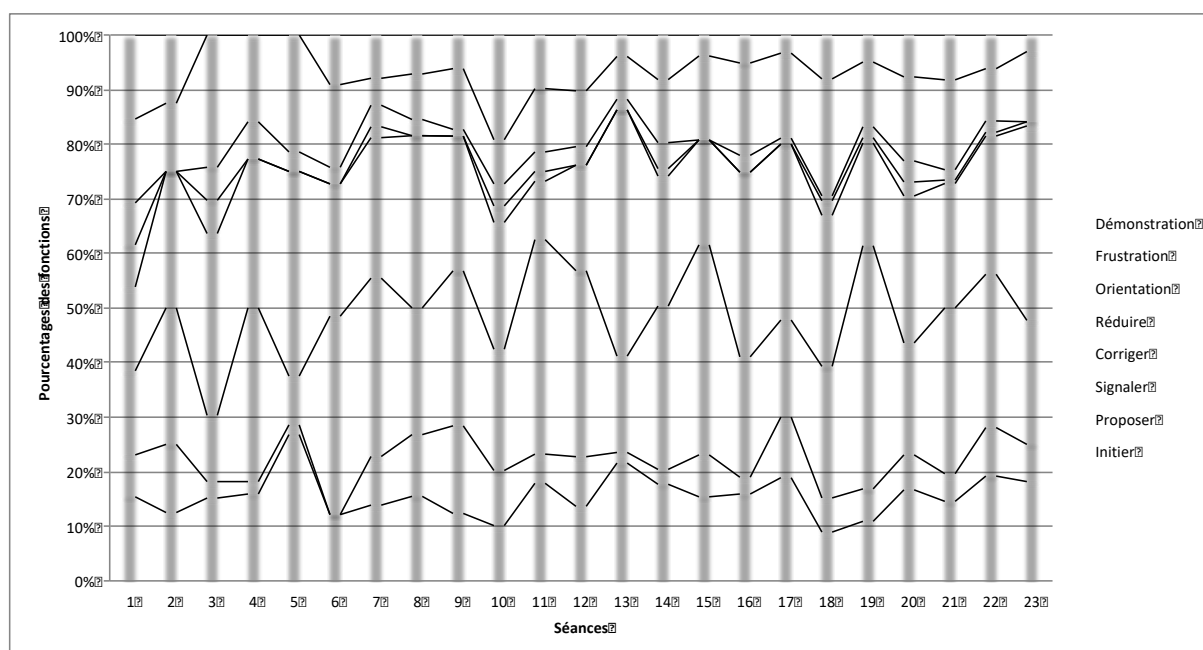
**Figure 23. Pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des Moyens en fonction des séances**

Sur l'atelier des moyens, on observe qu'il y a en moyenne sur le premier processus moins d'interventions ayant pour fonction de signaler par rapport au second. Au cours du premier processus (\_-\_), on observe sur la première phase d'intervention modérée (séance 1) plus d'interventions ayant pour fonction d'initier et proposer (2 écarts à la moyenne) et aucune à visée de proposer une démonstration (2 écarts à la moyenne). Sur la phase d'intervention

forte pour la séance 2 on observe plus d'interventions ayant pour fonction de proposer (2 écarts à la moyenne) et moins visant à gérer la frustration (2 écarts à la moyenne) et pour la séance 3, plus d'interventions ayant pour fonction de réduire la difficulté (2 écarts à la moyenne). Enfin, sur la phase de clôture on observe plus d'interventions à fonction d'orienter (2 écarts à la moyenne).

Au cours du second processus (-\_-), on observe sur la phase de clôture plus d'interventions à fonction de signaler (2 écarts à la moyenne).

La figure 24 présente les pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des grands en fonction des séances.



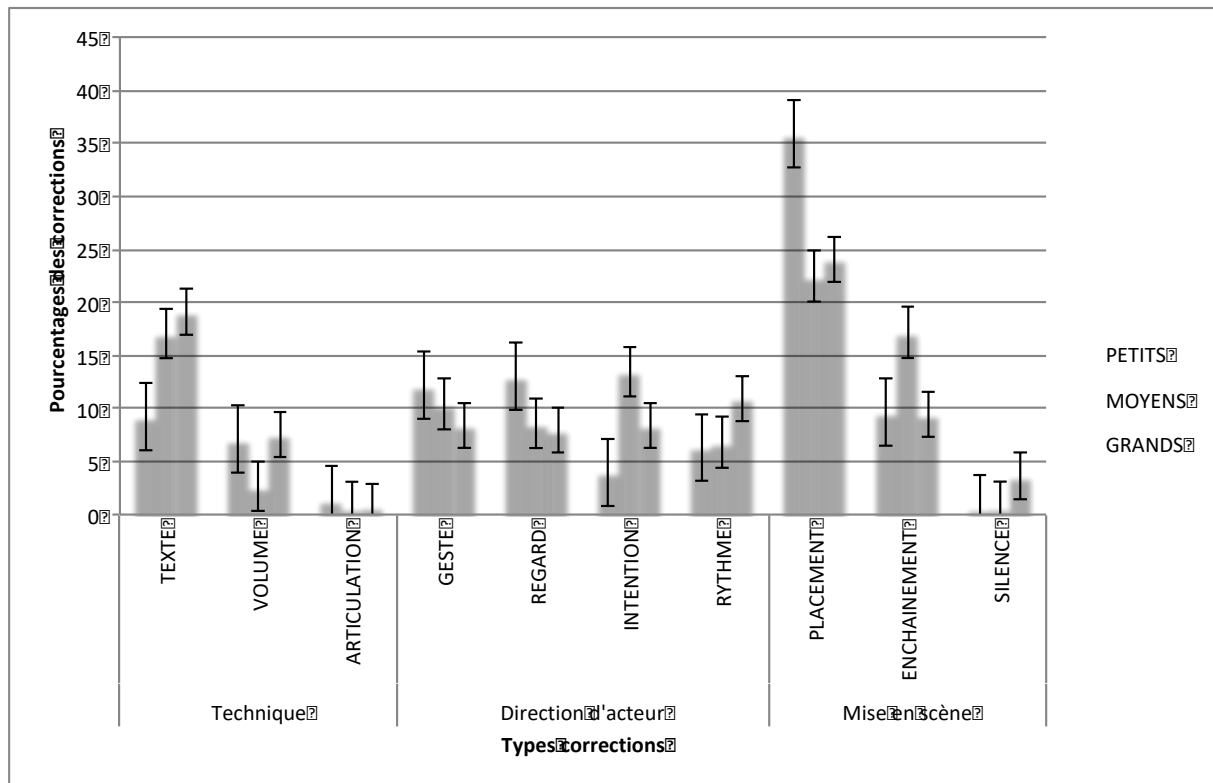
**Figure 24. Pourcentages relatifs aux différentes fonctions des interventions durant l'atelier des Grands en fonction des séances**

Sur l'atelier des grands, on n'observe pas de différences notables entre les deux processus, seules des différences ponctuelles entre les séances apparaissent durant les premières phases d'intervention modérée des deux processus.

### **II.2.5.3. Focus sur les différents types de correction**

Les corrections les plus fréquentes au cours des séances ne sont pas les mêmes au cours de la saison et des ateliers.

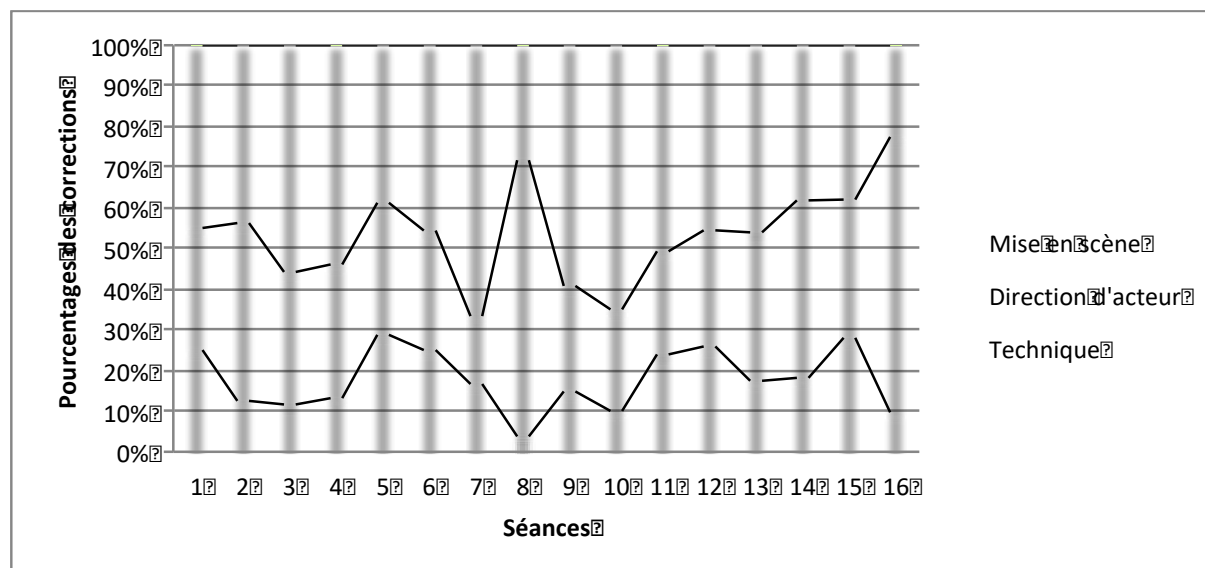
La figure 25 présente les pourcentages moyens des différentes catégories de corrections sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison (page suivante).



**Figure 25. Pourcentages moyens des différentes corrections sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison**

A l'année au sein de chacun des ateliers il y a en moyenne autant de corrections concernant la direction d'acteur (entre 35,5% et 39%) que la mise en scène (entre 37% et 46%) et les corrections concernant la technique sont moins représentées (entre 17,5% et 27,5%). Pour ce qui est des corrections de la technique, on observe qu'il y a plus de corrections de texte sur les ateliers des moyens et des grands que sur l'atelier des petits. Pour les corrections de direction d'acteur, on constate qu'il y a plus de corrections d'intention sur l'atelier des moyens que sur les ateliers des petits et des grands. Enfin, pour les corrections de mise en scène, on observe qu'il y a plus de corrections de placement sur l'atelier des petits que sur les ateliers des moyens et des grands ; ainsi que plus de corrections d'enchaînement sur l'atelier des moyens que sur ceux des petits et des grands. Nous allons maintenant examiner ces tendances dans le détail en isolant les séances qui s'écartent significativement de la moyenne. Nous décidons de prendre pour seuil de significativité un écart de 1,5 point à la moyenne. Nous contextualiserons ces écarts en les situant par rapport aux phases d'interventions forte et modérée des processus de co-construction précédemment isolées pour chaque atelier (figures, 2, 3 et 4).

La figure 26 présente les pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des petits en fonction des séances.

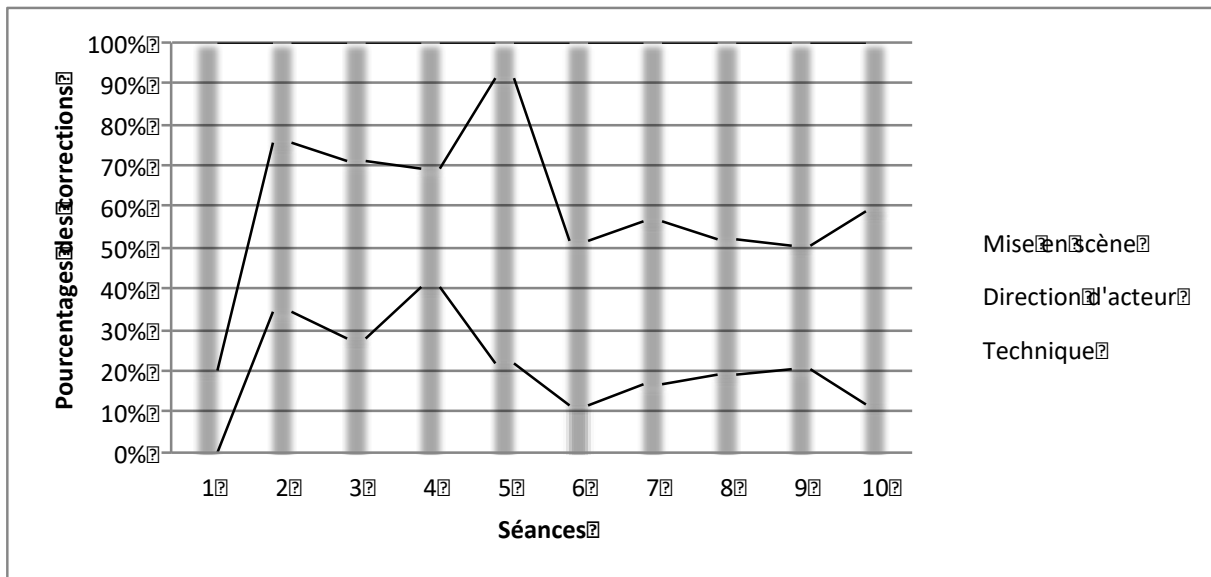


**Figure 26. Pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Sur l'atelier des petits, au cours du premier processus (-\_-\_) on observe sur la phase de clôture (séance 7) une légère diminution de la direction d'acteur au profit de plus de correction de mise en scène (1,5 écart à la moyenne) avec une correction des placements qui représente 2/3 des interventions. Concernant la mise en scène, on observe en moyenne plus de corrections des placements au cours du premier processus que du second.

Au cours du second processus (-\_-), on observe sur la première séance (séance 8, phase intervention forte) moins de corrections visant la technique (2 écarts à la moyenne) et la mise en scène (1,5 écart à la moyenne) au profit de celles sur la direction d'acteurs (2 écarts à la moyenne). Sur la même phase d'intervention forte, on observe aussi à la séance 10 plus de corrections visant la mise en scène (2 écarts à la moyenne). Enfin, durant la phase de clôture (séance 16), on constate moins de corrections relatives à la mise en scène (2 écarts à la moyenne) au profit de la direction d'acteur (2 écarts à la moyenne). Concernant la mise en scène, au cours du second processus on observe en moyenne plus de corrections des enchaînements qu'au premier.

La figure 27 présente les pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des moyens en fonction des séances (page suivante).

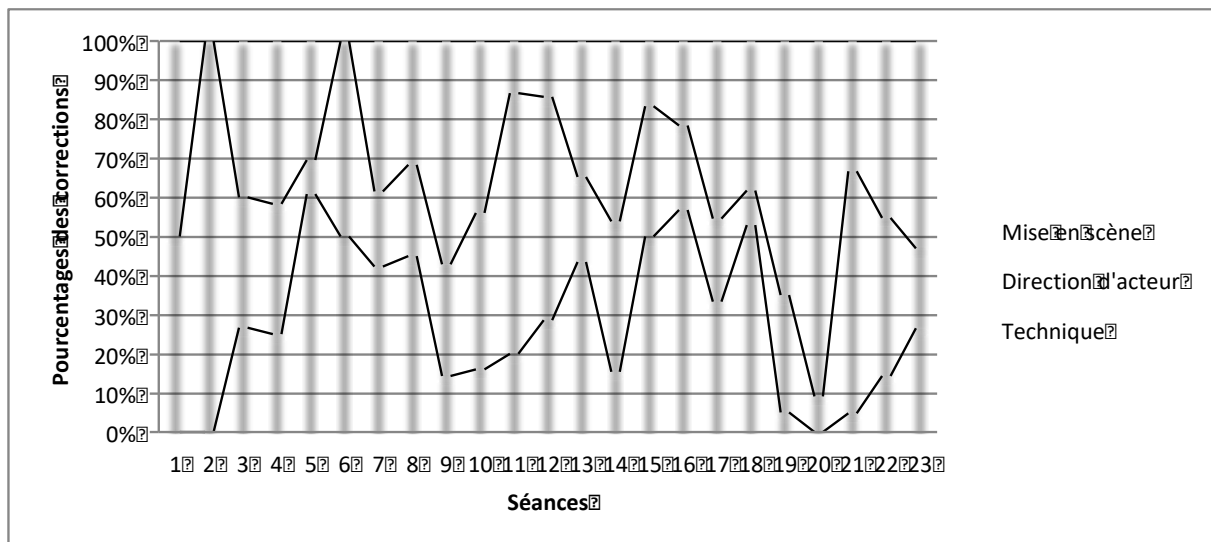


**Figure 27. Pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des Moyens en fonction des séances**

Sur l'atelier des moyens, au cours du premier processus ( \_ - \_ ) on observe sur la première séance moins de corrections visant la direction d'acteur et aucune pour la technique (1,5 écart à la moyenne) au profit de la mise en scène (2 écarts à la moyenne). Durant la phase de clôture, on observe moins de corrections visant la technique (séance 4 ; 2,5 écarts à la moyenne) et la mise en scène (séance 5 ; 1,5 écart à la moyenne) au profit de la direction d'acteur (séance 5 ; 3 écarts à la moyenne).

Au cours du second processus ( - \_ - \_ ), les corrections respectent les moyennes annuelles. Concernant la technique, on observe en moyenne plus de corrections de texte au cours du premier processus et concernant la mise en scène on observe plus de corrections sur les placements au cours du second processus.

La figure 28 présente les pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des grands en fonction des séances (page suivante).



**Figure 28. Pourcentages relatifs aux différentes catégories de corrections durant l'atelier des Grands en fonction des séances**

Sur l'atelier des grands, au cours du premier processus ( \_ - \_ ) sur les deux premières séances on n'observe aucune intervention visant à corriger la technique. La séance 2 présente uniquement des interventions visant la direction d'acteur (3 écarts à la moyenne). La séance 5 privilégie la technique (1,5 écart à la moyenne) au détriment de la direction d'acteur et la séance 6 ne comporte pas de corrections visant la mise en scène. Concernant la direction d'acteur il y a en moyenne plus de corrections des gestes et des intentions au cours du premier processus que lors du second. Il en est de même pour la technique concernant les corrections visant le texte.

Au cours du second processus ( \_ - \_ ), on observe plus de direction d'acteur (1,5 écart à la moyenne) sur la séance 11 et plus de corrections visant la technique sur la séance 16 (1,5 écart à la moyenne). Sur les deux séances (séance 19 et 20) précédant la phase d'intervention forte, on observe une prédilection pour les corrections de mise en scène (respectivement 1,5 et 2,5 écarts à la moyenne) au détriment des corrections visant la technique. Concernant la direction d'acteur l'accent est mis sur les corrections relatives au rythme lors du second processus et pour le premier processus, sur la mise en scène et *a fortiori* les enchaînements.

### II.2.6. Les différentes modalités expressives des interventions

Les proportions des modalités expressives des interventions au sein des différents ateliers sont constantes entre les séances d'un même processus.

La figure 29 présente les pourcentages moyens des différentes modalités expressives sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison en fonction des processus de co-construction.

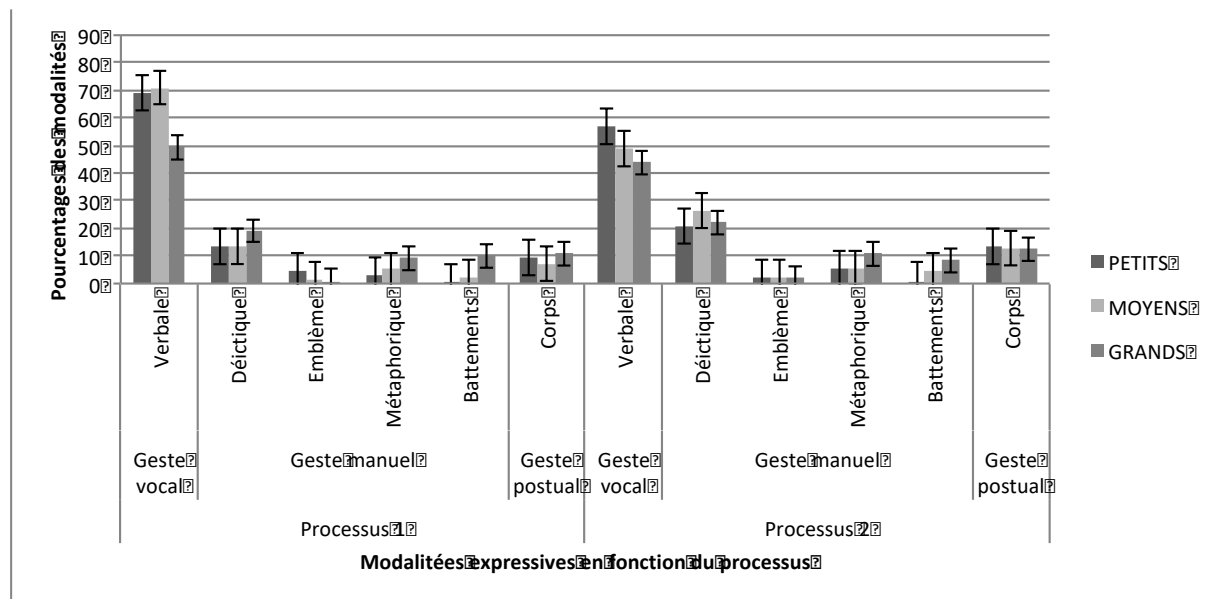


Figure 29. Pourcentages moyens des différentes modalités expressives sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison en fonction du processus de co-construction

Sur l'atelier des petits et moyens, le geste vocal représente en moyenne au cours de la saison 3/5 des interventions contre à peine moins de la moitié (45%) sur l'atelier des grands. La proportion de gestes manuels (prédilection communes sur les trois ateliers pour les déictiques) équivalentes entre les différents ateliers oscille quant à elle entre 26% et 42%. Les gestes posturaux quant à eux sur les différents ateliers ne représentent que 10% des interventions. On observe donc qu'il y a significativement moins de gestes vocaux sur l'atelier des grands par rapport à celui des petits et celui des moyens, uniquement sur le premier processus pour ce dernier. Il est à noter que sur l'atelier des grands un usage des gestes de battements légèrement supérieurs aux autres ateliers.

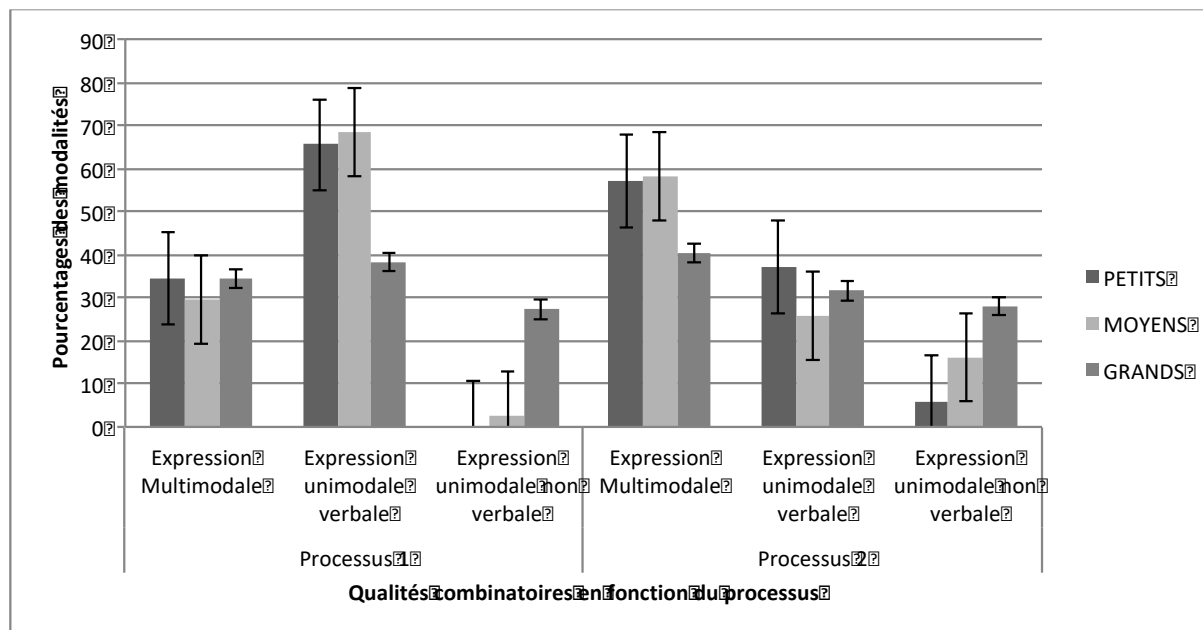
Si on compare maintenant, les proportions entre les processus 1 et 2 au sein d'un même atelier, on observe pour l'atelier des petits qu'il n'y a pas de différence notable mais une légère tendance à l'usage de moins de gestes vocaux au profit de plus de déictiques sur le second processus. Pour l'atelier des moyens, on observe une baisse du recours aux gestes vocaux sur le second processus au profit d'une tendance à un recours plus marqué des déictiques et gestes posturaux. Enfin pour l'atelier des grands, on n'observe pas de différences entre les deux processus.



### II.2.6.1. Focus sur les différentes qualités combinatoires des modalités expressives des interventions

Les proportions des qualités combinatoires des modalités expressives des interventions au sein des différents ateliers sont relativement constantes entre les séances d'un même processus.

La figure 30 présente les fréquences moyennes des différentes modalités expressives sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison en fonction des processus de co-construction.



**Figure 30. Pourcentages moyens des qualités combinatoires des modalités expressives sur l'ensemble des ateliers au cours de la saison en fonction des processus**

Les moyennes annuelles, nous permettent de constater qu'il y a sensiblement autant d'expressions multimodales (composées en moyenne à 20% de la modalité redondante, à 10% chacune des modalités complémentaire et supplémentaire et quasiment pas de modalité différente) et unimodales verbales et peu d'expressions unimodales non verbales sur les ateliers des petits et moyens ; tandis que sur l'atelier des grands il y en a presque autant de chaque.

Pour l'atelier des petits, au cours du premier processus l'expression unimodale verbale est privilégiée sur en moyenne 2/3 des interventions, l'expression multimodale représente en moyenne 1/3 des interventions et l'expression unimodale non verbale est quant à elle (quasi) inexistante. Au cours du second processus, la tendance tend à s'inverser dans des proportions analogues, il y a remarquablement moins d'expressions unimodales verbales et l'expression unimodale non verbale affiche une moyenne autour de 6% des interventions et

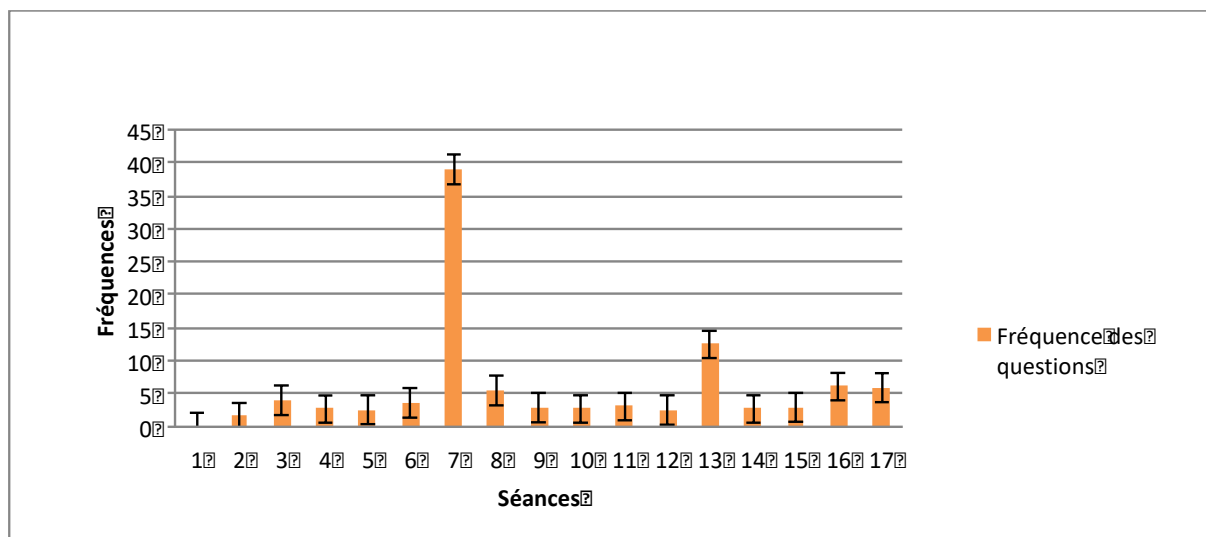
une présence constante au cours des séances. On note une augmentation de l'expression unimodale verbale sur les séances de clôture des deux processus.

Pour l'atelier des moyens, au cours du premier processus les proportions sont semblables à celles de l'atelier des petits. Au cours du second processus, la tendance s'inverse franchement. Dans des proportions analogues il y a plus d'expressions multimodales et moins d'expressions unimodales verbales qu'au premier processus. L'expression unimodale non verbale, quant à elle, augmente tout au long du second processus et affiche une moyenne de 16% des interventions.

Pour l'atelier des grands, au cours du premier processus on observe qu'il y a autant d'expressions multimodales (35%), moins d'expressions unimodales verbales (38%) et plus d'expressions unimodales non verbales (27%) que pour les ateliers des petits et des moyens. Au cours du second processus, on observe qu'il y a autant d'expressions unimodales non verbales (28%), moins d'expressions unimodales verbales (31,5%) et plus d'expressions multimodales (40,5%) qu'au premier processus. On constate en comparaison intergroupe qu'il y a autant d'expressions unimodales verbales et moins d'expressions multimodales que sur les ateliers des petits et des moyens. Enfin il y a plus d'expressions unimodales non verbales que sur l'atelier des petits. On note une augmentation de l'expression unimodale verbale sur la séances de clôture du second processus ainsi que sur les séances 3 et 5 du premier processus à quoi s'ajoute une absence d'expression unimodale non verbale.

### **II.2.7. Les questions d'acteurs au sein des ateliers**

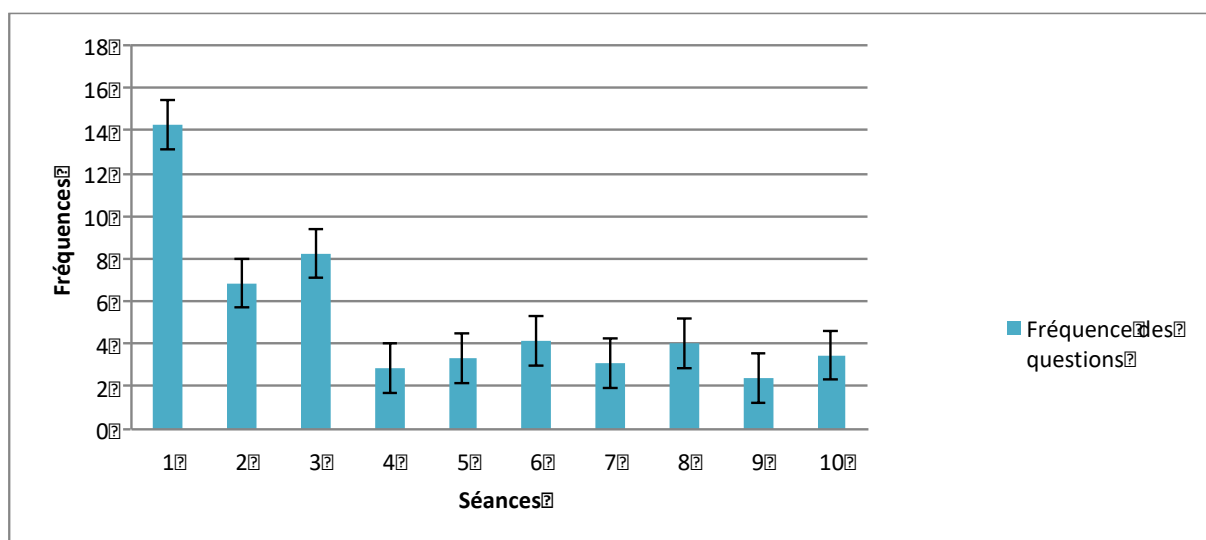
Au cours du travail de la pièce, les tours de parole sont souvent à sens unique ou plus précisément résolus sur des modalités différentes. La metteuse en scène « à la main mise » sur la parole des acteurs qui chapotent sa mise en forme par le corps en guise de réponses. La figure 31, présente la fréquence des questions durant l'atelier des petits en fonction des séances (page suivante).



**Figure 31. Fréquence des questions durant l'atelier des Petits en fonction des séances**

Pour l'atelier des petits, on observe un taux constant, du pourcentage d'interventions suivies d'une question des acteurs, sur l'ensemble des séances autour de 4,5% à l'exception des séances 7 (phase de clôture du premier processus avec 39%) et 13 (phase de retrait du second processus avec 12,5%).

La figure 32, présente la fréquence des questions durant l'atelier des moyens en fonction des séances.



**Figure 32. Fréquence des questions durant l'atelier des Moyens en fonction des séances**

Pour l'atelier des moyens, on observe un taux moyen, du pourcentage d'interventions suivi d'une question des acteurs, sur l'ensemble des séances autour de 7,5%. Néanmoins, on constate une baisse significative après la séance 3, vers une fréquence moyenne des questions autour de 3%. Les trois premières séances expriment respectivement 14%, 7% et 8%.

La figure 33, présente la fréquence des questions durant l'atelier des grands en fonction des séances.

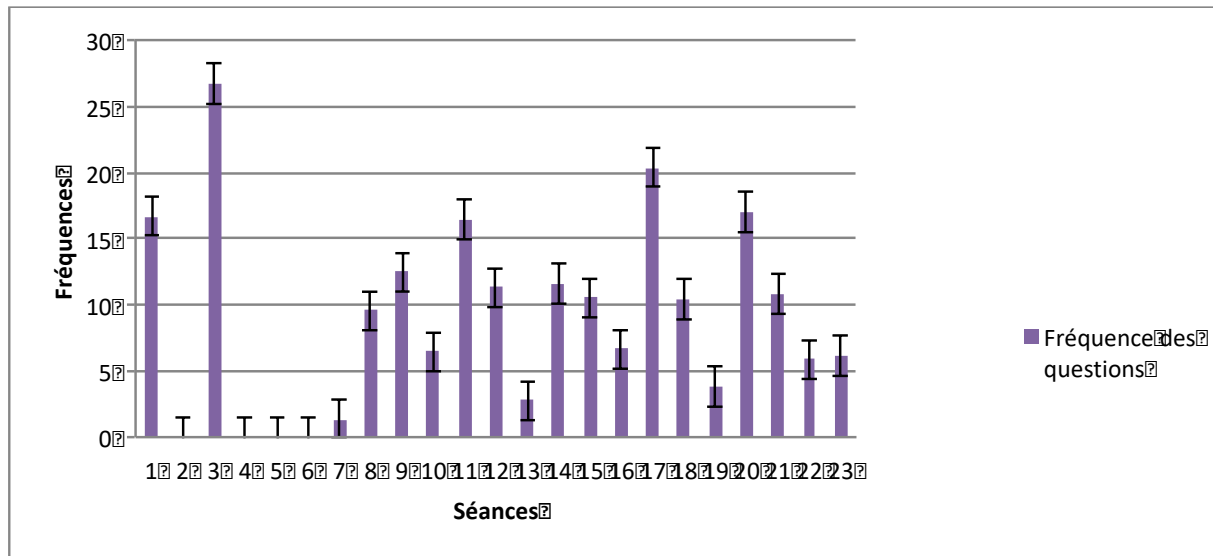


Figure 33. Fréquence des questions durant l'atelier des Grands en fonction des séances

Pour l'atelier des grands, on observe une moyenne annuelle de 5,5%. Au cours du premier processus on observe des valeurs au-dessus de la moyenne sur les séances 1 et 3 de forte recherche au plateau ainsi que sur la séance de clôture (avec respectivement, 16,5%, 26,6% et 9,5%) et une absence de question sur les autres séances. Tandis qu'au cours du second processus, le taux de question oscille entre 2% et 20% tout au long de la période. On dénote donc nettement plus de questions de la part des acteurs sur le second processus et sur les phases de recherche intensives du premier processus.

### II.2.8. Les exercices annexes au travail sur la pièce

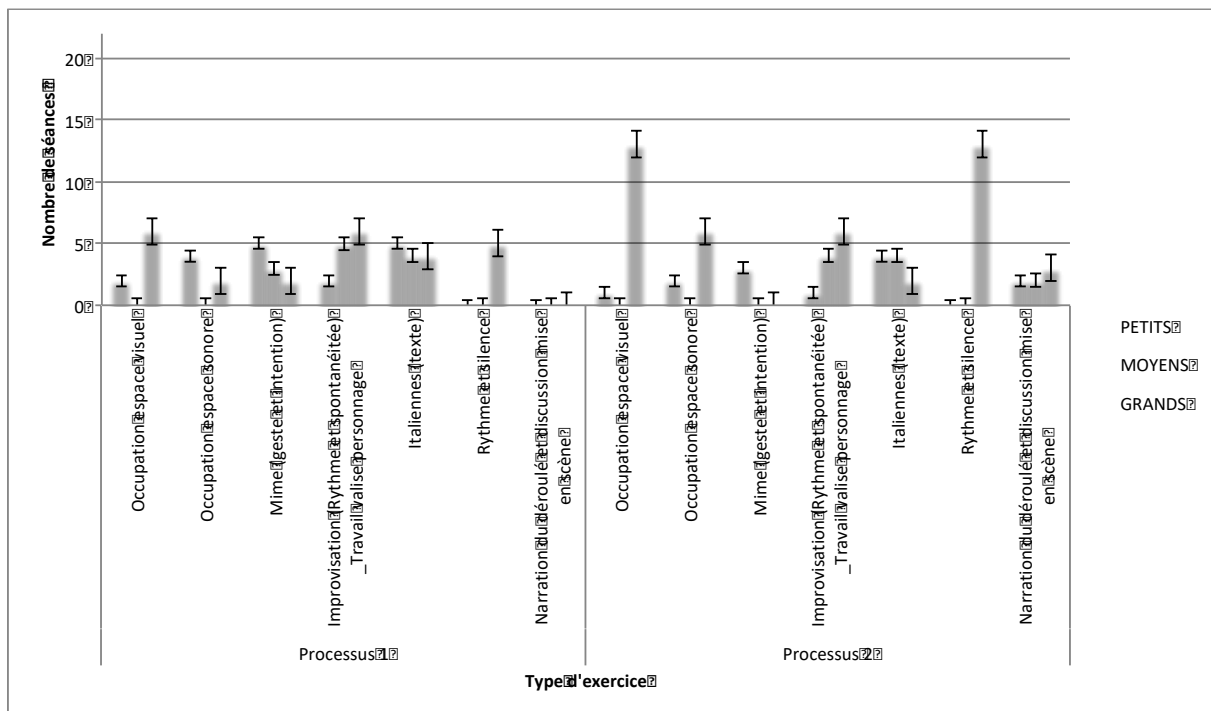
Avant le travail sur la pièce, chaque séance d'atelier pouvait consacrer une séquence à des exercices sur un aspect spécifique du travail de la technique, du répertoire de jeu des acteurs, ou encore certains points de mise en scène.

A partir des descriptifs des séquences (cf. Annexe 5, pour des exemples détaillés), nous avons identifié 7 catégories d'exercices, ceux sur :

- -L'occupation de l'espace visuel, qui peut être des exercices sur une déambulation contrainte au plateau ou l'exercice du tableau ;
- -L'occupation de l'espace sonore, qui peut avoir recours à des exercices sur la voix, des exercices de mime avec sons, ou l'exercice de la réplique démocratique ;

- -Le mime, les gestes et les intentions, qui peuvent avoir recours aux exercices du miroir, de l'ambassadeur, ou du tableau ;
- -L'improvisation, qui permet un travail sur le rythme et la spontanéité, ainsi que la valise du personnage ;
- -Les italiennes pour travailler la connaissance du texte ;
- -Le rythme et le silence, qui peuvent avoir recours à l'exercice des samourais ou des balles de couleur ;
- -La narration du déroulé et la discussion de points particuliers de la mise en scène pour se faire une représentation de la pièce.

Nous allons maintenant présenter le travail annexe aux répétitions des pièces réalisées au sein des différents ateliers. La figure 34, présente la prévalence des exercices réalisés au cours de la saison sur les différents ateliers en fonction du processus de co-construction.



**Figure 34. Prévalence des exercices réalisés au cours de la saison sur les différents ateliers en fonction du processus de co-construction**

Sur l'atelier des petits, il y avait des séances sans travail annexe aux répétitions. Sur l'ensemble des 22 séances de l'atelier, 2/5 (40,9%) font l'objet d'exercices sur l'apprentissage et la répétition du texte via des italiennes. Un peu plus d'un tiers des séances (36,4%) consacre un temps à des exercices de mime qui aident à travailler la traduction de situations par des gestes et des intentions. Un peu moins du tiers des séances (27,3%) dédie du temps à des exercices sur l'occupation de l'espace. Enfin, 3 séances (13,6%) proposent

des exercices sur l'occupation de l'espace visuel et l'improvisation. Le rythme ne fait pas l'objet d'un travail annexe aux répétitions.

Si on compare l'activité des deux processus de co-construction, on observe, durant le second processus, deux fois moins d'exercices sur l'occupation de l'espace visuel et sonore, de mime et d'improvisation. Tandis que le texte continu à faire l'objet du même investissement par le biais d'italiennes. Concernant les moments annexes à la pièce consacrés à la co-construction, on repère la huitième séance (admise comme 5<sup>ème</sup> séance codée dans les figures) qui fait l'objet du choix, par les enfants, du caractère qu'ils souhaitent faire interpréter à leurs personnages.

Sur l'atelier des moyens, il y avait également des séances sans travail annexe aux répétitions. Sur l'ensemble des 22 séances de l'atelier, 2/5 (40,9%) proposent des exercices d'improvisation qui visent à travailler le rythme et la spontanéité des acteurs ainsi que la valise de leurs personnages (c'est-à-dire la personnalité, les attributs et l'imaginaire d'un personnage en dehors du contexte de la pièce, en d'autre terme la sémiosphère du personnage). Un peu plus d'un tiers des séances (36,4%) font l'objet d'exercices sur l'apprentissage et la répétition du texte via des italiennes. Enfin, 3 séances (13,6%) proposent des exercices sur le geste et l'intention via du mime. Le rythme, ainsi que l'occupation de l'espace visuel et sonore ne font pas l'objet d'exercices.

Si on compare l'activité des deux processus de co-construction, on observe qu'il n'y a pas de différence à l'exception des exercices de mime sur les gestes et les intentions privilégiés durant le second processus. Concernant les moments annexes à la pièce consacrés à la co-construction, on repère quelques moments, notamment durant la neuvième séance (séance 4 du codage processus 1) les enfants donnaient une idée de nom pour leur personnage et durant la dixième séance (séance 5 du codage processus 1), les enfants réalisaient des improvisations qui mobilisaient les personnages de la pièce. Egalement sur le second processus aux séances 8 et 12 (non codées), les enfants étaient mobilisés sur la construction des personnages. La séance 8 faisait l'objet d'une discussion sur les caractères des personnages avec le recours à des ressources symboliques telles que les nains dans blanche neige ou des personnages d'autres films pour s'inspirer de leur profil psychologique. La metteuse en scène donnait aux enfants la contrainte de trouver des caractères marqués et différents pour chacun des acteurs, en les leur faisant préciser par des propositions et des reformulations. La séance 12 quant-à-elle faisait l'objet d'une co-construction des

personnages par un travail à la table puis par la réalisation d'improvisations pour trouver des idées à même d'enrichir les personnages.

Sur l'atelier des grands, il y avait des échauffements et un travail annexe aux répétitions, à toutes les séances. Ceci peut s'expliquer du fait qu'ils mettent moins de temps que les apprentis acteurs de l'atelier des petits pour réaliser une même tâche et que leurs ateliers durent plus longtemps que ceux des petits et des moyens. Sur l'ensemble des 23 séances de l'atelier, 4/5 des séances proposent des exercices sur l'occupation de l'espace visuel (82,6%) et sur le rythme (78,3%). Un peu plus de la moitié (52,2%) des séances sont l'occasion de travailler également le rythme et la spontanéité via des exercices d'improvisation. Un peu plus d'un tiers des séances (34,8%) font l'objet d'exercices sur l'occupation de l'espace sonore ; et à peine plus d'un quart des séances consacrent du temps à l'apprentissage et la répétition du texte via des italiennes. Enfin, 2 séances (8,7%) proposent des exercices sur les gestes et l'intention via du mime.

Si on compare l'activité des deux processus de co-construction, on observe, durant le second processus, deux fois plus d'exercices sur l'occupation de l'espace visuel, trois fois plus sur l'occupation de l'espace sonore et entre deux à trois fois plus sur le rythme. En outre, il n'y a plus d'exercices de mime, l'improvisation reste similaire, et il y a deux fois moins d'italiennes. Concernant les moments annexes à la pièce consacrés à la co-construction, on repère régulièrement un travail de la valise des personnages par des improvisations qui mettent les personnages de la pièce dans des situations différentes de celles des répétitions. On constate également que bien souvent les exercices ont une application directe au jeu au plateau ou une application de recherche.

Pour finir, sur l'ensemble des ateliers en fin de second processus, 2 à 3 séances consacrent un temps à la narration d'un déroulé de la pièce, ainsi qu'à la discussion d'éléments délicats de la mise en scène qui posent encore problème dans leur réalisation.

Si on compare l'activité annexe entre les différents ateliers, on constate qu'il est accordé une attention analogue aux exercices du texte et à la narration du déroulé du spectacle en fin de processus. Concernant l'atelier des petits, l'occupation visuelle et sonore font l'objet de plus d'exercices que sur l'atelier des moyens et les mimes (gestes et intentions) plus que sur les ateliers des grands et des moyens. Pour l'atelier des moyens, le rythme et la spontanéité par des improvisations font l'objet de plus d'exercices que sur l'atelier des petits. Enfin, pour l'atelier des grands, il y a plus d'exercices sur l'occupation de l'espace

visuel et le rythme que dans les ateliers des petits et des moyens. On observe également plus d'exercices sur l'occupation de l'espace sonore que sur l'atelier des moyens et plus d'exercice sur le rythme et la spontanéité, via des improvisations, que sur l'atelier des petits. Entre les deux processus les tendances sont les mêmes et ne font que s'accroître, à l'exception d'un amoindrissement du travail sur le texte et une augmentation du travail sur l'occupation de l'espace sonore pour l'atelier des grands par rapport aux autres ateliers.





### III. Partie Discussion : Le jeu de l'orchestration au service de l'engagement du style des apprentis acteurs

De nos observations tout au long de l'année, au sein des différents ateliers, nous retiendrons le travail sur le rythme donné par les acteurs aux interprétations et à la pièce, car en comparant leur jeu des premières séances de travail avec les dernières c'est cette modalité qui montre le plus de différences. Ainsi dans les premiers temps de la co-construction, les acteurs ont tendance à jouer leurs répliques et entre elles sortir du personnage, être eux même, ne plus jouer, être attentif à regarder ce que joue l'autre ou encore compter le temps qui les écarte de leur retour au jeu. Alors, rien n'est ancré au jeu ; les acteurs ne sont pas encore à l'aise avec la connaissance du texte, de leurs répliques et de leur insertion par rapport au jeu des autres, quels gestes sont cohérents, quelles intonations. Ces imprécisions et questionnements monopolisent l'attention de l'acteur et ne sont pas en faveur de la fluidité du rythme. De plus, les tentatives de jeu sur les débuts ne sont pas tenues dans la durée par les acteurs ; du fait qu'elles sont coûteuses et que pour des raisons techniques l'acteur n'y est pas disponible, ou bien du fait de constructions tenant plus de l'improvisation, elles ne sont pas entièrement balisées par l'acteur et ont tendance à glisser sur d'autres tonalités. Enfin, on retrouve souvent dans les prémisses du jeu une continuité psychologique des personnages dans le rythme qu'il sera question de déconstruire, sauf si la monotonie du jeu est le résultat recherché. Pour que le rythme soit maintenu il faut qu'il y ait suffisamment de puissance permise par l'engagement<sup>8</sup> du corps de l'acteur (qui se risque à s'exposer à l'imprévu de sa pratique), et de technique comme nous l'expliqueront plus bas. Une fois ces derniers aspects atteints, le rythme permet l'endurance nécessaire pour ne pas sortir de l'activité et rester le personnage en jeu. Dans le travail de la pièce, la mise en place des arhythmies sert le jeu et assure le relief du personnage en contrecarrant la tendance de l'acteur à interpréter un personnage dans une logique de continuité psychologique au rendu peu écologique. Cependant, pour réaliser ces ruptures sans compromettre le jeu qu'il

---

<sup>8</sup> L'engagement traduit le pari que l'acteur fait dans sa proposition de jeu. Il donne à voir aux spectateurs le risque qu'il prend dans l'expression corporelle de son style. En d'autres termes, l'engagement est une tentative de l'acteur d'introduire le mouvement du style au lieu de l'œuvre ; c'est la façon qu'a l'acteur d'introduire la notion du temps dans l'espace scénique visuel et sonore. L'engagement nécessite un travail du rythme. La notion d'engagement n'est pas sans lien avec celle de présence qui est un phénomène analogue saisi par le spectateur du côté de la fascination. La présence « fait référence à une qualité mystérieuse et à peu près indéfinissable (...), une énergie rayonnante dont on ressent l'effet en l'absence de parole dans la vigueur d'être là » (Ryngaert, 2010). La notion d'énergie n'est pas sans évoquer celle de mouvement de l'engagement.

convient de tenir, il faut être en posture de confort et travailler dans une amplitude de jeu maîtrisée. Le rythme cadence et pérennise le mouvement, le travail des résistances. Lorsque le jeu ne peut être maîtrisé, un tant soit peu par la technique, le rythme change en fonction du mouvement propre de la pièce. On constate qu'un défaut technique ou un manque dans le texte induit un changement de rythme, qui dans les phases de co-construction, semble épuiser prématurément le corps. Ce qui a pour conséquence que le geste souhaité n'est pas tenu dans la durée. Le corps s'adapte à ce besoin d'économie, ainsi, par exemple, l'amplitude des gestes se réduit, la voix porte moins loin, l'intonation utilisée se fait plus habituelle ; ceci afin de poursuivre le jeu. Dans ce cas de figure, le mouvement impacte le rythme, sans maîtrise de la part de l'acteur. Le travail de mise en scène doit permettre à l'acteur d'atteindre une posture de confort qui lui permettra de moduler le rythme de son jeu pour échapper à la continuité psychologique du personnage, et ainsi pouvoir impacter le mouvement et nourrir une interprétation plus écologique.

Pour reprendre l'exemple de la nage, il en est de même de l'usage du corps, d'une altération du rythme de la respiration sur un mouvement de crawl (une respiration tous les trois mouvements de bras ou tous les deux puis quatre), comme il est souvent le cas lorsque la technique n'est pas maîtrisée. Dans un tel cas, l'activité se solde progressivement par une diminution du mouvement de propulsion qui n'est plus maîtrisé. Alors qu'un changement du rythme de la respiration de trois à deux, qui reste constant, permet une augmentation de la puissance disponible au mouvement. Il est aussi à noter que nager dans la traine d'un autre réduit la résistance à l'eau, facilite le mouvement et donc la stabilisation d'un rythme. De même, « jouer dans la traine » d'un autre, qui propose un jeu de qualité, permet d'amorcer un rythme bénéfique à son propre jeu. En effet, lorsqu'un acteur fait une proposition de jeu, il est plus facile d'y répondre que d'impulser une dynamique de jeu dans une scène où l'autre ne connaît pas son texte ou se fait hésitant dans son interprétation.

En somme, le rythme permet à l'acteur de rester en jeu, de ne pas quitter son personnage. Tandis que la mise en scène du rythme permet de mettre en valeur le style d'un jeu d'acteur. Ainsi entre le début du travail et la représentation, il y a moins de sorties du personnage et l'amplitude de jeu de l'acteur nous paraît plus importante, plus naturelle ; il y a du relief et moins de continuité et monotonie dans le jeu de l'acteur.

Pendant le travail de la pièce les sorties de jeu du personnage peuvent être dues à la focalisation sur un motif comme par exemple le texte ou la surprise de jeu de l'autre ou du

sien, mais aussi suite à des interventions d'orchestration de la mise en scène, comme il en a été question dans la partie empirique. Nombre de ces interventions visent à aider les acteurs à localiser les résistances au travail qui perturbent le jeu souhaité.

Avant de revenir sur les résultats, nous souhaitons dire un mot de la relation entre les enfants et les metteuses en scène des différents ateliers à partir des entretiens réalisés (Annexe 3).

Pour la metteuse en scène de l'ES, sur le temps des ateliers, les enfants sont autant élèves qu'acteurs. Elle les considère véritablement comme acteurs lorsqu'ils parviennent à faire à leur façon, à devenir libre dans le jeu malgré la contrainte de direction. En somme, ils sont acteurs lorsqu'ils sont en mesure d'user de leur propre style et ne se repose plus exclusivement sur les directives de mise en scène ou l'imitation d'un autre. Pour la metteuse en scène le « déclic » réside dans la distance entre eux et le personnage. Nous entendons ici la capacité de mise en sourdine du style lors du travail, ainsi que comme vu précédemment, l'aptitude à ne pas sortir du jeu du personnage. Il n'est donc pas question d'âge pour ce déclic, cependant la metteuse en scène fait remarquer qu'avec les plus jeunes (atelier des petits) elle met plus de temps à faire les choses. Enfin l'objectif de la metteuse en scène de l'ES est de construire ensemble tout en restant spontané, sans faire fi de la technique. La technique doit donc devenir une habitude, s'intégrer au style qui moule le jeu spontané des acteurs.

Pour la metteuse en scène du GR, en début d'année, elle a l'impression d'être professeure et animatrice d'atelier de théâtre. Tandis qu'au stade où le travail de la pièce débute véritablement (début de notre codage), elle a l'impression d'être seulement metteuse en scène et d'avoir à faire à des acteurs. Tout comme l'autre metteuse en scène, son objectif est de veiller à la spontanéité. On entend donc ici, veiller à ce que les acteurs puissent s'exprimer en étant au plus près de leur style.

Pour ce qui est des acteurs, nous avons le sentiment qu'au fur et à mesure qu'ils connaissent mieux ce qu'ils aiment faire et ce qu'ils sont en mesure de le faire, ils produisent plus d'initiatives. A ce moment du développement de leur jeu, ils sont en mesure de se représenter les possibilités de leur style et à y avoir recours d'une manière plus intentionnelle. En effet, les *feed-back* des metteuses en scène, comme dans le cas des enseignants (Fayol, 1989), permettent aux apprentis de prendre conscience des éléments qu'ils mobilisent dans la tâche d'interprétation scénique. Selon le développement de cette

aptitude, au regard de l'expérience des apprentis acteurs, les attentes de mise en scène peuvent faire l'objet de plus ou moins d'exigences. Par exemple, les interventions diachrones sur le groupe des grands peuvent durer plus longtemps que sur les autres groupes, du fait que le jeu souhaité est discuté plus en détail par la metteuse en scène.

Pour finir, nous concevons les interventions d'orchestrations des metteuses en scène non pas comme la cause directe des apprentissages, mais comme les catalyseurs d'une dynamique les permettant. En effet, les apprentissages découlant de la co-construction de la pièce de théâtre sont permis par d'autres aspects tels que la qualité de l'interaction (Cadina, Leal & Burchinal, 2010 ; Van de Grift, 2007). Celle-ci peut se définir par un climat stimulant, assuré ici par le cadre chaleureux de la troupe, des interactions claires, sous-tendues dans notre cas par la multi-modalité des interventions, ainsi que des interactions adaptées par le recours des metteuses en scène à des stratégies différentes selon l'expérience des apprentis acteurs.

Dans un premier temps, nous allons reprendre point par point les principaux résultats extraits de nos observations des sept variables analysées dans la partie précédente, pour les discuter au regard de notre compréhension globale du dispositif qu'est l'atelier théâtral. Dans un second temps, nous discuterons les points décisifs qui découlent de notre étude des orchestrations des metteuses en scène, et ce que nous avons appris du style en situation de co-construction d'une œuvre théâtrale. Enfin, avant de conclure, nous ouvrirons des perspectives sur l'intérêt du style et du corps dans les études en psychologie.

### **III.1. Discussion des résultats point par point**

#### **III.1.1. La fréquence des interventions d'orchestration au sein des ateliers**

D'une manière générale, la fréquence des interventions semble ici supérieure à celle d'une situation d'enseignement classique, telle que rencontrée dans des classes du même âge. En effet, le nombre de consignes données par un enseignant est compris entre 0 et 1,5 interventions par minute avec une moyenne de 0,4 (Clanet, 1997). Tandis que dans notre cas, sur l'atelier des grands, la moyenne était trois fois supérieure (1,5), et pour les deux autres ateliers, elle était six à sept fois supérieure.

Résumons plus précisément de ce qu'il en a été de la fréquence des interventions d'orchestration au sein des différents ateliers. Sur l'atelier des petits les deux processus de

co-construction débutaient dans un climat d'intervention forte ponctuée d'un retrait massif et succinct de l'orchestration, et se clôturait également dans un retrait.

Il en était tout autrement sur l'atelier des grands dont la quasi-totalité du processus de co-construction opérait dans un climat d'intervention modérée ; à l'exception, pour chaque processus, d'une séance qui présentait un profil d'intervention forte.

Le groupe des moyens présentait quant à lui un profil hybride, le premier processus était semblable au profil des grands et le second au profil des petits.

Tâchons maintenant d'explicitier ces résultats. Comme nous l'avons appris de la partie empirique, sur l'atelier des petits, il n'y avait pas de séances en totale autonomie contrairement aux deux autres ateliers. On constate donc qu'avec l'expérience, l'orchestration est plus modérée. Comme nous le verrons, ceci est à mettre en rapport avec ce qui est spécifiquement travaillé dans chacun des groupes. De plus, la spontanéité des acteurs, plus présente parmi l'atelier des grands et des moyens, tend à réduire la fréquence des interventions d'orchestration. Cette spontanéité semble permise par des styles plus travaillés. Cet aspect permet aux acteurs de mieux s'approprier leur propre style et facilite l'appréhension de celui de la troupe.

Selon l'expérience des acteurs, les metteuses en scène sont en mesure de mener différemment la co-construction au sein de la troupe. Ces différentes façons de conduire le travail de la pièce sont aussi en mesure d'éclairer les résultats.

D'une manière générale, pour le GR (atelier des grands) la co-construction de la mise en scène présentait plus d'interventions spontanées et se faisait principalement par le biais de discussions, amorcées par des questions des acteurs à la metteuse en scène, ponctuant les essais au plateau. Tandis qu'à l'ES (atelier des petits et des moyens) la co-construction se trouvait être plus souvent initiée par la metteuse en scène via des propositions et des questions adressées à la troupe. Par exemple, au GR les interventions de type réduction des degrés de liberté étaient moins présentes au cours de la mise en scène et étaient exploitées durant les exercices préliminaires aux répétitions.

D'une manière générale, l'analyse de l'ensemble des séances révèle que dans les processus présentant un pattern de type (-\_-) (*intervention forte-modérée-forte-modérée*) la co-construction nécessite des temps de retrait de l'intervention. Tandis que dans les processus présentant un pattern de type (\_-\_) (*intervention modérée-forte-modérée*) la co-construction requière une intensification temporaire (durant une à deux séances) de l'intervention. Ces

éléments sont dus aux ajustements que requiert la conception du projet de mise en scène. Dans un processus de création, pour mener à bien un projet de mise en scène, il est nécessaire de prendre du recul pour voir si ce que l'on a mis en place est fidèle à ce qui a été initialement projeté (les résultats prescrits et escomptés du projet). Cette nécessité d'exprimer avec le plus de fidélité ce qui a été imaginé en amont, témoigne d'une conception contemporaine du travail (cf. p.58) ; où la co-construction se fait au regard du produit final préalablement décidé. Dans une telle conception, celui qui a une vision globale du prescrit, en l'occurrence ici la metteuse en scène, doit reconnaître dans ce qu'elle voit ce qu'elle a imaginé pour ainsi dans l'idéal aider les acteurs à localiser des points de reconnaissance idiosyncratiques où ancrer leur jeu. Tandis que dans un processus d'invention, dans lequel la conception du travail est extemporaine (cf. p.58), une intensification de l'intervention permet de s'extraire en partie et temporairement d'une phase de recherche inventive pour fixer des éléments et ainsi les inscrire dans la continuité du projet. De telles intensifications correspondent à des concessions contemporaines. Dans ce dernier cas, des reconnaissances particulières dans le jeu ou le regard des membres de la troupe nourrissent la réalisation du projet.

Dans le mouvement du travail de la pièce, l'enjeu et la difficulté est de permettre des reconnaissances pour ancrer le jeu dans l'histoire de chacun. Dans une dynamique de création, on dira que la reconnaissance doit être diffusée, en l'occurrence la metteuse en scène qui est au plus près d'une appréhension globale de la pièce doit aider les acteurs à se reconnaître dans le travail mené. Tandis que dans une dynamique d'invention, on dira que les reconnaissances sont diffractées, chacun est à même de les prendre à sa charge. Il en découle une relative indépendance dans le travail qui faciliterait le recours à la spontanéité. On peut donc dire que le travail de l'atelier des petits est plus de l'ordre de la création, et qualifier celui de l'atelier des grands d'invention. Concernant l'atelier des moyens la phase d'invention est plus localisée et encadrée que sur celui des grands, pour qui l'invention est plus diffuse. Le travail de co-construction de l'atelier des moyens est donc moins perméable à l'invention que celui des grands, il tient encore de la création. En effet, à la différence de l'invention qui intègre essais et erreurs parmi le processus, la création semble les cloisonner sur les temps de retrait.

D'une manière générale, les acteurs laissent libre cours à leurs styles durant les phases de recherches, lorsqu'elles ont lieu, et celles de clôture des processus. La clôture d'un processus

doit se terminer sur la transformation des résistances relatives au travail de la pièce, en contraintes de jeu. Elle témoigne d'un gain de liberté du jeu sur celui initialement permis par les styles de chacun. En effet, durant les répétitions le style exacerbé des acteurs est souvent mis en sourdine par le travail de la pièce ; les difficultés relatives aux nouveautés du texte et des demandes de mise en scène ne permettent pas de prime abord le confort nécessaire au jeu habituel des apprentis acteurs. Les répétitions et les exercices des ateliers permettent d'assouplir et affûter le style de chacun pour gagner en amplitude de jeu et se faire une meilleure idée du potentiel permis par un style particulier. Du point de vue de l'acteur, une des techniques pour mener à bien ce travail s'avère de sur-jouer, d'exagérer, de théâtraliser, afin d'impacter et révéler des manières d'interpréter et nourrir un répertoire.

### III.1.2. La cible des interventions d'orchestration au sein des ateliers

Considérons maintenant la cible des interventions d'orchestration au sein des différents ateliers. Sur la saison (processus 1 & 2), pour l'atelier des petits les interventions étaient autant adressées à l'unité en jeu qu'à la troupe, avec une prédilection pour la troupe sur les séances de retrait et clôture. Cependant si on se focalise sur le second processus, les interventions ciblaient un peu plus l'unité en jeu que la troupe durant les phases d'intervention forte où l'accent était mis sur de menus ajustements et la consolidation du travail de mise en scène. Si on compare les moyennes générales des cibles de l'atelier des petits, à celles observés dans une classe de primaire (Clanet, 1997, 2002), on constate qu'elles sont similaires. En effet, dans l'étude suscitée, 50% des interventions du maître s'adressent à l'ensemble de la classe, 20% à un groupe élèves et 30% à un élève en particulier (ces deux derniers pourcentages sont assimilés à notre catégorie « unité en scène »).

Sur la saison, pour l'atelier des moyens, et plus particulièrement durant le second processus, les interventions ciblaient plus l'unité en scène que la troupe. En effet, le premier processus était initié par plus d'interventions ciblant la troupe que l'unité en jeu. Il en était de même pour les phases de clôture des deux processus. En somme, sur l'atelier des moyens, les phases d'intervention forte privilégiaient l'unité en scène comme cible du travail avec une intensification au cours de la saison, tendance qui était présente à minima sur le second processus de l'atelier des petits.



Sur l'atelier des grands, les interventions s'adressaient essentiellement à la troupe tout au long de la saison. Point important, comme pour le premier processus de l'atelier des moyens, les prémices de co-construction et recherche d'éléments de mise en scène étaient massivement tutellés par des interventions ciblant la troupe. Si on compare les moyennes générales des cibles de l'atelier des grands, à celles observées dans une classe de première année universitaire de FLE (français langue étrangère) (Mahieddine, 2009, 2010), on constate que les rapports sont inversés. En effet, dans l'étude suscitée 75,5% des interventions de l'enseignant s'adressent à un individu et 24,5% au groupe. Cependant ceci correspond à la distribution observée sur le second processus de l'atelier des moyens. Cette seconde comparaison semble attester, comme le suggère Altet (1994), que les interactions seraient influencées par le contenu disciplinaire.

Tout d'abord sur l'ensemble des ateliers, on repère que les moments de répétitions de l'intégralité de ce qui a été mis en scène sont médiatisés par une intervention forte ou modérée selon que la cible est respectivement plus centrée sur l'unité en scène ou la troupe. On constate aussi, durant les phases de clôture, en fin de processus co-constructif, que les metteuses en scène de l'atelier des moyens et des grands ont significativement plus tendance à s'adresser à la troupe. Ceci nous porte à croire que la définition du style de chacun, conséquence du travail passé, nécessite la mise en place d'un climat de relative autonomie de jeu pour mener à bien le projet de co-construire une mise en scène. Ce que l'on retrouve dans la prise en charge diffractée de moments singuliers de reconnaissance dans une situation d'invention. En effet, dans les phases où le style est censé être mobilisé, ou lorsque les styles sont marqués, les metteuses en scène s'adressaient de manière privilégiée à la communauté de pratique, la troupe.

Au regard des éléments mis en évidence par l'observation de la fréquence des orchestrations et des nouveaux éléments relatifs à la cible, nous pouvons avancer les propositions qui suivent. La prédilection d'une intervention sur l'individu (ou unité en jeu) pourrait se faire *indice* d'un processus mené du côté de la création et du réarrangement de ce qui a été posé en amont du travail en cours. Dans ce cas, une des plus importantes résistances doit provenir du prescrit ; c'est-à-dire l'imaginé que la metteuse en scène se doit de présentifier auprès des différents membres de la troupe. En cela, la création plus coûteuse en direction d'acteurs, réduit les temps où la metteuse en scène peut se faire spectatrice. Il lui est donc nécessaire de s'aménager des temps formalisés de retrait, pour se

faire une idée de la cohérence générale de la pièce en tant que spectateur. *A contrario*, une prédilection des interventions à la faveur de la troupe serait l'*indice* d'un processus conduit préférentiellement du côté de l'invention, du domaine de la trouvaille, caractérisé par des improvisations spontanées, et des va-et-vient au plateau pour réaliser des essais ensuite discutés. En effet, l'invention contrairement à la création nécessite un point aveugle sur la finalité du projet qu'il n'y a pas dans la création. Du fait de la prise en compte du déjà là, propre à l'invention, les styles de chacun sont un prérequis sur lequel il n'est pas judicieux de s'attarder individuellement. L'accent sera mis sur la dynamique de la troupe et l'ingénieuse symbiose de ces différents styles. Ces moments d'invention que l'on pourrait qualifier de divergents nécessitent ultérieurement une parenthèse contemporaine pour penser ce qui de l'œuvre sera présenté par des moments de convergence pour choisir ce que l'on garde pour le travail de la pièce. Il en est ainsi par exemple, sur l'atelier des grands des séances 1 et 3 dont la prédilection pour la cible troupe semble être indicateur de moments divergents et celle pour la cible unité en jeu des séances 2 et 4, de moments convergents.

Nous verrons par la suite que les motifs d'interventions sont aussi à même d'éclairer les raisons du choix de la cible. Enfin, les choix sur la manière de conduire le travail co-constructif de la pièce sont peut-être aussi liés aux statuts attribués par les metteuses en scène aux membres de la troupe. De plus, le fait que le sentiment de faire troupe est plus conscientisé dans le discours de l'atelier des grands, oriente peut-être la conduite du processus chez la metteuse en scène.

### III.1.3. La temporalité des interventions d'orchestration au sein des ateliers

Revenons sur la temporalité des interventions d'orchestration au sein des différents ateliers. Sur la saison, pour l'atelier des petits, les interventions étaient autant synchrones que diachrones. Avec cependant, pour le premier processus une prédilection pour l'intervention diachrone sur des moments de consolidation et de clôture du travail, et une tendance inverse sur le second processus à la faveur des interventions synchrones. Enfin, en début de second processus, le recours aux interventions diachrones semble favoriser des moments d'invention. Quelque chose, de l'ordre de la mise en place d'une nouvelle dynamique de travail semble avoir opéré au cours de l'année.

Sur la saison, pour l'atelier des moyens, les interventions étaient plus diachrones que synchrones. On observait un recours marqué pour les interventions diachrones qui s'installait au cours du second processus.

Sur la saison, pour l'atelier des grands, les interventions étaient plus diachrones que synchrones. Cette tendance était d'autant plus marquée sur des moments de recherche scénique intense et plus manifeste sur le second processus qui présentait une prédilection moyenne en faveur des interventions diachrone sur 3/4 des séances.

Arrêtons-nous sur les intérêts propres aux interventions diachrones ou synchrones pour mieux saisir les enjeux. D'une manière générale, les interventions diachrones, en reportant l'orchestration, favorisent le rythme propre au corps de l'acteur ainsi que le déroulement de la scène, son mouvement. Il semble donc que les répétitions sur l'atelier des grands et dans une moindre mesure celui des moyens mettent l'accent sur le travail du rythme. Tandis que les interventions synchrones favorisent l'ancrage de l'élément en jeu par le corps parfois au détriment du déroulé de la scène. En effet, le rythme et la dynamique de jeu, le déroulé de la scène, peuvent survivre à une ou deux interventions synchrones invasives, mais rarement plus. Il semble que les répétitions sur l'atelier des petits mettent l'accent sur un travail d'ancrage du corps pour les aider à gérer l'occupation de l'espace visuel et se constituer un répertoire gestuel de base. Ces deux manières d'orchestrer peuvent donc répondre à des intentions différentes. Ces intentions pouvant être ponctuelles, elles ne ressortent pas en tendance sur les moyennes au sein d'une séance.

Abordons maintenant avec plus de précision les cas de figure où l'orchestration avait recours à des interventions diachrones. Tout d'abord, privilégier les interventions diachrones, pour les metteuses en scène, leur permet de voir ce que les acteurs savent faire dans des moments de recherches au plateau comme on pouvait le constater sur les séances 1 et 3 de l'atelier des grands. Ce choix d'orchestration prend place dans une dynamique de laisser faire qui donne libre cours aux rythmes permis par le corps des acteurs pour se laisser inspirer et faciliter l'invention. Le laisser aller est généralement synonyme de l'improvisation (cf. p.58) nécessaire à l'invention. Ensuite, les interventions diachrones permettent aux metteuses en scène de se mettre en retrait, en position spectatrice, pour se faire une idée de ce que les acteurs savent faire et d'où en est le travail sur la pièce. Moments nécessaires en situation de création pour être plus pertinent dans la conduite et l'étayage du travail. Enfin, les interventions diachrones sont une façon de prendre le temps d'expliquer et

nuancer l'interprétation recherchée. En effet, les interventions diachrones permettent un temps d'intervention plus important pouvant aller de 5 à 7 min pour l'atelier des grands à la différence des interventions synchrones qui durent en moyenne quelques secondes. La prévalence d'interventions diachrones sur l'atelier des moyens et des grands peut témoigner d'une nécessité des metteuses en scène d'individualiser les relations en parlant plus longtemps aux apprentis acteurs, comme observé dans l'enseignement scolaire (Medley, 1977).

Les interventions synchrones prémunissent les metteuses en scène contre un éventuel oubli, d'autant plus en absence de prise de notes comme à l'ES. La metteuse en scène du GR prenait des notes pour reporter ses interventions, mais l'inconvénient ici, est qu'écrire distrait de ce qui se passe sur scène. Un des avantages d'une intervention synchrone est que la remarque ou la correction n'a pas à être contextualisée. Les corrections synchrones (sur le moment de la réalisation d'un mouvement) sont souvent plus parlantes pour l'acteur lorsqu'il doit porter son attention sur de nombreux points en début de processus. On retrouve cette pratique dans les arts martiaux où le maître insiste sur la continuité du mouvement lorsqu'il indique une correction. En effet, le recours à des interventions synchrones semble efficace pour aider les apprenants (O'Neill, 1988 ; Rosenshine & Stevens, 1986), en leur évitant de rester trop longtemps sur une voie qui n'est pas souhaitée, ni privilégiée dans la suite du travail. Enfin, l'intervention synchrone ne peut avoir qu'une visée locale sur ce qui se passe au moment où l'on regarde, tandis qu'une intervention diachrone peut nuancer ce qui a été vu à un moment au regard de ce qui a suivi. L'intervention synchrone répond plus à une logique contemporaine du produit fini. Pour finir, il est à noter que les interventions synchrones contraignent plus ou moins le jeu en fonction des modalités expressives auxquelles les metteuses en scène ont recours. Une intervention orale sera plus invasive que gestuelle et risquera un arrêt du jeu, mais elle n'a pas besoin d'être vue par les acteurs pour être opérante. Ainsi un certain usage des interventions synchrones peut être à même de sauvegarder le rythme des acteurs et le déroulé de la pièce. Cependant cette synergie nécessite une attention réciproque accrue allant de pair avec l'expérience commune.

### III.1.4. La provenance des interventions d'orchestration au sein des ateliers

Pour ce qui est de la provenance des interventions d'orchestration, sur l'ensemble des ateliers on observait en moyenne, au cours la saison, plus d'interventions d'orchestration depuis la salle (OFF) que depuis de le plateau (ON). Cette tendance, qui correspond à la nécessité de se faire spectateur, était de 3/4 sur l'atelier des petits et s'élevait à plus de 9/10 pour les ateliers des moyens et des grands. Plus précisément, sur l'atelier des petits, la présence au plateau de la metteuse en scène se réduisait au cours de la saison. Les interventions au plateau (ON) oscillaient au cours de la saison entre 0,7% et 10,7% sur l'atelier des moyens, et entre 0% et 20,5% sur l'atelier des grands. Au regard des amplitudes d'interventions au plateau on peut la qualifier sur l'atelier des moyens, durant la saison, de plus régulière par rapport à celui des grands. L'oscillation correspondant aux besoins du travail de répétition. Par exemple, la précision de certains placements nécessitera une venue ponctuelle de la metteuse en scène sur le plateau. Ou encore, les interventions diachrones qui durent se feront à la faveur d'une venue au plateau de la metteuse en scène afin de réduire la distance avec les acteurs.

On constate donc que les metteuses en scènes privilégient autant que possible le statut de spectateur (OFF) et se rapprochent des acteurs dans des cas particuliers. Par moment en guise de soutien pour afficher leur proximité aux difficultés rencontrées par les acteurs. A d'autres moments, en cas d'incompréhension de ce qui se joue sur scène, pour se mettre à leur place et se rendre compte de ce qui est possible de faire, lorsque le recours à la kinesthésie (cf. p.77) ne suffit pas. Ou enfin, raison mixte au regard des précédentes, venir sur scène pour expliquer autrement, lorsque les indications précédentes n'avaient pas été opérantes.

L'occurrence de plus d'interventions OFF par les metteuses en scène, sur les ateliers des grands et des moyens par rapport à celui des petits, pourrait être l'*indice* qu'elles occupent plus une posture de metteuse en scène que de professeure. Nous approfondirons ce point lorsque nous aborderons les fonctions des interventions d'orchestration. En effet, si les interventions concernent plus des aspects de technique théâtrale que de mise en scène, le statut de professeure sera privilégié et la manière d'interagir au sein de l'atelier en sera impactée.

Pour finir, nous proposons qu'au sein de l'atelier des petits, plus que chez les autres, le style et la technique sont travaillés au corps à corps, dans la proximité. Dans l'enseignement scolaire cette attitude communicative à une influence favorable sur les apprentissages (Nussbaum, 1992). Alors que sur l'atelier des moyens, le travail du style est plus axé dans le rapport au spectateur (ici la metteuse en scène) et sur l'atelier des grands dans le rapport à la troupe (une pluralité de regards). Les différences semblent témoigner de moments propices à certains apprentissages permis par l'expérience de la majorité des acteurs d'un atelier que nous allons qualifier dans les parties suivantes. Ces déplacements répondent à des volontés d'aider par une stratégie d'étayage ou bien d'effacement (Marotte, 2006).

### III.1.5. La fonction des interventions d'orchestrations au sein des ateliers

Commençons par récapituler le nombre de fonctions d'orchestration moyen par intervention au sein des ateliers. Sur l'ensemble des ateliers, au cours la saison, on observe autour de 2/3 d'interventions constituées d'une seule fonction pouvant varier. L'autre tiers est essentiellement constitué d'interventions comportant deux fonctions.

Plus précisément, sur l'atelier des petits, au début du premier processus, il y a plus d'interventions à 1 fonction, tandis qu'au début du second processus, il y a moins d'interventions à 1 fonction au profit de celles à 2. De même, les phases de clôture comprennent plus d'interventions constituées de plus de 2 fonctions. Enfin, 1/3 des interventions est de type corriger, et on observe une tendance à plus d'interventions ayant pour fonction d'orienter sur l'atelier des petits par rapport à celui des grands. Ce dernier point s'explique par plus de spontanéité avec l'expérience, pour interpréter les consignes en cours de jeu.

Sur l'atelier des moyens, la répartition du nombre de fonctions par intervention est stable au cours de la saison. Cependant, au cours du premier processus ( \_- ), on note au début plus d'interventions à une fonction, et sur la phase de clôture une augmentation des interventions à plus de deux fonctions. Enfin, 1/3 des interventions est de type corriger et en moyenne sur le premier processus il y a moins d'interventions ayant pour fonction de signaler par rapport au second.

Sur l'atelier des grands la répartition du nombre de fonctions par intervention est stable au cours de la saison, à l'exception du début du premier processus (les trois premières séances) et de trois autres séances du second processus pour lesquelles on observe plus

d'interventions multi fonction. Enfin, les fonctions de type corriger et signaler représentent chacune 1/4 des interventions. Il est aussi à noter une tendance à plus d'interventions ayant pour fonction d'agir sur la frustration sur l'atelier des grands par rapport à celui des moyens. Peut-être que l'engagement corporel est plus difficile à négocier sur l'atelier des grands. Ce point peut impliquer la nécessité d'un soutien affectif accru du fait du rôle qu'il joue sur l'engagement et la performance (Roorda & al, 2011).

### *III.1.5.1. Focus sur le nombre moyen de fonctions par intervention et la pluralité des fonctions de l'orchestration*

La prédilection pour des interventions à une seule fonction sur les premiers temps du travail de la pièce, pour les ateliers des petits et des moyens, semble répondre à un souci de la part de la metteuse en scène de réduire les difficultés spécifiques au travail de la pièce, en étant le plus précis et succinct possible. En effet, lorsque le travail de la pièce s'amorce, les acteurs doivent penser à de nombreux aspects relatifs à leur jeu en attendant qu'ils s'habituent ; que certains aspects de leur jeu soient automatisés grâce à une connaissance par corps. Les interventions sur les premières séances de travail font souvent office de nouveauté pour les acteurs qui doivent les intégrer pour la mise en place de leur jeu d'acteur. Par la suite, certaines interventions d'orchestration auront valeur de répétition et la metteuse en scène insistera moins pour privilégier ce qui fait nouveauté pour elle ; ainsi elle se permettra plus de faire des interventions regroupant plusieurs fonctions. Coupler plusieurs fonctions sur une même intervention répond au souci d'être synthétique et le moins interventionniste possible. Ainsi lorsqu'il est nécessaire d'intervenir le moins possible, sans pour autant laissé passer des remarques qu'il est important de marquer sur le moment, les metteuses en scène pourront adjoindre plusieurs fonctions à leurs interventions. Il en est ainsi sur les phases de clôtures des ateliers des petits et moyens, ou les phases de recherche intense sur l'atelier des grands, où il est nécessaire de privilégier le rythme. Dans le premier cas, pour que la metteuse en scène puisse avoir une impression globale de la scène, de son mouvement et du côté des acteurs pour qu'ils puissent avoir un sentiment d'achèvement. De plus, en phase de clôture, comme les interventions sont plus relatives à la troupe, elles sont moins ciblées, plus ouvertes et donc plus synthétiques. Dans le second cas, le soutien du rythme vise à favoriser l'invention sans trop l'orienter. Le recours à des interventions multi fonctionnelles est aussi permis, au cours de la saison par l'intégration d'habitudes de formats de

communication comme nous le verrons avec les modalités expressives. Cet apprentissage est moins marqué sur l'atelier des grands du fait d'une longue expérience de pratique commune entre la plupart des membres de la troupe et la metteuse en scène.

En ce qui concerne les différentes fonctions de l'orchestration qui ont fait l'objet d'observations au cours de la saison, leurs proportions étaient stables sur les différentes séances d'un même atelier, à quelques exceptions près que nous allons examiner. Durant les phases de clôture du premier processus sur les ateliers des petits et des moyens on observait plus de fonctions de type orienter. A la veille de la première représentation devant un public, cette fonction semble avoir pour but d'aider les acteurs à précipiter une résolution, ne serait-ce que temporaire, des difficultés au travail qui n'ont éventuellement pas eu le temps d'aboutir dans le temps imparti par le planning. Cette aide à aboutir est plus présente sur l'atelier des petits que sur celui des grands comme en témoigne la réduction de la fonction de type orienter chez ces derniers. En effet, les acteurs de l'atelier des grands semblent avoir une meilleure représentation de ce qu'ils présentent aux spectateurs que les plus jeunes. Peut-être aussi que sur l'atelier des grands les acteurs ont un souci plus exacerbé de vouloir donner à voir un rendu finalisé, ce qui expliquerait leur agacement par moment lorsqu'ils sont en difficulté comme en témoigne la fonction de type frustration légèrement plus présente que sur l'atelier des moyens. Sur l'atelier des grands, on observait au début du premier processus également plus de fonctions de type orienter par rapport aux autres séances. Sur ce temps de recherche, cette fonction semble avoir eu pour effet de contraindre l'invention des acteurs. Cette contrainte a pour effet de faciliter pour les acteurs l'amorce du travail d'inventions par simple réduction des possibles qui peut inhiber dans les premiers temps. Les débuts et clôtures sont des phases sensibles du processus qui nécessitent un ajustement des stratégies d'interventions de la part des metteuses en scène qui se traduit ici par la prédilection de certaines fonctions moins présentes le reste de la saison.

Enfin, sur l'atelier des grands, on constate qu'il y a plus d'interventions de type « signaler » que sur les autres ateliers, au détriment de celles de type « corriger ». Ces dernières témoignent d'un apprentissage, médié par la metteuse en scène, que l'on pourrait qualifier d'échafaudage, tandis que celles de type signaler qualifierait un apprentissage par façonnage (Greenfield & Lave, 1979) (cf. p.90). Si l'on reprend les caractéristiques clefs de l'étagage (Van de Pol, 2010) (contingence, retrait, transfert de responsabilité), on constate



un retrait plus important des interventions de la metteuse en scène sur l'atelier des grands. Ceci va de pair avec un transfert de responsabilité plus important qu'au sein des deux autres ateliers, ce qui est cohérent au contexte d'invention privilégié sur l'atelier des grands.

Les deux formes d'étayages cités sont des variantes classiques de la ZPD. Dans le cas du façonnage, les tentatives *spontanées* de l'apprenant sont catalysées par un tuteur qui augmente progressivement la difficulté de la tâche présentée. Tandis que dans le cas de l'échafaudage, le tuteur assiste l'apprenant, de manière plus ou moins massive, jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans une tâche donnée. Donc sur le groupe des grands l'apprentissage se fait autant par échafaudage que façonnage tandis que sur celui des petits et des moyens le profil d'apprentissage privilégie l'échafaudage, avec cependant un accroissement du façonnage sur l'atelier des moyens durant le second processus. L'apprentissage par façonnage semble donc plus adapté à des acteurs dont les styles, moins bien cernés par l'expérience, nécessitent, par leurs particularités, d'être pris en compte pour mener à bien le projet. En effet, la fonction signaler incite les acteurs, avant d'entrer en scène, à sortir de leur zone de confort, en surjouant ou en portant une attention particulière à certaines résistances que rencontre leur jeu. Nous allons maintenant nous intéresser aux spécificités des types de correction apportés par les interventions d'orchestration en fonction des ateliers.

### *III.1.5.2. Focus sur les différents types de corrections*

Sur la saison, au sein de chacun des ateliers, il y a en moyenne autant de corrections concernant la direction d'acteur (entre 35,5% et 39%) que la mise en scène (entre 37% et 46%) et les corrections concernant la technique sont moins représentées (entre 17,5% et 27,5%).

Pour ce qui des corrections portant sur la technique, on observe qu'il y a plus de corrections de type « texte » sur les ateliers des moyens et des grands que sur l'atelier des petits. Ceci peut trouver son explication, quant à la complexité et la quantité de texte accrues à mémoriser avec l'âge. Même si cette difficulté peut sembler proportionnelle à l'âge des enfants, la charge de travail de mémorisation peut s'avérer être sous-estimée dans les premiers temps du travail de la pièce. Tant que le texte accapare l'attention de l'acteur, le travail d'interprétation et d'attention au jeu des autres en pâtit. Sans cette matière qu'est le

texte, les acteurs ne peuvent travailler à leur aise l'occupation de l'espace sonore (le moment où placer sa voix, son texte, le choix de l'intonation et de la puissance vocale).

Concernant les corrections portant sur la direction d'acteur, on constate qu'il y a plus de corrections de type « intention » sur l'atelier des moyens que sur les ateliers des petits et des grands. Ces corrections sur l'atelier des moyens expliquent l'accent mis sur des interventions, le plus souvent, portant sur l'unité en scène. Ces particularités témoignent, au regard de l'expérience de la troupe de l'atelier des moyens, d'un moment propice à un travail d'apprentissage spécifique à l'expression du style des acteurs.

Enfin, au sujet des corrections de mise en scène, on observe qu'il y a plus de corrections de type « placement » sur l'atelier des petits que sur les ateliers des moyens et des grands ; ainsi que plus de corrections de type enchaînement sur l'atelier des moyens que sur ceux des petits et des grands.

L'occupation de l'espace visuel même si on l'aborde du côté de la mise en scène, fait réellement partie d'une technique de base pour les acteurs. Cet aspect n'a de cesse d'être travaillé et affiné, même sur l'atelier des grands, notamment par des exercices lors des échauffements. Sur l'atelier des petits, l'occupation de l'espace visuel reste laborieuse ; les acteurs se répartissent de manière inégale sur le plateau et ont souvent tendance à se regrouper, se coller, se cacher les uns les autres, parasitant le regard sur le jeu de chacun. Le travail sur l'occupation de l'espace visuel nécessite, de la part de la metteuse en scène, de s'adresser autant à l'unité en jeu qu'à la troupe, du fait que les placements sont relatifs aux uns et aux autres. De plus, ce type de correction amène le plus souvent la metteuse en scène à venir au plateau pour indiquer précisément la place de chacun, quitte à les placer elle-même. En somme, les enjeux du travail d'apprentissage sur l'atelier des petits portent spécifiquement sur la technique, et plus précisément sur l'occupation de l'espace visuel.

La prédilection pour les corrections de type enchaînement sur l'atelier des moyens concerne une difficulté attenante à la connaissance du texte. Les acteurs se retrouvent souvent sachant leur texte sans pour autant connaître son emplacement par rapport à celui des autres. La fluidité du jeu en est alors entachée et le rythme des jeux de chacun difficile à travailler. La difficulté n'est donc pas ici, comme sur l'atelier des petits, où placer leurs corps (occupation de l'espace visuel), mais où placer leurs textes (occupation de l'espace sonore).

Concernant l'atelier des grands, nos indicateurs révèlent une tendance à privilégier un travail sur le rythme, comme en témoignent les corrections de type rythme sur la direction d'acteur

et les corrections de type silence sur la mise en scène. Ce travail sur le rythme est possible une fois que les acteurs sont en pleine possession de la matière de la pièce (texte, intention, déplacement, gestuelle). Ce travail est principalement imprimé par des choix de mise en scène et donc s'adresse le plus souvent à la troupe du fait d'un besoin de synergie ; les rythmes de chacun étant mis en relief par ceux des autres. Un des enjeux sur le plan individuel, que nos variables ne font pas ressortir, est d'effacer la monotonie du jeu d'acteur et la continuité psychologique des personnages. Les enjeux du travail d'apprentissage, sur l'atelier des grands, portent donc plus spécifiquement sur l'occupation de l'espace temporel par un travail sur le rythme et la non continuité psychologique des personnages. Il est à noter que ce travail nécessite au préalable une bonne gestion de l'occupation de l'espace visuel et sonore.

Le type de correction préférentiellement réalisé sur les différents ateliers témoigne donc des enjeux d'apprentissages relatifs à l'expérience des acteurs.

Pour finir, on constate que les moments de mise en place de la pièce sur les débuts où lors de phases intenses de recherche au plateau font fi de la technique (atelier des petits-séance 8, atelier des moyens-séance 1, atelier des grands-séances, 1, 2, 9). La priorité semble alors donnée à l'expression du style de chacun pour inspirer le travail de mise en scène. Il est aussi à noter, pour les ateliers des petits et des moyens, que sur les phases de clôture du premier processus on constate une augmentation des corrections propices à la réalisation de certains apprentissages spécifiques à leurs niveaux de pratique respectif. Ainsi on observait sur la séance 7 de l'atelier des petits plus de correction du type placement que la moyenne sur la saison et il en était de même pour la séance 5 de l'atelier des moyens avec les corrections du type intention.

### **III.1.6. Les différentes modalités expressives des interventions**

Pour ce qui était des différentes modalités expressives des interventions, sur l'atelier des petits, on n'observe pas de différences notables entre les deux processus mais seulement une légère tendance à l'usage de moins de gestes vocaux au profit de plus de déictiques sur le second processus. Sur le premier processus, l'expression unimodale verbale était privilégiée pour en moyenne 2/3 des interventions, l'expression multimodale représentait en moyenne 1/3 des interventions et l'expression unimodale non verbale est quant à elle (quasi) inexistante. Au cours du second processus, la tendance va à s'inverser avec une

expression multimodale pour près de 2/3 des interventions et l'apparition d'un usage des expressions unimodales non verbales. On note aussi une augmentation, par rapport à la moyenne des séances, de l'expression unimodale verbale sur les séances de clôture des deux processus.

Pour l'atelier des moyens, on observe une baisse du recours aux gestes vocaux sur le second processus au profit d'une tendance à un recours plus marqué des gestes déictiques et posturaux. Les proportions d'expression unimodale verbale, multimodale non verbale et unimodale non verbale, suivent une répartition analogue à celles de l'atelier des petits sur les deux processus.

Pour l'atelier des grands on n'observe pas de différences notables entre les deux processus. On observe sur le premier processus qu'il y a autant d'expression multimodale (35%), moins d'expression unimodale verbale (38%) et plus d'expression unimodale non verbale (27%) que pour les ateliers des petits et des moyens. Tandis qu'au cours du second processus, on observe qu'il y a autant d'expression unimodale non verbale (28%), moins d'expression unimodale verbale (31,5%) que et plus d'expression multimodale (40,5%) que pour les ateliers des petits et des moyens.

En somme, il y a significativement moins de gestes vocaux sur l'atelier des grands par rapport à celui des petits et celui des moyens, et sur ces derniers, au cours du second processus, faisait l'apparition d'interventions unimodales non verbales et on observait une augmentation des interventions multimodales. Cette complexification des interventions sur le second processus, pour les ateliers des petits et des moyens, avec une réduction des interventions unimodales verbales au profit de plus d'orchestrations faisant usage des gestes déictiques témoigne d'un changement de l'orchestration au cours de la saison. Cette orchestration tend à devenir analogue à celle pratiquée tout au long de la saison sur l'atelier des grands. Elle a l'avantage d'être moins invasive, la voix de la metteuse en scène parasitant moins le jeu en cours (expression unimodale non verbale) et plus nuancée et/ou pouvant aborder différents aspects du jeu (expression multimodale). De plus, l'expression multimodale permet d'orchestrer en simultané différents aspects du jeu, pouvant s'adresser à différentes unités en scène. Par exemple, la metteuse en scène peut dire à un acteur de jouer avec une autre intention, tout en signalant d'un geste de la main à un autre acteur de faire son entrée sur le plateau. C'est comme si le premier processus était un temps nécessaire aux acteurs pour apprendre et avoir le réflexe de s'appuyer sur le regard de la

metteuse en scène en lui portant attention. Le premier processus, sur ces deux ateliers, semble être une période de co-construction de conventions d'interactions entre les acteurs et la metteuse en scène rendant plus efficace et opérante l'orchestration sur le second processus. Tandis que sur l'atelier des grands, cette période de mise en place de formats d'interaction aurait déjà eu lieu dans l'expérience commune entre la metteuse en scène et les acteurs des années précédentes.

Sur l'atelier des petits, l'augmentation des gestes déictiques sur le second processus est cohérente avec la conduite spécifique d'un travail sur l'occupation de l'espace visuel. De même, l'augmentation de l'expression unimodale verbale sur les phases de clôture va dans le sens d'une explicitation d'un choix de jeu, de la part de la metteuse en scène, pour finaliser l'interprétation actuelle des acteurs dont le travail peut ne pas avoir eu le temps de mûrir jusqu'à son terme.

Sur l'atelier des moyens, l'augmentation des gestes posturaux sur le second processus est cohérente avec le travail individuel de l'expression du style. La monstration, par la metteuse en scène, en miroir de l'interprétation proposée par un acteur ou bien l'exécution d'une possibilité de jeu différente de celle exécutée, joue un rôle majeur dans l'appréhension par l'acteur de son style. Ce travail sur l'écart entre ce qu'il exprime et ce qui peut être exprimé est formateur. Cette appréhension de ce que l'acteur produit par le regard de l'autre, l'amène à apprendre en se faisant spectateur, à repérer et lire l'inventivité d'un autre acteur pour inspirer son propre jeu ; et assouplir les propositions spontanées permise par son style.

Sur l'atelier des grands, on observait une augmentation de l'expression unimodale verbale sur la séance de clôture du second processus qui est relative à une contrainte physique. Cette répétition, précédant la première représentation, se déroulant dans les mêmes conditions que la représentation (lieu, éclairage, musique), la metteuse en scène dirigeait depuis la régie pour s'occuper en parallèle des aspects techniques (éclairage et musique). Cet endroit étant en retrait, et la lumière des projecteurs limitant le contact visuel entre les acteurs et la metteuse en scène, celle-ci se devait de privilégier une intervention vocale pour se faire valoir. On observait également une augmentation de l'expression unimodale verbale accompagnée d'une absence d'expression unimodale non verbale (notamment les gestes posturaux) sur les séances 1, 3 et 5 du premier processus. Cette absence de propositions posturales et l'usage d'expression simples sur l'unique canal vocal, de la part de la metteuse en scène à lieu sur des séances de recherche intense au plateau (séance 1 et 3) et d'un

premier essai de déroulé de la mise en scène (séance 5). Ces particularités sur les séances 1 et 3 témoignent donc d'une nécessaire inhibition des propositions et demandes de la metteuse scène pour se laisser inspirer par celles des acteurs et favoriser leur invention en leur laissant le champ libre. Tandis que sur la séance 5, ces mêmes particularités de l'orchestration répondent à la nécessité de marquer et faire entendre à tous une première ligne de jeu tout en restant en retrait pour constater ce qu'il conviendra de travailler ultérieurement.

Sur l'atelier des grands, on observait sur l'orchestration de la metteuse en scène, au cours de la saison, plus de gestes de battements que sur les deux autres ateliers. Cette différence peut être idiosyncratique du fait que sur l'atelier des grands la metteuse en scène ne soit pas la même que sur les deux autres ateliers. Cependant, au cours de la saison on se rend compte que ces gestes de battements, sans que cela ait été explicité, sont une manière de marquer le rythme effectif, ou attendu et de le rendre plus manifeste. Il semblerait que l'on pourrait assimiler des gestes de battements à des kinèmes syntaxiques rythmiques (Colletta, 2000). Ces gestes de battements deviennent une façon de rendre autrement accessible le travail du rythme ; de réduire la difficulté de ce travail spécifique à l'atelier des grands, en les aidant à localiser cette résistance au travail dans leur jeu. Venons-en maintenant à affiner les différences entre les ateliers par un retour sur les différentes qualités combinatoires des modalités expressives de l'orchestration.

### *III.1.6.1. Focus sur les différentes qualités combinatoires des modalités expressives des interventions*

D'une part, la multimodalité de l'expression, reconnue en psychologie avec les études de McNeil (2000 ; 2005), participe à remédier au problème à traduire que rencontre forcément les metteuses en scène sur le travail de la pièce avec les acteurs. Multiplier les façons de se faire entendre, augmente les possibilités de transmettre un point de vue sur le travail en cours tout en affinant une des compréhensions possibles. La redondance multimodale permet de rencontrer l'acteur via une expression à laquelle il est plus sensible ou plus disponible sur le moment. En effet, la double offre d'informations permise par les gestes (modalité redondante) peut aider l'apprenant à trouver une alternative qui convient à sa compréhension (Singer & Goldin-Meadow, 2005). D'autre part, la multimodalité de l'expression permet d'être plus pertinent, et ou plus nuancé dans l'orchestration (modalités

complémentaire, supplémentaire, différente). En effet, demander à quelqu'un d'aller à un endroit sera plus efficace par une localisation gestuelle que par une description du lieu en l'absence d'objets au plateau ou au cours d'un mouvement. De plus, demander une nouvelle intention de jeu pourra être plus parlant si elle est accompagnée d'un geste postural stéréotypé pour orienter le nouvel engagement corporel de l'acteur.

Comme nous l'avons déjà dit, sur le second processus des ateliers des petits et des moyens l'expression multimodale est plus présente sur l'orchestration à l'image de l'atelier des grands. L'attention à la qualité combinatoire des modalités expressives des interventions est à même de nous renseigner si cette multimodalité était sollicitée de manière analogue sur les différents ateliers. Cette variable nous apprend que sur l'atelier des grands, les gestes déictiques étaient souvent avancés avant la parole. Quand un déictique seconde une parole il était souvent redondant et lorsqu'une parole seconde un autre geste elle est souvent complémentaire. Lorsque les déictiques sont premiers sur un geste vocal, ils ont l'avantage d'amorcer, de préparer l'intervention qui sera complétée si besoin en cas d'insuffisance dans son effectivité. D'une part, cette expression en deux temps, semble répondre à un souci accru sur l'atelier des grands de préserver la dynamique et le rythme en jeu. D'autre part, amorcer l'intervention par un geste non vocal peut permettre de préparer une intervention verbale en rendant disponible le destinataire (l'acteur), en captant son attention. Bien sur le choix de la parole ou des autres gestes sera aussi fonction de la visibilité de la metteuse en scène par rapport aux acteurs. En plus de participer à l'effort de compréhension la communication multisensorielle (parole et autres gestes) permet, comme nous l'avons déjà évoqué, d'intervenir en différents endroits, ce qui est précieux lors des actions concomitantes de différents acteurs au plateau. Cette palette d'interventions permet d'agir sur plusieurs fronts au même moment. A l'inverse, la redondance visuelle par un geste non vocal, peut inciter les acteurs à porter une attention accrue sur leur corps pour parvenir à réaliser la demande de mise en scène. Pour finir, cette redondance qui est plus marquée sur l'atelier des petits en second processus, pourrait être une stratégie visant à anticiper et prévenir les difficultés rencontrées par les acteurs qui aux dires de la metteuse en scène mettent plus de temps à parvenir où elle souhaite les amener par rapport à d'autres qui ont plus d'expérience. Il serait intéressant de regarder si les proportions d'expression observées sont notablement différentes dans d'autres situations d'apprentissage ?

### III.1.7. Les questions d'acteurs au sein des ateliers

Les questions posées par les acteurs à la metteuse en scène sont l'alternative au faire, à la mise en œuvre des requêtes de l'orchestration menée par la metteuse en scène. L'atelier des moyens est celui où il y a le plus de questions, suivi de celui des grands puis des petits.

Sur l'atelier des petits, on constate qu'il y a plus de questions lorsque la metteuse en scène leur confère plus d'autonomie, en se mettant en retrait pour réaliser pleinement son statut de metteuse en scène (séance 7 phase de clôture du premier processus et séance 13 phase de retrait, intervention modérée du second processus). D'une part, les acteurs surement légèrement désorientés, par une orchestration moins contenante et étayante qu'à l'accoutumée, questionnent pour se rassurer. D'autre part, ces questions témoignent d'un manque à s'autoriser d'être spontané et sollicitent la metteuse en scène pour orienter et valider leur jeu et leurs choix d'interprétations scéniques.

Sur l'atelier des moyens, on observe beaucoup de questions sur le début du premier processus de co-construction (séances 1, 2 et 3). La première séance correspond à un moment riche en propositions de la part des acteurs qui nécessite un dialogue avec la metteuse en scène ouvert sur des questions. Le pic de questions sur les deux autres séances semble avoir joué un rôle nécessaire aux acteurs dans la rencontre avec la metteuse en scène pour les aider à prendre leurs marques.

Sur l'atelier des grands, on dénote nettement plus de questions sur les phases de recherche intensive au plateau du premier processus (séances 1 et 3) ainsi que d'une manière générale sur l'ensemble du second processus à l'exception des séances 13, 19, 22 et 23. Comme pour le groupe des moyens, les questions suivant des propositions de jeu des acteurs et retours de la metteuse en scène sur ces phases d'inventions augurent d'une démarche active et participative dans l'interrogation de solutions scéniques. Sur le second processus, les questions d'acteurs sont souvent des demandes de clarification de l'intention de jeu souhaitée, à l'intention de la metteuse en scène. Les séances du second processus où on constate moins de questions (séances 13, 19, 22 et 23) correspondent à des séances de filages où les questionnements inhérents à la répétition sont mis en suspens le temps d'un essai pour faire un point sur le travail en cours.



### III.1.8. Les exercices annexes au travail sur la pièce

Sur l'atelier des petits, les aspects du jeu théâtral sont peu travaillés en dehors de la pièce. Quelques notions de l'occupation de l'espace visuel, sonore et temporel sont abordées par le biais d'exercices disséminés tout au long de la saison. Un travail sur le texte et les gestes par des exercices a été effectué sur un quart des séances. Le travail spécifique à l'atelier des petits sur l'occupation de l'espace visuel ne fait pas l'objet d'exercice particulier.

Sur l'atelier des moyens, les aspects travaillés par des exercices sont moins variés que sur les autres ateliers. Seul le texte, le rythme et la spontanéité, ainsi que les intentions et gestes sont travaillés par des exercices, sur moins d'un quart des séances. Ainsi ce qui fait la spécificité du travail d'apprentissage sur l'atelier des moyens n'est pas approfondi par le biais d'exercices.

Sur l'atelier des grands, les exercices privilégient le travail de l'occupation de l'espace visuel et sonore mais aussi temporel (rythme). Les exercices préalables au travail de la pièce consacrent plus de temps que les autres ateliers, à ce qui fait la spécificité de leur travail (l'occupation de l'espace temporel) mais aussi aux aspects prérequis (l'occupation de l'espace visuel et sonore).

Premièrement, le fait de réaliser moins d'exercices sur les ateliers des petits et des moyens peut s'expliquer par le fait qu'ils ont moins de temps que l'atelier des grands. D'une part, du fait que la durée de leurs ateliers est plus courte et d'autre part, que les lacunes théâtrales et l'attention réduite des plus jeunes ont pour conséquences que la réalisation d'un même point de mise en scène met plus de temps à être calé que sur l'atelier des grands.

Deuxièmement, comme les aspects techniques qui font l'objet du travail spécifique d'apprentissage de l'atelier des petits, et dans une moindre mesure des moyens, sont peu abordés par des exercices, une autre explication s'offre à nous. En effet, ceci peut aussi être dû à une habilité moindre, des plus jeunes, à un transfert de compétences dans un autre contexte (Zittoun & Perret-Clermont, 2009), c'est-à-dire de l'exercice à la pièce. Ainsi, les compétences théâtrales nécessaires à la co-construction de la pièce sont préférentiellement travaillées en situation avec les plus jeunes. Il semble en être de même pour le processus de co-construction des personnages. En effet, le travail de la « valise du personnage » peut faire l'objet d'improvisations pour les plus expérimentés. L'invention semble donc pouvoir se faire

avec les personnages hors situation tandis que la création est cloisonnée à l'usage des personnages en situation.

## III.2. Précis du Style

### III.2.1. Résumé des tendances d'orchestration en fonction de l'expérience de la troupe

D'une part, contrairement à la technique, le style semble être un puissant outil de recherche scénique dans la co-construction d'une pièce. D'autre part, le style paraît donner du relief à l'interprétation d'un acteur. En effet, l'engagement corporel, que l'usage du style nécessite, ancre l'acteur dans la temporalité de la représentation. Selon que les styles des acteurs d'une troupe font plus ou moins l'objet d'une reconnaissance de la part de celui qui le porte et des autres membres de la troupe (acteurs et metteuse en scène), il ne sera pas pertinent de mener la co-construction théâtrale de manière analogue. Ainsi le processus de co-construction était distinct, comme en témoignent les dissemblances de l'orchestration en fonction de l'expérience des troupes observées.

Sur l'atelier des petits, a été défini un processus de création qui nécessite une intervention forte ponctuée de séances affichant un retrait massif de la metteuse en scène. Tandis que sur l'atelier des grands, a été défini un processus d'invention qui nécessite une intervention plus modérée avec de rares séances proposant une orchestration plus marquée pour figer des éléments du travail antérieur. Le format plus directif et formalisé d'un processus de création semble mieux convenir aux plus jeunes qui ont moins d'expérience théâtrale et le format plus associatif d'un processus d'invention semble être plus adapté à une troupe plus expérimentée. De telles préférences ont déjà pu être observées dans l'enseignement scolaire (Davies, 1971 ; Dupont, 1982). Sur l'atelier des moyens, on observe une dynamique intermédiaire, avec une invention plus encadrée et moins diffuse que sur l'atelier des grands. L'invention, observée sur les ateliers des moyens et des grands, est catalysée par une spontanéité accrue. Sur ces ateliers, les apprentis acteurs s'autorisent plus à proposer que sur l'atelier des petits.

On retiendra aussi qu'en fonction de l'expérience de la troupe, le travail spécifique sur le style des acteurs porte sur des aspects différents comme en atteste l'orchestration. En effet, le type de correction préférentiellement réalisé sur les différents ateliers témoigne d'enjeux d'apprentissages relatifs à l'expérience des acteurs. Le travail spécifique à l'atelier des petits porte sur la technique, et plus précisément sur l'occupation de l'espace visuel, comme en témoigne les corrections de mise en scène du type placement. D'une manière générale, l'orchestration dans ce cas de figure, privilégie un apprentissage par échafaudage qui porte

autant sur l'unité en jeu que la troupe, est autant synchrone que diachrone, privilégie des interventions visant à orienter ou corriger et présente plus d'interventions au plateau que sur les autres ateliers.

Le travail sur l'atelier des moyens porte plus spécifiquement sur l'expression du style des acteurs et l'occupation de l'espace sonore. Les caractéristiques principales qui ressortent de cette orchestration sont une direction d'acteur entichée de corrections du type « intention » et une mise en scène privilégiant les corrections du type « enchaînement ». Ainsi l'orchestration cible essentiellement l'unité en jeu sur une temporalité diachrone par des corrections et la monstration de gestes posturaux de la part de la metteuse en scène. L'apprentissage permis est autant par échafaudage que façonnage.

Enfin, le travail spécifique à l'atelier des grands est l'occupation de l'espace temporel par un travail sur le rythme et la non continuité psychologique des personnages, permise par une bonne gestion de l'occupation de l'espace visuel et sonore. On observe donc sur cet atelier une direction d'acteur marquée par des corrections du type « rythme ». Ainsi l'orchestration cible principalement la troupe sur une temporalité diachrone par des corrections du type rythme, ainsi que des interventions du type signalement et des gestes de battement. L'apprentissage favorisé par une telle orchestration est le façonnage.

Pour finir, sur les ateliers des petits et des moyens on peut observer au cours la saison la co-construction de conventions communicationnelle qui facilitent l'installation des interactions entre les acteurs et la metteuse en scène. Ce modèle d'interactions, plus efficace en situation théâtrale, qui a recours à moins d'interventions vocales et plus de gestes déictiques et d'expressions multifonctionnelle, est déjà établi sur l'atelier des grands dont la troupe dénombre plus d'années d'expérience commune.

### **III.2.2. Clôture d'une conception sur le style des acteurs comme constante du développement**

Le style est ce qui différencie l'acteur dans le rassemblement de la troupe, et ce qui ressemble à l'acteur dans la différenciation due aux personnages. Le style peut se définir par les goûts de l'auteur/acteur, ses références, ses thématiques, les récurrences dans ses choix, sa maîtrise, sa technique, ses ambiances, ou encore ses supports de prédilection. L'imprécis du style fait partie de sa spécificité. Le style ne s'apprend pas ; il se forme et on apprend à mieux le connaître à se l'approprier, l'apprivoiser comme il en est d'un corps mis à l'oubli. Le

style est un outil supporté par le corps de l'acteur, d'abord rencontré comme outil exogène (cf. p.32) (lorsque la personne n'est pas en mesure de se représenter quelque chose de son style) dans sa reconnaissance par corps, médiée par l'orchestration du metteur en scène, puis utilisé dans la co-construction d'une pièce, comme outil interne (lorsque la personne est à même de se dire ce qu'il est en mesure de faire et apprécie faire) par les acteurs et le metteur en scène. Une fois l'expression des styles des acteurs, au service de l'œuvre, isolée, le plus délicat dans la co-construction est d'en stabiliser leur expression par la répétition.

Le style s'appréhende aussi par le reste d'une présentation, ce qui du style impressionne le spectateur. Ce qui du style le marque est de l'ordre de l'engagement corporel de l'acteur qui se met au service de la fiction d'un personnage. En fonction de critères relatifs à son expérience, le spectateur juge sur l'instant du mouvement impulsé à la pièce, par le biais de la fluidité du jeu et des rythmes. Ce qui reste de l'appréciation du style est quelque chose du processus et non du produit, d'où les difficultés à s'accorder sur ce que l'on en saisit. Le produit reste pour que le témoin devienne par sa lecture. Le style d'une personne pour qu'elle parle à une autre doit permettre à cette personne de se reconnaître, pour se raconter aux côtés de l'œuvre. L'œuvre, comme produit, est réalisée afin de pouvoir l'assigner et la signer. Elle atteint la sensibilité du spectateur sur un point d'identification, tandis que le style couve un sens secret sur ce qui par l'incarnation se crée dans le partage. Sans spectateurs, il sera difficile à l'acteur d'incarner son jeu.

Ce dernier point, souligne ce sur quoi le jeu des apprentis acteurs est en mesure d'évoluer, l'engagement du corps. L'engagement traduit le pari que l'acteur fait dans sa proposition de jeu. Il donne à voir aux spectateurs le risque qu'il prend dans l'expression corporelle de son style. En d'autres termes, l'engagement est une tentative de l'acteur d'introduire la notion du temps, par le rythme dans l'espace scénique visuel et sonore. On retrouve cette notion, notamment chez l'enfant, dans le jeu, dans le sens où le jeu est quelque chose que l'on *engage* par rapport à l'autre dans le don. L'introduction de la notion temporelle, sous ses différentes apparitions, est primordiale pour que le *jeu* ne devienne pas *enjeu*. En effet, sans la dimension temporelle, le jeu devient uniquement spatial et abouti sur des rapports de pouvoir relatifs à des enjeux d'annexion de terrains par le déplacement de frontières.

En somme, on retrouve dans le jeu (sans enjeu) une tentative de synthèse de l'improvisé et du contemporain par le biais de l'engagement. Un tel jeu est semblable à celui évoqué dans le rêve de Lichtenberg (mort le 24 février 1799) de la nuit du 9 au 10 février 1799, (qui

figure à la dernière page de ses cahiers) (Billeter, 2014), dans lequel il était question de pouvoir gagner *rien*, et où il n'était pas possible de perdre. Un tel jeu m'évoque la tentative d'un enfant auprès de sa grande sœur, dans le tramway au retour de l'aéroport. Après quelques manches de chifoumi (pierre, feuille, ciseaux), il proposa un détournement des règles du jeu qui consistait non plus à opposer le signe gagnant mais un signe identique à celui de l'autre. En gardant la démarche et le raisonnement du jeu, il en change la réponse actée. Annulant ainsi la compétition, on ne peut perdre, il y a rien à gagner et le jeu perdure. Il prend fin non plus avec le gain d'un nombre de manches défini à l'avance mais avec le temps. La partie pourrait se poursuivre avec l'imprévu du choix de l'autre, ou prendre des allures d'éternité par le même, à se fixer sur un motif devenu conventionnel. Cependant, après réflexion la sœur décrète à son frère que « c'est con ! » ; un angle. L'un et l'autre se faisant face, ne s'étant pas retournés, ils n'avaient pas la même perspective de l'angle, pour l'une il était fermé et pour l'autre ouvert. Cette notion de ce sur quoi porte le regard, joue un rôle également primordial dans la capacité à saisir le style du fait qu'il est mouvant. L'esthétique de l'inachevé (*non finito*) en sculpture est à même de nous enseigner sur la question. Certaines statues nous parviennent inachevées, à des fins conscientes comme moyen d'expression ou des suites d'une incapacité à finir le travail, du fait d'une résistance non déjouée (un défaut dans le bloc de marbre par exemple). Se trouvent à la Galerie de l'académie à Florence, six statues de marbres de captifs (*prigione*) commencées par Michelangelo Buonarroti, initialement destinées au tombeau de Jules II à Rome, qui aujourd'hui bordent l'allée vers son interprétation du David (également inachevé au sommet du crane à cause d'une faille). Ces sculptures sont restées à l'état d'ébauches, inutilisées, donnant un aspect inachevé qui reflète la conception de l'artiste de la sculpture comme procédé de libération de la forme à partir de la matière. Les corps taillés dans la roche semblent prisonniers de la matière et donnent l'impression d'une tentative d'extraction, lorsqu'on les regarde. De même le style est non-fini, il prend forme au travers du corps par l'intermédiaire du travail de la matière, lors des représentations mais aussi par l'outil regard du spectateur qui achève la forme ébauchée du style.

Le style, peut encore se voir comme les gorges, la vallée, la tranchée, la voie royale, le sillon de notre propension à vivre. Long travail du temps des habitudes sur le corps, le style devient un accent, un axe de moindre résistance aménagé, qui laisse le champ libre à notre *spontanéité*. La spontanéité dépendrait de la sollicitation antérieure du tuteur et serait le

résultat d'un effet d'entraînement et d'ajustement réciproque des membres de la troupe (Jarlégan & al, 2010). Cependant pour se décaler de ce style le corps doit réaliser une véritable ascension, braver dans l'équilibre les forces antagonistes au travail.

Dans le travail théâtral en atelier, le style est mis en relief par le travail de la technique et de la pièce, mais nécessite au cours de la saison d'être mis en sourdine. Ces moments de sourdines sont permis par le « *sur jouer* » qui permet d'assouplir et assoupir le jeu du style, de gagner en souplesse (comme on le fait de tissus du corps). Cet exercice peut être étayé par la monstration de gestes posturaux de la part des metteurs en scène qui donnent une direction d'intention en esquisant les délimitations du jeu souhaité. Cet acte étaye la composition du style avec une autre hauteur de jeu ; pour gagner en amplitude de jeu. Un simple changement de posture ou de mimique faciale, favorise chez l'acteur l'usage d'autres mots, hors de ses habitudes d'usages. De même, changer d'intonation ou d'accent impacte son répertoire lexical. Inversement, certaines pièces, par le lexique employé, peuvent disjoindre le jeu de sa voie spontanée. Pour renouer avec l'usage du style, il peut alors être nécessaire à l'acteur, au cours du travail de répétition, de rejouer temporairement la scène avec ses mots du quotidien. Cette aide à la reconnaissance par une infidélité temporaire au texte, permet à l'acteur de renouer avec le jeu permis par son style. Par extension une mauvaise maîtrise du corpus de la pièce, de ses enchaînements, des techniques théâtrales, entravent le style dans son mouvement, la résistance au travail n'est alors plus motrice pour l'acteur. Si l'acteur cherche ses mots il ne peut en travailler la matérialité. Chaque mot est unique pour son usager, chaque mot est teinté de son histoire et implique une manière d'usage par le corps. Le corps de marbre à la signification, est sensible au sens.

Les acteurs constatent un recours nécessaire à leur style durant les phases de recherche et d'invention de la mise en scène ; une mise en sourdine du style pendant le travail de la pièce proprement dit ; et un renouement à leur style au cours de la clôture du processus de co-construction pour jouer la pièce. Le style est la patine qui donne du relief au jeu. Ainsi l'étude du style, pour lui-même, durant la saison n'aurait pas été pertinente car le surjeu est un outil privilégié à l'usage du style durant les répétitions. De même qu'il en est du rapport entre l'imagination et les systèmes de signes, le style contraint et limite autant l'expression du corps qu'il l'amorce et l'alimente. Sans résistance le mouvement du style ne marque pas, d'où l'intérêt de l'étudier dans l'interaction au travail. En effet, le style comme outil par et du corps s'exprime et s'imprime par l'usage permis par le travail. La connaissance par corps

de l'acteur est en rapport au style, à ses intuitions de jeu et sa capacité de mise en sourdine du style pour sur jouer. En utilisant l'instrument psychologique qu'est le style, l'acteur réalise ce que Friedrich (2012) appelle un *pouvoir faire* ou savoir actuel, que nous situons dans cette connaissance par corps engendrée et constituée par l'acteur en même temps qu'il mobilise son corps dans l'expression du style. Contrairement à des instruments ordinaires, ce *pouvoir faire*, nécessaire et présent au fonctionnement de l'instrument psychologique, «[ne lui] est pas détachable, ni sous la forme de connaissances, ni sous la forme d'une capacité » (Friedrich, 2012). En cela, le style est un instrument psychologique du fait d'un savoir non matérialisé qui doit être connu par corps.

Dans une lettre à Bridges, le poète Gérard Manley Hopkins lui faisait part de l'objet phare à son travail : « Comme l'air, la mélodie est ce qui me frappe surtout en musique, et le dessin en peinture ; ainsi le dessin, le motif ou ce que j'ai coutume d'appeler l'*inscape* est ce à quoi je vise par-dessus tout en poésie » (Hopkins, 2007, p.11). Le commentateur Pierre Leyris (Hopkins, 2007) explicite la notion d'*inscape* par la filiation au suffixe anglo-saxon *scape* de *landscape* (= paysage) ; « un *scape* de *land* c'est une unité visible de pays saisie individuellement et qui garde les caractéristiques de l'ensemble du pays » (p.11), l'*inscape* se trouve être le motif intime, le schème intrinsèque d'une chose. Cette chose pourrait être le style, en ceci que le style porte souvent sur des détails qui vont venir estampiller et représenter, voir évoquer le jeu d'un acteur. Le style est l'équivalent corporel d'un trope, en effet, pour le spectateur le style est similaire à une *synecdoque*, une compréhension simultanée de l'acteur et du spectateur, par une reconnaissance au sein d'une narration gémellaire (cf. p.82). Quant à l'acteur, son travail consisterait à saisir dans la répétition cet *inscape* pour parvenir à l'exprimer sous diverses formes.

Cette notion de motif n'est pas étrangère au travail de détournement d'une œuvre du faussaire en peinture. Fin connaisseur des techniques, de l'histoire et du style d'un artiste, le faussaire témoigne d'un rapport singulier au style de l'autre. Lorsqu'il produit une pièce manquante ou perdue d'un artiste, le génie du faussaire réside dans sa compréhension du motif à répéter. En effet, une des techniques pour réaliser une contrefaçon consiste à détourner des œuvres d'un auteur par la méthode du patchwork ; le faussaire extrait des motifs de différents tableaux d'un même auteur qu'il modèle dans une nouvelle œuvre. Le faussaire réalise un travail d'orfèvrerie dans la filiation de l'*inscape* d'un auteur, dans la



filiation et l'édification de l'identité. Le faussaire reconnaît la signature de l'auteur où il appose la sienne.

Nous mobilisons à présent, l'expérience de pensée du bateau de Thésée, pour nous aider à poursuivre notre réflexion sur le style. D'après la légende grecque rapportée par Plutarque dans « vies des hommes illustres » le navire de Thésée aurait navigué plus de mille ans entre Athènes et Délos pour les nécessités d'un culte. La durée d'usage a forcément nécessité un laborieux entretien, qui a, à un moment ou un autre exigé de remplacer des pièces jusqu'à ce que le bateau ne soit plus constitué d'aucune pièce d'origine. Le problème qui se pose est de savoir si un changement de matière implique un changement d'identité, ou si l'identité serait conservée par la forme ou un autre motif. De même pour le style, dans la conception qu'on en propose, qui se forme par l'expérience et l'usage nécessaire au travail de construction. En effet, le style au cours du temps paraît voué à se déplacer, pourtant il reste pour le spectateur et l'auteur un lieu de reconnaissance. Cette question a des répercussions sur la notion du développement en psychologie. Sur ce problème, s'opposent deux points de vue. Soit le bateau n'est plus identique à lui-même, soit il l'est du fait qu'il est le *témoin* d'un procès, même s'il n'est plus constitué des éléments d'origine. Pour fournir une explication en faveur de la conservation, on doit alors se référer à une continuité dans l'espace et dans le temps. Ainsi, on dira que le bateau d'origine et un bateau réparé par de nouvelles pièces, ou un autre reconstitué des pièces d'origines, bien que distincts qualitativement ou numériquement, constituent une même *extension* spatio-temporelle.

Appliquée au corps, l'identité est la capacité du vivant de se réinventer, de se métamorphoser. On pourrait dire du style qu'il tend à rester le même différemment. Les motifs d'un style sont ce à quoi on peut continuer de se référer dans l'écoulement du temps. Ils permettent à une personne qui s'en fait spectateur de construire une continuité. Le style se fait l'outil de la réinvention et de la pérennité du soi. Il est la voie du changement, la voix de l'identité et ce qu'on voit du corps. Cette continuité est aussi permise par ce que l'autre nous prête de notre style, comme il peut en être de notre appellation par le prénom, choisi par un tiers et relayé par une communauté. L'identité, de l'ordre d'une reconnaissance, est assurée par le témoin, ce spectateur qui a su lire un style et en faire quelque chose. Ceux qui s'en font spectateur sont les plus à même d'en parler du fait que le style est une extension/expansion du soi.

La personne est constamment exposée et s'expose à des changements qui requièrent une invention permanente de soi. A partir de ce constat, il est naturel de se questionner sur ce qui participe du sentiment d'intégrité d'une personne ; car cette intégrité doit être maintenue à travers le temps et l'espace d'une continuité changeante imposé par le développement. Ainsi nous proposons que le style participe de l'intégrité d'une personne sur une dimension corporelle, physique. Au sein de son environnement psycho-social, le style, assure à la personne un sentiment de reconnaissance qui lui permet de déployer du sens sur ce qu'elle fait.



## Conclusion

A l'origine, enseigner c'était transmettre un savoir. Or notre rapport au savoir étant conditionné par sa disponibilité, il est indéniable que ce rapport soit mouvant. Enseigner c'est aussi gérer un apprentissage et l'atelier de théâtre nous à amener à réfléchir la façon dont il peut être pensé en fonction du rapport à la troupe et au style. En d'autres termes, en fonction du rapport à l'autre et à soi. Les notions d'enseignement et d'apprentissage nous amènent à repenser le lien aux sois et aux autres ; comment faire avec les autres par soi-même (comme nous l'avons vu avec la conception du spectateur (p.72), la reconnaissance (p.79) médiée par le style et notre corps, et la fraternité au travers de la narration gémellaire (p.82)) au-delà d'un désir de savoir.

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre la dynamique d'un travail de co-construction d'une pièce de théâtre au sein de différents ateliers. Ces ateliers correspondaient à trois communautés de pratiques différentes (petits, moyens, grands), dont les plus âgées témoignaient d'une expérience de la pratique théâtrale plus avancée. Nous avons pour hypothèse de travail qu'avec l'expérience, le style des acteurs est plus marqué et implique des ajustements de l'orchestration de la mise en scène et de la direction d'acteur. Nous avons donc rendu compte d'observations sur l'ensemble de la saison, des interventions d'orchestration des metteuses en scène sur les différents ateliers, afin de mieux saisir les enjeux de cette situation particulière d'apprentissage en situation de co-construction. Cet apprentissage sur la pratique du théâtre, la technique de l'acteur, et la rencontre du style et son usage partagé par les acteurs et la metteuse en scène, était étayé par la posture spectatrice de la metteuse en scène qui faisait office d'instrument psychologique sur la pratique des acteurs durant les répétitions, et notamment l'appropriation et le déploiement de leurs styles respectifs.

Pour cela, il a été nécessaire de définir l'instrument psychologique qu'est le style par l'intermédiaire du corps de l'acteur abordé, non pas sur le versant imaginaire (l'image du corps) mais comme un lieu à trois dimensions (le soi, l'outil, le support). Par la suite nous avons cerné l'activité de co-construction d'une œuvre théâtrale comme un travail des résistances du jeu d'interprétation à mettre en mouvement par l'orchestration et l'usage des styles de la troupe. Ce travail, comme processus de co-construction qui en passe par la traduction (cf. p.62), pouvait être qualifié d'invention ou création selon le rapport à l'œuvre

momentané des intéressés, extemporaine ou contemporain (cf. p.58). Cette conception du travail faisait référence à la fois au cadre théorique vygotkien nuancé et précisé en compréhension (cf. définition de la notion de travail p.29) et celle d'outil également modifié mais en extension (du fait qu'il s'applique à la matière organique du corps humain), qui nécessitait une filiation de la pensée comme instrument du corps.

Enfin, nous avons défini l'autre interlocuteur majeur de ce travail de co-construction, celui de metteur en scène qui par son orchestration se fait instrument du travail des acteurs. Cette relation nous a donné à voir l'importance, pour les différents interlocuteurs, de se faire spectateurs pour réaliser ce travail de co-construction d'une œuvre théâtrale à partir des outils du style que les acteurs apprennent à saisir de manière concomitante. Pour une meilleure appréhension du phénomène, nous avons donc proposé trois instruments psychologiques du spectateur qui étaient la kinesthésie (cf. p.77), la reconnaissance (cf. p.79) et la narration gémellaire (cf. p.82).

Les principaux résultats de cette étude ont montré que l'expérience et la présence de styles marqués permettent un travail d'invention (cf. p.41) mené au sein de la troupe, où un travail de création (cf. p.41) sera préféré sur des troupes plus novices. Le travail sur l'expression du style porte dans les premiers temps sur l'occupation de l'espace visuel, puis sonore et enfin temporel.

Nous avons le souhait que ce travail ait pu rendre plus palpable la notion de style, et que nos propositions résistent un temps aux changements de points de vue. Il nous paraîtrait pertinent d'étendre nos observations d'orchestration de la mise en scène à une dimension expressive, de nature affectivo-émotionnelle, par la prise en compte de certains kinèmes coverbaux tels que la posturo-mimo-gestualité coverbale (Colletta 2000), les expressions faciales, les hochements de tête, les marqueurs phatiques (Jakobson, 1963), ou encore aux qualités sonores de la voix, ses intonations, et ses rythmes du fait que l'objet voix se trouve à l'articulation du corps et des vocables. Merleau Ponty disait de la voix qu'elle est un second corps, le prolongement du corps dans l'espace. De plus, les études qui s'intéressent aux comportements des enseignants, font souvent l'objet de codages spécifiques, développés pour une étude en particulier (Maloch 2002, 2008 ; Rueda & al 2004) ce qui rend les comparaisons malaisées, ce à quoi nous pourrions palier en partie par le recours à des techniques d'autoconfrontations croisées (Clot & al, 2000).

Enfin, de même qu'il nous paraissait utile de faire le point sur une psychologie du spectateur actuel, il serait pertinent de s'intéresser aux implications qu'auront sur le spectateur les nouvelles propositions que les techno-sciences mettent à sa disposition (Oculus rift, Teslasuit, Tv à point de vue libre,...). Implication dans le processus de croyance et d'implication du spectateur mais aussi de son statut. C'est ainsi que la performance *Walking the line* de Benjamin Vandewalle (2017) explore les altérations que produit tout mouvement collectif dans l'espace public. Les acteurs sont des spectateurs de réalité virtuelle mis en scène par d'autres acteurs pour des spectateurs de l'espace public. Cette mise en abîme psychogéographique (forme de réappropriations personnelles de l'espace public par des déambulations) (Guy Debord, 1955), tend à relativiser et revaloriser l'importance du lien entre acteurs et spectateurs qui tient plus de l'extemporaire que de la contemporanéité de l'œuvre. Au sens où l'extemporaire se situe dans une logique qui tolère la possibilité d'une perte dans le contemporain au profit d'une impression sans expression. Cette pratique nous fait entrevoir la nécessité de se consacrer à l'oubli pour renouer au savoir faire. Enfin, l'extemporaire n'est pas sans convoquer ce songe de Lichtenberg, qui la veille de sa mort, rêva d'un jeu dont l'importance résidait dans le fait qu'il n'y avait rien à gagner ni rien à perdre. L'enjeu semblait ailleurs, peut-être incarner le partage d'un temps. Sans vouloir faire des éléments avancés une hégémonie du style, le style témoigne d'une modalité du lien à l'autre non structurée qui nous paraît pouvoir catalyser l'émergence de ressources pour un homme du quotidien.



## Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Rivages.
- Aimard, P. (1988). *Les bébés de l'humour*. Bruxelles: Mardaga.
- Alibali, M. W., Nathan, M. J., Church, R. B., Wolfgram, M. S., Kim, S., & Knuth, E. J. (2013). Teachers' gestures and speech in mathematics lessons: Forging common ground by resolving trouble spots. *ZDM*, 45(3), 425–440.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Anders, G. (1956). *L'obsolescence de l'homme : Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle*. Paris: L'Encyclopédie des Nuisances.
- Anouilh, J. (1944). *Antigone*. Paris: La Table Ronde.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Aristote. (1996). *Poétique*. Paris: Gallimard.
- Azaoui, B. (2015, septembre). *Polyfocal classroom interactions and teaching gestures. An analysis of nonverbal orchestration*. Gesture and speech in interaction (GESPIN), Nantes, France.
- Aznar, G., & Ely, S. (2010). *La posture sensible dans le processus de création des idées*. Paris: Créa Université.
- Bakhtine, M. (1934/1981). Discourse in the novel. In *The Dialogic Imagination* (p. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Banu, G. (1992). *Mémoires du théâtre*. Arles: Actes Sud.
- Baudonniere, P.-M., & Nadel, J. (1980). L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année. *Enfance*, 33(1), 77-88.
- Beaune, S.-A. de. (2008). *L'homme et l'outil : L'invention technique dans la préhistoire*. Paris: CNRS.
- Benveniste, E. (1951). *La notion de « rythme » dans son expression linguistique*. Paris: PUF.



- Bergson, H. (1889/2013). *Essai sur les données immédiates de la conscience* (10e édition). Paris: PUF.
- Bergson, H. (1907/2007). *L'évolution créatrice*. Paris: PUF.
- Bergson, H. (1934/2013). *La pensée et le mouvant*. Paris: PUF.
- Berthoz, A. (2013). *Le Sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
- Billeter, J.-F. (2006). *Contre François Jullien*. Paris: Allia.
- Billeter, J.-F. (2010). *Notes sur Tchouang-tseu et la philosophie*. Paris: Allia.
- Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris: Allia.
- Billeter, J.-F. (2014). *Lichtenberg*. Paris : Allia.
- Boden, M. A. (1994). What is creativity ? *Dimensions of creativity*, 75–117.
- Bolens, G. (2008). *Le style des gestes. Corporéité et kinésie dans le récit littéraire*. Lausanne: BHMS.
- Bolens, G. (2015). Les simulations perceptives dans la relation aux œuvres d'art littéraires. In CNRS (Ed.), *Corps en scène* (pp. 115-125). Paris: CNRS.
- Bower, G. H., & Morrow, D. G. (1990). Mental models in narrative comprehension. *Science*, 247(4938), 44–48.
- Braswell, G. S. (2006). Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. *Psychological Bulletin*, 132(6), 877-894.
- Bréhier, E. (1907). Origine des images symboliques. *Revue de Philosophie*, 1, 135-155.
- Bril, B., & Roux, V. (2002). *Le Geste technique : Reflexions méthodologiques et anthropologiques*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Broaders, S. C., Cook, S. W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 539-550.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*(6), 457-482.
- Caeiro, A. (1987). *Poésies d'Alvaro de Campos - Le Gardeur de troupeau, autres poèmes d'Alberto Caeiro*. Paris: Gallimard.
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological review, 67*(6), 380.
- Cassirer, E. (1995). *Ecrits sur l'art : Forme et Technique*. Paris: Cerf.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Château, J. (1975). *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant essai sur la genèse de l'imagination*. Paris: Vrin.
- Chavaillon, J. (1996). *L'Age d'or de l'humanité. Chroniques du paléolithique*. Paris: Odile Jacob.
- Church, R. B., & Goldin-Meadow, S. (1986). The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. *Cognition, 23*(1), 43–71.
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système" enseignement-apprentissage". Stabilisations du système et interactions en contexte (Doctoral dissertation)*. Université Jean Jaurès, Toulouse.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, 77–108*.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, (2-1)*. Retrieved from <http://pistes.revues.org/3833>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Colletta, J.-M. (2000). A propos de la catégorisation fonctionnelle des kinèmes co-verbaux. Proceeding from *Actes des XXIIIèmes Journées d'Etude sur la Parole*, Aussois, France.

- Cornu, R. (2002). *Education, savoir et production*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Crimp, M. (2004). *Tendre et cruel*. Paris: L'Arche.
- Csapo, E., & Slater, W. J. (1995). *The context of ancient drama*. Michigan: Michigan University Press.
- Csíkszentmihályi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The Systems Model of Creativity* (p. 47–61). Springer.
- Csíkszentmihályi, M. (2006). *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Robert Laffont.
- Curnier, J.-P. (2017). *La piraterie dans l'âme : Essai sur la démocratie*. Paris: Nouvelles Editions Lignes.
- Dangel, J. (1989). Imitation créatrice et style chez les latins. In J. Mazaleyrat & G. Molinié (Eds.), *Vocabulaire de la stylistique*. Paris: PUF.
- Davies, I. K. (1976). *L'Art d'instruire*. Suresnes: Éditions Hommes et techniques.
- Debord, G. (1955). Introduction à une critique de la géographie urbaine. *Les lèvres nues*, (6), pp. xx-xx
- Dejours, C. (2003). *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: INRA.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Points.
- Doganis, B. (2012). *Pensées du corps*. Paris: Les Belles Lettres.
- Dujarier, M.-A. (2015). *Le management désincarné*. Paris: La Découverte.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris: PUF.
- Eco, U. (1971). *L'œuvre ouverte*. Paris: Points.
- Eco, U. (2007). *Dire presque la même chose*. Paris: Le Livre de Poche.
- Ervais, F. (1952). Bertolt Brecht et sa théorie du théâtre épique. *Les temps modernes*, (77), 1708.
- Esquieu, Y., Hartmann-Virnich, A., Baud, A., Costantini, F., Guild, R., Pitte, D., Fardieu, J. (2007). Les signes lapidaires dans la construction médiévale : études de cas et problèmes de méthode. *Bulletin Monumental*, 165(4), 331-358.

- Fayol, M. (1989). Psychologie cognitive et instruction. In J. M. Monteil & M. Fayol (Eds.), *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble: PUG.
- Ferrier, N. (2012). *Situations avec spectateurs : Recherches sur la notion de situation*. Paris: PU Paris-Sorbonne.
- Festinger, L., Riecken, H., & Schachter, S. (1956). *L'échec d'une prophétie*. Paris: PUF.
- Fix, F., Toudoire-Surlapierre, F. (Eds.). (2009). *Le chœur dans le théâtre contemporain*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique suivi de Les hétérotopies*. Paris: Nouvelles Editions Lignes.
- Freud, S. (1901/2004). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris: Payot.
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, (2), 189–201.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American psychologist*, 43(5), 349.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1976). *L'Actualité du beau*. Aix-en-Provence: Alinéa.
- Gandillet, E., Dupont, C., & Le Maréchal, J. F. (2003). *Students' gestures as an extra observable to scaffold the 'Entity-Quantity' alternative conception for ionic solutions chemistry*. Proceeding from the 4<sup>th</sup> ESERA conference, Tillburg, Pays-Bas.
- Gary, R. (1960). *La promesse de l'aube*. Paris: Gallimard.
- Georgieff, N. (2005). Penser l'autre, être pensé par l'autre : intérêts de la notion de théorie de l'esprit pour la psychopathologie. *Le Carnet PSY*, 99(4), 24.
- Gerofsky, S. (2010). Mathematical learning and gesture: Character viewpoint and observer viewpoint in students' gestured graphs of functions. *Gesture*, 10(2), 321–343.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York, NY : Wiley
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach To Visual Perception*. New York: Psychology Press.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. New York & London: Springer.

- Glenberg, A. M., Meyer, M., & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and language*, 26(1), 69–83.
- Goldin-Meadow, S. (2004). Gesture's role in the learning process. *Theory into practice*, 43(4), 314–321.
- Goldin-Meadow, S. (2015). From action to abstraction: Gesture as a mechanism of change. *Developmental Review*, 38, 167-184.
- Grasset, B. (1953). *Comprendre et inventer : Essai sur la connaissance*. Paris: Grasset.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche Pédagogie et Culture*, (8), 16-35.
- Hall, E., & Wyles, R. (2008). *New Directions in Ancient Pantomime*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris: Retz.
- Haviaras, S., & Semet, M.-N. (2009). De la représentation du chœur antique sur la scène théâtrale contemporaine : Les Bacchantes. In F. Fix & F. Toudoire-Surlapierre (Eds.), *Le chœur dans le théâtre contemporain*. Dijon: Presses universitaires de Dijon.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Flammarion.
- Huizinga, J. (1940). *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- Hunkeler, T., Kiss, C. F., Lüthi, A., & Lehmann, H.-T. (2008). *Place au public. Les spectateurs du théâtre contemporain*. Genève: Metispresses.
- Jacob, P., & Jeannerod, M. (2005). The motor theory of social cognition: a critique. *Trends in cognitive sciences*, 9(1), 21–25.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. I - Les fonctions du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Jousse, M. (1974). *L'Anthropologie du Geste*. Paris: Gallimard.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris: Le Livre de Poche.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre : Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris: Galilée.
- Jullien, F. (2013). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*. Paris: Le Livre de Poche.
- Jullien, F. (2017). *Une seconde vie: essai*. Paris: Grasset.

- Kapp, E. (1877). *Principes d'une philosophie de la technique*. Paris: Vrin.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology, 13*(1), 1.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. *The relationship of verbal and nonverbal communication, 25*(1980), 207–227.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? : La tentation esthétique*. Québec: PU Laval.
- Kierkegaard, S. (1843). *La Reprise*. Paris: Flammarion.
- Klimis, S. (2009). Le souffle citoyen. In F. Fix & F. Toudoire-Surlapierre (Eds.), *Le choeur dans le théâtre contemporain*. Dijon: Presses universitaires de Dijon.
- Kluge, A. (2003). *Chronique des sentiments*. Paris: Gallimard.
- Koestler, A. (1960). *Le Cri d'Archimède*. Paris: Belles Lettres.
- Lacan, J. (1966). *Écrits* (Seuil). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1972). *Encore : Le séminaire, livre XX*. Paris: Seuil.
- Lecoq, J. (1999). *Le Corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Arles: Actes Sud.
- Leroi-Gourhan, A. (1945). *Milieu et Techniques*. Paris: Albin Michel.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (p. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Lessinger, L., & Gillis, D. (1976). *Teaching as a performing art*. Dallas: Crescendo Publications.
- Levey, S. (2004). *Par les temps qui courent. Recueil La scène aux ados, vol 1*. Manage: Lansman.
- Lotman, J. (1982). *Culture and explosion* (Vol. 1). Boston: Walter de Gruyter.
- Lotman, J. (1990). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. New York: IB Tauris.
- Mahieddine, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : Analyse*

- comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens (Doctoral dissertation)*. Université Abou-Bakr Belkaïd, Tlemcen.
- Mahieddine, A. (2010, juin). *Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue*. Proceeding from Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Lyon: Université de Lyon.
- Malrieu, P. (2000). *La construction des imaginaires*. Paris: L'Harmattan.
- Marotte, E. (2008). L'Analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe. Une analyse anthropologique et phanéroscopique. Proceeding from Rennes: Université Rennes.
- McGhee, P. E. (1974). Development of children's ability to create the joking relationship. *Child Development*, 552–556.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought* (1<sup>re</sup> éd.). Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D., Cassell, J., & McCullough, K.-E. (1994). Communicative effects of speech-mismatched gestures. *Research on language and social interaction*, 27(3), 223–237.
- Medley, D. M. (1977). Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research.
- Mehrabian, A., & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of consulting psychology*, 31(3), 248.
- Mehrabian, A., & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of personality and social psychology*, 6(1), 109.
- Mervant-Roux, M. M. (2006). *Figurations du spectateur : Une réflexion par l'image sur le théâtre et sur sa théorie*. Paris: L'Harmattan.
- Meyerhold, V. (1973). *Ecrits sur le théâtre : Tome 1, 1891-1917*. Lausanne: L'âge d'homme.
- Meyerson, I. (1945/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris: Albin Michel.

- Moeran, B., & Christensen, T. (2013). *Exploring Creativity: Evaluative Practices in Innovation, Design and the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondzain, M. J. (2003). *Voir ensemble autour de Jean-Toussaint Desanti*. Paris: Gallimard.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé*. Berne: Editions scientifiques européennes.
- Morozov, E. (2015). *Le mirage numérique : Pour une politique du Big Data*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Nadel, J. (1999). *Imitation in infancy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nadel, J., & Decety, J. (2002). *Imiter pour découvrir l'humain*. Paris: PUF.
- Naugrette, F. (2002). *Le plaisir du spectateur de théâtre*. Paris: Bréal.
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behavior. *Communication Education*, 2(41), 167-180.
- O'Neill, G. P. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 162–185.
- Osborn, A. (1958). *Unlocking Your Creative Power: How to Use Your Imagination to Brighten Life, to Get Ahead by Alex Osborn*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2009). When gesture-speech combinations do and do not index linguistic change. *Language and cognitive processes*, 24(2), 190–217.
- Pelaprat, E., & Cole, M. (2011). "Minding the gap": Imagination, creativity and human cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 397–418.
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pigeot, N. (1991). Réflexions sur l'histoire technique de l'Homme : de l'évolution cognitive à l'évolution culturelle. *Paléo*, 3(1), 167-200.
- Platon. (1991). *Phédon - Le Banquet - Phèdre*. Paris: Gallimard.
- Policastro, E. (1995). Creative intuition: An integrative review. *Creativity Research Journal*, 8(2), 99–113.



- Pradines, M. (1946). *Traité de psychologie générale*. Paris: PUF.
- Proust, S. (2006). *La direction d'acteurs : Dans la mise en scène théâtrale contemporaine*. Vic-la-Gardiole: L'Entretemps.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Punday, D. (2003). *Narrative Bodies: Toward a Corporeal Narratology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Quignard, P. (2014). *Mourir de penser: Dernier royaume IX*. Paris: Grasset.
- Quignard, P. (2015). *Sur l'idée d'une communauté de solitaires*. Paris: Arléa.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les Technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rahula, W. (2014). *L'enseignement du Bouddha : D'après les textes les plus anciens. Etude suivie d'un choix de textes*. Paris: Points.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, 53(3), 247.
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Hachette.
- Ricoeur, P. (1997). *L'Idéologie et l'Utopie*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2013). *Cinq études herméneutiques*. Genève: Labor et Fides.
- Rinck, M., & Bower, G. H. (1995). Anaphora resolution and the focus of attention in situation models. *Journal of Memory and Language*, 34(1), 110–131.
- Rodriguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement, objects use by infants and adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: perspectives on intersubjectivity* (p. 89-114). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Press.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 376-391). New York: Macmillan.

- Rosset, C. (2006). *Fantasmagories : Suivi de Le réel, l'imaginaire et l'illusoire*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Roth, W.-M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of educational research*, 71(3), 365–392.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press Inc.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Ryngaert, J.-P. (2010). *Jouer, représenter: Pratiques dramatiques et formation*. Paris: Armand Colin.
- Salmona, M. (1994). *Les paysans français: Le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Sawyer, R. K. (2001). *Creating Conversations: Improvisation in Everyday Discourse*. Cresskill, New York: Hampton Press.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Mahwah: Psychology Press.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12–20.
- Schaeffner, A. (1965). Rituel et pré-théâtre. In G. Dumur (Ed.), *Histoire des spectacles* (pp. xx-xx)Paris: Gallimard.
- Schefer, J.-L. (1970). L'image : Le sens investi. *Communications*, 15, 210-221.
- Sforzini, A. (2014). *Michel Foucault: une pensée du corps*. Paris: PUF.
- Sigaut, F. (2012). *Comment Homo devint faber*. Paris: CNRS.
- Simonton, D. K. (2012). Taking the US Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity research journal*, 24(2-3), 97–106.
- Singer, M. A., & Goldin-Meadow, S. (2005). Children Learn When Their Teacher's Gestures and Speech Differ. *Psychological Science*, 16(2), 85-89.
- Spolsky, E. (1996). Elaborated Knowledge: Reading Kinesis in Pictures. *Poetics Today*, 157–180.

- Sterling, B. (2005). *Shaping Things*. Cambridge: MIT Press.
- Stiegler, B. (1996). *La Technique et le Temps, t. 2. La désorientation*. Paris: Galilée.
- Stiegler, B. (2015). *L'emploi est mort, vive le travail !: Entretien avec Ariel Kyrrou*. Paris: Fayard.
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *Le Phénomène humain*. Paris: Points.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture, 8*(2), 219–235.
- Tellier, M., Stam, G., & Bigi, B. (2013). Gesturing while pausing in conversation: Self-oriented or partner-oriented. Proceeding from *The combined meeting of the 10th International Gesture Workshop and the 3rd Gesture and Speech in Interaction conference*, Tillburg, Pays-Bas.
- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- Timpson, W. M., & Tobin, D. N. (1982). *Teaching as performing: A guide to energizing your public presentation*. New York: Englewood Cliffs.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *The nature of creativity*, 43–75.
- Uexküll, J. von. (1934). *Mondes animaux et monde humain suivi de Théorie de la signification*. Paris: Pocket.
- Valéry, P. (1948/1993). *Vues*. Paris: La Table Ronde.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research, 49*(2), 127–152.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1926/2010). *Signification historique de la crise en psychologie*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2011). *Leçons de psychologie*. Paris: La Dispute.
- Wagner, R. (1851). *Opéra et drame*. Paris: Editions d'Aujourd'hui.

- Walters, K. S. (1989). The law of apparent reality and aesthetic emotions. *American Psychologist*, 44(12), 1545-1546.
- Warburg, A. (1921-29/2012). *L'Atlas Mnémosyne*. Paris: L'écarquillé.
- Webb, R. (2015). Le « corps parlant » du danseur antique : gestuelle, identité et perception. In CNRS (Ed.), *Corps en scène*. Paris: CNRS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. W. (1971/2002). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 58(2), 126–134.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324.
- Zittoun, T., & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-Creativity. In V.P. Glaveanu, A. Gillespie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking Creativity: Contributions from Social and Cultural Psychology*. London: Routledge.



# ANNEXES



## **Annexe 1. Article 1 Reprise des travaux de Master 1**

Développement des usages d'objets en situation humoristique d'enfant d'école maternelle et élémentaire

***Non disponible dans cette version***



## **Annexe 2. Article 2 Reprise des travaux de Master 2**

Développement sémiotique de co-crédation humoristique d'enfants d' éoles maternelle et élémentaire

***Non disponible dans cette version***

## Annexe 3. Entretiens

Les entretiens qui suivent ont été menés auprès des actrices/metteuses en scène qui animent les ateliers théâtre que nous avons suivi. Le premier auprès de celle du Grand rond de Toulouse s'est déroulé le 8 juillet 2015 en terrasse du Commerce sur les coups de midi et le second auprès de celle de l'Ecole des Sens de Castelnau d'Estretfond le 9 juillet 2015 en terrasse à quai des bords de Garonne. Ces entretiens semi-directifs visaient à répondre aux questions suivantes :

- Dans cet atelier te sens tu plus intervenir comme comédienne, prof de théâtre ou metteuse en scène ? Comment considères tu ta place dans les répétitions ? As tu quelque chose à dire sur le regard qui t'es adressé ?
- Comment considères tu la troupe ? comme élèves, acteurs ? En quoi ? En fonction âge ? Quel est le déclic ? Quelles sont les différences entre élève et acteur pour toi ?
- Penses tu que tes aspirations influent et en quelle mesure ton profil on/off stage ?
- Qu'est ce qui t'importe de regarder sur scène, à quoi attaches tu une attention particulière ?
- Quel est ton rapport aux prises de notes ?  
Comment se construisent tes cours ?
- Qu'est ce que tu essayes de leur transmettre au delà de la technique ?
- Après toutes ces années de complicité que vois tu se développer en eux ?
- Qu'est ce que tu aimes dans ta pratique d'enseigner ? Qu'est ce que ça t'apporte ?
- Qu'est ce que tu aimes au théâtre ?

### I. Entretien A

Durée de l'entretien : 52 min

M: Waouh t'en a pleins !

J: Ouai ouai non, c'est écrit, c'est détaillé héhé !! Et du coup ouai, je me demandais si dans cet atelier, ou par rapport à d'autre et tout tu vois tu te sentais, par ce que c'est le fait que j'avais qualifié le droit et tout tu te sentais plus intervenir comme comédienne ou tu vois, prof de théâtre ou metteuse en scène ou bien tu vois, parce que sinon on dit quoi ? Animatrice ? Tu vois prof ? Et au final ton boulot avant c'est enfin, comédienne, encore maintenant avec les lectures ?

M : Ben oui, ben je sais pas je crois que ça vari avec les moments de l'année en vrai. Tu vois quand on démarre l'année, il faut recohésionner le groupe, leur réapprendre, enfin leur réapprendre, non, mais tu sais reposer les bases, d'espace, de corps, de voix, tu sais les trucs principaux et tout ça. Je pense qu'à ce moment la je me sens un peu plus prof, ou animatrice j'en sais rien...

J : ouai, ouai

M : ou voila, il vraiment, surtout l'année prochaine, il va falloir recohésionner le groupe et tout.

J : Donner un cadre et tout

M : Ouai voila, je pense que la c'est différent, mais après vraiment quand on part sur le spectacle je me, enfin, oui je me sens toujours un peu prof mais je me sens vraiment plus metteur en scène quoi.

J : Hum hum

M : Et du coup vraiment je, ben je construis la mise en scène avec eux, sur des, enfin moi j'aime bien les diriger aussi enfin, les diriger sur leurs personnages et tout ça. Et du coup, évidemment ils apprennent des trucs à travers ça mais je me sens beaucoup plus metteuse en scène là dessus que prof ou je sais pas...

J : ouai ouai

M : ça dépend même le moment de l'année quoi, mais tu vois par exemple, sur le, sur heu, la ou tu es venu avec les plus petits, tu sais le TA, le projet TA ( ?), quand tu es venu

J : ouai ouai

M : la pour moi c'est vraiment du prof quoi,

J : hum hum

M : la c'est vraiment prof, en plus ça se passe dans le cadre scolaire, tu vois, c'est ... Du coup c'est des gamins qui ont pas forcément exprimé l'envie de faire ça, c'est dans leur cursus scolaire et tout, ils ont pas de réelles volontés la dessus quoi.

J : Ouai ouai ouai

M : Tu dois faire avec ceux qui ont envie et ceux qui ont pas envie quoi, et du coup la c'est, enfin je me sens vraiment prof la pour le coup

J : c'est vrai. Mais ça se sentait en fait que, tu vois, t'étais plus heu... Enfin de tout façon tu prends pieds a la mise en scène tu vois.

M : oui

J : Et après aussi je me posais ça par rapport à, heu, tout connement à leur regard en fait, tu vois quand ils jouent, pendant les répétitions et tout tu vois, parfois ils le jouent pas en projet producteur, tu sais, avec un hypothétique public

M : ouai

J : Ils le jouent pour toi, tu vois, en te regardant et tout et je me disais, mais à qui ils s'adressent du coup tu vois ! Est ce que tu vois c'est heu...

M : C'est ça

J : ( ? ) la. Plutôt la comédienne, la metteuse en scène ou de prof qu'est ce que...

M : C'est ça, et ça j'ai pas la solution... Ouai je comprends

J : Enfin je sais même pas si tu les voyais...

M : Si si !

J : Enfin parfois oui parce que tu leurs disais arrête de me regarder, Etienne par exemple

M : ouai ouai !! Mais voila, tu vois c'est pas tous qui ont ce rapport la tu vois. Par exemple...

J : Non non, il y à des petits moments comme ça...

M : Ouai voila, genre, je sais que tu vois par exemple Alice, Annabelle ou quoi, elles elles vont toujours se positionner dans le travail final, dans le travail du spectacle et du coup elles vont vraiment se forcer à regarder loin à jamais, enfin voila, à m'oublier. Et après il y en a qu'on...

3.30

J : A dissocier quoi, le refaire après pour les ajustements...

M : Ouai et après, t'as par exemple Lucie, Etienne, ou eux ils ont, ils ont un rapport plus prof avec moi et du coup je pense pas que, enfin ils me regardent comme ça tu sais, heu, Etienne beaucoup, Lucie de temps en temps, Max un peu et encore. Quand ils me regardent comme ça de temps en temps c'est heu, je sais pas si ils cherchent la validation du metteur en scène, j'en sais rien, c'est plus voila le : « bon est ce qu'elle va faire une mimique, est ce que ça va, est ce que je suis bien placé », c'est plus le rapport prof la.

J : ouai ouai

M : Enfin je crois tu vois, et c'est pour ça que je veux vraiment annuler ce regard la en fait.

J : Je me posais beaucoup la question de, tu sais, tu les vois, qu'es ce que tu en fais la, est ce que je dis ça alors que c'est pas, que ça va pas dans mon sens tu vois.

M : ouai. Puis vraiment, vraiment, je les vois me regarder, mais normalement ces regards

la ils ne devraient pas exister en fait. Du coup, heu, moi quelque part dans ma démarche avec eux, quand ce regard la il est la, pour moi c'est vraiment un échec quoi ! Parce que ça veut dire qu'ils sont pas dans leur personnage, ça veut dire qu'ils sont, qu'ils se positionnent en tant qu'élève qui joue, qui cherche l'aval d'un regard extérieur et tout ça, et tant que ce regard la il est la, heu, moi mon travail il n'est pas fait quoi, il n'est pas fini

J : Ouai ouai

M : Tant qu'ils pensent à ça c'est pas cool.

J : Du coup ouai ça enchaîne un peu sur la, heu, sur ce que je pensais aussi tu vois c'était, je me demandais au final comment tu, tsais, comment ils considèrent la bande quoi. Enfin tu y réponds déjà, en tant qu'élève ou acteur. Enfin moi j'ai une petite idée la dessus quoi mais c'est à partir aussi de ton expérience avec les plus jeunes et tout, à partir de, tu vois, est ce qu'il y a un déclic un changement, ou quoi. Ouai je sais pas...Toi tu dis que ton boulot il est pas fait tant qu'ils se mettent encore dans la dynamique de l'élève et tout

M : ouai

J : Donc tu les considères plus comme des acteurs du coup

M : Ouai, j'essaye parce que je trouve que c'est le... La c'est le meilleur biais, ils sont la pour ça quand même, ils sont la pour jouer, donc le mieux c'est de les considérer comme des, comme comédiens ou comédiennes quoi tu vois. Et du coup ce regard la il est pas perdu. Donc après je sais pas, peut être que du coup je devrais les..., enfin, Et après ouai, même si tu les considères comme élèves ce regard la il a pas lieux d'être quoi. Parce que si c'est un bon élève qui fait bien son truc il regarde bien loin devant vers le public quoi. Il me regarde pas moi quoi. Dans les deux cas c'est foutu de toute façon.

J : Ouai ouai ouai

M : Et après au niveau du rapport à la , sur ce groupe la c'est particulier quoi, il y en a que je connais depuis 5, 6, 7ans

Enfin tu me donnes ce groupe la et tu m'en donne, imaginons un nouveau ou tout est à construire je me comporte pas du tout de la même façon ! La je me permets des trucs avec eux, heu...C'est parfois super limite quoi, enfin tu vois, je ...

J : oui tu te permets plus ... Marteaux... Ils savent ou tu vas

M : ils savent, ils savent, ils connaissent,

J : ils en rigolent avec toi-même

M : ils en rigolent avec moi, ils savent ou il faut surtout pas aller avec moi sinon vraiment ça va pas le faire du tout et du coup comme ils ont tous ces, tu vois, ils ont tous ces acquis déjà de heu, de moi ce que je peux tolérer ou ce que je vais vraiment pas tolérer, que je pense ils vont, enfin voila c'est cadré quand même, du coup j'ai un espace de liberté qui est beaucoup plus grand avec eux quoi. Parce que je peux me permettre, heu la blague

ou le truc un peu méchant mais ils savent très bien qu'au fond je le suis pas. Alors qu'avec un nouveau groupe je me comporterai jamais comme ça tu vois. Je serai beaucoup plus dans la bienveillance, il y a des choses que je leurs explique très très vite, tu vois genre non mais hein hein tu vois. Alors qu'avec un autre groupe je serai vachement plus dans la pédagogie, dans l'explication bienveillante, le machin... Et la en fait, beh je prends vraiment un malin plaisir à les maltraiter tu vois. Mais parce que voila, parce que je sais que je peux aussi.

J : Hum hum.

M : Après ça va voila, ça va évoluer un peu avec les nouveaux quoi.

J : Ouai. Boh ils vont apprendre aussi avec déjà le rapport que tu as...

M : Oui

J : ... avec les autres !

M : oui oui ils vont voir ! Mais du coup il faut, enfin tu vois voila. Ca va être ma difficulté parce que j'ai vraiment un rapport de proximité avec les autres et il faut pas qu'ils se sentent exclus de ça

J : Oui oui

M : non plus. Bon après je pense que ça ira hein mais...

J : oui oui oui ! Ne pas le penser en général c'est le meilleur moyen de, que ça se passe bien !

M : oui oui mais donc voila. Et donc après sur les autres groupes ouai, je me comporte quand même carrément différemment quoi. Tu vois les plus jeunes et tout ça je suis vraiment dans la pédagogie, le cadrage, surtout qu'en général voila c'est des contextes scolaires donc plus besoin d'être cadré

J : Ca déborde ouai

M : J'ai besoin de faire de la discipline, j'ai besoin de faire pleins de choses que j'ai pas besoin de faire la !

9.10

J : Et du coup ce déclic la ils seraient plus fait tu vois de ce relationnel qui c'est construit au delà de l'âge tu vois qu'ils ont pour toi ou heu par rapport à ton expérience après avoir fait des ateliers au grand rond avec des plus petits et tout tu as vu qu'à un moment donné ils se permettent un déclic tu vois. Et si c'est le cas est ce que tu l'approprie quoi ce déclic la ( ?)

M : ben moi non plus

J : Je sais même pas si il y a une forme de déclic en fait !

M : Je crois qu'il y a beaucoup de choses qui est venu avec ce groupe la en fait, parce que du coup, heu, ben d'ailleurs on s'était déjà rencontré à ce moment la quand j'avais les deux ateliers. Les prés ados et les ados

J : ouai

M : Et du coup tu vois par exemple typiquement Arnaud, Loana, étaient chez les prés ados ils sont passés sur mon, enfin avec les ados. Et je pense que eux sans que j'y fasse gaffe ou quoi mais c'est par ce que tu me pose la question, haha ça déclenche le truc mais, je pense que j'ai voulu arrêter le pré ados et les plus jeunes et tout ça parce que justement ce rapport la me manquait en fait. Ce rapport la je l'avais, enfin je pouvais pas l'avoir complètement. Et quand j'ai ouvert ce groupe la c'est vraiment comme ça que j'entendais, enfin tu vois, je voyais vraiment un rapport de troupe, sur rapport metteur en scène avec un rapport de complicité, de travail fort mais ou en même temps on blague. Et heu, et heu, et j'ai pris les gens de chacun de mes groupes que je sentais susceptible de fonctionner la dessus quoi.

J : Et oui oui

M : Tu vois ce que je veux dire...

J : Ouai ouai mais carrément.

M : ... je pense qu'en fait, je l'ai pas du tout envisager comme ça quand j'ai arrêter, quand j'ai voulu arrêter les deux cours pour en faire un seul avec des grands qui avaient de l'expérience, qui étaient motivés, heu, ou je sais que j'aurais pas à batailler pour les horaires, pour le texte, en tout cas pas comme avec un groupe lambda je pense que dessous il y avait ça aussi. Cette recherche de ce rapport la en fait. Tu vois...

J : et puis ça marche quoi, il y a l'historique de la troupe enfin tu vois, tu les entends, quand ils se font des repeat des anciennes saisons tu vois, tu sais que c'est la, il y a tout le monde qui s'arrête qui se consent quoi,

M : C'est ça

J : Ca c'est beau ouai

M : Ouai ouai, et je pense que voila ça c'est fait un peu comme ça mais parce que je pense que j'avais envie moi aussi d'aller dans ce sens la quoi et les ateliers un peu, tu vois, voila justement avec un rapport beaucoup plus bon ben prof élèves tout ça machin j'ai plus très envie en fait. J'ai plus très envie.

J : Est-ce que la grosse différence entre, tu vois le heu, le fait que tu les considères comme élèves quoi ou plus acteur

M : Il y a des trucs que j'ai posé en préambule à l'ouverture de ce cours la...

J : Ouai

M : ... C'est-à-dire, heu, voila je... même si, et je le sais ça arrivera tout le temps...

J : Oui oui oui

M : ... par rapport aux retards, aux absences et tout ça et c'est ; heu, enfin vraiment cette année ça a été vraiment très ponctuel quoi tu vois et ça a été vraiment et ça je l'ai posé en préambule quoi, j'ai dit ok je veux pas entendre parler de retard, d'absence, de texte, ça pour moi ça n'existe pas en fait.

J : Ouai ouai

M : Vous acceptez le deal ou vous l'acceptez pas et quand j'ai vu les nouveaux la qui vont intégrer je l'ai posé de la même manière en fait

J : C'est sur l'engagement quoi

M : Ouai

J : Vraiment quoi

M : C'est ça, parce que tu peux, enfin, quand je vois sur les autres ateliers enfants, ados, au grand rond on a beau essayer de poser les mêmes bases, tu batailles toujours avec les absences, des gamins qui sont même pas la aux représentations finales, enfin tu vois...

J : Ouai ouai

M : Et je veux plus m'embarrasser de ça quoi. C'est un peu l'espèce de truc intermédiaire entre ouai on fait un loisir, on prend du plaisir et tout ça machin voila bon si on est pas la de temps en temps c'est pas grave et quelque chose ou il y a vraiment un engagement derrière quoi.

J : Ouai ouai

M : Et ça je pense que c'est vraiment un truc que j'ai posé en préambule des le départ et du coup ça c'est...

J : ...

M : Ouai

J : Même c'est important pour eux quoi je pense, tu sais, le lien, enfin la confiance que tu as pour eux tu vois, et l'importance que tu leurs prête aussi.

M : Hum hum, hum j'essaye vraiment de les traiter comme voila, comme un groupe quoi.

J : Je te laisse un peu manger quand même

M : Non mais ouai je t'avoue que je commence a caller ! En plus c'est bien, en parlant ça ...

J : Et tu penses que ... ton profil un peu, tes aspirations sur la, sur l'aspect de la mise en



scène par exemple ou tu vois même ton expérience en tant que comédienne il influence sur ta mise en scène, le fait que tu vas être plus en retrait ou venir près d'eux tu vois qu'est ce qu'il se passe et qu'est ce qui t'incite en fait à monter un peu sur le plateau enfin à être plus au corps à corps avec eux en quelques sorte, ... Des moments ou...

M : Hum c'est marrant je me disais que je le faisais moins

J : Voila est ce que ça... Hum

M :.. qu'avant parce que je voulais parce que enfin c'est à peu près sur que que si tu vas faire, si tu vas leurs montrer quelques chose sur le plateau ils vont, ils vont le répliquer exactement de la même façon en fait et tu vois quelques part c'est pas le but non plus. Et en fait ça fait deux ans la, l'année dernière déjà et cette année jusqu'au moment ou on a basculé sur ce truc un peu voila ou vraiment j'ai envie de mise en scène et j'ai envie de ou j'ai, j'ai commencé à le faire de plus en plus parce que du coup j'ai-je pense que j'ai vraiment une idée précise de ce que je veux en tête et du coup si je veux vraiment qu'ils fassent ce que j'ai dans la tête je peux pas y couper en fait. Après ça me, ça me ravie pas quand je peux ne pas le faire je ... Et encore que avec le temps ça m'amuse de plus en plus de le faire. Parce qu'en plus je sais qu'ils aiment bien. Enfin tu vois ils aiment bien ca.

J : Te voir jouer mai ils réclament même tu sais, quand est ce que tu joue, tu vois.

M : Ouai ouai, vas y tu le fais tu le fais ! Et ils aiment bien ça et du coup, du coup voila je me lâche un peu ça me fait plaisir. Après je le fais toujours, je le fais jamais très sérieusement, enfin je sais pas après c'est toi qui vois moi je me rends pas trop compte mais je le fais jamais très sérieusement, j'essaie toujours de me décaler un petit peu, tu sais l'augmenter ou le forcer le trais, jamais très sincèrement en fait.

J : Tu dois montrer l'idée.

M : L'idée générale en fait ouai

J : Ouai en exagérant ou en stéréotypant et du coup tu leurs donnes la limite tu vois ou ils iront pas quoi mais ça leur donne le texte, la latitude, la ou ils étaient tu vois ils font limite intérieure et toi tu donnes les limites extérieures

M : ouai ouai ouai c'est ça.

J : Du coup ça fait, vas y Mama à toi de jouer la dedans quoi.

M : C'est ça

J : Et ouai c'est vrai j'avais pas vu ça comme ça mais c'est vrai que c'est un peu ça

M : Et heu, une chose que je fais pas du tout sur tu vois les interventions que tu as vu sur le terrain, en école et tout ça

J : Et oui tu t'interdis carrément, ou je sais pas

M : Ca vient pas !

J : Et oui,

M : Mais ils sont, quand tu diriges les groupes comme ça, surtout quand ils sont très jeunes, tu vas pas les diriger sur une interprétation tu vois c'est pas pareil ils sont... Je sais pas comment t'expliquer ça... Tu vois par exemple clairement sur les deux scènes de couple la on peut dire qu'ils sont vraiment dans le, enfin pour moi en tout cas ils sont vraiment dans de l'interprétation quoi vraiment sur un truc quoi voila. Ca tu peux pas le demander à des gamins ou tu peux l'avoir mais... Et les gosses j'ai vraiment pas envie de les entrainer sur ce terrain la. Je préfère qu'ils essayent d'avoir une justesse globale. Déjà les gosses plus jeunes il faut les sortir du coté récitée et alors ça déjà tu en as des mois et des mois et des mois si jamais tu y arrives en fait. Et du coup, rajouter ce truc d'interprétation c'est vraiment pas leur servir quoi. Et du coup avec eux je vais très peu aller au plateau par contre ce que je vais faire c'est dire le texte ou leur lire le texte avec le tu sais, avec l'intonation qui pourrait être ça en fait.

J : Hum hum

M : J'essaie de casser leur musique... Toujours pars ce que c'est cata.

J : Oui oui, qui sont très présent dans leur milieu scolaire quoi, dans l'éducation, les récitations de La Fontaine, tu vois, haha.

M : Et ça mais pour les sortir de la mais c'est ...

J : Ouai ouai c'est vrai... Mais c'est qu'ils sont tellement habitués a ce que c'est ce qu'on attend d'eux quoi aussi.

M : Ouai. Et puis il y à les instits aussi, qui les font répéter.

J : Ouai ouai ouai. En cœur ! Du coup il y à l'unisson la qui se met comme les applaudissements.

M : C'est ça !

J : C'est obligé ouai ! Tu biaises toute spontanéité cinétique quoi, sinon c'est une cacophonie si ...

M : OUA c'est ça ! Donc ouai c'est vraiment plus délicat donc ouai je le fais beaucoup moins ouai

J : Ouai ouai c'est vrai !

Et l'interview tu sais dans la répétition et tout qu'es ce qu'il t'importe vraiment de regarder quoi tu vois a quoi tu portes une attention toute particulière au final. Est-ce que tu en as une idée, au final c'est presque ton style de mise en scène quoi. Quel est le truc, enfin, sur lequel tu sais que tu lâches pas quoi. Enfin tu regardes, enfin tu sais il y à des trucs même si c'est pas bon tu regardes, c'est le truc que tu regardes en premier quoi

M : C'est super dur ! Tu vois par exemple le coup de le tout petit en bas... C'est typiquement le truc sur lequel je suis mais extra sensible quoi. Et je me dis mais comment comment comment Joël il a pu me faire cette scène la 25 fois ou 30 fois ou j'en sais rien et j'ai pas vu quoi. Du coup mon attention à ce moment la, si tu veux je me suis dis faut pas que je vois ce truc la par ce que c'est vraiment...

J : Un truc que tu regardes habituellement

M : Ouai, moi ce qui me, la façon dont je travaille, et ça c'est lié aussi à mes études de fac clairement, je pars toujours du texte pour essayer de voir qu'est ce que le qu'est ce qu'il y a sous le texte qui est pas dit, qui est pas affiché. Et du coup de ces éléments la que je trouve comment ça va nourrir ma mise en scène du coup. Pour essayer d'éclairer ce texte la voila les trucs de bases, c'est vraiment, donc du coup ce truc la c'est vraiment un truc qui typiquement enfin voila... Ben oui... Il y a le hic quoi... du coup je me dis, putain mais t'étais ou et tu regardais quoi a ce moment la pour que ça t'ai... Je devais être sur autre chose en fait. Et je sais pas

J : Ouai ouai carrément.

M : Je sais pas sur quoi. Ben en fait le truc la c'est que je pêche un peu la dessus, c'est-à-dire que typiquement Johan je lui fais une confiance aveugle et absolue et c'est pas bien d'ailleurs parce que c'est vraiment pas bien parce que je sais pas si tu as remarqué mais par exemple Johan je pense que pendant l'année je lui ai fais très très peu de retour en fait. Vraiment très peu. Parce que, enfin, je trouve qu'il a une, au niveau des textes il a une justesse assez rapide assez spontanée il comprend vite les allusions, les choses et même les trucs un petit peu subtil du coup je pense que j'ai, j'ai-je suis moins attentive a lui quoi. Et la il y avait Lisa et Loana qui déjà ne connaissait pas leurs textes, a qui j'avais déjà demandé plusieurs fois d'avoir un rapport entre elles, tu sais de se regarder très souvent pour avoir une complicité, puis de repartir souvent puis de revenir et du coup j'ai abandonné Johan 'est horrible.

J : Tu le regardais le truc

M : J'étais sur deux... Enfin tu vois pour moi le problème dans, enfin le problème, les choses potentielles à résoudre sur ce texte la c'était sur les filles en fait. Et du coup j'ai...

J : Ca a perduré, ça a encré ton regard la dessus quoi

M : Exactement et je sais que voila, a l'oreille, a l'oreille Johan m'allait

J : Ouai ouai

M : Tu vois et du coup je l'ai laissé, je l'ai laissé tombé en fait c'est horrible ! C'est horrible ! Mais, mais ce que je pouvais faire, j'ai un peu recadré parce que du coup elle a perdue, c'est ce que je pouvais faire sur Annabelle par exemple, mais il a fallu que je la rattrape parce qu'elle s'était éparpillée. Ce que je faisais beaucoup l'année dernière sur Lucie et Lucie cette année elle à ramée, elle a ramée, elle a ramée quoi ! Lucie la brune, pas Lucie la grande. Lucie elle était comme Yohann l'année dernière, elle avait une espèce d'intelligence du texte et de facilité et je sais pas ce qu'il c'est passé cette année elle l'a perdu ! Donc en fait tu vois je

J : Moi elle me disait que, tu vois elle avait chopé le truc et à un moment donné, enfin elle le jouait bien et elle disait même qu'elle le retrouvait plus vite quoi à un moment donné la, je sais pas si c'est le fait de répéter ou si c'est elle qui était sur autre chose, préoccupée par autre chose. Mais elle le reconnaissait, c'est pas

M : Oui carrément, et je pense que c'est pas typiquement lié au texte. Ça participe peut être, et c'est clair que ce texte là il était tout sauf évident, clairement. Mais globalement en fait, tu sais il y a toujours un moment quand ils sont comme ça à la frontière entre vraiment ado machin, il y a encore un moment ou ils sont un peu enfants et ils ont aucun problème avec le regard. Que ce soit le regard des autres ou le regard qu'ils portent sur eux. Ils se regardent pas jouer. Ils font quoi. Ils font, ils sont super libre de tout, ils font les zouaves et ça leur posent pas de problèmes d'être comme ça. Et on y va quoi, on y va on y va. Et il y a un moment ou ça bascule et ou ils commencent du coup à se regarder, ils commencent à se regarder jouer. Et la c'est, heu, c'est chiant parce que du coup ils perdent cette espèce de spontanéité

J : On peut un petit peu le contre balancer en montrant à regarder l'autre. Ce que tu trouves toi c'est encore plus exposé que ce que tu as à faire et est ce que tu trouves ça ridicule tu vois.

M : C'est vraiment délicat et je pense qu'il y a vraiment peut être un peu de ça chez Lucie la. Je sais pas.

J : En fait le ridicule c'est quand il y a des mi chemins quoi. Quand tu l'assumes pas à fond quoi tu vois

M : Hum quand parfois tu es un peu au milieu...

J : ouai c'est vrai

M : Tu vois par exemple, l'histoire du roulé boulé avec Max ça aurait pu être complètement ridicule, mais du coup à force et ça mais c'était inespéré, je pensais jamais y arriver tu vois !

J : Tu les avais bien préparés quand même !

M : Ouai mais bon !

J : Ils ont du s'imaginer un tel truc que quand tu leur dis ho c'est juste ça ! Tu vois, complètement, ils devaient s'imaginer quelque chose !

M : Du coup c'est quand même hyper drôle ! A cet âge la, le rapport au corps, le rapport fille/mec, je veux dire c'est pas... ça va pas à l'évidence quoi ! Ils auraient pu vraiment me faire des ennuis quoi ! Et ça aurait pu être complètement raté et complètement ridicule, et en fait ils le faisaient avec tellement de talent, et tellement de fougue, presque ils se sont ramassé le mur à la fin tu vois ! Que du coup ça à marché quoi. Et du coup il y a pas de problème parce qu'ils se lâchent quoi ! Ils sont tout les deux embarqués dans cette histoire la, et quand on à ça il faut le faire, on y va quoi. Et quand on a ça,

franchement c'est réglé quoi.

J : C'est beau ouai !

M : Et après, par rapport à ce que je, enfin, je pense que je regarde les moments qui pourraient poser problème. Mais bon ça c'est pas très neuf comme réponse et c'est pas très nouveau !

J : Après ouai au final sur Yohan tu l'avais pas tant oublié que ça parce que tu l'avais quand même guidé et fais des retours sur ce qu'il fallait qu'il rajoute et tout quoi.

M : Yohan ?

J : ouai ouai, tu sais dans le « yes, yes » tu vois ?

M : Ha oui,

J : quand tu as fait évoluer ton regard sur ce passage tu lui as fait des retours donc tu es quand même cadré quoi tu vois !

M : Ouai mais je me demande si il a pas fallu qu'il y ait ton retour pour que je me dise attends, putain ou j'en suis moi !

J : Non ça tu l'avais avant, ouai ouai ouai !

M : Bon ça va !!!

J : C'est bon, c'est bon rassures toi !

M : Putain, et heu... Ouai ouai ! Et en fait c'est la aussi, enfin c'est ces trois textes la de ... ils sont tellement écrit et ils sont tellement écrit pour la scène ! Et le texte peut tellement se suffire à lui-même en fait, il suffit de le dérouler et tout va bien ! En tout cas voila dans ma tête ou dans celle des comédiens professionnels en tout cas c'est heu, c'est heu, il faut vraiment le triturer et le faire pleins de fois pour l'avoir vraiment en boucle mais une fois que tu l'as, il se suffit, tu vois c'est comme le texte de Durringer ils se suffisent presque à eux même

J : Eux ils ont pas... Rien ne s'est rajouté.

M : Tu as pas besoin de grand-chose

J : Parce que parfois quand tu enseigne il y à ces tics de langage qui se rajoutent et qui vont bien quoi du coup mais la ça a pas lieu

M : Ca se suffit, vraiment ça se suffit quoi. C'est vrai que du coup j'ai moins, j'ai moins accès que sur théatrogramme qui eux par contre ne se suffisaient pas du tout a eux même ! Et si tu les larges comme ça sans avoir un peu de mise en scène derrière c'est relativement un peu chiant, enfin,

J : Oui, non, mais c'est pas, pas évident pour eux quoi !

M : ouai. Et après sur tout ce qui va, bon après j'ai un peu raté cette année mais tu vois cet espèce de chemin entre les scènes en fait. Cet espèce de parcourt ou même si on est découpé en scénettes il y a un espèce de truc qui navigue en fait ! Et ou j'aimerais bien que les spectateurs puissent faire les liens, le lien entre différentes scènes ou qu'il y ait des choses qui fassent échos. Je suis vachement, enfin j'essaye d'être très attentive à ça mais j'ai pas vraiment réussi à le faire cette année en fait. C'était un peu trop complexe

J:... le rythme m'avais marqué parce que mes amis sont venu le voir et tout ils se sont amusés à ressortir, tu vois, il y a des moments ou ça fait échos et du coup ça... il y a tout qui...

M : ouai ouai !

J : ... qui claque bien quoi, dans, dans, le rythme

M : oui c'est sur

J : Enfin tu peux vraiment t'imprégner quoi !

M : Ca je m'en suis rendue compte un peu tard ! Mais mine de rien ouai c'était chaud effectivement de tenir, ben de toute façon on l'a vu sur les premiers filages. Il y avait un écroulement général et ça ils ont quand même bien réussi à le maintenir à flop quoi. Surtout sur la deuxième je trouve. C'était vraiment la sur la deuxième ou vraiment ils étaient...

J : Vivement la troisième haha

M : et du coup j'en aurais trois l'année prochaine !

J : ouai c'est ce que tu disais ouai !

M : C'est cool !

J : ils étaient contents ouai !

Et pendant les répétitions c'est quoi ton rapport de prise de note ? Enfin tu vois, c'est pour ne pas oublier, pour ne plus y penser tu vois ? Comment tu les utilises un peu ?

M : Alors soit c'est des mises en scène, si vraiment je vois, ha la, heu je sais pas, la je vais marquer je sais pas par exemple trop de temps entre les répliques ou trop de ... Enfin tu vois des choses que je vois que j'écris pour quand on va le refaire la semaine prochaine pour annuler les trucs que j'ai vu et qui allait pas. Ou au contraire des trucs, ha oui ça génial il faut le garder par exemple.

J : D'accord ouai

M : Parce que sinon c'est sur j'oublie quoi

J : Oui oui les trucs qui se crée la et hop, pour le revaloriser.

M : ouai il faut le garder et tout ça ou ça il faut ou alors je note problème la qu'il faut résoudre et du coup c'est pour retravailler derrière en fait.

*Ha ouai la c'était super mais la je... ça calle Je vous propose un petit café un dessert ?*

....

M : Et oui c'est ça en gros c'est ça quoi parce que je sais très bien que si je regarde le filage ou les scènes sans prendre de notes c'est sur je vais le zapper quoi. Et puis pour leur redire à eux aussi derrière. Tu sais tout les retours.

J : Carrément ouai. Et comment tu t'es fait cette expertise c'est avec tes cours ou à force de voir ? Tu sais te dire la il y a ça à voir, tu sais il faut pas oublier de penser à ça, ou c'est vraiment un truc global tu te racontes rien tu vois de, tu sais genre tu sais que ton point faible c'est de pas regarder ça et du coup te le met... Non mais je sais pas tu vois ?

M : Ouai ouai, non je sais pas, je sais pas trop. Ca c'est, mais après, tu veux dire quand je note tiens il faut retravailler ça, ce genre de truc en fait ?

J : Ouai par exemple.

M : Ca je crois que c'est vraiment la facilité pure quoi parce que je pense qu'il y aurait quelqu'un d'autre à ma place peut être qu'il y aurait... Enfin que les choses qui moi me gênent le gênerait pas du tout et inversement. C'est vraiment une histoire de sensibilité quoi. Et après il y a des choses quand même tu vois de base quoi, les regards, les voix, les positionnements, tout ça la t'es obligé de noter parce que c'est pas possible de faire l'économie de ça quoi. Après le reste ça dépend de la sensibilité quoi. Et puis voila, enfin, je pense qu'il y a pleins de gens qui n'auraient pas le même avis que moi ! Je peux trouver des répliques trop lentes ou trop rapides et puis toi ça sera autre chose quoi. Et du coup après ça explique pourquoi parfois je suis en deuil !! Parce que je me note un truc, on le réessaie la semaine dernière, la semaine d'après en fait ça va pas, et du coup je reviens au truc d'avant, enfin

J : Le puzzle quoi !

M : Ouai !

J : et toi tu as une idée en fait de ce que te, tu vois, tu essayes de leurs transmettre au final depuis ces quelques années tu vois de leur enseigner, même au delà de la technique quoi quelque part. Je ne sais pas si tu en es encore la vraiment. Quand il y a de la posture et tout dans les exercices au service vraiment de ce qui manque sur le jeu de ce que tu vois quoi.

M : Vraiment moi le l'important parce que voila après c'est heu on est quand même pas dans un cadre professionnel même si tu vois j'ai envie de leur demander aussi pas mal et tout on est quand même encore sur un atelier, quelque chose de ludique et tout. Donc je vais pas, je vais pas avoir vachement d'objectifs sur tu vois l'interprétation, enfin après je sais jusqu'ou il peut aller et tout ça. Vraiment moi ce qui m'importe c'est de, vraiment

les corps les regards tu sais ce qu'on a beaucoup travaillé la cette année parce que c'est super important et si ils ont ça après et si ils veulent aller jouer n'importe où ils y arriveront quoi.

J : Ca j'ai trouvé ça chouette ouai !

M : Et ça pour moi c'est super important le corps, le regard, la voix et après c'est ensemble au plateau. Je crois qu'en fait vraiment pour de vrai vrai vrai vrai vrai ça pourrait se résumer à ces 4 trucs en fait. Vraiment ensemble au plateau, comment on est ensemble au plateau, la posture du corps avec les autres, avec le public et tout ça, les regards, la voix et le, après ça se serait dans l'idéal mais peut être un rapport au texte quoi. Parce que du coup je leur ai proposé quand même pas mal de texte différents, je pense qu'ils avaient peut être pas forcément l'habitude de découvrir ou de voir et du coup tu vois ces trucs la de sortir un peu les textes théâtraux, cette envie d'aller fouiller un peu partout quoi. Moi vraiment je suis, enfin c'est, clairement je suis pas compliquée comme fille ! Si j'ai ça déjà, et puis ça va ensemble quoi, c'est vraiment un truc super important quoi ! Que vraiment ils soient bienveillants, et ça j'aime ça dans ce groupe la aussi quoi, c'est la bienveillance qu'ils ont les uns sur les autres. Ils peuvent se faire des retours, ils peuvent tu vois et encore je trouve que même si je leur laisse la place des fois ils le font pas souvent !

J : ils le font plus sur eux quoi, genre les martyrs, tu vois, j'ai raté ça ou il peut se permettre de dire ça, nous, entre nous ce jeu la tu vois

M : Et pourtant je leur laisse de la place pour ça tu sais des fois à la fin des scènes, bon si vous avez des retours à faire et tout mais ils y vont pas trop en fait.

J : Et ouai différemment je trouve.

M : ça dépend. Mais voilà, mais toujours de la bienveillance quoi. Parce que du coup, et je pense que ça c'est lié à moi plutôt, moi je suis arrivée à un point à un moment donné ou le plateau c'était un peu compliqué pour moi c'était complexe. Et du coup j'ai vraiment envie qu'ils s'y sentent bien. A priori il y a de problèmes avec aucun d'eux mais que tu vois il y ait aussi cette bienveillance la partout quoi.

J : Et tu vois ça c'est particulier, ... suivit sur une année et tout et qu'est ce qu'il y a de plus flagrant dans ce que tu as vu évoluer chez eux quoi? Tu pourrais reprendre ces 4 piliers peut être. En tout cas ce qui est sur c'est de l'ordre de la complicité quoi...

M : Ouai

J : ... entre eux, est ce que tu voyais d'autres choses quoi des trucs ? De cette pratique la, enfin ce jeu, est ce qu'il a bougé, enfin...

M : La complicité vachement, et du coup je dirais la complicité et je dirais aussi quelque chose qui m'a fait vraiment super plaisir, il y a à quelques années quand j'ai commencé à bosser sur Levey, il a un humour quand même un peu particulier, qu'il faut parfois expliciter, tu vois un espèce de truc ou c'est pas, pour des adultes peut être ça va être évident mais pour des ados il va falloir expliciter. Et l'année dernière sur « au ciel la



procréation » qui n'est pas évident du tout on a fait une première lecture de texte et j'ai eu très peu à expliciter en fait. Ils ont ris très vite et très spontanément, et ça j'ai trouvé ça super chouette, les gens discutent d'une pièce, tu vois de si en fait à force que je les fasse chier avec les textes, ils comprennent la dynamique peut être de l'auteur et du coup ils, ha ben, la il dit ça parce que voila quoi. Même si il a encore fallut expliciter deux trois choses quoi. Mais tu vois genre des themes, la procréation,

J : ...

M : Et ça et la complicité et du coup par ricochets de tout ça je pense une espèce de forme d'humour ou tu vois, je sais pas ou ça se lâche un peu dans la vanne et qu'on sait tous que c'est bienveillant. Tu vois une espèce de complicité comme ça.

J : Ouai, c'est objectif quoi, tu vois c'est la, et c'est pas, c'est encore sur le truc enfin un déchet encore du personnage qui est à coté

M : Et puis une facilité a jouer ensemble aussi. Il y a des choses qui, comme ils se connaissent un peu, il y a des choses qui vont beaucoup plus vite en fait. C'est beaucoup plus rapide que si tu pars de zéro quoi, ils ont, forcément quand tu travailles avec des gens depuis un peu longtemps il y a forcément des choses qui arrivent plus facilement quoi. Et puis ouai, la posture au plateau quand même, ils ont gagné quoi, tu vois sur les placements, tout ça, même quand ils doivent se placer en groupe on y arrive vite, ça va quoi ! Bon même si on a galéré ...

J : C'est incroyable ce truc, a chaque fois je sais pas, il y avait toujours quand tu voyais, tu vois il y était pas une fois mais il y était la fois d'après ... c'était incroyable !! Tout le long quoi, c'était risible quoi.

M : C'est ça

J : Et toi qu'est ce que tu penses qu'ils devraient attendre ou apprendre d'être spectateur en fait ? Parce que souvent tu sais tu les incites tu parais être dans le regret qu'ils puissent pas aller aussi souvent que tu voudrais en fait voir

M : Mais en fait tu vois ça ouvre vachement quand même d'aller voir les gens jouer. Tu vois je me dis, bon après voila Max il est fan d'Azéma pourquoi qu'est ce qu'il aime là-dedans, qu'est ce qu'il peut être prendre de la façon dont cette personne là à de jouer, qu'est ce qui va, comment il va se réapproprier ce qu'il voit ? Et puis je sais pas pour, j'ai vraiment envie qu'ils aient un, au delà de eux jouer sur le plateau c'est une chose, et après voir des gens jouer, et arriver a dire ben tiens, ça j'ai aimé, pourquoi j'ai aimé, ou j'ai pas aimé. Est-ce que à mon sens le jeu était juste ou pas. Voir pourquoi c'était juste ou pas et du coup, parce que après tu peux le reproduire un peu chez toi. Si tu vois des choses, tu te dis, ha ben tiens ben la c'est pas juste en fait, tu feras peut être attention quand toi tu seras sur le plateau en fait, aiguiser vraiment leurs regards la dessus en fait. Je trouve ça super dommage, mais je vais essayer de les pousser vachement plus cette année la. Qu'ils aiment voir des choses quoi, je sais pas pour ,après je me dis voila, je sais pas, je pense qu'il y en a pleins qui ont les clefs pour faire ça, pour faire un métier de ça après quoi et du coup, peut être qu'ils se pensent tous dans un premier temps comédien ou comédiennes, et oui si ils voient plus de spectacles parce

qu'ils auront envie de se projeter aussi sur la mise en scène, enfin tu vois, je sais pas.

J : Parce que tu vois quand tu leur donnes la place de faire les retours et tout, mais pas que chez toi, même ailleurs dans ce que j'ai pu voir et tout, ils parlent de leur place en fait, a la limite en tant qu'acteur ou vraiment ils se permettent surtout sur leur jeu tu vois

M : Ils prennent pas de reculs sur par exemple si moi si je pouvais montrer comment je ferais en fait ?

J : Ouai ouai, ou qu'est ce qu'il voudrait l'autre ou ... C'est vrai je me dis dans les petits exercices en début d'année et tout tu vois, quand ils font des impros ils peuvent être en spectateurs parce qu'au final c'est même si au final sur les répétitions ils vont jouer 20% du temps, le reste ils sont a coté quoi, mais parfois ils ne peuvent pas regarder parce qu'ils répètent, ou ils sont la a se préparer. Mais dans les impros c'est souvent et tu les laisses regarder et ils rigolent, du coup ça évoque quelque chose et je me disais peut être dans l'exercice leur proposer dans ceux qui regardent par groupe de 3 par exemple de dire vous vous avez le regard du metteur en scène, vous vous avez le regard du spectateur et vous vous avez le regard du directeur ou je sais pas un des acteurs quoi

M : Ouai

J : Tu vois après les forcer à s'échanger par rapport à une place que tu leurs à localiser tu vois et puis si ça se trouve ce sera pareil au début mais peut être que petit à petit ils vont voir que il n'y a pas qu'une façon de regarder tu vois, il n'y a pas que leur façon de regarder !

M : Ca j'avais essayé de l'initier mais du coup le truc c'est que j'ai pas donné de place précise. Tu sais quand on part sur une impro souvent je leur dis essayez de construire un espace précis, un contexte etc.... Et du coup je devrais toujours les mettre par groupe et qu'à l'intérieur du groupe par exemple il y en ait trois qui jouent et un qui dirige en fait.

J : Comme les impros ou il y a l'arbitre en fait.

M : Voila et vraiment voila il y en a un qui dirige et qui va dire bon ben toi tu vas, tu commences par la tout ça machin, et après on fait tourner les rôles en fait. Ca pourrait être super intéressant.

J : Parce que je me disais comment faire tu vois, ils peuvent pas...

M : Oui et puis même pour qu'ils aient un regard parce que bon après ils sont quand même la plupart du temps ils sont quand même attentif a ce qui se passe au plateau mais c'est pas évident sur tout les groupes en fait, tu peux avoir des trucs quand il y a d'autre qui passent ils s'en foutent et tout. Et heu, et heu, les mettre dans un rôle particulier ou ils vont devoir apporter des solutions ou penser le problème etc.... ça peut aussi les inciter à porter plus d'attention sur ce qui se passe au plateau aussi, d'être plus attentifs. Parce que tu vois même au final quand ils ont fait les retours sur tes films a part le fait de Ha ben oui on parlait pas assez fort ils ont pas été...

J : Et je trouvais qu'il y avait vraiment un truc à travailler pour eux quoi la dessus. Je leur en toucherai deux mots si tu veux quand je les verrais.

M : Ouai ouai complètement ouai.

J : même à l'exemplifier avec eux, ça pourrait être chouette je me dis. Pour finir et revenir sur le truc tu sais que je te demandais qu'est ce que tu regardais en premier tu vois dans la mise en scène et tout la j'avais envie de te poser la question de qu'est ce que tu aimes aujourd'hui tu vois au théâtre quoi. Qu'est ce qui caractérise ton théâtre tu vois. Est-ce que ça, tu vois, ça confondrait pas par ce biais la aussi ce que tu regardes ...

M : Ha ben je pense que je reproduis en atelier ce que j'aime voir au théâtre tu vois.

J : Et tu as une idée de ce que c'est un peu ou tu sais pas du tout ?

M : C'est ...

J : Enfin aujourd'hui ou hier ou à un moment donné...

M : Ca à toujours été un peu ça, moi je suis très attachée au texte et je suis surtout attachée au qu'est ce qu'on va faire dire au texte par la mise en scène qui n'est pas dans le texte en fait. Je déteste le truc de on fait ce qu'on dit on dit ce qu'on fait ! Ca m'insupporte au possible ! En fait vraiment tu vois ! Et j'aime toujours qu'il y ait quelque chose en plus du texte qui soit dis, qu'on nous donne quelque chose d'en plus du texte.

J : Ouai j'aime bien ouai. Et il y à pleins de manière de le faire, je vais te dire un truc tu me diras si c'est ça et tout mais, par exemple ce que tu sais ce théâtre flamant TG Stan ils ont une manière de faire ça je trouve qui est très intelligente ou ils jouent sur leurs statuts en fait.

M : C'est ça

J : ... de personnage et de qui ils sont dans la vie réelle. Ou à un moment donné ils vont interpeller et il va dire « arrêtes tes conneries, hier tu m'a dis... » Voila tu vois, ou vraiment ils parlent de la mère fictive du spectacle et ils disent non mais... Non mais... Tu vois à un moment donné ils en parlent comme si ils parlaient vraiment de leur mère parce qu'ils l'ont intégré dans le spectacle tout ce truc la de

M : Oui oui oui, ça ça l'intéresse vachement la notion de caractère ou de figure plutôt que de personnages, tu vois par exemple pour moi le les deux textes des couples ce sont des personnages mais au delà de ça pour moi ce sont des figures. Et du coup, voila, ils pouvaient l'interpréter de façon complètement différentes et peut importe on s'en fout en fait ! Et c'est pareil les scènes à trois, sur tout le théâtre de Sylvain Lerrey ( ? ) c'est un peu ça en fait. On est pas sur le truc de psychologie de personnages, de personnages qu'on va construire par tel truc ou tel truc, on est sur vraiment des figures en fait. Moi c'est ça qui m'intéresse en fait. Comment raconter ces figures la qui sont traversé par des choses à un moment donné et ou du coup on va pouvoir les comédiens vont pouvoir se les échanger même à vu en mettant des trucs perso à eux et on s'en fout en fait parce que

c'est le caractère en fait, c'est la globalité de ce caractère la qui doit ressortir en fait. Et moi ça ça m'intéresse vachement.

J : J'aime bien parce que je l'avais pas perçu comme ça en termes de figure et tout ouai.

M : Ouai, plutôt que le personnage en fait. Et du coup dans quelques chose de vraiment voila...

J : Ca libère, ça décloisonne en fait. Tu vois parce que même quand ils, comme tu disais le truc ou ils jouent, ou ils reprennent leurs rôles mais ou ils sont toujours en train de jouer donc tu peux pas dire que c'est eux, en fait tu vois. Et c'est pas eux non plus le personnage, et au final comme ça rebalance et ils réintègrent tout le temps tu vois c'est quand même le personnage, mais pas tout a...

M : Les chiens de Navarre font ça très bien aussi, je sais pas si tu l'a vu

J : Je l'ai déjà vu une fois, j'ai un pote il est vraiment fan.

M : J'ai vu le dernier la et ils

J : Ha moi j'ai vu celui ...

M : Excuses moi... Ouai ouai mais voila c'est vraiment ça et tu sais tout le travail que je leur ai fait faire tu sais au début du spectacle les regards, la complicité, tu vois c'est dans ce sens la aussi de

J : Ca le mobilise ouai,

M : Voila et la frontière entre on est des acteurs, on sait qu'on est des acteurs, on sait qu'on est jamais comment on joue quand même de ça sans partir sur une frontière de personnage et tu vois ces frontières un peu... Qui se touchent quoi. Ca ça m'intéresse beaucoup quoi.

J : Au final c'est même plus... enfin nous psycho, psychanalyse et tout ce genre de chose la on appelle plus ça des frontières en fait on utilise plus les termes de littoral en fait. Parce que la frontière ça distingue deux choses de même nature en fait. Et la tu vois dans la technique et tout c'est deux choses de nature différente qui s'entremêlent et ou tu sais plus qu'est ce que c'est que ce composite tu vois, qu'elle est la part des choses, de quoi c'est composé quoi.

M : Ouai ouai ouai complètement ouai !

J : Ben je vais te libérer, ben merci beaucoup et j'aurai encore pleins de questions et je reviendrai vers toi !

M : Ben pas de problèmes, moi aussi je vais réfléchir à des choses à te demander à toi !!

J : Pas de problèmes on peut inverser les rôles la prochaine fois, tu viens avec tes questions et j'y réponds !

## II. Entretien B

Durée de l'entretien : 34min

J : Je voulais te demander tu vois c'est comme ton statut, enfin comment tu te sentais intervenir dans cet atelier en fait. Si c'est plus, tu vois comme comédienne, enfin prof ou metteuse en scène quoi. Parce que c'est un truc qu'on sais trop dire, la prof ou même parfois il y a animatrice qui sort.

M : Moi j'ai vraiment l'impression que c'est un mélange, je me suis posée la question avant de commencer, comment je fais et en fait ça c'est fait naturellement quoi. C'est vraiment un mélange de tout ça, forcément le fait moi d'être sur scène depuis un moment et de toucher à la mise en scène je sais plus ou je veux les amener par rapport à ça je vois ... tu vois.

J : OK, hum hum

M : Le fait moi d'être sur scène j'ai l'impression que j'arrive plus à me mettre à leur place quand eux ils y sont. Après je dis ça mais j'essaie de entre guillemet mettre, enfin c'est pas la barre haut mais c'est des exigences par rapport à un coté professionnel que je peux avoir et à me mettre complètement à leur niveau, à leurs envies voila j'essaie de ... tu vois ce que je veux dire ?

J : Hum

M : donc c'est vraiment mélangé

J : Et est ce que tu vois quand même des choses qui sont plus présentes tu sais dans ce statut en fonction de l'année ou tu sais même en fonction des ateliers même en fonction de leur age, ou est ce que tu fais des distinguos toi ?

M : Non, pas forcément, après ça se fait tout seul en fonction de leur age, tu vois, je met les même objectifs sur tout les groupes, même avec les adultes, mais après ben oui ça se fait différemment c'est normal. Peut être qu'on refait plus les choses avec les plus petits. On passe plus de temps à refaire des mêmes choses, mais après...

J : Et encore une question

M : Ouai, heu, je sais que je me montre un peu plus qu'au début. Au tout début les premières années tu vois ?

J : OK ouai

M : Je me mettais vraiment, j'étais juste dans la parole, dans l'explication, leur faire faire les choses, et je me suis rendu compte que je montrai pas, quasiment pas . La je le fais un peu plus et j'ai l'impression que c'est bien aussi. Pas de leur dire il faut faire comme ça mais de donner un exemple en faisant les choses surtout avec les plus petits tu vois tu

leurs demande de faire des choses qui captent, qui les interpellent.

J : Du coup toi tu penses que c'est depuis que tu es plus dans la mise en scène et tout que tu t'es mise à vouloir leur montrer ou ?

M : Ouai ! En repensant aussi a des metteurs en scène avec qui j'ai bossée, et qui... moi je me souviens que j'avais en plus eu plaisir a les voir faire et tu te rends un peu plus compte quoi. Parce que justement quand, surtout quand tu vois on est sur le travail d'une pièce bon après je sais pas ou on va arriver mais moi j'ai toujours, quand même j'imagine des choses et je veux aller quelque part, eux je me rends compte qu'ils ne savent pas du tout, ça se construit petit à petit, c'est bien aussi de concrétiser certaine choses voila donner un peu une piste plus précise que

J : Ouai ouai c'est vrai ! Et c'est vrai qu'en tout cas, enfin moi je pense c'est une bonne chose tu vois de, que tu le fasses, parce que d'une part ils aiment ça du coup ça participe à la relation et tout, et après c'est comment c'est fais, enfin toi tu le fais bien aussi c'est tu vois faire de manière assez exagérée dans la démonstration parce qu'au final ça leur permet à partir de se qu'ils ont fait et de ce que toi tu as fais ça leur donne la zone dans laquelle ils, parce qu'ils font pas comme toi du coup ils le sentent quelque part et si tu leur montre c'est qu'il faut pas qu'ils fassent comme ils ont fait , du coup ça leur donne l'envergure tu sais ou ils vont créer leur truc, donc c'est pour ça que je trouve ça...

M : Oui complètement ça c'est un truc ou avant de montrer je me rends compte que des fois ce que je dis a leur parle pas forcément quand je dis il faut exagérer, quand ils ont tendance à voila quand ils sont dans l'inhibition, il faut exagérer ouai mais ça veut dire quoi ?! tu vois ?

J : Oui oui !

M : Mais quoi, on exagère quoi ? voila le fait montrer de montrer quelque chose comme tu dit ça peut ... en plus des fois ça les fait rire, tu vois c'est chouette ça de les faire rire, c'est ça qui ..

J : Hum hum hum c'est vraiment chouette ouai ! Et tu t'es déjà poser la question tu vois de savoir si les considérais plus comme des élèves ou des acteurs enfin tu vois le truc ?

M : Ha ben les deux

J : Et ouai ouai, et du coup qu'est ce qui distingue le fait que ce soit plus l'un ou plus l'autre ?

M : Ben moi le but c'est qu'ils arrivent a s'appropriier les choses quoi. Donc quand je sens qu'ils ont, que la je peux proposer, leurs demander quand ils le font à leur façon la tu sens l'acteur qui est la. Quand ils arrivent à comment dire, quand ce que je leur donne dans les exercices par exemple comme contraintes, ça devient une manière de pouvoir être libre dans ce qu'ils vont faire. Ca arrive à faire la bascule avec la contrainte qui en fait est la pour ...

J : C'est comme le trampoline quoi, c'est le truc sur lequel tu t'appuie

M : Ouai ouai

J : Je vais lire la suite (rire) Et est ce que tu trouves qu'il y à un déclic quand même qui se fait tu vois entre la manière qu'ils ont de s'approprier les choses en fonction des groupes d'ages tu vois que tu as ou des

M : Ca dépends des personnes,

J : Ha ouai dépends des personnes plus que des groupes d'age hum !

M : Hum

J : Et tu te l'explique ce déclic du coup toi ?

M : Non (rire)

J : Non mais je te demande comme j'ai pas de réponse (rire)

M : Ouai non après je vois quand c'est la mais après... Tu vois chez les plus petits ça va arriver plusieurs fois qu'il y ai des enfants qui arrivent en début d'année qui quand ils sortent du théâtre je sens qu'ils se rendent pas compte de ce que c'est, ce que ça veut dire le mot théâtre, et qu'il y à un moment dans l'année ou ils captent, ou même des fois à la fin de l'année ils ont captés le jeu. Enfin ouai le coté représentation. La distance en fait entre eux et le personnage qu'ils ont pas du tout en début d'année et c'est eux qui font , enfin tu vois il y à vraiment ce coté jeu ça c'est un gros déclic quoi surtout pour les petits ! Ça c'est chouette quand ils arrivent à capter ça et du coup ben ils vont plus loin quoi parce que forcément c'est plus eux et ça...

J : Et est ce que tu vois un autre déclic ou une autre approche comme ça ? Enfin dans la suite de ce cheminement ou les personnes reviennent vers soi tu vois, du personnage à eux même pour le ré-enrichir et tout. Est-ce que ça se voit ou est ce que, tu vois un peu la dynamique ou ?

M : Oui oui tout à fait ! Ben oui dans une ...

J : Par exemple dans certaines pièces de théâtre on sait plus tu vois, le spectateur il est un peu malmené et il sais plus trop si c'est du lard ou du cochon tu vois, si c'est l'acteur qui parle ou le personnage et au final ça fait, quand on sait pas ça fait une entité autre quoi. Tu vois enfin plus ouai, différent quoi.

M : C'est heu... Je le sens pas trop trop trop... Ou alors ça se fait des fois malgré eux et c'est bien mais 'est compliqué de partir de la quand même. JE suis pas sure qu'il fasse vraiment exprès, qu'ils soient conscients de tout ce qui se joue la

J : Et est ce que tu penses que c'est toi qui pallie ça quelque part, enfin qui le fait pou eux ? Dans la composition tu vois il y à tu sais dans la distribution, enfin tu sais quand tu

écris un petit à partir de ce qu'ils t'ont dit et tout tu vois ?

M : Ben moi j'essaie aussi de faire en fonction de eux, de ce qu'ils dégagent eux comme je les connais pour mettre ça en jeu quoi et ça revient dans l'histoire dans... Oui ! Et au contraire des fois je fais avec certains élèves je fais d'écrire pour eux à comprendre, pour vraiment les amener sur des choses ou ils ont pas l'habitude ou tu vois par exemple sur le groupe des petits du jeudi la la petite Marion, la petite rouquine je sais pas si tu vois ?

J : OK ouai qui as une bonne voix (rire), une excellente voix !

M : (rire) Non Marion ! Qui m'explique que c'est par ce que sa grand mère a fait du théâtre ! En début d'année elle est arrivée toute discrète tu te rappelles, et à Marion j'ai fais exprès de lui donner le rôle de la rigolote du groupe pour la bouger un peu, et elle elle a accroché elle était super contente donc du coup les autres l'ont regardé autrement... CA réponds un peu a ?

J : Ha ouai carrément ouai ! Et après je me posais la question quand tu, durant les cours tu sais les répétitions, quand tu fais la mise en scène a quoi tu t'attachais particulièrement à regarder en fait ? Dans un premier temps ou second temps tu vois ou est ce que tu te laisse un peu, allez tu sais un peu flottée ... ou est ce qu'il y a un truc auquel tu sais que tu attaches

M : Alors plus ça va , vraiment quand on est sur le cote mise en scène du spectacle, alors une fois que les textes sont écrit tout ça moi je travaille sur la mise en scène aussi mais j'essaie de, quand je commence à travailler avec eux de plus en plus de me détacher de ce que j'ai imaginé en mise en scène. Ne serait ce que sur des déplacements et tout. Voila, j'ai imaginé des choses mais j'essaie vraiment de m'en détacher pour laisser faire eux, voir ce qui se passe et voila faire en fonction de ça aussi. Donc tu vois je suis attentive à comment ils vont bouger sur scène c'est pas évident. Pour eux c'est, ça je m'en rends compte, ouai c'est pas évident la mise dans l'espace

J : Ouai ouai ouai

M : Tu vois... Et puis quand, je sais pas si tu t'en souviens, quand je leur demande des fois, a un moment ou il faut qu'ils soient nombreux en plus donc c'est pas évident à gérer sur scène, arriver à équilibrer, qu'on voit tout le monde, que ça veuille dire quelque chose, donc à un moment par exemple il y en a un qui a un moment qui doit se déplacer par ce que on doit dégager cet endroit par ce qu'il va se passer autre chose ou que d'autres vont arriver, donc je lui dit : ben tout en parlant tout en réagissant ben tu te déplace vers la. C'est pas du tout naturel ! Faire trois pas naturellement c'est hyper compliqué. Certain qui m'ont demandé à travailler ça, travailler le coté naturel. Donc voila j'essaie de regarder beaucoup comment ils bougent sauf qu'au début ils sont tellement focalisé sur leur texte qu'ils ne maîtrisent pas complètement, le corps est de trop (rire) !

J : Tu les sens ouai dans leur mémoire



M : Voila, mais heu ouai 'observe, oui, comment ils bougent, et dans leurs corps qu'est ce qu'il se passe beaucoup sur le démarrage. Tant qu'on a rien calé quoi.

J : Donc il y a son espace, il y a la différence avec ce que tu avais pu imaginer quoi.

M : Ouai Quand je sais par exemple qu'ils doivent arriver à tel endroit, leur expliquer ou ils doivent arriver, les faire ressortir et après vous vous débrouillez pour arriver la . Et après heu, pareils sur le jeu j'ai tendance à leur dire vous le faite d'abord comme vous le sentez et puis heu, chez les petits ils sont tellement en attente que moi je leur dise quelque chose que je leur dise comment faire que c'est pas facile des fois tu vois, donc j'essaie...

J : Hum hum alors que toi non plus au départ tu sais pas parfois. Enfin je me dit pour certain point en tout cas quoi.

M :Après la je me fais de plus en plus confiance la dessus. C'est sur le tas en les voyant que les idées viennent, au début ça me faisait un peu peu et puis finalement maintenant je vois des trucs, mais après c'est au mouvement. Mais ça vient !

J : Et je me disais, j'ai pas l'impression, enfin tu prends pas de note par exemple quand tu travailles.

M : Très peu, très peu, j'en prend

J : Et est ce qu'avant tu en prenais plus ou est ce que tu les prends après ? Tu sais pour, ne serais ce que pour retenir ce qu'il t'a plus et ...

M : Je le fais moins maintenant, j'ai moins besoins de le faire, c'est vrai qu'après je ... la ou je prends des notes c'est, remarque je l'ai fait avec tous à la fin, mais c'est au moment quand on commence sur les dernières répets ou vraiment... Je le fais un peu moins avec les petits, avec les adultes beaucoup. Les adultes je prends beaucoup plus de note qu'avec les enfants.

J : D'accord, sur les scènes ou sur les répétitions ?

M : Sur les répétitions, avec les adultes je prends beaucoup plus de note parce que la je vais pas tout retenir il y a tellement de trucs de détails de

J : Par ce que tu es plus exigeante sur les

M : Ouai ; heu , ouai

J : Non je sais pas (rire)

M : Oui oui non non en fait c'est ça oui oui !

J : et est ce que tu crois que c'est parce qu'il y a aussi plus de constance d'une répétition à une autre sur le jeu d'adulte, tu vois qu'une fois qu'une chose elle est calée elle est calée ?

M : Non

J : Par ce que parfois tu te dis les petits un jour c'est calé le lendemain non

M : Oui ça va peut être bouger un peu plus ouai

J : C'est par ce que c'est plus habile et tout ?

M : C'est plus malléable oui même des fois ils me disent oui mais tu avais dit ça !! Oui ben non ça a changé ! (rire) Oui ben merci !! boh c'est pas grave tu vois !

J : C'est ce qui rends naturel ! C'est bien qu'ils se rendent compte que les choses peuvent bouger. Rien que pour eux, je crois que ça pourrait être nécessaire, d'être infaillible sur ce point !

M : Oui ! Mais avec les adultes ce qui est bien c'est que, bon moi je continue à prendre des notes mais maintenant elles se prennent des notes elles aussi ! Elles ont compris ! Alors des fois je dis ne le notez pas ça ! alors si si ; non mais si il faut ça va bouger ça, c'est pas grave on note ! (rire) Après j'ai Maxime j'ai pas besoin de noter (rire)

J : (rire) Ouai !!Celui la c'est sur ouai ! Et comment tu construit tes cours en fait au fur et à mesure enfin de l'année, parce que tu sais en général tu viens avec plus ou moins un plan tu sais ! Avec ce que tu prévois de faire ?

M : Ouai ben j'essaie en tout cas au début après ça se fait un peu en fonction des cours mais sur chaque séance d'avoir un moment échauffement, faire travailler la voix, la respiration, sur l'impro tu vois et après à l'intérieur je me prévois des exercices un peu en fonction, bon au début comme genre je lis, ou je fais un tour de table et puis au fur et à mesure en fonction de ce qui c'est passé le cours précédent aussi. Mais je les prévois d'une semaine sur l'autre, je les prévois pas...

J : Ouai ouai ouai Et je me demandais aussi si un ancien, enfin, qu'est ce que tu essayes de leur transmettre, d'enseigner de la technique quoi. Enfin est ce que tu avais des choses en tête qui te paraissent importantes de, tu vois, de leur faire passer durant ces cours.

M : Au niveau technique ?

J : Même au delà de la technique quoi tu vois. Est-ce que tu te dis ou est ce que tu as l'impression qu'il y a des choses que tu leurs fait passer que tu leurs transmet quoi.

M : Ben, c'est important, j'aimerais bien... qu'ils osent, ouai qu'ils arrivent à oser vraiment ! c'est ça ! A oser, a être à l'aise devant... devant du monde, c'est ça quand je les voient au fur et a mesure de l'année qui hésites de moins en moins tu vois il y en a plusieurs surtout chez les ados ! Non mais ça c'est la honte, c'est ... Qui finalement le font ! C'est surtout ça qu'ils arrivent à sortir ce qu'ils ont envie de sortir sans peurs, et après qu'ils laissent libre court a leur imagination quoi. Ça aussi le j'ai pas d'idée, j'ai pas d'idées, ça revient très très souvent alors qu'ils en ont pleins des idées mais voila ! C'est

vrai que c'est... Après voilà sur le côté technique c'est vraiment un des points peut être difficile c'est au niveau du volume quoi. Tu vois, c'est pas facile hein ! Mais ça va avec le côté aussi assurance d'oser parce qu'ils savent tous faire après... Être présent...

J : ça rejoint un peu ce que tu disais enfin au niveau tu sais du déclic enfin la construction du personnage, enfin ce décalage là parce que du coup c'est là où ils se font plaisir quoi... Pour ce qui est des idées Est-ce que c'est pas, est ce que c'est pas quelque chose de, d'être plus tu sais dans le moment présent enfin juste d'avoir des idées ou parce que c'est quand tu contrôles moins du coup, parce que sinon tu t'inhibe quoi.

M : Ben ça revient à ça oui

J : Enfin je sais pas hein ! (rire) un peu un rapport au temps qui est changé enfin est ce que tu as cette impression ou

M : Oui, oui c'est très juste. Non mais si (rire) oui oui tu as raison. Et au delà du travail de chacun sur eux même, ce qu'ils ... super important c'est qu'ils arrivent à construire des choses ensemble. Tu vois ne serais ce que par des exercices par deux, qu'ils arrivent à construire ensemble. T'es pas dans la tête de l'autre, parce qu'ils aimeraient bien des fois !! Ouai mais j'ai dit ça et il a pas répondu que... Et beh ouai pour l'impro

J : Ouai il a pas vu (rire)

M : Ouai c'est ça il a pas vu (rire) voilà, qu'ils arrivent à ce que ils se mettent d'accord, à sentir à s'écouter pour un public quoi, voilà. Ce qu'ils ont tendance à oublier sur les exercices à deux souvent je leur dis coucou on est là ! Il y a un public vous jouez pour nous !

J : Et c'est marrant j'ai l'impression aussi bien les plus petits que les plus grands parfois ils sont autant démunie à traduire tu sais leurs imaginaires quoi enfin à ne pas s'en rendre compte enfin c'est assez étonnant quoi. Parfois ils vont mieux le faire mais il y a un moment où ils oublient tout autant quelque soit leurs âges quoi. Enfin je sais pas si tu as ce sentiment là ?

M : Ouai oui oui. Oui et puis du coup voilà, le moment où c'est ça le public il existe plus, d'un seul coup ils sont dans leur monde, même si ils continuent à parler tu vois et heu, parce que pour retransmettre au public il faut que ce soit clair quand même quelque part tu vois pour sortir quelque chose c'est comme quand tu enseignes il faut qu'il y ai des choses claires pour que ça puisse passer tu vois non mais

J : Non mais c'est vrai !

M : Et heu la première fois où je me suis retrouvé devant les élèves je me suis rendu compte que j'avais des choses qui fallait les mettre en forme et ça m'a clarifier les trucs. ... Bon maintenant faut le dire c'est un peu tu vois pareil quand tu es devant le public quoi même si tu te laisse ... Tu sens les moments où il

J : Et est ce que dans les exercices d'impros est ce que tu t'es déjà amusée a leur faire faire deux fois, une fois qu'ils avaient fini leur impro leur dire ben vas y tu la refais tu vois ? Ou tu la refais avec une légère variante que tu demandes à l'autre ou

M : Alors, heu non

J : C'est une question hein du coup

M : Non mais ça serait intéressant

J : Parce que ça me fait penser à tu vois, enfin je me dis que ça serait bien pour travailler ça mais je sais pas du tout si...

M : Si si quand je le refais ce qu'il y a c'est que voila c'est des variantes vraiment très loin mais après c'est intéressant du coup c'est moins de l'impro aussi

J : Et ouai (rire)

M : Mais c'est intéressant de travailler sur une base d'impro

J : Ouai je me demande vraiment qu'est ce qu'il se passerait quoi.

M : Ben j'essaierai. Non c'est quelque chose que j'ai pas

J : Ou même un téléphone arabe, demander à un autre qui a regarder de la refaire de refaire quoi.

M : Hum hum.

J : Et qu'ils s'amuse au jeu des sept différences tu vois, ça rejoins après tout les autres quoi tu vois. Du coup ça pourrait les aider un peu tu sais à ce rôle de travail de spectateur et tout ouai. Qu'ils peuvent faire ouai

M : Non non c'est ouai ouai c'est intéressant ouai

J : Moi ce que e trouvais, enfin, souvent quand ils sont, quand ils font un travail sur eux qu'ils essaient de se critiquer quoi tu vois ben c'est rarement constructif par ce que ils osent pas avoir le regard sur la mise en scène et tout et ils disent juste sur eux donc j'ai fais moins fort, ou la j'ai merdé mon texte... Tu vois c'est vraiment très approprié tu vois c'est des, au final, des détails quoi. Enfin pour toi ça te permet pas vraiment à ... du coup je m'étais dis...

M : Ouai ouai

J : ... travailler cet axe la ça serait pas mal, tu sais quand on avait parlé a avant le spectacle ouai

M : du cote mise en scène quoi

J : Ouai ouai du coup leur dire ce groupe la vous regardez la mise en scène

M : D'avoir un autre regard sur les autres et sur eux aussi ! Ouai, ouai

J : Et peut être plutôt quand ça passe pas ça peut être bien parce que tu vois dans la mise en scène tu avais essayer de les mettre en rôle tu sais d'arbitre, maître du jeu tu sais la dernière fois la mais ça avait du mal à prendre parce qu'ils disaient qu'ils avaient pas d'idées eux même... Donc

M : Ouai

J : Par ce que c'est dommage quoi donc c'est... Par ce que je me demandais comment les amener à ce rôle la ou ils avaient un peu du mal à venir

M : Après je sais pas si je le ferais cette année parce que j'aime bien faire mais voila plutôt en fin d'année c'est heu donner par petit groupe, trois ou quatre, donner un thème, on choisissait pas forcément le même thème, des personnages et en suite de leur laisser 10 minutes un quart d'heure pour eux se mettre en scène.

J : Hum hum

M : et ils adorent ! Alors des fois c'est du grand n'importe quoi non, ils ont du mal entre eux . Mais c'est bien de les laisser, je regarde je passe un peu voir

J : Hum hum

M : Non parce qu'il y en a un qui c'est improvisé metteur en scène du petit groupe tu vois ou alors ça discute entre eux et ils sont super, ils adorent, ils en demandent ouai ouai . Ou alors en partant tu vois une fois on avait fait, c'était sympas ça avec les petits, d'une poésie qu'ils connaissaient tous. Ben cette poésie on allait la jouer en théâtre voila, la mettre en scène, mais la c'était à eux de ...

J : Et il y en a que tu commences à avoir depuis longtemps non ? Enfin il y avait Maxime tu disais...

M : Ouai chez les ados ouai ouai,

J : Parce que chez les plus petits,

M : Il y en a pas mal chez les plus petits, Alix, Alix et Lisa elles ça fait un moment. Maxime, ouai non chez les ados

J : Chez les petits tu en a pleins de nouveau la a priori, enfin

M : ouai !

J : Et c'était tous leur première année pratiquement pour beaucoup quoi. Mise à part 4

M : Ouai, ouai, ouai ouai. Et l'année prochaine heu pour l'instant donc il y à les 12 ados donc c'est super c'est un peu des anciens du coup il y a un seul cour ado ... c'est super on tiens les 8 Et les deux groupes de petits j'ai le groupe du mercredi j'ai personne,

personne personne. Pourtant c'est le mieux, parce que ce ne sont que des préinscriptions donc il faut qu'à la rentrée il y ai de la place aussi ! Et le groupe des petits du jeudi ils sont déjà 8.

J : Ok

M : Donc c'est chouette, a la préinscriptions c'est la première fois que j'ai autant de monde

J : OK ouai, non moi je m'étais dit que c'était toujours blinder en préinscriptions par rapport au tu sais a ton stage ou ... avant que ça ouvre quoi.

M : Ouai ouai ouai, l'année dernière j'en avais pas mal mais avant non non non !

J : Et qu'es ce que tu vois se développer en fait chez eux au cours de toutes ces années quoi. Tu as l'impression de les voir autrement ou...

M : Ben ça dépend des élèves aussi (rire)

J : ha ouai

M : Ca dépend j'ai l'impression que c'est un peu tout qui va plus loin. Après Tu vois Maxime, En fait Maxime ça fait pas hyper longtemps hein.

J : Ha ouai

M : Heu c'était quoi il était en 5em ça fait quoi, 5em 6em ça fait juste deux ans Maxime.

J : OK donc la c'était la troisième ou ...

M : C'était la troisième attends non c'était la deuxième de Maxime et lui c'était sa troisième année de théâtre il en avait fait en CM2 avec une instit et des élèves de l'atelier et il avait adoré tu vois on lui avait dit non mais il faut qu'il fasse du théâtre... Donc lui en peu de temps il a une vision sur le cote ensemble, mise en scène et ça ça lui plaît c'est super. Après heu Alix elle ça fait un moment !

J : Ouai

M : Alix elle est arrivée toute timide. J'ai sentie qu'elle pourrait adorer, et la cette année elle était, elle a pas trop manifestée elle était très discrète je trouvais...

J : Ouai elle avait l'air occupée par d'autre chose quoi

M : Ouai donc heu...

J : Et toi qu'est ce que tu aimes au théâtre, enfin tu sais quand tu vas voir du théâtre par exemple qu'est ce que tu t'attends à tu vois, qu'est ce que tu sais que tu vas apprécier, qu'est ce que tu recherches ? Ou dans le jeu sinon, vu que tu as toutes les casquettes !!

M : Ben j'essaie de m'attendre à rien justement, tu vois, d'avoir, d'arriver,

J: Oui oui oui, d'être disponible quoi

M: Ouai complètement , et tu vois on dit, c'est vrai que nous comédiens quand on a des comédiens qui viennent nous voir c'est pas forcément le meilleur public, c'est vrai hein ! Ouai c'est pas très.... donc j'essaie vraiment d'être .... ouai de me laisser embarquer, tout ça oublier mais voilà il te reste toujours un œil aussi...

J: Intéressé ?

M: qui dit ha je l'aurais peut être pas fais comme ça... (rire) ha ça c'est une super trouvaille mais comme peut être tout le monde.

J: Oui ça c'est les caprice de spectateur, c'est normal. Ou le tien pendant que l'histoire se met en place toi aussi tu essaie de te raconter, d'essayer d'anticiper tu vois parce que c'est comme ça que ça marche quoi. Et comme ça peut être surpris enfin tu vois. Ou de ce qu'on, enfin tu sais il y à des micros attentes qui se font petit à petit dans le style et du coup on se dit ha je l'aurais vu comme ça et tout mais c'est différent,

M: Non non j'essaie vraiment d'y aller avec des yeux d'enfants !

J: Et tu as encore le temps d'y aller pas mal voir des spectacle ? Autant que tu voudrais ou c'est pas trop le cas ?

M: Heu pas autant que je voudrais non , mais du coup voilà, ça je regrette pas faire un petit tour à Avignon, voir des spectacles défiler

J: Ha ouai... C'est bon, sauf si tu as des choses à rajouter...

M: C'est vrai...

## Annexe 4. Recueil narration gémellaire

Ces répliques sont extraites d'échanges spontanés entre deux amis (M&C) et un film (En solitaire de Offenstein, 2013) choisi aléatoirement. Elles n'ont pas d'autres prétentions que de poursuivre notre appréhension de la narration gémellaire. On ne peut que vous encourager à regarder le film ne serait-ce que pour apprécier la portée comique des répliques.

Synopsis alociné « Yann Kermadec voit son rêve se réaliser quand il remplace au pied levé, son ami Franck Drevil, au départ du Vendée Globe, le tour du monde à la voile en solitaire. Habité par une farouche volonté de gagner, alors qu'il est en pleine course, la découverte à son bord d'un jeune passager va tout remettre en cause. »

A titre indicatif on distinguera dans cet extrait 7 types d'interventions qui concourent à faire le point entre l'histoire scénarisée et les histoires que l'on se raconte sur le film :

1-Attentes vis-à-vis de ce que pourrait faire un personnage dans une narration alternative (cf. NG)

2-Métacritique/discours sur la réalisation

3-Sentiment de projection vers les personnages induit par la fiction (coffect du spectateur avec un personnage)

4-Conflit de compréhension et de croyances relatifs à la fiction

5-Descriptif de l'action en cours (pouvant traduire surprise)

6-Introjection de sa réalité à l'interprétation de l'action en cours (affect propre du spectateur à propos d'un personnage)

Nous devons la distinction du coeffect à l'affect propre du spectateur à la psychologie de l'art de R. Müller-Freienfels, rapporté par Vygotski (1925/2005, p.287)

**M** : il pourrait tenter de l'espagnol !(1)

**C** : on se fait chier dans le bateau !(6)

**M** : si elle t'entend je crois...(3-4)

**C** : ce n'est pas sa mère?!(4)

**C** : ça n'a pas du être difficile pour le petit d'apprendre les dialogues(2)

**M** : il va la faire tomber sa tablette (6)

Elle c'est la maman tu vois!(4-5)

L'île aux tortues... il ne va pas le laisser la ?!(1-3)

**C** : et pourquoi pas l'île de Pâques ?(1)

**M** : écoute gamin tu voulais faire du bateau !(6)

Mais il parle français ce con !(5)

**C** : pourquoi il le regarde comme si c'était ça faute ?(6)

**M** : il va falloir qu'ils communiquent.(1)

**C** : bon tu me fais chier, je le casse !(1-6)

**M** : pour la communication on repassera !(1-2)

C'est ou la Mauritanie. ? S'il te plaît non?(6)

Ça se corse !(3)

**C** : il a qu'à partir lui aussi sur le bateau ! Regardez ce que j'ai trouvé !(1-5)

**M** : bon il va lui raconter pour son cœur ?(1-2)

Y'a qu'à relancer à nouveau !(1)



C : quelle belle idée !(6)  
M : mais ils vont le voir derrière ?! Mais il n'a pas calculé !(6-5)  
C : il est un peu dans le coltard, excuses le (6)  
M : mais elle est ou sa mère ? Ce n'était pas l'italienne avec son accent ? Il faut que tu me donnes de tes nouvelles !(4)  
Ah d'accord ! Sympa quand il veut arrêter la discussion(6)  
Oulala problemo ! Oulala qu'est ce qu'il fait ? il l'angoisse un peu la ? Qu'est ce qu'il fait?(5)  
Ils dorment cote à cote maintenant !(5)  
On peut pas dormir tranquille !(6)  
Il ne sait pas qu'il a un problème au cœur ?!(4)  
Il est cardiaque!(6)  
Pourquoi il ne lui dit pas qu'il n'est pas cardiaque ? Il m'énerve !(1-6)  
Elle va lui dire qu'il est cardiaque ! Il va mourir !(1)  
C : comme si on diagnostiquait ça à quarante ans sur un bateau !(2)  
M : c'est un film!(4)  
Ah  
C : il doit puer ! Ils ne doivent plus se supporter(6)  
M : c'est marrant qu'ils se parlent entre eux, ce n'est pas totalement solitaire(2)  
C'est un peu près là, oulala(3)  
C : il n'a pas vu Titanic lui ou quoi?(3)  
M : il est tombé, non ?(4)  
C : c'est solitaire maintenant !(1)  
M : lui il est jaloux comme un poux ! Pourquoi on dit ça ce n'est pas jaloux un poux ?!  
Chaque fois qu'il y a Canet il met du Ben Harper. Mais en fait c'est de la triche à deux ils sont plus fort psychologiquement. (6-2)  
C : qu'est ce qu'il a ?(4)  
M : il va encore vouloir partir tout seul !(1)  
M : il est où le petit?(4)  
C : bah il l'a jeté a l'eau !(1)  
M : qu'est ce qu'il fait? Il va dire la vérité ? Qu'est ce qu'il perd ?(4-1)  
C : des tunes et des tubes !  
M : boh il gagne un fils mauritanien malade ça n'a pas de prix !  
C : oh il pleure !(5)  
M : ils vont tous lui faire un câlin, ils vont puer !(6)

Si on résume :

15 occurrence soit 25,5% des interventions  
6 occurrences soit 10% des interventions  
5 occurrences soit 8,5% des interventions  
11 occurrences soit 18,5% des interventions  
7 occurrences soit 12% des interventions  
15 occurrences soit 25,5% des interventions

Même si ces proportions n'ont pas vocation à statuer, on remarque une prédominance des d'alternatives scénaristiques imaginées par le spectateurs (1), qui témoignent de sa NG qui rencontre celle de la fiction lors des conflits (4). Une constate aussi une prédominance d'affects propres du spectateur envers les personnages par rapport aux coaffects (3). C'est comme si les spectateurs étaient plus embarqués par leur narration

gémellaire que la narration scénarisé du film. Une distance s'opère avec le média qui ne laisse pas pour autant le spectateur indifférent. On pourrait penser que lorsque que la NG du spectateurs est moins prolifique, soit il n'est pas pris par la fiction ou bien il s'identifie plus aux personnages avec qui il se cale sur la même longueur d'onde émotionnelle (3).

## Annexe 5. Descriptif des séquences des séances des différents ateliers

### I. Descriptif des répétitions

Pour pouvoir rapporter les descriptifs aux analyses des résultats (notamment les graphiques), sont indiqués en majuscule gras et italique les séances codées (ex ***SEANCE 1***) et en gras (ex : **Séquence 3**) les séquences qui y correspondent.

### II. Groupe des petits

#### Séance 1 du 10 octobre 2014\_8 personnes

-Séquence 1 8min Exercice sur la démarche et l'**occupation de l'espace**. Il consiste en une marche libre puis au signal du meneur de jeu tout le monde se fige et regarde (observation visuelle) la personne dont le nom est choisi pour reproduire sa démarche jusqu'à ce que ce soit le tour d'un autre.

-Séquence 2 32min Exercice de **mine** (exprimer quelque chose juste avec le corps) (génération d'idées improvisées), demande aux enfants de décrire l'activité avec des mots sans le montrer. Par deux, une des deux présente quelqu'un, un personnage inventé qui sera mimé par l'autre personne (observation auditive, écoute) qui mime tout ce que la personne qui présente dit (expression multimodale détachée). Puis les rôles sont inversés

-Séquence 3 15min Exercice un par un **exprimer un sentiment en le mimant** (génération d'idées improvisées) et avec à l'aide sons, sans phrases, provoqué par la découverte d'un ou des objets choisi par l'autre

#### Séance 2 du 17 octobre 2014\_6 personnes

-Séquence 1 4min Exercice de **respiration** avec le ventre pour travailler à **porter sa voix**. L'exercice consiste à debout, droit cage thoracique ouverte, jambes le long des hanches bras le long du corps, une main sur le ventre, expirer l'air en faisant un O le plus longtemps possible.

-Séquence 2 4min Exercice du jeu du miroir sur l'**observation silencieuse**. Commencer par une posture de départ droit comme un I les pieds serrés et se concentrer à imiter le meneur de jeu qui change à tour de rôle

-Séquence 3 50min Exercice d'interprétation corporelle. A l'écoute d'extraits (écoute) de musique d'Opéra choisir le **sentiment** qu'il évoque pour soi. Puis dans un second temps, par groupe de deux inventer une petite histoire (génération d'idées improvisées) à **exprimer en mime**. Puis les spectateurs doivent raconter ce qu'ils ont compris (travail sur l'écart entre l'expression et la compréhension des autres) pour travailler côté acteurs la traduction des **intentions** et les aspects à indiquer pour la compréhension des spectateurs.

Ce genre d'exercice permet d'expérimenter des sensations du jeu d'acteurs et spectateurs.

#### **Vacances de la Toussaint**

**\_Séance 3 du 7 novembre 2014\_9 personnes**

-Séquence 1 4min Exercice de respiration

-Séquence 2 2min Exercice sur l'occupation de l'espace et les intentions. Il consiste à déambuler sur le plateau jusqu'à ce que le meneur de jeu dise stop, à ce moment chacun se met en binôme face à face. A ce moment le meneur énonce une émotion qu'il est question de raconter à son binôme « avec les yeux ». Chacun doit exprimer l'intention d'une émotion sans gestes ni mots, ni mimiques exacerbées.

-Séquence 3 50min Exercice d'invention d'un personnage en partant d'un objet, en l'occurrence ici des chapeaux. Chacun imagine les personnages et l'histoire que peuvent nous évoquer trois de ces chapeaux sans emprunter des personnages déjà existant (à la limite des stéréotypes). Une fois que chacun s'est vu attribué un chapeau il passe au plateau pour présenter son personnage aux autres. Avec sa démarche expliquer qui il est, pourquoi il est ici, raconter sa vie, son caractère,...

**SEANCE 1\_Séance 4 du 14 novembre 2014\_8 personnes**

-Séquence 1 6min Exercice d'expression émotionnelle et d'échauffement de la voix. A tour de rôle chacun exprime une phrase relative à l'émotion (colère, tristesse, joie) choisie par le meneur de jeu en ajustant l'intonation et conservant l'intention même hors jeu.

-Séquence 2 28min Présentation de l'histoire du spectacle intermédiaire de la « Galette » ; il s'agit d'un grand casting où un jury (le groupe des moyens) désignera qui interprétera les rôles pour le spectacle de fin d'année sur le thème des arbres. Le groupe des petits viendra passer le casting sur la communication entre les arbres ; ils représentent un groupe de grands chercheurs spécialistes de la communication entre les arbres et qui adorent le théâtre. Distribution des rôles et textes, puis lecture commune (italienne)

-**Séquence 3** 20min Début de la mise en place des déplacements et de l'occupation de l'espace relative à la mise en scène

**SEANCE 2\_Séance 5 du 21 novembre 2014\_9 personnes**

-Séquence 1 4min Exercice de respiration

-Séquence 2 5min Exercice du jeu du miroir sur l'observation silencieuse. Commencer par une posture de départ droit comme un I les pieds serrés et se concentrer à imiter le meneur de jeu qui change à tour de rôle

-Séquence 3 15min « Italienne » avec le texte pour se rappeler le texte et la position des répliques par rapport à celles des autres

-**Séquence 4** 25min Répétition mise en scène du début du spectacle de la Galette

**SEANCE 3\_Séance 6 du 28 novembre 2014\_9 personnes**

-Séquence 1 4min Réflexion sur les costumes

-Séquence 2 8min Italienne (sans le texte)

-**Séquence 3** 38min Répétition mise en scène début et suite du spectacle de la Galette

-**Séquence 4** 6min Répétition sans interventions de la mise en scène

**Semaine sans cours****SEANCE 4\_Séance 7 du 11 décembre 2014\_9 personnes**

-Séquence 1 18min Italienne

**-Séquence 2** 42min Mise en scène du spectacle de la Galette depuis le début

**SEANCE 5\_Séance 8 du 18 décembre 2014\_8 personnes**

**-Séquence 1** 32min Répétition mise en scène du spectacle de la Galette

**-Séquence 2** 20min Découverte et narration de l'histoire du grand spectacle :

Les arbres sont en danger à cause du réchauffement climatique et de la déforestation ce qui les amène à disparaître. Plus un arbre n'existe sur la planète ; à l'exception d'arbres en pots qui se laissent mourir. Des savants cherchent une solution et on apprend qu'il reste un arbre chez un bucheron. Il a aussi en possession deux graines que les savants exigent. Ce à quoi le bucheron accepte à condition d'une mise à l'épreuve pour qu'ils apprennent à aimer les arbres. Une équipe devra faire pousser un arbre dans le désert et une autre dans le grand nord. S'ils y arrivent c'est qu'ils auront compris qu'il faut prendre le temps de prendre soin des arbres. Les savants rencontrent des autochtones qui vont les aider à parvenir à leurs fins. Les deux arbres poussent, communiquent entre eux et lancent le signal pour que les arbres reviennent sur la planète.

Le groupe interviendra à deux moments du grand spectacle :

Une première en gestuelle travaillée avec la professeure de danse de l'ES où les enfants représenteront les hommes qui détruisent les arbres.

Une seconde où ils joueront les savants de l'équipe expédiée au pôle nord.

Discussion autour des caractères que les enfants souhaitent pour leurs personnages :

Léoni coquette prétentieuse

Lou joyeuse obsédée

Violette dynamique peureuse

Naëlle dynamique

Audrey râleuse

Raphaël un peu râleur

Lucia excitée contente

Lou carré

**Vacances de Noël**

**SEANCE 6\_Séance 9 du 9 janvier 2015\_9 personnes**

**-Séquence 1** 15min Points sur les préparatifs du spectacle de la Galette

**-Séquence 2** 7min Répétition mise en scène du spectacle de la Galette sans interventions de la metteuse en scène

**-Séquence 3** 23min *Débriefing* et répétition des passages de scènes à revoir.

**-Séquence 4** 7min Répétition intégrale/générale avec interventions réduites

**-Séquence 5** 8min Points sur les préparatifs du spectacle de la Galette. Puis topo sur le Grand spectacle de fin d'année et découverte du texte avec une lecture commune

**SEANCE 7\_Séance 10 du 16 janvier 2015\_10 personnes**

**-Séquence 1** 10min tour de questions réponses sur les inquiétudes du spectacle de la Galette à venir. Contrôle des costumes

**-Séquence 2** 18min Italienne

**-Séquence 3** 10+4min Répétition intégrale/générale avec interventions réduites suivi d'un *Débriefing*

**-Séquence 4** 7min Dernière répétition intégrale/générale sans interventions

**Dimanche 18 janvier 2015 spectacle de la Galette**

**\_Séance 11 du 23 janvier 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 5min Exercice de respiration et étirements pour se détendre, prendre conscience du corps et aider à se concentrer
- Séquence 2 12min *Débriefing* tour de parole sur le spectacle de la Galette du dimanche dernier pour extraire les aspects à améliorer et à prendre en compte pour le travail de mise en scène à venir.
- Séquence 3 40min Mise en abîme par la narration du contexte du spectacle de fin d'année sur lequel ils vont commencer à travailler et réponses aux questions. Distribution du texte pour une lecture discutée et explicitée où chacun lit ses répliques. Mise au point sur le caractère et les spécificités des personnages de la fiction

**SEANCE 8\_Séance 12 du 30 janvier 2015\_9 personnes**

- Séquence 1** 16min Mise en scène de la tactique des manchots pour se réchauffer dans le grand nord. La metteuse en scène fait montrer les idées de chacun à tour de rôle puis décide des éléments qu'elle souhaite réintroduire dans sa synthèse
- Séquence 2** 20min Inventions et mise en scène du mime pour faire comprendre leurs intentions aux indigènes du grand nord. Idem
- Séquence 3** 4min Répétition de la scène tactique des manchots
- Séquence 4 11min Lecture intégrale du texte avec le ton et réponses aux interrogations des enfants sur la mise en scène

**\_Séance 13 du 6 février 2015\_9 personnes**

- Répétition mise en scène passage d'expression corporelle avec la professeure de danse de l'ES
- Explication des interactions avec les autres groupes de danse et présentation du morceau de danse

**Vacances d'hivers****SEANCE 9\_Séance 14 du 6 mars 2015\_7 personnes**

- Séquence 1** 45min Mise en scène de l'entrée sur scène et de la suite
- Séquence 2** 12min Répétition depuis le début

**SEANCE 10\_Séance 15 du 13 mars 2015\_10 personnes**

- Séquence 1 25min Italiennes
- Séquence 2 5min Exercice de mimes sur la thématique du grand froid pour travailler les gestes pour meubler la gestuelle de la mise en scène
- Séquence 3** 15min Répétition mise en scène début et suite du spectacle de fin d'année

**Absence de la metteuse en scène pas de cours les 20 et 27 mars****SEANCE 11\_Séance 16 du 3 avril 2015\_8 personnes**

- Séquence 1 30min Répétition mise en scène du passage d'expression corporelle avec la professeure de danse de l'ES et présentation du rendu à la metteuse en scène
- Séquence 2** 25min Répétition mise en scène de la tactique des manchots jusqu'à la fin
- Séquence 3 5min Italienne de la moitié finale du texte

**SEANCE 12\_Séance 17 du 10 avril 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 7min Remémoration du déroulé de la pièce avec réponses aux questions
- Séquence 2** 45min Répétition intégrale de la mise en scène en insistant sur le volume
- Séquence 3 4min Exercice du tableau, mime figé sur le thème de la ville

### **Vacances de Pâques et ponts**

#### **SEANCE 13\_Séance 18 du 8 mai 2015\_5 personnes**

- Séquence 1 7min Topo sur les costumes et préparatifs pour le grand spectacle
- Séquence 2** 42min Répétition intégrale de la mise en scène
- Séquence 3 10min Exercice sur la démarche et l'occupation de l'espace. Il consiste en une marche libre puis au signal du meneur de jeu tout le monde se fige et regarde (observation visuelle) la personne dont le nom est choisi pour reproduire sa démarche émotionnelle jusqu'à ce que ce soit le tour d'un autre. Lorsque la personne est désignée elle doit aussi dire une phrase que les autres devront reprendre selon leur envie.

#### **SEANCE 14\_Séance 19 du 15 mai 2015\_6 personnes**

- Séquence 1 20min Répétition mise en scène du passage d'expression corporelle avec les accessoires en présence de la professeure de danse de l'ES et de la metteuse en scène
- Séquence 2** 18min Répétition intégrale de la mise en scène
- Séquence 3 8min Répétition mise en scène second passage d'expression corporelle avec la professeure de danse de l'ES

### **Semaine sans cours pont**

#### **SEANCE 15\_Séance 20 du 22 mai 2015\_7 personnes**

- Séquence 1 6min Essayage des costumes et préparatifs pour le grand spectacle
- Séquence 2** 35min Répétition intégrale de la mise en scène
- Séquence 3** Répétition intégrale de la mise en scène avec intervention réduite de la metteuse en scène

### **\_Mercredi 27 mai 2015 Filage du grand spectacle avec les autres groupes**

#### **\_Séance 21 du 5 juin 2015\_ 8 personnes**

- Séquence 1 25min *Débriefing* du filage et retour sur les points à améliorer
- Séquence 2 28min Exercice pour travailler la gestuelle qui meuble le spectacle. A tour de rôle chacun passe raconter une histoire qui se passe dans le grand nord et tout les autres miment l'histoire contée

#### **SEANCE 16\_Séance 22 du 12 juin 2015\_ 10 personnes**

- Séquence 1 5min Topo sur les préparatifs à figer pour le spectacle et réponses aux questions. Puis narration du déroulé des scènes clefs du spectacle avec signalisation des caractéristiques déterminantes
- Séquence 2** 38min Répétition intégrale de la mise en scène avec notamment les passages d'expression corporelle avec intervention réduite de la metteuse en scène
- Séquence 3 9min *Débriefing* de la dernière répétition de la mise en scène et dernières mises au point

### **\_Mercredi 17 juin 2015 spectacle**

### III. Groupe des moyens

#### **Séance 1 du 10 octobre 2014\_ 9 personnes**

- Séquence 1 17min Exercice de mimes par six sur le principe du téléphone arabe. A la fin de la chaîne le premier et le dernier comparent l'histoire qu'ils ont comprise. Cet exercice aide à prendre conscience de la nécessité d'être attentif à l'autre
- Séquence 2 30min Exercice d'improvisation libre par groupes de trois avec un temps de préparation (5 minutes). Cet exercice aide à prendre conscience de la nécessité d'être attentif à la narration du spectateur
- Séquence 3 21min Exercice de mime à deux. L'un mime ce qu'il veut et l'autre fait la voix off, conte tout ce qui se passe dans la tête du mime

#### **Séance 2 du 17 octobre 2014\_ 9 personnes**

- Séquence 1 7min Exercice de mime. Une personne vient mimer une action au milieu des autres et au bout d'un moment un autre vient lui demander « qu'est-ce que tu fais ? » et lui répond autre chose qu'il ne fait et s'en va. Alors le curieux mime ce que l'autre lui a dit qu'il faisait et ainsi de suite
- Séquence 2 24min Exercice de mime avec sons ; à la découverte d'un objet exprimer un premier sentiment aux spectateurs puis petit-à-petit passer à l'expression d'un autre sentiment
- Séquence 3 19min Exercice de l'ambassadeur. Deux équipes, un de chaque va chercher un mot et le mime à son équipe qui doit deviner de quoi il est question. Une fois le mime découvert une autre personne de l'équipe va chercher le second mot à mimer et ainsi de suite. Il est interdit de parler, de monter les choses et conseiller de chuchoter les réponses.

#### **Vacances de Toussaint**

#### **Séance 3 du 7 novembre 2014\_9 personnes**

- Séquence 1 3min Brève présentation de l'histoire du spectacle intermédiaire de la « Galette » dont le groupe en question jouera le rôle du jury et des présentateurs. Réponse aux questions
- Séquence 2 30min Exercice d'improvisation deux par deux à partir d'une situation connue de tout le monde. Une première fois cette situation est jouée dans une dynamique conflictuelle et une seconde fois de manière chaleureuse
- Séquence 3 38min Exercice par deux d'invention de personnages à partir de chapeaux. Un premier vient présenter son personnage au plateau et expose son problème. En coulisse un second écoute le monologue et à un moment choisi un chapeau pour inspirer le personnage qui va entrer dans l'histoire du premier pour l'aider à solutionner son souci.

#### **Séance 4 du 14 novembre 2014\_11 personnes**

- Séquence 1 68min Exercice des chapeaux. Le mime force à travailler l'effort de traduction nécessaire à la narration du spectateur. Cet exercice donne l'opportunité à la metteuse en scène d'ajuster l'attitude de jeu et affiner la technique de chacun. De plus ces exercices de mime permettent à ceux qui ne jouent pas de continuer d'apprendre à se faire spectateur.

#### ***SEANCE 1* Séance 5 du 21 novembre 2014\_12 personnes**



-Séquence 1 27min Première lecture de la pièce par le groupe, six feront le jury (Léo, Alix, Lisa, Zhiad, Maxime, Terry) et six autres les présentateurs (Théo, Pierrick, Elian, Manon, Léa Emma). Contextualisation du texte, esquisse des intentions à jouer, réponse aux questions.

-**Séquence 2** 29min Première mise en scène texte en mains sans indications d'interprétations ni de déplacements du spectacle intermédiaire de la Galette

### **\_Séance 6 du 28 novembre 2014\_12 personnes**

-Séquence 1 6min Regroupement autour des difficultés d'apprentissage du texte

-Séquence 2 61min Exercice d'improvisation par deux avec situation initiale commune à tous (les deux protagonistes sont amoureux de la même personne). Chaque groupe pioche au hasard une façon de le jouer ou un contexte différent. Travail sur la pluralité des interprétations

### **Semaine sans cours**

#### **SEANCE 2\_Séance 7 du 11 décembre 2014\_10 personnes**

-**Séquence 1** 65min Répétition de la mise en scène du spectacle de la Galette

#### **SEANCE 3\_Séance 8 du 18 décembre 2014\_8 personnes**

-Séquence 1 9min Topo sur les costumes pour la rentrée

-**Séquence 2** 45min Répétition intégrale de la mise en scène du spectacle de la Galette

-Séquence 3 21min Présentation de l'histoire du grand spectacle et discussion autour du caractères des personnages en cours de rédaction ; des savants qui sont en charge de trouver une solution pour sauver la planète et feront la rencontre d'un bucheron. Le groupe des moyens interviendra à trois moments du spectacle

Maxime le bucheron passionné et énergique qui représente une certaine sagesse

Ellian savant marrant aux idées délirantes

Pierrick savant gaffeur en duo avec Ellian

Zhiad monsieur je sais tout un peu prétentieux

Théo savant hyper sérieux et râleur

Léo savant fainéant qui se plaint tout le temps

Terry savant caractériel qui cherche à semer la zizanie

Emma savante naïve un peu à côté de la plaque

Lysa savante timide qu'on n'écoute jamais

Alix savante compétente concernée et optimiste

Manon savante hystérique et colérique

Léa savante fataliste et déprimée

### **Vacances de Noël**

#### **SEANCE 4\_Séance 9 du 9 janvier 2015\_12 personnes**

-**Séquence 1** 27min Répétition intégrale de la mise en scène du spectacle de la Galette avec intervention réduite de la metteuse en scène

-Séquence 2 6min Révision du texte

-**Séquence 3** 28min Répétition intégrale de la mise en scène du spectacle de la Galette

#### **SEANCE 5\_Séance 10 du 16 janvier 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 17min Italienne

-**Séquence 2** 36min Répétition intégrale de la mise en scène du spectacle de la Galette avec intervention réduite de la metteuse en scène

### **Dimanche 18 janvier 2015 spectacle de la Galette**

#### **Séance 11 du 23 janvier 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 16min *Débriefing* tour de parole sur le spectacle de la Galette du dimanche dernier pour extraire les aspects à améliorer et à prendre en compte pour le travail de mise en scène à venir.
- Séquence 2 22min Exercice d'improvisation où chacun à son tour vient raconter ce qu'il a ressenti la première fois qu'il est monté sur scène. Dans un premier temps il est question de raconter ce qui a été génial et dans un second temps rejouer l'histoire en tant que catastrophique
- Séquence 3 24min Exercice sur les apartés ; scénette d'improvisations où chaque réplique se clôture par un aparté

#### **Séance 12 du 30 janvier 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 33min Session de co-construction des personnages. Travail à la table
- Séquence 2 36min Session d'improvisation individuelle (5min de préparation) sur la trame du spectacle. Dans leur labo chaque personnage dans sa complexité réagit à l'annonce de la déforestation planétaire. Travail sur la valise du personnage étayé par la metteuse en scène

#### **Séance 13 du 6 février 2015\_10 personnes**

- Séquence 1 22min Remise des textes par la professeure de danse de l'ES. Première lecture commune de la pièce
- Séquence 2 38min Mise en scène de scènes d'expression corporelle faisant office de transitions dans la pièce ; l'arrivée des savants chez le bucheron

### **Vacances d'hivers**

#### **Fichier Corrompu Séance 14 du 6 mars 2015\_**

#### ***SEANCE 6* Séance 15 du 13 mars 2015\_10 personnes**

- Séquence 1 16min Italienne et discussion autour de l'apprentissage du texte
- Séquence 2** 57min Répétition de la mise en scène de la scène du laboratoire du grand spectacle

### **Absence de la metteuse en scène pas de cours les 20 et 27 mars**

#### ***SEANCE 7* Séance 16 du 3 avril 2015\_9 personnes**

- Séquence 1** 65min Répétition de la scène du laboratoire de la pièce du grand spectacle et mise en scène de la scène chez bubuche

#### ***SEANCE 8* Séance 17 du 10 avril 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 5min Point sur les costumes et accessoires
- Séquence 2** 17min Répétition de la scène du laboratoire
- Séquence 3** 7min Répétition de la scène du laboratoire avec intervention réduite
- Séquence 4** 31min Répétition de la scène chez bubuche

## **Vacances de Pâques et ponts**

### **Séance 18 du 8 mai 2015\_4 personnes**

- Séquence 1 24min Travail de recherche sur les costumes et les accessoires
- Séquence 2 7min Travail sur le passage chanté du bucheron
- Séquence 3 18min Italienne
- Séquence 4 15min Exercice d'improvisation collective (5min de préparation) sur la thématique réveille à trois heures du matin

### **Semaine sans cours (pont)**

### **SEANCE 9\_Séance 19 du 22 mai 2015\_9 personnes**

- Séquence 1** 15min Répétition de la scène du laboratoire deux fois avec intervention réduite de la metteuse en scène
- Séquence 2** 61min Répétition de la scène chez bubuche

### **Séance 20 du 29 mai 2015\_7 personnes**

- Séquence 1 45min Italienne et répétition intégrale avec la professeure de danse de l'ES sans interventions

### **SEANCE 10\_Séance 21 du 5 juin 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 30min *Débriefing* tour de parole sur les répétitions précédentes et discussion autour des points délicats de la mise en scène
- Séquence 2 16min Mise en scène du final du spectacle avec l'offrande de la guirlande au descendant de bubuche lors de la fête commémorative
- Séquence 3** 25min Répétition intégrale de la mise en scène du spectacle

### **SEANCE 11\_Séance 22 du 12 juin 2015\_10 personnes**

- Séquence 1 11min *Débriefing* tour de parole sur les répétitions précédentes et discussion sur les derniers préparatifs pour le spectacle
- Séquence 2** 16min Répétition de la scène du laboratoire sans intervention de la metteuse en scène suivi d'un *débriefing*
- Séquence 3** 6min Répétition de la scène du laboratoire sans intervention de la metteuse en scène
- Séquence 4** 27min Répétition de la scène chez bubuche sans intervention de la metteuse en scène et discussion autour de modification sur le finale de la scène
- Séquence 5 8min Répétition de la scène finale de la guirlande sans intervention de la metteuse de la metteuse en scène
- Séquence 6 4min Dernier *débriefing* sur la séance

### **Mercredi 17 juin 2015 spectacle**

## **IV. Groupe des grands**

### **SEANCE 1\_Séance 1 du 27 novembre 2014\_11 personnes**

- Séquence 1 9min Exercice du tableau. Les un après les autres chacun vient prendre une pause figée (statue) sur le plateau en cohérence avec les autres. Travail de composition,

d'interprétation et d'occupation de l'espace. Une fois terminé, la moitié s'en va et réitère l'opération pour tenter d'évoquer une autre histoire et ainsi de suite. Travail sur les interprétations potentielles

-Séquence 2 35min Exercice d'improvisation à deux d'une rencontre dans un bar (lieu qui sera repris dans le spectacle) avec ou sans rendez vous. A la fin de l'impro le spectateur doit savoir qui ils sont, quels étaient les personnages, pourquoi ils étaient dans le bar et les liens qui unissent les personnages. Le démarrage de l'impro doit se faire sans parole. Quand l'arbitre claque des mains, il est autorisé de parler tout en laissant place aux silences et regards. Travail sur l'attention portée à la NG gémellaire du spectateur, le mime, l'expression corporelle, la co-construction actée sur l'observation et les décalages entre les aspects concrets et la fiction

-**Séquence 3** 15min Reprise des textes travaillés l'an passé qui seront intégrés dans la représentation de fin d'année (théâtregramme). Répétition mise en scène de Gamme un (5 personnes) et deux (6 personnes-manque une personne) avec en têtes les aspects techniques travaillés précédemment corps, silence, voix.

### **SEANCE 2\_Séance 2 du 4 décembre 2014\_12 personnes**

-Séquence 1 51min Exercice d'improvisation à deux d'une rencontre dans un bar avec ou sans rendez vous. A la fin de l'impro le spectateur doit savoir qui ils sont, quels étaient les personnages, pourquoi ils étaient dans le bar et les liens qui unissent les personnages. Contrainte : tout les personnages ont quelque chose à cacher qui doit transparaître dans le corps et le discours, avec dix secondes de préparation pour déterminer si les personnages se connaissent ou pas. Le démarrage de l'impro doit se faire sans parole. Quand l'arbitre claque des mains, il est autorisé de parler tout en laissant place aux silences et regards. L'accent est mis sur les silences, les positions corporelles et la fin qui doit être assumée

-**Séquence 2** 4min Répétition mise en scène de Gamme trois (2 personnes)

### **SEANCE 3\_Séance 3 du 11 décembre 2014\_12 personnes**

-Séquence 1 3min Exercice d'occupation de l'espace. Tout le monde marche normalement sur le plateau en occupant au mieux l'espace et au signal du meneur tout le monde marche au ralenti jusqu'au signal suivant

-Séquence 2 10min Temps d'indications scéniques et de travail du texte les théâtregrammes

-**Séquence 3** 21min Répétition des mises en scène des Gammes (Théâtregramme)

-Séquence 4 12min Proposition et présentation des scènes de la pièce à adapter pour le spectacle. Distribution aléatoire dans un premier temps. Lecture et réflexion sur les textes par groupes

-Séquence 5 19min Lectures commune des textes de Levey. Avis positifs de la troupe à travailler ces nouveaux textes. Chacun annonce sa préférence ou sa défiance vis-à-vis des textes pour la distribution définitive

1-Prologue agrandir la maison (Bruno et Nathalie) (Lucie, Maxime)

2-Les auréoles sous les bras (Kathy, Jessica et Didier) (Etienne, Lola, Annabelle)

3-Même si tes lèvres font semblant (Bruno et Nathalie) (Alice, Louis)

4-Des stores vénitiens (Kathy, Jessica et Didier) (Johan, Lisa, Loanne)

5-La jupe qui vat (Fred, Jessica et Didier) (Arnaud, Clément, Lucie L)

-Séquence 6 10min Exercice de l'ascenseur en deux groupes. Improvisation où l'ensemble du groupe se retrouve bloqué dans un ascenseur. Travail dans un espace restreint

**SEANCE 4 Séance 4 du 18 décembre 2014\_13 personnes**

- Séquence 1 15min Mise au point du calendrier des séances qui ne seront pas assurées, du jour de rattrapage (la journée du dimanche 31 mai) et des jours de représentation (dimanche 21 juin à 17h et jeudi 25 juin à 19h)
- Séquence 2 10min Exercices d'échauffement en cercle (tête, épaules, respiration, voix, étirements divers et variés). Exercice des balles de couleurs ; exercice d'attention et coordination chacun se passe une balle imaginaire en claquant des main en disant la couleur de la balle tout en établissant le contact visuel avec l'autre. Petit à petit des balles d'autres couleurs se rajoutent
- Séquences 2 13min Exercice sur l'occupation de l'espace et les intentions à transcrire à l'autre. Tout le monde marche normalement au plateau en changeant de directions tout en évitant les autres. Puis l'exercice consiste à faire monter une émotion d'abord dans le bord puis qui va transparaître dans le visage puis au signal du meneur aller à la rencontre d'un autre et lui transcrire cette émotion sans parler. Reproduire depuis le début et lors de la transcription décocher une phrase en cohérence avec l'émotion.
- Séquence 3 10min Exercice du tableau avec pour seule contrainte d'occuper l'intégralité de l'espace en cohérence avec la proposition du premier groupe en place
- Séquence 4 15min Travail sur le texte et la mise en scène par groupe sur les Gammes (Théâtregramme) en autonomie. La metteuse en scène passe de groupe en groupe avec ses annotations de scène pour rappeler les points à conserver et ceux à améliorer, signaler les points où ils leur reste à faire des choix de jeu, ce qu'elle aimerait voir à l'essais, et montrer des propositions de mises en scène.
- Séquence 5** 18min Répétition au plateau des Gammes de Théâtregramme
- Séquence 6 10min Annonce de la distribution et lecture au plateau de la pièce présentée la fois précédente pour apprivoiser le texte. Prise de notes d'indications scéniques

**Vacances de Noël**

**SEANCE 5 Séance 5 du 15 janvier 2015\_13 personnes**

- Séquence 1 32min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs avec changements de rythmes. Exercice sur l'occupation de l'espace, des endroits du plateau signalés sont des espaces où celui qui y passe en marchant au rythme déterminé par le meneur est contraint par certaines règles corporelles (marche sur un fil au dessus du vide ; passage dans un tunnel ; zone très chaude ; zone très froide ; zone dans le noir ; zone dans la boue). Puis isoler une phrase d'un texte, se figer dans l'espace puis reprendre la marche rythmée par la phrase et son personnage pour finir par l'exprimer à tour de rôle.
- Séquence 2 14min Présentation d'un premier déroulé du spectacle et découpage de l'espace, proposition des grandes lignes de mise en scène  
Gamme 1 ; Gamme 2 ; Gamme 4- Agrandir la maison ; Gamme 3 ; Même si tes lèvres font semblant ; Gamme 5 ; Les stores vénitiens ; Gamme 9 ; Des auréoles sous les bras ; Gamme 8 ; Faut juste trouver la jupe qui va avec
- Séquence 3** 31min Essai au plateau du déroulé en l'état dans l'espace
- Séquence 4 7min Débriefing sur le déroulements des textes et confrontation des avis et préférences

**SEANCE 6 Séance 6 du 22 janvier 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 15min Relaxation respiration (8min), exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs.

-Séquence 2 42min Exercice d'occupation de l'espace. Profite de ces déplacements pour travailler l'attitude des personnages de la pièce en imaginant les attributs (des goûts, dégoûts, traits de caractère) que l'on peut extrapoler à partir des répliques que l'on se remémore. Au bout du processus une fois incarné prendre assise. Ensuite chacun passe à son tour au plateau, pour déambuler puis se présenter et livrer les éléments imaginés sans perdre le corporel du personnage. Les autres sont spectateurs et peuvent en fin de piste interroger des éléments de la valise du personnage et partager leurs caprices de spectateur

-Séquence 3 14min Travail sur le texte et la mise en scène par groupe sur les Gammes (Théâtregramme) en autonomie. La metteuse en scène passe de groupe en groupe avec ses annotations de scène pour changer les découpages dans la répartition des répliques, la chorégraphie, les intentions, les axes de travail

**-Séquence 4** 9min Répétition au plateau des Gammes de Théâtregramme

### **SEANCE 7\_Séance 7 du 29 janvier 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 15min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs avec changements de rythmes.

-Séquence 2 50min Exercice sur l'occupation de l'espace, des endroits du plateau signalés sont des espaces où celui qui y passe en marchant au rythme déterminé par le meneur est contraint par certaines règles corporelles (marche sur un fil au dessus du vide ; passage dans un tunnel ; zone très chaude ; zone très froide ; zone dans le noir ; zone dans la boue) avec possibilité d'interagir avec les autres tout en se renouvelant dans l'expression par rapport à ce qui a déjà été fait. Puis isoler une phrase d'un texte, se figer dans l'espace puis reprendre la marche rythmée par la phrase et son personnage pour finir par l'exprimer à tour de rôle. Ensuite chacun retrouve la démarche et les caractéristiques de leurs personnages travaillés la fois précédente. Ensuite débute des sessions d'improvisation à deux avec pour consignes d'avoir recours aux personnages apprivoisés ; les personnages qui ne se connaissent pas se rencontrent alors qu'ils ont tout rendez-vous avec une troisième personne, connaissance commune, qui n'arrive pas. Les débriefing permettent de soulever les contradictions des personnages dans le temps et localiser les caractéristiques de choix tout en gardant une attention particulière au spectateur. Ces passages permettent aussi s'arrêter sur des éléments techniques de jeu

**-Séquence 3** 21min Répétition au plateau des Gammes de Théâtregramme

**Semaine sans cours** (5 février discussion autour des improvisations du début d'année)

### **Vacances d'hiver**

### **SEANCE 8\_Séance 8 du 19 février 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 10min Exercices d'échauffement en cercle.

-Séquence 2 7min Exercice sur l'occupation de l'espace d'inspiration théâtre contemporain, performance frôlant la danse et la mystique qui raconte une histoire. Isolement d'éléments par la metteuse en scène et reproduit pour les intégrer à Gamme 8

**-Séquence 3** 3min Mise en scène de la chorégraphie de Gamme 8.

-Séquence 4 12min Présentation du dispositif scénique de Nathalie et Bruno et Gamme 3 poursuivi d'une recherche d'images au plateau avec interdiction de reprendre celles que la metteuse en scène donne en exemple

**-Séquence 5** 49min Mise en scène des textes de Levey

**SEANCE 9\_Séance 9 du 26 février 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 22min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs avec association à la couleur une sensation, un sentiment et que l'intention soit reliée aux personnages des scènes de la pièce

-Séquence 2 14min Exercice sur l'occupation de l'espace par rapport aux éléments extraits la séance précédente; trois mouvements repris qui seront intégrés à la pièce pour illustrer les théâtrogrammes (trois passages en troupe, en sautillant et exaltant les bras en l'air, solennel mains sur les yeux et en glissant en se tirant de fils imaginaires). Poursuite du travail de recherche au plateau sur les mouvements de groupe pour Gamme 8 dans le style hôtesse de l'air ; chacun y va de sa proposition avec les grandes lignes d'indications scéniques de la metteuse en scène

**-Séquence 3** 50min Répétition de la mise en scène de Gamme 8, 1 et 4

**Semaine sans cours**

**SEANCE 10\_Séance 10 du 12 mars 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 15min Relaxation respiration (8min), exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs

-Séquence 2 8min Exercice sur la voix la réplique démocratique ; deux groupes face à face, tout les membres d'un groupe exprime un son jusqu'à aboutir à une unité sonore marquée. Une fois établie l'autre groupe le récupère et leur renvoi. Et inversement. Puis le second groupe ne reproduit pas le son du premier mais lui génère une réponse plurielle qui s'unifie à mesure et ainsi de suite.

-Séquence 3 8min Exercice sur l'occupation de l'espace et co-construction des personnages. A partir des personnages déjà travaillés de la pièce, récupérer la démarche établie. Ensuite figer l'intention du personnage dans l'espace. La meneuse en touche deux, qui se remettent à déambuler dans l'espace pour provoquer une rencontre brève constituée de quelques mots

-Séquence 4 19min Discussion et recherche au plateau, de la mise en scène de Gamme 3 et Gamme 5 et répétition des textes en autonomie pour les autres

**-Séquence 5** 29min répétition de la mise en scène de Gamme 5 et Gamme 9

**SEANCE 11\_Séance 11 du 19 mars 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 15min Exercices d'échauffement en cercle.

-Séquence 2 7min Exercice sur la voix la réplique démocratique

-Séquence 3 19min Exercice sur l'occupation de l'espace et co-construction des personnages. A partir des personnages déjà travaillés de la pièce, récupérer la démarche établie. Au signal de la meneuse tous se figent l'intention du personnage dans l'espace.

L'un se remet à marcher de sa propre initiative et après une déambulation convoque un autre personnage par le regard avec qui il entame une rencontre actée par un bref échange. Une fois que tout le monde est passé pour convoquer un autre, chaque couple formé reprennent tour à tour leur rencontre où elle s'était interrompue. Ces déambulations permettent à la metteuse en scène et aux acteurs d'extraire des éléments pour nourrir la mise en scène

**-Séquence 4** 11min Ajustement de la mise en scène de Gamme 8 par démonstrations et discussions

**-Séquence 5** 33min Répétitions des mises en scènes de Théâtrogramme (Gamme 8 et 5)

**SEANCE 12\_Séance 12 du 26 mars 2015\_9 personnes**

- Séquence 1 15min Exercices d'échauffement en cercle.
- Séquence 2 6min Exercice sur l'occupation de l'espace et les regards. Tout le monde est disséminé autour d'une personne. Cette dernière établit un contact visuel avec une personne, sans intentions de jeu, jusqu'à ce que la personne à l'intérieur du cercle soit remplacée par celle qu'il regarde sans se quitter des yeux. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde soit passé
- Séquence 3 9min Exercice des samouraïs pour se redynamiser avant d'aller au plateau. Tout le monde est disposé en cercle bien ancré sur ses jambes, celui qui initie le mouvement dit Ah en lançant les mains vers son destinataire, celui qui reçoit répond eh en levant les bras et les deux personnes à ses côtés doivent dire oh en envoyant leurs mains jointes bras tendu vers elle. Cette dernière revoit ensuite vers une autre personne et ainsi de suite. Si une personne se trompe ou ne réagit pas à temps, elle est éliminée du cercle. Le jeu se poursuit jusqu'à ce qu'il ne reste plus que deux personnes. Cet exercice travail la posture, la voix, la rapidité, l'attention et l'observation au moment présent. Laisser aller la pensée et avoir intégré les actions est essentiel pour gagner en vitesse et en liberté de jeu. Cet exercice est un modèle minimaliste du jeu de scène qui aide à prendre conscience que la connaissance par cœur et par corps du texte permet un gain en liberté de jeu, d'expression et d'implication corporelle et vocale
- Séquence 4 20min Exercice sur l'occupation de l'espace utilisé pour la mise en scène de transition entre les scènes, déambulation dans l'espace avec arrêts temporaires sur les assises du bar de scène et échanges de regards sans autres interactions avec les autres. La consigne est de prendre conscience des collègues au plateau mais aussi du public tout en utilisant ce qui se passe au plateau, toujours sans dialogue. Seul la moitié de la troupe est au plateau pour permettre aux autres d'apprendre depuis la place du spectateur. La metteuse en scène et les acteurs se saisissent de cet exercice pour générer des trouvailles
- Séquence 5** 39min Répétitions des mises en scènes de Théâtregramme (Gamme 9)

**SEANCE 13\_Séance 13 du 2 avril 2015\_13 personnes**

- Séquence 1 5min Exercices d'échauffement en cercle.
- Séquence 2 12min Exercice des samouraïs
- Séquence 3 21min Reprise du travail sur l'occupation de l'espace pour penser et chercher la mise en scène de la transition entre les gammes et les textes de Levey interprétés au bar à mettre en place. Suivi de mises au point par groupe avec la metteuse en scène à partir des notes de scènes des répétitions précédentes. Les autres en attendant répètent le texte en autonomie. Présentation du nouveau déroulé de la pièce
- Séquence 4** 20min Répétition intégrale de la mise en scène de Théâtregramme, des transitions avec changements de décor et des Nathalie & Bruno, sans interventions de la metteuse en scène
- Séquence 5** 18min Répétition des textes de Levey dans une ambiance de bar et Gamme 9 et 8 qui y sont intégrés

**SEANCE 14\_Séance 14 du 9 avril 2015\_13 personnes**

- Séquence 1 28min Débriefing du premier filage de la séance précédente, retour sur les points forts et faibles, ce qui est à garder ce qu'il reste à travailler. Discussion
- Séquence 2 11min Exercice des balles dans lequel on remplace les couleurs par des mots qui changent à chaque renvoi. Puis Exercice des regards. Et pour finir Exercice sur



l'occupation de l'espace. Au signal de la meneuse tout le monde s'arrête de déambuler et échange un regard sans intention avec la personne la plus proche. Et ainsi de suite  
**-Séquence 3** 52min Répétition de la mise en scène de Gamme 4, 9, agrandir la maison, les auréoles sous les bras et la jupe qui va avec

### **Vacances de Pâques**

#### **SEANCE 15\_Séance 15 du 30 avril 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 22min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des regards. Exercice des samouraïs. Point sur le calendrier.  
 -Séquence 2 12min Exercice sur l'occupation de l'espace pour nourrir la mise en scène. Déambulation dans les décors de la pièce avec des interactions de regards et changements de décors au cours de la déambulation pour travailler une des transitions du spectacle. Essai de musiques pour le spectacle. Retour de la metteuse en scène sur ce qui l'intéresse de reproduire et conserver pour la mise en scène  
**-Séquence 3** 11min Répétition de la mise en scène de Gamme 5 et 8  
 ...*Problème technique caméra*

#### **SEANCE 16\_Séance 16 du 7 mai 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 11min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des samouraïs. Exercice des regards.  
 -Séquence 2 12min Exercice sur l'occupation de l'espace en musique pour travailler l'entrée sur scène. Déambulation en trois temps un premiers avec regards collègues et public sans usage du décors, un second où il y a des temps de pauses qui ont recours au mobilier du décors où on s'assoit par exemple, et enfin mise en place du décors qui va suivre  
**-Séquence 3** 62min Répétitions du changement de décor qui enchaîne sur la partie avec les textes de Levey mêlée à Gamme 9 et 8

#### **SEANCE 17\_Séance 17 du 14 mai 2015\_10 personnes**

-Séquence 1 18min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs. Exercice des samouraïs.  
 -Séquence 2 6min Exercice sur l'occupation de l'espace sous forme de mise en scène de l'entrée sur scène de la pièce qui doit être exercé du fait qu'elle reste de l'improvisation.  
**-Séquence 3** 56min Répétitions des scènes dont les acteurs sont présent (Nathalie et Bruno 1 et 2, Gamme 5 et 9 et la jupe qui va avec)

#### **SEANCE 18\_Séance 18 du 21 mai 2015\_12 personnes**

-Séquence 1 18min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des regards avec moins de retours à l'extérieur du cercle. Exercice des samouraïs.  
**-Séquence 2** 69min Répétitions des scènes dont les acteurs sont présent (entrée en scène, Gamme 3, Nathalie et Bruno 2, Gamme 5 et les auréoles sous les bras)

#### **SEANCE 19\_Séance 19 du 28 mai 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 14min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des samouraïs.  
 -Séquence 2 8min Exercice sur la voix. Choisir une phrase de son personnage et aller la chuchoter à l'oreille d'un partenaire puis sans casser le fil de la phrase dans une tension visuelle et auditive s'éloigner de l'autre et donc hausser la voix

-**Séquence 3** 27min Répétition des bouts de scène à ajuster dans la direction et la mise en scène

-**Séquence 4** 34min Filage de la pièce

### **SEANCE 20\_Séance 20 du 31 mai 2015\_13 personnes**

(séance de récupération 3H sur la scène du GR)

-Séquence 1 15min Retours collectifs et individuels sur le filage de la séance précédente

-Séquence 2 2min Exercice sur l'occupation de l'espace

-Séquence 3 41min Filage technique (déplacements, déplacements de décors dans l'ordre du spectacle) pour tester le déroulé sur la scène du spectacle et discussions pour ajuster la mise en scène au plateau

-**Séquence 4** 11min Répétition de Gamme 4

Pause

-Séquence 5 14min Débriefing collectif et individuel des passages de chacun à partir des notes de direction et mise en scène de la metteuse en scène avec adjonction des derniers caprices de spectateurs et modifications imposés par le nouvel espace de la scène du GR

-**Séquence 6** 38min Filage de la pièce avec interventions depuis la régis qui rend la communication gestuelle non perceptible

-Séquence 7 24min Débriefing du filage avec retours collectif et individuels de chacun et de la metteuse en scène, les difficultés, les points positifs et les changements à réaliser

-**Séquence 8** 5min Répétition de l'entrée sur scène

### **SEANCE 21\_Séance 21 du 4 juin 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 16min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice des balles de couleurs avec association libre de mots. Exercice sur l'occupation de l'espace, marcher normalement comme si on était dans la rue et au premier signal du meneur changer le rythme de la marche et aux suivant provoquer une petite rencontre avec la personne à proximité. Puis idem avec la démarche au plateau avec la rencontre des mêmes gens que précédemment pour essayer de prendre conscience de la démarche recherchée dans la différence.

-**Séquence 2** 25min Proposition d'une nouvelle entrée avec le mobilier préalablement présent au plateau et répétitions de Gamme 1, 2, 4, et 9

### **\_Séance 22 du 11 juin 2015\_13 personnes**

-Séquence 1 7min Exercices d'échauffement en cercle.

-Séquence 2 20min Retours de l'observateur sur l'évolution du spectacle au cours de l'année et ses caprices de spectateur.

-Séquence 3 14min Retours de la metteuse en scène sur les points techniques à consolider.

-**Séquence 4** 38min Répétition générale filage sans interventions de la metteuse en scène

### **SEANCE 22\_Séance 23 du 18 juin 2015\_11 personnes**

-Séquence 1 17min Relaxation au sol avec la narration du déroulé du spectacle par la metteuse en scène. Suivi des questions de chacun sur le déroulé

-Séquence 2 3min Exercice des samourais.

-Séquence 3 14min Exercice sur la projection de la voix. A tour de rôle chacun répète une phrase de son personnage de plus en plus fort sans crier jusqu'à ce que la metteuse

en scène dans la pièce adjacente juge que le volume soit correct et revienne au plateau.

Exercice de respiration au sol

-**Séquence 4** 14min Répétitions en insistant sur des passages de chœur (exemple Gamme 1) pour travailler sur l'intention et le rythme.

-**Séquence 5** 33min Répétition intégrale de la pièce, filage avec les présents

-Séquence 6 11min Débriefing du filage

### **SEANCE 23\_Séance 24 du 21 juin 2015\_13 personnes**

(Filage avant la première)

-Séquence 1 16min Filage technique, ajustement des placements sur la scène du spectacle avec les effets de lumières du spectacle

-Séquence 2 3min Exercices d'échauffement en cercle. Exercice sur l'occupation de l'espace

-Séquence 3 3min Débriefing et signalisation des caractéristiques déterminantes pour chacun

-**Séquence 4** 19min Répétitions de certaines scènes

-**Séquence 5** 46min Filage en condition de spectacle

-Séquence 6 20min Débriefing du filage, retours de direction et mise en scène

-Séquence 7 15min Moment détente

Première représentation

### **Jendredi 25 juin 2015 seconde représentation**

## **Annexe 6. Représentation visuelle récapitulant la saison des différents ateliers**

Les figures suivantes récapitules l'organisation des séances en séquences au cours de la saison sur les différents ateliers. En abscisses sont représentées chronologiquement l'ensemble des séances. En ordonnées sont représentées le nombre de séquences par séances. Sur les figures 1 et 2 des ateliers des petits et des moyens chaque colonne correspondant à une séance comprenant une ou des séquences codées. Elles sont également annotées par un chiffre qui correspond à celui qui permet de les repérer dans les autres figures de la partie empirique. On repère aussi pour les trois figures que pour chaque séance codée est surmonté du ou des chiffres représentant les séquences codées et leur durée en minutes. Enfin des colonnes plus foncés indiquent des repères chronologiques de la saison correspondant à des suspensions de l'activité des ateliers relatives aux vacances ainsi qu'aux débuts et fin des processus de co-construction des ateliers.

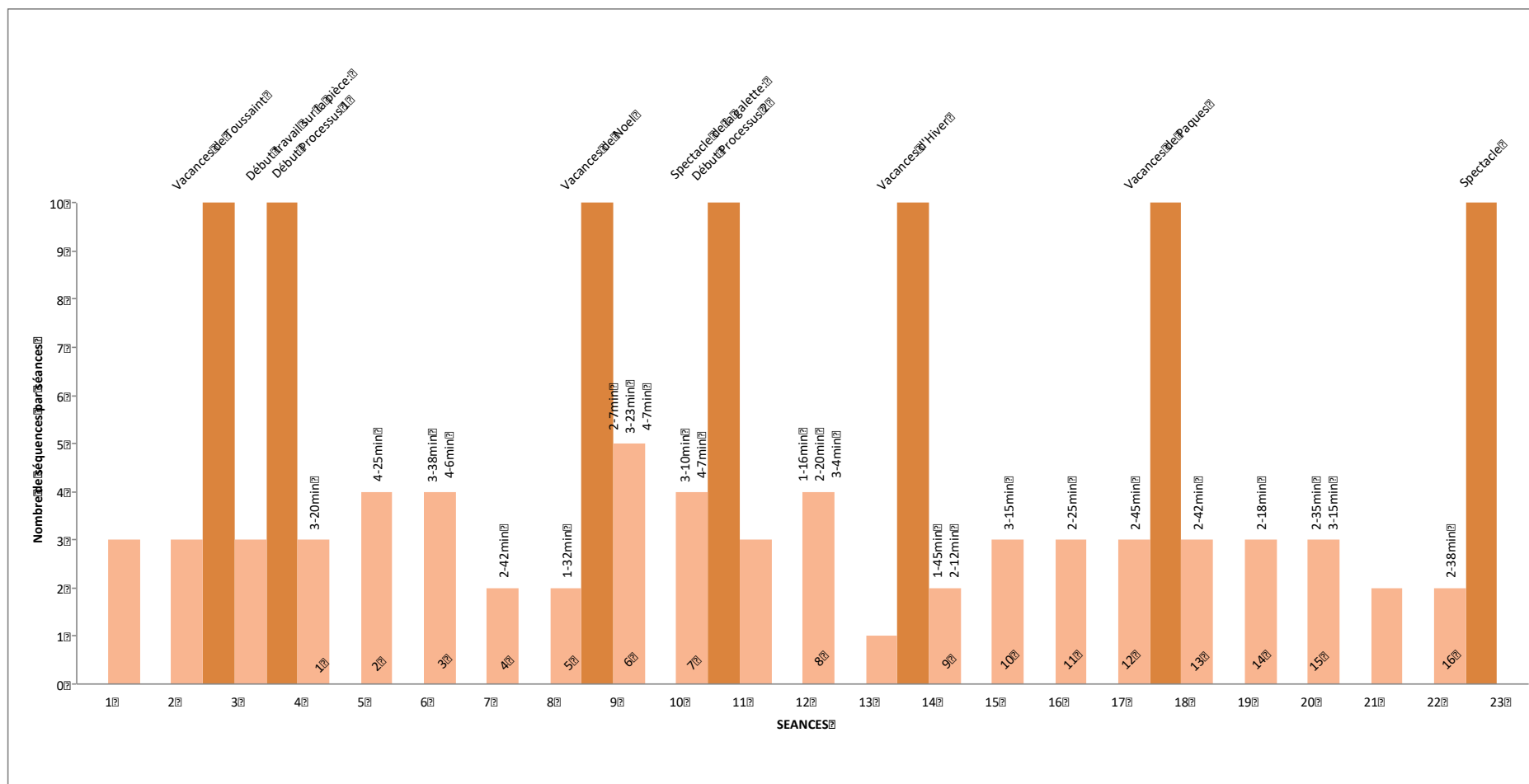
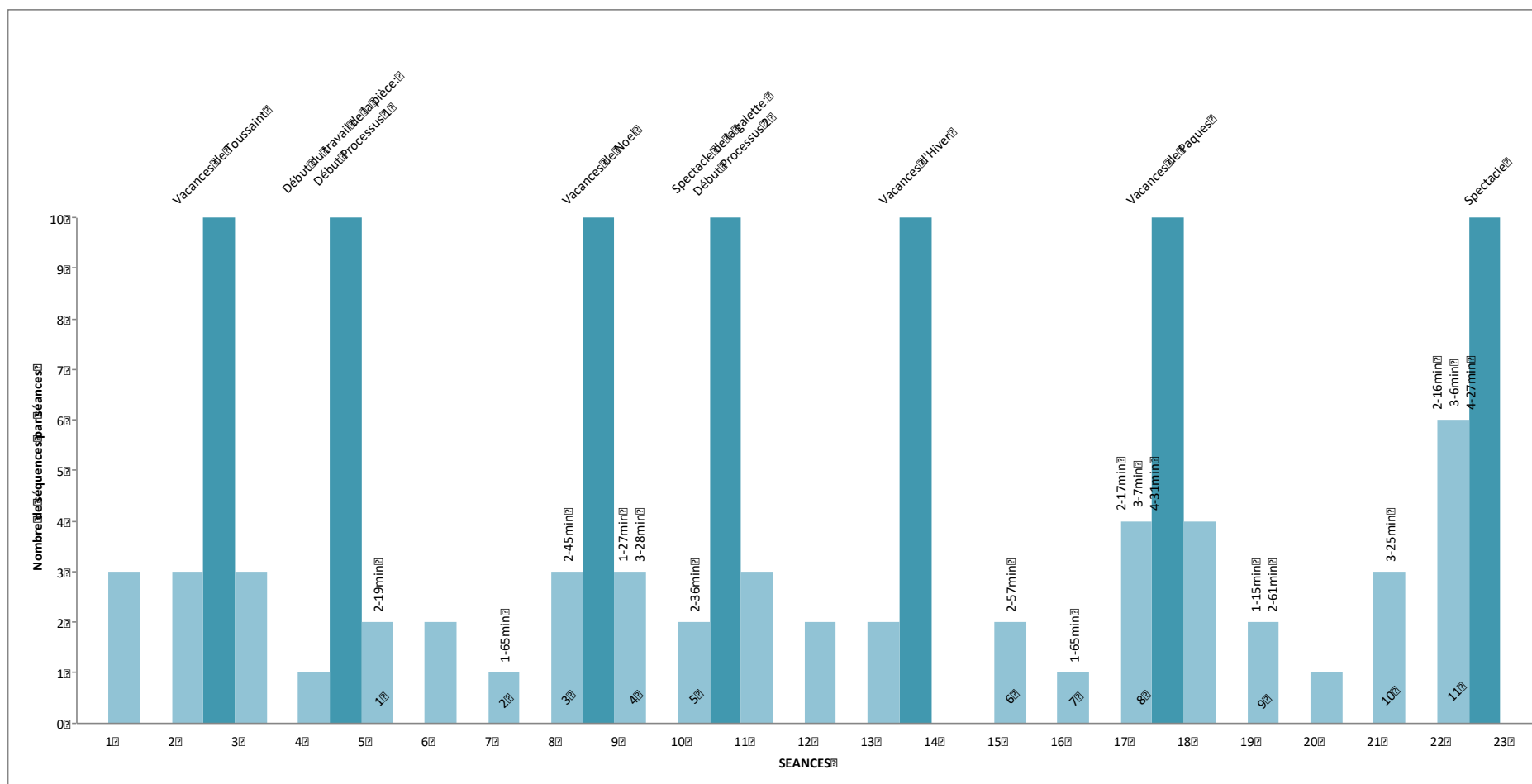


Figure 1 : Chronologie des séances sur la saison de l'atelier des Petits (n=10) ;22 heures d'observation pour 9h01 de codage



**Figure 2** : Chronologie des séances sur la saison de l'atelier des Moyens (n=9) ; 27 heures et 30 minutes d'observation pour 9h17 de codage

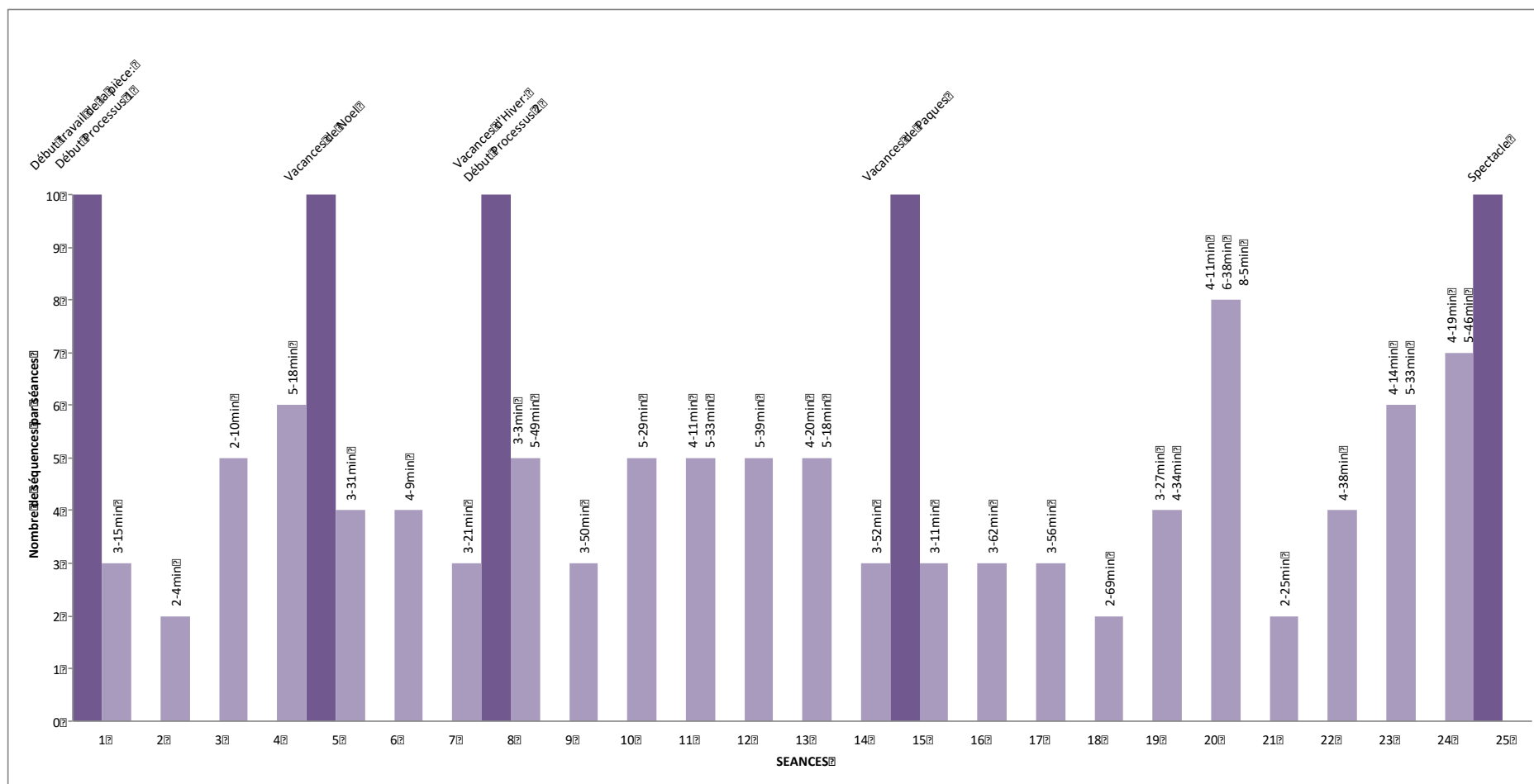


Figure 3 : Chronologie des séances sur la saison de l'atelier des Grands (n=13) ;38 heures d'observation pour 15h de codage

## Annexe 7. Appendice - Cite présentation

La thèse présentée, intitulée approche historico-culturelle d'une psychologie du spectateur fait suite à de précédents travaux de master qui portaient sur le développement de l'humour chez l'enfant (Annexe 1 & 2). Ces travaux, mettaient des triades d'enfants d'une même communauté de pratiques en situation de co-construction d'un spectacle humoristique. Nous nous intéressions à l'époque, à la façon dont des enfants se coordonnaient pour produire une œuvre humoristique. Fort de nos résultats, nous avons souhaité poursuivre l'étude des co-constructions théâtrales chez l'enfant, non plus médiés par des objets mais étayés par un adulte. Nous nous sommes donc tout naturellement tourné vers un dispositif déjà existant que sont les ateliers de théâtre associatifs. Le dispositif en question avait pour nous l'avantage d'être une situation de co-construction que nous pouvions observer sans avoir à la provoquer et présentait également la particularité non négligeable de se dérouler sur une année.

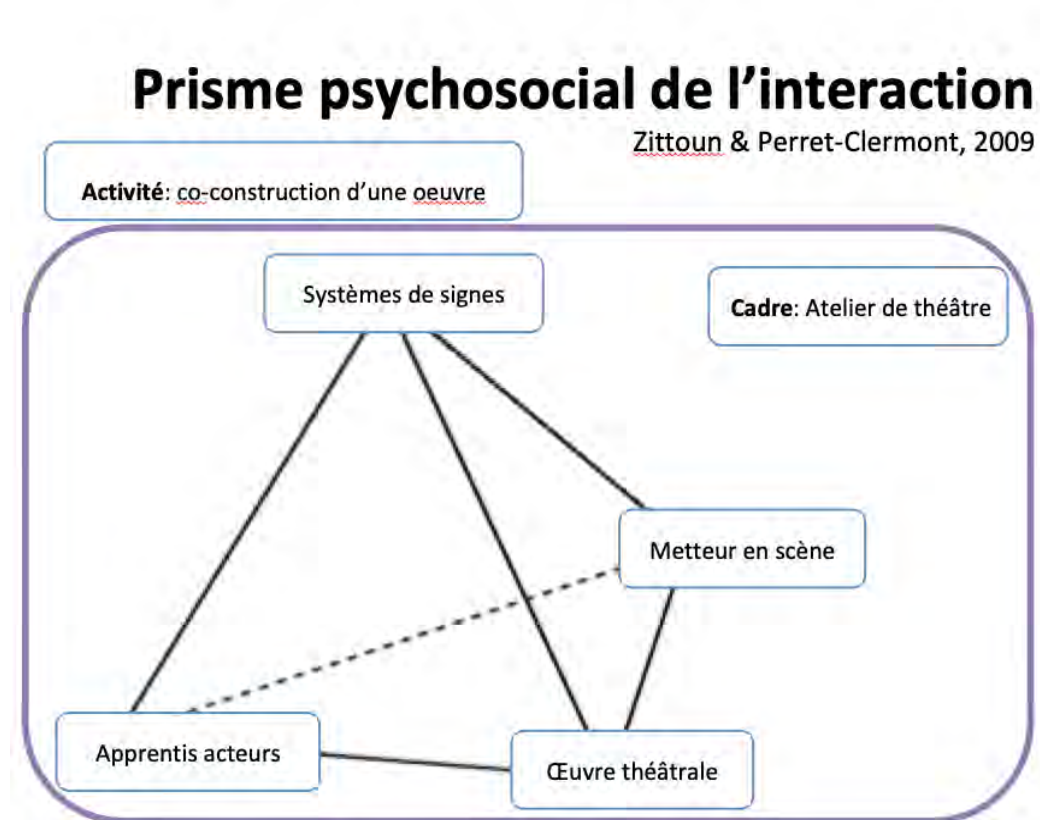
Un tel dispositif m'a permis de suivre sur une année, le travail de co-construction d'une pièce de théâtre étayée par un adulte metteur en scène. Chaque semaine j'ai observé et filmer le travail de mise en scène de trois troupes de théâtre dont le niveau d'expertise variait. La première observation de 22 heures cumulée portait sur la troupe que nous avons étiqueté dans l'étude groupe des petits, elle se composait de 10 apprentis acteurs âgés de 6-10 ans côtoyant l'école élémentaire, et qui avaient soit 1 an de pratique théâtrale ou bien débutait l'activité. La seconde observation de 27h30 cumulée portait quand à elle sur une troupe de 10 apprentis acteurs, côtoyant le collège, âgés de 11 à 15 ans, qui avaient en moyenne 2-3 ans d'expérience théâtrale. La troisième observation de 38h cumulée portait sur les répétitions de 13 apprentis acteurs âgés de 15-18 ans (ce qui correspond à la fin collège/Lycée), avaient en moyenne 6-10 ans d'expérience théâtrale. Chacune de ces troupes se composait également d'une metteuse en scène qui était la même pour le groupe des petits et des moyens auprès de qui nous avons réalisé des entretiens exploratoires pour tenter de mieux cerner leurs rôles au sein des ateliers.

Quand à moi, dans ce dispositif traditionnellement privé, j'ai été un spectateur privilégié que l'on pouvait solliciter sur des fonctions qui s'apparentaient à celles d'un assistant à la mise



en scène. Au cours de ces observations je me suis efforcé à comprendre comment au sein de chaque troupe la metteuse en scène s’y prenait pour amener les enfants à produire une œuvre théâtrale. Il est indéniable que ces observations emmagasinés auront guidés les interprétations qui suivront.

Nous allons maintenant présenter sommairement le cadre théorique de nos observations dont l’unité d’étude a été l’interaction.



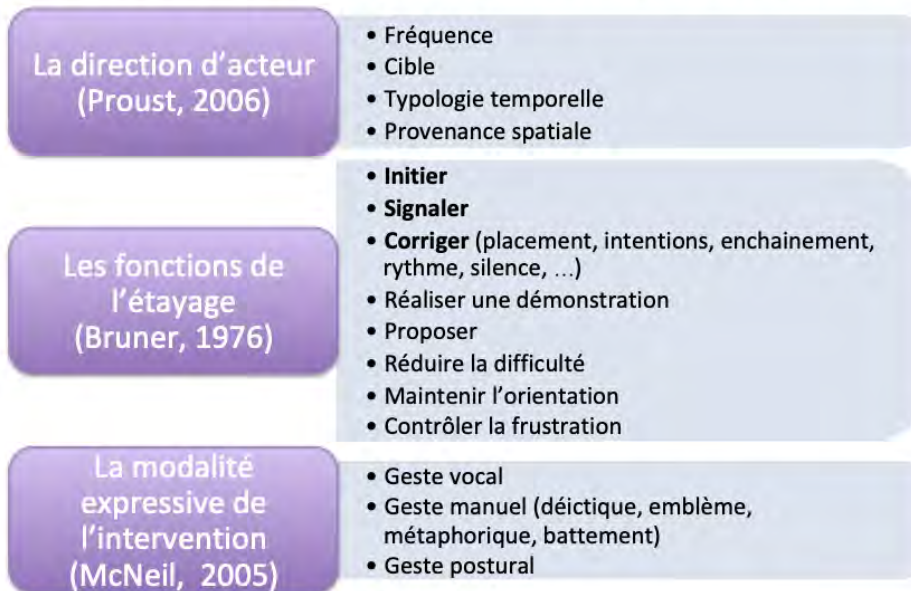
Mobiliser le prisme psychosocial de l’interaction (Zittoun & Perret-Clermont, 2009) nous permet de situer comment interagissent les différents protagonistes de l’activité. Comme on peut le voir l’activité prend forme dans le cadre d’un atelier de théâtre, dans lequel on retrouve les apprentis acteurs dont l’expression corporelle est mise en scène avec l’aide du metteur en scène qui orchestre la co-construction de l’œuvre via des systèmes de signes aux formes et fonctions variantes qui étayent le jeu des acteurs. Les membres de la troupe se retrouvaient à une fréquence hebdomadaire autour de cet objet commun, l’œuvre théâtrale qui aboutissait en fin d’année à une représentation publique. Nous allons maintenant préciser ce que nous observions.

Dans la filiation de Meyerson nous considérons ce que la troupe donne à voir durant les répétitions, c'est à dire l'œuvre en cours, comme la traduction des imaginaires et pensées de chacun en expressions sémiotiques, à même de nous renseigner sur ce qu'ils apprennent et comment ils s'y prennent.

La résistance inhérente à traduire son imaginaire et sa pensée est constitutive du travail de co-construction. Localiser les résistances dont la nature souvent composite varie au cours du travail de mise en scène, est la difficulté principale des apprentissages médiés par le metteur en scène. En somme, travailler n'est pas seulement produire mais c'est aussi se transformer soi-même (Dejours, 2003, p.52) par un retour instituant (Salmona, 1994) « une connaissance par corps » qui permet aux acteurs de développer le style de leur jeu. Cet apprentissage, est rarement symbolisé, ce qui rend sa transmission difficile, il se voit souvent péjorativement rétrogradé au statut d'automatismes (Dejours, 2003, p.22), d'où la pertinence d'être étayé par un adulte. Il est à noter que la conduite de la co-construction ne sera pas la même selon que la personne qui oriente l'action a pour principal référentiel l'œuvre qui sera présentée ou l'œuvre en cours. En effet, nos travaux nous amène à distinguer deux manières d'orchestrer selon que la co-construction est réalisé à partir du *prescrit* d'une représentation finale de l'œuvre ou bien à partir de l'*effectif* du travail en cours qu'il sera question de fixer. Le processus sera qualifié de *création* lorsque le travail s'oriente de ce que sera l'œuvre, dans ce cas le metteur en scène aura pour principale mission de faire correspondre la mise en scène à ce qui a été imaginé en amont. Tandis que lorsque le travail est conduit au regard de ce qui est réellement fait, le metteur en scène aura pour principale mission de fixer ce que l'on souhaite retenir pour l'instituer dans l'œuvre; le processus sera alors qualifié d'invention.

Nous allons maintenant présenter le travail d'orchestration de la mise en scène

## Qu'est ce qu'orchestrer la mise en scène?



Afin de définir l'orchestration tout au long de l'année au sein des différents ateliers de théâtre nous avons listé un certain nombre de variables observables inspirées des travaux de trois auteurs, ceux de (Proust, 2004, 2006) sur le travail du metteur en scène, de (Bruner, 1976) sur l'étayage que nous appliquons au théâtre et de (McNeil, 2005) sur la multimodalité de l'expression dans l'acquisition du langage et son développement que nous appliquons à d'autres acquisitions propres au théâtre.

Pour chaque séquence de répétition on a d'abord établi la fréquence moyenne des interventions puis pour chaque intervention de la metteuse en scène on a observé à qui elle s'adressait, quand elle intervenait et, de quelle place.

Nous avons également relevé la ou les fonctions des interventions listé ci-dessus, nous nous focaliserons sur les trois premières; initier et signaler visent à étayer la localisation des résistances rencontrés avec un degrés de précision différent. Initier fait part du choix de la scène à travailler et signaler des caractéristiques déterminantes pour orienter l'attention sur les points délicats à travailler au cours de la scène. La fonction peut être également de corriger une attitude de jeu qui se subdivise en 10 modalités, dont certaines sont :

-Placement : lorsque l'occupation de l'espace n'est pas adéquate à la mise en scène ;

- Intention : lorsque l'interprétation ne sert pas le sens du texte ;
- Enchaînement : lorsque le jeu présente des ruptures qui ne servent pas le rythme travaillé, par exemple lorsqu'il y a des laps de temps entre certaines tirades qui s'enchaînent ou lorsque qu'il y a une omission ou une interversion dans le déroulement des actions ;
- Rythme : lorsque le débit des gestes ne semble pas naturel (lorsqu'il est continu sans ruptures) ou ne correspond pas à la cadence recherchée par la mise en scène.
- Silence : lorsque le bruit d'un acteur parasite le jeu d'un autre.

Enfin nous avons également précisé la modalité expressive de chaque intervention si elle mobilisait un geste vocal, manuel, postural ou une combinaison de ceux ci, le cas échéant nous précisions si l'information apporté par cette combinaison était redondante, complémentaire, différente ou supplémentaire.

Donc voilà pour un certain nombre des systèmes de signes qui étayent l'œuvre en cours.

Au cours de nos observations, nous nous sommes rendu compte que la fonction de spectateur, autant pour les apprentis acteurs que pour les metteuses en scène, jouait un rôle primordiale dans la co-construction de l'œuvre. Elle se témoignait chez le metteur en scène par la nécessité à être hors du plateau, et pour les acteurs au plateau à sortir du rôle de leur personnage.

Comme chacun a pu en faire l'expérience, le spectateur n'est en rien passif, il engage son corps et sa croyance, ce qui explique la tension ressentie pour une œuvre dont le dénouement de l'histoire nous est la plupart du temps divulgué. L'apparente passivité de la fonction spectatrice est relative au respect d'un certain nombre de conventions qui ont pu changer au cours des époques. En effet, le travail d'interprétation et de réception du spectateur, complète l'œuvre, et confère à l'œuvre son statut. Pour le metteur en scène, se faire spectateur lui permet de comparer l'effectif au prescrit, ou bien choisir les éléments retenus pour la mise en scène. La perception kinesthésique (Bolens, 2008, p.1; Berthoz, 2003) (sensation et perception motrice du mouvement) qu'il a de la pièce va le renseigner si ce qu'il voit fonctionne, si une scène doit être retravaillée ou non et ainsi aider les acteurs à situer ce qu'il convient de retravailler. Pour les apprentis acteurs, se faire spectateur joue un rôle primordial dans l'apprentissage du rôle et son appropriation qui permettra l'expression de leurs styles (Billeter, 2012). L'acte du spectateur ici consiste à se débrouiller pour nouer/synthétiser ce qu'il voit chez l'autre à ce qui est prégnant chez lui.

Pour en revenir à l'activité observée, nous sommes parti de l'hypothèse développementale que tout un chacun mobilise un style qui se précise et s'affine au cours des activités pratiquées par l'utilisation quotidienne de notre corps. Avec l'expérience de la pratique, un auteur (à entendre dans son sens élargi à l'acteur, le spectateur et le metteur en scène) apprend ce qu'il est en mesure d'exprimer et ce qu'il affectionne travailler. Ainsi, en fonction du rapport entretenu d'un auteur à son style, le travail de co-construction d'une œuvre ne sera pas étayé de la même manière. Le style dans notre étude est une hypothèse de travail, nous n'avons pas eu pour prétention de la démontrer, nous partons d'une croyance commune à la communauté de pratique.

Face à la quantité des données recueillis et du peu de littérature pour orienter notre analyse exploratoire sur l'orchestration de la pratique théâtrale chez l'enfant et l'étayage d'un adulte, appliqué au champ du théâtre, nous avons fait le choix d'une méthodologie quantitative afin d'obtenir dans un premier temps une vue d'ensemble ; ceci à visée d'identifier une structure à même de nous donner à penser des liens sur lesquels s'attarder dans des études ultérieures. De là nous faisons l'hypothèse qu'en fonction de l'expérience des apprentis acteurs (nombre d'années de pratiques et moment de la saison), l'orchestration de la co-construction d'une œuvre théâtrale ne ciblera pas les mêmes apprentissages, et que l'étayage sera donc distinct selon la troupe observée. En somme, nous explorons l'impact d'un style plus ou moins exprimé dans une relation de travail co-constructif entre des apprentis acteurs et une metteuse en scène.

Nous allons maintenant exposer les principaux résultats.

Si on compare l'orchestration de la mise en scène sur les différents ateliers, on observe que l'étayage de l'adulte privilégie certains aspects spécifiques à chaque groupe. Sur le groupe des petits l'accent est mis sur l'expression de la présence en scène, c'est à dire soutenir les gestes et les regards pour entretenir le jeu du personnage sur les temps non cadrés par le texte. Autre aspect étayé, l'occupation de l'espace visuel c'est-à-dire comment se rendre visible sans empêcher le jeu de l'autre d'être vu et réalisé.

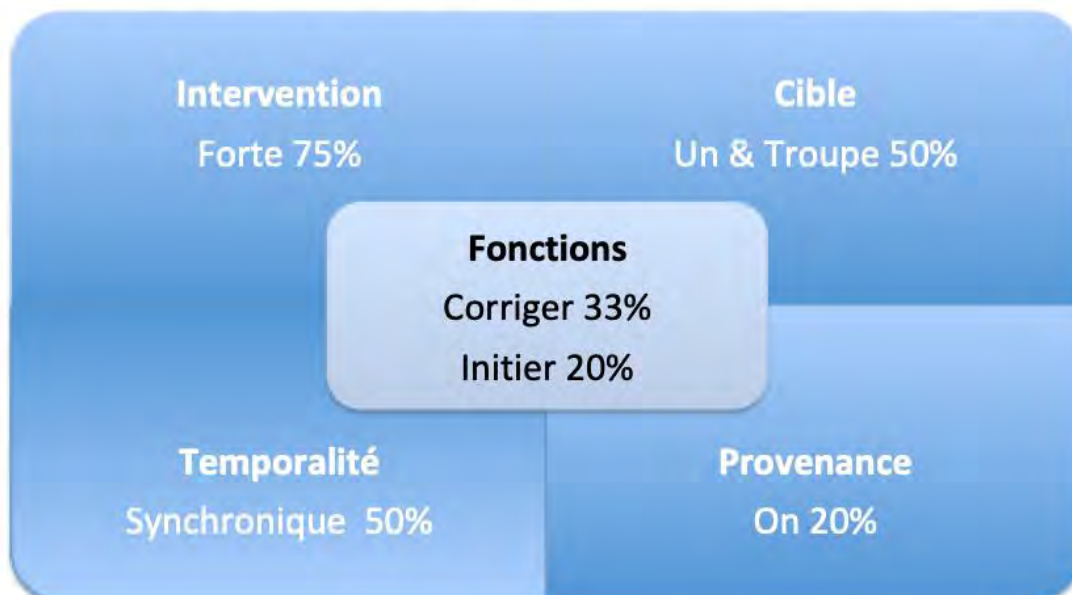
Pour les moyens l'attention est focalisée sur comment amplifier les intentions de jeu en travaillant sur l'intonation et la puissance vocale, par exemple surjouer un temps pour expérimenter le jeu en dehors de sa zone de confort. La spécificité de l'étayage portait

également sur l'occupation de l'espace sonore, c'est à dire travailler quand et comment placer son texte pour que les échanges semblent naturels.

Enfin sur le groupe des grands, le travail au plateau concerne surtout l'expression du rythme pour travailler la non continuité psychologique des personnages. Ces apprentissages axent l'orchestration sur une occupation temporelle de l'espace scénique.

Nous allons maintenant préciser l'orchestration et en définir le profil pour chaque groupe

## L'orchestration sur le groupe des Petits

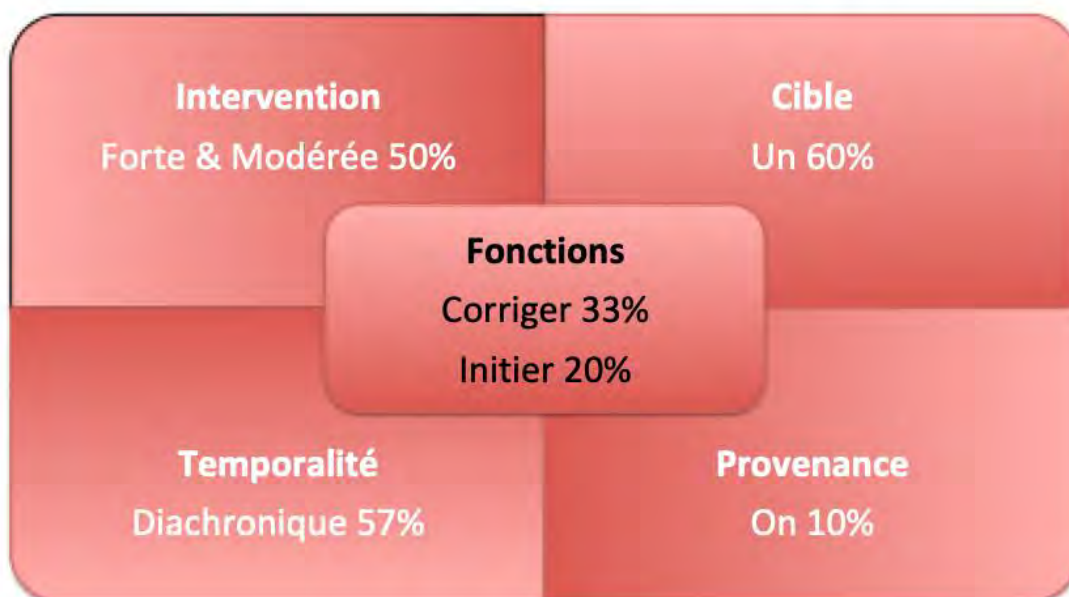


Le travail spécifique à l'atelier des petits porte sur la technique, et plus précisément sur l'occupation de l'espace visuel, comme en témoigne les corrections de mise en scène du type placement. D'une manière générale, l'orchestration dans ce cas de figure, privilégie un apprentissage par échafaudage qui porte autant sur l'unité en jeu que la troupe, autant synchrone que diachrone, et privilégie des interventions visant à orienter ou corriger, tout en présentant plus d'interventions au plateau que sur les autres ateliers.

Par exemple, la metteuse en scène peut lancer le travail d'une scène par une intervention verbale hors plateau ayant pour fonction d'initier le travail, et suivre cette intervention

d'une autre, visant à maintenir verbalement en synchronie l'orientation du travail de la troupe sur la tâche. Puis pour corriger des attitudes de jeu, intervient verbalement auprès de la troupe pendant qu'ils jouent (en synchronie), par le biais de la fonction signaler en disant « on regarde ! », sous entendu ce qu'un des personnages pointe du doigts durant sa réplique. Puis très vite, viser à corriger le placement relatifs des différents membres de la troupe pendant qu'ils jouent (synchrone) par une intervention verbale complémentaire de gestes manuels déictiques précisant le placement souhaité. Suite à quoi, les apprentis acteurs ne trouvant pas leurs marques dans l'espace visuel, la metteuse en scène intervient au plateau en interrompant le jeu (diachrone) pour les replacer par des gestes verbaux, manuels déictiques et posturaux (complémentaires) en les plaçant un à un.

## L'orchestration sur le groupe des Moyens

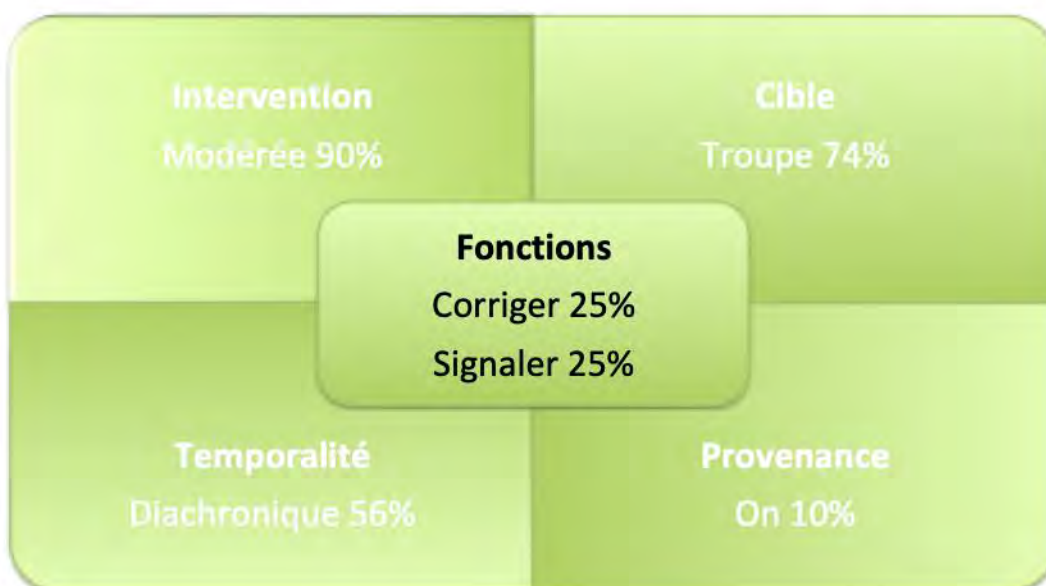


Le travail sur l'atelier des moyens porte plus spécifiquement sur l'expression du style des acteurs et l'occupation de l'espace sonore. Les caractéristiques principales qui ressortent de cette orchestration sont une direction d'acteur entichée de corrections du type « intention » et une mise en scène privilégiant les corrections du type « enchainement ». Ainsi l'orchestration cible essentiellement l'unité en jeu sur une temporalité diachrone par des

corrections et la monstration de gestes posturaux de la part de la metteuse en scène. L'apprentissage permis est autant par échafaudage que façonnage.

Par exemple, durant la scène répétée, la metteuse en scène, spectatrice hors plateau, peut adresser verbalement à la troupe une correction relative à l'enchaînement des répliques en synchronie lorsqu'une réplique est omise par la troupe. Puis par la suite, à la manière d'une souffleuse, toujours hors plateau, proposer verbalement en synchronie à un des apprentis acteurs qui a un blanc, une correction portant sur l'enchaînement, supplémenté d'un geste manuel déictique pour enrichir l'information en indiquant le lieu où il adresse sa réplique. Puis à nouveau intervenir à la réponse de l'autre acteur, toujours en individuel depuis sa place hors plateau, pour proposer en synchronie une démonstration visant à corriger son intention de jeu par un geste verbal et postural, en faisant une proposition corporelle, dont il peut s'inspirer. Suite à quoi, la metteuse en scène toujours non satisfaite de l'amplitude de l'intention jouée, interrompt la scène pour réaliser une nouvelle intervention à visée de corriger l'intention en diachronie tout en explicitant verbalement le rendu recherché et en adressant à l'apprentis acteur une démonstration qui implique des gestes posturaux aux informations complémentaires et supplémentaires, avant de signaler verbalement où reprendre le travail.

## L'orchestration sur le groupe des Grands



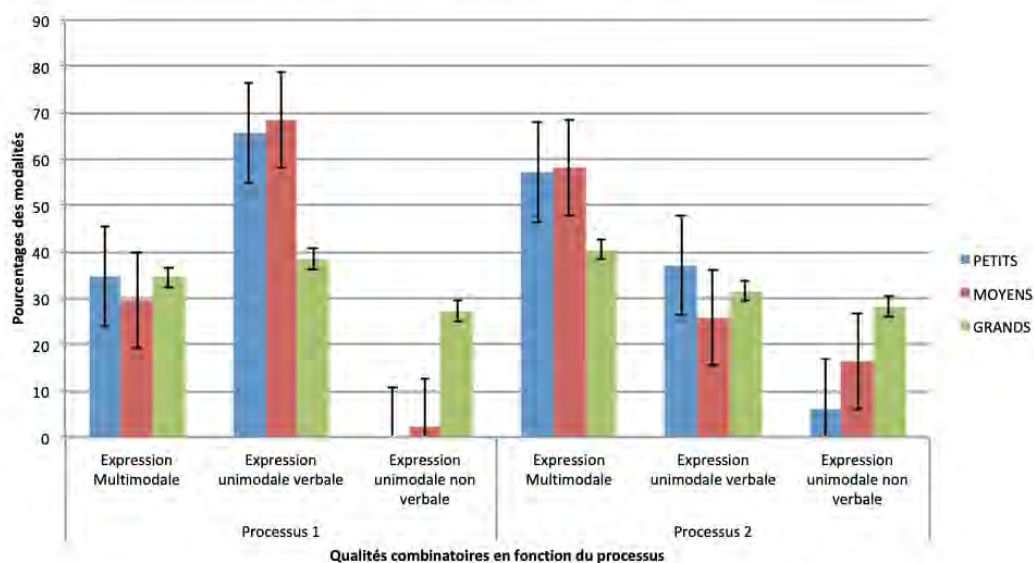


Enfin, le travail spécifique à l'atelier des grands est l'occupation de l'espace temporel par un travail sur le rythme et la non continuité psychologique des personnages, permise par une bonne gestion de l'occupation de l'espace visuel et sonore. On observe donc sur cet atelier une direction d'acteur marquée par des corrections du type « rythme ». Ainsi l'orchestration cible principalement la troupe sur une temporalité diachrone par des corrections du type rythme, ainsi que des interventions du type signalement et des gestes de battement. L'apprentissage favorisé par une telle orchestration est le façonnage.

Par exemple, la metteuse en scène peut avant la répétition d'une scène par la troupe, depuis sa place hors plateau, en guise d'intervention à visée de signaler, décrire verbalement l'intention de jeu qu'elle souhaite voir sur scène en proposant à la troupe une démonstration diachrone qui par des gestes posturaux complète, voire supplémente ce qu'elle demande, tout en ayant recours à des gestes de battements qui renseignent quant à eux le rythme à donner au jeu. Puis une fois la scène lancée, orchestrer hors plateau en synchronie, par des gestes de battements, les enchaînements et le rythme sans être trop intrusive ni couper le rythme du jeu proposé au plateau par les apprentis acteurs.

Intéressons nous maintenant à l'évolution des modalités expressives de l'orchestration selon les groupes et le moment de l'année.

## Evolution des modalités expressives de l'orchestration



Sur le groupe des petits et des moyens on observe une augmentation de l'expression multimodale au cours de l'année qui va de pair avec une complexification des interventions de une à plusieurs fonctions par interventions. On observe également une diminution de l'expression unimodale verbale qui représente au début de la saison 70% des interventions au profit principalement de gestes manuels de type déictiques pouvant préciser ou non l'intervention verbale comme en témoigne l'augmentation de l'expression unimodale non verbale. Ces changements tendent à rejoindre le motif relativement constant observé tout au long de la saison sur le groupe des grands. Ce modèle d'interactions, plus efficace en situation théâtrale, qui a recours à moins d'interventions vocales et plus de gestes déictiques et d'expressions multifonctionnelle, est déjà établi sur l'atelier des grands dont la troupe dénombre plus d'années d'expérience commune. Le groupe des grands, quant à lui présente une autre particularité ; la multimodalité au service du rythme fait que les déictiques en synchrone ont tendance à précéder le geste vocal qui vient attirer l'attention au besoin, contrairement à ce qui se fait sur les autres ateliers. On observe également plus d'occurrence des gestes de battements (10%) ; qui viennent donner le tempo et étayer le rythme.

A partir de ces éléments, nous pourrions soumettre à la discussion que la vicariance de l'étayage aide les apprentis acteurs à s'approprier leur rôle, en mettant à leur disposition différents outils qui leur permettent de se décaler de leurs difficultés. De plus la multimodalité semble faciliter la traduction des états mentaux en multipliant les façons de se faire entendre ; les apprentis acteurs ne sont pas toujours attentifs aux mêmes canaux.

Egalement, les apprentissages spécifiques du groupe des petits et des moyens font l'objet d'exercices sur le groupe des grands avant les répétitions ce qui témoigne de la nécessité de ces acquis pour par exemple travailler le rythme. De plus, comme les plus jeunes travaillent exclusivement en situation de répétition on est tenté de penser qu'ils rencontreraient des difficultés à transférer des compétences travaillées par des exercices.

D'une manière plus large il est clair, que la fonction de spectateur joue un rôle majeur dans les apprentissages quel qu'ils soient, par la localisation des points de résistance. La connaissance de caractéristiques relatives au style permettrait d'identifier le lieu d'appropriation d'un apprentissage. Et donc une meilleure appréhension de ce motif permettrait une meilleure appropriation des apprentissages dans d'autres contextes.

En conclusion, nous retiendrons que l'étayage ne porte pas sur les mêmes aspects du jeu selon la troupe et que l'orchestration de la mise en scène tend à se spécifier dans le temps. Pour compléter nos analyses, il serait nécessaire de comparer le jeu des acteurs sur des moments où l'étayage change, que l'analyse nous a permis d'identifier. Egalement, il serait pertinent de suivre l'orchestration d'un apprentis acteur de chaque troupe durant une saison et relever la persistance de caractéristiques, afin d'affiner et spécifier notre appréhension du style au travail.