

## « Une histoire d'il y a très longtemps », aujourd'hui...

### Table des matières

[Le cadre et le projet](#)

[Le texte et son passage à la scène](#)

[Le conte et la parole](#)

[L'acteur et la partition](#)

[L'espace et la réalité fantôme](#)

[Les objets et la régie plateau](#)

[Les paroles et la musique](#)

## Le cadre et le projet

L'enseignement de spécialité théâtre du lycée Saint-Exupéry (Lyon 4) fonctionne en partenariat avec le TNP de Villeurbanne depuis sa création en 1989. La Nouvelle Fabrique, jeune compagnie associée au TNP, intervient régulièrement avec les classes d'option du lycée. J'ai donc proposé à une actrice de cette compagnie, Marie-Cécile Ouakil<sup>1</sup> de faire équipe cette année, sur le programme de terminale. Entre *Hamlet*, *Le Fil à la patte* / *On purge bébé* et *Cendrillon*, Marie-Cécile a tout de suite choisi le texte de Pommerat.

-

Affiche pour la présentation du travail des TL1

Travailler l'œuvre dans le cadre du programme de terminale, en enseignement de spécialité, c'est accepter un certain nombre de contraintes :

- le temps de travail au plateau est d'une quarantaine d'heures (soit dix séances de 3h et un week-end plus intensif avec deux services de 6 heures, juste avant la présentation en public). On travaille donc avec un souci permanent d'efficacité, en s'interdisant parfois des chemins détournés ou des pistes de recherches qu'on aurait souhaité emprunter.

- parallèlement au travail pratique, les élèves abordent l'œuvre en cours dits « théoriques », sous l'angle des épreuves fixées par l'examen. Il s'agit de conduire une étude dramaturgique de l'œuvre ainsi qu'une réflexion sur l'esthétique théâtrale de Pommerat qui passe par la lecture et l'analyse de nombreux documents (textes, interview, extraits vidéo de spectacles...). Ce travail est conduit par le professeur sur une quinzaine d'heures.

- le groupe, de 12 élèves cette année (5 filles et 7 garçons), est une donnée essentielle. Il est constitué d'élèves ayant choisi cette spécialité, ce qui n'empêche pas qu'on y trouve l'hétérogénéité habituelle des classes de lycée : 5 élèves seulement ont suivi les trois années d'enseignement théâtral au lycée ; 4 ont choisi la spécialité en 1<sup>ère</sup> et 3 nous rejoignent en terminale, sans bagage technique et avec tous les blocages qui empêchent les débutants d'oser des propositions fortes sur le plateau. Comme il s'agissait du premier projet de l'année, il nous a fallu très rapidement créer le groupe, le souder dans un climat de confiance qui allait, paradoxalement, permettre à chacun d'avancer ensemble, en menant un travail conjoint sur le corps, le geste, la voix et le rapport à l'autre.

## Le texte et son passage à la scène

Chez Pommerat, comme chez tous les écrivains de plateau, l'œuvre publiée n'est que la mémoire d'un spectacle qui s'est construit avant, ou en même temps, que la pièce s'écrivait. Le texte de Pommerat est donc moins énigmatique, moins lacunaire que beaucoup de textes de théâtre. Il n'offre pas l'écriture en pointillés d'une dramaturgie à inventer mais se présente, au contraire, comme la trace imparfaite d'une dramaturgie et d'une mise en scène déjà éprouvées. Les intentions, les situations, les déplacements des personnages sont plus clairement lisibles que dans d'autres textes de théâtre puisque le texte garde la mémoire de propositions nées au plateau. Autrement dit, le texte se donne à lire dans une simplicité et une évidence qui, paradoxalement, posent problème. Dès les premiers échanges en septembre, après la lecture de l'œuvre effectuée de façon individuelle pendant les vacances, les élèves ont donc posé une série de questions légitimes : un metteur en scène autre que Pommerat s'est-il déjà emparé du *Cendrillon* de Pommerat ? Comment mettre en scène cette pièce contemporaine sans refaire ou imiter le spectacle de Joël Pommerat ? Peut-on l'amener ailleurs que dans l'univers scénique de l'auteur-metteur en scène ?

Il me semble, maintenant, que ces questions nous mettent face à une alternative qui nous impose un choix entre deux projets théâtraux radicalement différents :

- soit on travaille « comme Pommerat », et alors le groupe, collectivement, écrit au plateau sa version de *Cendrillon* (ou d'un autre conte), que nous pourrions susciter à partir de fragments de textes, d'images, de sons, d'objets, etc. S'élaborerait alors un poème scénique collectif qui permettrait aux élèves de faire l'expérience du travail de la compagnie Louis Brouillard.

- soit on considère le *Cendrillon* de Pommerat comme un texte de théâtre « normal », pouvant faire l'objet d'une lecture dramaturgique et d'une proposition de mise en scène autres que celles précisément induites par l'auteur qui l'a composé.

Si la première possibilité est séduisante sur le plan artistique et pédagogique, elle nous a semblé risquée pour les élèves, à qui le programme demande de faire l'expérience du texte de Pommerat au plateau. Cette alternative n'a pas été clairement formulée et, plus ou moins consciemment, Marie-Cécile et moi avons opté pour la deuxième solution. Soyons des Pierre Ménard<sup>2</sup> ! Réécrivons *Cendrillon* au plateau sans en changer un mot. La tentation du palimpseste (réécrire par-dessus) viendra plus tard, ou ailleurs.

Parallèlement à ce débat (que nous choisissons de ne pas partager avec les élèves), la décision est prise de ne pas montrer le spectacle de Pommerat aux élèves, à ce moment de l'année. Toutefois, plusieurs élèves connaissent déjà le travail de Pommerat et de son équipe : ils ont pu voir *La Grande et Fabuleuse Histoire du commerce*, la saison passée au TNP et *Ma Chambre froide*, la saison précédente. Un travail d'analyse avait été conduit avec le groupe sur ces deux spectacles. Ainsi, même s'ils imaginent sans doute l'univers scénique et connaissent un peu la grammaire qui régit l'écriture de plateau de Joël Pommerat, les élèves travailleront sur *Cendrillon* sans connaître la mise en scène de l'auteur et la découvriront au TNP en mars. Nous ferons le travail d'analyse de la mise en scène ensuite, en cours. Il n'y a pas eu non plus de travail « à la table » pour dégager et confronter les interprétations différentes d'une situation, d'une intention ou d'une réplique. L'approche dramaturgique de l'œuvre s'est faite au plateau.

L'écriture étant affaire de mots mais aussi affaire de sens.

Les mots étant des objets flottants, infidèles, prêts à se fondre dans des significations parfois contradictoires<sup>3</sup>.

Marie-Cécile propose dès la première séance (le 5 septembre 2013) une improvisation entre *Cendrillon* et les deux sœurs, avec trois de ces « objets flottants » extraits de la pièce : les mots « ICI », « CENDRIER » et « D'ACCORD », qui constituent les trois seules « répliques » possibles pour les élèves qui s'essaient à cet exercice d'improvisation. Les répliques ne sont pas attribuées ni

les rôles définis. Les trois volontaires prennent le plateau sans savoir qui est qui, sans même décider *qui* ils sont eux-mêmes et quelle réplique ils diront. Ils s'observent. Où se placent-ils ? Quel équilibre trouvent-ils dans l'espace et entre eux ? Comment ça se passe ? A un moment, à cause d'un regard, d'un déplacement, d'un geste, l'évidence est là : *une telle* est Cendrillon, les deux autres sont ses sœurs. Les mots s'échangent facilement dès que la situation est claire. Les sœurs commandent : « Cendrier ! » et « Ici ! » et Cendrillon obéit : « D'accord ». La répétition des ordres fait monter la violence jusqu'à devenir d'un sadisme insoutenable – et on arrête alors l'improvisation.

L'exercice est repris avec trois autres répliques (ÇA SUFFIT / TAIS-TOI / D'ACCORD) de trois autres personnages (Le père, La Belle-mère, Cendrillon). Marie-Cécile demande que les répliques s'échangent. La scène évolue quand la Belle-mère dit au Père « Tais-toi ! » ; elle se retourne quand Cendrillon hurle « Ça suffit ! » ou « Tais-toi ! » et que la Belle-mère dit « D'accord ». Le fait que les répliques « flottent » d'un personnage à l'autre déforme et reforme les alliances, faisant, défaisant et refaisant le sens du texte. La leçon est claire : les mots ne sont rien ; ils ne font sens que lorsqu'on sait qui les dit, à qui, dans quelle situation et avec quelle intention. C'est aussi un des enseignements de la pièce et ce qui pourrait demeurer d'une forme de « moralité » du conte...

Les mots sont très utiles, mais ils peuvent être aussi très dangereux. Surtout si on les comprend de travers. Certains mots ont plusieurs sens. D'autres se ressemblent tellement qu'on peut les confondre. C'est pas si simple de parler et pas si simple d'écouter<sup>4</sup>.

C'est un des grands axes de sens de la pièce qui sera développé dans le cours de théorie avec une étude précise de tous ces mots dits, interdits, mal dits ou mal entendus qui émaillent cette pièce qui raconte aussi la conquête d'une parole claire.

## Le conte et la parole

Si le cours théorique explore abondamment le genre du conte (approches littéraire, structuraliste et psychanalytique ; lecture de Grimm, Perrault et Basile, mais aussi Claude Cahun, Junko Mizuno), le travail de plateau s'y intéresse aussi dès la première séance. Il s'agit d'abord d'interroger la représentation du conte que se font les élèves, de mesurer l'empreinte de l'histoire de Cendrillon dans leur imaginaire. Marie-Cécile demande aux élèves de faire une traversée de plateau en diagonale, de s'arrêter au milieu et d'adresser clairement à la salle la phrase « *Cendrillon, c'est...* » en complétant avec un prédicat et en proposant un geste. Les propositions sont petites dans le corps et dans la voix. On organise alors un second passage où l'on demande de tout grandir, de tout déformer jusqu'au grotesque. Surprise : là où on attendait de voir surgir les clichés dans lesquels le conte s'est figé (la pantoufle de verre, le prince charmant, Walt Disney, etc.), on découvre des réponses surprenantes et parfois étranges, qui sont plus l'écho d'une tentative de composer un personnage et de faire de la phrase une réplique drôle, que de leur rapport authentique au conte.

Cendrillon c'est :

- une fille d'abord malheureuse
- moi
- un conte de fées
- l'imagination de l'enfance
- un cendrier
- pas n'importe qui
- une fille toute mignonne

- triste
- une blonde
- trop cool
- une chanson de Téléphone
- de la merde

Parmi les différents exercices tentés pour amener les élèves à prendre le plateau, à s'adresser à un groupe et à raconter une histoire en pensant concrètement à tout ce qui se dit, celui qui nous a le plus servi pour la suite du travail est celui du « Tour de magie raté ». Les élèves avaient pour consigne de préparer chacun une petite scène en trois étapes obligatoires : l'annonce du tour de magie, la réalisation du tour, la constatation de l'échec. Au départ, il s'agissait de trouver une solution pour remplacer le tour de cartes que la Fée exécute à la Très Jeune Fille dans la scène 13 de la première partie. Les scènes ratées (les plus nombreuses) l'ont été pour une raison intéressante : les élèves avaient concentré leurs efforts et leur énergie sur la réalisation du tour de magie, cherchant souvent à apprendre des tours qu'ils faisaient exprès de rater. Comme il s'agissait, en outre, de tours avec des accessoires minuscules (une pièce de monnaie, une carte à jouer, un tic-tac...), rien ne s'est vu. Les scènes réussies ont été celles qui ont le plus travaillé la présentation du tour en mettant en valeur, vocalement ou visuellement, le boniment du magicien, en s'adressant individuellement à chacun dans le public, en s'approchant de lui, en lui faisant constater que les accessoires ne dissimulaient aucune tromperie... La réalisation du tour pouvait être négligée : puisque le tour ne marchait pas, il pouvait se réduire à rien. Ainsi, on a pu voir un élève ne pas se transformer en tigre, ou un autre ne pas réussir à rendre lumineuse une boîte de gâteaux. Là encore, l'expérience était claire : ce sont principalement l'adresse, la prise en compte du public et son association au discours qui permettent de faire exister l'histoire qu'on raconte.

Dans la suite du travail, on s'est souvent référé à cet exercice pour demander aux élèves en charge de La Voix de la narratrice (qui travaillaient en adresse frontale sur un mode épique) de bien capter le public pour faire exister leur texte. La Voix de la narratrice est celle d'une magicienne : elle raconte l'histoire puis, tout à coup, fait apparaître sur scène les personnages dont elle parle, un peu comme Alcandre dans *L'Illusion comique* de Corneille fait surgir Clindor sous les yeux de Pridamant. La Voix de la Narratrice est une fée. Dans *Cendrillon* de Pommerat, les moments de jeu dramatiques ne sont que des parenthèses dans la parole épique de la Voix de la narratrice qui *tient* toute la pièce. Cette vérité s'est révélée au fur et à mesure du travail et a constitué une des grandes difficultés de notre mise en scène. Trop longtemps, les élèves n'ont vu dans ces prises de parole de la Voix de la Narratrice que des béquilles, des agrafes qui permettaient de lier deux scènes, des ellipses dans la narration, des didascalies... Négligeant cette fonction essentielle du récit-cadre, ils ont concentré leur intérêt, leur énergie et leur plaisir sur les scènes dans lesquels ils « jouaient ».



« Ce courrier annonçait que la famille avait été tirée au sort... »

(Deuxième Partie, scène 1)

## L'acteur et la partition

Pour que le pouvoir du conte puisse s'exercer, nous avons décidé de proposer au groupe un parcours dans l'ensemble de la pièce qui retrace l'itinéraire de la Très Jeune Fille, de sa descente aux enfers, dans une névrose masochiste, de la première partie, jusqu'à sa libération, grâce au deuil qu'elle réussit à faire, dans la seconde partie. Nous avons réalisé ce montage en taillant dans la pièce, de façon à ramener l'ensemble à une dimension raisonnable (il fallait que la petite forme proposée

n'excède pas trois quarts d'heure). Les épisodes successifs de la fable étant le plus souvent étroitement liés, la tâche n'a pas été simple. Mais à chaque échange de mail avec Marie-Cécile, une scène, un bout de scène disparaissait quand même, puis c'était une réplique ; nous avons fini par raboter une phrase ici ou là pour terminer la bagarre, pied à pied, au niveau de l'adjectif... Cette réduction a concentré le texte et l'a tendu : plus aucune redondance dans l'expression du sentiment, plus d'occasion pour l'acteur de repréciser une information ou de refaire passer une émotion. L'enjeu est désormais de taille pour les élèves : tout doit être clair et résonner du premier coup – il n'y a plus de seconde chance. Première lecture collective à voix haute le 19 septembre : 52 minutes. Une bonne nouvelle !

Restait la question de la distribution. Etrange concept, s'agissant de Pommerat. Distribuer, c'est inverser le fonctionnement habituel du travail de la compagnie Louis Brouillard puisque les comédiens « ne disent pas un poème de Joël Pommerat, ils sont le poème en partie. Les mots sont là pour faire exister ces êtres-là et ces corps-là. »<sup>5</sup> *A contrario*, dans le cadre de l'atelier, le texte sera pour nous une matière d'abord extérieure aux apprentis comédiens – ceux-là n'en seront pas l'origine mais les destinataires. Pour qu'ils puissent s'approprier la parole qu'ils devront faire exister sur le plateau avec une certaine authenticité, nous décidons de distribuer le texte « dans le sens du poil », en essayant à la fois de respecter les envies des élèves et de trouver une adéquation, naïvement réaliste, entre le rôle et l'acteur. Chaque élève a pu formuler deux choix (de personnage et/ou de scène) et nous avons réussi à distribuer tous les membres du groupe sur au moins un de ces deux choix. Conscients de la richesse des effets d'échos entre d'une part la parole féminine de la narration et, d'autre part, la voix de la mère et de celle de Cendrillon adulte, nous décidons un peu à regret de masculiniser La Voix de la narratrice pour que les 7 garçons du groupe aient une partition équivalente à celle des 5 filles (qui ont plus de rôles à jouer). Une seule élève a exprimé le choix de jouer Cendrillon : elle le fera donc seule.

Chaque élève a pu donner sa couleur au rôle qu'il a incarné :

Héloïse a proposé une Cendrillon adhérent avec une évidence sérieuse, calme et sensible à ses choix et à ses propos au plateau.

Simon a montré un Prince fragile et cassant à la fois, aux chutes inquiétantes.

Zoé a composé, dans le rôle de la Belle-Mère, un numéro d'actrice : d'abord exaspérante et exubérante (sans sombrer dans le grotesque), puis victime bouleversée et effondrée, proche de la perdition et livrée à sa solitude dans la fin du montage.

Léna, Clémentine et Fanny ont fait exister au plateau les deux sœurs de Cendrillon, rivées à leur téléphone, bêtes et méchantes à la fois, sorties tout droit des pires émissions de télé-réalité.

Paul et Jérémy ont proposé un père nerveux, indécis et dépassé.

Arthur M. et John se sont relayés pour jouer un Roi volubile et heureux, constamment en représentation, politique avant tout.

La fée, rôle féminin, a été confiée aux 3 garçons du groupe qui l'avaient souhaité : le changement de sexe a accentué le décalage entre le cliché traditionnel de la fée des contes et la proposition de Pommerat d'une fée fumeuse, avachie et incapable. Arthur T., Hugo et Jérémy ont mis en valeur la dimension comique du rôle : les scènes avec Cendrillon ont vite ressemblé à des numéros de clown dans lesquels Cendrillon avait le rôle du clown blanc, organisé, sérieux, gonflé de certitudes et la Fée, celui de l'Auguste, raté et contestataire. Chacun des garçons l'a fait avec une proposition originale : la lenteur pour Arthur T., la faconde et le sourire pour Hugo, l'ivresse pour Jérémy qui jouait la Fée revenue du bal une bouteille à la main, pour chercher Cendrillon, qui, à minuit, n'était toujours pas partie (scène 11 de la deuxième partie).

La fée étant – dans le *Cendrillon* de Pommerat comme dans les autres versions du conte – une image de la mère absente, deux des garçons qui jouaient la fée (Arthur T. et Hugo) ont joué la mère dans les deux scènes encadrant la pièce.

Une séance a été consacrée à la lecture distribuée du montage et aux premières réflexions sur l'espace. Il est très vite apparu que « l'anecdote » racontée par le texte ne suffirait pas...

## L'espace et la réalité fantôme

Si, comme l'affirme Pommerat, « le théâtre est un lieu possible d'interrogation et d'expérience de l'humain »<sup>6</sup>, il faut qu'il aille au-delà de l'histoire que le texte raconte, qu'il « vise quelque chose derrière l'action, les mots. Quelque chose qu'on ne doit pas pouvoir désigner simplement, quelque chose qui doit apparaître, quelque chose qui doit s'immiscer, se glisser entre les lignes des gestes et des phrases prononcées, comme une réalité fantôme, bien plus présente, bien plus forte sous cette forme que si elle était désignée par le texte ou par le jeu des interprètes, par leurs intentions affirmées, soulignées »<sup>7</sup>.

Les élèves comprennent dès la lecture cette nécessité et, avec leur mots, cherchent à décrire une « ambiance » qui donne une « intensité », du « mystère » et de « l'angoisse » aux mots qu'ils disent. Mais comment trouver cette « réalité fantôme » ? Comment la faire exister au plateau, avec les moyens techniques limités dont nous disposons ?

L'espace dans lequel nous travaillons est une salle polyvalente avec un gradinage imparfait, faute d'une pente suffisante et d'un décalage en quinconce des sièges. Le plateau (d'environ 50 m<sup>2</sup>) n'est pas visible depuis chacun des sièges, mais cette salle est le seul endroit du lycée où l'on peut faire l'obscurité. Or, tout le monde prend rapidement conscience, même sans avoir vu le spectacle de Pommerat, que les fantômes existent mieux dans le « brouillard » et dans l'ombre, et que le conte a un rapport avec la nuit, la veillée. Nous décidons donc de jouer dans cette salle avec l'obscurité, dans un rapport frontal au public et une proximité qui est celle du conteur. Pour améliorer la visibilité, des praticables sont installés qui définissent une aire de jeu centrale de 4 mètres par 4 mètres. Deux rangées de chaises sont disposées de chaque côté du praticable, constituant des coulisses à vue, où s'installent les élèves qui ne jouent pas. La frontalité nous permet également de définir un espace hors-scène, dans le sas d'accès à la salle, en haut, au niveau de la dernière rangée de fauteuils. Ce hors-scène est le Palais, où le Père est retenu prisonnier et d'où sort le Roi (II, 6). La musique « très moderne » (*Cinderella man* d'Eminem) s'échappe de ce lieu invisible au spectateur. La remontée de la salle, dans la travée latérale, matérialisera le trajet pour se rendre au palais. Le spectateur est ainsi pris au milieu de l'espace de jeu : il fait ainsi, de façon sensible, l'expérience des structures d'enfermement à l'œuvre dans le texte (une armoire dans une chambre dans une maison dans un jardin clôturé).

Les premières lectures du montage ont lieu dans cet espace. Les élèves se posent très vite les problèmes techniques de la réalisation de certains effets du spectacle : comment faire exister la maison de verre ? Comment faire s'écraser les oiseaux sur les parois de la maison ? Comment représenter cette armoire d'où sort la fée et la boîte magique dans laquelle la très Jeune Fille se transforme en majorette, puis en mouton (dans notre version de *Cendrillon*, elle se transformera d'ailleurs en gorille, puisqu'il nous reste, héritage des années où *Nous les Héros* de Lagarce était au programme, un costume de singe en réserve) ? Un chantier est lancé pour la dernière séance d'octobre : on demande aux élèves de fabriquer chez eux des oiseaux morts et une boîte pour le tour de magie de la Fée.

Pour la boîte, les élèves n'ont pas de solution. On leur propose donc de travailler avec un rétroprojecteur, pour proposer un théâtre d'ombre. Les contours d'un rectangle, découpés dans du carton, avec couvercle et parois détachables, sont projetés contre le mur de fond de scène. On règle la taille de l'image jusqu'à ce qu'elle ait la taille de l'acteur. On essaye les entrées et les sorties. On essaye que la Fée s'agite dans l'armoire et qu'elle la renverse. La coordination de l'acteur qui joue avec l'ombre et du manipulateur qui bouge sur le rétroprojecteur l'objet en carton se révèle difficile, mais l'effet rendu est mystérieux, magique et inquiétant. On fixe des silhouettes d'oiseaux découpées à des tiges en bois qu'on fait descendre sur la vitre du rétroprojecteur pour imager en



fond de scène les chutes incessantes des oiseaux assommés contre les vitres de la maison. Le rétroprojecteur s'avère également utile en termes d'éclairage : on peut avoir une découpe très nette sur les praticables pour faire exister un espace restreint : la chambre où meurt la mère et la chambre de la Très Jeune Fille.

Pour les oiseaux, les propositions sont également peu nombreuses – ou alors les oiseaux sont trop peu cadavériques, encore trop sympathiques (peluches, Caliméro jovial en ballon de baudruche). Marie-Cécile a fabriqué des oiseaux avec des rouleaux de papier toilettes peints en noir et en rouge, qu'on peut facilement lancer et faire pleuvoir sur le plateau. Pour les bomber sans tâcher le sol, elle a utilisé une bâche de protection qui a gardé la trace, en négatif, des formes d'oiseaux. Cette bâche plastique, à la fois transparente et opaque, maculée d'empreintes d'oiseaux morts, nous semble parfaite pour réaliser au plateau au moins une des parois en verre de la maison de la belle-mère. Nous décidons de la suspendre en fond de scène et de créer derrière une coulisse, à la fois *à vue* et cachée, puisque la bâche (qui est donc en partie peinte) montre et masque à la fois les silhouettes qui jouent derrière. Lorsqu'ils ne seront pas en train de jouer, les élèves seront assis sur une rangée de chaises installées dans cette coulisse et pourront projeter les oiseaux en carton contre la bâche. Le plastique rend sensible cette difficulté à percevoir clairement le monde qui nous entoure, qui est au cœur du propos de Pommerat. Avec ce choix esthétique, on renonce à la dureté du verre, à son côté musical – que Pommerat utilise avec bonheur – mais le son du choc des oiseaux contre la bâche, sourd et amorti, résonne comme un coup de poing dans le ventre. On est dans la réalité fantôme de la souffrance de la Très Jeune Fille. Plus tard dans le travail, nous découpons deux fenêtres dans la bâche pour que les oiseaux morts lancés du fond de scène puissent atterrir sur les praticables et en joncher le sol. Ils seront pris en compte dans le jeu : leur chute effraiera et dégoûtera les occupants et leur ramassage constituera une des tâches de la Très jeune Fille.



« Qu'est-ce que tu te tiens mal en plus, c'est pas possible ! »

(Première Partie, scène 11)

En revanche, la bâche suspendue en fond de scène rend impossible l'utilisation du rétroprojecteur. Nous décidons de renoncer à cette idée et d'essayer le début dans l'obscurité. La parole du conte naît dans la nuit, puis les conteurs éclairent leurs visages avec des lampes de poche, comme des apparitions fantastiques sorties de l'obscurité. Du faisceau de la torche, ils désignent les personnages dont ils parlent. Un éclairage d'abord très limité, de face, avec des PC d'1 kW, se met en place pour la scène 2 de la première partie, qu'on retrouvera pour la scène 7 de cette même partie et pour la 14 de la seconde partie. L'essentiel du spectacle se joue dans un plein-feu uniforme. Toutefois, dans la scène 4 de la deuxième partie, nous avons de nouveau recours à l'obscurité : pour faire étalage de ses pouvoirs, la Fée éteint tout et fait naître une tempête qui effraie la Très jeune Fille ; celle-ci demande alors que la Fée rallume, mais la Fée n'obéit pas et le dialogue (largement coupé dans notre montage) se poursuit dans les ténèbres (hormis l'éclairage du briquet dont la Fée se sert pour allumer sa cigarette). Cette boîte magique dans laquelle la fée enferme la Très Jeune Fille est donc la salle de spectacle tout entière, plongée dans le noir.

Comme nous pensions, a priori, utiliser le même objet pour la boîte magique et l'armoire, nous n'avons plus de solution pour l'apparition parodique de la Fée lors de la scène 13 de la première partie. On essaye tout simplement une entrée par la porte de la salle, située à cour du plateau, à deux mètres de notre praticable. Mais l'effet n'est pas assez saisissant, la surprise absente et la maladresse de la Fée peu visible. L'entrée en scène de la Fée doit avoir quelque chose de magique et de raté à la fois. Marie-Cécile propose d'essayer avec une nappe en papier, scotchée sur le cadre, que la Fée déchirerait et traverserait en s'écroulant sur le plateau. Mise en œuvre, la proposition fonctionne bien : l'entrée de la Fée à travers l'écran de papier est drôle et fracassante (y compris sur le plan sonore). L'éclairage du couloir rend translucide cet écran fabriqué avec une nappe en papier

vert pomme. La silhouette de la Fée en attente s'y affiche, comme une forme dans sa chrysalide. Entre chaque apparition de la fée, une des tâches ménagères de Sandra / Cendrillon est de remplacer (à deux reprises) la porte de « l'armoire » déchirée par la Fée.

## Les objets et la régie plateau

Les accessoires nécessaires sont très nombreux. On a joué avec : quatre lampes de poche, un châle, deux écharpes, un lit en fer, un matelas, un oreiller, une horloge murale (jaune vif) portée en pendentif, une valise, un sac à dos, un album photo, des paquets de cigarettes vides, cinquante cadavres d'oiseaux noirs en carton, une chaise, deux téléphones portables, une panier à linge, une lettre dans une enveloppe, un mannequin (très) masculin, des robes ringardes, un miroir en pied, un chapeau de fée conique en carton, une agrafeuse (pour refixer les portes en papier), un costume de gorille, des fraises en papier plié en accordéon, une longue vue en carton, une couronne (également en carton), un micro et un aspirateur.

Les élèves ont pour responsabilité de faire très minutieusement leur mise en début de spectacle et d'assumer la régie complexe de tous ces objets qui doivent, pour la plupart, circuler d'un acteur à l'autre, et d'un bout du plateau à l'autre. Qui amène quoi ? Qui débarrasse quoi ? Qui est libre dans cette transition pour aider Fanny à porter le lit ? Où Hugo va-t-il laisser le chapeau de la fée pour que Jérémy puisse le récupérer avant son entrée en scène ? Autant de questions qui ponctuent le plus souvent les séances de travail sur le jeu. On demande à chacun d'indiquer très précisément par écrit sa mise de départ et de signaler chaque déplacement d'objet en regard du texte qui leur sert de repère.



(Mise d'Héloïse pour la Très Jeune Fille)

La technique des transitions au noir qui permettent un montage cinématographique des scènes nous semble difficile à mettre en place et les risques d'accidents trop grands, compte tenu de l'espace restreint et des élèves, qui maîtrisent mal leur parcours dans la pièce. Nous décidons d'assumer la théâtralité de notre proposition et de procéder à la régie de plateau à vue. L'effet de montage dans l'enchaînement des scènes est transposé sur le plan sonore, par un système musical de percussions : cinq coups d'intensité moyenne frappés sur un tom basse signalent la fin des scènes ; les didascalies nécessaires sont énoncées par le percussionniste pendant que, dans une vitesse rapide et maîtrisée, les élèves installent les accessoires. Quand tout est en place au plateau, le percussionniste frappe un coup plus fort sur le tom basse, pour que la nouvelle scène commence « cut ». S'il nous prive de l'aspect spectaculaire de la régie plateau dans le noir, ce système sonore impose une certaine clarté dans la succession des scènes et rythme avec force la représentation.

## Les paroles et la musique

Dans chaque projet que nous conduisons ensemble, nous essayons, Marie-Cécile et moi, de travailler une chanson que nous reprenons ensuite comme échauffement en début de séance. Or dans le *Cendrillon* de Pommerat, la chanson de Cat Stevens « Father and son » joue un rôle essentiel dans l'évolution de la Très Jeune Fille puisque, « curieuse », elle s'avance pour écouter le Prince chanter. Ces paroles, qui disent la difficulté des rapports entre un père et son fils et la nécessité de ne pas garder pour soi les souffrances, constituent sans doute l'élément déclencheur du changement de la Très Jeune Fille<sup>8</sup>. Nous choisissons de recomposer une traduction française des paroles et adoptons cette version pour faire entendre le sens du texte, dans un duo père-fils où le père s'empare du micro au moment où le fils devait se mettre à chanter – le privant, une fois de plus, de la parole... Dans nos séances de travail, un piano accompagne d'abord la chanson mais



c'est finalement avec des accords de guitares électriques, mieux maîtrisées par les élèves, qu'elle sera chantée. Les couplets chantés par le fils sont repris en chœur par tous les élèves, depuis l'endroit où ils se trouvent à ce moment-là du spectacle : à cour, à jardin et en fond de scène<sup>9</sup>. On a eu également recours à ces moments de chœur pour la sonnerie de la montre de la Très jeune Fille, *René la Taupe*, « la sonnerie la plus énervante qu'on connaisse » d'après les élèves ; et pour la tempête déclenchée par la Fée pour montrer son pouvoir à Cendrillon, dans la deuxième partie.

\*

\* \*

Selon ses parcours, ses centres d'intérêt et sa sensibilité, chaque élève aura retenu du *Cendrillon* de Pommerat ses propres images, situations ou répliques les plus marquantes. Quoi qu'il en soit de ces différences et malgré les contraintes variées dont on a parlées dans ce compte-rendu et qui sont celles de tout atelier de pratique théâtrale en lycée (nombre restreint de séances de travail, limitation de la durée finale du spectacle, imposition de la répartition filles/garçons, réalités physiques du lieu de travail, etc.), ce travail d'appropriation de *Cendrillon* a permis d'explorer la grande plasticité du conte, sa merveilleuse capacité – maintenue entière dans l'adaptation de Pommerat – à ouvrir les champs du possible et à permettre toutes les transformations rêvées, à partir d'un texte, d'un personnage, d'une situation. C'est pourquoi, à la question faussement naïve initialement posée par les élèves, on peut répondre qu'il est non seulement possible mais également stimulant et productif de se saisir du texte de Pommerat comme d'un « matériau » : loin de s'amenuiser, celui-ci *résiste* très bien – non seulement à des coupes « sévères », mais aussi à l'approche parfois maladroite de jeunes apprentis comédiens et au prosaïsme de lieux non théâtraux<sup>10</sup>. Travailler en atelier scolaire implique évidemment un processus créatif sans commune mesure avec la démarche artistique telle qu'elle est théorisée et mise en pratique dans la compagnie Louis Brouillard. Pour autant, les questions restent les mêmes : comment fabriquer du théâtre ? Quel est le rôle de la lumière ? Du son ? Comment rendre concrètes et divertissantes nos intuitions dramaturgiques ? Avec sa salle trop petite, ses horaires contraignants, ses bruits du dehors, ses spectateurs agités, ses projecteurs manquants, l'atelier impose son décor, et on doute parfois qu'il soit possible de trouver sa liberté dans ce cadre et d'en faire émerger une poésie. Mais dans le contexte si particulier de l'atelier en milieu scolaire, il y a des textes dont on sent qu'ils nous aident à réaliser ce petit miracle – *Cendrillon* est un de ceux-là.

## Notes

<sup>1</sup> Ce partenariat fait suite à trois collaborations avec des élèves de 1ère : d'abord sur une exploration de l'univers de Marion Aubert intitulée « La Reine Molle » en 2011, puis sur *Sous-Contrôle* de Frédéric Sonntag en 2012, enfin sur un projet mêlant *L'École des femmes* de Molière à *L'École des mères* de Marivaux, en 2013, avec le groupe d'élèves qu'on allait retrouver en terminale sur *Cendrillon*.

<sup>2</sup> Personnage de la nouvelle de Borgès intitulée « Pierre Ménard, auteur du *Don Quichotte* », publiée dans *Fictions* (1951) dont le projet d'écriture, « monumental et un peu fou », consiste à réécrire le *Don Quichotte* de Cervantès, mais sans en changer un seul mot... Pommerat en fait le symbole du metteur en scène dont l'activité consiste à « réécrire le sens des mots sans changer les mots eux-mêmes » (*Théâtres en présence*, Actes-Sud Papiers, coll. « Apprendre » p. 20).

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Pommerat, *Cendrillon*, Première partie, scène 1, Actes-Sud, « Babel », p. 9.

<sup>5</sup> Pommerat, *Théâtres en présence*, Actes-Sud Papiers, « Apprendre » p. 8.

<sup>6</sup> Pommerat, op. cit., p. 27.

<sup>7</sup> Ibid., p. 26-27.

8 « All the times that I cried, keeping all the things I knew inside, / It's hard, but it's harder to ignore it. »

9 D'autres musiques sont écoutées, essayées, puis abandonnées : Téléphone bien sûr, mais aussi Henri Salvador, Paul Anka et surtout C. Jérôme : « La belle Cendrillon, / Dans un carrosse d'or / Un soir s'était enfuie / Alors qu'il faisait froid dehors / Pour un petit soulier / Que j'avais ramassé / J'avais imaginé / Que notre amour pouvait durer... ». Ainsi qu'une chanson intitulée « Underground Cendrillon » d'Extize, un groupe cyber gothique franco-allemand d'électro-indus d'Heidelberg : une merveille de douceur et de poésie !...

10 Au lycée, la salle où se déroule l'atelier théâtre n'est généralement pas spécifiquement dédiée au théâtre, et le peu de matériel technique à disposition interdit le plus souvent de rêver à un embellissement ou à une véritable poétisation de l'espace.

### **Pour citer ce document**

Christophe MOLLIER-SABET et Marie-Cécile OUAKIL , «« Une histoire d'il y a très longtemps », aujourd'hui...», *Agôn* [En ligne], Le conte dans l'enseignement : travailler sur Cendrillon en option théâtre, Dossiers, (2014) HS n°2 : Mettre en scène le conte, mis à jour le : 03/10/2015, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=3096>.