



HAL
open science

Les ateliers d'écriture pour adolescents réalisés par des auteurs de théâtre : nécessaire médiation et/ou source d'inspiration ?

Camille Henry

► To cite this version:

Camille Henry. Les ateliers d'écriture pour adolescents réalisés par des auteurs de théâtre : nécessaire médiation et/ou source d'inspiration ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02445963

HAL Id: dumas-02445963

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02445963>

Submitted on 20 Jan 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.

Les ateliers d'écriture pour adolescents réalisés par des auteurs de théâtre : nécessaire médiation et/ou source d'inspiration ?

Camille HENRY

Sous la direction de Pauline BOUCHET

Université Grenoble Alpes

UFR LLASIC

Département Arts du spectacle

Mémoire professionnel de recherche

Master 2 mention Création artistique – 30 ECTS

Parcours Arts de la scène

Année universitaire 2018-2019

Les ateliers d'écriture pour adolescents réalisés par des auteurs de théâtre : nécessaire médiation et/ou source d'inspiration ?

Camille HENRY

Sous la direction de Pauline BOUCHET

Université Grenoble Alpes

UFR LLASIC

Département Arts du spectacle

Mémoire professionnel de recherche

Master 2 mention Création artistique – 30 ECTS

Parcours Arts de la scène

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Pauline Bouchet pour avoir accepté de m'encadrer à nouveau cette année et pour la précision de ses conseils.

Je remercie les auteurs qui ont accepté de prendre du temps pour répondre à mes questions.

Merci également à l'association Agitateurs de rêves qui m'a accueillie en service civique.

Un grand merci aux membres de la Compagnie Les Traversées, qui ont beaucoup nourri mes envies et mon écriture cette année.

Enfin, merci à mes parents, à Pierre, et tous ceux qui m'ont accompagnée et ont prêté leurs yeux attentifs pour des corrections.

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 – Expérience professionnelle	15
Introduction	15
I/ L’association Agitateurs de rêves	17
a. Histoire et missions	17
b. Activités	17
c. Fonctionnement	20
II/ Mon service civique	21
a. Ateliers Confidences au volant	21
b. Ateliers d’été HY	22
c. Autres missions	26
III/ Bilan	28
a. Retour d’expérience sur mes missions	28
b. Les problématiques rencontrées	29
Conclusion	31
Partie 2 – Contexte et histoire des ateliers d’écriture pour adolescents	32
Introduction	32
I / La naissance des ateliers d’écriture pour la jeunesse	33
a. Le parti pris des artistes	33
b. Décentralisation culturelle	35
II/ Contexte de la politique culturelle en France	38
a. Engagement institutionnel	38
b. Logiques de financement	39
c. Le métier d’auteur dramatique : statut et conditions économiques	40
Conclusion	42
Partie 3 – Objectifs et enjeux des ateliers d’écriture	43
Introduction	43
I/ Les objectifs d’un atelier d’écriture pour adolescents	44
a. Les objectifs déterminés par les auteurs	44
b. Des enjeux parfois problématiques entre artistes et institutions	46

II/ L'influence des ateliers d'écriture sur le métier d'auteur dramatique	50
a. L'atelier d'écriture, entre vocation et nécessité économique	50
b. Comment les ateliers nourrissent-ils ou non l'écriture ?	56
Conclusion	62
Partie 4 – L'esthétique des pièces écrites par des animateurs d'ateliers	64
Introduction	64
I/ L'univers adolescent	70
a. Des héros ordinaires	70
b. Des thématiques communes	74
II/ Quel traitement du langage et quelle dramaturgie ?	79
a. Un langage pour la jeunesse	79
b. Des dramaturgies rythmées et éclatées	84
Conclusion	87
Conclusion	88
Annexes	91
Bibliographie	107

Introduction

« Or l'écrivain n'est ni acteur de son rôle ni prêtre de sa foi.
Ni professionnel de la représentation ni médiateur mystique de son art.
Il n'a que son image profane à offrir en pitance. »
Jean-François Louette¹

La conduite d'ateliers de théâtre à destination du jeune public et animés par des artistes est un phénomène assez récent, né dans les années 1960-70. L'écriture théâtrale pour la jeunesse s'est ensuite développée avec l'implication des artistes dans l'animation de ces ateliers. Réciproquement, l'intérêt pour les ateliers théâtraux en faveur des enfants et adolescents s'est accru à mesure que le théâtre jeune public prenait de l'ampleur et de la légitimité sur le plan artistique.

Sibylle Lesourd met l'accent sur cette réciprocité dans son article *L'animation théâtrale, une préhistoire du théâtre pour les jeunes*². Elle explique que l'attrait pour de tels ateliers est né d'une volonté des artistes après mai 68 de s'adresser « aux « non-publics », c'est-à-dire aux catégories sociales marginalisées sur le plan culturel »³. Or le théâtre et les pratiques artistiques à destination du jeune public étaient encore peu développés à cette époque. Ce public s'accordait donc parfaitement avec cette volonté d'ouvrir le théâtre à d'autres spectateurs. La chercheuse explique également que cet entrain de la part des artistes s'accompagnait d'une envie non seulement de créer pour les enfants, mais aussi de créer avec eux :

¹ LOUETTE, Jean-François et ROCHE, Roger-Yves (dir.), *Portraits de l'écrivain contemporain*, Editions Champ Vallon, Seyssel, 2003, p.29.

² LESOURD, Sibylle, « L'animation théâtrale : une préhistoire du théâtre pour les jeunes », in BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015.

³ *Idem.*, p.89

l'animation théâtrale a pu apparaître comme une « méthode miracle » ; recueillant directement à la source enfantine les matériaux propices à la création, elle conférerait un gage d'authenticité à un théâtre pour l'enfance qui n'inspirait jusque là que suspicion. En vérité, l'engagement des artistes dans l'animation préfigurait la naissance de formes esthétiques nouvelles destinées à l'enfant spectateur.⁴

Le théâtre jeune public aurait donc développé une méthodologie propre où le point de départ de la création serait le jeune public lui-même. Dans cette perspective, il nous semble intéressant d'étudier quels liens se forment entre la conduite d'ateliers et le travail de l'artiste. Autrement dit, comment l'éthique propre au théâtre jeunesse conduirait à une esthétique particulière.

La recherche sur le théâtre jeunesse est une discipline en plein essor, le théâtre pour les enfants et les jeunes ayant longtemps été considéré comme une sous-catégorie. C'est ce qu'explique Marie Bernanoce, spécialiste du théâtre jeunesse⁵. Cependant, si nous avons trouvé un certain nombre de travaux de recherche sur les objectifs des ateliers pour les jeunes ou sur l'esthétique du théâtre jeunesse, les deux aspects sont rarement étudiés ensemble. Nous avons donc choisi la figure de l'auteur dramatique parce qu'elle concentre ces deux enjeux : à la fois créateur de texte à destination du jeune public et animateur souvent sollicité pour des ateliers de théâtre et d'écriture.

Le rapport entre le travail d'écriture de l'auteur et ses activités annexes est un sujet encore peu développé. Nous pouvons citer l'ouvrage *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*⁶, réunissant des articles scientifiques qui posent le lien entre esthétique du théâtre jeunesse et engagement de l'auteur vis-à-vis du jeune public. La thèse d'Antoine Doré en 2014⁷ nous permet d'avoir une vision d'ensemble du métier d'auteur dramatique en France et du contexte des politiques culturelles qui

⁴ *Ibid.*, p.85.

⁵ BERNANOCE, Marie, « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses », in BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015, pp. 23-38.

⁶ BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015.

⁷ DORE, Antoine, « Le métier d'auteur dramatique : travail créateur, carrières, marché des textes », thèse de sociologie, sous la direction de Pierre-Michel Menger, thèse soutenue à Paris EHESS en 2014.

entourent cette profession. La thèse de Thibault Fayner⁸, lui-même écrivain dramaturge, apporte également des précisions sur la posture que peut adopter un auteur dans une conduite d'atelier.

A partir de nos lectures et du constat des difficultés économiques rencontrées par les auteurs, il nous apparaît que le travail de l'auteur de théâtre en France est très souvent lié à d'autres activités professionnelles. Nombreux sont les écrivains dramaturges qui mènent en parallèle de leur travail d'écriture des ateliers de théâtre, d'écriture, des séances de médiation culturelle, *etc.* Nous trouvons donc que les liens entre le métier d'auteur dramatique et les ateliers d'écriture conduits avec des adolescents posent des questions riches.

Plusieurs facteurs peuvent pousser un auteur de théâtre à conduire des ateliers d'écriture. Cela peut naître simplement d'une envie, pour aller à la rencontre des autres, sortir de la solitude de l'écriture, s'enrichir de l'apport d'autres écritures ou tout simplement par plaisir de partager sa passion et son métier. Cela peut également répondre à un besoin financier en diversifiant les sources de revenus dans un contexte économique souvent difficile pour l'écrivain de théâtre. La conduite d'ateliers offre par ailleurs l'occasion de se faire connaître et donc potentiellement d'attirer des lecteurs et partenaires artistiques potentiels. Les ateliers peuvent également être une requête de la part des institutions qui accueillent des auteurs, lors de résidences notamment. Sans oublier le fait que la participation à des missions de médiation culturelle peut aider dans la recherche de subventions et financements publics.

Nous pensons que ces situations très diverses influent sur le travail d'écriture de l'auteur. Dans ce mémoire, nous nous poserons donc la question suivante : Quels impacts la conduite d'ateliers d'écriture réalisés par des écrivains dramaturges a-t-elle sur leur production d'œuvres théâtrales ?

La question se pose aussi bien en des termes esthétiques, puisque nous nous demanderons quelles formes particulières d'écriture naissent de la conduite d'ateliers,

⁸ FAYNER, Thibault, *Transmettre l'art d'écrire pour le théâtre, Les apprentissages de l'écriture théâtrale en France (1984-2015) : histoire, méthodes et enjeux*, thèse sous la direction d'Olivier Neveux, Université Lumière Lyon 2, 2015.

notamment au niveau du traitement de la parole et du langage, qu'en des termes économiques et politiques, puisque le contexte en France influe sur la façon dont les auteurs s'organisent et envisagent leur métier.

En effet, nous voulons décrypter les liens entre médiation culturelle et travail artistique, entre nécessité économique et positionnement esthétique. Nous espérons ainsi mieux comprendre comment s'articule le travail de l'autrice ou auteur de théâtre aujourd'hui, et comment les contraintes économiques et celles des politiques institutionnelles nourrissent, ou bien entravent, la production d'œuvres dramatiques contemporaines.

Notre corpus est composé d'auteurs diplômés de l'E.N.S.A.T.T. qui conduisent régulièrement des ateliers pour adolescents et/ou qui ont écrit des pièces pour le théâtre jeunesse : Julie Aminthe, Romain Nicolas, Julie Rossello-Rochet, Gwendoline Soublin et Thibault Fayner. Nous avons choisi ces auteurs car bien qu'ayant des esthétiques très différentes, ils ont tous des expériences dans la conduite d'ateliers ou l'écriture pour la jeunesse. De plus, la formation proposée par l'E.N.S.A.T.T., au-delà d'être le premier cursus dédié à l'écriture théâtrale à avoir été créé en France, est ouverte sur d'autres aspects que la seule écriture :

Les ateliers, séminaires et activités proposés aux élèves sont destinés à les préparer à exercer une palette d'activités beaucoup plus large que la seule écriture en solitaire : animer un comité de lecture ou un atelier d'écriture, traduire un texte théâtral, rédiger le matériel de communication d'un spectacle, être conseiller dramaturgique, être acteur de renfort.⁹

L'auteur de théâtre en France est, dès sa formation, pensé pour être polyvalent, vision qui nous questionne particulièrement.

Il nous semble intéressant de comparer les pièces des auteurs de notre corpus avec une pièce écrite spécifiquement à partir d'ateliers, c'est pourquoi nous ferons aussi des parallèles avec la pièce *Gens du pays* de Marc-Antoine Cyr.

⁹ DORE, Antoine, *Le métier d'auteur dramatique, travail créateur, carrières, marché des textes*, thèse sous la direction de Pierre-Michel Menger, EHESS, Paris, 2014, p.148.

Julie Aminthe entre à l'E.N.S.A.T.T. en 2008 après être passée par une classe préparatoire littéraire, un Master Sciences Humaines et Sociales mention Philosophie, et le Conservatoire d'Art Dramatique de Toulon. Elle écrit trois courtes pièces, *Squat*, *Max et Ninette*, *Pour un autre monde possible*, qui sont présentées sur la scène nationale d'Alès. Ses textes sont mis en scène notamment par Philippe Delaigue, Olivier Maury et Frédéric Borie. Sa pièce *Une famille aimante mérite de faire un vrai repas* reçoit les encouragements du Centre National du Théâtre en 2012 et le Prix du jeune Public de la bibliothèque Armand Gatti en 2015. Sa première pièce, *Le plan Delta*, est mise en scène par Stéphane Benazet et jouée par d'anciens élèves comédiens de l'E.N.S.A.T.T. au Festival Off d'Avignon en 2012. Elle obtient en 2016 une bourse d'écriture du Centre National du Livre pour une résidence à Grenoble au Tricycle et au collectif Troisième Bureau. Julie Aminthe anime régulièrement des ateliers d'écriture, notamment à destination d'étudiants à l'Université.

Romain Nicolas étudie à l'E.N.S.A.T.T. de 2012 à 2015, il obtient ensuite une bourse du Centre Régional des Lettres, il est lauréat du comité de lecture du Centre Dramatique National Orléans-Loiret et du Festival Regards croisés à Grenoble. Il publie entre autres *L'Enfer c'est les autres* (2014), *Inn hier fesse !* (2016) et *L'Hiscroire de la résistance de Ruffart et des autres* (2018). Il répond souvent à des commandes d'écriture, par exemple *Tigre fantôme ou l'art de faire accoucher ce qu'on veut à n'importe qui* pour la Compagnie La Corde Rêve en 2015 ou *Prométhée chez les zombies et Révolution Permanente* pour la Classe Labo du Conservatoire de Toulouse en 2016. Il a été dramaturge d'Alain Françon, Carole Thibaut et Théodore Oliver. Il anime également des comités de lecture dramatique auprès de lycéens (Lycée Polyvalent Raymond Naves et Lycée Saint-Sernin en Haute-Garonne). Il mène des actions de médiation artistique en association avec la DRAC, la DRAAF, le Théâtre Sorano et la Maison des Écritures de Lombez.

Julie Rossello-Rochet fait d'abord des études de droit et de lettres à l'Université de Montréal et l'Université Lumière-Lyon II, puis est diplômée de l'E.N.S.A.T.T. en tant que Ecrivain Dramaturge en 2012. Elle poursuit ses études par un doctorat à l'E.N.S. de Lyon au département des Arts de la scène et obtient une bourse de recherche à l'Université de Montréal. Ses premières pièces sont *Gratte-ciel* (2007), *Valse con algunas naranjas y un poco de agua* (2008) et *Zone* (2010), une réécriture

des *Bacchantes* d'Euripide, jouée à Shanghai au pavillon Rhône-Alpes lors de l'Exposition universelle de 2010 et à l'Académie de Théâtre de Shanghai. En 2010, elle écrit *Duo, lorsqu'un oiseau se pose sur une toile blanche*, deux entretiens post-mortem avec Pina Bausch et Merce Cunningham, publiés en 2014, sélectionnés par le Bureau des lecteurs de la Comédie-Française, enregistrés en 2013 à Théâtre Ouvert pour France Culture, lus au Festival d'Avignon par Marcel Bozonnet et Anne Alvaro et mis en scène en 2015 au Poche de Genève par Fabrice Gorgerat. *Cross, chant des collègues* (2017) est une pièce à propos du cyberharcèlement au collège et la pièce *Atomic man, chant d'amour* (2018), est écrite à partir d'ateliers d'écriture. Depuis 2017, Julie Rossello-Rochet est membre du collectif artistique de la Comédie de Valence et artiste associée depuis 2018 au Théâtre de Villefranche-sur-Saône avec la metteuse en scène Lucie Rébére.

Gwendoline Soublin se forme d'abord en tant que scénariste à Ciné-Sup (Nantes) puis comme comédienne au Conservatoire d'Art Dramatique du 18ème à Paris. Elle travaille comme comédienne, pratique l'art-thérapie et reçoit l'aide d'Artcena pour son texte *Swany Song* en 2014. Elle intègre ensuite le département Écrivain Dramaturge de l'E.N.S.A.T.T. en 2015. Sa pièce *Vert Territoire Bleu* (2016) est sélectionnée par le label Jeunes Textes en Liberté et par le comité Le Plongeoir du Glob théâtre Bordeaux. Elle est reçue à la Chartreuse-CNES pour une résidence d'écriture, qui aboutit à la pièce jeunesse *Les Monstres* en 2015, puis en résidence au théâtre Am Stram Gram de Genève où elle écrit *Tout ça tout ça* (2017). *Pig Boy 1986-2358* est Lauréat des Journées des Auteurs de Lyon 2017 et sélectionné par le festival tchèque « Mange ta grenouille ! » Gwendoline Soublin anime régulièrement des ateliers d'écriture à l'université ainsi que d'autres structures, surtout à destination de jeunes participants.

Thibault Fayner fait partie de la première promotion d'Écrivains Dramaturges de l'E.N.S.A.T.T., en 2003. Il avait auparavant obtenu une maîtrise en économie et géographie, en parallèle de cours de théâtre au Conservatoire du 15e à Paris. A la sortie de l'E.N.S.A.T.T., il travaille un an comme assistant du conseiller littéraire au Théâtre National de la Colline. Il publie notamment *Les Cravates* (2007) et *Le Camp des malheureux* (2009), et s'essaie à la mise en scène en 2010 avec la Compagnie des Fils. Thibault Fayner écrit un mémoire de Master II en 2012 à l'Université d'Artois,

mémoire qui porte sur les ateliers d'écriture dramatique et qui a débouché sur la thèse de doctorat que nous avons étudiée pour notre propre mémoire. Il devient Maître de conférences à l'Université de Poitiers en septembre 2012, il est également chargé de cours à l'E.N.S.A.T.T. et intervient dans d'autres cursus universitaires (Lyon et Grenoble notamment) pour conduire des ateliers d'écriture et des comités de lecture.

Nous avons choisi de travailler à partir d'un questionnaire car nous voulons comparer le point de vue des différents auteurs de notre corpus en partant des mêmes questions pour chacun. Cela nous permettra de faire des parallèles et de voir si certains éléments reviennent souvent. Le ressenti des auteurs et les liens qu'ils créent eux-mêmes entre leur travail d'écriture et leur conduite des ateliers nous intéressent particulièrement, car cela révèle le statut de l'auteur dramatique en France aujourd'hui, et la façon dont les auteurs eux-mêmes envisagent leur métier dans ce contexte particulier. Ces questions visent à faire parler les auteurs de leur vision d'un atelier d'écriture pour adolescents et des raisons qui les poussent à en mener. Cela amène également à les interroger sur les liens qu'ils tissent entre les ateliers et leur propre écriture. Nous espérons que ces questions apporteront des réponses claires sur la situation économique du métier d'auteur et sur la nécessité ou non de conduire des ateliers pour nourrir son écriture. L'usage du questionnaire comme méthode de recherche a déjà été éprouvé. Nous retrouvons le recours au questionnaire dans *Les ateliers d'écriture* de Claire Boniface¹⁰ (qui nous a été particulièrement utile pour formuler et synthétiser nos questions) et dans les thèses respectives de Antoine Doré¹¹ et Thibault Fayner¹².

Dans la première partie, je présenterai mon expérience professionnelle de Master 2, un service civique au sein de l'association Agitateurs de rêves, qui a été l'occasion pour moi de me placer du côté de la médiation culturelle et de ses enjeux en organisant notamment des ateliers d'écriture et de pratique artistique animés par des artistes professionnels.

¹⁰ BONIFACE, Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz, Paris, 1992.

¹¹ DORE, Antoine, *Op.cit.*

¹² FAYNER, Thibault, *Op.cit.*

Dans la deuxième partie, nous reviendrons sur les données contextuelles du métier d'auteur dramatique en France aujourd'hui, afin de mettre en avant les enjeux et tensions qui peuvent exister entre engagement personnel, attentes publiques et situation économique.

Dans une troisième partie, nous nous appuierons sur les réponses d'autrices et auteurs de théâtre à un questionnaire¹³ et sur des ouvrages théoriques sur les objectifs d'un atelier d'écriture pour interroger les liens étroits qui peuvent naître entre l'animation d'atelier et le travail d'écriture des auteurs.

Enfin, nous analyserons des pièces écrites par des auteurs de notre corpus pour tenter de dégager des tendances et des traitements du langage particuliers qui pourraient valider les hypothèses énoncées au cours de la troisième partie.

¹³ Annexe n°1.

Partie 1 – Expérience professionnelle

*Le médiateur n'amène rien et surtout pas la culture.
Il doit partir du principe que le public a moins besoin
de connaissances que de conditions pour les partager.*

Serge Saada¹⁴

Introduction

Pour mon expérience professionnelle de Master 2, j'ai choisi de faire un service civique au sein de l'association Agitateurs de rêves. Ma mission avait pour intitulé « Chargée d'ateliers itinérants pour publics éloignés de la culture ». Je suis venue en appui aux missions de la chargée de médiation culturelle, et j'étais également responsable de la conception et de l'organisation d'ateliers estivaux. Ce service civique s'est déroulé de février à juin 2019 à Annecy.

Après le Master, je souhaite professionnaliser ma pratique de l'écriture, par la préparation au concours d'écrivain dramaturge de l'E.N.S.A.T.T. J'ai d'ailleurs participé cette année à un projet de création théâtrale collective au sein de la compagnie Les traversées, projet pour lequel j'écris et joue une pièce avec cinq autres personnes. J'ai également écrit pour le cours enfants que j'ai animé à l'Ecole des Gens (Grenoble) une petite forme théâtrale sur le thème des Chevaliers de la table ronde.

Consciente du temps et de la difficulté que peuvent impliquer une recherche de professionnalisation dans le domaine de l'écriture théâtrale, il me paraissait évident de réfléchir à un métier moins "incertain". J'ai donc recherché un stage qui me permettrait

¹⁴ SAADA, Serge, *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Editions de l'attribut, Toulouse, 2011, p.4.

de m'ancrer dans le monde professionnel tout en étant le plus en lien possible avec l'écriture et le théâtre.

Lorsque j'ai lu l'offre de service civique de l'association Agitateurs de rêves, il m'a tout de suite paru évident que cette mission résonnait avec mes objectifs de fin de Master. La vocation principale de l'association, qui est de partager la culture avec tous les habitants du bassin annécien et de faire du théâtre une grande fête populaire, m'a attirée. La médiation culturelle m'a semblé être un domaine professionnel qui pourrait très bien faire coïncider mon goût pour le théâtre avec le plaisir que je prends à transmettre et partager. De plus, la médiation implique de rencontrer beaucoup de personnes et publics différents, et ainsi sortir de la solitude traditionnelle de l'écriture. Un dernier point a fini de m'enthousiasmer complètement : les ateliers pour lesquels j'allais accompagner la chargée de médiation étaient des ateliers d'écriture et d'expression animés par un metteur en scène.

J'ai donc postulé le soir même, et la semaine suivante, je me rendais à Annecy pour un entretien. Après quelques contretemps avec mon contrat de service civique et deux journées où j'ai pu découvrir l'association et les ateliers en tant que bénévole, j'ai officiellement commencé en février.

Je présenterai dans un premier temps l'association, sa création, ses activités et son mode de fonctionnement, puis je détaillerai mes missions et le déroulé de mon service civique. Enfin, je ferai un bilan de cette expérience en montrant en quoi elle est venue éclairer mon projet.

I/ L'association Agitateurs de rêves

a. Histoire et missions

L'association a été fondée à Annecy en 2011 par Maud de Cointet et un groupe d'habitants. Le projet initial : “faire revivre l'esprit de la culture pour tous de Jean Vilar et Gabriel Monnet, en la déplaçant sur les places publiques, au plus proche des gens.” L'association veut faire bouger les habitudes culturelles, apporter du théâtre de qualité en dehors des lieux consacrés habituels. L'objectif est d'offrir des événements culturels accessibles à tous par le biais d'un tarif libre et l'installation dans des lieux divers (sur la place du château d'Annecy, dans des jardins, en bas d'immeubles, dans des hangars etc.). L'habitant est mis au cœur des propositions culturelles dans la cité, les formes artistiques doivent être proposées sans clés ni codes préalables, sans toutefois renoncer à la qualité artistique.

L'association est installée à Annecy, 3 place du château, dans un local prêté par la municipalité. Les actions des Agitateurs de rêves touchent Annecy ainsi que les communes alentour (Sévrier, Annecy-le-Vieux, Meythet, Cran-Gévrier, Novel-Teppes...).

b. Activités

- **Coup de théâtre**

Agitateurs de rêves organise tous les ans en septembre un festival de théâtre professionnel, solidaire et participatif appelé « Coup de théâtre ». La 1ère édition a eu lieu en 2012 et a duré deux jours avec 4 spectacles au programme, tandis que la 7e édition a duré 9 jours et a réuni 25 spectacles et concerts professionnels et 2 spectacles amateurs “jeunes talents”. 9000 spectateurs au total ont profité des représentations.

Les représentations sont à tarif libre et sont sans réservation, pour garantir l'égalité d'accès de toutes et tous au spectacle. L'acteur Jean Rochefort, invité lors de la 3ème édition, a soutenu fortement le projet et est devenu le parrain de l'association. Des représentations à l'école et à l'hôpital sont également prévues chaque année,

souvent accompagnées d'une courte résidence d'artistes. Ainsi, en 2018, 1200 élèves ont pu assister à une représentation ainsi que 50 patients hospitalisés.

Les pièces proposées sont des grands textes du répertoire classique dans des mises en scène reposant sur l'imagination et le jeu de l'acteur. Les spectacles choisis ont des esthétiques simples avec des besoins techniques légers, ce qui les rend facilement déplaçables.

- **Fêtes populaires**

En parallèle du festival, l'association propose à l'année des événements populaires. Les événements festifs comme le « bal masqué » ou le « barbecue on ice » permettent de réunir les bénévoles, les habitants, les curieux pour profiter d'un concert et partager de la bonne humeur. C'est également l'occasion de parler de l'association, de ses activités, et recruter de nouveaux bénévoles.

- **Happy Blog**

Le Happy Blog est un blog participatif alimenté par des chroniqueurs bénévoles de 15 à 30 ans. Chaque mois, les blogueurs font part de leurs découvertes culturelles et des événements actuels à Annecy (50 articles et 12 vidéos en 2018). Quarante-six chroniqueurs ont participé au projet en 3 ans d'existence. C'est aussi l'occasion de bénéficier de formations avec des professionnels de l'image, du son et de l'écriture (10 formations par an). Chaque année, un volontaire en service civique prend en charge la gestion du blog et devient rédacteur en chef.

Le Happy Blog est actuellement en train de disparaître par manque de volontaires. L'actuel service civique en charge de cette mission est donc en train de préparer un nouveau projet de l'association : des cafés-débats mensuels.

- **Ateliers HY**

En 2018, une volontaire en service civique a vu sa place se pérenniser puisqu'elle a été employée comme chargée de médiation culturelle. Cela fait trois ans que l'association propose des ateliers de pratique artistique itinérants à destination des

publics éloignés de la culture. Ces publics peuvent être considérés comme éloignés pour des raisons sociales, financières, géographiques ou symboliques. A bord de la mascotte de l'association, un camion Citroën HY transformé en « camio-guinguette », les ateliers HY sont nés et ont permis à plusieurs centaines de participants de bénéficier d'ateliers de pratiques artistiques. L'association crée des partenariats avec des structures sociales, d'autres associations, des animateurs de la ville, *etc.* pour aller à la rencontre des publics, en grande majorité des jeunes.

Ainsi, de mai 2017 à juin 2018, l'atelier « Raconte ton quartier » a permis à 40 jeunes du bassin annécien de s'initier à la photographie argentique. Accompagnés par le photographe François Blin, les jeunes des différents groupes ont appris les techniques liées à la photographie, puis se sont vus confier des appareils pour pouvoir capturer ce qui, pour eux, représente leur quartier. Les photographies développées ont fait l'objet d'expositions dans les structures locales (MJC, mairies de proximité, halls d'immeuble, *etc.*) et dans le hall de la scène nationale de Bonlieu (Annecy).

Les ateliers qui sont proposés au cours de l'été ont un rôle particulier de médiation culturelle, puisqu'ils sont construits en lien avec la programmation du festival et ont pour but de donner envie aux participants de venir voir les spectacles qui se joueront dans leur quartier. En 2018, les ateliers HY de l'été, intitulés « Théâtre & Rap », ont été l'occasion pour les participants de découvrir la pièce *Les fourberies de Scapin* de Molière, et d'écrire les paroles d'un rap à partir d'un des personnages de la pièce. Après avoir travaillé sur la pièce avec la compagnie L'Illustre Théâtre programmée au Coup de théâtre, les jeunes ont enregistré leurs raps et tourné des clips vidéos. Cela a également été l'occasion pour les jeunes d'aller à la rencontre des autres habitants de leurs quartiers pour s'interroger sur les mythes et les préjugés autour du théâtre et du rap.

Les ateliers « Confidences au Volant » qui se sont déroulés de janvier à juin 2019 sont des ateliers d'écriture et d'expression animés par le metteur en scène Franck Berthier. Le but était d'ouvrir la discussion et de recueillir des paroles et des textes qui ont été lus de façon anonyme lors d'une restitution publique à la scène nationale de Bonlieu. Cet atelier a touché des publics très divers: adolescents en décrochage scolaire, lycéens en situation de déficience intellectuelle, étudiants à l'I.U.T d'Annecy-

le-Vieux, jeunes migrants et résidents d'E.H.P.A.D. Au total, 80 personnes ont participé, de 12 à 101 ans.

c. Fonctionnement

- **Fonctionnement associatif**

L'association fonctionne majoritairement avec le travail des bénévoles, qui représentent 200 bénévoles ponctuels par an en moyenne, et 70 bénévoles à l'année. Ces 70 bénévoles sont répartis dans 10 équipes de travail : administration et budget, adhésion, communication, financement, programmation, Happy Blog, médiation culturelle, régie générale, production et événementiel. Chaque pôle est dirigé par un chef d'équipe, qui est lui-même membre du Conseil d'administration.

Parmi les bénévoles se trouvent des professionnels du spectacle vivant spécialisés dans la programmation artistique, la technique, la médiation ou encore la communication. Par exemple, Maud de Cointet et Anne Habermeyer, qui sont en charge du festival, sont des programmatrices professionnelles. A cette équipe s'ajoute deux salariées à temps plein : Julie Adamski (chargée de mission et de communication) et Marion Bonnery (chargée de médiation culturelle), deux services civiques par an et des intermittents ponctuels.

Maud de Cointet, la fondatrice, était auparavant présidente de l'association, mais elle est passée directrice de production du festival Coup de théâtre et c'est Arnaud Delauney qui est devenu président depuis mars 2017.

- **Financements**

La grande spécificité du financement de cette association est que 75% de son budget provient de mécénats d'entreprises, ce qui est très rare en France (la majorité des associations sont financées à plus de 50% par des subventions publiques). Ces entreprises basées en Haute-Savoie bénéficient d'une réduction d'impôts grâce à leur mécénat (à hauteur de 60% du don, dans la limite de 0,5% du chiffre d'affaire), ainsi que des contreparties leur offrant une visibilité (publicités, logos et bandeaux sur les

flyers de l'association ou pendant le Coup de théâtre) et des invitations spéciales à des représentations et des soirées mécènes. Le mécénat offre en outre la possibilité de participer à l'attractivité du territoire, d'entretenir des liens et d'avoir une identité et une communication originales.

II/ Mon service civique

Mes missions principales au sein des Agitateurs de rêves ont constitué tout d'abord en un soutien à la chargée de médiation culturelle et en la conception et l'organisation d'ateliers estivaux. Pour la première mission, j'ai aidé Marion Bonnery à organiser et faire le suivi des ateliers d'écriture Confidences au Volant. La seconde mission consistait à inventer et mettre en place un atelier durant l'été qui soit en lien avec la programmation du festival Coup de théâtre de septembre 2019.

a. Ateliers Confidences au volant

Les ateliers Confidences au Volant ont été pensés en amont par Marion Bonnery, chargée de médiation culturelle. Je suis arrivée alors que les ateliers avaient déjà démarré pour certains groupes. Quelques jours après mon arrivée, Marion Bonnery, qui était aussi ma tutrice pendant le service civique, a dû s'absenter pendant une semaine. J'ai donc pris le relai assez rapidement sur les stages durant cette semaine là, ce qui m'a permis de m'atteler à des tâches d'organisation et de suivi avec les partenaires.

Franck Berthier est le metteur en scène avec qui l'association s'est associée pour cet atelier. Il a commencé sa carrière en étant acteur, puis a été assistant à la mise en scène pour Patrice Chéreau et Bob Wilson. Aujourd'hui, sa compagnie est associée à la scène nationale de Bonlieu. Il ne se revendique pas comme étant écrivain, mais il a souvent pratiqué l'écriture, et surtout l'adaptation de textes non théâtraux.

Pour chaque groupe, les ateliers se déroulaient sur quatre séances de deux heures chacune. Lors de la première séance, Marion et/ou moi venions avec Franck Berthier, et parfois un/e bénévole de l'association. Après une présentation générale des Agitateurs de rêves et du projet, Franck Berthier prenait le relai pour initier la phase

de dialogue et d'écriture. Pour tous les groupes, les questions qui servaient de point de départ étaient sensiblement les mêmes¹⁵. Cela permettait une cohérence entre les différents ateliers et les publics très divers, ainsi que de les confronter tous aux mêmes thématiques lors de la restitution finale.

Cette restitution s'est déroulée dans la salle de répétition de la scène nationale de Bonlieu le 26 avril, de 14h à 17h30. J'ai, pour ce faire, assisté Marion dans la conception de cette rencontre, en réfléchissant à l'organisation, aux besoins et au déroulé de la lecture. Nous avons fait une sélection et des coupes dans les textes, pour que la lecture ne soit pas trop longue et que chaque groupe soit représenté à peu près équitablement. Le programme était le suivant:

- 14H: entrée dans Bonlieu et installation
- 14h30-16h30: présentation du projet Confidences et des participants
- Lecture des textes des ateliers par les jeunes et échanges
- Remise des livrets aux participants par les financeurs
- Remerciements aux partenaires
- 16h30-17h30: goûter convivial

b. Ateliers d'été HY

La première étape afin de concevoir les ateliers d'été a été de prendre connaissance avec la programmation 2019 du festival Coup de théâtre. En effet, le contenu des ateliers devait faire écho à deux spectacles et trois zones particulières. Le spectacle *Cid B-Side* à partir du *Cid* de Corneille, par la compagnie Tout le monde dehors, et le spectacle déambulatoire *Les 3 mousquetaires*, à partir du roman de Dumas, par le collectif 49 701. Le premier spectacle était programmé notamment à Cran Gevrier et Novel-Teppes, et le second à la Jonchère. Le choix de ces trois lieux pour organiser des ateliers de médiation répond tout d'abord à l'objectif d'attirer de nouveaux spectateurs, plutôt jeunes, mais aussi à des logiques de financement puisque des bailleurs sociaux dans ces trois quartiers ont financé les ateliers 2019.

¹⁵ Annexe 7.

Je suis donc partie des dossiers de spectacle pour ces deux pièces, ainsi que d'une relecture approfondie des œuvres originales, pour en extraire des thématiques et des idées d'ateliers possibles. J'ai présenté trois idées à ma tutrice, Marion Bonnery, et au responsable CA (Conseil d'administration) de la médiation culturelle, Jean-Jacques Signoux, et c'est le projet de théâtre sonore qui a été retenu.

L'idée de cet atelier était de partir des œuvres, *a priori* difficiles d'accès pour des personnes non initiées au théâtre (*Le Cid* est en alexandrins, *Les Trois mousquetaires* est un roman assez conséquent), et de résumer l'intrigue de façon orale et ludique, en ponctuant avec des lectures d'extraits majeurs. J'ai réfléchi à une façon pour les participants de comprendre l'idée que la mise en scène est une interprétation, une réactualisation et un jeu avec une pièce, pour qu'ils puissent s'en saisir à leur tour. En relisant attentivement *Le Cid*, je me suis rendue compte que ses thèmes pouvaient parler à des jeunes d'aujourd'hui : la question du devoir familial, du respect et de l'honneur, de la vengeance face à la honte ou encore de la place des femmes. Les ateliers devaient donc être l'occasion pour les participants de s'appropriier ces thématiques et de les ramener à leurs propres expériences, afin de réécrire les canevas du *Cid* et des *Trois mousquetaires* (par exemple, peut-être que Rodrigue n'a pas tué le père de Chimène, mais l'a insulté devant tout le monde ou bien lui a fait perdre son travail). Pour valoriser ce travail et rendre l'atelier ludique, j'ai ensuite imaginé que ces réécritures pourraient devenir des pièces de théâtre sonore, pour que les participants s'essaient au jeu avec la voix, à la réalisation de bruitages ou encore la création d'ambiances sonores, avec l'aide d'un intervenant professionnel, comédien de doublage et/ou spécialiste du montage sonore.

J'ai précisé le projet et j'ai réalisé un powerpoint, que j'ai présenté au Conseil d'Administration le 11 avril, qui a donné sa validation. J'ai proposé des idées de titre, pour donner envie à des futurs participants et pour créer une communication attrayante :

- _ Théâtre en bande (son)
- _ Fête du bruit
- _ Puissance sonore
- _ Radio-Théâtre

Les ateliers ont été conçus pour trois groupes d'une dizaine de participants de 15 à 20 ans, aux quartiers de Cran Gevrier, Jonchère et Novel-Teppes, chaque atelier étant prévu fin août sur une période de 4 jours organisés ainsi :

	Jour 1	Jour 2 Avec intervenant	Jour 3 Avec intervenant	Jour 4 Avec intervenant
10h-12h	Découverte du projet et de la pièce	Approfondissement thèmes et début écriture	Séance d'écriture	Préparation réalisation
12h-13h	Pique-nique partagé	Pique-nique partagé	Pique-nique partagé	Pique-nique partagé
13h-15h	Travail sur les scènes et les thèmes	Mise en commun des idées écriture/son	Séance son (choix des musiques, création de la partition avec les bruitages, <i>etc.</i>)	Réalisation

Chaque stage était donc prévu sur 16h, dont 12h avec un intervenant professionnel. Il se déroulerait autour de la camio-guinguette, qui deviendrait un studio d'enregistrement improvisé. J'ai réalisé avec l'aide de Marion Bonnery un budget prévisionnel prévoyant l'achat des pièces de théâtre pour les distribuer aux jeunes, les repas pour les participants et l'intervenant, du matériel divers (feuilles, stylos...), le budget pour rémunérer l'intervenant et défrayer ses déplacements et repas, *etc.* J'ai prévu que le matériel micro ne coûterait rien, puisque l'association en avait déjà à disposition, que l'intervenant utiliserait si possible son propre matériel et logiciel de montage son, et que les bénévoles du pôle médiation pourraient être mis à disposition pour faire une veille de musiques et sons gratuits en libre accès. Voici le budget prévisionnel réalisé:

ATELIERS D'ÉTÉ (3 ateliers de 4j x4h pour 10 jeunes)	3670€
Achats	670€
Matériel (achat pièces x30, impressions, stylos)	170€
Collations (pic-nic x30 jeunes + 4 encadrants x12 jours)	300€
Essence camio	100€
Divers	100€
Charges de personnel	3000€
Artiste intervenant (cachet journée + montage)	1500€
Charges sociales intervenant	800€
Frais de déplacement (AR Paris – Annecy)	700€

Par ailleurs, je n'avais pas besoin de chercher des sources de financement puisque le budget pour les ateliers d'été avait déjà été compris dans le budget global de la médiation en 2019.

Enfin, afin de valoriser le travail des participants et de les inviter à venir au festival en septembre, j'ai proposé que la pièce sonore réalisée par chaque groupe (d'une durée de 3-4 mn) passe en « 1ère partie de spectacle » avant les pièces de théâtre professionnelles. Cela permettait ainsi de renforcer l'action de médiation et de donner de la visibilité aux ateliers.

Après validation par le CA, l'étape d'après était de prendre rendez-vous avec différentes structures partenaires pour leur présenter le projet et l'inscrire dans les programmes d'activité de l'été, et de trouver un intervenant professionnel.

c. Autres missions

Outre mes missions liées à l'élaboration et l'organisation des ateliers, j'ai également réalisé des supports de communication. J'ai préparé des fiches à envoyer aux divers partenaires pour présenter les ateliers d'été. J'ai réalisé des communiqués de presse et rédigé des postes à destination des réseaux sociaux. Ces documents étaient ensuite repris par Julie Adamski, la chargée de communication, qui me faisait ses retours.

La restitution des ateliers Confidences au Volant ayant été assez privée, du fait du caractère intime et personnel des propos recueillis et partagés, nous avons réfléchi à des actions pour communiquer en aval sur les ateliers. Nous avons alors organisé des sortes de « micro-trottoirs » pour aller à la rencontre des habitants et leur faire découvrir les textes écrits pendant les ateliers. Nous avons installé la camio-guinguette pendant les fêtes de quartier ou les jours de marché, et nous avons proposé aux passants de venir lire des textes à bord du véhicule, et de répondre à une des questions posées aux participants durant les ateliers. J'avais également préparé des origamis avec des phrases issues des ateliers, et les passants pouvaient repartir avec un de ces origamis (les « pensées-poissons »). Ces rencontres étaient filmées et ont donné lieu à de courtes vidéos de communication. L'idée était également d'aller davantage à la rencontre des habitants pour créer du lien avec eux et faire connaître l'association de tous (et pas seulement des habitués du festival Coup de théâtre).

L'association a été invitée par l'Université Savoie Mont Blanc à une journée d'étude sur le thème de « la culture comme vecteur d'attractivité des territoires ». J'ai donc préparé notre venue (M. Bonnery et moi) avec un powerpoint et cela a été l'occasion de prendre du recul sur les actions de l'association.

Une autre mission que j'ai particulièrement appréciée a été l'organisation des Assises de l'association. Cette journée rassemblait les membres du CA, des bénévoles et des adhérents. L'idée était de réfléchir aux problématiques de l'association et d'envisager son avenir. Il a donc fallu définir des thématiques, rassemblées en trois axes de travail ou « cap » :

_ cap cohérence (Cohérence du projet, de la vision, faire coïncider l'esprit fête et la culture)

_ cap collectif (changement de présidence à la fin de l'année, intégrer les principes de la gouvernance partagée)

_ cap ambitions futures (Quelles ambitions pour le futur ? Comment pérenniser ? Comment revisiter les événements ?)

J'ai conçu des jeux pour reprendre de façon ludique les fondations de l'association, des règles à la réalisation de cartes de jeu en passant par l'animation. L'après-midi a été consacré à des réflexions en trois groupes (chaque groupe se voyant confier un des caps).

III/ Bilan

a. Retour d'expérience sur mes missions

Je vais à présent faire un retour d'expérience sur les missions qui m'ont été confiées et sur les points qui ont retenu mon attention.

Tout d'abord, les ateliers Confidences au Volant ont été un véritable succès du point de vue des participants et des partenaires. Beaucoup ont regretté que les ateliers ne se poursuivent pas et un lien très fort s'est créé entre Franck Berthier et les participants. Nous avons assisté à des déblocages chez certains participants qui ont réussi à s'ouvrir et à prendre confiance en eux à mesure qu'ils partageaient avec le groupe.

Cependant, de notre côté le bilan a été plus mitigé. Nous nous sommes demandés vers la fin si le contrôle des ateliers ne nous avaient pas échappé car le relationnel avec Franck Berthier s'est avéré compliqué. Nous avons attiré l'attention sur le fait qu'il s'agissait d'ateliers d'écriture et d'expression, et pas de groupes de parole à visée thérapeutique dirigés par un psychologue. Nous avons eu peur que la limite ne soit franchie car des sujets graves ont été abordés et nous n'avions pas les compétences requises pour gérer la situation si celle-ci dérapait. Il a par exemple été question de suicide avec un groupe d'adolescents et nous nous sommes demandé si le sujet n'avait pas été poussé trop loin par l'intervenant. Il n'y a finalement pas eu de souci mais l'association souhaite à l'avenir définir davantage le cadre d'exercices des intervenants pour éviter tout dérapage.

Pour l'organisation des ateliers d'été, j'ai réussi à trouver un intervenant artistique sans souci puisqu'un des comédiens plusieurs fois programmé au festival est justement spécialiste du bruitage de scène. Stéphane Broquedis, surnommé Brock, a accepté d'intervenir sur les ateliers d'été et a été force de propositions. Il a par exemple suggéré que le rendu final ne soit pas seulement un audio pré-enregistré, mais une courte performance sur scène, avec une partie des participants jouant sur scène et l'autre partie réalisant les bruitages en bord de plateau. Il a également proposé de réunir

les trois groupes à la fin des deux semaines d'atelier afin de les faire se rencontrer et répéter leurs créations devant les autres groupes.

J'ai rencontré quelques difficultés dans l'organisation des ateliers car leur réalisation est très dépendante de la recherche de partenaires. En effet, une fois les ateliers élaborés et l'intervenant défini, reste à trouver des jeunes pour participer aux ateliers. Pour cela, l'association a besoin d'entrer en contact avec des animateurs et des éducateurs pour trouver des jeunes intéressés et faire un suivi du groupe pendant les ateliers. J'ai dû relancer les partenaires potentiels de nombreuses fois pour réussir à les joindre et organiser des rendez-vous pour présenter le projet. Les associations et structures jeunesse municipales sont soit fermées en août, soit très occupées donc il s'est avéré difficile de trouver des partenaires disponibles. L'association est donc très dépendante du planning et des disponibilités de ces structures pour organiser les ateliers de médiation culturelle.

Enfin, un problème auquel j'ai été confrontée a été une diminution progressive de mes tâches à la fin des ateliers d'écriture. En effet, il n'y avait plus de présence sur le terrain à faire, plus d'ateliers à gérer au niveau logistique. J'avais déjà conçu en grande partie les ateliers d'été donc je me suis sentie beaucoup moins utile. J'avais des tâches mais ponctuelles et courtes. C'est donc l'organisation en temps réel et la présence pendant les ateliers qui m'a le plus plu.

b. Les problématiques rencontrées

Durant mon service civique à Agitateurs de rêves, j'ai pu participer à de nombreux questionnements sur l'association et ses problématiques. Agitateurs de rêves a fait appel à France Active pour réaliser un diagnostic et proposer un accompagnement pour améliorer le fonctionnement de l'association. La personne en charge du diagnostic a souligné la structuration très professionnelle de l'association et l'efficacité de son fonctionnement.

Toutefois des questions se posent en terme d'ouverture et de pérennisation. L'association s'est confrontée à ses débuts à un manque de reconnaissance de la part des institutions publiques, et elle peine encore aujourd'hui à être visible à la hauteur de son implication. L'association cherche donc à l'avenir à développer des partenariats

avec d'autres associations afin de ne pas être dans l'entre-soi et le rapport concurrentiel.

Les discussions pendant les Assises soulèvent également la question d'un manque de cohérence dans les activités de l'association. Les membres ont du mal à faire un lien cohérent entre le festival de théâtre et les barbecues par exemple. Ce manque de cohérence rend les efforts de communication difficiles puisque le projet des Agitateurs de rêves est multiple et difficile à identifier.

Les objectifs futurs consistent donc à clarifier la vision de l'association et à se renouveler, à la fois dans ses propositions et ses publics visés. L'association souhaite également intégrer davantage des principes de gouvernance partagée afin d'impliquer au maximum les adhérents et d'ouvrir les décisions et idées en dehors du comité réduit qu'est le CA.

Du point de vue de la médiation culturelle, la communication est également à développer. Comme nous l'avons dit plus tôt, il a été délicat de médiatiser les ateliers Confidences au Volant du fait du contenu des textes et paroles recueillis. L'idée en gardant la restitution privée était d'éviter tout voyeurisme. Il convient donc de trouver d'autres moyens de mettre en avant la médiation culturelle. Cela est valable autant en communication externe qu'en communication interne, puisque très peu de bénévoles et d'adhérents sont au courant des actions de médiation qui sont menés depuis trois ans (à part les bénévoles du pôle médiation évidemment).

Un des objectifs majeurs de la médiation culturelle est d'impliquer davantage la population dans l'organisation du Coup de théâtre. Il a en effet été constaté que s'installer dans un quartier et mettre en place un tarif libre ne suffisait pas à faire venir les habitants. Les spectateurs habitués du festival et du théâtre en général viennent investir ces nouveaux lieux, alors que l'objectif est de rendre ces pièces du répertoire accessibles à tous. En impliquant plus les habitants, par exemple en organisant des repas partagés avant et après le spectacle, en les chargeant de faire la publicité des événements, alors le festival deviendra vraiment le leur autant que celui des habitués.

C'est le but des ateliers d'été, en mettant à l'honneur des jeunes habitants de ces quartiers pendant le festival. L'association participe également de plus en plus aux fêtes de quartier pour créer du lien avec les habitants et espère ainsi élargir son public.

Conclusion

Au cours de ce service civique, je me suis vue confiée des tâches très diverses : organisation, logistique, conception d'atelier, animation, communication... J'ai apprécié la polyvalence requise. J'ai assisté et participé à des questionnements très intéressants sur le rôle et les outils de la médiation culturelle.

La partie consistant à relancer les partenaires a été la plus délicate pour moi, car ce n'est pas dans mon caractère d'insister, mais j'ai compris que cela était nécessaire pour mener à bien les projets. J'ai particulièrement aimé animer des ateliers ou des activités pendant les Assises, c'est un volet que j'aimerais reproduire à l'avenir.

J'ai regretté la diminution de ma charge de travail, et j'ai eu du mal à en parler. Je pense que la mission de service civique doit être repensée maintenant qu'il y a une salariée au poste de chargée de médiation. Nous étions en effet deux pour s'occuper de la médiation. Parfois, j'étais très utile, et d'autres fois j'ai eu le sentiment d'être de trop. Avec le recul, je pense que j'aurais pu analyser la situation plus tôt, en parler tout de suite et prendre davantage d'initiatives pour résoudre ce problème.

Cela me plairait de continuer à travailler dans la médiation culturelle à l'avenir, mais durant ces quelques mois, il m'est apparu de plus en plus clair que je voulais me donner tous les moyens de me consacrer pleinement à l'écriture, et pourquoi pas également à l'animation d'ateliers. Cette expérience m'aura en tout cas permis d'appréhender de façon concrète les enjeux de la médiation culturelle, ce qui était une perspective nécessaire dans la conduite de mon mémoire.

Partie 2 – Contexte et histoire des ateliers d'écriture pour adolescents

Enfin, si elle est considérée parfois comme un luxe, la présence de l'écrivain dans les milieux défavorisés correspond à un engagement militant des institutions, en deux mots à une politique culturelle [...]

Claire Boniface¹⁶

Introduction

Avant de nous atteler à analyser les propos des auteurs de notre corpus et la place que tiennent les ateliers d'écriture dans leur travail, il nous faut revenir sur le contexte dans lequel le métier d'auteur dramatique s'inscrit aujourd'hui en France. L'animation d'ateliers artistiques à destination de la jeunesse est en effet une pratique récente, qui répond d'une part à une volonté des artistes d'aller vers de nouveaux publics, et d'autre part à une action politique de décentralisation culturelle. Encourager la rencontre entre des écrivains et des enfants, ce n'est pas seulement favoriser la diversité et l'égalité de l'accès à la culture. C'est aussi redessiner le métier d'auteur, le faire devenir porteur d'une mission culturelle et sociale. On ne peut pas séparer la pratique du métier d'auteur de ce contexte particulier, notamment si l'on veut étudier les logiques de financement qui sous-tendent l'obtention de subventions publiques et autres fonds destinés à aider et valoriser l'auteur de théâtre.

Nous reviendrons d'abord sur les liens qui existent entre engagement des artistes et politique de décentralisation culturelle dans l'essor du théâtre jeunesse, puis nous verrons dans quel contexte économique et institutionnel la pratique du métier

¹⁶ BONIFACE, Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz, Paris, 1992.

d'auteur dramatique se situe en France, et quels liens cela peut-il avoir avec la conduite d'ateliers à destination du jeune public.

I / La naissance des ateliers d'écriture pour la jeunesse

a. Le parti pris des artistes

Comme nous l'avons évoqué en introduction, il existe un lien historique essentiel entre l'animation théâtrale et le théâtre pour la jeunesse. Il est intéressant de constater le choix du terme de « préhistoire » du théâtre pour les jeunes que Sibylle Lesourd accorde à l'animation théâtrale dans le titre de son article cité précédemment¹⁷. Pour la chercheuse, l'animation a véritablement ouvert la voie à la légitimation du théâtre à destination de la jeunesse, au-delà de l'avoir simplement précédée. Ce lien particulier a pour conséquence des processus de création qui s'intéressent plus profondément à l'enfant et son imaginaire :

A partir des années 1960-1970, des artistes se sont demandé jusqu'à quel point leur travail de création pouvait être mené en collaboration avec l'enfant. Faut-il, lorsqu'on entend créer en direction de la jeunesse, s'interroger sur les mécanismes et les contenus de la psychologie enfantine ? Doit-on même emprunter à l'enfant ses propres idées ?¹⁸

Le théâtre pour jeune public serait donc un théâtre qui se nourrit de l'esprit enfantin et qui se crée non pas *pour* mais *avec* l'enfant. Dès le départ, la volonté des artistes s'inscrit dans un engagement social et politique. Il s'agit d'entendre la parole des enfants, de la valoriser par le processus artistique et de créer à partir d'elle. C'est ce qui pousse Sibylle Lesourd à écrire ensuite que l'animation théâtrale pour les jeunes n'a pas un but pédagogique mais propose une voie d'émancipation : « l'acte théâtral véritable s'accomplit non pas dans une réception consommatrice, mais dans un "faire" émancipateur ». ¹⁹

¹⁷ LESOURD, Sibylle, « L'animation théâtrale : une préhistoire du théâtre pour les jeunes », in BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015.

¹⁸ *Ibid.*, p.85.

¹⁹ *Ibid.*, p.89.

En 1969, le Festival d'Avignon instaure pour la première fois des « Journées du jeune spectateur », en programmant trois compagnies qui « tentent d'instituer, en France, un théâtre spécifiquement conçu pour les enfants » (Guide d'Avignon, 1969). Ces trois compagnies sont le Théâtre de la Clairière, dirigé par Miguel Demuynck, la Pomme verte dirigée par Catherine Dasté, et le Théâtre des Jeunes Années de Maurice Yendt. Or il est important de souligner que le spectacle de Catherine Dasté notamment, *L'Arbre sorcier*, *Jérôme et la tortue*, place l'animation au cœur du processus de création. Le spectacle est en effet conçu comme un entremêlement d'histoires enfantines recueillies en atelier.

Par la suite, le théâtre jeune public se développe justement grâce au soutien de ces compagnies pionnières qui s'étaient intéressées à l'enfance et son imaginaire propre. La Pomme Verte et le Théâtre des Jeunes Années ont œuvré pour l'ouverture, dans les années 1980-1990, de centres dramatiques nationaux pour l'enfance et la jeunesse.

Thibault Fayner met également l'accent sur l'influence qu'ont eu les nouveaux concepts d'éducation populaire dans les années 60-70 sur la création d'ateliers d'écriture théâtrale :

Les mouvements d'éducation populaire ont ainsi également joué un rôle dans la naissance des premiers ateliers d'écriture de théâtre. La diffusion des idées de partage des savoirs, de pédagogie alternative, d'actions culturelles a contribué à créer un terrain favorable pour le développement des ateliers d'écriture [...] ²⁰

Il cite l'exemple de Jacques Jouet, auteur, qui a mis en place ses premiers ateliers d'écriture alors qu'il était animateur culturel au sein d'une MJC (Maison de la Jeunesse et de la Culture), ateliers qui se sont renforcés et précisés après sa rencontre avec Catherine Dasté, dont nous avons vu qu'elle a joué un rôle majeur dans l'animation théâtrale en faveur de la création.

Les mouvements d'éducation populaire n'ont pas à proprement parler ni inventé ni mis en place les ateliers d'écriture, mais leurs idées et la création d'un

²⁰ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.72.

nouveau réseau culturel dynamique ont permis l'émergence de ces ateliers, mis en place par des individus indépendants.

Les ateliers d'écriture ont par la suite fleuri sous le soutien de diverses structures : « l'Education nationale, le ministère de la Culture et de la Communication, les collectivités territoriales, les lieux artistiques et culturels labellisés ou non, les services culturels de certaines institutions, les associations spécialisées dans l'éducation artistique, les compagnies théâtrales. »²¹ Nous voyons combien l'histoire de la création des ateliers d'écriture est liée à l'engagement social des artistes, mais également aux institutions publiques. Ces nouveaux réseaux d'éducation populaire dont nous avons parlé sont en effet très liés avec le processus de décentralisation culturelle.

b. Décentralisation culturelle

On ne peut pas présenter le contexte historique de l'émanation des ateliers d'écriture sans revenir sur la décentralisation culturelle. Cette politique culturelle initiée sous la Quatrième République a pour but de créer des relais pour diffuser la culture sur tout le territoire français, afin que tous les habitants puissent avoir accès aux œuvres et aux pratiques culturelles, dans une optique de démocratisation de la culture.

En 1927, Charles Dullin, metteur en scène, fonde avec entre autres Jean-Louis Barrault, Jean Vilar et Louis Jouvet, l'association le Cartel des Quatre, qui prône un « théâtre décentralisé populaire ». Ce mouvement vise à défendre un théâtre de qualité pour tous et dans toutes les provinces françaises, à l'inverse d'un théâtre de commercialisation. En 1937, Charles Dullin remet au ministre de l'Education nationale de l'époque, Jean Zay, un rapport conseillant de mettre en place des « préfectures théâtrales », c'est-à-dire des institutions permettant la création et la diffusion d'un théâtre d'art et de recherche dans les provinces.

Le théâtre reste encore fortement concentré à Paris, très peu de tournées ayant lieu pour faire sortir les spectacles de la capitale. Pendant le régime de Vichy, l'association

²¹ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.150.

Jeune France développe des actions de diffusion culturelle à travers le pays, et l'Etat met en place une aide à la création pour les jeunes compagnies.

C'est à la fin de la Seconde Guerre mondiale que la décentralisation culturelle entre concrètement dans le programme politique avec en 1946 la nomination de Jeanne Laurent à la sous-direction aux spectacles et à la musique, au sein de la direction générale des Arts et Lettres. Celle-ci entame une réforme profonde du système de diffusion théâtrale en s'appuyant sur les metteurs en scène acteurs de la décentralisation (comme Charles Dullin ou encore Jean Vilar) et sur les réseaux d'éducation populaire. La réforme de Jeanne Laurent s'appuie sur deux axes : la création de lieux et institutions culturels favorisant la décentralisation sur tout le territoire, et les actions de démocratisation culturelle visant à toucher tous les publics.

C'est ainsi que naissent, comme nous l'avons déjà évoqué, les premiers Centres Dramatiques Nationaux. En partenariat avec Jean Vilar sont créés le Festival d'Avignon en 1947 et le Théâtre National Populaire en 1957. Le travail se poursuit avec la création en 1959 des Maisons de la Culture par André Malraux, alors ministre des Affaires culturelles. Des troupes permanentes installées en province sont également subventionnées par l'Etat, comme le théâtre de la Cité de Roger Planchon à Villeurbanne ou la Comédie des Alpes de René Lesage à Grenoble. Ces troupes permanentes intègrent par la suite le réseau des CDN.

La crise de Mai 68 révèle de fortes critiques à l'égard de la politique de décentralisation, les mesures et les institutions étant jugées comme élitistes et insuffisantes. Le projet des Maisons de la Culture et de la Jeunesse de Malraux n'atteint pas le succès escompté : seulement sept Maisons de la Culture sont créées en 1969 alors qu'il était prévu d'en avoir créé une par département avant 1962. Ces lieux sont reconvertis en théâtre municipaux, d'autres disparaissent simplement. Sous la politique de Jack Lang, les Maisons de la Culture sont secondées par des centres d'action culturelle et des centres de développement culturel. Finalement, nombre de ces lieux s'effacent progressivement pour laisser la place aux scènes nationales.

Ce sont toutes ces réformes qui donnent sa densité et sa complexité au paysage culturel et théâtral français aujourd'hui. Nous retrouvons à l'heure actuelle cinq

théâtres nationaux, donc quatre à Paris (Comédie-Française, Chaillot, l'Odéon, La Colline) et un à Strasbourg ; trente-deux centres dramatiques nationaux, soixante-et-onze scènes nationales et sept centres dramatiques régionaux subventionnés par l'Etat. Cette décentralisation s'est également accompagnée d'une prise d'autonomie de la part des collectivités territoriales, avec la création notamment de la DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles) et de la FRAC (Fonds Régional d'Art Contemporain), qui prennent désormais en charge une partie des financements sur le territoire local.

Cette rapide contextualisation nous permettra de mieux comprendre dans quel système s'insèrent les rapports entre auteurs de théâtre et institutions et d'où prend racine l'engagement institutionnel vis-à-vis de la jeunesse et de la culture.

II/ Contexte de la politique culturelle en France

a. Engagement institutionnel

En lien avec la décentralisation culturelle, l'engagement institutionnel vis-à-vis de la culture touche les auteurs de théâtre. Ceux-ci peuvent en effet être amenés à devenir des sortes de représentants de la culture, des missionnaires chargés de dispenser la culture et de l'incarner en chair. C'est le point de vue que présente Claire Boniface :

Aux Etats-Unis, les écrivains enseignent dans les universités. En France, ils font écrire les scolaires et les publics en difficulté. C'est un véritable mouvement qu'on observe, résultat d'une politique culturelle qui attribue aux écrivains une sorte de mission sociale. [...] si elle est considérée parfois comme un luxe, la présence de l'écrivain dans les milieux défavorisés correspond à un engagement militant des institutions, en deux mots à une politique culturelle [...] ²²

Et inversement, si la présence des auteurs dans les classes permet un accès et une démocratisation à la culture et aux pratiques artistiques, elle valorise aussi le territoire et son dynamisme : « [...] l'écrivain, médiatique par définition, permet de faire briller la vitrine locale » ²³.

Le décret de Jack Lang en 1981 redéfinit les objectifs du Ministère de la Culture et place l'éducation artistique et culturelle des jeunes au centre de la politique ministérielle :

Cela aura des conséquences sur le développement des actions pédagogiques, au rang desquelles figurent les ateliers d'écriture théâtrale. La multiplication par deux du budget du ministère crée aussi un appel d'air qui permet le recrutement d'écrivains dramaturges dans les théâtres, à des postes de conseillers littéraires [...] La présence d'écrivains dans les théâtres couplée à la volonté de promouvoir des actions pédagogiques créent les conditions favorables à la constitution des premiers ateliers d'écriture pour la scène. ²⁴

Nous voyons que les objectifs de valorisation de la culture, et ici de l'écriture dramatique, sont croisés avec des objectifs pédagogiques directement liés avec la

²² FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.114.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*, p.62-63.

décentralisation et la démocratisation culturelles. Mettre des écrivains à des postes de direction visibles, c'est autant légitimer leur place dans le nouveau réseau culturel que répondre aux objectifs politiques fixés par le décret.

Aujourd'hui, les ateliers d'écriture à l'école sont mis en place dans le cadre des actions d'éducation artistique et culturelle (EAC) prévus par l'éducation nationale. En dehors du cadre scolaire, des ateliers sont également mis en place par le biais des MJC (Maison de la Jeunesse et de la Culture), ou d'autres associations.

b. Logiques de financement

Nous avons vu que l'engagement institutionnel en faveur d'une médiation culturelle opérée par les artistes eux-mêmes était très forte. Cela engendre des logiques de financement assez complexes. La loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, qui fait suite à un accord entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture, rend possible le financement d'interventions de la part d'artistes dans les classes²⁵. La chercheuse Claire Boniface fait également état d'un accord de contrepartie entre les auteurs et les institutions publiques concernant des « résidences d'écrivain extrêmement coûteuses où, payé à écrire, l'écrivain doit cependant assurer un certain nombre d'ateliers d'écriture dans les classes. »²⁶

Le dispositif « In situ, artistes en résidence » en Seine-Saint-Denis, permet notamment à trois classes par établissement du secondaire d'avoir quarante heures d'enseignement artistique et culturel avec un intervenant. Les artistes invités y gagnent un temps de résidence au sein de l'établissement en échange d'heures d'animation d'ateliers.

Les auteurs de théâtre ont tout intérêt à rechercher le soutien des institutions publiques pour obtenir financement et reconnaissance, comme le souligne Antoine Doré :

Dans la France du début du XXI^e siècle, les avant-gardes théâtrales gardent intacte leur aversion pour les règles du marché, mais pour s'assurer les moyens

²⁵ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.114.

²⁶ *Ibid.*

de produire leurs spectacles dans des conditions professionnelles et se rémunérer, elles n'ont d'autre choix que de coopérer avec les instances publiques et d'accepter, voire de rechercher, les marques de reconnaissance officielle. [...] Les artistes ont d'autant plus intérêt à coopérer que le soutien public s'accompagne, sauf exception, d'une grande autonomie esthétique.²⁷

Les recherches de financement et de résidences sont donc constamment soumises aux objectifs des institutions et aux objectifs publics. L'aide aux artistes intervient lorsque les actions proposées par ces artistes coïncident avec les missions pédagogiques et culturelles fixées. Thibault Fayner insiste sur les éléments de médiation et d'actions culturelles souvent requis pour obtenir une subvention :

Les aides accordées aux compagnies théâtrales sont également conditionnées à l'animation de nombreux ateliers de pratique artistique. Les demandes d'aide, comme les bilans, insistent sur cet aspect. [...] L'injonction est encore plus forte dès lors que la demande d'aide s'adresse aux conseils généraux ou aux conseils régionaux, qui ont dans leurs compétences obligatoires respectives la gestion des collèges et des lycées.²⁸

Les auteurs de théâtre sont donc dans une situation où ils doivent, pour obtenir des financements, des soutiens divers et des accueils en résidence, animer en retour des actions de médiation culturelle. Or, ce n'est *a priori* pas en premier lieu leur métier.

c. Le métier d'auteur dramatique : statut et conditions économiques

Le statut de l'auteur de théâtre en France est mis à mal depuis les années 1960. L'essor du rôle du metteur en scène, et la part plus importante de créations collectives sur les scènes de spectacle, font de l'écrivain de théâtre une espèce en voie de disparition, ou du moins une espèce menacée :

Les décennies 1960, 1970 et 1980 correspondent à ce qu'on a coutume d'appeler l'« ère des metteurs en scène ». Selon R. Abirached, le metteur en scène a pris le

²⁷ DORE, Antoine, *Op.cit.*, p.14.

²⁸ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.159.

pouvoir sur l'auteur de textes. [...] C'est la notion même d'auteur de pièces de théâtre qui se trouve questionnée. »²⁹

Les metteurs en scène ne s'intéressent guère plus aux auteurs contemporains, ils se concentrent en majorité sur l'actualisation de grands classiques ou sur la transposition de matériaux textuels non théâtraux (romans, poésie, *etc.*). Les pièces contemporaines ne sont plus montées, ou alors quelques rares fois, les éditeurs ne publient plus de pièces de théâtre face au risque du manque à gagner financier.

Pour Quentin Fondu, les processus de décentralisation théâtrale, au lieu d'avoir renforcé la place de l'auteur dramatique dans le paysage théâtral, l'ont au contraire fait reculer :

L'écrivain·e de théâtre, occupant une position secondaire voire mineure, profite alors peu du processus de professionnalisation du champ théâtral qui se fait jour à l'époque avec le développement des politiques culturelles, en particulier le mouvement de décentralisation développant les scènes de théâtre sur l'ensemble du territoire français. Plus encore, renvoyé du champ théâtral au seul champ littéraire, dont les frontières sont poreuses et qui est peu professionnalisé, il ou elle souffre alors d'une faible reconnaissance et d'une grande précarité.³⁰

Les écritures contemporaines se construisent alors progressivement sur un réseau parallèle, réservé à des institutions spécialisées (festivals, théâtres, maisons d'édition). Cela engendre à la fois une protection de ces écritures, mais aussi un retrait du système habituel de diffusion et de production.

Un certain nombre de dispositifs sont mis en place pour pallier à cette « grande précarité » des auteurs, dont les ateliers d'écriture à l'école font partie. Nous pouvons également citer les bourses d'aide à l'écriture qui permettent à des auteurs de financer leur écriture : l'aide à la première pièce, les bourses d'écriture du CNL (Centre National du Livre), de la SACD (Société des Auteurs et Compositeurs Dramatiques), résidence d'écriture à la Chartreuse, *etc.*³¹

²⁹ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.62.

³⁰ FONDU, Quentin, « L'auteur dramatique : entre reconnaissance professionnelle et précarité économique », in Cécile Rabot et Gisèle Sapiro (dir.), *Profession ? Écrivain*, Paris, CNRS Éditions, 2017, p.1.

³¹ *Ibid.*, p.6.

Le métier d'auteur dramatique est aujourd'hui difficile à définir, tant les professionnels sont amenés à être polyvalents et à réaliser des missions qui sortent du cadre à proprement parler de l'écriture. Comme nous l'avons vu, une grande part des tâches qui peuvent être proposées à des auteurs relève de la médiation et de l'animation d'ateliers d'écriture.

Conclusion

Nous avons vu que le développement d'ateliers d'écriture pour les jeunes était un processus complexe. Leur création se tisse autour de deux racines : une volonté des artistes de s'adresser à des publics délaissés du paysage théâtral, à savoir ici la jeunesse, et l'évolution des politiques publiques en faveur de la décentralisation et la démocratisation de la culture.

Ces deux origines conduisent au croisement des intérêts entre les artistes et les institutions. D'une part, les auteurs ont des objectifs propres, liés au plaisir de l'écriture, à la découverte, à la possibilité pour les jeunes de trouver une voix et un espace d'expression, comme nous le verrons dans la partie suivante. D'autre part, les institutions publiques ont des objectifs politiques et pédagogiques qui font partie intégrante du programme de l'Education nationale.

L'intervention des auteurs de théâtre auprès des jeunes leur confère une reconnaissance vis-à-vis de leur travail, mais cela place également leur statut professionnel dans une position d'ambiguïté. Certes, les auteurs peuvent tout à fait être légitimes dans ces rôles, mais cela dépasse peut-être le cadre de leur profession. Requérir de leur part de devenir des animateurs, des médiateurs, voire des représentants de la culture française, pour obtenir des soutiens publics ou tout simplement pour vivre financièrement de leur métier, c'est mettre le métier d'auteur dans un positionnement délicat.

Dans la partie suivante, nous verrons donc quels objectifs les auteurs interrogés donnent aux ateliers d'écriture avec des adolescents, comment cela influence ou non leur écriture, et nous tenterons alors de voir comment cela façonne la définition de l'auteur dramatique en France.

Partie 3 – Objectifs et enjeux des ateliers d’écriture

« *L’atelier procure aussi bien un travail
rémunéré qu’une vocation.* »

Claire Boniface³²

Introduction

Maintenant que nous avons posé et contextualisé nos interrogations sur les enjeux des ateliers d’écriture pour adolescents, nous allons nous attacher à présenter les objectifs possibles de tels ateliers. En comprenant mieux quel sens les artistes et les institutions donnent à cette pratique, nous espérons ainsi dégager des tendances et des réponses à nos questionnements. Nous nous appuyerons pour cela sur des ouvrages théoriques sur les méthodes et objectifs d’ateliers d’écriture, mais également sur les questionnaires que nous avons pu réaliser avec Gwendoline Soublin, Julie Aminthe, Romain Nicolas, Thibault Fayner et Julie Rossello-Rochet.

Dans un premier temps, nous verrons quels objectifs les auteurs d’une part, et les institutions d’autre part, se fixent pour les ateliers en destination de la jeunesse. Dans un second temps, nous verrons comment les ateliers s’inscrivent dans une véritable vocation de la part des auteurs, mais que ce choix personnel est souvent soutenu par une nécessité économique de diversifier ses activités. Nous nous attacherons enfin à comprendre comment ces ateliers peuvent nourrir, ou au contraire entraver le travail d’écriture des auteurs de théâtre.

³² BONIFACE, Claire, *Les ateliers d’écriture*, Retz, Paris, 1992, p.211.

I/ Les objectifs d'un atelier d'écriture pour adolescents

Les objectifs possibles à donner à un atelier d'écriture sont nombreux. Il y a d'abord les objectifs liés directement à l'acte d'écrire : découvrir le plaisir de l'écriture, appréhender une profession souvent mal connue, se donner la chance de dire et partager qui l'on est et ce que l'on vit, *etc.* Il existe également des objectifs davantage pédagogiques : utiliser l'écriture comme outil d'apprentissage ludique, développer des compétences d'expression, d'orthographe ou encore favoriser le développement personnel par des techniques d'art-thérapie.

Ces divers objectifs peuvent être complémentaires, mais ils peuvent également s'avérer contradictoires pour les acteurs qui doivent y répondre. Par exemple, si on demande à un auteur d'intervenir dans une classe dans l'idée d'améliorer l'expression écrite des élèves, cela peut entrer en friction avec les objectifs que l'auteur se donne. Si le but qu'il confère aux ateliers repose sur la prise de liberté et sur la sortie des carcans scolaires, cela peut poser problème. Un enfant ayant des difficultés avec l'orthographe et la grammaire n'écrira en effet pas de la même façon si on lui demande de faire des phrases « bien construites » ou si on l'encourage à poser sur le papier tout ce qui lui vient sans se contraindre.

a. Les objectifs déterminés par les auteurs

Dans leur manuel *L'atelier d'écriture théâtrale*³³, Joseph Danan et Jean-Pierre Sarrazac insistent sur « [...] quelques principes élémentaires qui relèvent autant d'une éthique que d'une technique [...] »³⁴. L'association des termes « éthique » et « technique » montre encore une fois combien les ateliers d'écriture sont chargés d'objectifs qui dépassent le simple cadre de la transmission de savoir-faire stricts et méthodiques. Pour les deux auteurs et animateurs d'ateliers, le choix des exercices et du déroulé des ateliers est tout aussi important que la dynamique du groupe et le positionnement de l'auteur par rapport à celui-ci. Ils recommandent à l'animateur de se placer dans une dynamique de travail collectif et non pas de relation « maître-

³³ DANAN, Joseph et SARRAZAC, Jean-Pierre, *L'atelier d'écriture théâtrale*, Actes Sud, Paris, 2012.

³⁴ *Ibid.*, p.6-7.

élève », où le maître omniscient viendrait « contaminer » les diverses écritures par son esthétique propre. L'animateur se place dans une « démarche maïeutique » où il « s'efforce d'accoucher chacun de sa propre écriture »³⁵. L'expérience de l'animateur peut évidemment l'amener à faire des commentaires plus précis sur des questions dramaturgiques et des points théoriques.

Ce qui revient souvent est l'idée de transmettre une « relation plus sensible à l'écriture »³⁶. Pour une classe d'âge qui est encore en plein apprentissage de la langue française et de l'écriture argumentative et codifiée, il y a très souvent un enjeu pour les auteurs de faire sortir les enfants du cadre strictement scolaire et de leur faire découvrir une autre façon de s'approprier la langue. C'est le cas pour Julie Aminthe, qui fixe ainsi ses objectifs d'ateliers pour adolescents : « Leur faire découvrir le théâtre contemporain. Leur donner confiance en eux et en leurs capacités imaginatives. Pratiquer l'écriture comme une activité ludique, enrichissante (et pas seulement scolaire et contraignante). »³⁷. Le plaisir de l'écriture et la libération de l'imagination sont ici des points clés qui priment sur toute notion d'apprentissage. L'autrice préfère d'ailleurs quand l'institution qui l'accueille ne fixe pas trop de contraintes : « il arrive aussi que mes ateliers soient présentés comme étant une sorte d'initiation à l'écriture théâtrale, ce que je préfère (le champ est alors plus libre) »³⁸.

Julie Rossello-Rochet ne fixe pas d'objectifs très précis, puisqu'elle s'adapte aux participants et leurs besoins : « Il s'agit surtout de rencontres. Je propose une base de travail et ensuite j'adapte en fonction de l'énergie que je sens du groupe ou des personnes. »³⁹. L'autrice est ici là pour permettre, pour offrir aux participants les moyens de leurs envies. Pour cela, elle cherche à « [...] donner des outils, des possibilités de pouvoir se donner le droit d'écrire. Se désinhiber, s'autoriser à écrire, c'est souvent le cœur de la démarche de ces rencontres. »⁴⁰

³⁵ DANAN, Joseph et SARRAZAC, Jean-Pierre, *Op.cit.*, p.6-7.

³⁶ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.149.

³⁷ Annexe 4.

³⁸ Annexe 4.

³⁹ Annexe 3.

⁴⁰ Annexe 3.

Gwendoline Soublin est dans une volonté similaire de permettre aux jeunes de se lancer dans l'écriture, qu'ils puissent le vivre comme un jeu très libre : « Nous ne sommes pas tou.te.s à l'aise avec l'écriture, le fait de raconter une histoire. Mon rôle est donc de trouver une façon de rendre dynamique le temps de l'atelier. Que cela soit ludique, joyeux. Expérimental. »⁴¹ Tout comme Julie Aminthe, Gwendoline Soublin cite aussi l'objectif de faire découvrir le théâtre contemporain tel qu'il peut s'adresser à eux : « Leur faire comprendre que l'écriture ce n'est pas que Molière, pas qu'un truc en alexandrin, mais aussi la possibilité de traiter avec notre monde d'ici et maintenant, nos réalités. Leur faire entendre qu'il est possible de parler d'aujourd'hui. Parler de soi. »⁴² Plus largement, l'autrice envisage également l'apport des ateliers d'écriture « [...] dans leur vie personnelle, dans leur vie professionnelle à venir. Parce que ces ateliers permettent de penser, partager, se mettre en « danger » de créer, inventer. »⁴³

Thibault Fayner parle « d'amener les adolescents à oser un rapport à l'écriture nouveau, qui les surprenne, qui leur permette de se saisir de l'écriture. L'idée est qu'ils sentent aussi son étrangeté, sa force (émotion, capacité à générer des images, un récit). C'est à ce rapport d'étrangeté, et en même temps d'appropriation que j'essaie d'initier. »⁴⁴

Il y a deux objectifs qui ressortent dans ces réponses : la volonté de transmettre un rapport nouveau à l'écriture, mais aussi de permettre aux participants de s'en saisir, et par là de s'exprimer et se découvrir. Romain Nicolas donne également ces deux objectifs : « Faire approcher l'écriture et ce que c'est que ce geste. Mais également leur faire prendre conscience des puissances qu'ils ont en eux – idéalement. »⁴⁵

b. Des enjeux parfois problématiques entre artistes et institutions

Face aux enjeux parfois contradictoires entre les artistes et les institutions, Claire Boniface se demande si l'intervention d'auteurs dans des classes à des fins pédagogiques ne serait pas tout bonnement un aveu de défaite : « L'écrivain dans la

⁴¹ Annexe 5.

⁴² Annexe 5.

⁴³ Annexe 5.

⁴⁴ Annexe 2.

⁴⁵ Annexe 6.

classe, est-ce l'image d'un double échec ? Celui de l'écrivain qui ne pouvant vivre de son écriture va faire écrire les autres, et celui du professeur, incapable d'enseigner l'écriture à ses élèves ? »⁴⁶ D'une part, on retrouve les failles d'un système qui ne permet pas à des professionnels de vivre pleinement et de façon pérenne de leur activité, et d'autre part on serait face à l'impossibilité ou au manque d'outils des enseignants pour accomplir leur mission éducative.

Romain Nicolas y voit également le signe d'une faillite de l'Etat et d'une difficulté économique liée au métier d'auteur. En effet, il explique ainsi ce qui l'a poussé à animer des ateliers : « Il me fallait de l'argent pour vivre. Les commandes ne suffisant pas au début, je me suis mis à donner des ateliers. »⁴⁷ Son positionnement vis-à-vis de cet état de fait est très critique : « Si cela ne tenait qu'à moi, je prendrais l'argent des institutions et je prendrais plus de temps pour écrire plutôt que de le passer dans de la médiation à faire le travail que l'Etat ne veut pas mener pour réparer les fractures sociales. »⁴⁸ Cette vision coïncide avec ce que nous avons dit plus tôt sur l'auteur devenu missionnaire public de la culture. Pour Romain Nicolas, ces ateliers, qui sont bel et bien des actions de « médiation culturelle »⁴⁹, sont représentatifs d'un échec des pouvoirs publics à remplir la mission de lien social. D'ailleurs, Thibault Fayner constate dans sa thèse une concordance entre le nombre d'ateliers d'écriture dans une région et le taux de chômage de celle-ci⁵⁰. Nous voyons bien que les ateliers d'écriture sont priorisés là où l'Etat a une mission forte vis-à-vis des populations.

Les objectifs peuvent entrer en tension, sur le fond même des ateliers. C'est davantage le cas lorsque l'atelier est mis en place à l'école, puisque l'institution répond à une mission d'éducation. L'atelier d'écriture pour adolescents est en ce sens profondément politique. D'un côté, l'atelier d'écriture peut être le lieu d'un engagement politique de la part de l'auteur, et de l'autre, c'est le lieu de l'application d'une politique d'éducation nationale : « Il n'est pas rare de constater des conflits entre l'auteur qui souhaite généralement développer le geste créatif des élèves et

⁴⁶ BONIFACE, Claire, *Op.cit.*, p.134.

⁴⁷ Annexe 6.

⁴⁸ Annexe 6.

⁴⁹ Annexe 6.

⁵⁰ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.152.

l'enseignant qui, et notamment lorsque l'atelier se déroule pendant ses heures d'enseignement [...] veut que l'action artistique participe à ses objectifs de formation (améliorer la syntaxe, travailler les différents modes de discours, la concordance des temps, *etc.*) »⁵¹

C'est moins le cas si l'atelier a lieu dans des MJC, qui a plus un rôle d'animation et de proposition d'activités et pratiques culturelles. C'est encore moins le cas dans le cadre privé (théâtre qui propose un atelier, association, *etc.*) mais les ateliers d'écriture pour jeunes sont encore très peu développés dans ce milieu.

Les objectifs des deux partis peuvent également s'opposer dans la réalisation. Les ateliers sont limités dans un temps qui est parfois très court, beaucoup trop court pour que les auteurs campent des bases de travail satisfaisantes avec les élèves. La répartition de ce temps n'est elle-même pas toujours idéale, les intervenants peuvent préférer travailler avec le groupe plusieurs journées, ou au contraire deux heures par jour sur une semaine et cela n'est souvent pas de leur ressort. Julie Aminthe souhaiterait un format d'atelier plus long : « [...] j'aimerais, en règle générale, que les ateliers durent plus longtemps (format habituel : 12 heures) afin d'avoir le temps d'appivoiser les élèves, de tester plusieurs formes possibles [...] »⁵²

Cela demande une capacité d'adaptation pour mettre en œuvre l'atelier et ses objectifs quelle que soit l'organisation. Les auteurs intervenants ont également des contraintes de salle, de nombre d'élèves, *etc.*

L'obligation de rendu peut aussi être un frein au travail de l'auteur. Il est souvent donné comme critère la réalisation d'un produit en fin d'atelier : une pièce collective, un livret, un recueil de scènes : « il arrive de plus en plus fréquemment qu'il faille fournir un « rendu » à la fin des ateliers, sous la forme d'une pièce collective plus ou moins structurée, laquelle sera jouée ensuite par les apprenti.e.s-auteurs.trices. »⁵³

⁵¹ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.163.

⁵² Annexe 4.

⁵³ Annexe 4.

C'est une demande parfois rédhibitoire pour les auteurs, comme le montre cet extrait d'entretien de Sylvain Levey réalisé par Thibault Fayner : « Quand on me demande de faire un atelier, je dis tout de suite que je ne ferai rien de précis. C'est-à-dire que je n'ai aucune obligation de résultat, sinon je ne le fais pas. [...] Je refuse toute forme de bouquin de fin d'année. Je privilégie l'expérience. C'est une expérience sur un laps de temps. Et, si vous voulez un truc fini, cherchez quelqu'un d'autre. »⁵⁴ Pour Julie Aminthe, la nécessité d'un résultat « oblige à l'efficacité et à l'accélération »⁵⁵, ce qui est néfaste au processus de travail qu'elle souhaite mettre en place.

Cette différence dans la façon d'appréhender l'atelier est majeure : l'auteur a tendance à privilégier le contenu, l'expérience des participants, la découverte, tandis que les institutions se concentrent sur les résultats, les bénéfices des ateliers, les compétences acquises. Ces deux visions ne sont pas nécessairement opposées, mais elles peuvent être sources de tension.

Les conditions non optimales dans lesquelles ces ateliers sont organisés peuvent même rendre les auteurs réticents :

Je conduis relativement peu d'ateliers pour les adolescents. J'en ai fait un peu en collège. J'ai trouvé cela difficile : gros effectifs, cadre du collège, difficultés multiples. Il me paraît plus efficace d'être avec un groupe réduit, pour un temps assez long. Cela dépend donc du cadre proposé.⁵⁶

Thibault Fayner nous explique ici faire peu d'ateliers pour la jeunesse, car il préfère mener des ateliers avec des contraintes plus souples et un temps plus étendu. Nous pouvons déduire de cela, qu'au-delà d'être moins confortables pour l'auteur qui intervient, les ateliers dans des conditions scolaires peuvent être nettement moins qualitatifs du fait de leurs contraintes. Julie Aminthe va dans ce sens en déplorant, toutes institutions confondues, le manque de moyens et de temps accordés à ces projets

⁵⁴ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.160.

⁵⁵ Annexe 4.

⁵⁶ Annexe 2.

d'ateliers : « je les trouve assez peu à la hauteur des enjeux, par manque de moyens et d'une vraie réflexion, précise, ambitieuse, sur le sujet. »⁵⁷

Gwendoline Soulbin ouvre tout de même la voie à un espoir de compromis fructueux entre institutions et auteurs, en employant le terme « co-constitués » pour évoquer ses collaborations : « [...] parfois ce sont des ateliers directement co-construits avec des établissements scolaires qui me font intervenir dans une optique spécifique. »⁵⁸

II/ L'influence des ateliers d'écriture sur le métier d'auteur dramatique

Etudier les objectifs donnés par les auteurs eux-mêmes, par le biais d'entretiens lus ou par les questionnaires que nous avons réalisés, permet de poser la question du statut et de l'exercice du métier d'auteur dramatique, tel qu'il est perçu et ressenti par les professionnels eux-mêmes. Comment, concrètement, la conduite d'ateliers d'écriture s'inscrit-elle dans l'organisation de leur travail et dans leur recherche personnelle ? Nous nous demandons si ces ateliers résultent d'un choix ou d'un besoin, s'ils privent les auteurs de temps pour leur travail d'écriture personnel, ou si au contraire ils leur permettent d'expérimenter et de réaffirmer leur positionnement esthétique.

a. L'atelier d'écriture, entre vocation et nécessité économique

Pour beaucoup d'auteurs dramatiques, l'animation d'ateliers d'écriture est un choix de leur part. Cela leur permet d'être au contact du public, de rencontrer des personnes diverses. On peut interpréter ce choix comme un véritable engagement politique et social : « On a souvent évoqué le désengagement des intellectuels. C'est pourtant un véritable engagement en actes, dans la Cité, qu'on peut constater de la part de ceux dont l'activité essentielle est solitaire. »⁵⁹ C'est justement cette sortie de la solitude inhérente à l'écriture qui constitue un choix éthique et engagé. L'auteur ne se

⁵⁷ Annexe 4.

⁵⁸ Annexe 5.

⁵⁹ BONIFACE, Claire, *Op.cit.*, p. 213.

contente pas d'écrire, seul, mais va au contact de ceux pour qui il écrit, de ceux sur qui il écrit également. Pour Julie Aminthe, cet engagement vis-à-vis des publics est constitutif du travail d'auteur : « Je n'envisage pas ce métier sans sa partie « transmission »⁶⁰. Cette conception du métier est partagée par Gwendoline Soublin : « j'estime que ces ateliers font partie de ma mission à l'égard des écritures contemporaines et qu'il est important pour moi d'être aussi à cette place de « passeuse » (de mots, d'art, d'histoires). [...] Écrire ce n'est pas seulement rester dans son coin, c'est aussi aller à la rencontre des autres. Et s'inscrire dans la cité. »⁶¹

Dans le cas précis des ateliers d'écriture pour les jeunes, nous avons vu combien la volonté de transmettre et de permettre à la jeunesse de s'exprimer était constitutive de la naissance de tels ateliers.

Toutefois, si la conduite de ces ateliers présente de nombreux intérêts, force est de constater que ce qui conduit souvent les auteurs à animer leurs premiers ateliers, c'est une nécessité d'ordre économique. Dans un contexte où l'auteur dramatique ne dispose pas d'une très grande visibilité, contrairement au metteur en scène, comme nous avons pu l'évoquer, et où les revenus liés à l'édition sont très restreints et irréguliers, il peut en effet être difficile pour un écrivain de théâtre de vivre uniquement de son écriture. La conduite d'ateliers d'écriture fait ainsi partie intégrante du modèle économique de Gwendoline Soublin pour vivre de son métier d'autrice :

Ce choix de conduite d'ateliers d'écriture est aussi économique car mon seul statut d'autrice ne me permet pas de gagner suffisamment ma vie. C'est donc un complément financier non négligeable et dont je ne peux, à ce jour, pas me passer.⁶²

Claire Boniface écrit ainsi, en s'appuyant sur des questionnaires anonymes réalisés auprès d'auteurs :

Tous ces écrivains (et c'est par centaines qu'on compte ces nouveaux animateurs d'ateliers d'écriture) se mettent à devenir un peu plus écrivains sans pour autant

⁶⁰ Annexe 4.

⁶¹ Annexe 5.

⁶² Annexe 5.

vivre de leur plume ; l'un d'entre eux dit « je ne vis pas de ma plume, mais des produits dérivés ». ⁶³

Cette citation révèle très bien un paradoxe de l'auteur en France aujourd'hui : plus un auteur accède à la reconnaissance publique, plus il va lui être proposé d'animer des ateliers ou d'être au centre d'une action de médiation culturelle. C'est d'autant plus le cas dans le secteur jeunesse : « Un prix littéraire lié au théâtre jeunesse, la tournée d'un spectacle ou un succès éditorial sont souvent accompagnés de nombreuses demandes d'animations d'ateliers » ⁶⁴. Mais cela ne veut pas pour autant dire que son activité d'écriture, qui est censée être son activité première, lui rapportera davantage financièrement. On en revient à ce que l'on écrivait plus tôt sur le rôle qu'on attribue de plus en plus aux auteurs, celui d'être des représentants de la culture, des transmetteurs de savoirs artistiques. C'est ce volet là qui est très mis en avant et valorisé sur le plan public.

Le chercheur Patrick Devret explique dans son article *Paraître sans paraître*, que cette position ambiguë de l'auteur convoque même des compétences qui ne sont pas *a priori* requises pour être écrivain :

Il est clair que pour être reconnu dans ces conditions il n'est plus suffisant d'écrire. Il convient d'être doté de qualités tactiques et d'un sens de la pose qui rapprochent l'écrivain du comédien et de l'homme politique. Le portrait de l'écrivain est donné aujourd'hui avant ce qu'il écrit. [...] Son image s'entend en termes de prestation et de promotion. Il doit séduire par des qualités pittoresques, il lui faut un talent de conteur ou de tribun, il convient que sa personne se présente comme un personnage. ⁶⁵

Pour être reconnu pour ses écrits, l'auteur doit aujourd'hui faire preuve de qualités qui ne relèvent pas essentiellement de l'écriture. Pour Devret, le talent et le travail ne suffisent plus, l'auteur doit se vendre lui-même comme artiste avant de

⁶³ BONIFACE, Claire, *Op.cit.*, p.211.

⁶⁴ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.151.

⁶⁵ DREVET, Patrick, « Paraître sans paraître », in LOUETTE, Jean-François et ROCHE, Roger-Yves (dir.), *Portraits de l'écrivain contemporain*, Editions Champ Vallon, Seyssel, 2003, p.40.

vendre ses œuvres. Dans ce paradigme, l'auteur de théâtre peut se retrouver aliéné à devoir accepter des missions qui sortent du cadre simple de l'écriture.

Cette situation est d'autant plus paradoxale que les auteurs n'ont bien souvent pas de formation à proprement parler d'animation : « Je n'ai, par contre, jamais « appris » à donner des ateliers, je m'étais fourni deux livres *Les Petits Papiers* (Magnard, 1991) et *Tous les mots sont adultes* (Fayard, 2007) »⁶⁶, écrit Julie Rossello-Rochet et « J'ai été sollicité alors que j'étais encore étudiant dans le département écrivain dramaturge de l'Ecole nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (Ensatt) de Lyon. [...] Je n'avais pas reçu de formation pour animer des ateliers d'écriture, mais je suivais la première formation destinée à apprendre à écrire pour le théâtre »⁶⁷, raconte Thibault Fayner.

Gwendoline Soublin s'est formée de différentes manières. D'abord par l'observation : « [...] grâce à une compagnie creusoise avec laquelle j'ai travaillé en tant que comédienne entre 2009 et 2012 – et qui donnait des ateliers d'écriture desquels j'ai pu apprendre certaines modalités de travail. », puis par l'expérience et l'appui d'ouvrages théoriques : « Ensuite en autodidacte – tout en injectant au fur et à mesure de mes expériences étudiantes [...] et professionnelles de nouvelles pistes/approches pour ces ateliers. Et également en lisant certains ouvrages qui sont parfaits pour aider des animateurs d'atelier d'écriture théâtrale. Je pense à *Tous les mots sont adultes* de François Bon. Et *L'atelier d'écriture théâtrale* de Jean-Pierre Sarrazac et Joseph Danan. »⁶⁸ Romain Nicolas s'est formé par l' « Expérience et quelques conseils d'amis auteurs »⁶⁹, ainsi que la lecture de l'ouvrage de François Bon.

Julie Aminthe s'est également appuyée sur des ouvrages de méthode pour ses premiers ateliers, mais aussi en inventant ses propres exercices : « j'ai imaginé différents « exercices » d'écriture selon les classes, en m'appuyant sur plusieurs livres

⁶⁶ Annexe 3.

⁶⁷ Annexe 2.

⁶⁸ Annexe 5.

⁶⁹ Annexe 6.

traitant de cette question, mais aussi en improvisant (à partir des textes/auteurs que j'aime et qui me stimulent sur le plan créatif). »⁷⁰

Il est intéressant de constater que les propositions d'ateliers d'écriture n'émanent pas dans le cas des auteurs de notre corpus d'une formation préalable mais d'une reconnaissance de leur travail d'auteur. Il semble y avoir une corrélation entre cette reconnaissance et l'aptitude présumée à conduire des ateliers, ce qui permet aux auteurs de se former « sur le tas »⁷¹ comme l'exprime Gwendoline Soublin.

Néanmoins, ce système a aussi des avantages pour les auteurs. Lorsque des institutions leur proposent de mener des actions de médiation, leur travail d'écriture peut être mis en avant. Julie Rossello-Rochet explique ainsi que les premiers ateliers jeunesse qu'elle a conduits étaient précédés d'une commande de pièce : « J'ai été amenée à donner des ateliers d'écriture pour adolescents précisément suite à une commande passée par la Comédie de Valence [...], ce spectacle devait s'adresser à des 9-13 ans. J'ai écrit *Cross, chant des collègues* et dans ce cadre, j'ai donné des ateliers d'écriture à des élèves [...] »⁷² Dans cet exemple, ce n'est pas parce que l'autrice a conduit des ateliers que l'institution a mis en avant son travail de pièce, comme nous en faisons l'hypothèse, mais bien le contraire. La reconnaissance de son travail et la commande d'une pièce ont ouvert la voie à une autre possibilité, celle de poursuivre le travail avec des actions de médiation.

Mais l'association entre résidence d'écriture et animation d'ateliers à la demande de l'institution semble valable dans de nombreux cas. « Lorsque l'on part en résidence d'écriture, il y a toujours un temps nécessairement consacré aux rencontres et/ou ateliers. »⁷³, explique Julie Aminthe. Romain Nicolas exprime le même sentiment, regrettant d'ailleurs cet état de fait. Il souhaiterait que le financement fait par les institutions aille davantage à l'écriture et moins aux actions de médiation⁷⁴.

⁷⁰ Annexe 4.

⁷¹ Annexe 5.

⁷² Annexe 3.

⁷³ Annexe 4.

⁷⁴ Annexe 6.

Nous avons vu dans la deuxième partie que les compagnies étaient encouragées à mener des actions culturelles pour obtenir des financements publics. Ces compagnies peuvent ainsi missionner des auteurs pour mener de tels actions : « Le conditionnement des crédits de la création à la mise en place d'actions pédagogiques encourage de nombreuses compagnies à solliciter des auteurs de théâtre pour conduire des ateliers d'écriture en leur nom. »⁷⁵ Le succès d'un auteur lui ouvre donc des portes à la fois du côté des institutions et des compagnies qui recherchent le soutien public. Nous pouvons nous demander quelle réelle valeur est accordée à ce type d'atelier, s'il est mis en place uniquement pour remplir les cases d'un dossier de subvention ou s'il est pensé comme une action conjointe et complémentaire de ces compagnies, s'inscrivant dans leur travail de création ou dans une relation au public réfléchie. Thibault Fayner explique que certains auteurs mettent en place des critères pour éviter les propositions d'atelier creuses et n'offrant pas une réelle collaboration entre la compagnie et l'auteur. Ils s'assurent alors, avant d'accepter ou non, que les ateliers sont bien liés à une de leurs œuvres ou bien à une création en cours⁷⁶.

Il est fréquent que l'animation de tels ateliers glisse de la nécessité économique vers le choix. C'est ce qui s'est produit pour Thibault Fayner :

Au départ, il s'agissait plutôt d'une nécessité économique. A partir du moment où je suis devenu enseignant-chercheur ces ateliers ont été inclus dans ma charge de cours. Les ateliers que je conduis désormais en dehors de mon département sont liés à mon envie.⁷⁷

C'est ce double aspect qui nous semble intéressant, à la fois contrainte et choix, entrave et source d'inspiration. Le choix de conduire des ateliers comporte bien une dimension économique, mais chaque auteur construit son modèle pour faire coïncider l'intérêt financier avec la qualité qu'ils entendent donner à leurs ateliers. Ainsi, Julie Rossello-Rochet choisit de ne pas en faire beaucoup :

Je donne peu d'ateliers. Par choix. Pour qu'ils soient précieux pour eux elles et moi, je préfère qu'ils soient rares. Je ne compte pas sur les ateliers pour gagner

⁷⁵ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.159.

⁷⁶ *Ibid.*, p.160.

⁷⁷ Annexe 2.

ma vie même si parfois, ils peuvent, comme on dit, « arrondir les fins de mois » aussi c'est vrai.⁷⁸

Romain Nicolas « essaie de faire en sorte que les ateliers [lui] soient utiles dans [s]on écriture et ne soient pas qu'un simple gagne-pain. ». Nous déduisons de cette réponse que les ateliers d'écriture, bien qu'il apprécie en conduire⁷⁹, ne font pas partie de sa conception du métier d'auteur dramatique. Il fait en sorte de lier les ateliers avec son travail personnel afin de ne pas trop se déconnecter de son écriture.

b. Comment les ateliers nourrissent-ils ou non l'écriture ?

Un des risques pour l'auteur de théâtre à devoir endosser un rôle qui n'est pas nécessairement le sien, c'est de s'y perdre. Devret parle de ce danger :

Risque surtout pour l'écrivain d'aliéner l'intimité, précaire garant de l'entretien continu avec soi. Certains, et non des moindres, y ont perdu leur langue, leur voix. Car l'exception fameuse, la rareté, l'excellence célébrées de l'artiste ont pour conséquence logique la confusion de la personne avec l'œuvre.⁸⁰

L'auteur doit en quelque sorte se donner en spectacle, se vendre tout en vendant son œuvre. Toutefois, il faut contrebalancer ce risque car les ateliers d'écriture ne constituent pas en soi un déferlement médiatique qui ferait oublier à l'auteur sa spécificité esthétique et son humilité. Simplement, en tenant le rôle d'animateur d'atelier tout en poursuivant son travail personnel, l'auteur dramatique peut se trouver dans une position dédoublée et confuse entre ces deux professions. Dans des entretiens réalisés par Thibault Fayner, Sylvie Chenus dit ainsi : « J'ai souffert de trop faire écrire les gens par rapport à ma propre écriture. Faire émerger l'écriture, ça pompe. »⁸¹ et Daniel Lemahieu : « A force de creuser la facture d'écriture, quand je m'y mettais pour ce qui me concerne, il fallait que je me lave un peu. »⁸² Il peut y avoir une réelle confusion qui se crée entre le travail en atelier et le travail d'écriture. Il s'agit de deux

⁷⁸ Annexe 3.

⁷⁹ Annexe 6.

⁸⁰ DEVRET, Patrick, *Op.cit.*, p.28.

⁸¹ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, p.255.

⁸² *Ibid.*

métiers différents, qui ont chacun leurs exigences et avec lesquelles les auteurs doivent composer.

Sortir de la solitude de l'écriture peut être bénéfique, car comme nous l'avons dit, cela ouvre des possibilités et permet d'aller à la rencontre du public, cependant cela amène aussi un éparpillement entre diverses activités. Antoine Doré souligne la « dimension irréductible de la vie professionnelle des écrivains qu'est la pluriactivité »⁸³. D'ailleurs, au sujet du cursus Ecrivain dramaturge de l'E.N.S.A.T.T. dont sont issus les auteurs de notre corpus, il écrit :

Les ateliers, séminaires et activités proposés aux élèves sont destinés à les préparer à exercer une palette d'activités beaucoup plus large que la seule écriture en solitaire : animer un comité de lecture ou un atelier d'écriture, traduire un texte théâtral, rédiger le matériel de communication d'un spectacle, être conseiller dramaturgique, être acteur de renfort.⁸⁴

Le fait que ces compétences annexes soient développées au sein même d'une formation d'écrivain dramatique est très révélateur. Cela en dit beaucoup sur le système qui attend les étudiants dramaturges à la sortie de l'école, sur la réalité économique, et sur le modèle professionnel de l'écriture théâtrale aujourd'hui. Pour autant, il semble toujours y avoir une hiérarchie dans les activités. Avant d'être animateurs, ils sont auteurs de théâtre. Certains auteurs ont d'ailleurs tendance à ne pas parler de leur statut d'animateur d'atelier car c'est une activité secondaire pour eux.⁸⁵

Pour Julie Aminthe au contraire, les ateliers lui permettent de se recentrer. Au milieu de la pluriactivité indispensable au métier, l'animation d'ateliers lui rappelle pourquoi elle aime écrire : « Il m'arrive alors de redécouvrir avec eux à quel point il est jouissif d'écrire pour le théâtre (ce que j'oublie parfois, à force de jongler entre plusieurs activités sans prendre de vacances). »⁸⁶

⁸³ DORE, Antoine, *Op.cit.*, p.15.

⁸⁴ *Ibid.*, p.148.

⁸⁵ FAYNER, Thibault, *Op.cit.*, à propos de la thèse de Anne-Marie Petitjean, p.23.

⁸⁶ Annexe 4.

Jean-Pierre Sarrazac insiste sur le double aspect de l'atelier, à la fois travail individuel et collectif :

Pour faire image, j'aime à répéter que je ne suis, par rapport au groupe, que le coryphée – celui qui mène la danse de l'écriture – d'un chœur divergent, c'est-à-dire fait d'individualités non pas identiques, comme dans le chœur antique, mais fort différentes les unes des autres.⁸⁷

Cette diversité des personnes peut permettre à l'auteur-animateur de s'ouvrir à des écritures et des possibilités esthétiques qui le sortent de ses habitudes personnelles d'écriture. L'auteur se confronte à des regards et des points de vue différents du sien, qu'il aide pourtant à développer.

Les ateliers peuvent également être l'occasion pour l'auteur de s'ouvrir à des thématiques et des sujets vers lesquels il n'aurait pas été spontanément mais qui lui ouvrent un champ de nouvelles possibilités. Thibault Fayner explique par exemple que les ateliers sont l'occasion de pratiquer un type de théâtre auquel il n'a pas recouru seul : « j'ai parfois conduit des ateliers d'écriture collective où nous écrivions ensemble une pièce. Et cela m'a permis de toucher au théâtre documentaire que je n'expérimente pas en solitaire. »⁸⁸ L'auteur parle d'une véritable « fracture » entre son « rôle d'écrivain » et la « conduite d'ateliers »⁸⁹. Là où certains auteurs tentent de relier ces actions pour donner du sens, T. Fayner au contraire dit avoir séparé les deux : « à mesure que mes deux démarches s'éloignaient l'une de l'autre, chacune s'affirmait dans son champ. Mon écriture personnelle devenait plus singulière ; mes ateliers prenaient une direction également plus affirmée. »⁹⁰ Il reprend le contrôle sur son écriture en cloisonnant ces deux actions très différentes.

Le moment de l'atelier est l'occasion pour Julie Rossello-Rochet de faire dialoguer ses textes et ses projets avec les participants : « J'invente des exercices à partir des chantiers sur lesquels je travaille au moment où je donne l'atelier ou en

⁸⁷ DANAN, Joseph et SARRAZAC, Jean-Pierre, *Op.cit.*, p.13.

⁸⁸ Annexe 2.

⁸⁹ FAYNER, Thibault, *Eléments de réflexion pour l'atelier d'écriture théâtrale*, article sur le blog de l'auteur, consulté le 4 juillet 2019.

URL : <http://thibaultfayner.theatre-contemporain.net/post/2013/05/01/El%C3%A9ments-de-r%C3%A9flexion-pour-l-atelier-d-%C3%A9criture-de-th%C3%A9%C3%A2tre>

⁹⁰ *Ibid.*

fonction du texte pour lequel je suis invitée. »⁹¹ L'échange entre les participants et ses pièces est tel que les objectifs qu'elle donne aux ateliers relèvent à la fois des participants et de son propre travail. A la question « Quels objectifs donnez-vous à ces ateliers de théâtre pour adolescents ? Ces objectifs concernent-ils les adolescents, votre travail d'écrivain, les deux ? », elle répond en effet « Les deux. »⁹²

L'autrice dit se nourrir parfois des ateliers pour sa propre écriture :

Je pense qu'elle [mon écriture] s'enrichit en ce que ces ateliers correspondent pour moi à des épreuves du réel. J'observe, je suis là, j'écoute, je leur donne la parole, etc. Ensuite, cela travaille en moi ou non, cela dépend des fois, des moments, des rencontres.⁹³

L'atelier devient le lieu d'une résonance de ses textes avec l'extérieur, le vivant. La pièce se confronte pour la première fois à un public inconnu qui va échanger et rebondir sur cette matière. L'autrice se place dans une position de retrait « j'observe, je suis là, j'écoute » qui lui permet de prendre du recul sur son texte à mesure que d'autres s'en saisissent. Les ateliers n'offre pas systématiquement des idées ou de l'inspiration, mais c'est une possibilité à laquelle l'autrice tend l'oreille lorsqu'elle conduit des ateliers.

L'atelier est parfois une source d'inspiration telle qu'il devient matière à une pièce. Pour Julie Rossello-Rochet, « *Atomic man* est un texte, en partie, documentaire. »⁹⁴ Elle écrit cette pièce en puisant dans « l'hyper réel » afin de « glaner des preuves en quelques sortes »⁹⁵. L'animation d'atelier est donc assimilée à un véritable travail de « terrain »⁹⁶ pour l'autrice. Les ateliers ne conduisent pas toujours directement à de la matière de travail, par exemple pour *Sarrazine*, pièce sur le milieu carcéral, l'autrice a conduit des ateliers en maison d'arrêt et raconte : « [...] si les ateliers ont été très riches, je n'ai rien « exploité » de cette expérience dans mon texte [...] »⁹⁷. Toutefois, c'est elle qui a demandé à mener ces ateliers, après une

⁹¹ Annexe 3.

⁹² *Idem.*

⁹³ *Idem.*

⁹⁴ *Idem.*

⁹⁵ *Idem.*

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ *Idem.*

première expérience réussie qui lui avait plu : « je voulais retourner travailler avec ces hommes. »⁹⁸.

Si les ateliers n'engendrent pas nécessairement une exploitation esthétique, ils permettent en tout cas de mettre un pied dans un lieu particulier afin de faire un travail de terrain. Julie Rossello-Rochet explique que cette activité au sein de la maison d'arrêt lui a permis de se rapprocher des personnes : « en discutant avec les détenus, le directeur de la prison, le personnel, je me suis forgée un point de vue sur cette institution. »⁹⁹.

Outre les apports de contenu, les ateliers offrent la possibilité de réaffirmer ses positionnements esthétiques. C'est l'endroit pour prendre du recul sur sa méthode d'écriture et se rappeler ce sur quoi on veut mettre l'accent. Julie Aminthe énonce ainsi un rapport de corrélation entre son travail d'écriture et les conseils donnés en atelier : « Disons que j'essaye, lorsque j'écris, de ne pas être en totale contradiction avec ce que je raconte lors des ateliers (importance du travail de la langue, refus des stéréotypes etc.) »¹⁰⁰

L'autrice Gwendoline Soublin nuance l'apport des ateliers sur son propre travail. Si elle perçoit des concordances entre les objectifs qu'elle se donne et ceux qu'elle impute aux ateliers, puisqu'elle « [...] œuvre à toujours inventer, rester ludique, trouver de nouveaux protocoles de travail. », elle ne perçoit pas de relation forte entre les deux. L'atelier d'écriture est un lieu d'expérimentation pour les participants mais pas particulièrement pour son propre travail : « je n'ai pas forcément la sensation de partager toutes mes préoccupations de travail avec les élèves – ni que cela apporte forcément à mon travail d'autrice. C'est davantage un à côté qu'un terrain de jeu où j'explore pour moi mon travail [...] »¹⁰¹ Elle dit toutefois extraire des ateliers des moyens de renouveler ses méthodes d'écriture : « En grappillant ici et là, dans les exercices, des modalités formelles qui me permettent de ne pas tomber dans une routine d'écriture et de travail. »¹⁰²

⁹⁸ Annexe 3.

⁹⁹ Annexe 3.

¹⁰⁰ Annexe 4.

¹⁰¹ Annexe 5.

¹⁰² Annexe 5.

L'autrice écrit une pièce en réponse à une commande passée par un collègue à Paris : « Ce texte s'appelle « Fantômes révoltés et furieux » et traite du harcèlement – thématique imposée par le collègue. L'idée était d'écrire un texte pour une vingtaine d'élèves que ceux-ci joueraient en juin 2019 [...]»¹⁰³. Cet exemple est intéressant car les ateliers menés dans ce collège ont bien donné lieu à une pièce de la part de l'autrice, mais c'est une œuvre qu'elle choisit de ne pas « diffuser et/ou publier »¹⁰⁴. L'autrice explique ne pas avoir été intéressée par la thématique imposée. De plus, la commande impliquait des contraintes qui ont fortement joué sur la forme de la pièce, empêchant « le texte d'être complètement original et puissant (obligation d'un nombre de personnages sidérant, écriture simple pour apprentissage plus facile des élèves...). Je suis contente du texte mais je ne dirais pas qu'il est proche de ce que je fais usuellement. »¹⁰⁵.

Pour Romain Nicolas, l'apport des ateliers d'écriture sur son propre travail est aussi très limité selon lui. A la question « Avez-vous l'impression que votre écriture a évolué ou évolue grâce à l'animation d'ateliers d'écriture ? », celui-ci répond « Pas vraiment. J'ai résolu quelques problèmes que j'avais dans quelques pièces grâce à des questionnements d'ateliers d'écriture. »¹⁰⁶. La conduite d'ateliers est donc vécue davantage comme une entrave gourmande en temps et en énergie plutôt que comme source d'inspiration. Si l'atelier lui permet quelque fois d'adresser des problèmes d'écriture, ce n'est pas la majorité du temps.

A la question « Aimerez-vous continuer à conduire des ateliers d'écriture pour adolescents, ou non ? Pourquoi ? », Julie Aminthe répond : « Pour rester en contact avec la jeunesse. Assister à la naissance de textes inattendus. Continuer à réfléchir sur les forces et limites de l'écriture pour le théâtre. »¹⁰⁷ L'animation d'ateliers d'écriture offrent donc à la fois une ouverture sur le monde et le public, et la possibilité de se questionner sur l'écriture théâtrale en prenant du recul sur son propre travail.

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ *Idem.*

¹⁰⁶ Annexe 6.

¹⁰⁷ Annexe 4.

Conclusion

Les auteurs de notre corpus donnent des objectifs sensiblement proches aux ateliers d'écriture qu'ils conduisent. Le but est de faire découvrir l'écriture théâtrale contemporaine, et par là-même le plaisir que l'on peut prendre à jouer avec le langage, détourner ses codes et en inventer de nouveaux. Cette prise de liberté a pour vocation de prendre conscience du pouvoir des mots et de ce que cela peut apporter de s'en saisir : une puissance, une émancipation, une confiance, *etc.* L'atelier d'écriture peut être le lieu d'un apprentissage de soi et de son rapport au monde pour les jeunes qui y participent.

Nous avons vu que ces objectifs pouvaient entrer en tension avec les institutions qui accueillent ces ateliers, notamment lorsqu'il s'agit du milieu scolaire. En effet, les conditions d'atelier (nombre d'heures, d'élèves, salles...) sont une première donnée à laquelle il faut s'adapter, à cela s'ajoute des objectifs parfois contradictoires. Le travail du langage du point de vue scolaire n'est pas du tout le même que le travail du langage comme matière artistique et moyen d'expression. La demande de rendu en fin d'atelier met également à mal la conception des auteurs, qui privilégient l'expérience et la rencontre sur les résultats. Les ateliers d'écriture pour adolescents sont donc le lieu d'enjeux forts de la part des deux partis (l'auteur intervenant et la structure accueillante) qui nécessitent une co-construction faite de compromis.

Si, pour beaucoup d'auteurs, comme c'est le cas pour Gwendoline Soublin et Julie Aminthe, la rencontre avec les publics et la conduite d'ateliers font partie intégrante de leur métier d'autrice, pour d'autres, il s'agit d'une contrainte nécessaire économiquement mais ne relevant pas du même métier. Les auteurs que nous avons interrogés n'ont pas reçu de formation spécifique à la conduite d'ateliers, mais c'est grâce à leur statut reconnu d'auteur qu'il leur est demandé d'animer des ateliers. Nous avons mis en évidence un réel paradoxe du métier d'auteur, qui ne requiert plus pour vivre d'écrire simplement mais de devenir représentant de l'art et de la culture auprès des publics. La conduite d'ateliers naît toujours au départ d'un besoin financier, mais nous avons vu que cette nécessité glissait souvent vers la vocation. Chaque auteur définit ensuite ses limites et ses objectifs afin de faire de cette activité un choix et pas

une entrave à l'écriture. Pour certains, les ateliers deviennent l'occasion d'un travail de terrain comme pour Julie Rossello-Rochet, pour d'autres ils sont le lieu d'une réflexion esthétique comme pour Julie Aminthe, ou d'une recherche ludique pour Gwendoline Soublin. Thibault Fayner scinde ces deux activités et profite des ateliers pour essayer des formes de théâtre qu'il ne pratique pas seul. Romain Nicolas apprécie le travail avec les adolescents mais souhaiterait que plus de fonds soient investis dans l'écriture plutôt que dans la médiation, qu'il rattache au rôle de l'Etat.

Le lien entre les ateliers et le travail d'écriture des auteurs de notre corpus est beaucoup plus nuancé que nous en avons fait l'hypothèse. Il semble que les auteurs cherchent à construire un apport des ateliers en inventant de nouveaux exercices, en développant des thématiques, en faisant rencontrer leurs œuvres avec le public, mais que ce rapport n'a rien d'évident. Au contraire, les ateliers sont souvent perçus comme une activité très chronophage qui peut entraver l'écriture et faire perdre de vue son rapport personnel à l'écriture théâtrale.

Le métier d'auteur dramatique ne semble pas bénéficier d'une définition unique et claire. Chaque auteur définit les missions qu'il considère propres au métier (transmettre le plaisir d'écrire, faire découvrir le théâtre contemporain...). Le métier d'auteur dramatique se construit dans une pluriactivité et pousse les dramaturges vers d'autres activités pour des raisons financières. Ces activités annexes intègrent ensuite plus ou moins leur conception du métier. Plus elles deviennent intégrées à leur définition du métier, moins elles paraissent comme une contrainte ou une entrave à l'écriture.

Maintenant que nous savons que le point de vue des auteurs vis-à-vis de l'apport des ateliers sur leur écriture est assez critique et nuancé, il va être intéressant d'étudier quelques pièces jeunesse écrites par ces auteurs. Nous nous attacherons à analyser si la présence en ateliers et le contact avec les jeunes détermine des codes d'écriture particuliers, s'il y a des thématiques qui reviennent souvent, un traitement du langage propre, *etc.*

Partie 4 – L'esthétique des pièces écrites par des animateurs d'ateliers

« Les personnages imaginés par Julie Aminthe [...] sont à restituer aussi dans ce courant d'auteur(e)s renouvelant l'écriture théâtrale pour la jeunesse qui, génération après génération depuis son émergence au tournant des années 1980, n'oublie pas leur part d'enfance, n'ont de cesse de ne plus infantiliser les enfants et les prennent comme sujets. »¹⁰⁸

Georges Perpes

Introduction

Dans son article « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses »¹⁰⁹, Marie Bernanoce s'intéresse aux « relations qui se tissent entre esthétique et éthique dans le répertoire de théâtre jeunesse »¹¹⁰. Nous avons vu que l'animation d'ateliers d'écriture en destination de la jeunesse constituait une forme d'engagement envers ce public. Dans cette partie, nous allons nous demander si cet engagement éthique entraîne des esthétiques particulières. La partie précédente nous a permis de nuancer l'influence de la conduite d'ateliers sur l'écriture des auteurs. Toutefois, la conduite d'ateliers avec des adolescents offre la possibilité d'un travail de terrain et d'appréhender plus précisément ce public. Pour Marie Bernanoce, le théâtre pour la jeunesse suppose une adresse particulière :

¹⁰⁸ PERPES, Georges, Avant-propos, in AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido et Jours de Gala*, éditions Quartett, 2018.

¹⁰⁹ BERNANOCE, Marie, « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses », in BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015.

¹¹⁰ *Ibid.*, p.23.

« le théâtre publié à destination des jeunes ajoute une autre dimension [...] : l'adresse aux jeunes [...] fonctionne en effet sur un mode de détour, au sens que Jean-Pierre Sarrazac donne à ce mot, pour dire le monde, mais aussi se dire et dire le théâtre : « L'esprit de routine et de substitution soit nous fait trop coller à la réalité, soit nous en coupe irrémédiablement, souvent les deux à la fois : nous sommes dans un rapport de coalescence avec une réalité que nous ne voyons plus ; nous nous engluons dans le « déjà connu ». L'esprit du détour, lui, nous ouvre le chemin d'une reconnaissance : nous nous éloignons pour mieux nous rapprocher. Le détour permet un retour saisissant – étrangéifiant – sur cette réalité dont nous voulions témoigner.¹¹¹ »¹¹²

L'adresse à la jeunesse ne tient donc pas tant dans le choix des sujets mais dans une esthétique de détour, qui fait percevoir la réalité d'une nouvelle façon. Ecrire pour la jeunesse ne revient donc pas à écrire sur les réalités que vivent les adolescents, mais à témoigner de leur univers avec un regard nouveau, moins convenu. L'auteur de théâtre jeunesse ne peut jamais complètement adopter le point de vue de l'enfant. Mais il peut devenir « un adulte auteur, lecteur et spectateur qui ne saisit pas le désespoir »¹¹³ et c'est ce que le détour lui permet de faire : « Le détour que constitue la décentration de l'adulte en quête d'un regard d'enfance constitue une autre sorte d'épique auquel il faut donner toutes ses lettres de noblesse. »¹¹⁴. Pour s'adresser à la jeunesse, l'auteur se met à la place de l'enfant, non pas en s'imaginant ce qu'il pense ou comment il reçoit telle chose, mais en s'imaginant lui-même être un enfant et voir le monde à travers les yeux de son enfant intérieur :

« L'adresse à des enfants et à des jeunes est alors le lieu d'activation privilégié de l'Enfantin, le terrain de jeux favori du « joueur-artiste-enfant » que peut être l'écrivain s'il a réussi à « devenir enfant ». Le rapport à l'enfance, entendu comme bloc d'enfance, fonctionne ainsi comme un procédé de détour pour dire le monde des plus fictionnalisants, comme un surplus de fictionnalisation au cœur de la trajectoire humaine. »¹¹⁵

¹¹¹ SARRAZAC, Jean-Pierre (dir.) *Etudes théâtrales*, n°22, *poétique du drame moderne et contemporain, Lexique d'une recherche*, 2001, p.37-38.

¹¹² BERNANOCE, Marie, « Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses », *Ibid.*, p.24.

¹¹³ *Ibid.*, p.25.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.28.

¹¹⁵ *Ibid.*, p.29.

La notion d'Enfantin, empruntée à Pierre Péju¹¹⁶, permet de penser cette esthétique non pas comme une adresse vers le public enfant mais vers l'enfance qui réside dans l'auteur adulte. Cela évite toute tentation de didactisme ou de non considération de l'enfant comme sujet et spectateur à part entière.

Pour rechercher des tendances esthétiques particulières, notre corpus est constitué de pièces écrites par des auteurs qui ont conduit des ateliers d'écriture à destination d'adolescents. Ce corpus se compose de *A pas de Lou*¹¹⁷, *Mario del Bandido*¹¹⁸ et *Jours de Gala*¹¹⁹ de Julie Aminthe, *Tout ça tout ça*¹²⁰ de Gwendoline Soublin, *Cross, chant des collèges*¹²¹ et *Atomic Man, chant d'amour*¹²² de Julie Rossello-Rochet et *Gens du pays*¹²³ de Marc-Antoine Cyr.

Dans *A pas de Lou*¹²⁴ de Julie Aminthe, nous suivons Lou, une enfant à une semaine de sa rentrée en 6^e. La pièce est découpée en sept journées qui rapprochent Lou de son premier jour au collège. Elle s'interroge et questionne son entourage pour appréhender les changements qui l'attendent. Cette appréhension est faite d'angoisses et de fantasmes caricaturés et exagérés de ce que va être le collègue. Des éléments fantastiques viennent accompagner ce changement : son pouce à qui il faut dire au revoir, ainsi que ses jouets qui deviennent de véritables personnages, symboles de la petite enfance qui s'accroche et lutte contre le passage difficile à l'adolescence. *A pas de Lou* est une commande d'écriture d'Anne Courel et de la Compagnie Ariadne dans le cadre du projet « Je, tu lis du théâtre » en 2016. La pièce devant être lue par des enfants de 7 à 14 ans, Julie Aminthe dit avoir fait la moyenne, 12 ans, et s'être rappelée de tout ce que représente l'entrée au collège, avec son lot d'angoisse et d'incertitude¹²⁵.

¹¹⁶ PEJU, Pierre, *Enfance obscure*, Paris, Gallimard, 2011.

¹¹⁷ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, Editions Quartett, 2016.

¹¹⁸ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, Editions Quartett, 2018.

¹¹⁹ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, Editions Quartett, 2018.

¹²⁰ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, Editions espaces 34, Théâtre jeunesse, 2017.

¹²¹ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, Editions théâtrales, 2017.

¹²² ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, Editions théâtrales, 2018.

¹²³ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, Editions Quartett, 2017.

¹²⁴ *Ibid.*, AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*

¹²⁵ Vidéo de Julie Aminthe présentant *A pas de Lou* sur le site théâtre-contemporain.net, consulté le 9 juillet 2019.

URL : <https://www.theatre-contemporain.net/textes/A-pas-de-Lou-Julie-Aminthe>

Cette pièce forme une trilogie avec *Mario del Bandido*¹²⁶ et *Jours de Gala*¹²⁷, qui sont en quelque sorte la suite de *A pas de Lou*, puisque nous retrouvons les mêmes personnages pendant la rentrée au collège et la suite de l'année scolaire. Cette saga prend le nom de *Petits-grands matins*¹²⁸. Dans *Mario del Bandido*¹²⁹, nous suivons Mario, le meilleur ami de Lou, alors que la rentrée se passe mal pour lui. En effet, tout le monde se moque du sombrero qu'il porte, lequel lui est confisqué par le personnel enseignant. Mario est ensuite victime de violences verbales et physiques par d'autres élèves. En parallèle, Lou et ses amies évoluent également dans cette première journée au collège.

*Jours de Gala*¹³⁰ suit Gala, la grande sœur de Lou, qui est en 4^e. Contrairement à l'image assurée qu'elle donnait dans *A pas de Lou*¹³¹, Gala éprouve des difficultés avec ses camarades. Elle se retrouve seule le jour de son anniversaire, n'ayant pas osé dire à ses parents qu'elle n'a invité personne. Sa meilleure amie arrive tout de même et nous apprenons par une temporalité désordonnée que Gala se fait harceler par une fille du collège par rapport à sa relation avec un garçon. Tout comme dans *A pas de Lou*¹³², les objets parlent dans le garage où est installée la fête d'anniversaire : un vieil aspirateur, un mini stepper et la poupée jetée de Lou nous racontent la scène à travers leurs yeux.

*Tout ça tout ça*¹³³ de Gwendoline Soublin raconte les réactions d'enfants et d'adolescents face à la violence et la désespérance véhiculées aux informations. Ehsan, un jeune garçon de 12 ans, disparaît alors que Sam (pour Samantha) devait veiller sur lui et sa sœur Chalipa pendant les vacances. Le petit garçon des voisins et un ami de Sam viennent participer à la recherche. Ehsan a laissé derrière lui un petit carnet et une lettre d'au-revoir. Dans le jardin, la porte d'un bunker s'est refermée, et il est

¹²⁶ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, *Op.cit.*

¹²⁷ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, *Op.cit.*

¹²⁸ *Ibid.*, p.62.

¹²⁹ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, *Op.cit.*

¹³⁰ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, *Op.cit.*

¹³¹ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, *Op.cit.*

¹³² *Ibid.*

¹³³ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, *Op.cit.*

impossible de la rouvrir. Tous vont chercher à leur façon à faire sortir Ehsan du bunker, persuadés qu'il faut lui redonner espoir pour qu'il veuille revenir dans le monde.

*Cross, chant des collèges*¹³⁴ de Julie Rossello-Rochet est l'histoire d'une semaine dans la vie de Blake, une adolescente victime de harcèlement. Blake se crée un profil Facebook, et les messages et commentaires injurieux commencent aussitôt. Le lendemain à l'école, son groupe d'amies l'évite, les insultes entrent aussi dans son quotidien. Chaque jour, Blake résiste pour ne pas se laisser abattre et sortir de l'insécurité. Ses nuits sont ponctuées d'insomnies, d'angoisses et de cauchemars, mais Blake n'abandonne pas et finit par récupérer son quotidien, sa sécurité et ses amis. Cette pièce est écrite après un temps d'observation dans des classes de collège, du fait d'une commande d'écriture par la Comédie de Valence¹³⁵. L'autrice écrit ainsi « Mes remerciements à Lauriane Maisonneuve qui m'ouvrit le collège Colette à Saint-Priest, à Nadia Rabia qui m'accueillit dans ses classes de sixième et de troisième, et aux élèves qui me laissèrent un siège pour quelques matinées parmi leurs rangs. »¹³⁶

*Atomic Man, chant d'amour*¹³⁷ raconte la naissance et l'adolescence d'Arthur, un garçon habitant la banlieue lyonnaise. La pièce est écrite alors que Julie Rossello-Rochet conduit des ateliers d'écriture avec des adolescents, ce qui lui fait dire que c'est une pièce « en partie documentaire. »¹³⁸ Son récit de vie se mêle au récit de faits réels et aux actualités : Hiroshima, Tchernobyl, l'éclipse de 1999, le passage à l'an 2000, etc. Arthur se cherche et est confus face à sa sexualité, il se fait alors embrigader par un groupe masculiniste et devient l'assistant du chef de file. La pièce questionne la notion de virilité et le fait de devenir un homme à notre époque.

Enfin, *Gens du pays*¹³⁹ de Marc-Antoine Cyr est une pièce sur l'identité et ce que veut dire être français. Martin Martin est arrêté par la police alors qu'il avait rejoint un groupe de « loups ». Son interrogatoire, qui vise à lever le doute sur son identité réelle, se déroule en parallèle de ses cours au collège avec son professeur, qui fait du

¹³⁴ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*

¹³⁵ Annexe 3.

¹³⁶ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*, p.7.

¹³⁷ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, *Op.cit.*

¹³⁸ Annexe 3.

¹³⁹ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*

« racisme inversé »¹⁴⁰ selon les mots de l’auteur. Kevin Kevin, le professeur, s’accroche à son « grand projet », persuadé que c’est en mettant en avant la différence de chacun qu’il pourra définir l’identité française, mais il se retrouve finalement à exposer ces différences et mettre les élèves mal à l’aise. Nous avons choisi cette pièce pour notre corpus car elle a été écrite pendant une résidence dans un collège. Marc-Antoine Cyr remercie d’ailleurs en exergue les élèves avec qui il a conduit les ateliers ainsi que leur professeur. Il cite même un des élèves en épigraphe : « *Il n’y a pas quelque part où on peut être nous.* – Mohamed Emine, élève du collège Jules-Vallès, Fontaine. »¹⁴¹

Pour identifier des tendances esthétiques dans les œuvres de notre corpus, nous allons d’abord nous intéresser aux thématiques abordées dans les pièces, ainsi qu’aux personnages et la façon dont ils sont construits. Dans un second temps, nous étudierons le traitement du langage et de la parole ainsi que les structures temporelles et dramaturgiques.

¹⁴⁰ Vidéo de Marc-Antoine Cyr présentant *Gens du pays* sur théâtre-contemporain.net, consulté le 10 juillet 2019.

URL : <https://www.theatre-contemporain.net/textes/Gens-du-pays-Marc-Antoine-Cyr/>

¹⁴¹ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*, p.2.

I/ L'univers adolescent

Dans cette partie, nous repèrerons les éléments qui campent l'univers adolescent dans les pièces du corpus. Nous verrons quels types de personnages sont développés et nous nous demanderons si certains thèmes sont communs à toutes les pièces. L'objectif est de voir si l'animation d'ateliers, notamment dans un cadre scolaire, engendre des choix de thématiques et de personnages particuliers.

a. Des héros ordinaires

A la lecture des listes de personnages, nous constatons de grandes similitudes entre les pièces. *Cross, chant des collèges*¹⁴² ne présente pas de liste de personnages car les dialogues sont intégrés à un récit à la troisième personne, mais nous avons noté les personnages les plus présents. Voici deux tableaux récapitulatifs des personnages principaux dans chaque pièce et de leur récurrence au sein du corpus :

Pièce	Personnages principaux
<i>Cross, chant des collèges</i>	Blake, 13 ans Mère, Père Amis de Blake (dont Lyca et Léon, ses meilleurs amis) Mylène, agresseuse de Blake Personnel scolaire : professeurs, CPE, proviseur, infirmière scolaire
<i>Atomic Man, chant d'amour</i>	Arthur, de la naissance à 18 ans Lounes, meilleur ami Père, Mère, petite sœur, oncle Policiers Paul, responsable Premier Sexe et coach en séduction + autres « frères » Chœurs : obstétrique, pubertaire, chorale d'habitants Divers personnages historiques et politiques (récits, citations, mentions)
<i>Tout ça tout ça</i>	Chalipa, 8 ans Sam, 13 ans Nelson, 4 ans

¹⁴² *Ibid.*, ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*

	Salvador, 14 ans Ehsan, 12 ans
<i>A pas de Lou</i>	Lou, 11 ans Gala, grande sœur + sa meilleure amie Mère, Père Amies de Lou + Mario, son voisin Jouets : Zoélie, Girafête, Toudou, Brun, Cradodingue
<i>Mario del Bandido</i>	Mario Lou et ses amies Gala, grande sœur de Lou Professeurs, documentaliste, proviseur, 2 surveillants
<i>Jours de gala</i>	Gala, 14 ans Père, Mère Lou, sa sœur Audrey, sa meilleure amie Beverly, « caïd du collège » 2 surveillants Objets : aspirateur, mini stepper et poupée
<i>Gens du pays</i>	Martin Martin, 14 ans Kevin Kevin, son professeur Lorie Lory, policière Les loups (des voix) Mère (voix)

Personnages	Réurrence
Enfants / adolescents	7
Dont agresseurs (harcèlement)	3
Parents / Famille	5
Personnel éducatif	4
Personnel médical	3
Chœurs	2
Objets	2
Police	2
Personnages historiques / politiques	1

Dans toutes les pièces sans exception, le ou les personnages principaux sont des enfants et des adolescents, ce qui n'est pas étonnant du fait du répertoire jeunesse. Ces enfants ont de 4 à 18 ans, avec une majorité d'adolescents collégiens, le collège étant un lieu privilégié pour les ateliers d'écriture, comme nous avons pu le voir. Ils ont tous en commun de se questionner et/ou de chercher leur place. Blake¹⁴³ tente de retrouver son cercle d'amis et sortir de son exclusion, tout comme Mario¹⁴⁴ qui s'accroche à son sombrero dans un refus de se conformer mais qui en subit les frais. Arthur¹⁴⁵ se pose des questions sur sa sexualité et se fait embrigader dans sa quête d'identité dans un groupe masculiniste. Dans *Tout ça tout ça*¹⁴⁶, les enfants cherchent du sens et essaient de se positionner face au monde d'aujourd'hui. Toute l'angoisse de Lou¹⁴⁷ se concentre sur l'entrée au collège et sa nouvelle place de « grande ». Martin Martin¹⁴⁸ évolue dans un monde qui cherche à exhiber sa différence et à l'en rendre coupable alors que le jeune garçon est en quête d'identité.

Les parents interviennent comme personnages dans cinq pièces, et le père est très souvent mentionné dans *Tout ça tout ça*¹⁴⁹. Les parents apparaissent comme des adjouvants mais qui sont tenus à l'écart du problème. Les parents de Blake apprennent tard les violences qu'elle subit, après qu'elle ait été agressée physiquement : « Les parents font des yeux ronds. »¹⁵⁰ Ils ne font pas davantage d'interventions sur le sujet, si ce n'est que son père l'emmène à l'école le lendemain¹⁵¹. Dans *Tout ça tout ça*, le père est absent et n'est pas du tout mis au courant de la situation, mais il est présenté positivement tout au long de la pièce, surtout par sa fille Chalipa, qui le surnomme Babi (Papa en langue persane) : « Je voudrais juste que tu sortes. Et que Babi revienne. Babi sait quasi toujours quoi faire dans ces cas-là, non ? »¹⁵² Dans la saga *Petits-Grands matin* de Julie Aminthe, les parents sont présents mais de façon extérieure aux enjeux qui se déroulent. Leurs voix interviennent pour interpeler « Voix de Carine –

¹⁴³ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*

¹⁴⁴ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, *Op.cit.*

¹⁴⁵ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, *Op.cit.*

¹⁴⁶ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, *Op.cit.*

¹⁴⁷ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, *Op.cit.*

¹⁴⁸ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*

¹⁴⁹ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, *Op.cit.*

¹⁵⁰ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*, p.27.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.30.

¹⁵² *Ibid.*, p.57.

GALA [...] VIENS M'AIDER »¹⁵³ ou s'assurer que tout va bien « Texto Eric – Au fait si tu as besoin de quoi que ce soit »¹⁵⁴. Dans *Gens du pays*, la mère apparaît seulement par téléphone, elle prodigue des conseils à Arthur : « La voix de Oummi – Dis que tu es Français. »¹⁵⁵ mais c'est finalement elle qui est en danger puisqu'elle est sans papiers. Dans *Atomic Man, chant d'amour*, les parents d'Arthur pensent qu'il va faire les vendanges avec un ami alors qu'il va en réalité en stage de séduction avec Paul¹⁵⁶. Toutes les figures parentales semblent étrangères aux problèmes que traversent leurs enfants. Cela crée à la fois une impression de solitude du personnage face à ses soucis et l'impression qu'il est bien entouré. Les parents sont présents en soutien mais les héros doivent affronter eux-mêmes les difficultés auxquelles ils sont confrontés, dans une sorte de parcours initiatique pour devenir grands.

Après les parents, c'est le personnel éducatif qui est le plus présent dans les pièces du corpus. Leurs interventions sont d'ailleurs beaucoup plus nombreuses et impactantes. Les cours et la vie au collège prennent beaucoup de place notamment dans *Gens du pays*, *Cross*, *chant des collèges*, *Mario del Bandido* et *Jours de Gala*. Une grande partie des intrigues de ces pièces se déroulent en effet au collège et les personnages tels que le proviseur, les professeurs ou les surveillants ont une présence forte en termes de quantité de parole et d'interventions. Nous pouvons noter que ces pièces ont été écrites suite à une commande à destination de collégiens et/ou en parallèle d'ateliers d'écriture dans des collèges. Le personnel médical intervient également pour donner des conseils, notamment dans *Atomic Man, chant d'amour* où Arthur se rend dans une « Maison des adolescents » pour des questions liées à sa sexualité¹⁵⁷.

La police apparaît comme un opposant dans *Gens du pays* et *Atomic Man*. C'est un sujet qui peut toucher à l'adolescence mais de façon moins systémique que la relation avec les parents ou la place du cadre scolaire. Julie Aminthe fait parler des objets dans deux de ses pièces, *A pas de Lou* et *Jours de Gala*. Ces objets, qui sont des jouets ou

¹⁵³ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, *Op.cit.*, p.24.

¹⁵⁴ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, *Op.cit.*, p.77.

¹⁵⁵ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*, p.42.

¹⁵⁶ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, *Op.cit.*, p.43.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.33.

de l'électroménager abandonnés, permettent de décrire l'action d'un œil extérieur et peuvent faire office de détour enfantin comme nous l'expliquions en introduction. Les objets sont un signe fantastique d'enfance qui perdure.

Viennent ensuite la présence de chœurs avec les loups dans *Gens du pays* ainsi que les chœurs obstétriques, pubertaires, et le chœur des habitants dans *Atomic Man, chant d'amour*. Julie Rossello-Rochet donne à entendre des personnages historiques et politiques par le biais de récits ou de citations, comme un des pilotes d'Hiroshima ou Donald Trump. Nous approfondirons le recours aux voix chorales et aux personnages historiques dans la seconde partie car cela nous paraît intéressant en termes de langage et de dramaturgie.

b. Des thématiques communes

Afin d'étudier les thèmes majeurs des pièces de notre corpus, nous allons également procéder par des tableaux afin de mettre en évidence l'itération des thématiques.

Pièce	Thématiques abordées
<i>Cross, chant des collègues</i>	Cyber-harcèlement Réseaux sociaux / Téléphone Collège Amitié Agression physique Amour Fête Rêve
<i>Atomic Man, chant d'amour</i>	Egalité femmes / hommes Guerre Faits historiques / d'actualité Poursuite policière / Arrestation Puberté / Sexualité Fête / Drogue Agression sexuelle Amitié / Amour Ecole Mort / Suicide Avenir

<i>Tout ça tout ça</i>	<p>Actualités Guerre (bunker) Collège Avenir YouTube Pédophilie Police (menace du voisin) Mort de la mère Amitié Réchauffement climatique</p>
<i>A pas de Lou</i>	<p>Rêve Collège Régime Puberté SMS Amour Amitié</p>
<i>Mario del Bandido</i>	<p>Harcèlement physique et verbal Puberté Régime Collège Exercice anti attentat-intrusion Réseaux sociaux Amitié Amour</p>
<i>Jours de gala</i>	<p>Fête Harcèlement Amour Amitié Réseaux sociaux / SMS Collège / Lycée Rêve Faits historiques</p>
<i>Gens du pays</i>	<p>Collège Puberté Amitié Arrestation policière Identité française / racisme Amour</p>

Thèmes	Récurrance
Collège / Lycée	7
Amitié	6
Puberté / Corps	6
Réseaux sociaux / SMS / Appels	6
Amour / Sexualité	5
Agression	4
Dont cyber-harcèlement	3
Dont violences verbales	3
Dont violences physiques	2
Dont agression sexuelle	2
Faits d'actualité / historiques	4
Poursuite policière / Arrestation	3
Rêve	3
Fête / Drogue / Alcool	2
Guerre	2
Mort / Suicide	2
Avenir	2
Egalité femmes / hommes	1
Identité française / Racisme	1

Nous pouvons constater que certains thèmes sont partagés par beaucoup de pièces du corpus. Toutes les pièces abordent la thématique du collège ou du lycée, bien qu'il s'agisse d'une simple mention dans le cas de *Tout ça tout ça*¹⁵⁸. L'école est en effet une part importante de l'univers adolescent. Les amis font également partie de l'entourage habituel avec la famille et le personnel éducatif, ainsi que les relations amoureuses. Le recours aux réseaux sociaux et aux SMS est un aspect que nous étudierons dans la seconde partie, mais nous pouvons déjà noter que c'est une thématique très présente. Ces modes de communication sont utilisés au même titre que

¹⁵⁸ *Ibid.*, SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, p.28.

le dialogue ou le récit. Beaucoup de contacts ont lieu par ce biais, notamment les relations amicales et le harcèlement.

Dans cinq pièces, le personnage principal est persécuté à un moment donné, soit par un harcèlement scolaire, soit par la police. Le cyber-harcèlement explique en partie le recours aux communications via les réseaux sociaux, en parallèle des violences verbales à l'école. Le harcèlement va jusqu'à l'agression physique dans *Mario del Bandido* et *Cross, chant des collèges*. Pour Blake, le harcèlement trouve en quelque sorte une issue puisqu'elle retrouve sa place auprès de ses camarades et que les agresseurs sont punis par l'équipe du collège : « J'attends avant mardi prochain dans cette urne des lettres manuscrites engageant les agresseurs à arrêter leurs coups. Si lundi la boîte est vide, les personnes dont les noms sont écrits ici seront définitivement renvoyées du collège. »¹⁵⁹ Pour Mario en revanche, il n'y a pas véritablement de résolution finale par rapport au harcèlement, mais il retrouve à la fin de la pièce le soutien de son amie Lou¹⁶⁰, signe qu'il n'aura plus à affronter cela seul. Il nous semble intéressant qu'autant d'auteurs aient choisi de traiter du thème du harcèlement, qui est une problématique importante dans les collèges aujourd'hui.

La menace que représente la police est également présente, de façon très forte dans *Gens du pays* puisque Martin Martin est arrêté et interrogé au commissariat durant toute la pièce, et de façon moindre dans *Atomic Man* puisque Arthur et son meilleur ami font aussi un passage au commissariat après une course poursuite pour tapage¹⁶¹. Quatre des pièces du corpus ancrent des mentions de faits historiques et actuels au sein des pièces. Par exemple, dans *Tout ça tout ça*, le sujet du risque climatique est très présent. *Atomic Man* est un cas particulier car toute l'intrigue de la vie d'Arthur est mêlée avec des récits historiques et des citations de personnalités politiques notamment. Les expériences qui arrivent aux personnages sont souvent ancrées dans la réalité et le contexte politique actuel.

Enfin, la question du corps lié à la puberté et la sexualité revient dans presque toutes les pièces. Un des sujets de harcèlement envers Blake est sa maigreur, qui est

¹⁵⁹ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*, p.34.

¹⁶⁰ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, *Op.cit.*, p.58.

¹⁶¹ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, *Op.cit.*, p.26-27.

qualifiée par Mylène d'anorexie lorsqu'elle publie une photo de Blake dans les vestiaires sur internet : « Parce qu'il est urgent de dénoncer l'anorexie : mon acte humanitaire du jour <3 >¹⁶² Les élèves se moquent régulièrement du physique des autres dans la pièce. Dans la saga des *Petits-Grands matins*, il est question aussi de puberté avec le corps qui change et les règles. Dans *Gens du pays*, Martin Martin dit devenir un loup parce que sa pilosité se développe :

Martin Martin – Faut que jvous montre les gars.
Vous savez quoi. Ouais j'ai un poil là. Vous avez vu.
[...] Jsuis comme vous ça se voit. »¹⁶³

Les thématiques de la puberté et de la sexualité sont centrales dans *Atomic Man*. Comme nous suivons Arthur de la naissance à 18 ans, son évolution est très importante. Il s'agit d'un parcours initiatique vers son identité. Arthur se questionne en tant qu'homme, il s'inquiète de sa sexualité. On le suit de sa découverte de la pornographie¹⁶⁴ à sa première relation sexuelle avec Lounes¹⁶⁵, son meilleur ami d'enfance, après qu'il se soit perdu dans le mouvement masculiniste et ait échappé à un viol attenté par son mentor¹⁶⁶.

Nous voyons que les personnages mis en avant sont assez ordinaires, dans le sens où ils correspondent à l'entourage qui accompagne habituellement les adolescents dans leur vie courante. Le fait que de nombreux thèmes soient communs entre les pièces montre également un souci de traiter des mêmes problématiques courantes. Maintenant que nous avons présenté les types de personnages et les thématiques abordées dans les pièces du corpus, nous allons voir quel traitement particulier en est fait du point de vue du langage et de la dramaturgie.

¹⁶² ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*, p.19.

¹⁶³ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*, p.12.

¹⁶⁴ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, *Op.cit.*, p.30-31.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.56.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.46-47.

II/ Quel traitement du langage et quelle dramaturgie ?

Nous avons vu en introduction que l'adresse aux jeunes ne tenait pas dans le choix des expériences à raconter mais dans le détour pris pour aborder des thèmes et des tabous sous un nouveau regard. Nous verrons dans cette partie quels partis sont pris en terme de langage pour s'adresser à la jeunesse, mais également quelles constructions dramaturgiques permettent d'opérer un détour sur ces sujets.

a. Un langage pour la jeunesse

Un certain nombre de procédés sont utilisés pour ancrer les pièces dans l'univers adolescent en terme de langage. La parole elle-même est adressée aux adolescents dans le vocabulaire et les structures de phrases choisis. Mais il s'agit également de dispositifs qui font écho aux modes de communication des adolescents.

Nous avons évoqué plus tôt le recours aux SMS et réseaux sociaux pour communiquer. C'est un procédé très fréquent dans la trilogie des *Petits-Grands matins*. L'autrice joue avec les possibilités du SMS, à savoir l'orthographe texto et le correcteur automatique :

Texto Audrey – Tu fai koi
Texto Gala – Cancer
Texto Audrey – Ouille
Texto Gala – Concert
Texto Audrey – PTDR
Texto Audrey – Avec ki
Texto Gala – Chris
Texto Audrey – ??????? ¹⁶⁷

Les *posts* Twitter deviennent aussi un mode de communication pour mettre à jour le harcèlement dont se rend coupable Beverley, « la caïd du collègue »¹⁶⁸ :

BEVERLEY @beverley.22h
L'HALLU Je vexe Raille Encourage mon auto-sabotage RESULTAT 33
Retweets 78 J'aime Et un tas de miaulements serviles en guise de commentaires

¹⁶⁷ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, *Op.cit.*, p.37.

¹⁶⁸ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, *Op.cit.*, p.62.

« Oh là là » « Sacré caractère » « Je kiffe trop ta personnalité » « Tu veux sortir avec moi » PFF Vous plaignez pas si demain ça saigne¹⁶⁹

Les types de langage que l'on retrouve sur les réseaux sociaux sont repris et caricaturés, ainsi que les structures d'énonciation qui leur sont propres (nombre limité de mots, format, *etc.*). Dans *Cross, chant des collèges*, on suit même le déroulé de l'inscription de Blake sur Facebook, comme si l'on voyait la barre de recherche et les pages s'ouvrir :

Google®. Facebook®. Entrer. Créer un compte. Inscription (c'est gratuit). Prénom : Blake. Nom de famille : Midias. Adresse e-mail ou mobile : blakemidias@hotmail.com. Confirmer l'adresse e-mail ou le mobile.../170

Blake reçoit également des SMS et des commentaires sur les réseaux sociaux, qui sont intégrés au corps narratif de la même façon que les prises de parole orales. *Tout ça tout ça* et *Atomic Man* font intervenir du réel par le biais d'informations télévisuelles et radiophoniques, ou par des citations et des mentions de faits d'actualité. *Tout ça tout ça* commence et se termine avec « des voix télévisuelles / radiophoniques [qui] résonnent et s'entrelacent »¹⁷¹. L'autrice s'amuse à coller des morceaux d'information pour créer de nouveaux sens : « la polémique / est inutile et je ne comprends pas pourquoi nous nous acharnons sur Donald Trump qui rencontrera / la grippe aviaire / lors de la révolution pour la science »¹⁷² A la fin de la pièce, le procédé est repris mais cette fois-ci les témoignages des enfants et leurs espoirs pour l'avenir sont incorporés dans les discours journalistiques sur le réchauffement climatique. Dans *Atomic Man*, on ne compte pas moins de 39 citations, ce qui est assez peu commun dans une pièce de théâtre. La pièce commence avec le récit fictionnalisé du pilote d'Hiroshima qui s'est donné la mort, ce récit s'appuyant sur la correspondance entre ce pilote, Claude Eatherly, et le philosophe Gunther Anders. Sont ensuite cités des paroles de chanson, des articles de journaux, des tweets de Donald Trump, des discours de politiciens, *etc.* La pièce emprunte donc ses références à des sources et des registres très divers.

¹⁶⁹ AMINTHE, Julie, *Jours de Gal*, *Op.cit.*, p.74.

¹⁷⁰ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collèges*, *Op.cit.*, p.11.

¹⁷¹ SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, *Op.cit.*, p.9.

¹⁷² *Ibid.*

Pour ce qui est du registre de parole des enfants, on peut passer d'un vocabulaire très enfantin à des discours très forts, voire poétiques. On retrouve des jeux de détour avec les expressions enfantines par exemple dans *A pas de Lou* : « Vert de rage ver de terre si je mens je me crucifère »¹⁷³. Le dialogue entre Lou et son pouce dans *A pas de Lou* nous place directement dans le registre de l'enfance : « C'est comme ça Faut s'y faire T'as intérêt façon T'as intérêt ou tu deviens le bouquet-misère Ouais C'est vraiment pas rien le collègue »¹⁷⁴. Cette discussion imaginaire est son moyen de dialogue intérieur.

Dans *Atomic Man*, Arthur et Lounes jouent aux chevaliers dans une serre botanique. Se côtoient alors un vocabulaire très châtié « Mon roi, pas sûr que nous puissions entrer avec le destrier »¹⁷⁵, la récitation d'un poème sur le roi Arthur¹⁷⁶ et un vocabulaire très familier : « T'as vu on dirait que le mec y pisse (*gloussements*) »¹⁷⁷ Blake déclame aussi un poème dans ses pensées, comme si les mots de William Blake lui venaient tout naturellement à l'esprit¹⁷⁸. Martin Martin, dans *Gens du pays*, s'exprime avec des phrases peu développées en classe « Le tiramisu j'ai goûté une fois. C'tait pô terrible. »¹⁷⁹, pourtant dans ses pensées il sait être poétique : « Je traverse du côté où c'est sombre / Après les trottoirs / Le périphérique au loin déchire la ville / Lumière bleue des sirènes en pointillé. »¹⁸⁰

Un autre procédé de langage qui nous paraît intéressant est le recours aux voix chorales, par le biais de chœurs ou de partitions vocales en didascalie. Dans *Mario del Bandido*, les attaques verbales et physiques ne sont pas rattachées à des personnes particulières mais apparaissent comme des paroles et des actions anonymes, plurielles, collectives. Des insultes surgissent de nulle part dans la classe :

*Dans la nuque de Mario
Discrètement*

¹⁷³ AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, *Op.cit.*, p.23.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p.17.

¹⁷⁵ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man*, *chant d'amour*, *Op.cit.*, p.22.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.23.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.23.

¹⁷⁸ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross*, *chant des collègues*, *Op.cit.*, p.35.

¹⁷⁹ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross*, *chant des collègues*, *Op.cit.*, p.10.

¹⁸⁰ *Ibid.*

« GAFFE » « BALEK » « SOUM-SOUM »
Deux boules de papier
BAM
Cinq ricanements
HIHI
Trois insultes
« CASSOS » « BATARD » « MEXICANOS »
HIHI
*Six*¹⁸¹

La structure est reprise vers la fin de la pièce mais cette fois-ci avec une amplification de la violence qui est devenue physique :

Et c'est encore lui
Mario
Qu'on surprend genou au sol
« CASSOS »
Qu'on bouscule du pied
« BATARD »
Qu'on cogne du poing
« MEXICANOS »
Qu'on abandonne
HIHI
Lèvre ouverte
*Sombrero à terre*¹⁸²

Le fait que les attaques se fassent anonymement montre que le harcèlement est collectif, qu'il vient d'un groupe qui s'abat sur une seule personne au lieu d'être une attaque personnelle en face à face. L'absence d'opposant clair et établi rend également difficile de se figurer un moyen de défense pour Mario, qui ne peut pas faire autrement que de recevoir les coups. Le harcèlement est complètement déshumanisé et sans responsable précis. Il est une pression du groupe à se conformer et suivre les règles implicites, comme ici ne pas porter de sombrero.

Dans *Gens du pays*, les loups sont des voix qui forment un chœur. Martin est le seul à entrer en contact avec eux. Pourtant, les voix des loups viennent parfois interrompre le cours de l'intrigue, apparaissant pendant le cours ou l'interrogatoire de police. L'appel vers la meute de loup et la lune est une image poétique permettant d'aborder par le détour la puberté et le besoin d'appartenir à un

¹⁸¹ AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, *Op.cit.*, p.22.

¹⁸² *Ibid*, p.53.

groupe. Durant toute la pièce, Martin Martin tente de prouver qu'il est bien un loup, avec ses poils qui poussent, ses vêtements, ses actions. C'est quelque chose qu'il recherche mais qui en même temps font peur à sa mère, qui lui interdit de s'aventurer au-delà du périphérique la nuit, et à lui-même : « Qu'est-ce que j'fais Maman avec tous mes poils qui ont poussé. Est-ce que j'suis un loup. J'veux juste hurler maintenant. »¹⁸³ Le passage à sa nouvelle identité semble être une transformation inévitable qui le pousse vers une meute.

Dans *Atomic Man*, on retrouve également un chœur pubertaire, qui suit le chœur obstétrique. Le premier décrit l'accouchement et la naissance d'Arthur, tandis que le chœur pubertaire décrit avec des détails physiologiques ce qui se passe dans le corps changeant d'Arthur : « Le chœur pubertaire.– C'est son axe hypothalamo-hypophysio-gonadique : il s'active – Augmentation de la fréquence de la stimulation pulsatile de la GnRH sur l'hypophyse »¹⁸⁴. Les loups dans *Gens du pays* étaient un moyen poétique et détourné d'aborder la puberté, tandis que le chœur pubertaire dans *Atomic Man* vient appuyer cette transformation, tout en créant une distance par le biais du vocabulaire très technique et objectif. Quand il atteint les 18 ans, le chœur pubertaire cède la place au chœur majeur, qui débite des injonctions à la virilité : « Chœur majeur. – Pas pleurer – Bander dur, fort, jusqu'à la mort ! – Viagra® – Cancer de la prostate – Etre taiseux – Elever la voix – L'Etat – La direction de l'entreprise – Signer des contrats – La pêche et la chasse »¹⁸⁵.

Le langage utilisé pour s'adresser aux adolescents s'inspire des nouveaux modèles de communication induits par les réseaux sociaux et les discussions virtuelles. Le niveau de langue varie, du discours très enfantin au discours sérieux et poétique, et les paroles des enfants sont parfois mises au même niveau que des citations et des informations journalistiques. La parole, bien qu'emprunte d'enfantin, est donc présentée comme noble et importante. De plus, le recours aux voix chorales est un procédé intéressant pour convoquer les problématiques de l'adolescence de façon poétique et détournée.

¹⁸³ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*, p.42.

¹⁸⁴ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man*, *chant d'amour*, *Op.cit.*, p.29.

¹⁸⁵ *Ibid*, p.51.

b. Des dramaturgies rythmées et éclatées

Nous allons à présent voir les structures temporelles et dramaturgiques employées pour construire les pièces du corpus. Un premier élément que nous avons constaté est le recours fréquent aux rêves et aux éléments fantastiques qui s'immiscent dans le réel. Les chœurs que nous avons présentés précédemment peuvent être un premier élément fantastique. Les loups dans *Gens du pays* font écho à la mythologie lycanthropique. Ils font naître tout un univers imaginaire alors que l'intrigue très ancrée dans le réel continue de se dérouler. Martin Martin est le seul à parler avec les loups et savoir ce que cela veut dire, quand il en parle aux autres, ceux-ci n'ont pas de réaction particulière, comme si cela ne les choquait pas, ou bien qu'ils n'entendaient pas ce que Martin Martin dit vraiment :

Martin Martin – TROUVER MON LANGAGE LOUP.

Les Loups – Ta race ta race ta race.

Kevin Kevin – C'est ça la France pour vous.

Martin Martin – PAS PARLER JUSTE GROGNER. JUSTE HURLER.

Kevin Kevin – Passionnant.¹⁸⁶

Dans *Atomic Man*, les chœurs créent moins une impression de fantastique puisqu'ils n'entrent véritablement en relation avec aucun personnage et n'influent pas sur l'action. Les chœurs sont purement descriptifs et mettent en relief certains éléments pour le lecteur-spectateur.

Les objets parlant dans la saga *Petits-Grand matins* créent évidemment une irruption du fantastique dans le réel. Les personnages ne semblent pas remarquer que les objets ont une vie, Lou ne s'adresse qu'à son pouce mais pas à ses jouets, qui attendent son endormissement pour s'éveiller. Ils discutent à la fin de la pièce de leur avenir maintenant que Lou va se débarrasser d'eux. Ils sont la marque fantastique des derniers jours de petite enfance de Lou avant d'entrer dans le grand bain du collège. Dans *Jours de Gala*, la poupée de Lou se retrouve avec un vieil aspirateur et un mini stepper. Ces objets interviennent très régulièrement au cours de la pièce, ils sont un élément comique mais font aussi avancer l'intrigue puisqu'ils décrivent la scène et mettent de la vie dans le garage où Gala se retrouve seule à pleurer.

¹⁸⁶ CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, *Op.cit.*, p.37.

Un autre élément fantastique qui se mêle au réel est l'univers onirique. Dans plusieurs pièces du corpus, le rêve est un élément récurrent qui ponctue l'action. Chaque journée de *Cross, chant des collègues* est intercalée avec une scène « Nocturne » qui fait le récit de la nuit de Blake, de ses pensées, d'une insomnie ou d'un rêve. C'est le moment où ses angoisses de la journée émergent, qu'elle se pose des questions, qu'elle entre en discussion avec sa voix intérieure: « Allez, raconte sinon je ne pourrai pas t'aider. Tu ne veux pas ? Alors on dirait que moi je serais toi et tu m'expliques ce que je dois dire – on démarre ? »¹⁸⁷ Dans *Jours de Gala*, le rêve est également présent. Gala rêve de Beyoncé et de sa prof d'anglais, cette dernière faisant la traduction pour la chanteuse :

Beyoncé – Get out of that bed
Lavilette – Sortez de ce lit
Beyoncé – No I don't vouvoie my fans
Lavilette – Of course Sors de ce lit¹⁸⁸

Les scènes peuvent être rythmées par des rêves et des passages au fantastique, mais nous notons aussi des temporalités particulières. *Atomic Man* se construit en mêlant systématiquement à la vie d'Arthur des événements historiques et faits d'actualité. Alors qu'il s'agit de la vie d'Arthur de sa naissance à 18 ans, la pièce commence avec le récit du pilote d'Hiroshima, soit des années avant la naissance d'Arthur. Il naît le jour d'une éclipse et d'un discours de l'ancienne ministre de la culture Catherine Trautmann¹⁸⁹. Il joue aux petits soldats alors que l'attentat des deux tours est retransmis à la télévision¹⁹⁰, etc. La temporalité est donc à la fois très concrète et quotidienne et très large. La vie d'Arthur est mise en parallèle d'une histoire moderne humaine qui la dépasse mais dans laquelle elle s'inscrit.

Tout ça tout ça inscrit également les aventures des enfants dans le contexte environnemental et politique, mais de façon moins prononcée. C'est l'interprétation que les enfants font de ces faits qui est mise en avant plutôt que la précision des faits eux-mêmes. Ehsan écrit dans son journal toutes les actualités qui le frappent. Il est atterré par ce qui arrive à une baleine échouée qui est morte sur une plage de

¹⁸⁷ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collègues*, *Op.cit.*, p.29.

¹⁸⁸ AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, *Op.cit.*, p.79.

¹⁸⁹ ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, *Op.cit.*, p.15.

¹⁹⁰ *Ibid*, p.19.

Normandie et que personne ne veut enterrer. Il se saisit alors de cette information et va lui-même creuser une tombe pour la baleine. La temporalité dans *Tout ça tout ça* est très linéaire, jusqu'à ce que quatre temps se chevauchent « *Les quatre moments avec Ehsan sont présentés comme s'ils étaient vécus dans un seul et même instant.* »¹⁹¹ La disposition sur la page se fait alors en quatre colonnes parallèles, ce qui crée des échos entre les discours qui se déroulent en simultanée.

L'intrigue de *Gens du pays* se déroule sur une seule journée avec des temps parallèles tout du long : « *La pièce se déroule dans des temporalités morcelées, intercalées. Comme si on zappait d'une scène à une autre.* »¹⁹² Chaque temporalité correspond à un lieu, et parfois les temporalités se chevauchent, comme nous l'avons vu avec l'irruption des loups en classe ou dans le commissariat.

Avec *Cross, chant des collègues*, la temporalité est au contraire linéaire. Chaque scène correspond à un jour de la semaine, avec des « nocturnes » entre les scènes. Nous suivons donc Blake du dimanche au samedi, soit de la création de son profil Facebook à la résolution du problème de harcèlement, et une fête avec ses amis.

La saga de Julie Aminthe explore à chaque pièce un nouveau modèle de temporalité. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ces trois pièces sont construites comme une série théâtrale, les personnages pouvant se développer et évoluer sur un temps plus long, chaque pièce mettant en avant un personnage différent du même univers. *A pas de Lou* se déroule comme un J-7 avant le premier jour de collège, chaque scène étant une nouvelle journée. Dans *Mario del Bandido*, on suit de façon linéaire également une journée d'école. La pièce est découpée par des horaires (« 7 :28 / Arrêt de bus »¹⁹³), martelant le côté très rythmé et organisé d'une journée de collège, avec les changements de cours, les récréations, les sonneries, *etc.* Jours de Gala brise la linéarité puisque les journées ne se suivent pas. Il y a trois types de temps : samedi, la veille et l'avant-veille. L'intrigue fait ainsi des bonds dans le temps et des retours en arrière, les éléments nous étant donnés dans le désordre.

¹⁹¹ *Ibid.*, SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, p.55.

¹⁹² *Ibid.*, CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, p.3.

¹⁹³ *Ibid.*, AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, p.17.

Conclusion

Nous avons constaté de grandes similitudes dans les pièces de notre corpus en termes de thématiques et personnages travaillés. Ce qui semble être privilégié est l'entourage habituel des adolescents et les problèmes qu'ils peuvent rencontrer en grandissant. Les pièces ont en commun de présenter des parcours initiatiques, une quête d'identité pour les personnages principaux. Ceux-ci évoluent dans leur cercle familial, amical, ainsi qu'à l'école et plus largement, dans l'histoire moderne. Bien loin de ne pas comprendre la complexité du monde d'aujourd'hui, les enfants et adolescents sont de véritables sujets qui s'emparent de leur quotidien et se montrent courageux. Leur façon de s'exprimer peut sortir de l'enfantine simple pour se faire grave et poétique, leurs actes sont affirmés face aux troubles qui les saisissent.

Les détours employés pour donner à voir le réel de ces enfants relève de temporalités éclatées et de procédés de langage particuliers. Ainsi, le temps de l'intrigue est souvent un temps quotidien et très structuré, proche du rythme scolaire marqué par les sonneries et l'emploi du temps. Il peut également être un temps non linéaire, mêlant différents épisodes en parallèle ou des faits fictifs et des faits historiques. Nous notons également l'irruption d'éléments étrangéifiants ou fantastiques, comme les objets qui parlent, les épisodes de rêve ou encore les chœurs qui s'immiscent dans le réel. Les modes de langage s'inspirent des outils de communication de plus en plus utilisés par les adolescents : réseaux sociaux et langage SMS.

La conduite d'ateliers influe peut-être moins sur les processus d'écriture choisis qui sont, comme nous l'avons vu, propres à chaque auteur, que sur les thématiques et les lieux des intrigues qui sont très en lien avec le milieu scolaire et ses problématiques propres. Si, comme nous l'avons vu, l'adresse aux jeunes consiste à retrouver l'enfance en soi, la rencontre d'enfants et adolescents lors d'ateliers permet de faire ce chemin vers l'enfance et de s'approprier leur univers et leurs mots.

Conclusion

Au cours de cette recherche, nous avons étudié les aspects historiques, politiques, éthiques et esthétiques qui entourent la pratique d'ateliers d'écriture. Après avoir présenté l'expérience professionnelle en médiation culturelle qui a accompagné notre travail de recherche, nous avons contextualisé la naissance des ateliers d'écriture en lien avec le théâtre jeunesse. Nous avons vu que celle-ci était fortement liée à des logiques d'éducation populaire, avec pour objectifs de s'adresser à un public – ici, le jeune public – laissé de côté et de donner aux enfants et adolescents un espace pour s'exprimer et dire leur vision du monde. Les notions d'éthique et d'esthétique sont donc conjointes dans le théâtre jeunesse, et justifie notre questionnement sur l'apport des ateliers sur l'écriture des auteurs qui les conduisent. Nous avons également rappelé que le métier d'auteur dramatique était en France encore mal défini, mais que la pluriactivité était de mise, soit parce qu'elle entre dans la conception du métier qu'ont les auteurs eux-mêmes, soit uniquement par nécessité économique de diversifier ses sources de revenus. Ainsi, la façon dont les auteurs dramatiques envisagent la conduite d'ateliers d'écriture et l'intègrent à l'organisation de leur travail est révélatrice de leur conception du métier d'auteur.

Au cours de la deuxième partie, nous avons mis en lumière le rôle de la démocratisation et de la décentralisation culturelles dans la création et le développement des ateliers d'écriture à destination de la jeunesse. Le réseau d'éducation populaire constitué par les institutions et les artistes a créé un terrain favorable pour faire du théâtre jeunesse un lieu d'expression et de valorisation de la parole des enfants et adolescents. La politique culturelle française tente d'intégrer les auteurs au système théâtral, en favorisant leur présence dans les théâtres et dans les écoles, par le biais de dispositifs pédagogiques d'animation et de résidences au sein

des écoles par exemple. Les actions en direction de la jeunesse sont soutenues par des financements publics, ce qui a pour effet à la fois de donner une visibilité aux auteurs, mais aussi de les asservir à des tâches de médiation culturelle qui ne sont pas en premier lieu de leur responsabilité.

Cette situation paradoxale conduit parfois à des tensions entre les institutions et les artistes, qui ne partagent pas toujours les mêmes objectifs de travail. En nous appuyant sur le questionnaire réalisé auprès d'auteurs, nous avons réalisé que leurs avis étaient assez divergents quant à l'intérêt et la nécessité de conduire des ateliers d'écriture pour leur propre travail. Si certains y voient de réelles vertus pour rester en contact avec le public, pour ouvrir son horizon de travail ou encore pour transmettre sa passion, tous mettent l'accent sur la nécessité économique qui les a d'abord poussés à prendre en charge de tels ateliers. Ce qui façonne véritablement la conception de leur métier, c'est la façon dont les auteurs perçoivent ces ateliers dans leur organisation de travail et dans les missions qu'ils se fixent. Ainsi, les actions de médiation culturelle peuvent relever d'une nécessité de transmission comme d'une vraie contrainte chronophage qui n'a pas grand-chose à voir avec l'écriture en elle-même. Finalement, les liens entre conduite d'ateliers et écriture soulèvent la question du métier d'auteur comme construction, tant cet emploi reste indéfini et soumis à une nécessité économique de pluriactivité.

Les réponses des auteurs ainsi que l'étude des pièces de notre corpus nous a permis de nuancer l'hypothèse que nous faisons au départ d'une forte influence esthétique des ateliers sur l'écriture. Le fait que les personnages et les thématiques des pièces se recoupent beaucoup nous fait envisager les ateliers moins comme une source d'inspiration que comme un travail de terrain préalable à l'écriture. Les points de départ semblent souvent les mêmes : des enfants et adolescents dans leur univers habituel (famille, école, amis), faisant face à des problématiques plus ou moins communes (la puberté, la quête d'identité, le harcèlement...), mais leur traitement esthétique relève complètement du style personnel des auteurs. Le recours à certains dispositifs temporels (les jours et les horaires du collège, par exemple) et modes de communication (réseaux sociaux, SMS) coïncide avec notre idée que la conduite d'ateliers d'écriture fournit une connaissance plus précise et un rapport plus intime avec l'adolescence.

Avec les notions d'Enfantin et de détour empruntés respectivement à Peju et Sarrazac, nous pensons que la conduite d'ateliers d'écriture à destination d'adolescents permet aux auteurs de faire ce chemin vers leur enfance intérieure. Les modes de détour qui en découlent permettent de s'adresser à la jeunesse et de dire le monde à travers toute la noblesse des yeux adolescents.

Nous pourrions développer cette recherche en étudiant un plus large panel de pièces et en interrogeant davantage d'auteurs de théâtre. Pour tirer des conclusions plus précises sur l'impact des ateliers d'écriture sur le théâtre jeunesse, il serait intéressant de comparer les pièces de notre corpus avec d'autres pièces écrites en dehors de toute conduite d'ateliers.

Annexes

Annexe 1 – Modèle de questionnaire

Annexe 2 – Questionnaire

Annexe 3 – Questionnaire de Julie Rossello-Rochet

Annexe 4 – Questionnaire de Julie Aminthe

Annexe 5 – Questionnaire

Annexe 6 – Questionnaire

Annexe 7 – Liste des questions pour les ateliers Confidences au Volant

1) Modèle de questionnaire

1. Comment en êtes-vous venu.e à animer des ateliers d'écriture pour adolescents ? Il y a combien de temps ? Quels types d'ateliers avez-vous animé ? Comment vous êtes-vous formé.e (par une formation, par l'expérience, en autodidacte...) ?
2. Dans quel cadre conduisez-vous ces ateliers ? Association, école, institution... ?
3. Quels objectifs donnez-vous à ces ateliers de théâtre pour adolescents ? Ces objectifs concernent-ils les adolescents, votre travail d'écrivain, les deux ?
4. Avez-vous l'impression que votre écriture a évolué ou évolue grâce à l'animation d'ateliers d'écriture ?
5. Avez-vous écrit des pièces de théâtre à partir d'ateliers que vous avez réalisés avec des adolescents ? Si oui, quelle forme a pris cette relation ? Cela conduit-il à une esthétique particulière selon vous ?
6. Est-ce que les ateliers d'écriture que vous conduisez entrent dans des logiques de médiation culturelle ? Autour de vos œuvres, ou d'autres ?
7. Si oui, ces logiques de médiation culturelle font-elles partie de vos objectifs ou de vos méthodes de conduite d'atelier ? Ou bien sont-elles à l'initiative des institutions qui vous accueillent ?
8. Les ateliers que vous conduisez vous permettent-ils d'accéder à des institutions et des opportunités, par exemple par le biais de résidences d'écriture ?
9. Pour vous, conduire des ateliers d'écriture relève-t-il d'un choix relatif à votre métier, ou bien d'une nécessité économique ?
10. Aimerez-vous continuer à conduire des ateliers d'écriture pour adolescents, ou non ? Pourquoi ?

2) Questionnaire

1. J'anime des ateliers d'écriture depuis 2005, mais pas spécialement pour les adolescents. J'ai été sollicité alors que j'étais encore étudiant dans le département écrivain dramaturge de l'Ecole nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (Ensatt) de Lyon. C'est une de mes professeures qui m'a proposé de conduire un atelier auprès des étudiants en arts du spectacle de l'Université de Grenoble.

Je n'avais pas reçu de formation pour animer des ateliers d'écriture, mais je suivais la première formation destinée à apprendre à écrire pour le théâtre, celle du département d'écriture dramatique précédemment mentionné. Ce département avait ouvert ses portes en 2003 et je faisais ainsi partie de la première promotion d'élèves-écrivains.

Par la suite, j'ai conduit de nombreux ateliers pour les étudiants des départements arts du spectacle (Université de Grenoble, Lyon 2, Nanterre, Poitiers), ainsi que pour des personnes détenues dans des maisons d'arrêt (Corbas et Varcès), pour des collégiens (dans le cadre d'un projet de l'association F93) à l'Ensatt, et prochainement au Conservatoire d'art dramatique de Nice.

2. A l'université, pour le compte d'associations qui interviennent dans le milieu scolaire ou pénitentiaire, dans une école nationale de théâtre.

3. J'essaie d'amener les adolescents à oser un rapport à l'écriture nouveau, qui les surprenne, qui leur permette de se saisir de l'écriture. L'idée est qu'ils sentent aussi son étrangeté, sa force (émotion, capacité à générer des images, un récit). C'est à ce rapport d'étrangeté, et en même temps d'appropriation que j'essaie d'initier.

Lorsqu'il s'agit d'autres publics, des objectifs secondaires peuvent apparaître : pour les étudiants en arts du spectacle, il peut s'agir de faire découvrir les formes textuelles théâtrales contemporaines, pour les personnes détenues de reprendre contact avec l'écriture ou de tenir le coup en trouvant du plaisir et de la reconnaissance dans l'écriture.

4. Pas vraiment. Cependant j'ai parfois conduit des ateliers d'écriture collective où nous écrivions ensemble une pièce. Et cela m'a permis de toucher au théâtre documentaire que je n'expérimente pas en solitaire.
5. Je ne suis pas sûr de bien comprendre la question.
6. Non. Je conduis des ateliers essentiellement à l'université et l'idée est plutôt de faire comprendre la dramaturgie via la pratique ou de permettre à chacun.e d'avoir, dans le cadre de sa licence, une expérience de création littéraire relativement approfondie.
7. Non, mais je trouve intéressant l'idée que certain.e.s auteurs/autrices puissent partir de leurs propres œuvres. Cependant je ne pratique pas l'atelier de cette manière.
8. Ils m'ont permis d'accéder aux équipes des départements d'arts du spectacle des universités. Dans la mesure où ces ateliers se passaient bien et où j'avais le goût de cet enseignement, les enseignants-chercheurs avec qui j'étais en relation m'ont encouragé à devenir à mon tour enseignant-chercheur à l'université. J'ai fait une thèse pour cela et j'ai été élu maître de conférences en 2016. Donc, oui, cela a eu une influence importante sur mon parcours professionnel.
9. Au départ, il s'agissait plutôt d'une nécessité économique. A partir du moment où je suis devenu enseignant-chercheur ces ateliers ont été inclus dans ma charge de cours. Les ateliers que je conduis désormais en dehors de mon département sont liés à mon envie.
10. Je conduis relativement peu d'ateliers pour les adolescents. J'en ai fait un peu en collège. J'ai trouvé cela difficile : gros effectifs, cadre du collège, difficultés multiples. Il me paraît plus efficace d'être avec un groupe réduit, pour un temps assez long. Cela dépend donc du cadre proposé.

3) Questionnaire – Julie Rossello-Rochet

1. J'ai été amenée à donner des ateliers d'écriture pour adolescents précisément suite à une commande passée par la Comédie de Valence (CDN Drôme-Ardèche) pour l'écriture d'une controverse (spectacle en tournée sur le territoire dans des salles non dévolues *a priori* aux spectacles qui doivent déboucher à l'issue de la représentation sur un débat), ce spectacle devait s'adresser à des 9-13 ans. J'ai écrit *Cross, chant des collèges* et dans ce cadre, j'ai donné des ateliers d'écriture à des élèves mais je suis aussi intervenue à la maison d'arrêt de Valence ainsi que dans une maison médicalisée de rééducation, aussi le public visé n'était pas essentiellement adolescent. Je n'ai, par contre, jamais « appris » à donner des ateliers, je m'étais fournis deux livres *Les Petits Papiers* (Magnard, 1991) et *Tous les mots sont adultes* (Fayard, 2007) sur recommandation de Thibault Fayner mais ensuite, si au départ, je m'en suis inspirée, j'ai inventé à partir du texte *Cross, chant des collèges*. J'invente des exercices à partir des chantiers sur lesquels je travaille au moment où je donne l'atelier ou en fonction du texte pour lequel je suis invitée.
2. En général, par le biais des théâtres. Par le biais de la Comédie de Valence, à l'Université (licence 3), à la maison d'arrêt, et avec des enfants de l'atelier théâtre. Par le biais du Théâtre de Villefranche, à la maison d'arrêt de Villefranche sur Saône, sur un autre projet (*Sarrazine*) et dans un collège. Par le biais du Théâtre du Poche (GVE), à des adultes. Mais j'ai aussi donné des ateliers pour l'atelier théâtre amateur du TNP et pour le Réseau Canopé <https://www.reseau-canope.fr/>
3. Les deux. Il s'agit surtout de rencontres. Je propose une base de travail et ensuite j'adapte en fonction de l'énergie que je sens du groupe ou des personnes. En maison d'arrêt, c'est très différent par exemple, il y a un tel besoin de mots, de paroles, nous parlons. Souvent les détenus formulent beaucoup avant d'écrire ou pendant l'écriture, pas tous, mais souvent, alors je les écoute. Je veux surtout donner des outils, des possibilités de pouvoir se donner le droit d'écrire. Se

désinhiber, s'autoriser à écrire, c'est souvent le cœur de la démarche de ces rencontres.

4. Je pense qu'elle s'enrichit en ce que ces ateliers correspondent pour moi à des épreuves du réel. J'observe, je suis là, j'écoute, je leur donne la parole, etc. Ensuite, cela travaille en moi ou non, cela dépend des fois, des moments, des rencontres.
5. Je crois que pour *Atomic man*, je peux dire que oui. Mais c'est le seul texte je pense où cela est franc. Pour *Cross, chant des collègues*, j'avais passé des temps d'observation dans des classes de 6^{ème} et de 3^{ème}, mais je n'avais pas donné d'ateliers d'écriture à des adolescents avant d'écrire le texte. Je pense qu'*Atomic man* est un texte, en partie, documentaire. Mais ce n'est pas l'expérience de l'atelier d'écriture qui détermine l'esthétique du texte, je veux dire que pour la thématique et l'enjeu de la commande d'*Atomic man*, aller dans l'hyper réel, glaner des preuves en quelques sortes, me semblait important, sinon je ne peux pas faire parler ou avoir un point de vue en partant du rien, du vide, de la méconnaissance, de l'absence de terrain quelque part. C'est souvent nécessaire mais « le terrain » ne passe pas forcément par une expérience de tenue d'ateliers d'écriture cela peut s'acquérir par de nombreux autres biais.
6. « Médiation culturelle autour de mes œuvres » oui c'est cela, le plus souvent, ça correspond à cela.
7. Cela dépend. Parfois nous passons des accords ; tant d'ateliers avec cette création. Parfois j'en fais la demande ; par exemple, avant l'écriture de *Sarrazine*, je voulais retourner donner des ateliers en maison d'arrêt, l'expérience m'avait plu, avait été intense et je voulais retourner travailler avec ces hommes. *Sarrazine* aborde l'univers carcéral mais si les ateliers ont été très riches, je n'ai rien « exploité » de cette expérience dans mon texte ; par contre, en lisant beaucoup par ailleurs sur les prisons (Foucault, Fassin, etc.), en discutant avec les détenus, le directeur de la prison, le personnel, je me suis forgée un point de vue sur cette institution. Mais pas seulement par ce biais, en rencontrant aussi des fondateurs d'associations en lien avec les maisons d'arrêt (comme *Prison Insider* par exemple)...Je fais toujours un travail de terrain avant d'écrire.

8. Je poserais la question dans l'autre sens. Parfois lorsqu'on accède à des résidences, il nous est demandé d'animer en complément ou parfois en contrepartie des ateliers mais en fait cela ne m'est jamais arrivé. (J'ai fait des résidences aux Maisons Mainou en Suisse (2 fois), à la bibliothèque Armand Gatti, à la Seyne-sur-mer (2 fois) et à la Chartreuse (1 fois) et on ne m'a jamais demandé d'animer des ateliers mais je sais que ça se fait.

9. Je donne peu d'ateliers. Par choix. Pour qu'ils soient précieux pour eux elles et moi, je préfère qu'ils soient rares. Je ne compte pas sur les ateliers pour gagner ma vie même si parfois, ils peuvent, comme on dit, « arrondir les fins de mois » aussi c'est vrai.

10. Oui. Les adolescents mais également d'autres participants d'autres tranches d'âge.

4) Questionnaire – Julie Aminthe

1. Mon premier atelier d'écriture date de 2012, quelques mois après ma sortie de l'ENSATT. C'est un théâtre (Théo Argence, à Saint Priest) qui m'a proposé d'intervenir auprès de plusieurs classes (CM2, 3ème, primo-arrivants). L'atelier devait tourner autour d'une pièce de Fabrice Melquiot, *Aucun homme n'est une île*, programmée cette année-là à Théo Argence. Dans ce cadre, j'ai imaginé différents « exercices » d'écriture selon les classes, en m'appuyant sur plusieurs livres traitant de cette question, mais aussi en improvisant (à partir des textes/auteurs que j'aime et qui me stimulent sur le plan créatif).
2. Souvent, c'est par le biais de théâtres que je me retrouve à animer des ateliers à l'école (primaire, collège, lycée professionnel, entre autres).
3. Leur faire découvrir le théâtre contemporain. Leur donner confiance en eux et en leurs capacités imaginatives. Pratiquer l'écriture comme une activité ludique, enrichissante (et pas seulement scolaire et contraignante). Il m'arrive alors de redécouvrir avec eux à quel point il est jouissif d'écrire pour le théâtre (ce que j'oublie parfois, à force de jongler entre plusieurs activités sans prendre de vacances).
4. Disons que j'essaie, lorsque j'écris, de ne pas être en totale contradiction avec ce que je raconte lors des ateliers (importance du travail de la langue, refus des stéréotypes etc.)
5. Non.
6. Très souvent, oui. Et autour de mes œuvres, celles d'autres ou, plus courant encore, autour de thématiques. Mais il arrive aussi que mes ateliers soient présentés comme étant une sorte d'initiation à l'écriture théâtrale, ce que je préfère (le champ est alors plus libre). De plus, il arrive de plus en plus fréquemment qu'il faille fournir

un « rendu » à la fin des ateliers, sous la forme d'une pièce collective plus ou moins structurée, laquelle sera jouée ensuite par les apprenti.e.s-auteurs.trices.

7. Toujours à l'initiative des institutions qui m'accueillent, bien que ces logiques m'intéressent (même si je les trouve assez peu à la hauteur des enjeux, par manque de moyens et d'une vraie réflexion, précise, ambitieuse, sur le sujet).

8. Lorsque l'on part en résidence d'écriture, il y a toujours un temps nécessairement consacré aux rencontres et/ou ateliers.

9. Les deux. Je n'envisage pas ce métier sans sa partie « transmission ». Mais j'aimerais, en règle générale, que les ateliers durent plus longtemps (format habituel : 12 heures) afin d'avoir le temps d'apprivoiser les élèves, de tester plusieurs formes possibles, et sans que cela doive forcément aboutir à un résultat (ce qui oblige à l'efficacité et à l'accélération).

10. Oui. Pour rester en contact avec la jeunesse. Assister à la naissance de textes inattendus. Continuer à réfléchir sur les forces et limites de l'écriture pour le théâtre.

5) Questionnaire

1. Déjà, je préciserais que je n'anime pas seulement des ateliers d'écriture à destination d'adolescent.e.s. En tant qu'auteur.rice.s nous nous tournons aussi vers des publics adultes et enfants. Des catégories socio-professionnelles variées. Et dans des conditions souvent diverses (associations, théâtres, hôpitaux, prisons...). J'anime des ateliers d'écriture depuis 2012. Mais plus spécifiquement auprès d'adolescent.e.s depuis 2015. J'ai animé des ateliers auprès d'établissement secondaires (classes diverses), auprès de classe de BTS, d'étudiant.e.s à l'université... Les formats sont souvent variés (en fonction de la taille du groupe, du nombre d'heures, de la thématique imposée ou non).

Je me suis formée sur le tas, oui. D'abord grâce à une compagnie creusoise avec laquelle j'ai travaillé en tant que comédienne entre 2009 et 2012 – et qui donnait des ateliers d'écriture desquels j'ai pu apprendre certaines modalités de travail. Ensuite en autodidacte – tout en injectant au fur et à mesure de mes expériences étudiantes (j'ai fait l'ENSATT en département Écrivain Dramaturge) et professionnelles de nouvelles pistes/approches pour ces ateliers. Et également en lisant certains ouvrages qui sont parfaits pour aider des animateurs d'atelier d'écriture théâtrale. Je pense à « Tous les mots sont adultes » de François Bon. Et « L'atelier d'écriture théâtrale » de Jean-Pierre Sarrazac et Joseph Danan.

2. Cela varie.

J'ai été chargée de cours aux universités de Nanterre et Valence – en tant que vacataire donc.

Il m'arrive d'être embauchée par l'intermédiaire de structures théâtrales et/ou compagnies qui m'orientent ensuite vers des établissements scolaires dans le cadre de projets spécifiques (Festival d'Automne, Maison du théâtre d'Amiens, Collectif Bande à Léon).

Enfin parfois ce sont des ateliers directement co-construits avec des établissements scolaires qui me font intervenir dans une optique spécifique.

3. L'objectif premier est qu'ils prennent plaisir à écrire. Nous ne sommes pas tou.te.s à l'aise avec l'écriture, le fait de raconter une histoire. Mon rôle est donc de trouver une façon de rendre dynamique le temps de l'atelier. Que cela soit ludique, joyeux. Expérimental. Que l'on ne passe pas toute la séance assis. Mais qu'on aille, aussi, se promener, qu'on se mette en petits groupes, qu'on lise, qu'on discute.
- En règle générale je propose beaucoup de petits exercices pour ouvrir le champ des possibles – aux jeunes ensuite de piocher là-dedans pour voir ce qui les aide, leur parle pour construire dans un second temps un travail textuel plus long...
- Mon autre objectif est de les sensibiliser aux écritures contemporaines. Leur faire comprendre que l'écriture ce n'est pas que Molière, pas qu'un truc en alexandrin, mais aussi la possibilité de traiter avec notre monde d'ici et maintenant, nos réalités. Leur faire entendre qu'il est possible de parler d'aujourd'hui. Parler de soi. Et donc pour cela leur faire lire/entendre des auteur.rice.s d'aujourd'hui.
- Je partage certains de ces objectifs d'atelier avec mon propre travail d'autrice puisque j'œuvre à toujours inventer, rester ludique, trouver de nouveaux protocoles de travail. Mais je n'ai pas forcément la sensation de partager toutes mes préoccupations de travail avec les élèves – ni que cela apporte forcément à mon travail d'autrice. C'est davantage un à côté qu'un terrain de jeu où j'explore pour moi mon travail, par exemple, sur ma prochaine pièce.
4. Pas particulièrement non.
- Mais je suis cependant plus consciente peut-être du goût que j'ai à travailler pour/avec moi de façon ludique. En grappillant ici et là, dans les exercices, des modalités formelles qui me permettent de ne pas tomber dans une routine d'écriture et de travail.
5. J'ai récemment écrit une pièce pour les élèves de 5ème option théâtre du collège Suzanne Lacore de Paris à l'invitation du collectif La Bande à Léon. Ce texte s'appelle « Fantômes révoltés et furieux » et traite du harcèlement – thématique imposée par le collège. L'idée était d'écrire un texte pour une vingtaine d'élèves que ceux-ci joueraient en juin 2019 à L'étoile du Nord dans le cadre de leur option.
- Je suis intervenue auprès d'eux.elles cinq fois pendant deux heures. Je les ai fait écrire à partir de la thématique du harcèlement et les ai aussi observés pendant leur atelier, les temps d'impro. J'ai ensuite écrit le texte dans mon coin en m'inspirant

des différentes choses récoltées mais tout en restant très libre et en écrivant ce que je voulais.

Ce n'est pas une pièce que je souhaite diffuser et/ou publier car elle répond à une commande thématique qui ne m'intéressait pas tellement à la base. Et aussi parce qu'elle est soumise à des contraintes qui empêchent selon moi (et très subjectivement) le texte d'être complètement original et puissant (obligation d'un nombre de personnages sidérant, écriture simple pour apprentissage plus facile des élèves...). Je suis contente du texte mais je ne dirais pas qu'il est proche de ce que je fais usuellement. Il est d'abord une réponse à une commande d'un établissement scolaire avec ses contraintes spécifiques.

6. Parfois oui.

Cela sera par exemple beaucoup le cas pour moi l'an prochain.

Je mènerai des ateliers d'écriture autour de mon texte *Coca Life Martin 33 cl* auprès de la Maison du théâtre d'Amiens (ateliers auprès d'une classe de CM2, atelier auprès d'un centre de loisirs...). Il s'agit là d'axer thématiquement l'atelier autour de la problématique des rebuts, de l'écologie. Et que les jeunes voient parallèlement le spectacle dans le cadre de ce parcours autour du texte.

Autre exemple : je mène actuellement des ateliers de jeu/écriture auprès d'un BTS Vente à Paris en partenariat avec le Festival d'Automne en rapport avec un texte que je suis en train d'écrire : *Seuls dans la nuit*. C'est un atelier autour de la thématique du fantastique, du merveilleux.

Ce même Festival d'Automne m'a également demandé de faire des ateliers d'écriture l'an prochain auprès de lycéens autour de spectacles programmés dans le cadre de leur festival. Il s'agit donc là de travailler autour de spectacles qui ne sont pas les miens, de pièces qui ne sont pas les miennes.

7. Elles sont à l'initiative des institutions qui m'accueillent et me proposent ces ateliers.

Cependant je suis toujours motivée pour conduire ces ateliers car j'estime qu'il fait aussi partie de mon rôle d'autrice de travailler avec les publics et de partager mon travail et/ou celui des autres. Il s'agit d'éducation à la culture. À l'art. Et je trouve important de ne pas me couper de ces rencontres – qui m'apportent beaucoup humainement.

8. Non. Je dirais que c'est plutôt l'inverse : c'est parce que je suis en lien avec tel théâtre, telle institution que je donne des ateliers. Ce ne sont pas les ateliers qui créent des opportunités.

9. Les deux.

Comme je l'explique en question 7, j'estime que ces ateliers font partie de ma mission à l'égard des écritures contemporaines et qu'il est important pour moi d'être aussi à cette place de « passeuse » (de mots, d'art, d'histoires). Je crois beaucoup à l'éducation artistique et si des jeunes (ou des moins jeunes) n'ont pas forcément vocation à devenir des artistes, je suis convaincue qu'un atelier artistique peut beaucoup leur apporter dans leur vie personnelle, dans leur vie professionnelle à venir. Parce que ces ateliers permettent de penser, partager, se mettre en « danger » de créer, inventer.

Ce choix de conduite d'ateliers d'écriture est aussi économique car mon seul statut d'autrice ne me permet pas de gagner suffisamment ma vie. C'est donc un complément financier non négligeable et dont je ne peux, à ce jour, pas me passer.

10. Oui, bien sûr.

Je prends du plaisir à mener ces ateliers et je suis convaincue qu'ils ont du sens pour de nombreux jeunes que je fréquente.

Et, encore une fois, j'estime que cela fait partie de mon rôle. Écrire ce n'est pas seulement rester dans son coin, c'est aussi aller à la rencontre des autres. Et s'inscrire dans la cité.

6) Questionnaire

1. Comment en êtes-vous venu à animer des ateliers d'écriture pour adolescents ?

Il me fallait de l'argent pour vivre. Les commandes ne suffisant pas au début, je me suis mis à donner des ateliers.

Il y a combien de temps ?

J'ai commencé en 2015.

Quels types d'ateliers avez-vous animé ?

Je ne comprends pas la question. J'ai fait écrire des tas de gens différents. Parfois des ateliers courts parfois longs, parfois avec des publics captifs parfois non. Parfois je fais écrire en collectif parfois solitairement. De très nombreuses choses très différentes.

Comment vous êtes-vous formé (par une formation, par l'expérience, en autodidacte...)?

*Expérience et quelques conseils d'amis auteurs comme Samuel Gallet ainsi que la lecture de *Tous les mots sont adultes* de François Bon.*

2. Dans quel cadre conduisez-vous ces ateliers ? Association, école, institution etc. ?

Très variable. Ecoles, Prisons, théâtres, maisons de retraites, EHPAD, foyers de jeunes travailleurs, etc... Tous les endroits susceptibles d'être accompagnés par de la médiation culturelle. Ainsi que dans des théâtres et des écoles de théâtre et de musique.

3. Quels objectifs donnez-vous à ces ateliers de théâtre pour adolescents ?

Faire approcher l'écriture et ce que c'est que ce geste. Mais également leur faire prendre conscience des puissances qu'ils ont en eux – idéalement.

Ces objectifs concernent-ils les adolescents, votre travail d'écrivain, les deux ?

Cela concerne également mon travail car j'essaie de faire en sorte que les ateliers me soient utiles dans mon écriture et ne soient pas qu'un simple gagne pain.

4. Avez-vous l'impression que votre écriture a évolué ou évolue grâce à l'animation d'ateliers d'écriture ?

Pas vraiment. J'ai résolu quelques problèmes que j'avais dans quelques pièces grâce à des questionnements d'ateliers d'écriture.

5. Avez-vous écrit des pièces de théâtre à partir d'ateliers que vous avez réalisés avec des adolescents ?

Non.

6. Est-ce que les ateliers d'écriture que vous conduisez entrent dans des logiques de médiation culturelle ? Autour de vos œuvres, ou d'autres ?

A part quand ce sont des ateliers dans des écoles de théâtre, il s'agit toujours de médiation culturelle.

7. Si oui, ces logiques de médiation culturelle font-elles partie de vos objectifs ou de vos méthodes de conduite d'atelier ? Ou bien sont-elles à l'initiative des institutions qui vous accueillent ?

Elles sont l'initiative des institutions. Si cela ne tenait qu'à moi, je prendrais l'argent des institutions et je prendrais plus de temps pour écrire plutôt que de le passer dans de la médiation à faire le travail que l'Etat ne veut pas mener pour réparer les fractures sociales.

8. Les ateliers que vous conduisez vous permettent-ils d'accéder à des institutions et des opportunités, par exemple par le biais de résidences d'écriture ?

Non. C'est plutôt l'inverse : parce que je suis en résidence ou en création dans une institution, cette institution me demande de faire des ateliers.

9. Pour vous, conduire des ateliers d'écriture relève-t-il d'un choix relatif à votre métier, ou bien d'une nécessité économique ?

C'est une nécessité économique.

10. Aimerez-vous continuer à conduire des ateliers d'écriture pour adolescents, ou non ? Pourquoi ?

J'apprécie les adolescents et j'apprécie mener des ateliers d'écriture donc, oui. Ça me plairait. D'ailleurs je le fais souvent !

7) Liste des questions pour les ateliers Confidences au volant

- _ Qui es-tu ?
- _ Quelle est ta plus grande joie ?
- _ Quel est ton plus beau souvenir ?
- _ Quelle est ta plus grande peur ?
- _ Quelle est ta plus grande colère ? / qu'est-ce qui te révolte ? / te met en colère ?
- _ Quelle est ton plus grand rêve ? / quel est ton rêve dans la vie ?
- _ Comment vois-tu l'avenir ? / Quel est le sens de la vie ? / est-ce que la vie a un sens ? / un but ?
- _ C'est quoi l'aventure pour toi ?
- _ Qui voudrais-tu être ? / devenir ?
- _ Si tu n'avais aucune gêne qu'est-ce que tu ferais ?
- _ En quoi est-ce que tu crois ?
- _ Quelle est la chose la plus folle que tu aies faite ?
- _ Est-ce que tu as un message à faire passer ?
- _ De quoi as-tu honte ?
- _ Quel est ton talent ?
- _ Comment mener une bonne vie ? Une belle vie ?
- _ C'est quoi le bonheur ?
- _ Quel est ton premier souvenir ?
- _ Qu'est-ce que la liberté pour toi ?
- _ Comment vois-tu l'avenir du monde ?
- _ De quoi as-tu besoin pour vivre (amis, sécurité, argent...)?
- _ Qu'est-ce que tu trouves injuste ?
- _ L'amour est-il nécessaire dans la vie ? Qu'est-ce que l'amour?

Bibliographie

1/ PIÈCES DU CORPUS

- AMINTHE, Julie, *A pas de Lou*, Editions Quartett, 2016.
- AMINTHE, Julie, *Jours de Gala*, Editions Quartett, 2018.
- AMINTHE, Julie, *Mario del Bandido*, Editions Quartett, 2018.
- CYR, Marc-Antoine, *Gens du pays*, Editions Quartett, 2017.
- ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Atomic Man, chant d'amour*, Editions théâtrales, 2018.
- ROSSELLO-ROCHET, Julie, *Cross, chant des collègues*, Editions théâtrales, 2017.
- SOUBLIN, Gwendoline, *Tout ça tout ça*, Editions espaces 34, Théâtre jeunesse, 2017.

2/ OUVRAGES ET ARTICLES THEORIQUES SUR LE METIER D'AUTEUR

- BRUNN, Alain (Dir.), *L'auteur*, Paris, GF Flammarion, Corpus, 2001.
- DORE, Antoine, « Le métier d'auteur dramatique : travail créateur, carrières, marché des textes », thèse de sociologie, sous la direction de Pierre-Michel Menger, thèse soutenue à Paris EHESS en 2014.
- FONDU, Quentin, « L'auteur dramatique : entre reconnaissance professionnelle et précarité économique », in Cécile Rabot et Gisèle Sapiro (dir.), *Profession ? Écrivain*, Paris, CNRS Éditions, 2017, p. 101-124.
- HEINICH, Nathalie, *Être écrivain : Création et identité*, Paris, Éditions de la Découverte, 2000.

(<http://sid2nomade.upmf-grenoble.fr/login?url=http://www.cairn.info/etre-ecrivain--9782707133267.htm>)

- LOUETTE, Jean-François et ROCHE Roger-Yves, *Portraits de l'écrivain contemporain*, Seyssel, Éditions Champ Vallon, 2003.
- LUNEAU Marie-Pier et VINCENT Josée, *La Fabrication de l'auteur*, Québec, Nota Bene, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Le discours littéraire, paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.

3/ OUVRAGES ET ARTICLES THEORIQUES SUR LA CONDUITE D'ATELIERS D'ECRIURE

- BERNANOCE, Marie, « L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement », dans *Le français aujourd'hui* n°153 (2006), pp.61-68.

URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-61.htm>

- BONIFACE, Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz, Paris, 1992.
- DANAN, Joseph et SARRAZAC, Jean-Pierre, *L'atelier d'écriture théâtrale*, Actes Sud, Paris, 2012.
- FAYNER, Thibault, « Eléments de réflexion pour l'atelier d'écriture de théâtre », article de blog, 2013. URL (lien permanent) :

<http://thibaultfayner.theatre-contemporain.net/post/2013/05/01/El%C3%A9ments-de-r%C3%A9flexion-pour-l-atelier-d-%C3%A9criture-de-th%C3%A9%C3%A2tre>

- FAYNER, Thibault, « Transmettre l'art d'écrire pour le théâtre, Les apprentissages de l'écriture théâtrale en France (1984-2015) : histoire, méthodes et enjeux », thèse sous la direction d'Olivier Neveux, Université Lumière Lyon 2, 2015.
- GALLUZZO-DAFFLON, Rosine, « Projet d'écriture théâtrale et mises en œuvre de l'écriture d'invention au lycée », dans *Recherches en didactiques* n°12 (2012), pp.85-101.

URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-85.htm>

- LEMAHIEU, Daniel, « Des ateliers d'écriture », dans *Pratiques* n°119-120 (2003), pp.241-250.

URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2003_num_119_1_2025

- PIMET, Odile, *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, ESF éditeur, Issy-Les-Moulineaux, 2016.

4/ OUVRAGES ET ARTICLES THEORIQUES SUR LE THEATRE JEUNESSE

- BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, Grenoble Presses Universitaires, 2015.
- BERNANOCE, Marie et LE PORS, Sandrine (dir.), *Poétiques du théâtre jeunesse*, Artois Presses Universitaires, 2018.

Résumé

Ce mémoire de recherche professionnelle propose d'interroger la place des ateliers d'écriture pour adolescents au sein du travail de l'écrivain dramaturge aujourd'hui. Le travail de l'auteur de théâtre en France est très souvent lié à d'autres activités professionnelles. Nombreux sont les écrivains dramaturges qui mènent en parallèle de leur travail d'écriture des ateliers de théâtre, d'écriture, des séances de médiation culturelle, *etc.* Nous étudions dans ce mémoire les liens entre le métier d'auteur dramatique et les ateliers d'écriture conduits avec des adolescents. Par cette recherche, nous voulons décrypter les liens entre médiation culturelle et travail artistique, entre nécessité économique et positionnement esthétique. Nous espérons ainsi mieux comprendre comment s'articule le travail de l'autrice ou auteur de théâtre aujourd'hui, et comment les contraintes économiques et celles des politiques institutionnelles nourrissent, ou bien entravent, la production d'œuvres dramatiques contemporaines.

Mots-clés : théâtre jeunesse, écrivain dramaturge, médiation culturelle, atelier d'écriture, métier d'auteur dramatique.