



du carnet

Mon grand-père, ce robot

de Sabine Revillet

Carnet artistique et pédagogique

Carnet artistique et pédagogique réalisé par Thomas Roy, comédien, publié en octobre 2022.

Compagnie des Lucioles : directeur artistique : Jérôme Wacquiez

Le texte

« Lorsque Jacques, le grand-père d'Angie, meurt, toute la famille est bouleversée. Et si l'on remplaçait papi par un robot à son image ?

Pour alléger le deuil, Garance, la mère, se tourne vers la société Illusion Robotique qui fabrique des humanoïdes ressemblant parfaitement aux disparus.

Les membres de la famille ne sont pas tous d'accord, et l'arrivée de ce substitut va perturber leurs vies. Heureusement, le fantôme de Jacques s'en mêle !

Une fable familiale et futuriste touchante qui invite à réfléchir aux sentiments et à l'attachement. »

Le théâtre est toujours le lieu d'une forme de jeu avec la fiction. Un spectacle, qu'il propose quelque chose de purement imaginaire, ou au contraire qu'il s'inscrive dans une veine réaliste -

Avec *Mon grand-père, ce robot*, Sabine Revillet recoupe ce jeu en menant une réflexion sur le deuil : peut-on faire son deuil en fuyant la réalité ? Que ce soit avec un robot - et donc un faux grand-père - ou sur les réseaux sociaux - et donc dans le monde virtuel -, c'est bien de cela dont il est question. En approfondissant cette problématique spécifique, les élèves seront amenés à croiser celle du théâtre en général. Entre deuil virtuel ou réel, grand-père réel ou fantasmé, quelle est la place de la fiction dramatique ?

L'autrice

Sabine Revillet est née en 1974 à Clermont-Ferrand.

Sa pièce *Fissure de soeur* a été sélectionnée par le comité de lecture d'Aneth et par Entr'Actes-SACD. Avec ce texte, Sabine Revillet est lauréate des Journées de Lyon des auteurs de théâtre 2010, ainsi que du Prix d'écriture théâtrale de la ville de Guérande 2010, et entre au catalogue des éditions Théâtrales.

Mon grand-père ce robot est édité aux éditions théâtrales en septembre 2022 et est monté par la compagnie des Lucioles en 23/24.

I. Cheminer au cœur du texte

A. Faire son deuil : la véracité du réel face à la vacuité du virtuel

a. Les mots pour le dire

Pour interroger un texte, il est essentiel de saisir son propos général : qu'est-ce que l'auteur a voulu raconter ici ?

Avant de rentrer pleinement dans la pièce, on peut se concentrer sur des éléments extérieurs qui nous donnent des indications sur son contenu, à commencer par l'objet-livre. Le titre tout d'abord : on sait qu'il sera question d'un grand-père robot. Cette idée est appuyée par le texte en quatrième de couverture, qui contient d'ailleurs une question : « Et si l'on remplaçait papi par un robot à son image ? ». La question, écrite comme si elle était prononcée par un personnage de la pièce, s'adresse tout autant à la personne qui lit ce texte et l'invite à y réfléchir. Cela peut mener à une discussion avec les élèves pour ouvrir des pistes de réflexion sur le sujet et en soulever les principaux enjeux (quelle est la différence entre un individu et une machine ? Est-ce que les deux sont interchangeables ? etc.).

Ouvrons maintenant le livre pour regarder la distribution (p. 6). On y apprend le nom des différents personnages, leur âge, les liens entre eux. Arrêtons-nous sur les trois Jacques : ce sont les seuls dont la fonction est explicitée dans le nom-même. On voit clairement que Jacques, le grand-père et Jacques, le robot sont deux personnages différents : ils sont sur deux lignes séparées. On apprend cependant que le fantôme dont il était question sur la quatrième de couverture est un prolongement du grand-père : ce « puis » indique un changement radical pour le personnage après lequel il ne sera plus du tout le même.

Ce changement est confirmé par les deux premières scènes de la pièce qui illustrent la fonction performative de la parole au théâtre : c'est le fait même de dire qui agit sur l'histoire et le parcours des personnages. La première (pp. 7-9), est une véritable scène d'introduction qui présente les personnages, et Jacques en particulier : on y apprend son nom, son âge, son passé, etc. La scène 2 (pp. 9-10) consiste en une discussion des parents, Damien et Garance, qui cherchent la meilleure formule pour annoncer à leurs enfants la mort de Jacques.

La situation de la pièce est donc posée : Jacques n'est plus, il sera remplacé par un robot ne parvenant pas à l'incarner, avant que son propre fantôme ne réapparaisse.

b. Le vrai côté du vrai, le faux côté du faux

La famille doit alors faire son deuil et chaque personnage cherche la manière qui lui convient le mieux. On peut noter toutefois une opposition assez forte entre Garance et les trois autres : tandis qu'elle se réfugie dans le virtuel et refuse la mort de son père, les autres semblent l'accepter et rester en prise avec le réel. Il y a derrière cela l'idée d'une opposition radicale entre la « vraie vie » (p. 56) et la « fausse » : quand Garance dit « Ma copine Agathe a posté des fleurs virtuelles. Des jonquilles », Damien rétorque « On pourrait se balader, en cueillir, c'est la saison » (p. 12). Garance, en partageant son chagrin sur les réseaux sociaux et en comptant les likes s'enfoncerait donc dans un deuil virtuel, déconnecté du monde réel, allant jusqu'à franchir des limites éthiques en faisant revenir son père sous la forme d'un robot humanoïde. Ce robot, aussi ressemblant soit-il reste avant tout un faux, un ersatz, et c'est avant tout pour cela qu'il est critiqué par les adolescents, notamment dans la scène 13 (pp. 25-29) : il n'a pas la même voix, parle trop fort, ne rit pas comme le vrai Jacques.

On peut imaginer des exercices pour faire s'interroger les élèves sur tous ces détails qui font qu'on robot n'est pas humain. Cela peut prendre la forme d'un travail d'écriture dans lequel iels rédigent un court texte, reprenant la structure de cette scène 13 : des personnages découvrent ce qui s'avère être un robot humanoïde et sont étonnés par un ou plusieurs éléments troublants qui, en dépit d'une apparence familière, sont finalement étranges.

c. Les registres de parole : parole réelle, parole virtuelle

Cette opposition entre vrai et faux se joue aussi dans le texte, dans les paroles-mêmes des personnages. Il y a les paroles réelles, celles que les personnages échangent véritablement entre eux, et les paroles virtuelles, celles qui viennent des réseaux sociaux. On peut en voir un exemple assez flagrant dans la scène 7 (pp. 17-19) qui commence par une longue réplique de la mère durant laquelle elle cite (entre guillemets) ce qu'elle a écrit sur les réseaux sociaux et les commentaires qu'elle a reçus ; avant d'engager une discussion avec son fils, Jérémy, qui refuse sa « demande d'amis » (p. 17) ; puis de lire en fin de scène différentes publicités sur Internet.

Ces paroles ne sont pas de la même nature. D'un point de vue de l'adresse, tout d'abord. Celle des échanges entre Garance et Jérémy est claire : les deux personnages sont l'un en face de l'autre. Sur Facebook, l'adresse est moins évidente : Garance s'adresse à la communauté. Ses destinataires sont plus flou·es. En lisant les publicités, enfin, elle cite la parole d'autrui. Or, dans une pièce de théâtre, ce qui fait qu'un personnage existe, c'est qu'il parle en son nom : si un personnage ne parle pas, la manière dont ses répliques sont écrites est également intéressante. Là où dans le dialogue, le texte est purement dramatique, dans l'action (lorsque les personnages se répondent, réagissent), il est plus narratif et descriptif sur Internet. Garance quitte petit à petit le présent de la situation pour entrer dans une forme de parole virtuelle qui la coupe des autres personnages.

B. Une dramaturgie du souvenir : grand-père réel ou grand-père virtuel ?

a. Le grand-père disparu

Cet éloignement entre Garance et les autres personnages est avant tout la conséquence de la mort de Jacques : c'est son décès qui provoque les événements qui constituent cette pièce. Dans la suite du texte, les personnages parlent de lui en permanence, et lorsque Jacques, le fantôme dit « Maintenant je m'en vais » (p. 52), il provoque la fin de la pièce. Tout le texte tourne autour de lui. Il en est le levier dramaturgique.

À la toute fin de la pièce, Garance affirme « Toujours quelqu'un manque. Ou quelque chose. » (p. 57). Cette phrase résume en quelque sorte ce qui pousse les personnages à agir : la disparition de Jacques laisse un vide, il faut le combler. Angie tente de le faire avec un chat, Garance sur les réseaux sociaux et avec un robot. Ce déséquilibre marque

un profond changement pour les personnages, une rupture avec leur vie d'avant. Le noyau familial se fissure, et ce décès vient sonner, pour Angie et Jérémy, la fin d'une enfance insouciante.

b. Des souvenirs : des choses pour le faire rester

Les différents personnages n'auront alors de cesse de chercher des choses qui les relient à ce grand-père absent, qui dit d'ailleurs, alors qu'il est un fantôme : « Je suis attaché à cette famille » (p. 49). Si Jacques est décédé, **il n'a pour autant pas totalement disparu pour sa famille, il existe encore auprès d'elle sous forme de souvenirs qui jalonnent la pièce.**

(Se) souvenir est à la fois un verbe et un nom. Le même mot désigne à la fois l'action de se remémorer des choses passées et des objets qui témoignent de ce passé. Le texte de Sabine Revillet joue sur ces deux aspects. D'une part, dans la scène 6 (pp. 15-17) par exemple, les personnages sont face à la dépouille de Jacques et se rappellent les moments passés avec lui, les choses qu'il aimait, sa manière d'être et même « une scène que [Garance] aimerai[t] revivre » (p. 16). D'autre part, Jérémy dit que sa mère « a conservé tous les flacons de parfum de papi dans l'armoire de la salle de bain » (p. 31).

La question du rapport sensible aux objets et aux personnes est importante au théâtre : on ne regarde pas de la même manière la photo d'une personne que l'on ne connaît pas et celle de quelqu'un de sa famille. Il peut être intéressant de travailler là-dessus avec les élèves, en leur proposant par exemple de venir parler d'un objet qui leur est cher pour une raison ou une autre (lien avec un souvenir particulier, une personne, un lieu, etc.). Le fait, cette fois-ci, de travailler à l'oral, et non à l'écrit, permet d'aborder petit-à-petit le passage au plateau, et, en apportant cet objet, d'expérimenter un rapport concret à celui-ci.

Comprendre ce rapport aux objets est assez essentiel pour comprendre ce texte : c'est parce qu'ils sont en quête de ces souvenirs que les personnages agissent. Pour pallier l'absence de Jacques, ils ont besoin de s'appuyer sur des choses concrètes, tangibles. Ces souvenirs sont donc au cœur de la dramaturgie de la pièce.

c. Se fabriquer des attaches : des souvenirs virtuels ?

Pour faire leur deuil, Garance et Angie ne s'appuient pas seulement sur des éléments directement liés à Jacques, mais aussi sur des choses qu'elles n'ont pas vécues avec lui, que Jacques n'a jamais connues : Garance commande un robot à l'effigie de son père mais qui n'est pas lui pour autant, et Angie voit son grand-père dans un chat qu'elle vient de trouver. On ne peut alors que se dire que ce sont des attaches factices, et que les souvenirs qu'elles font remonter à la surface en sont forcément troublés.

Est-ce néanmoins si différent des « vrais » souvenirs évoqués ci-dessus ? Le souvenir que l'on a de quelqu'un est toujours une fiction, une reconstitution mentale de fragments épars qui mettent la lumière sur certains aspects et en cachent d'autres. Le souvenir d'une personne n'est pas la personne elle-même.

Par ailleurs, le fait de se fabriquer des attaches permet à la mère et sa fille de faire leur deuil. Garance dit en effet que grâce au chat, « Angie va mieux » (p. 23). À la fin de la pièce, Garance décide aussi de faire face et se « télétransporte dans la vraie vie » (p. 56) pour accepter la mort de son père, tandis que Damien, qui lui reprochait de fuir la réalité, s'échappe bel et bien dans l'avant-dernière scène (p. 55). C'est donc bien en se figurant une image virtuelle de Jacques que ces deux personnages parviennent à surmonter l'épreuve du deuil.

On peut imaginer prolonger le travail oral effectué avec les élèves (dans la sous-partie précédente) en leur proposant d'inventer un lien fictionnel avec un autre objet de leur choix. L'exercice est alors différent, il s'agit désormais de produire de la fiction à partir d'un objet bien réel. C'est le début du théâtre : donner l'illusion du vrai avec du faux.

C. C'est quoi le virtuel ? C'est quoi le réel ? La fiction au service du deuil

a. Virtuel et réel : une différence de nature

Quelque chose semble pourtant résister : on a du mal à accepter qu'il soit éthique de faire son deuil grâce à un robot. C'est un vulgaire objet, un « grille-pain en plus perfectionné » avec « un air faussement sympathique » (p. 27). Tout chez lui respire le faux : il n'est pas de la même nature que les personnages de chair et d'os qui l'entourent.

Il fonctionne avec des algorithmes et ne comprend pas les émotions qu'il décrit avec des pourcentages (pp. 30-31). Ce faisant, il déshumanise quelque chose de fondamentalement humain. Ce ne sont pas des émotions réelles, mais artificielles. Il manque à ce robot, aussi ressemblant soit-il, cette flamme essentielle qui fait qu'il ne peut pas remplacer Jacques, contrairement à ce qu'espère Garance, et à ce que lui font croire les publicités d'Illusion Robotic. C'est là sans doute que réside le problème : en commandant ce robot, Garance cherche à faire revenir son père. Il y a tromperie sur la marchandise.

b. Le trouble du robot humanoïde

Aux problèmes que pose le fait qu'il s'agisse d'un robot, s'ajoutent ceux causés par son extrême ressemblance avec un humain. Pour Damien en effet, il semble plus acceptable de « remplacer le chat par un robot-chat » (p. 24). Même s'il se défend ensuite en affirmant qu'il s'agit d'une plaisanterie, on sent bien que quelque chose se joue ici : un robot-chat nous ressemble moins qu'un robot humanoïde. De fait, plus tard dans la pièce Damien fait référence à Masahiro Mori, grand concepteur de robots, qui affirme que « plus un robot nous ressemble, plus il est effrayant » (p. 45).

Le trouble est illustré par la manière dont les autres personnages le perçoivent : il est traité à la fois comme un simple objet (on le programme, il sert de machine, d'électroménager), et comme le grand-père disparu (Angie joue avec lui à ni oui ni non). À la toute fin de la pièce, il est même un membre à part entière de la famille : Angie a « mis des chips dans sa poche. Et aussi de l'eau de Cologne sur sa veste » (p. 57), comme pour mieux rendre hommage à celui qui, désormais, va également lui manquer.

Il faut dire que ce robot semble désormais touché par des émotions : « Est-ce que j'éprouve quelque chose ? Parfois, il me semble, oui. [...] Les objets ont une âme. » (p. 54). En retrouvant son statut de robot, il semble paradoxalement s'en extirper et faire sa place au côté des autres personnages, auprès de qui il a vécu des moments auxquels il donne le nom de « bonheur » (p. 57).

C'est ici l'occasion de reprendre le travail d'écriture commencé avec les élèves. Il s'agissait tout d'abord d'exprimer le trouble provoqué par les différences entre humain·es et robot. Ils peuvent maintenant explorer le trouble que cause leurs ressemblances, et le fait qu'ils aient, peut-être, une âme.

c. Vrai-faux-réalité-fiction-virtuel

Jacques, le robot n'est en effet peut-être pas si différent de Damien, Angie, Garance, et Jérémy. Les souvenirs qu'il évoque dans son mot d'adieu le rattachent lui aussi à cette famille, au réel en quelque sorte. Mais de quel réel parle-t-on ? L'histoire que donne à voir ce texte est une pure fiction. Et le robot, même s'il apparaît comme un intrus dans le cadre exposé au début du texte et qui met en scène des humains, est lui aussi un personnage de théâtre qui affirme d'ailleurs « Être ou ne pas être un objet. » (p. 54), en référence à *Hamlet* de William Shakespeare. Jacques, le robot n'est pas moins réel qu'Angie : au même titre que tous les autres personnages de la pièce, il n'est qu'une image mentale que l'on projette en rassemblant des mots écrits sur un livre. En lisant ce texte, nous créons nous-mêmes, dans notre imaginaire, des êtres virtuels.

En jouant sur les codes de la fiction, Sabine Revillet fait un éloge du théâtre. Au même titre que le robot ne peut pas remplacer le vrai grand-père mais aider à accepter son décès, la fiction théâtrale ne peut pas supplanter la vraie vie mais peut nous donner des clefs pour mieux l'appréhender.

II. Mise en voix / Mise en espace

A. S'échauffer et appréhender l'espace

B. Lire à haute voix

III. Mise en jeu

A. Se préparer à la mise en jeu et envisager les thèmes de la pièce

B. Propositions d'exercices

IV. Annexes

II. Mise en voix / Mise en espace

A. S'échauffer et appréhender l'espace

Le théâtre mobilise le corps plus qu'on ne le croit. Il est donc important de s'échauffer. Souvent certain-es élèves ont des activités extrascolaires (théâtre, danse, sports collectifs ou individuels, musique - chant, instrument etc.) dans lesquels on leur apprend des exercices d'échauffement, d'étirement et de respiration, c'est aussi le cas en cours d'EPS.

Il peut être intéressant de demander aux élèves de proposer des exercices. Cela permet de les impliquer directement dans le projet et leur donne l'occasion de faire quelque chose qui leur ressemble. La séance peut ensuite continuer sur des exercices simples d'occupation de l'espace. Tout d'abord, les élèves marchent sur le plateau en changeant de direction régulièrement et de manière autonome, l'objectif est d'équilibrer l'espace. Petit à petit, on peut complexifier cet exercice en divisant la classe en groupes : comment équilibrer un plateau avec deux chœurs, deux personnes, puis trois, quatre, etc. Cela permet de donner aux élèves des outils pour percevoir les rapports de force qui peuvent se dessiner sur un plateau, et les aider dans le jeu.

B. Lire à haute voix

L'objectif de l'étude de la pièce en première partie n'est pas de produire un argumentaire théorique déconnecté de la scène. Au contraire, il s'agit d'une analyse dramaturgique qui a pour but de mettre en évidence la structure de la pièce et certains de ses mécanismes qui seront utiles lors du passage au plateau. Il est important d'avoir conscience de ces leviers dramaturgiques car ce sont eux qui donnent du jeu : c'est parce que l'on comprend à quel point un robot humanoïde peut être troublant que l'on peut mettre en scène ce trouble.

Avant de passer à la mise en scène à proprement parler, la lecture à haute voix est une étape essentielle qui permet de mieux appréhender ces leviers, ou d'en découvrir de nouveaux. Puisqu'elle met particulièrement en avant le texte, la lecture peut être un terrain judicieux pour explorer la

question de la nature de la parole et de l'adresse des répliques, soulevée plus haut.

Pour ce faire, les scènes 6 et 7 (pp. 15-19) semblent appropriées : dans la première, les personnages parlent dans un « monologue intérieur » (p. 15), et la seconde alterne entre des commentaires Facebook et du dialogue.

Exercice :

Il est possible de commencer à lancer les élèves dans une première lecture. Pour la scène 6, on peut compter 5 élèves (un·e qui lit les didascalies, plus un·e par personnage), et la scène 7 peut être lue à 3 ou 4 (un·e élève pour les didascalies, un·e pour Jérémy, et un·e voire deux pour Garance avec un passage de relais après le départ de Jérémy).

► Suite à cette première lecture, on peut interroger les élèves sur ce qu'il se passe dans ces deux scènes : qui parle ? À qui ? Pourquoi ? Est-ce que les personnes à qui l'on parle sont présentes ? Est-ce que l'on parle de la même manière dans les deux scènes, est-ce que toutes les répliques sont sur le même niveau ? Pendant cette discussion, les élèves peuvent donner, par exemple, des références tirées de leur vie, de films, de spectacles, etc. qui leur rappellent cet extrait. La scène de recueillement, par exemple, est assez courante.

Il est important que les élèves s'expriment à ce sujet afin qu'ils aient toujours en tête les enjeux du texte qui vont mener à une deuxième lecture.

Au théâtre, la lecture peut être un genre de spectacle à part entière, et donc nécessiter quelques éléments rudimentaires de mise en scène. Même si les acteur·rices n'interprètent pas leur partition à proprement parler, une gestion claire de l'espace peut permettre de mieux entendre le texte. À la suite de cette discussion, on peut déterminer avec les élèves quelques points importants sur la structure des scènes qui pourront être utilisés pour cette deuxième lecture en espace. Les élèves peuvent proposer ainsi une disposition de l'espace qui leur semble judicieuse.

Quelques pistes de mise en espace :

► Pour la scène 6, la position de recueillement debout face à un cercueil est assez éloquente et induit tout de suite une atmosphère particulière. Sans chercher nécessairement à faire entrer un cercueil en salle de classe, ce qui est complexe d'un point de vue logistique !, on peut alors réfléchir à un moyen de le représenter, ce qui active l'imaginaire. Quelques tables, par exemple, peuvent faire parfaitement l'affaire.

► La scène 7 est caractérisée par une alternance entre la lecture de textes sur un écran et des répliques en dialogue direct. Il paraît important de figurer ce changement d'adresse. On peut imaginer Garance assise à une table qui alterne entre une lecture pour elle nez dans le texte, et une lecture en lien avec Jérémy, debout à ses côtés.

Cette deuxième lecture peut également faire l'objet d'une discussion avec la classe. Est-ce que l'on entend mieux le texte, la situation, les rapports entre les personnages, etc. ? Est-ce que l'on entend aussi les changements dans les adresses ? Peut-être entend-on plus clairement aussi, dans la scène 6, tout ce qui est de l'ordre du souvenir. On peut le noter. Tous ces éléments pourront être utiles par la suite quand il s'agira de mettre en jeu le texte. Ils sont riches en informations sur les rapports entre les personnages, les habitudes, leurs vêtements, les choses qui les marquent. Angie cite ici son grand-père : « Je suis une antiquité » (p. 15) qui lui a dit ceci dans la première scène (p. 8), et ce dans une formulation légèrement différente. Angie ne fait donc pas spécifiquement référence à cette première scène, mais à quelque chose que Jacques pouvait répéter régulièrement.

Discuter avec les élèves après cette lecture permet donc de mettre en lumière des éléments dont ils pourront se resservir dans la suite du travail.

III. Mise en jeu

A. Se préparer à la mise en jeu et envisager les thèmes de la pièce

L'objectif de cette mise en jeu n'est évidemment pas de créer un spectacle de bout en bout, mais de mettre les élèves en action pour qu'ils comprennent, par les actes, le texte sur lequel ils travaillent : on ne peut pas avoir pleinement conscience des règles du foot si l'on n'y joue jamais. L'artiste guide la classe, bien sûr, mais il est important que les élèves participent à la mise en jeu pour qu'ils voient prendre forme de manière concrète ce qu'ils avaient compris ou imaginé. Le passage au plateau constitue le prolongement de tout le travail effectué jusqu'alors par l'enseignant·e et les élèves. Il doit donc s'appuyer sur les éléments dramaturgiques mis en évidence dans le travail d'analyse du texte et de mise en voix.

Mon grand-père, ce robot constitue un bon matériau pour interroger les relations entre réalité et fiction. Cette question, qui recoupe celle du caractère virtuel ou non des différents personnages, peut sembler très abstraite si on l'aborde seulement d'un point de vue théorique. Dès que l'on passe au plateau, elle semble s'éclaircir. Le statut de comédien·nessur un plateau est toujours très complexe. La frontière entre acteur·rice et personnage est on ne peut plus floue : on est à la fois soi (parce que c'est notre corps au plateau, c'est nous qui sommes devant le public) et quelqu'un d'autre (parce que nous ne sommes pas dans notre état normal). C'est justement sur cette ambiguïté que joue Sabine Revillet en faisant intervenir un personnage de robot et un de fantôme : ils ressemblent à des êtres humains bien vivants, mais certains détails les trahissent. Il peut être intéressant de chercher, au plateau, quels peuvent être ces détails.

B. Propositions d'exercices

La scène 13 est assez indiquée pour mettre en place ce travail mêlant réalité et fiction : la famille découvre Jacques, le robot pour la première fois et s'étonne justement de sa manière d'agir et de parler qui ne semblent absolument pas naturelles. On peut imaginer une mise en jeu qui se concentre avant tout sur la découverte du robot et travailler sur l'extrait qui va de « JACQUES, LE ROBOT.- Bonjour [...] » (p. 27), à « *Tout le monde recule* » (p. 28).

Proposition 1 :

L'idée de cette scène courte est de chercher ce qui peut donner l'impression que le personnage est un robot. L'objectif n'est pas d'exagérer le côté robotique, mais de chercher à s'approcher le plus possible de cette frontière entre la machine et l'humain : « plus un robot nous ressemble, plus il est effrayant » (p. 45). Le fantôme et le robot semblent étranges aux autres personnages parce qu'ils diffèrent des souvenirs que Damien, Garance, Angie, et Jérémy ont de Jacques. Il convient alors de reconvoquer le travail à ce sujet effectué lors de la mise en lecture. Pour cette recherche, il peut être intéressant de faire travailler les élèves en groupes de 5 (un·e élève par personnage) qui, en autonomie,

préparent une mise en scène sommaire de cet extrait avec pour but de porter leur attention sur le caractère étrange du robot, en remobilisant leurs travaux d'écriture. Après avoir regardé chacune de ces différentes formes, une discussion peut s'ensuivre pour nommer ce que les élèves ont trouvé qui rendait le robot étrange. Une seconde mise en jeu peut alors avoir lieu, enrichie de la première et de cette discussion, avec pour but de creuser les pistes ouvertes par les élèves.

Proposition 2 :

On peut travailler de la même manière pour la scène 21 (pp. 46-54) et l'arrivée de Jacques, le fantôme. La frontière entre humain et robot n'est pas la même que celle entre humain et fantôme : ce ne sont pas les mêmes inquiétantes étrangetés. Il peut alors être intéressant de les comparer entre elles. Les discussions qui s'ensuivent peuvent alors s'avérer importantes pour la mise en jeu du texte. Les réactions des élèves quant au robot ou au fantôme sont justes : on peut les trouver terrifiants, drôles, gênants, ou chercher la complicité de ses partenaires face à cette chose étrange qui se tient devant nous. Ce sont en fait les mêmes réactions que peuvent avoir les autres personnages de la pièce. Il peut être intéressant de demander aux élèves de noter leurs premières impressions : elles seront la base de leur travail de jeu.

Le théâtre est en effet affaire de réactions : les personnages réagissent à ce qui se passe, leur comportement en est modifié et cela fait naître en eux des émotions. Les personnages ne sont pas seulement passifs, ils agissent et cherchent à faire réagir les autres. On peut le voir assez clairement dans la scène 13 où Garance veut faire plaisir à ses enfants, tandis que ceux-ci cherchent à faire comprendre à leur mère qu'ils ne veulent pas de ce grand-père factice. Les réactions diverses et contradictoires des personnages s'entrechoquent et font avancer la scène. Pour passer au plateau, il peut être intéressant de définir précisément l'enjeu de chaque personnage dans cette scène : qu'est-ce qu'il veut, qu'est-ce qu'il veut faire faire aux autres, comment réagit-il aux actions des autres, qu'est-ce que cela change pour lui ?

Proposition 3 :

Après avoir mis en évidence toutes ces interactions avec les élèves, on peut imaginer un exercice pour les mener petit à petit au jeu. Les élèves sont en groupes de deux et échangent quelques répliques de la scène, en modifiant l'intention à chaque réplique. L'élève qui reçoit la réplique doit en être modifié-e (sa voix change, et/ou son corps, sa position dans l'espace, etc.), et dire la réplique qui suit en fonction de cette modification, pour déplacer, à son tour, son-sa partenaire. Il ne faut pas avoir peur de commencer grossièrement en exagérant le trait, avant de l'affiner petit-à-petit jusqu'à s'approcher des enjeux de la scène, et de la jouer véritablement, avec un-e élève par personnage.

IV. Annexes

L'étude de la pièce de Sabine Revillet s'inscrit pleinement dans le programme de français. Elle permet d'aborder les diverses compétences travaillées en français puisqu'elle allie le fait de lire le texte, de comprendre et de s'exprimer à l'oral (lors des mises en lecture et mises en jeu), y compris dans le cadre d'une discussion au cours de laquelle ils peuvent débattre, d'écrire (pour répondre à des questions sur le texte, ou dans le cadre d'inventions au sujet de la pièce), et de comprendre le fonctionnement de la langue (car elle est ce sur quoi repose toute la dramaturgie de cette pièce). Le texte permet également d'aborder la thématique « Le monstre, aux limites de l'humain ». Il interroge les élèves sur les frontières entre humain et non-humain, et sur notre rapport au deuil.

