



Oiseau

de Anna Nozière

Carnet artistique et pédagogique

Carnet artistique et pédagogique rédigé par Maxime Bizet, enseignant théâtre, comédien et metteur en scène, mis en ligne en mai 2023, à destination des élèves de cycle 3 et de collège.

Le texte

Mustafa perd son papa. Dans sa classe, Paméla a elle aussi perdu quelqu'un : son chien. Fort-es de ce point commun, iels deviennent inséparables. Quand iels rencontrent la petite Françou, une gamine de CP qui sait comment on va de l'autre côté, l'espoir de revoir père et chien les gagne. Le mouvement de communication avec les défunt-es est lancé, qui va entraîner toute l'école et affoler les adultes !

Plutôt que d'enterrer nos disparu-es dans l'oubli, Anna Nozière les met à l'honneur dans un texte joyeux, plein d'humour et de poésie.

L'autrice

Anna Nozière commence son aventure théâtrale à treize ans en créant une troupe avec ses amis, à la campagne. Une bétailière transformée en coulisse, une console d'éclairage fabriquée avec un programmateur de lave-linge et des boutons de cadran Citroën, des phares de voiture soudés à d'énormes boîtes de conserve en guise de poursuites (que manipulent des jeunes assis sur des chaises d'arbitre de tennis, avec des gants de cuisine pour se protéger de la chaleur !)... l'ambiance est posée. Vingt ans de troupe amateur plus tard, elle écrit *Les Fidèles* (Histoire d'Annie Rozier), sur les fantômes de sa généalogie familiale. Par un incroyable hasard, le texte est lu par Laurent Fréchuret, directeur du CDN de Sartrouville. C'est le début d'une nouvelle aventure. Publiée aux Solitaires Intempestifs, lauréate de l'aide à la création du CNT et du soutien de la SACD, elle met en scène son texte au Théâtre national de Bordeaux en 2010. Le spectacle, sélectionné par l'ONDA et le festival Impatience, est joué à l'Odéon - Théâtre de l'Europe dans la foulée.

En 2016, elle lance un projet de recherche empirique autour des « relations que tissent entre eux les morts et les vivants » avec la POLKa, sa compagnie. Un laboratoire a lieu en 2017 au Théâtre de la Colline, qui en entraînera d'autres. Elle invente entre 2018 et 2021 plusieurs formes théâtrales inédites pour témoigner de la vitalité de cette expérience. Ces formes portent un titre commun, *Esprits*. En parallèle et en écho, elle écrit *Oiseau*, qui aborde les relations entre vivants et morts et s'adresse aux enfants. Elle adapte et met en scène ce texte en 2023 au Théâtre de la Cité - CDN Toulouse Occitanie avant une longue tournée.

Plan du carnet

[I. Cheminer à l'intérieur du texte](#)

[A. Narrateur·rices et personnages face au deuil](#)

[B. Les enfants, les adultes et la mort](#)

[C. Croire ou ne pas croire : la mort est politique !](#)

[D. « SI TU AIMES TES MORTS, VIENS AVEC NOUS. » \(p. 12\).](#)

[II. Mise en voix / Mise en espace](#)

[A. Raconter une histoire](#)

[B. Donner à voir les situations](#)

[C. Faire surgir la foule des vivants et des morts](#)

[III. Mise en jeu](#)

[A. Témoins et personnages](#)

[B. Les espaces ouverts et les cachettes](#)

[C. Un coup d'œil à l'autre monde](#)

[IV. Annexes](#)

[A. Mise en réseau / bibliographie pour aller plus loin](#)

[B. Plans de travail pluridisciplinaire en primaire](#)

[C. Plans de séquence au collège](#)

[V. Environnement artistique de la pièce](#)

[A. Lettre d'intention d'Anna Nozière](#)

[B. Photo choisie pour présenter la pièce sur le site de La POLKa \(compagnie d'Anna Nozière\).](#)

[C. Questionnaire de Proust](#)

I. Cheminer à l'intérieur du texte

A. Narrateur·rices et personnages face au deuil

Sommaire

- [Entrer dans le texte](#)
- [Temps et adresse](#)
- [La symbolique de l'oiseau](#)

Entrer dans le texte

Oiseau, c'est le récit d'un deuil, du choc initial à l'acceptation. La pièce traite du rapport que nous entretenons à nos mort·es et comment ce qui est une problématique complexe, un sujet angoissant pour les adultes et difficile à aborder avec les enfants peut se trouver

simplifié par la parole des enfants : le texte montre la facilité et la créativité avec laquelle ceux-ci s'emparent du problème.

Pour débiter l'étude du texte, l'enseignant·e pourra commencer par faire la lecture de la première scène.

Mustafa nous y raconte qu'à la suite de l'hospitalisation de son père, sa tante vient le trouver dans sa chambre avec « quelque chose de difficile à [lui] dire. » (p. 8). C'est par cette annonce que se clôturera la première scène du texte.

Il pourra également demander aux élèves ce qu'évoque pour eux cette périphrase, à la fois dans le contexte mais aussi en dehors de celui-ci : dans quel(s) autre(s) contexte(s) pourrait-elle être employée ? De là pourra découler un échange avec la classe sur les possibles thématiques de la pièce.

Une fois la première scène, le titre et la distribution abordés, l'enseignant·e pourra demander aux élèves de lire la quatrième de couverture de la pièce, afin de vérifier si leurs hypothèses quant aux sujets abordés s'avèrent correctes, puis de pousser plus loin leur raisonnement en se demandant quel pourrait être le genre de la pièce : comique ? tragique ? La différence entre ces termes pourra être explicitée en classe.

Temps et adresse

L'enseignant·e pourra prendre ensuite le temps d'interroger les élèves sur les temps employés par Mustafa dans la scène : « On a commencé à manger », « Ma tante leur répondait qu'il fallait attendre. » (p. 7). Ce sont les temps du récit : imparfait et passé composé (du présent se glisse aussi dans les italiques, mais nous y reviendrons). De ce constat, l'enseignant·e pourra demander aux élèves de réfléchir sur le moment où nous nous situons dans le temps par rapport à ce récit de Mustafa : en même temps ? Juste après ? Longtemps après ?

Cette question pourra résonner avec une étude de l'adresse du texte : à qui parle Mustafa ? Au public ? À un autre personnage ? Il s'agira ici de comprendre en quoi l'adresse permet d'intégrer le public dans le partage d'une expérience difficile. Cette analyse permet de rentrer petit à petit dans l'histoire en analysant le fond et la forme.

La pièce ne compte que deux personnages parlants, Mustafa et Paméla. Anna Nozière ajoute que, par leurs voix, existent aussi « plein d'autres personnages » (p. 6). Elle emploie l'italique et le présent dans le texte pour les faire surgir au sein du récit des personnages.

On en voit un exemple dès la première scène, avec l'apparition de la tante de Mustafa. En s'appuyant notamment sur cet exemple, l'enseignant·e pourra interroger les jeunes sur le procédé d'apparition de ces autres personnages mais aussi sur la pertinence de ne garder sur scène que deux personnages et donc de resserrer l'action.

La symbolique de l'oiseau

L'enseignant·e pourra également proposer aux élèves de réfléchir au titre de la pièce : à quoi pourrait renvoyer l'oiseau ? Quel(s) lien(s) peuvent faire les élèves entre celui-ci et les premières thématiques abordées ? Le mystère de l'oiseau pourrait à ce stade ne pas être résolu.

L'enseignant·e pourra évoquer à la classe, si elle la sent intriguée, les psychopommes. « En mythologie, un dieu psychopompe [...] est un conducteur des âmes des morts (comme un guide ou un passeur). Beaucoup de croyances et de religions possèdent des esprits, des

déités, des démons, des saints ou des anges qui ont la tâche d'escorter les âmes récemment décédées vers l'autre monde, comme le Paradis ou l'Enfer. Ils sont souvent associés à des animaux tels que les chevaux, les phoques, les corbeaux, les chiens, les chouettes, les moineaux, ou encore les dauphins. » (source : [Wikipédia](#)) Après avoir donné cette définition, une nouvelle discussion pourra être ouverte avec les élèves sur le titre de la pièce, au regard du résumé de celle-ci et de la première scène : qui est cet oiseau ?

B. Les enfants, les adultes et la mort

Sommaire

- [Le malaise des adultes face à la mort](#)
- [Apprendre à voir les signes](#)
- [Doute, foi, croyance](#)

Le malaise des adultes face à la mort

Alors que nous avançons dans le texte, nous rencontrons Paméla, notre second personnage-narratrice. Elle apparaît à la scène 3, évoquant le deuil qu'elle traverse également :

PAMÉLA.- Mon chien est mort au mois d'avril. Il s'appelait Calamar. J'ai pleuré toute la nuit devant sa gamelle de croquettes. Le lendemain, je suis arrivée à l'école avec les yeux rouges, la maîtresse a cru que j'avais une allergie. Je lui ai raconté. *Tu sais, Paméla*, a expliqué la maîtresse, *ça ne vit pas très longtemps les animaux*. Je trouve que la maîtresse est méchante. (p. 10)

Paméla, confrontée à la mort d'un animal et non d'un humain voit sa douleur ignorée et expérimente directement la différence de traitement et de valeur face aux morts.

Son incompréhension est mise en miroir avec celle de Mustafa, écarté de la cérémonie funéraire de crémation de son père jugée « trop dure » pour lui (p. 8), puis empêtré dans des formalités administratives au moment d'évoquer sa situation :

MUSTAFA.- [...] J'ai écrit mon nom, BEN BACHIR, et les prénoms de mes parents, Juliette et Amid. J'ai coché la case pour les parents séparés. *Je suis au courant de ta situation, mon bonhomme*, a dit la maîtresse. *Tiens, je te donne une autre fiche. Tu n'as qu'à écrire seulement le prénom de ta mère*. L'autre fiche était la même, il n'y avait aucune case pour un parent décédé. J'ai demandé : Où est-ce que j'écris le prénom de mon père ? (p. 9)

Les deux enfants sont confrontés à la difficulté de trouver un·e interlocuteur·rice à l'écoute de leur chagrin, avec qui aborder frontalement la question de la mort d'un être cher. Tout au long de la pièce, un sujet émerge pour trouver sa conclusion tardivement : les adultes sont

mal à l'aise avec la mort, plus encore quand il s'agit d'en parler avec les enfants. L'enseignant·e pourra interroger les élèves sur leur ressenti quant à cette gêne. De façon plus générale, iel pourra évoquer la notion de tabou et demander aux élèves pourquoi cela semble complexe de parler de la mort. De quoi les adultes ont-ils peur ?

Apprendre à voir les signes

Très vite, la pièce glisse vers un nouveau sujet : la permanence de la présence des mort·es dans nos vies, à travers le souvenir d'abord, et via les signes qu'ils nous envoient. Les enfants sont sensibles à ces signes, particulièrement la petite bande d'endeuillé·es qui s'est constituée comme un refuge au chagrin autour de Mustafa, Paméla et François.

Plus loin dans la pièce, scène 13, Paméla note une contradiction entre le discours des adultes et leur attitude quant aux signes envoyés, qu'ils ne veulent pas, ou ne sont pas capables de voir :

PAMÉLA – Mes amis, ça ne va pas, j'ai dit. Premièrement : les adultes pleurent parce que les morts leur manquent... mais ils ne veulent pas voir leurs signes !
Deuxièmement : les adultes mettent sur les tombes des livres en marbre, des cadres en carrelage... qui oserait offrir des trucs aussi moches à un ami ?!!
(p. 23)

De façon générale, la pièce traite de notre impuissance face à la mort, qui se manifeste dans le discours et dans les actes. Nous ne savons pas comment en parler ni comment honorer nos morts de manière cohérente. À partir de cette réflexion, l'enseignant·e pourra proposer aux enfants de relever tous les signes envoyés par les mort·es dans la pièce - par exemple : l'évocation de « l'autre côté » (p. 15), l'apparition des Chaloubes dans le réel (p. 19) ou encore l'oiseau-père de Mustafa (p. 22) - et chercher avec elleux une explication rationnelle à ceux-ci, puis demander aux élèves ce que cela change si ces signes sont bien réels.

Doute, foi, croyance

Ces recherches pourront ouvrir une réflexion sur le surnaturel et le genre littéraire du fantastique. Pour aborder cette question, l'enseignant·e pourra commencer par proposer d'analyser la citation de Tzvetan Todorov : « Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles face à un événement en apparence surnaturel. » Le genre fantastique fait douter le ou la lecteur·rice et brouille les limites entre le réel et le surnaturel.

L'enseignant·e pourra interroger les élèves : la pièce *Oiseau* appartient-elle au genre littéraire du fantastique ? Par quels aspects ? Quels personnages doutent de ce qui arrive ? De cette discussion, on peut dresser un constat clair : il y a ceux qui refusent de parler des mort·es ou de les voir, et ceux qui y croient ou qui veulent y croire, ceux qui croient au surnaturel, et ceux qui n'y croient pas.

Cet échange permettra aussi d'aborder avec les élèves la question de la croyance : pourquoi croire en quelque chose d'irrationnel ? Qu'est-ce que cela fait aux personnages - ou à nous-même d'ailleurs - de croire au surnaturel ? On pourra les amener à se demander ce que cela change dans notre rapport au monde. Puis l'enseignant·e pourra faire lister aux élèves des créatures ou concepts surnaturels, et les classer en différentes catégories. De

cet exercice pourra découler un exercice d'écriture, dans lequel les élèves imagineront un monde où le surnaturel est présent (nous pouvons voler, les morts nous parlent, les dragons existent...).

C. Croire ou ne pas croire : la mort est politique !

Sommaire

- [La mort : une chose commune](#)
- [La mort pour penser la vie](#)

La mort : une chose commune

Pour faire face à l'incrédulité et le malaise des adultes, Mustafa, Paméla, François et d'autres se regroupent et forment un petit club d'endeuillé·es, débattant ensemble de la façon dont les adultes se comportent face aux défunt·es :

PAMÉLA.- Adèle a raconté qu'un maître l'avait montrée du doigt parce qu'elle portait un pull de sa mère décédée. *C'est dégueulasse* a trouvé ma sœur, Nikita.
MUSTAFA.- *Et ça, c'est pas dégueulasse ?* a répliqué Lolo. *Personne n'a voulu que j'enterre mon cochon d'Inde au cimetière.* (p. 17)

Et puis, par l'entremise de la petite François, le groupe est initié aux Chaloubes et au voyage vers l'autre côté, qui arrive la nuit :

PAMÉLA.- À minuit, j'ai senti mon corps se soulever. Je n'ai même pas eu peur.
(p. 20)

L'enseignant·e pourra demander aux élèves ce que peuvent être, selon elleux, les Chaloubes. Évoquent-ils aux élèves d'autres créatures surnaturelles, dont la fonction serait d'emmener les défunt·es de l'autre côté ? On a déjà évoqué les dieux psychopompes, on pourra évoquer en classe Charon, le passeur des morts dans la mythologie grecque, et aller plus loin en élargissant les réflexions et recherches à d'autres cultures non occidentales.

Cette expérience de voyage de l'autre côté soude le petit groupe d'ami·es. De cette traversée, iels ramènent des objets que les mort·es veulent faire passer aux vivant·es, ce qui rend plus indiscutable le prodige des personnages.

La mort pour penser la vie

Après s'être constitué·es en groupe à l'appel du tract de Paméla « SI TU AIMES TES MORTS, VIENS AVEC NOUS. » (p. 12), iels se rassemblent désormais sous la pancarte « INTERDIT À CEUX QUI N'Y CROIENT PAS. » (p. 22). Très vite, ce slogan écrit par un garçon sur une pancarte dans la salle où iels se rejoignent va faire des petits : des tags apparaissent sur les murs de l'école : « POLICE PARTOUT, NOS MORTS NULLE PART. » (p. 25) et « IL EST INTERDIT D'INTERDIRE AUX VIVANTS ET AUX MORTS DE SE PARLER. » (p. 32). Il est intéressant de demander aux élèves ce que leur évoquent ces tags : l'écriture capitale, leur présence sur les murs, le choix de mots et leur agencement. Une recherche pourra être proposée à la maison pour trouver à quels célèbres slogans politiques ils renvoient. Si ces slogans appellent au rassemblement, l'enseignant·e pourra demander aux élèves pourquoi il leur semble important se rassembler autour d'une chose commune comme le deuil par exemple.

À partir du premier tag, le ton change : croire aux morts, leur laisser une place dans le réel devient un acte politique et poétique, dans une société qui laisse en marge les disparu·es. Nikita relève même que :

MUSTAFA.- En France, il y a des vivants qu'on met dehors, a expliqué Nikita, alors les morts c'est pas pour demain qu'on va les accueillir. (p. 24)

L'enseignant·e pourra proposer une réflexion sur cette réplique. De qui parle-t-on ici ? On pourra également mettre en lien le sujet soulevé par Nikita et les slogans évoqués plus haut : que revendiquent-ils ? De quoi cela pourrait être le symbole ? Les mort·es évoqué·es ne sont plus seulement des personnes singulières, mais symbolisent plus généralement un groupe ostracisé, mis à l'écart du monde.

D'ailleurs, même au sein des mort·es, il y a des discriminations. Alors qu'elle se dispute avec Monsieur Burrata à propos de l'attitude des élèves à l'école, la tante de Paméla lui fait remarquer qu'il porte un t-shirt à l'effigie d'un chanteur mort :

PAMÉLA.- Alors ceux qui chantent sont éternels, et ceux qui vous ont appris à marcher doivent disparaître ? (p. 26)

Plus loin, au moment de l'inauguration de la piscine Rosa Bonheur, Paméla se réjouit cependant « [...] qu'au moins les morts [ont] leur nom sur les plaques... » (p. 30). Le combat des enfants fait prendre conscience aux adultes que la mort est partout, à commencer par les programmes scolaires : « parce que les enfants n'étudient que des poètes et des mathématiciens morts à l'école. En plus, bien sûr, de toutes les guerres. » (p. 35) note le père d'Amadou plus loin.

L'enseignant·e pourra proposer un échange avec les élèves sur ce sujet : pourquoi ne parle-t-on que des mort·es connu·es et reste-t-on gêné·es quand il s'agit d'anonymes ou d'animaux ?

D. « SI TU AIMES TES MORTS, VIENS AVEC NOUS. » (p. 12)

Sommaire

- [Interroger notre vision de la mort](#)
- [Se soutenir pour faire le deuil](#)

Interroger notre vision de la mort

Et puis, quand on parle de la mort, il faut rester grave. « *THE DEATH IS NOT A JOKE SUBJECT.* » (p. 34) rappelle la directrice quand elle voit les élèves - et les parents - être de plus en plus intéressé·es par le sujet. Qu'on ne vienne pas à en rire ou à le célébrer comme une chose légère et anodine ! L'imaginaire des morts des enfants de la pièce est doux, poétique et apaisé. On est loin des morts-vivants des séries et films d'adultes :

PAMÉLA.- C'est parce que les adultes flippent, a répondu Adèle, t'as qu'à voir leurs séries. Des morts veulent les butter !! Ils courent après eux avec des haches ! Ma mère n'est pas une morte comme ça. [...] » (p. 24)

L'enseignant·e pourra proposer aux élèves de chercher des représentations négatives des mort·es, issues de la littérature, du cinéma ou des jeux vidéo. Vampires, zombies, fantômes peuplent l'imaginaire populaire, renvoyant à une image effrayante de la mort. Souvent ancrés dans un rapport moral opposant mort et vie, ces monstres traduisent souvent une peur sociétale de ce qui vient après le décès et ce que nous devenons. Les enfants de la pièce n'ont pas peur des mort·es, iels les savent bienfaisant·es, ne serait-ce que parce que de leur vivant, iels l'étaient et ça, la mort n'y changera rien.

Très vite, les enfants se mettent à rêver à l'organisation d'une fête des morts. « *Pour les vivants, il y a la kermesse, et pour les morts, il y a la Toussaint !* » réplique la directrice de l'école (p. 12). L'enseignant·e pourra demander aux élèves de rechercher les origines de la Toussaint, à quoi elle correspond et comment elle est célébrée en France. De la même manière, elle pourra proposer une recherche sur les différentes célébrations de la mort et des mort·es dans d'autres cultures à travers le globe à partir de la liste (non exhaustive) qui suit :

- *El día de los muertos* (Le jour des morts), au Mexique ;
- *Qīngmíng jíé*, en Chine ;
- *Zhongyuanjie* (La fête des fantômes), en Chine également ;
- *Gai Jatra*, au Népal ;
- *Chuseok*, en Corée ;
- *Samain*, en Irlande ;
- *Famadihan* (Le retournement des morts), à Madagascar.

L'enseignant·e pourra proposer une série d'exposés réalisés par les élèves - en complicité peut-être avec un·e professeur·e de géographie - autour de ces différentes fêtes

Se soutenir pour faire le deuil

Il n'y a finalement pas de fête à l'école, mais on assiste à l'apaisement du lien entre mort-es et vivant-es : Madame Saumon, allégée de sa culpabilité, puisqu'elle n'a pas vraiment provoqué la mort de son amie Mireille, se réjouit de pouvoir communiquer avec elle (p. 37). Mais c'est surtout la maîtresse d'école, qui a perdu son fils, qui reçoit des enfants la plus belle leçon d'apaisement. Les élèves décident d'exprimer leur empathie à leur professeure, en passant encore une fois par l'écrit :

PAMÉLA.- Mousse a respiré un grand coup. Il est allé vers le tableau. Il a regardé la maîtresse, et avec la craie, lentement, il a écrit : ON PEUT PLEURER ENSEMBLE SI VOUS VOULEZ (p. 41)

En étudiant plus précisément la scène 21, l'enseignant-e pourra interroger les élèves sur l'action de celle-ci : quel geste fait Mustafa pour aider la maîtresse ? Pourquoi choisit-il d'écrire plutôt que de dire ? En quoi ce geste reconnecte-t-il enfants et adultes ? L'enseignant-e pourra également proposer un exercice d'écriture consistant à raconter la vie de la maîtresse : qu'est-il arrivé à son fils ? Et comment a-t-elle tenu jusqu'ici face au chagrin ? Mais également, que va-t-il se passer désormais pour elle ?

PAMÉLA.- La maîtresse a été remplacée par monsieur Vidal jusqu'aux vacances d'automne. (p. 42)

Où est-elle partie ? Que fait-elle ? Comment va-t-elle ? Autant de sujets qui peuvent faire l'objet d'une discussion ou d'une rédaction en classe autour de la guérison et de l'apaisement du deuil.

Un autre évènement se produit à la fin de la pièce, un autre rétablissement de dialogue :

MUSTAFA.- En mars, **tu** es venue avec moi au cimetière. On a posé une boîte à camembert sur la tombe de mon père, avec un gâteau et des bougies pour son anniversaire. (p. 42)

Mustafa s'adresse pour la première fois directement à Paméla en utilisant le « tu ». L'enseignant-e pourra interroger les élèves sur la raison de ce changement mais aussi sur l'effet produit sur le ou la lecteur-riche. Pour terminer, l'enseignant-e pourra proposer à la classe de réfléchir ensemble, et pourquoi pas d'écrire la suite de l'histoire : que vont devenir les personnages après l'apaisement ?

II. Mise en voix / Mise en espace

A. Raconter une histoire

La première scène de la pièce pose rapidement, on l'a vu plus haut, la question de l'adresse : à qui parle Mustafa ? À qui raconte-t-il la terrible nouvelle de la mort de son père ? Dans quel état est-il quand il parle ? L'enseignant·e pourra proposer aux élèves de tenter de répondre à ces questions en lisant la scène 1 avec des adresses différentes (au public, à un·e camarade, à l'enseignant·e, pour soi-même) et des états différents (neutre, triste, en colère, perdu, effrayé etc.). Afin de sensibiliser chacun·e à la recherche, on optera pour un·e élève différent·e par proposition. L'enseignant·e nommera d'abord ce qu'il aimerait voir en termes d'adresse et/ou d'état puis enverra un volontaire lire devant la classe. Si le jeu prend, l'enseignant·e pourra découper sur des papiers les différentes propositions d'adresse et d'état et les mettre dans deux chapeaux séparés : chaque élève volontaire piochera et fera un essai.

L'objectif est de voir ce que provoque chaque proposition et comment celle-ci peut mettre en lumière un aspect spécifique du texte.

En jouant avec les adresses et les états émotionnels, l'enseignant·e et les élèves pourront aussi réfléchir à la manière dont les thématiques de la mort et du deuil résonnent selon si elles sont adressées au public ou à une seule personne. La puissance émotionnelle de ces répliques est-elle la même selon l'adresse ?

Dans un second temps, l'enseignant·e pourra proposer à la lecture à haute voix la scène 3 où apparaît Paméla pour la première fois. Il s'agira ici de réfléchir au placement des lecteur·rices dans l'espace, en intégrant toujours différents choix d'adresses et d'émotions. Question sera posée aux élèves de savoir ce que cela change si les personnages s'adressent à nous ou s'il se parle l'un·e à l'autre par exemple. C'est l'occasion d'aborder avec eux la question de l'adresse. À nouveau, on pourra intégrer un état émotionnel – différent ou similaire pour Mustafa et Paméla – et se demander ce que ça donne à voir. Dans l'idée que cette scène introduit pour la première fois les deux camarades ensemble, on pourra réfléchir à l'entrée de Paméla dans la lecture et comment, par la voix, on peut nous donner des informations sur elle.

B. Donner à voir les situations

À partir de la scène 3, le récit de Mustafa et Paméla implique parfois une multitude d'autres personnages. Leur parole apparaît via l'emploi de l'italique par Anna Nozière. L'enseignant·e pourra proposer deux lectures différentes de la scène 4 :

- Une première avec deux élèves volontaires, lisant les rôles de Mustafa et Paméla, où iels rapportent la parole de la maîtresse et doivent réfléchir à la manière dont iels différencient par la voix les mots de Mustafa et Paméla, et ceux de leur enseignante absente de la scène.
- Une seconde où les phrases en italiques, et donc les mots de la maîtresse, sont lues par un·e autre élève.

L'enseignant·e interrogera les élèves sur la version qu'ils trouvent la plus juste d'une part - en se demandant pourquoi - et également leur demander pourquoi selon elleux, Anna Nozière a choisi de ne garder que Mustafa et Paméla sur scène.

L'enseignant·e pourra ensuite proposer le même jeu sur la scène 8 où il y a plus de personnages. Là encore, les élèves seront interrogé·es sur la version qu'ils trouvent la plus parlante.

Pour finir, si toutefois l'enseignant·e dispose du matériel nécessaire pour le faire, iel pourra prendre la scène 18 et enregistrer les répliques de tous les personnages autres que Mustafa et Paméla et proposer une nouvelle lecture incluant les différents enregistrements. De la sorte, une multitude de voix apparaîtront en plus de celles des narrateur·rices. Une nouvelle fois, les élèves pourront témoigner de leur ressenti. Il serait d'ailleurs intéressant qu'ils se questionnent sur l'utilisation de la voix enregistrée dans une pièce parlant des mort·es : quel effet cela peut créer d'avoir des voix sans corps ?

De manière générale, on pourra se questionner sur ce qui « rend vivant », un personnage au plateau : la voix suffit-elle ? ce questionnement pourra faire glisser le travail de la lecture vers le jeu.

C. Faire surgir la foule des vivants et des morts

Les mort·es sont parfois présent·es sur scène de manière silencieuse. Alors, comment rendre compte de ces présences ? L'enseignant·e pourra proposer une lecture d'une scène de la pièce en suggérant cette fois une adresse « vers un fantôme ». Il s'agira pour les élèves volontaires d'adresser ce texte à quelqu'un·e d'invisible, présent·e dans la pièce et qui serait un être cher à qui l'on raconte ce qui s'est passé.

L'exercice du téléphone est un bon moyen de matérialiser un destinataire invisible : l'élève lit un morceau du texte comme s'il parlait au téléphone. Il faut affiner son écoute, car comme on ne voit pas son interlocuteur·rice, il faut être attentif à ses réactions discrètes, ses silences, sa respiration, prendre son temps, parfois répéter si la communication coupe. Le reste de la classe peut ensuite analyser quel est le ton, le volume, l'intonation utilisés. Après avoir fait plusieurs essais avec des élèves volontaires, l'enseignant·e pourra ensuite demander à d'autres de se placer quelque part dans l'espace et de lire le texte en l'adressant à un destinataire invisible et silencieux. Une discussion préalable pourra être mise en place pour choisir qui est cette personne à qui l'on parle : un être cher, un anonyme, un·e illustre mort·e ? Selon le choix, on adaptera l'émotion, le ton de la voix, le volume de celle-ci. Quant à ce dernier point, on peut imaginer par exemple un fantôme un peu sourd, à qui l'on aimerait vraiment raconter l'histoire.

Pour terminer, l'enseignant·e pourra proposer à deux élèves de lire les rôles de Mustafa et Paméla, dans la scène 19 par exemple, et de placer autour d'elleux une dizaine d'autres élèves, dans une position de leur choix, plutôt neutre, immobiles et silencieux.

L'enseignant·e interrogera les élèves restés spectateur·rices au terme de la lecture sur l'effet produit : qui pourrait représenter cette foule silencieuse sur scène ? Les vivant·es ou

les mort·es ? On pourra refaire plusieurs essais en changeant les positions des élèves sur scène, en cherchant comment iels peuvent parfois représenter plutôt les vivant·es et parfois plutôt les mort·es selon les scènes.

III. Mise en jeu

A. Témoins et personnages

Pour la mise en jeu, on poursuivra les pistes proposées dans la partie « Mise en voix / Mise en espace » en commençant par la question des placements des personnages-narrateur·rices dans l'espace. Dans la continuité des réflexions proposées sur l'adresse aux élèves, l'enseignant·e pourra découper le texte de la scène 1 en plusieurs morceaux et demander aux élèves de l'apprendre, puis de le restituer en essayant différents placements sur la scène. Dans l'optique où la pièce serait travaillée dans une salle de classe, il serait également intéressant de proposer aux élèves de jouer à leur place. Les élèves qui ne jouent pas sont quant à eux intégrés à la représentation, devenant à la fois personnages et public.

L'enseignant·e pourra ensuite proposer aux élèves de représenter, dans un jeu silencieux, les scènes 9 ou 16 par exemple. Il s'agira ici de représenter les différentes actions de la scène, sans paroles. Dans un premier temps, celles-ci peuvent être jouées seules, puis, on peut y superposer le texte récité par deux élèves incarnant Mustafa et Paméla. Les narrateur·rices peuvent être placés dans le public, comme s'ils voyaient la scène défiler, comme un souvenir ou une vidéo, ou aussi sur scène avec les autres personnages. On pourra poursuivre l'expérimentation en essayant également de les jouer de manière consécutive, en variant l'ordre : d'abord l'action, puis le texte, ou l'inverse. Cette seconde proposition, plus délicate dans la mesure où les élèves jouant Mustafa et Paméla doivent être aussi bien concentrés sur leur texte que sur l'action, pourra être décomposée étape par étape.

Pour terminer, l'enseignant·e pourra approfondir cette recherche en proposant aux élèves jouant Mustafa et Paméla de mélanger les deux placements : à la fois dans le public et sur scène comme s'ils s'extrayaient de la scène pour raconter par moments.

Tout ceci converge vers une réflexion sur la manière la plus forte de restituer un témoignage, et sur comment intégrer le public, créer de l'empathie, lui faire partager les émotions, et partager le processus d'apaisement après la mort d'un être cher.

B. Les espaces ouverts et les cachettes

PAMÉLA.- On a filé vers le local ménage... Le code secret pour entrer, c'était Chaloube. On disait qu'on allait en Chaloubie. (p. 19)

Oiseau se passe pour la majeure partie du temps à l'école. Quelques scènes brèves font apparaître les maisons ou appartements des personnages mais c'est dans la cour et les salles de classe que se tient la majorité de l'action. C'est à la fois l'espace où se rencontrent les personnages mais aussi celui où le pouvoir des adultes s'exerce de manière parfois autoritaire. Pour y échapper, les personnages se trouvent des espaces à elleux, des cachettes pour parler en toute tranquillité, penser à leurs mort·es et rêver à leur fête des mort·es.

L'enseignant·e pourra proposer aux élèves d'investir différents espaces de l'école pour y mettre en jeu de courts extraits de la scène. Iel pourra diviser les élèves en petits groupes en leur distribuant différentes scènes et les charger de choisir un lieu pour les jouer en dehors de la classe (CDI, cour, gymnase, toilettes, cantine etc.). En déplaçant l'espace de la représentation, les élèves devront aussi réfléchir à la place du public, l'idée étant de le rapprocher au plus près du récit de Mustafa et Paméla. Pour les aider, l'enseignant·e pourra évoquer avec elleux le travail cinématographique de la réalisatrice Céline Sciamma, notamment sur les films *Tomboy* (2011) et *Naissance des pieuvres* (2007).

À propos de ce dernier film, la réalisatrice écrit ceci : « L'absence de parents est un parti pris. J'ai voulu évacuer la figure parentale pour ne pas tomber dans le stéréotype des parents qui représentent la loi. Je préférais me concentrer sur ce que vivent les trois filles du film. [...] je ne laisse pas le choix aux spectateurs, ils sont obligés de s'identifier aux personnages. Tout le monde, dans la salle, doit être une fille de 15 ans. » Les élèves pourraient ainsi réfléchir au choix du lieu en fonction de la distance que celui-ci peut avoir avec les adultes, facilitant ainsi l'identification du public aux personnages.

Pour terminer, et si les élèves prennent plaisir à l'exercice, l'enseignant·e pourra proposer un parcours dans l'école, d'une pièce à l'autre, chacun devenant l'écrin d'une scène. Le public pourra être constitué de camarades d'une autre classe ou de professeur·es allié·es. Pour chaque espace, les élèves pourraient choisir un des slogans de la pièce à placer quelque part, à la fois pour signaler l'espace de jeu, mais aussi pour créer une continuité entre les scènes.

C. Un coup d'œil à l'autre monde

MUSTAFA.- Quelques heures plus tard, à minuit, tous les élèves de CM2 ont senti leur corps se soulever. (p. 39)

On l'a vu, la pièce laisse une place au surnaturel. Que ce soit par la présence mystérieuse des Chaloubes dans la pluie, sur les partitions du cours de musique, ou par l'envol des élèves à minuit vers l'autre côté, Anna Nozière glisse dans les brèches du réel une

ouverture vers une autre réalité. Dans l'optique de penser la pièce comme appartenant au registre littéraire du fantastique, le ou la lecteur·rice peut douter en permanence de la véracité de ces manifestations.

L'enseignant·e peut proposer à ce titre un travail corporel autour de l'envol nocturne des corps. En s'appuyant sur de la musique – dont le choix est laissé à l'appréciation de l'enseignant·e – iel pourra proposer aux élèves mettre en scène de manière corporelle et silencieuse, en se concentrant sur l'expressivité des corps.

Après un bref échauffement physique, dans l'idée de réveiller tout le corps, l'enseignant·e pourra proposer aux élèves – en petits groupes de 4 ou 5 avec donc un public – de donner à voir les corps allongés dans les lits qui s'élèvent vers l'autre côté. Debout ou allongé, il s'agira de matérialiser l'envol, sans quitter le sol. L'enseignant·e pourra guider ce travail, et diriger à la voix les élèves pendant leurs essais : « Vous êtes allongé·es, vous regardez le réveil, vous voyez qu'il est minuit, dans quel état êtes-vous ? Vous sentez que vous vous élevez, d'abord doucement puis de plus en plus fort. » Chaque proposition de groupe sera suivie d'un échange avec les autres élèves pour lister ce qui est parlant et ce qui l'est moins.

Pour affiner le travail, l'enseignant·e pourra passer par l'exercice des points moteurs : on marche dans l'espace et on sent un hameçon se planter sur une partie de notre corps (nez, bouche, ventre, bassin etc.), et cet hameçon se met à nous tirer très légèrement vers l'avant en modifiant du coup notre démarche. Les élèves peuvent ensuite prendre une position allongée – toujours en petits groupes pour intégrer des témoins – et refaire l'exercice. Comment est-ce que je m'élève si l'hameçon est planté dans mon ventre ? Sur ma tête ? Sur mon bassin ?

Dans l'optique où l'enseignant·e aurait le temps et le loisir de monter la pièce dans son intégralité, un tableau représentant la scène d'envol pourrait être placé en ouverture ou en conclusion permettant à la classe d'être présente au complet.

IV. Annexes

A. Mise en réseau / bibliographie pour aller plus loin

Sommaire

- [Cendrillon, Joël Pommerat \(pièce de théâtre\)](#)
- [Coco, Lee Unkrich et Adrian Molina \(film d'animation\)](#)
- [Y aura du monde, Barbara \(chanson\)](#)

Cendrillon, Joël Pommerat (pièce de théâtre)

Mots-clés : Enfance, Deuil, Famille, Devoir, Vie difficile

Une toute jeune fille comprend difficilement les derniers mots de sa mère mourante, mais n'ose lui faire répéter. Pourtant voilà Cendrillon liée à cette phrase : "Tant que tu penseras à moi tout le temps, sans jamais m'oublier plus de cinq minutes, je ne mourrai pas tout à fait."

Extrait de la scène 12 de la seconde partie :

[...]

LE TRÈS JEUNE PRINCE. Tu aimerais ça moi que je te dise que ta mère est morte ?!

LA TRÈS JEUNE FILLE. Ben tu pourrais... Tu pourrais me le dire... Parce que c'est la vérité, ma mère est morte et tu sais moi aussi faut que j'arrête je crois de me raconter des histoires, me raconter qu'elle va peut-être revenir un jour ma mère, si je pense à elle continuellement par exemple non ! Elle est morte et c'est comme ça ! Elle va pas revenir ma mère ! Et elle est morte ! Comme la tienne ! Et rien ne pourra y changer ? Non rien.

LE TRÈS JEUNE PRINCE. C'est triste ce que tu racontes.

LA TRÈS JEUNE FILLE. Oui c'est triste ! Mais c'est comme ça.

LE TRÈS JEUNE PRINCE. J'ai pas envie de te croire.

LA TRÈS JEUNE FILLE. Hé bien, tu devrais parce que c'est la vérité, c'est même ton père qui l'a dit... Je l'ai entendu... Il dit ton père qu'il a fait ça pour pas que t'aies mal et que tu souffres.

LE TRÈS JEUNE PRINCE. T'as entendu mon père dire ça ?

LA TRÈS JEUNE FILLE. Ouais...

(Un temps.)

Voilà... Ta mère est morte... Ta mère est morte... Comme ça maintenant tu sais... Et tu vas pouvoir passer à autre chose... Et puis ce soir, par exemple, rester avec moi... Je suis pas ta mère mais je suis pas mal comme personne... J'ai des trucs de différents d'une mère qui sont intéressants aussi...

[...]

Proposition d'utilisation de l'œuvre : en s'appuyant sur l'extrait texte de la scène 12 de la seconde partie de la pièce, l'enseignant·e pourra proposer aux élèves une discussion sur la fin du deuil et l'apaisement qui s'en suit, comment la vie continue. En lien avec la pièce Oiseau, l'enseignant·e pourra également proposer une lecture comparée de la relation entre Mustafa et Paméla d'un côté, et la très jeune fille et le très jeune prince de l'autre. L'extrait pourra aussi être prétexte à une lecture voire à une brève mise en jeu permettant de comparer deux écritures contemporaines destinées à la jeunesse.

Coco, Lee Unkrich et Adrian Molina (film d'animation)

Mots-clés : Enfance, Deuil, Famille, Ancêtres, Jour des morts

En pleine Fête des morts, à Santa Cecilia. Depuis quatre générations, la musique est interdite au sein de la famille de Miguel Rivera. Alors que le garçon de 12 ans rêve de devenir un guitariste aussi talentueux que son idole Ernesto de la Cruz, sa famille veut le voir prendre la relève de la cordonnerie créée par son arrière-arrière-grand-mère Imelda, la mère de son arrière-grand-mère Coco encore en vie. Décidé à prouver son talent durant le concours du Jour des Morts, Miguel entre par effraction dans le mausolée d'Ernesto, mort accidentellement des années auparavant, pour emprunter sa guitare. Au moment où il joue un accord tout en marchant sur des pétales de rose d'Inde, il se retrouve propulsé au Pays des Morts. Miguel apprend qu'il doit obtenir la bénédiction d'un de ses ancêtres avant l'aube, sinon il deviendra un squelette bloqué dans cet étonnant endroit jusqu'à ce qu'il disparaisse après être tombé dans l'oubli dans le monde des vivants. Aidé du filou Hector, Miguel débute un extraordinaire voyage au bout duquel l'attend une importante vérité cachée concernant sa famille...

Proposition d'utilisation de l'œuvre : Le film pourra être visionné en classe, en complicité avec un·e professeur·e d'espagnol ou de géographie, afin d'ouvrir la discussion sur la culture mexicaine et le Jour des morts. L'enseignant·e pourra s'attarder sur la séquence finale incluant la chanson *Remember me* et interroger les élèves sur ce qu'elle dit du rapport aux défunt·es mais aussi sur le lien entre ceux qui restent et préservent le souvenir des disparu·es. On pourra aisément faire dialoguer les dynamiques adultes/enfants en place dans le film avec celles présentes dans la pièce d'Anna Nozière.

***Y aura du monde, Barbara* (chanson)**

Mots-clés : Mort, Enterrement, Fête, Rassemblement

Y aura du monde à l'enterrement,
Si l'on en croit les apparences.
S'ils viennent tous à l'enterrement,
Ceux que je trouve, avec outrance,
Couchés, là, sur mon paillason
Lorsque je n'y suis pour personne
Ou pendus avec déraison
Au fil de mon téléphone,
Ou pendus avec déraison
Au fil de mon téléphone.

Y aura du monde, assurément,
Au nom du Père, au nom du Fils,
S'ils viennent tous à l'enterrement,
Ceux que j'aimais de père en fils.
Ça me fera un gentil régiment
Me rendant les derniers offices
Pour mes bons et loyaux services
Le jour de mon enterrement,
Pour mes bons et loyaux services
Le jour de mon enterrement.

Les celles qui "Je l'ai bien connue.",
Les pas belles, les cancanières,
Les celles qui ont de la vertu
Et de bien méchantes manières
Viendront dans leur robe de bal
Me dire un petit compliment
Pour ma dernière générale
Le jour de mon enterrement,
Pour ma dernière générale
Le jour de mon enterrement.

Les mondains, les encanaillés
Et mesdames les sous-préfètes,
Trois petits fours et deux avé,
A la fête comme à la fête,
Se diront, pour passer le temps,
A voix basse, des bagatelles
Tout en se repassant la pelle
Le jour de mon enterrement,
Tout en se repassant la pelle
Le jour de mon enterrement.

Ah, je voudrais, rien qu'un instant,
Les voir, sur la dalle froide,
Agenouillés et marmonnant.
En avant pour la mascarade !
Ceux qui viennent et font semblant,
Effeillant d'une main distraite,
Du bout du cœur, du bout des gants,
Un chrysanthème, un "je regrette",
Un peu, beaucoup, passionnément,
Le jour de la dernière fête (x 2)

Le jour de mon dernier matin,
Le jour où je me ferai belle,
Le jour où "Salut les copains !
Je pars pour là-bas, on m'appelle."
J'irai cultiver mon jardin,
J'irai voir fleurir mes roses
De l'autre côté du chemin (x2)

Ça fera du monde à l'enterrement
Et finie, la douce habitude,
Celle-là de passer mon temps
A vivre dans la solitude.
Je sens qu'au dernier rendez-vous,
Non, non, je ne serai pas seulette.
Qu'ils viennent et ce sera vivant,
Le jour de mon enterrement.
Qu'ils viennent et ce sera vivant,
Le jour de mon enterrement.

Je veux que ce soit au printemps,
A l'heure de la belle lumière.
Je veux m'en souvenir longtemps,
De l'heure de mon heure dernière
Et lorsque, je serai couchée
Au dedans de la bonne terre,
Ô vous tous que j'ai tant aimés
Durant cette vie toute entière,
Si vous entendez la, la, la, la,
Ma dernière petite chanson,
Surtout, n'en ayez pas de peine.
C'est pour dire "Adieu, je vous aime."
Et je m'en vais le cœur content,
C'est pour dire "Adieu, je vous aime.",
Le jour de mon enterrement. (x2)

Proposition d'utilisation de l'œuvre : l'enseignant·e pourra faire écouter la chanson en classe et distribuer les paroles ci-dessous aux élèves afin de les faire réfléchir à la manière dont sont présentés la mort et l'enterrement par la chanteuse. En guise de jeu d'écriture, chaque élève pourra être invité à rêver à un enterrement idéal.

B. Plans de travail pluridisciplinaire en primaire

Bien que les sujets évoqués par la pièce restent sensible, il serait dommage de ne pas vouloir évoquer aussi bien la mort que le deuil avec les élèves, et jouer ainsi le jeu des adultes de la pièce. Même si ces situations peuvent être émotionnellement chargées, il convient de garder un esprit ouvert et de se rappeler que même les plus jeunes s'interrogent sur la mort.

Dès lors, on pourra envisager un travail aussi bien avec des élèves du cycle 2 (du CP au CE2) qu'avec des élèves du cycle 3 (du CM1 à la 6e).

Pour les élèves du cycle 2, le projet pourrait être mené par le ou la professeur·e d'arts plastiques. Un des volets du programme de l'Éducation Nationale pour le cycle 2 concerne l'expression des émotions, l'emploi d'un médium artistique pour traduire sa sensibilité et son imagination. En s'appuyant sur cet extrait – après l'avoir situé dans le contexte de la pièce – l'enseignant·e pourra proposer aux élèves de réaliser le portrait des Chaloubes. À quoi ressemblent ces mystérieux passeur·reuses qui emmènent vers l'autre côté ?

PAMÉLA.- La petite Françou connaissait des dames ou des messieurs qui peuvent nous emmener de l'autre côté ; elle appelait ça des Chaloubes.

MUSTAFA.- *Qu'est-ce qui se passe ?* À crié Amadou du fond des butts.

PAMÉLA.- Viens voir !

MUSTAFA.- On s'est retrouvés tous autour d'elle. Je lui ai demandé si de l'autre côté c'est là où il y avait les morts.

PAMÉLA.- *Oui c'est là*, a répondu la petite Françou en souriant.

MUSTAFA.- Est-ce que tu y es déjà allée ?

PAMÉLA.- *J'y vais tous les mercredis.* (p. 15)

Pour les élèves du cycle 3, en CM1 et CM2, le programme de français comporte un volet « Se confronter au merveilleux, à l'étrange » décrivant notamment qu'il s'agit de :

- découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ;
 - comprendre ce qu'ils symbolisent ;
 - s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attrance ou le rejet suscités par ces personnages. La pièce répondant parfaitement à cette réflexion, on l'a vu dans la partie I, l'enseignant·e pourra dès lors lire en classe des extraits du texte et proposer aux élèves une réflexion sur la présence des mort·es dans la pièce mais aussi sur les Chaloubes comme êtres surnaturels. Les élèves pourront être amenés à se demander quelles sensations ils éprouvent face au monde proposé dans *Oiseau*.
-

C. Plans de séquence au collège

Les programmes pédagogiques du collège, particulièrement en français, sont riches de volets convergents avec un travail sur la pièce :

Pour la 5e, « Se chercher, se construire » et « Regarder le monde, inventer des mondes » résonnent avec *Oiseau*.

Pour le premier objet d'étude, même si le voyage est métaphorique dans la pièce, il y est cependant question de se découvrir, d'apprendre sur soi et de grandir par ce même biais. L'enseignant·e pourra proposer aux élèves de rédiger un journal de bord du voyage de l'autre côté : Que voit-on ? Qui rencontre-t-on ? Qu'est-ce qu'on apprend sur soi ?

Pour le second, il est notamment question « d'apprécier le pouvoir de reconfiguration de l'imagination et s'interroger sur ce que ces textes et images apportent à notre perception de la réalité. » L'enseignant·e pourra alors proposer aux élèves de discuter de ce qu'apportent les brèches dans la réalité proposées par la pièce, notamment via les objets ramenés de l'autre côté, l'oiseau-père de Mustafa ou le souffle dans les cheveux de Madame Saumon. Là encore, un travail d'écriture pourra être amené sur le sujet : si les mort·es sont autour de nous, quels signes nous permettent de les voir ?

Pour la 4e, « Regarder le monde, inventer des mondes » peut également être le thème mobilisé. On pourra reprendre les mêmes propositions, en orientant l'étude sur le fantastique, étudié durant l'année : « comprendre comment le récit fantastique, tout en s'inscrivant dans cette esthétique, interroge le statut et les limites du réel. » L'enseignant·e pourra demander faire dialoguer *Oiseau* avec d'autres œuvres au programme (*La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée par exemple).

En 3e, « Vivre en société, participer à la société » et « Agir sur le monde », avec leurs perspectives citoyennes, peuvent ouvrir un débat centré sur la nécessité ou non de faire une place à la mort, comment, et pourquoi. La pièce pourra étudiée sous son angle plus politique, et se centrer sur le traitement de la mort et ses tabous. En complicité avec un·e professeur·e de géographie - pour la comparaison avec d'autres pays - et un·e professeur·e d'arts plastiques, les élèves pourront réfléchir à des slogans en faveur de l'intégration des défunt·es dans nos vies. Enfin, on pourra penser à un questionnement autour de la valeur des mort·es : pourquoi ne valoriser que les plus illustres et pas les anonymes qui nous sont pourtant cher·es ?

V. Environnement artistique de la pièce

A. Lettre d'intention d'Anna Nozière

« Pendant 4 ans, j'ai réuni des artistes qui avaient envie de faire un chemin avec leurs morts. Au fil du temps, à mes côtés une équipe s'est constituée. Progressivement, ensemble, on a invité dans notre travail de théâtre des personnes aimées, trop tôt disparues. On leur a offert une place majeure. C'était joyeux et bouleversant.

Dans ces moments précieux, je pensais souvent à l'Enfance. J'avais lu notamment dans *Le Monde* qu'un élève par classe a perdu son père ou sa mère, ou les deux. Cette statistique me consternait. Je me demandais comment on pourrait partager avec les enfants notre aventure.

Je sais combien il peut être difficile de partager la mort avec les plus petits. Il y a 15 ans, mes neveux Martin et Joseph, alors âgés de 7 et de 4 ans, ont perdu leur papa dans des circonstances tragiques et j'ai été témoin de l'impossibilité des adultes à aborder avec eux ce qui a été un drame pour la famille, pour les amis. Ce qui était frappant, à l'inverse, c'est l'évidence avec laquelle ces enfants entre eux communiquaient. Je revois Martin dans un jardin public, expliquer ce qui était arrivé à son père à des gosses de son âge, dont j'entends encore les réactions : Comment va ton petit frère ? Est-ce que la nuit tu pleures dans ton lit ? Est-ce que dans ta chambre tu as une photo de ton père ?

En 2020, j'ai décidé d'écrire pour les enfants quelque chose sur la place des morts. Je rassemblais mes notes à la Chartreuse (un lieu d'écriture que je fréquente souvent) quand le Covid nous est tombé dessus. Il y a eu un mouvement de panique, d'autres auteurs et moi avons été évacués. Quand je me suis retrouvée chez moi, le confinement venait d'être annoncé. J'ai poussé les meubles du salon, j'ai tiré mon bureau au milieu de la pièce...

La petite Françoise, Mustafa et les autres sont arrivés en se bousculant. Ils semblaient sortir du réel. Ils voulaient être considérés pour leur capacité à faire face, pour leur intelligence...

À la radio, les morts étaient devenus des chiffres. On parlait d'enterrements sans famille, sans amis. À la maison, j'ai écrit *Oiseau*. C'était ma façon d'être vivante, de faire de la politique. »

Proposition d'utilisation de l'objet : L'enseignant·e pourra proposer de repenser le sens de la pièce au regard de la pandémie de Covid-19. En s'appuyant sur les mots de l'autrice, les élèves pourront se demander comment notre rapport à la mort a-t-il évolué durant celle-ci.

B. Photo choisie pour présenter la pièce sur le site de La POLKa (compagnie d'Anna Nozière)

Proposition d'utilisation de l'objet : L'enseignant·e pourra projeter l'image en classe et demander aux élèves ce qu'elle leur évoque. En complicité avec un·e professeur·e d'arts plastiques, l'image pourra être imprimée et donnée aux élèves pour qu'ils y fassent apparaître les mort·es dans l'image.



C. Questionnaire de Proust

Sommaire

- [Environnement artistique :](#)
- [Environnement de l'écriture :](#)
- [Inspirations, secrets, pensées :](#)

Environnement artistique :

Quels sont vos auteur·rices préféré·es ?

J'ai trop de préféré.es pour les nommer ! Mais ce que je peux quand même dire, c'est que j'ai lu 3 fois *Les Hauts de Hurlevent*, d'Emily Brontë.

Vos héros/héroïnes de fiction ?

Birgitte Nyborg dans la série politique *Borgen*.

Quelle musique écoutez-vous ?

Musique baroque, médiévale, ancienne, et énormément de chansons.

Quelle musique écoutiez-vous au moment d'écrire le texte ? Ou bien travaillez-vous dans le silence ?

Sonnerie de Sainte Geneviève du Mont de Paris, de Marin Marais, ou en silence, selon les étapes.

Quels sont vos peintres, plasticien·nes, œuvres plastiques, tableaux préférés ?

En ce moment je regarde beaucoup le tableau de la peintresse Bertha Wegman *Pine forest in the Tyrol* : au milieu d'une forêt dense d'immenses pins, on y voit une femme de dos tournée vers le très lointain, et dans ce très lointain il y a une percée dans les arbres qui laisse voir un peu de ciel.

Vos films/cinéastes préférés ?

J'adore l'œuvre de Truffaut, mais je suis d'accord avec lui quand il dit que le plus beau film de tous les temps est *L'Aurore* de Murnau ! J'aime beaucoup Agnès Varda, quand j'étudiais à la Fémis elle a passé 3 jours avec nous dans l'école, c'est un souvenir génial !

Vos acteur·rices préférés·es ?

Celles et ceux que j'engage !!

Qu'aimez-vous voir sur scène ou au cinéma ?

Au théâtre j'aimerais voir un nouveau spectacle de François Tanguy, qui est décédé en décembre 2022.

Une œuvre qui vous aurait particulièrement marqué ?

Wielopole, Wieolopole de Tadeusz Kantor.

Pourquoi ?

Pour sa puissance inouïe.

Environnement de l'écriture :

L'endroit où vous écrivez en général ?

Tout endroit silencieux. Et confortable (souvent dans mon lit).

L'endroit où vous avez écrit ce texte précis ?

À la Chartreuse (Centre national des écritures du spectacle) puis chez moi.

Les objets qui vous entouraient alors ?

Ceux de la vie quotidienne, et une photo de Frédo, amie inénarrable décédée il y a quelques années.

Sur quel support écrivez-vous ?

Des feuilles blanches en très grand format, ou directement sur mon ordi, selon les étapes.

Le moment de la journée où vous écrivez ?

Plutôt au réveil (encore dans mes rêves) (ou mes cauchemars !)

Inspirations, secrets, pensées :

Des sons/odeurs/couleurs qui vous sont chers ?

Mémoire d'odeur de la poudre de riz de ma grand-mère, odeur du foin, des oranges, le croassement des corbeaux, le chant des tourterelles, du merle, les cloches d'église.

Votre occupation favorite ?

Refaire le monde avec des amis.

Quels sont les objets dont vous ne vous sépareriez pour rien au monde ?

Sans hésitation : des boules Quies et de quoi écrire.

Votre idée du bonheur ?

Des amis, un grand feu au milieu de nulle part, un projet devant soi.

Quel serait votre plus grand malheur ?

Mon plus grand malheur je pense que je l'ai déjà vécu, donc j'évite d'en imaginer un autre.

Ce que vous voudriez être ?

Encore plus moi-même que je n'essaye déjà de l'être.

Le lieu où vous désireriez vivre ?

J'aime bien la phrase de Kipling « Je suis le chat qui s'en va tout seul et tous lieux se valent pour moi ».

Les 10 mots qui vous accompagnent ?

Foi, destin, accepter, douter, grandir, détermination, tenter, discernement, rigueur, courage.

Quel est votre état d'esprit aujourd'hui ?

Comme les autres jours : mouvant.
