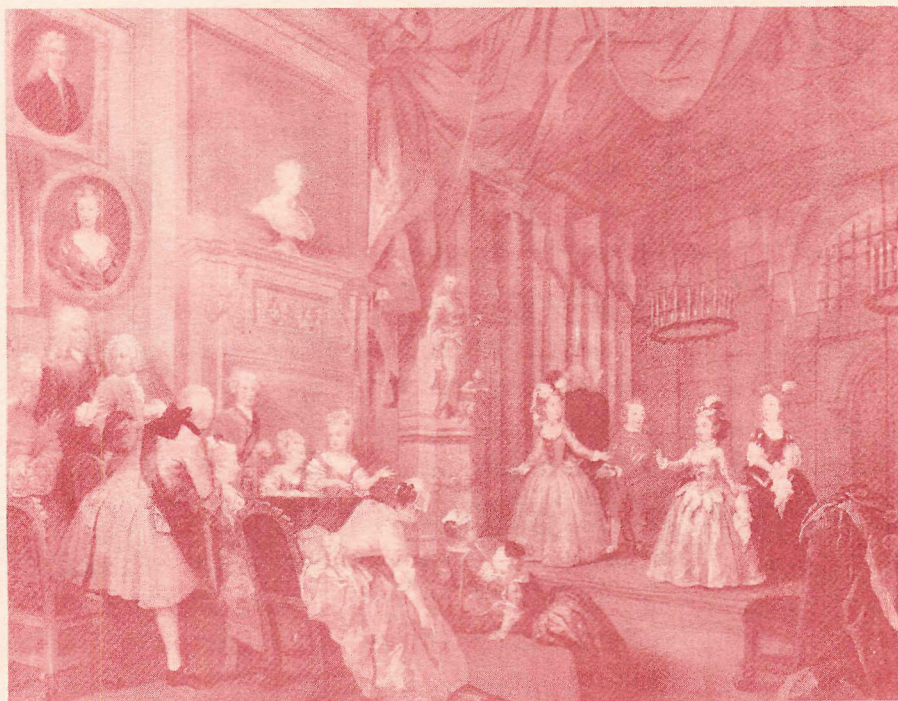


L'Annuaire théâtral

Revue québécoise d'études théâtrales 16

Théâtre et éducation



L'enfance de l'art



L'Annuaire théâtral

Revue québécoise d'études théâtrales 16

Théâtre et éducation

L'enfance de l'art



L'Annuaire théâtral

Éditeur : André-G. Bourassa, Département de théâtre, Université du Québec à Montréal.

Comité directeur :

Oro Anahory Librowicz, secrétaire, SQET;
Gilbert Turp, secrétaire associé, SQET;
Jacinthe Baribeau, Département de psychologie, Université Concordia;
Francine Chainé, Département des arts visuels, Université Laval;
Gilbert David, *le Devoir*;
Josette Féral, Département de théâtre, UQAM;
Raymond Pagé, Département de français, UQTR.

Comité consultatif :

Guy Beaulne, SQET;
Vivien Bosley, Université d'Alberta;
Marvin Carlson, Université de la ville de New York (CUNY);
Wladimir Kryszynski, Université de Montréal;
Dominique Lafon, Université d'Ottawa;
Renée Legris, UQAM;
Yannick Mancel, Théâtre de la métaphore, Lille;
John Ripley, Université McGill;
Jonathan Rittenhouse, Université Bishop;
Jean-Pierre Ryngaert, Université de Nantes, France;
Nicola Savarese, Université de Lecce, Italie;
Claude Senninger, Université du Nouveau-Mexique, Albuquerque;
Renate Usmiani, Université Mount St. Vincent, Halifax;
Rodrigue Villeneuve, UQAC et Théâtre Les Têtes heureuses;
Anton Wagner, Université York, Toronto;
Jonathan Weiss, Collège Colby, Watertown, Maine.

Recensions: Gilbert David, Marcel Fortin et Bernard Lavoie, en collaboration.

Comité de publication :

Jean-Marc Larrue, responsable, Collège de Valleyfield;
Jean Laflamme, secrétaire, Université de Montréal;
Marcel Fortin, trésorier et publiciste, Collège de Valleyfield;

Typographie : Éditions Maxime enr.;
Impression : Luc Charlebois, Collège de Valleyfield;
Distribution : Diffusion Parallèle inc.

Publié deux fois l'an par la Société québécoise d'études théâtrales, c.p. 459, Outremont, Qc., H2V 4N3. Cotisation annuelle à la SQET: 40\$; institutions: 45\$; étudiants et retraités: 20\$.

Abonnement : gratuit pour les membres de la SQET; non-membres, 15,95\$; institutions, 20\$.
Le numéro simple : 9,95\$.

Tél.: (514) 987-8913. Fax: (514) 987-7881. Courrier électronique: bourassa.andre_g@uqam.ca

ISSN : 0827-0198

automne 1994

S O M M A I R E

PRÉSENTATION

Francine Chaîné : <i>L'enfance de l'art</i>	7
---	---

ARTICLES

Gisèle Barret : <i>Le désir sous le masque. Pour la formation des jeunes chercheurs en théâtre-éducation</i>	11
Hélène Beauchamp : <i>Étude des facteurs intervenant dans la formation de formateurs-pédagogues en art dramatique et amorce d'une théorie des variables</i>	17
Diane Saint-Jacques : <i>Aides et obstacles à l'expression créative et formation de formateurs en art dramatique</i>	31
Chantal Thérien : <i>Apprentissages et production théâtrale au primaire</i> . . .	47
Francine Chaîné : <i>Espace de jeu et espace d'enseignement</i>	55
Sylvie Fortin : <i>Revoir les finalités de l'éducation artistique: l'appréciation chorégraphique</i>	67
Monik Bruneau : <i>La formation artistique à l'école ou parler d'apprentissage des compétences essentielles</i>	79
Mathilde Baisez : <i>Corporalité et mise en mots. La théâtralisation de l'enseignement du français langue seconde</i>	93
Odette Guimond : <i>L'éducation somatique et le mouvement au théâtre: la méthode Feldenkrais^{MD}</i>	99

André-G. Bourassa : <i>Le didascalos. Contribution à l'histoire de l'enseignement du théâtre au Québec, 1535-1885</i>	107
Benoît Gauthier : <i>Un réseau de correspondances delsartiennes</i>	143
Muriel Gold : <i>Le Petit-Monde de Madame Audet</i>	165
Danièle Le Blanc : <i>La formation du comédien au Conservatoire d'art dramatique de Montréal depuis sa création: courants et contre-courants</i>	193
Carole Marceau : <i>L'art dramatique comme enseignement</i>	213

* * *

RECENSIONS

COMPTES RENDUS (Marcel Fortin, coordonnateur) 229

Jean-Marc LARRUE, *le Monument inattendu. Le Monument-National, 1893-1993*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1993, 322 p., ill., hors-textes, «Cahiers du Québec - coll. Histoire» (Rémi Tourangeau).

Gilbert DAVID et Pierre LAVOIE, dir. *le Monde de Michel Tremblay*, Montréal, Cahiers de théâtre Jeu / Éditions Lansman, 1993, 479 p. (Gilbert Turp).

Irène ROY, *le Théâtre Repère. Du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1993, 99 p. (Arduina Alonzo).

André MARÉCHAL, *Art dramatique. Repères pédagogiques: une suite de fragments dans une brève continuité*, textes réunis et présentés par Hélène BEAUCHAMP et Francine CHAÎNÉ, Valleyfield, Presses collégiales du Québec, 1993, 153 p. (Réal Beauchamp).

Gratien GÉLINAS et Victor-Lévy BEAULIEU, *Gratien, Tit-Coq, Fridolin, Bousille et les autres*, série «Entretien», Montréal, Stanké, 1993, 192 p., ill. (Christiane Gerson).

Patrice PAVIS et Rodrigue VILLENEUVE, dir., *Protée*, vol. 21, n° 3, Université du Québec à Chicoutimi, 1993, 124 p., ill. (Katia Delay).

REVUE DES REVUES

1. Périodiques de langue française (Gilbert David) 253
2. Périodiques de langue anglaise (Bernard Lavoie) 261

* * *

COLLABORATEURS 269

En page couverture: William Hogarth, *Enfants jouant la comédie chez John Conduitt*. Huile sur toile, 131 x 146,5 cm., 1731. Scène tirée de *l'Empereur indien ou la Conquête du Mexique* de John Dryden (acte IV, sc. IV). Parmi les spectateurs, les princesses royales Mary (née en 1723) et Merisa (née en 1724). Voir Gabriel Mandel, *Hogarth*, Paris, Flammarion, 1978, pp. 94-95.

Le comité de rédaction de *l'Annuaire théâtral* tient à remercier le Collège de Valleyfield et le Département de théâtre de l'UQAM pour l'appui qu'ils ont accordé à la présente publication.

Le numéro de *l'Annuaire théâtral* que nous vous offrons actuellement comporte des articles qui sont tous rattachés à la problématique «Théâtre et éducation». Ils ont été réunis sous la direction scientifique de Francine Chaîné. Pour un aperçu du dossier, vous voudrez bien vous référer à son introduction.

Le prochain numéro paraîtra en mai 1995 et sera constitué d'articles libres et d'un dossier intitulé «La leçon des archives», issu du colloque d'une journée de la SQET qui a été préparé sous la direction de Dominique Lafon et tenu au Gesù le 12 novembre 1994.

Les numéros subséquents devraient vous parvenir dans l'ordre qui suit:

- n° 17, octobre 1995, «L'acteur en scène», suite au colloque de la FIRT organisé par Josette Féral et Jean-Marc Larrue à Montréal et à Valleyfield, les 22-26 mai 1995;

- n° 18, avril 1996, sous la direction de Lucie Robert, «Dramaturge et dramaturgie»;

- n° 19, octobre 1996, sous la direction de Jacinthe Baribeau, «Création et créativité».

D'autres projets se dessinent, portant sur la gestion des arts avec Richard Bonneau, sur les Amérindiens et le théâtre avec André-G. Bourassa, sur le postmodernisme au théâtre avec Gilbert David, sur l'art clownesque avec Gilbert Turp...

Si vous avez un article portant sur une de ces problématiques, vous pouvez l'adresser directement aux responsables des numéros annoncés. Nous recevrons par ailleurs avec plaisir un projet de dossier ou un article libre que vous ferez parvenir directement à *l'Annuaire théâtral*.

Vous pouvez nous soumettre des illustrations pour accompagner votre article, mais elles doivent être de préférence en trait et libres de tout droit.

Bonne lecture.

André-G. Bourassa

PRÉSENTATION

Francine Chaîné

L'enfance de l'art

L'Annuaire théâtral, avec audace et ouverture, a laissé place, dans ce numéro, à des personnes situées aux premiers rangs du théâtre, de l'art dramatique et de la danse, à savoir celles qui ont la responsabilité de former, à l'université, les futurs enseignants spécialistes en arts au primaire et au secondaire. À leur tour et dans un avenir très proche, ces derniers prennent le relais auprès des jeunes élèves en leur proposant des pratiques artistiques en atelier.

L'enfance de l'art, titre qui a été retenu pour ce numéro, pourrait laisser croire à une certaine facilité, surtout lorsqu'il s'agit de l'enfance doublée de l'art. Derrière ce titre, se cache toute une réflexion faite par des professeurs impliqués auprès de leurs étudiants, de personnes engagées dans leur recherche et d'êtres passionnés par la question de la formation en art dramatique, en théâtre et en danse. Il faut assurément un esprit d'invention et beaucoup de rigueur pour persister dans ce genre de travail marqué du sceau de la transmission d'un savoir mais aussi d'une pratique ludique en atelier.

En mai dernier, des spécialistes se sont rencontrés et ont discuté autour de la question de la formation artistique à l'université, et plus spécifiquement en art dramatique et en danse. C'était à l'UQAM, dans le cadre du congrès annuel de l'ACFAS. À l'invitation d'Hélène Beauchamp, de Josette Féral et de moi-même, ils ont réfléchi à voix haute à l'intérieur de trois colloques qui étaient regroupés autour du thème *Études théâtrales: danse et éducation*.

Ce numéro de *l'Annuaire théâtral* est donc composé des communications faites à cette occasion et qui reflètent les plus récentes réflexions dans ces domaines de la formation artistique au Québec¹. En plus des actes de ces colloques, nous avons ajouté à ce numéro des articles dont la pertinence, en ce qui a trait à la formation, nous est apparue évidente.

Vous trouverez d'abord les articles des trois colloques. Ceux du premier, qui a porté sur la formation des formateurs en art dramatique: Gisèle Barret nous y entretient des nouveaux jeunes chercheurs à l'université; Hélène Beauchamp fait un lien entre la formation en enseignement de l'art dramatique et la théorie des variables; Diane Saint-Jacques s'interroge sur l'engagement créatif en atelier d'art dramatique et dégage les facteurs constituant des aides et des obstacles à l'expression créative; Chantal Thérien-Lussier a rendu compte d'une recherche auprès des jeunes axée autour de la réflexion d'un professeur d'art dramatique impliqué dans le quotidien et placé face aux exigences ministérielles des programmes d'étude; Francine Chaîné s'est interrogée sur la question de l'espace en enseignement de l'art dramatique dans un double aspect, à savoir l'espace de jeu et l'espace d'enseignement.

Le deuxième colloque a regroupé des chercheuses en danse: Sylvie Fortin présente les résultats d'une recherche autour de l'appréciation chorégraphique; Monik Bruneau nous fait part des résultats d'une étude exploratoire portant sur les attitudes comme compétences essentielles dans la formation artistique à l'école.

Le troisième colloque a porté sur l'enseignement *par* le théâtre: Mathilde Baisez présente l'amorce d'une recherche sur la théâtralisation dans l'apprentissage d'une langue seconde; Odette Guimond propose son point de vue sur l'éducation somatique et sur la méthode Feldenkrais en tant que «pratique pertinente et efficace dans le contexte de pratique théâtrale».

¹ Dans cette perspective et à cause du contexte des communications, le lecteur comprendra que les textes tiennent parfois de «l'écriture parlée».

Des articles sur la formation complètent ce numéro. André-G. Bourassa propose un texte sur l'histoire des débuts de l'enseignement de l'art dramatique au Québec; Benoît Gauthier prend le relais historique en présentant François Delsarte comme méthode d'expression ayant influencé les principes rythmiques d'Émile Jaques-Dalcroze et Rudolf Steiner; Muriel Gold retrouve le Petit-Monde d'Yvonne Audet qui a marqué toute une génération d'acteurs québécois; Danièle Le Blanc nous livre les buts et débuts du Conservatoire d'art dramatique de Montréal, et Carole Marceau retrace les courants actuels qui ont marqué l'enseignement de l'art dramatique au Québec au niveau du secondaire.



William Hogarth, *le Musicien en colère*. Eau forte et burin, novembre 1741. Un opéra de quat'sous, auquel se mêlent des enfants, dérange une répétition de *l'Opéra des Gueux*, de John Gay, destiné au théâtre royal. (British Museum.)

Gisèle Barret

Le désir sous le masque

Pour la formation des jeunes chercheurs en théâtre-éducation

Je voudrais présenter ici une expérience que j'appellerai «À la recherche du mythe de l'origine» comme une invitation au voyage, une sorte de voyage initiatique proposé aux jeunes chercheurs pour leur permettre de découvrir le sens de leur thème de recherche ou plutôt le désir qui doit se trouver à la base de l'état premier de leur choix. Dans ce voyage, ou dans cette quête (mais je préfère la métaphore du voyage) j'utiliserai le miroir et le masque, deux objets, deux métaphores, mais pas n'importe lesquels, en particulier lorsque l'on s'adresse à de jeunes chercheurs en théâtre et éducation.

Le miroir peut être considéré comme l'objet par excellence. Du latin *objectum*, l'objet désigne ce qui est placé devant, en face, mais aussi ce qui est en opposition et qui, affectant les sens, se différencie du sujet. N'est-ce pas la définition même du miroir? Cette définition nous sert à plus d'un titre lorsqu'il s'agit de didactique de l'expression dramatique où, selon les cas, le miroir peut occuper différentes fonctions.

Quant au masque, il n'est pas seulement métaphorique, il est la représentation concrète de la métaphore si l'on en juge par l'étymologie grecque de ce mot: *méta* exprime à la fois l'au-delà et l'à-côté, la parenté qui enveloppe et la transgression qui transpose, tandis que le verbe *pherein*, porter, donne une des fonctions du masque qui est, en effet, ce que l'on porte. Ainsi, métaphore qui dit transposition est une figure de transport (de voyage?) de déviation et de

transformation, c'est un mystère, une énigme, tout comme le masque qui en est la traduction ou la matérialisation.

C'est ainsi que, pour moi, le miroir et le masque sont l'objet et la métaphore les plus pertinents pour aborder/contenir la problématique de l'identité et pour nous accompagner dans notre quête, dans notre voyage.

Cette question fondamentale du «Qui suis-je», on ne la pose jamais aux jeunes chercheurs. Comment veut-on qu'ils définissent leur objet lorsqu'ils ne savent qu'obscurément ce qu'ils sont, ce qu'ils savent ou ce qu'ils veulent, lorsque, surtout en activités dramatiques, ils se retrouvent sur un terrain ambigu où se croisent le réel et l'imaginaire?

Avant d'aller plus avant, il convient de préciser ma position: le miroir comme le masque se trouvent en différents lieux et sont utilisés pour diverses fonctions, de la vie quotidienne à l'art, en passant par l'anthropologie, la psychologie, la thérapie, la linguistique, la religion, la politique... et, bien sûr, l'éducation. Qu'y-a-t-il de commun entre ces disciplines sinon le concept de représentation tel qu'il se définit dans la philosophie?

Bien que je ne tiens pas à faire figure de philosophe — ce que je ne suis pas — je ne peux faire l'économie d'un petit détour à travers les sens les plus larges de la notion de représentation, ce qui nous permettra de nous approcher des rapports identité/identification et image/représentation. Ce détour peut avoir l'air d'éloigner les chercheurs de leur objet ou de leur objectif (je pense en particulier aux chercheurs en sciences de l'éducation que je dirige et avec qui j'ai tendance à proposer le même itinéraire); mais cela me semble plus évidemment pertinent lorsqu'on le propose aux chercheurs en théâtre qui sont appelés à manipuler ces concepts en permanence.

Des différentes définitions du concept de représentation, je retiendrai d'abord la toute première, le sens courant qui se rapporte à la manière de présenter la réalité, de manifester sa présence aux sens et/ou à l'esprit par une médiation quelconque: figure, image, symbole, schéma, cadre, projection etc,

ainsi que par le discours, gardons-nous bien de l'oublier. Déjà ce premier sens, indispensable à la vie quotidienne, à la saisie du monde, est aussi important en art qu'en éducation: présence aux sens en art, présence à l'esprit en éducation. (Cette division ne me satisfait pas, mais elle a l'avantage de la clarté et de la spécificité des terrains.) Le privilège du théâtre-éducation ou des activités dramatiques, c'est qu'il s'agit d'un métissage, avec tous les avantages des croisements, rencontres, complémentarités qui permettent d'éviter la dichotomie artificielle.

De ce point de vue, on peut déjà noter la place du miroir et du masque comme médiateurs, lieux de passage vers des réalités difficilement accessibles comme le dos de la personne que les jeux de miroir révèlent ou encore l'espace du dedans et l'expression du corps que le masque permet de découvrir.

Avec le deuxième sens de représentation, on entre de plain-pied sur le terrain des activités dramatiques, en particulier avec le théâtre. Il s'agit de représentation dans le sens de manifestation spectaculaire, exposition ou exhibition, jeu et mise en scène, où ce qui apparaît est une substitution à ce qui existe en réalité. La combinaison des deux premiers sens fait apparaître l'ambiguïté de la théâtralité car, le spectaculaire au théâtre n'est jamais pure substitution, il est aussi présentation aux sens et à l'esprit. Ce double sens, représenté en particulier par l'acteur, c'est bien le thème du miroir, le sujet et son double et le thème du masque dont l'origine étrusque hypothétique de son appellation latine, *persona*, a donné à la fois les concepts de personne et de personnage. Inutile d'insister ici sur l'évidente fonction du miroir et du masque.

Il ne faudrait pas occulter le troisième sens, si important du point de vue politique, qui est le sens de la délégation de pouvoir, qui autorise à parler au nom d'un autre, avec tous les abus que l'on sait. Ne s'agit-il pas d'un phénomène semblable lorsque le miroir débloque le langage ou que, paradoxalement, le masque désinhibe la personne?

Finalement, le dernier sens, le plus important car il contient les trois autres, concerne le phénomène de duplication, c'est-à-dire la copie de l'original, le

thème du double, en quelque sorte, et c'est ici que l'on peut introduire avec éclat le miroir et le masque qui font bien apparaître un autre soi-même, un double que l'on confond avec l'original ou qui occulte la présence directe. C'est bien là l'important, cette présence originale de quelque chose ou de quelqu'un, objet ou sujet caché, ou perdu, ou absent, absolument précieux, totalement irremplaçable, bien que la représentation joue le rôle de l'original, fausse comme l'image dans le miroir, ou comme le masque sur le visage.

Ce que j'essaie de dire avec ce développement un peu théorique, trop bref pour être clair (ou éclairant), c'est que la quête d'identité peut se présenter comme la recherche d'un original inconnu, absent ou inatteignable, peut-être parce qu'il est occulté par trop d'obstacles qui sont autant de masques, un original qui nous échappe quand nous essayons de l'attraper, et qui nous apparaît comme une ombre, un reflet sur le mur de la caverne de Platon ou dans l'espace intangible du miroir.

Cette quête utopique n'est-elle pas présente dans la langue même, dans la confusion étymologique entre personne et personnage qui nous ramène au terme étrusque pour «masque»? Nous ne réglerons pas le problème de la représentation en évoquant cette «métaphysique de la présence» dont j'apprécie plus la poésie que la portée philosophique. Lorsque je propose «pédagogiquement» ce voyage, je me garde bien d'en déterminer le sens. Certes les termes sont inducteurs, et il n'est pas innocent de parler de mythe, de métaphore et d'origine. Ce qui passe, dans le cas concret de la proposition aux jeunes chercheurs, c'est mon désir (que j'identifie comme mon besoin) de m'adresser, pour une fois, à la personne du chercheur qui est rarement sollicitée, qui disparaît le plus souvent derrière les objectifs et les méthodes de recherche. L'objet cache le désir original du chercheur, désir oublié, refoulé par l'obligation pseudoscientifique d'objectivité/neutralité. Cette absurdité pédagogique est encore plus grossière lorsqu'il s'agit de jeunes chercheurs en études théâtrales où la problématique personne/personnage est décisive, pour ne pas dire fondamentale.

C'est pourquoi le projet consiste à quitter les masques traditionnels de la recherche, les «quoi?», «comment?», «pourquoi?», pour aller à la rencontre du

commencement, de l'extrémité hypothétique du fil en amont du désir, ce mythe du pourquoi.

La métaphore du miroir peut aider les jeunes chercheurs à poser les questions fondatrices à partir desquelles le fil de la recherche se déroulera avec plus de pertinence, dans une subjectivité totale qui est peut-être la seule objectivité possible. Chaque chercheur a sa manière de s'emparer de la proposition; chacun remonte jusqu'où il peut/veut: enfance, expérience, formation initiale, rencontres importantes, événements-clés etc. En chemin, il se reconnaît, ou il se découvre; dans le même temps, il se développe, se forme, précise ses perspectives, affine ses projets, modifie ses choix et assoit sa recherche sur des bases à la fois plus personnelles, plus solides et plus sûres.

Cette quête des origines s'accompagne de deux chemins parallèles: un travail sur l'étymologie des termes importants pour le thème envisagé (ce qui est aussi une manière d'atteindre le sens de l'origine) et un travail sur la métaphore personnelle qui représente le mieux le processus de la quête ou le thème particulier de la recherche. Le miroir et le masque ne manquent pas d'avoir des effets modélisants; mais en les proposant comme des métaphores qui sont avant tout les miennes, j'incite les jeunes chercheurs à chercher celles qui correspondent à la fois à leur personnalité, à leur histoire et à leur sujet.

Ainsi, l'origine, l'étymologie et la métaphore constituent trois étapes préliminaires qui donnent à la recherche une plate-forme à partir de laquelle le thème jaillira comme de sa source naturelle, de son berceau d'origine et non d'un contexte abstrait, impersonnel imposé par les prétendues normes de la science ou de l'université.

Je me garde bien de remplacer une vérité contestable par une autre qui le serait encore davantage. J'essaie seulement de confronter la personne qui choisit de chercher et le personnage du chercheur qui va avoir à porter toutes sortes de masques à la fois séduisants et douloureux.

Je ne me berce pas non plus d'illusions: il n'y a pas de commencement, pas d'origine à découvrir, mais il y a tout ce que le processus même de la recherche va révéler, qui aura du sens pour le jeune chercheur, qui l'attachera peut-être encore plus à sa recherche par là même devenue sienne à jamais. C'est ce que j'ai parfois lu dans les témoignages de ceux qui ont trouvé du plaisir à ce jeu et qui ont fait le voyage. Je ne veux pas dire que la fin justifie les moyens, mais qu'il y a dans la proposition une tentative pour trouver une façon de chercher qui s'accorde avec la nature de l'objet de recherche.

Il aurait sans doute fallu un peu plus d'exemples ou de précisions; mais j'espère que ce texte qui représente fort mal une expérience passionnante fera un peu rêver et, dans le rêve, ajoutera l'indispensable complément que tout voyageur se doit d'apporter pour la route.

Hélène Beauchamp

Étude des facteurs intervenant dans la formation des formateurs-pédagogues en art dramatique et amorce d'une théorie des variables

Cette étude s'appuie sur les observations auxquelles j'ai pu m'adonner pendant mes prestations d'enseignement auprès des étudiants inscrits au *Baccalauréat en Enseignement de l'art dramatique* à l'UQAM, ou à l'occasion de mon enseignement et de mes activités de tutorat auprès des étudiants de la Maîtrise en Art dramatique. Au premier cycle, les étudiants viennent chercher une formation initiale, un diplôme qui leur donnera accès, du moins l'espèrent-ils, à un poste dans une école primaire ou secondaire; au deuxième cycle, ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'art dramatique et du théâtre viennent chercher un ressourcement, une formation en continuité. Plusieurs d'entre eux sont déjà en poste dans une institution scolaire, donnent des cours privés, ou pratiquent des activités de formation à l'intention des professionnels et des amateurs.

Je tire surtout mes observations du cours «Fondements de l'enseignement du théâtre 1», ETH 5027, cours obligatoire de la première session du Baccalauréat. Je conçois ce cours comme accueil, mais aussi comme initiation, comme seuil et «épreuve», comme «passage» vers l'apprentissage de l'enseignement de l'art dramatique. J'y propose aux étudiants de s'interroger sur eux-mêmes (retour sur leur propre formation et parcours initiatique individuel), sur leur connaissance de la matière (l'art dramatique dans ses mots, son artisanat, ses dimensions artistiques), sur les modèles curriculaires existants et sur leur approche pressentie de la pratique de l'enseignement (projets et processus, outils didactiques et

attitudes pédagogiques), ainsi que sur les modes et méthodes du travail universitaire.

C'est en revenant sur l'ensemble de mes prestations de ce cours que je tente ici d'identifier les facteurs intervenant dans la formation de ces futurs formateurs, facteurs qui relèvent des étudiants eux-mêmes, de leurs lieux et milieux de provenance, ainsi que des éléments sociaux et historiques conjoncturels définissant en quelque sorte, et souvent à leur insu, le moment de leur insertion dans ce programme de formation. Ces facteurs sont également, et inévitablement, liés à mes propres attentes et projections en ce qui concerne l'enseignement artistique, à des choix personnels que je m'efforce de rendre transparents pour ne pas les imposer, à ma connaissance des milieux scolaire et théâtral, ainsi qu'aux recherches publiées dans le domaine. J'ai réuni ces facteurs sous quatre rubriques que j'ai nommées: facteurs d'incertitude, facteurs de stabilisation, inconnues et dominantes.

L'amorce d'une théorie des variables à laquelle j'en arrive en bout de réflexion résulte de la présence de ces facteurs qui non seulement coexistent mais interagissent tout en s'influençant mutuellement, pour enfin se redistribuer en plusieurs valeurs, variables ou configurations selon les cas ou les circonstances. La formation en vue de l'enseignement de l'art dramatique, m'a-t-il semblé, ne pouvait que s'articuler autour d'une théorie des variables précisément à cause du flux des transformations auxquelles elle est inévitablement soumise, à cause des réalisations diverses qu'elle entraîne et des contextes multiples à l'intérieur desquels elle s'exerce, et surtout parce que cette formation s'attache d'abord à la personne, unique et particulière, chez qui il faut, ce qui est à la fois richesse et contrainte, provoquer, soutenir et magnifier ce caractère unique.

Quant à la résolution de cette réflexion, elle portera sur les phénomènes de luminosité, terme que j'emprunte à l'astronomie, à l'étude des étoiles. Parce que nous vivons dans un système stellaire.

Facteurs d'incertitude

J'appelle facteur d'incertitude ce qui marque une activité de formation sans que ni le formateur ni les étudiants puissent intervenir de façon directe, absolue et à court terme pour modifier cet état de fait. L'incertitude vient du fait qu'on ne peut évaluer l'impact à long terme de ces facteurs ni les influences qu'ils sont susceptibles d'exercer.

1. Dans le contexte des programmes universitaires morcelés en unités créditées, il m'est impossible de connaître vraiment chacun de ces quelque 60 étudiants qui s'inscrivent en septembre et à qui je m'adresserai pendant 45 heures. Je sais donc quelles sont les limites de mon action éducative, je suis consciente du fait que je ne serai pas la seule à intervenir dans leur formation et que, à quelques exceptions près, ce n'est pas moi qu'ils ont choisie mais bien plutôt un programme et une institution, en vue d'une diplomation précise. C'est aux étudiants qu'il incombe d'établir leurs choix au fur et à mesure de leurs rencontres personnelles et professionnelles, de tracer leur voie tout en l'ouvrant, et de réaliser pour eux-mêmes une synthèse de fin de parcours... en négociant continuellement avec l'incertitude.

2. Un deuxième facteur d'incertitude, dont l'impact se fait sentir également sur le formateur et sur les étudiants, tient à la grande diversité des formations antérieures. Spécifions que ces étudiants proviennent pour 15% environ de la pratique théâtrale professionnelle, pour 20% des écoles de formation professionnelle (ENT, conservatoire, université), pour 50% des divers programmes des niveaux collégial et universitaire, et pour 15% du nouveau DEC général en théâtre du cégep Saint-Laurent et du DEC en science de la parole du Conservatoire Lasalle. Comment savoir ce qu'ils savent et ne savent pas? Comment saisir quelle est leur perception, leur mode d'évaluation et leur capacité d'actualisation des phénomènes qui les touchent? Les mots ont plusieurs sens, et chaque individu arrive avec les siens.

Ces provenances et ces orientations multiples se superposent sans nécessairement se rejoindre dans un groupe-classe où les attentes, qui ne sont souvent même pas formulées, sont quasi personnalisées. Dans ce contexte, les étudiants peuvent atteindre à une seule certitude, celle de la note obtenue. Le professeur est de passage, la matière est relative, chaque individu est différent, mais la note, elle, est absolue. Abstraite, elle n'en existe pas moins, ce qui lui confère un pouvoir, celui d'ouvrir toutes les portes.

3. Le troisième facteur d'incertitude tient à ce qui pourrait être perçu, chez les étudiants eux-mêmes, comme un élément de force, mais qui peut se constituer, souvent à leur insu, en empêchement quant à leur évolution à l'intérieur d'un processus de formation. Quant ils s'inscrivent au *Baccalauréat en Enseignement de l'art dramatique*, ils ont déjà développé des goûts, des habiletés, des aptitudes et ils sont déjà engagés artistiquement, politiquement, socialement, affectivement et économiquement. Une bonne majorité d'entre eux sont déjà investis dans une pratique d'enseignement ou de production artistique, pratique qui se définit comme occasion d'affirmation, comme lieu d'actualisation créatrice et source de revenus. Ils ont déjà arrêté des choix qui leur confèrent des certitudes mais qui peuvent également les éloigner, temporairement ou de façon permanente, des conduites d'ouverture, de curiosité, d'expérimentation, de découverte par lesquelles l'apprentissage advient. L'incertitude tient ici à la capacité qu'ils se découvriront, ou non, d'articuler de façon dynamique leurs propres certitudes avec leurs désirs d'exploration.

4. Le quatrième facteur d'incertitude est lié au fait que ces étudiants veulent identifier, le plus précisément et le plus tôt possible, leur futur milieu et leurs futures conditions de travail. Or, cela n'est pas toujours possible, ce qui entraîne des inquiétudes, des frustrations et, conséquemment, des attitudes de non-disponibilité à l'exploration et à la recherche, à moins que ce ne soit la tentation du «retour» vers leur point de départ.

Nos sociétés actuelles connaissent de grandes mouvances de populations qui se répercutent immédiatement sur l'institution scolaire. Les étudiants savent que la composition sociale, culturelle, linguistique de notre aire géographique se

diversifie à très grande vitesse, mais ils ne l'ont pas nécessairement expérimenté directement. En effet, ils viennent majoritairement de milieux sociaux aisés où les pratiques artistiques sont connues et appréciées. Ils sont peu nombreux à venir du Montréal métropolitain et sont très majoritairement issus des banlieues, des régions ou des milieux ruraux. Ils ne sont pas handicapés physiquement ou intellectuellement et leur milieu de provenance est presque toujours culturellement et linguistiquement uniforme. Ces étudiants sont majoritairement des femmes blanches, francophones, de milieu petit-bourgeois. Peuvent-elles se préparer à ce qu'elles ne connaissent pas? Peuvent-elles envisager d'enseigner dans un milieu où tout serait nouveau? Elles cherchent des certitudes qui leur échappent mais hésitent devant les conduites d'exploration qui les rendraient disponibles aux découvertes. Est-ce à ce moment que ces étudiants choisissent le retour vers ce qu'ils connaissent déjà, c'est-à-dire leur école, leur commission scolaire, leur région d'origine?

Ajoutons ici, entre autres paramètres additionnels, que les écoles primaires et secondaires québécoises fonctionnent de plus en plus de façon autonome, que les projets éducatifs sont chaque fois spécifiques à l'école et au milieu donné, que la matière «art dramatique» est vaste, et que les approches pédagogiques varient considérablement selon les individus. Et ce faisant nous n'aurons pas encore évoqué les choix esthétiques, éthiques, les orientations idéologiques et autres qui façonnent et définissent les personnes.

5. Le dernier facteur d'incertitude, et non des moindres, vient du milieu de l'éducation lui-même en ce qui a trait aux directives ministérielles, qui sont de plus en plus prescriptives, et aux pratiques syndicales, de plus en plus restrictives.

On le constate: la formation de formateurs en art dramatique ne s'élabore pas en fonction de certitudes mais bien au regard de recherches constantes et d'approches régulièrement renouvelées.

Facteurs de stabilisation

J'appelle facteur de stabilisation ce qui réintroduit dans le processus de formation les éléments d'équilibre nécessaires à une mise en perspective. Il s'agit d'éléments périphériques en quelque sorte, qui préexistent à la formation du groupe-cours, qui sont indépendants de ma prestation d'enseignement, qui se situent à l'extérieur de l'activité, mais qui s'opposent aux facteurs d'incertitude ou qui, du moins, entrent en résistance avec eux afin de créer une tension dynamisante.

1. S'il m'est impossible de connaître chacun des 60 étudiants du cours ETH 5027, s'il m'est impossible de leur imposer mon approche du théâtre et ma conception de l'enseignement, c'est tant mieux. Je suis alors en mesure de leur présenter, par le biais d'analyses descriptives et de pratiques d'animation, les styles, les approches et les fondements de modèles curriculaires variés. Ces modèles, conçus et expérimentés dans les cinquante dernières années, par des individus et des collectifs, dans des contextes culturels, politiques et sociaux spécifiques et différents sont alors utilisés comme modèles, mais aussi comme repoussoirs à partir desquels de nouveaux modèles pourront être conçus. Ce premier facteur de stabilisation — l'existence de nombreux modèles curriculaires — incite à nommer, définir, structurer et élaborer des modèles théoriques (ou virtuels) précédés, suivis ou accompagnés de mises en pratique.

2. Le deuxième facteur de stabilisation se rattache aux projets personnels des étudiants, à leur engagement actif en enseignement, en animation ou en création théâtrale: lorsqu'ils s'y adonnent, ils savent ce qu'ils font et ils le font sûrement bien (la continuité de leur entreprise en est la preuve) même s'ils ne savent pas toujours comment nommer l'intuition qui est à l'origine de leur projet, ou le désir qui le motive. Un de leurs plaisirs, tout au long du cours ETH 5027, est de reconnaître ce qu'ils font déjà, de le situer dans un continuum historique, d'en tirer des analyses comparatives, d'entrevoir les variantes ou les alternatives possibles et, surtout, de jumeler une pratique artistique — la leur — à une réflexion théorique — telle que poursuivie dans le cours. Ici, la stabilisation

opère sur l'individu — qui «met de l'ordre dans ses idées» — ainsi que sur la notion même de modèle, notion qui accède à son sens le plus intéressant qui est de désigner ce qui est extirpé de la gangue concrète et quotidienne de l'action, pour se stabiliser en une figure visualisable et réactualisable. (Modèle: représentation simplifiée d'un processus, d'un système. *Le Petit Robert*, 1989.)

3. Le troisième facteur de stabilisation est la matière art dramatique elle-même qui, en se déployant dans toute sa richesse, entraîne les étudiants à se présenter et à se faire connaître aux autres par l'intermédiaire d'animations, de retours critiques, d'exposés et de discussions / débats. Ces activités leur confirment au moins deux choses: leur matière est vaste et il existe de nombreuses façons de l'aborder. Ce qui leur semblait monolithique parce que précédemment expérimenté par chacun d'entre eux d'une seule façon est désormais perçu comme étant multiple et comme pouvant se découper en fragments, en unités repérables, en vue de l'élaboration de stratégies variées d'enseignement, de choix d'attitudes pédagogiques et de planification de divers processus d'apprentissage.

Paradoxalement, le facteur de stabilisation vient ici d'un éclatement de la matière et d'une multiplication des approches didactiques, éléments qui laissent aussi comprendre aux futurs formateurs que la personne en situation d'apprentissage et de pratique artistique est une personne en évolution et en transformation (au gré de son développement personnel, de ses aptitudes individuelles et d'un contexte social et culturel reconnaissable). L'incertitude est levée quant à l'obligation qui aurait pu être faite aux étudiants de se conformer à un seul mode d'approche. Et, par ailleurs, la nécessaire confrontation à diverses approches d'une même matière dans un groupe-classe qui est lui-même multiple entraîne presque obligatoirement une prise de conscience de l'importance des facteurs de stabilisation dans cet enseignement, stabilisation qui viendra idéalement de la matière elle-même, de sa richesse.

4. Le quatrième facteur potentiel de stabilisation est cruellement absent des situations de formation de formateurs telles que je les connais: il s'agit de la présence de l'Autre, présence qui pourrait entraîner quasi automatiquement une ouverture culturelle, linguistique, sociale de ceux qui sont là à ceux qui ne sont

malheureusement pas là. À l'université, en art dramatique, la couleur, les sonorités, les images, les rythmes — ce qui forme l'imaginaire — sont uniformes, et conformes à ceux des scènes de théâtre, de la télévision et du cinéma du Québec contemporain. Le formateur de formateurs doit alors travailler dans le fictif, entraîner les étudiants dans un univers «comme si...», où les sensibilités se différencieraient au gré des origines culturelles. Mais l'imagination a souvent besoin d'appuis concrets, de références ; les conduites de faire semblant ne sont donc pas suffisantes, et ces futurs formateurs éprouvent de la difficulté à se projeter dans un univers autre, qui demeure «exotique» même si cet exercice deviendra, de toute évidence, le leur.

5. Le dernier facteur de stabilisation, le plus important et le plus délicat à sauvegarder, est lié au désir que chacun des étudiants éprouve de partager son savoir, son savoir-faire, son plaisir avec d'autres, soit plus jeunes, soit moins expérimentés. Or, ils comprennent rapidement que l'enseignement, dans le cadre strict de l'institution scolaire, est soumis à des contraintes importantes qui viennent du système d'éducation, de l'institution même, tout autant que du milieu social. Leur désir est à sauvegarder, parce qu'il est désir du partage, désir de la création artistique et parce qu'il est facteur de stabilisation à long terme. C'est à partir de leur désir que s'enclencheront leurs élans successifs, leurs remises en question et leurs relances vers l'expérience renouvelée.

En définitive, c'est peut-être ce premier cours dans leur formation de futurs enseignants qui constitue à la fois le facteur de stabilisation et le facteur d'insécurité les plus déterminants. C'est là que les étudiants sont initiés, non seulement aux diverses méthodologies du travail universitaire, aux différentes approches de l'enseignement du théâtre tout autant qu'aux réalités du milieu scolaire, mais aussi au repérage des fragments constitutifs de la matière art dramatique et de la mise en place de l'activité enseignement. C'est là qu'ils se frottent au collectif, aux autres, aux pratiques multiples, aux modèles théoriques, au travail intellectuel, imaginatif et sensible. À l'issue de ce cours, c'est à chaque étudiant de décider: de sa propre orientation et de l'auto-discipline nécessaire pour y atteindre. Il doit alors identifier ses lacunes et ses forces et comprendre comment son désir initial peut se muer en stratégies de formation

pour lui-même et en conception de stratégies de formation pour d'autres, ses futurs élèves.

Inconnues

Je nomme inconnues — comme en mathématique — ces variables qui restent à déterminer, une fois que l'étudiant aura franchi le cap — l'épreuve — de ce premier cours, pour que sa formation de futur pédagogue ait une suite. Son cheminement le conduira — comme dans un *lehrfahrt* — dans et par les cours de didactique de l'art dramatique, de psychologie du développement, d'étude du milieu scolaire québécois, de pratique des jeux de dramatisation, de théâtralisation, de création dramatique, d'intervention théâtrale auprès des jeunes, etc., jusqu'aux lieux de stages où il vérifiera, dans une pratique d'enseignement certaine et incertaine, sécurisante et déstabilisante, heureuse mais anxieuse, les modalités des retombées dans le quotidien le plus concret de ses efforts précédants de modélisation et de théorisation stratégique. C'est lors des stages qu'il confirmera ou abandonnera son tout premier désir de partager une passion pour le théâtre avec des jeunes, dans le milieu scolaire, par une pratique d'enseignement. C'est dans la pratique même de l'enseignement que se rencontreront ces inconnues.

1. La première des inconnues a trait à l'attitude pédagogique que le stagiaire et futur formateur se sentira apte à mettre en œuvre. La pédagogie, on le sait, est un art qui ne parvient à l'existence qu'en situation d'application. C'est en prenant connaissance et conscience de ses moyens, en soumettant ses connaissances et sa vision du monde et du théâtre à l'épreuve de l'enseignement et de l'animation, que l'étudiant saura — c'est l'inconnue — si son désir d'enseigner résiste aux contraintes de la réalité. Il appartient au formateur universitaire d'annoncer l'existence de cette inconnue que l'étudiant seul peut résoudre. Et quand il l'aura repérée, ce sera à lui d'intégrer ses choix pédagogiques dans sa pratique en demeurant à l'affût du renouvellement, de l'augmentation et de la transformation — dans un continuum d'implication — de son désir et de ses façons d'enseigner l'art dramatique.

2. La deuxième des inconnues touche à la fois le formateur de formateurs et tous les individus qui lui sont liés de près ou de loin dans cette chaîne impressionnante de transmission orale, tactile, sensible, du savoir. Elle tient au fait qu'il s'agit d'un enseignement artistique. En effet, si cette activité vise l'acquisition d'un savoir-faire certain, artisanal et technique, elle accompagne surtout la nécessaire évolution des personnes en cause et le développement, chez elles, d'aptitudes créatrices. En ce qui a trait au savoir-faire, les séquences d'apprentissage peuvent être ciblées de façon précise ; il demeurera cependant toujours difficile d'évaluer — en termes d'heures, de jours, de calendrier — l'évolution personnelle et sensible des personnes. Le travail artistique ne se présente pas nécessairement selon des étapes prévisibles et comptabilisables, mais bien plutôt dans un continuum. Cette inconnue, qui tient au fait que l'enseignement de l'art dramatique s'intéresse d'abord aux personnes, sera continuellement présente et elle variera selon les personnes elles-mêmes. Et elle rencontrera inmanquablement la transgression.

3. La troisième des inconnues tient au groupe, au collectif. Le théâtre demeure — c'est là son essence même — un art et un artisanat du collectif. Le groupe est, en théâtre, le seul lieu possible de l'intégration des connaissances, de la vérification des aptitudes, de la mise à l'essai des capacités. Mais LE groupe n'existe pas. N'existent que LES groupes successifs à l'intérieur desquels le formateur intervient. Ces groupes sont chaque fois différents, possèdent une identité spécifique, et exigent chaque fois qu'on s'y adapte.

Ces inconnues sont riches de toutes les possibilités. C'est là que se cache la réalité virtuelle la plus sensible.

Dominantes

J'appelle dominantes ces caractéristiques, ou plutôt ces élans qui sous-tendent la formation de formateurs en art dramatique tout en lui conférant du dynamisme tant dans ses manifestations externes que dans ses motivations intérieures. Ces dominantes disent une quête de sens, elles sont issues du désir,

et elles se heurtent souvent à l'imperfection des circonstances. Elles ont comme fonction d'ancrer le processus formateur dans la fluidité même des transformations. On sait que divers facteurs et inconnues interviennent dans ce processus qui tente pourtant de se réaliser harmonieusement dans un contexte où les médias, les rumeurs populaires, les publicités ne présentent que les mérites de l'immédiat rapide et jetable, sans valeur et donc futile. Ces dominantes sont là comme des étoiles, comme des repères pour un idéal, humaniste sûrement, qui devrait être producteur de sens.

1. La première dominante est celle de l'acquiescement au passage, au voyage, celle de la mise en état de réception, d'éveil. Ce qui ne va pas sans difficulté, à cause des différences très importantes qui existent entre l'activité d'enseignement, qui suppose des certitudes et qui autorise l'affirmation, et l'activité artistique qui se définit par le questionnement, voire le refus. À cause également des contrastes perceptibles entre l'école, où l'élève apprend à se conformer aux modes sociaux, et l'atelier où il est libre d'expérimenter sa personne et son expression. À cause, enfin, de l'opposition potentielle entre l'effort de maintien des normes qui est celui de l'enseignant, et le consentement au risque qui est le fait de l'artiste. Il faut dès lors que ces futurs enseignants d'art dramatique consentent à connaître ces états et à admettre leur co-existence. «Aucun apprentissage, écrit Michel Serres, n'évite le voyage. [...] Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance» (*Le Tiers-Instruit*, p. 28).

C'est le voyage initiatique — le *lehrfahrt* — que la pratique artistique nourrit et que les apprentissages balisent.

2. La deuxième dominante sera l'invention, qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se fasse à partir d'intuitions vérifiées ou par l'intermédiaire de références textuelles ou de techniques variées (masques, marionnettes, objets, costumes, etc.). Invention d'activités, d'exercices, de mises en situation, de modes de dramatisation, de supports didactiques, de stratégies d'apprentissage, etc. Invention d'attitudes, de mises en rapport, de structures, etc. Invention de circonstances, de musiques, de mots, de lumières, etc. Parce que l'invention

pédagogique, au même titre que la création théâtrale, est un acte d'affirmation, une proposition active. Michel Serres, encore:

L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. [...] L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense: seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit. [...] L'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'œuvre et de pensée (*Le Tiers-Instruit*, p. 147).

3. La troisième dominante sera le dialogue: l'appel, l'accueil, la rencontre de l'Autre. Enseigner, c'est aller à la rencontre de l'Autre, de celui, de celle qui est devant nous, autour de nous, en nous, avec nous, par nous, à cause de nous, entre nous, à côté de nous, à travers nous — DE NOUS. On le contaste, ce sont les prépositions qui invitent à la mise en rapport. La préposition, selon Dauzat, est un «instrument de détermination et de liaison» (cité dans *le Petit Robert*, 1990).

Théorie des variables

À la suite de l'identification de ces dominantes et dans le sens du voyage initiatique, de la transformation, de l'invention et de la rencontre de l'Autre, l'exposition de cette théorie des variables en formation de formateurs n'étonnera pas. Elle découle de la présentation des facteurs d'incertitude et de stabilisation, de même que des inconnues où nous avons pu constater la place centrale de la personne dans les programmes de formation de futurs pédagogues en art. Dans une société globale qui abolit les frontières du capital et de la production des biens pour, semble-t-il, durcir les frontières culturelles et politiques, c'est de plus en plus la personne qui importe, dans tous ses aspects et dans toutes ses manifestations. Aspects et manifestations qui réunissent, encore une fois, toutes les concrétisations possibles, qui tiennent dans les mises en rapport tout autant qu'ils relèvent des déterminants et inducteurs sociaux ou personnels. La théorie des variables en formation de formateurs en art dramatique tient au fait que c'est

la personne qui est au cœur de la relation pédagogique et au cœur de l'expérience artistique. Et je propose que le formateur en art dramatique s'identifie d'abord comme pédagogue, qu'il avoue s'intéresser d'abord à des personnes, et qu'il se présente comme ange gardien et passeur.

Refuser la relation pédagogique, c'est priver l'autre des instruments qui lui donnent accès avant tout à lui-même, c'est le maintenir en dehors du champ de son propre désir (M.-J. B, «Enseignement de l'art», *Encyclopædia Universalis*, 1980).

Cette théorie des variables considérera comme primordiales toutes les situations d'ouverture, qu'elle jumellera à des situations de contrainte. Elle juxtaposera donc la liberté (individuelle) à l'obligation (sociale) dans une société qui, sous apparence de multiplicité, se structure à outrance et dans un univers où les véritables ouvertures — culturelles, philosophiques, artistiques — sont de plus en plus rares.

Résolution

J'aimerais bien terminer cette étude par une réflexion sur les phénomènes de luminosité, terme que j'emprunte à l'astronomie, à l'étude des étoiles. Parce que nous vivons dans un système stellaire; parce que j'aime savoir que les étoiles possèdent dans leur noyau leur propre source thermonucléaire d'énergie; parce que l'étoile est un «astre producteur et émetteur d'énergie, et dont le mouvement apparent sur la sphère céleste est trop faible pour l'observation à courte durée», ce qui invite à l'observation à long terme d'un phénomène durable; parce que les étoiles sont des points brillants dans le ciel, la nuit (*le Petit Robert*, 1990). Et parce que les étoiles, selon l'opinion la plus répandue, «prennent naissance au sein de la lumière interstellaire» (*Encyclopædia Universalis*, 1968, vol. 6, p. 718).

J'estime que le formateur de formateurs en art est un pédagogue qui autorise le rêve, qui invite à la poésie, qui indique les routes les moins fréquentées.

Aides et obstacles à l'expression créative

et formation de formateurs en art dramatique¹

L'engagement créatif en atelier d'art dramatique se particularise lorsqu'il s'inscrit en contexte institutionnel, avec ses contraintes d'objectifs et de contenus de programme, d'évaluation et de notation. Par ailleurs, dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement, le cours de didactique de l'art dramatique rassemble des participants ayant généralement peu d'expérience en activités dramatiques et plus ou moins de motivation à entreprendre l'exploration de ce médium artistique. Ces programmes accordent en effet aux arts une faible importance qui est à l'image de celle que lui accordent les milieux d'enseignement. De plus, cette motivation est spécifiée par leurs préoccupations didactiques: quoi, pourquoi et comment faire des activités dramatiques avec des enfants à l'école. Un tel contexte confère une acuité particulière à la question du colloque: comment former «des êtres sensibles à l'art dramatique (au jeu et à la création), mais aussi capables de communiquer cet art à de jeunes élèves à l'intérieur d'une pratique pédagogique cohérente»? (Programme du colloque.)

La réponse à cette question prend différentes formes puisqu'elle interroge le réseau des rapports entre l'art dramatique, l'étudiant et le formateur. J'ai choisi de la traiter sous l'angle du rapport de l'étudiant avec sa démarche artistique, à partir des études que je mène, depuis quelques années, sur l'expression créative en activités dramatiques. Il me semble que le futur

¹ Communication présentée au Colloque *L'art de former des formateurs en art dramatique*, dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, mai 1994.

enseignant sera d'autant plus capable de stimuler la démarche créative de ses élèves, dans une pratique pédagogique cohérente, qu'il aura acquis des savoirs tant implicites qu'explicites sur le processus créatif, à travers une pratique personnelle réfléchie. Pour aider ses étudiants à développer cette sensibilité au processus créatif, le formateur est appelé à soutenir à la fois leur démarche créative et cette réflexion sur leur démarche créative, ce qui implique une compréhension claire du processus. La réflexion ici proposée souhaiterait contribuer à la construction de cette compréhension en présentant des facteurs constituant des obstacles ou des aides à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel.

Cette réflexion s'articule sur des présuppositions théoriques qu'il importe de rappeler, même brièvement, pour mieux situer les propos. Ainsi, je définis l'expression créative en art dramatique «comme une attitude de la personne explorant les rapports entre elle-même et son environnement dans un 'faire' où s'exerce son aptitude à produire du fictif» (Saint-Jacques, 1991, p. 18). Selon Legendre (1988), l'attitude est l'«état d'esprit [...] d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement [...] qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable» (p. 51). Toutefois, en art dramatique, un faire créatif, l'attitude n'est pas seulement un état d'esprit, elle est aussi un «vouloir faire». Pour Barba (1982), «ce n'est pas le vouloir exprimer qui décide de l'action de l'acteur [...]. C'est le vouloir faire qui décide de l'expression de l'acteur» (p. 84). Ainsi, l'attitude créative réfère à l'engagement du joueur dans un faire d'exploration interactive entre la personne et son environnement. Cette attitude se manifeste, concrètement, à travers des manières d'être, en rapport avec des perceptions ou des sentiments, et des manières d'agir, des comportements.

Cette réflexion repose sur des informations relatives aux manières d'être recueillies auprès de quatre groupes (n=91) d'étudiants en formation à l'enseignement de l'art dramatique. Suite à un atelier comprenant une improvisation non verbale d'environ trois minutes, en équipe de cinq ou six personnes, présentée au groupe et enregistrée sur vidéo, les participants ont été appelés à se remémorer leur vécu au cours de la présentation de l'improvisation et à le décrire

par écrit. Ils ont ensuite été invités à ordonner 60 énoncés en 6 classes, allant des énoncés les plus caractéristiques de leur vécu subjectif au cours de la présentation de l'improvisation, aux énoncés les moins caractéristiques (cf. notes méthodologiques à la fin du document).

Les énoncés désignés les plus caractéristiques et les rétroactions écrites ont été examinés sous l'angle des facteurs ayant constitué des obstacles ou des aides à l'expression créative. Une première partie présente les traits caractérisant les attitudes d'«auto-contrainte», de «facilité» et d'«implication» et en dégage les types de facteurs favorisant ou défavorisant l'expression créative en art dramatique. La deuxième partie précise la nature de ces facteurs à partir de l'analyse des rétroactions écrites. Enfin, une troisième partie, en guise de conclusion, expose de possibles impacts sur l'intervention pédagogique du formateur d'une prise en considération des facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel.

1. Types de facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative

Les 60 énoncés que les participants ont été appelés à classer rendent compte du vécu, agréable ou désagréable, des rapports que la personne a entretenus avec elle-même et avec son environnement lors de la présentation de l'improvisation, sous six dimensions: sa motivation, sa perception d'elle-même sous le regard des spectateurs, l'exercice de ses ressources, sa concentration, sa relation avec les partenaires et sa perception de l'activité (thème, consignes, etc.). L'analyse des énoncés désignés les plus caractéristiques par les participants a permis de dégager trois attitudes: l'«auto-contrainte», la «facilité» et l'«implication» (Saint-Jacques, 1992). L'examen des traits caractérisant le vécu subjectif sous ces trois attitudes (cf. tableau 1 de la page suivante) permettra de mieux saisir le type d'obstacles ou d'aides que le participant rencontre dans une expérience créative en contexte institutionnel.

Tableau 1

Traits caractérisant le vécu subjectif des participants

Attitude d'auto-contrainte	Attitude de facilité	Attitude d'implication
Malaise dominant le rapport avec soi	Aisance dominant le rapport avec l'environnement	Aisance dans les rapports avec soi et avec l'environnement
Perception négative de l'exercice de ses ressources	Relation satisfaisante avec les partenaires	Concentration par absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction
Norme substituée à une motivation interne	Attention soutenue à ce qui se passe	Motivation interne soutenant l'implication
Ambivalente perception de soi sous le regard des spectateurs	Implication libre d'entraves	Sentiment de fusion avec les partenaires
Appréciation et/ou critique de l'activité	Mise à distance des spectateurs	Appropriation de la présence des spectateurs
Confiance envers les partenaires et/ou problèmes de communication	Appréciation de l'activité et/ou de son potentiel de jeu	Accroissement d'engagement de ressources
Attention et/ou difficultés de concentration	Exercice spontané des ressources	Appréciation et/ou intériorisation de l'activité

La couleur affective dominant le vécu subjectif des participants en «**auto-contrainte**» relève du malaise et de l'insatisfaction, toutefois non généralisés. L'exercice de ses ressources est la source majeure du malaise provoqué par les jugements négatifs que ces participants portent sur leur manière d'exercer et d'exploiter leurs ressources créatives lors de l'improvisation, considérant ne pas les avoir exploitées au maximum, se sentant peu créatifs, ayant l'impression de se répéter ou ne sachant pas quoi ou comment faire. Leur manière de s'impliquer dans le jeu est une source de malaise presque aussi importante, liée aux normes qu'ils se fixent ou qu'ils perçoivent, considérant que ce qu'ils ont fait ne ressemblait pas à ce qu'ils auraient voulu faire, doutant avoir répondu aux exigences du jeu ou aux attentes de leurs partenaires ou, encore, pour certains, se sentant obligés d'inventer, de trouver des idées spéciales, voire de participer à l'activité. De plus, ces participants craignent que les spectateurs ne trouvent pas intéressant ou original ce qu'ils font, quoique leur perception des effets du regard des spectateurs sur eux est ambivalente, certains se sentant bloqués par les spectateurs et d'autres non. Le malaise suscité par l'activité, la relation avec les partenaires et leur concentration apparaît cependant relatif, puisque ces trois dimensions sont parfois désignées comme source d'aisance et de satisfaction.

La couleur affective du vécu des participants sous une **attitude de «facilité»** est très nettement sous le signe de l'aisance et de la satisfaction, pratiquement généralisées. Ce plaisir, sans les nuages du doute, est déjà un signe de la facilité qui caractérise leur attitude. Ils ont confiance envers leurs partenaires, ils apprécient l'harmonie et la complicité de leurs relations, mais sans chercher à nourrir leur jeu par cette interaction. Ils sont concentrés, attentifs à ce qui se passe et présents à diverses sensations, sans toutefois s'absorber dans le jeu ou la fiction. Ils s'impliquent dans le jeu et se laissent aller dans l'action selon ce qu'ils ressentent, mais cet engagement est soutenu par des normes, le désir de répondre aux exigences et aux attentes, et s'enracine peu dans le monde intérieur de la personne. Cette tendance à l'extériorité se confirme à l'analyse des dimensions moins caractéristiques de leur vécu subjectif. La présence des spectateurs n'affecte pas leur jeu, mais ne vient pas les stimuler ou les énergiser; ils les tiennent à distance. L'activité leur plaît, elle leur permet de faire ce qu'ils veulent, mais ils ne cherchent pas à y donner un sens personnel. Enfin, les idées

leur viennent facilement, mais ils accordent relativement peu d'importance à l'exercice de leurs ressources que, d'ailleurs, ils engagent peu.

Les traits descriptifs de l'attitude d'«implication» s'apparentent à ceux de l'attitude de «facilité». L'aisance et la satisfaction dominent le vécu affectif de ces participants, quoiqu'elles soient moins généralisées qu'en «facilité». De plus, elles touchent le rapport à soi autant qu'à l'environnement, indice de leur implication globale. La concentration, la dimension la plus caractéristique, est un facteur d'ouverture à l'expérience, mais aussi d'absorption dans le jeu, le ressenti et la fiction. L'implication se qualifie par un laisser-aller à l'action et au ressenti, comme en «facilité», mais elle est plus enracinée, puisque certains sentent la correspondance entre leur faire et leurs élans intérieurs ou se surprennent de la qualité de leur jeu. La relation avec les partenaires mène à une interaction complice nourrissant le jeu et c'est le sentiment de fusion avec l'équipe qui domine plutôt que la facilité des échanges. Des indices d'engagement personnalisé se retrouvent aussi dans les trois dimensions moins caractéristiques. Les spectateurs sont maintenus à distance, mais des participants tendent à s'approprier leur présence perçue comme stimulante et énergisante. Ils engagent plus de ressources dans leur jeu, l'enrichissant de diverses manières, explorant des actions variées ou cherchant à se dépasser par rapport à ce qu'ils font habituellement. L'activité est appréciée, mais ils l'intériorisent davantage, donnant un sens personnel, voire intime aux résonances qu'elle suscite chez eux.

Les traits caractérisant le vécu subjectif des participants dans les trois attitudes fournissent des indices sur les types de facteurs susceptibles de constituer des obstacles ou des aides à l'expression créative en art dramatique. Le trait relatif au plaisir éprouvé, en marquant l'importance du vécu affectif du participant, désigne des facteurs internes plutôt qu'externes, ce que confirme l'examen de traits spécifiques aux six dimensions. La dimension relative à la perception de l'activité (thèmes, consignes) vient respectivement aux quatrième, cinquième et sixième rangs. Notons, de plus, que le recours à des normes extérieures est l'obstacle majeur à un engagement créatif; la centration sur l'extérieur, les partenaires et les actions produites, témoignent de «facilité»; la personnalisation de l'engagement, soit l'enracinement du jeu dans le monde

intérieur de la personne, apparaît comme un facteur décisif de la qualité du faire créatif.

Les obstacles ou les aides à l'expression sont donc internes, relevant de la personne plus que du contexte extérieur. De plus, ils relèvent de facteurs socio-affectifs plus que de facteur cognitifs ou d'habiletés. La dimension relative à l'exercice de ses ressources est également de faible importance; elle vient au dernier et à l'avant-dernier rangs chez les participants en «facilité» et en «implication», quoique ces derniers cherchent davantage à explorer des actions variées. Elle est au premier rang de l'attitude d'«auto-contrainte», mais sous des énoncés en rapport avec des normes (le sentiment d'avoir été peu créatif et de n'avoir pas exploité ses ressources au maximum), plutôt qu'en rapport avec des difficultés éprouvées. Il en est de même pour la relation avec les partenaires et la concentration, des dimensions majeures d'aisance. C'est la présence au jeu des partenaires plutôt que leurs habiletés de socialisation ou de communication qui est sollicitée dans la relation avec les partenaires. C'est l'absorption dans le jeu qui accroît l'engagement plutôt que la capacité de focaliser son attention sans se laisser distraire.

L'ambivalence de l'impact du regard des spectateurs chez les participants en «auto-contrainte» et en «implication» fait aussi référence à des facteurs socio-affectifs. Sous cette dimension, se retrouvent le plus d'énoncés positifs chez les participants en «autocontrainte» où domine le malaise et le plus d'énoncés négatifs chez les participants en «implication» où l'aisance l'emporte. Chez ces derniers, l'énoncé négatif le plus caractéristique est celui référant à la crainte de la dépréciation des spectateurs. Par ailleurs, la présence des spectateurs n'affecte pas les participants en «facilité» qui en font abstraction, les mettent à distance. Ce sont donc la crainte du jugement des spectateurs et le manque de relation avec eux qui font obstacle à l'engagement sous cette dimension, plutôt que le fait d'être ou non exposés à leurs regards.

2. Nature des facteurs constituant des aides et des obstacles à l'expression créative

L'analyse des énoncés désignés comme étant les plus caractéristiques par les participants indique que les facteurs constituant des aides et des obstacles à l'expression créative en art dramatique en contexte institutionnel sont essentiellement des facteurs internes, d'ordre socio-affectif. Les rétroactions écrites permettent de préciser la nature de ces facteurs. Suite à la présentation des improvisations et avant le classement des énoncés, les participants ont été invités à décrire, par écrit, leur ressenti au cours de la présentation, soit les sensations, les sentiments, les images et les idées qui les ont habités à ce moment. L'analyse de ces écrits spontanés vient confirmer les indices fournis par l'examen des traits caractérisant les trois attitudes, en y apportant des nuances et des précisions.

Les rétroactions confirment la prédominance de facteurs internes sur les facteurs externes comme aides ou obstacles à l'expression créative et de facteurs d'ordre socio-affectif. En témoignage, d'abord, l'importance du vécu affectif dans l'expérience créative. La majorité des participants évoquent explicitement un état affectif, les autres, sauf exception, décrivent ce qui s'est passé d'une manière qui indique leur état affectif. Toutefois, cet état affectif n'est pas toujours stable ou évident. La moitié des participants rapportent avoir vécu et du malaise et de l'aisance au cours de la présentation de l'improvisation. Cette ambivalence affective prend la forme d'un passage d'un état à un autre (par exemple, d'une crainte surgie avant de commencer au plaisir venu en cours de jeu), de dominance d'un état affectif sauf pour un ou quelques aspects, de confusion ou d'ambivalence perçue parfois comme paradoxale.

À l'importance du vécu subjectif s'ajoute la relative présence d'éléments externes. Les éléments relatifs à l'environnement (l'activité, les spectateurs et les partenaires) sont moins présents que ceux relatifs à la personne, à ses manières d'être et d'agir. L'activité (thème ou consigne) est peu mentionnée. Les partenaires et les spectateurs sont fréquemment évoqués, mais associés aux états affectifs que leur présence provoque. Par exemple, dans la relation avec les partenaires, il est question de complicité, de cohésion, de confiance ou, au

contraire, de méfiance, d'isolement; les spectateurs sont évoqués en rapport avec l'impact de leur présence sur le joueur, la gêne ou la satisfaction de les avoir fait rire. Ainsi, les éléments relatifs à l'environnement sont non seulement moins présents que ceux relatifs à la personne, mais ils sont de plus abordés en rapport avec la personne. Les facteurs influençant négativement ou positivement l'engagement créatif apparaissent donc essentiellement internes et d'ordre socio-affectif.

L'évocation ou la description de manières d'être ou d'agir sous un état affectif négatif renvoient à la perception d'un obstacle qui bloque, entrave ou suscite de l'inconfort. Cet obstacle est une menace pour la moitié des participants mentionnant un état affectif négatif et une contrainte pour les autres, quoique pour certains la nature de cet obstacle soit indéterminée. La menace s'exprime principalement sous les vocables de peur et de crainte. La source de cette menace est parfois imprécise et certains en sont conscients, disant par exemple avoir eu «peur de j'sais pas quoi». Évoquée, elle est désignée soit en rapport avec le jeu (au niveau de la relation avec les partenaires, de l'émergence des idées ou de l'espace/temps), soit en rapport avec les spectateurs (au niveau de la crainte de leur jugement parfois indirectement abordée, comme la «peur de faire un fou de soi»). La contrainte s'exprime sous des vocables et des expressions fort diversifiés, traduisant plus ou moins d'intensité, allant de l'exaspération à l'embarras. Lorsque la contrainte est évoquée, elle est présentée en rapport avec l'impact de la présence des spectateurs et en rapport avec la production d'actions ou l'engagement dans le jeu.

La description ou l'évocation de manières d'être et d'agir sous un état affectif positif s'accompagnent, pour la majorité des participants concernés, de l'expression du plaisir éprouvé, plaisir d'intensité variable cependant, relevant du bien-être ou de la détente chez certains ou, chez d'autres, de l'excitation, voire de l'emballement ou de l'euphorie. Les sources des états affectifs positifs sont les partenaires et les spectateurs, parfois l'activité elle-même. Les états affectifs positifs sont donc exprimés de manière différente des états affectifs négatifs. Ces derniers sont d'emblée spécifiés, sous forme de menace ou de contrainte, et ne s'accompagnent pas, sauf exceptions, d'expression du déplaisir. La sensation de plaisir l'emporte chez les participants vivant un état affectif positif; d'ailleurs,

pour une participante, «la seule sensation vraiment importante est le plaisir de s'amuser». L'importance accordée à la sensation de plaisir en fait un facteur clé d'engagement dans le jeu, quoiqu'elle apparaisse autant comme composante de l'expérience ou conséquence d'une attitude positive, que comme aide à l'expression créative.

Les états affectifs positifs sont spécifiés, pour la moitié de ces participants, à travers l'absence d'obstacles, menace ou contrainte, de manière différente des états affectifs négatifs. Alors que plus de la moitié des participants en malaise qualifient cet état négatif à travers la peur, seulement le tiers des participants en aisance qualifient cet état positif à travers la sécurité ou la confiance. L'absence de contrainte est davantage présente, puisqu'elle est évoquée par les deux tiers des participants en état affectif positif; toutefois, elle s'exprime par la négative (pas gêné, pas nerveux) ou sous les vocables neutres d'aisance ou de laisser-aller plutôt que sous un sentiment de liberté. La sécurité et la liberté sont certes des facteurs importants d'engagement créatif, mais leur accès ou, du moins, la conscience de leur présence apparaît difficile.

Un état affectif positif se manifeste aussi, pour un peu moins de la moitié des participants, à travers l'expression d'un désir. Comparativement à l'absence d'obstacles, le désir a un caractère actif; il renvoie à une motivation, à un élan intérieur qui pousse à l'engagement. Pour certains, cette motivation est extrinsèque, s'exprimant sous le désir de plaire aux spectateurs ou un sentiment d'obligation («il fallait»); elle est parfois intrinsèque, se manifestant alors à travers un sentiment d'intérêt, de curiosité ou d'enthousiasme («goût de jouer longtemps»).

Les rétroactions nous signalent des éléments clés de l'expérience créative en contexte institutionnel. Les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative sont essentiellement internes et d'ordre socio-affectif. Plus précisément, la peur et la contrainte font obstacle à l'engagement créatif, alors que la sécurité, la liberté et le désir, surtout lorsque ce dernier est porté par une motivation intrinsèque, le facilitent. De tels résultats, confirmant ce que nous savions déjà

d'intuition à travers notre propre expérience de joueur et de formateur, viennent fixer des balises à notre intervention.

3. Impact sur l'intervention pédagogique du formateur

La prise en compte des facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en art dramatique dans un contexte institutionnel est susceptible d'orienter l'intervention pédagogique du formateur. Ces facteurs appellent une intervention, centrée sur le participant, où le formateur accepte de limiter son investissement pédagogique et de responsabiliser l'apprenant.

Le caractère interne et socio-affectif des facteurs invite le formateur à centrer son attention sur le participant plutôt que sur un contenu disciplinaire, le thème ou les consignes de l'activité. Le moteur de l'expérience dramatique vécue en atelier est la dynamique interne du processus créatif et non l'intervention pédagogique. Ainsi, le formateur assume un rôle de «donneur de jeu» (Ryngaert, 1985) soutenant et stimulant l'engagement du joueur dans son faire, plutôt qu'un rôle d'animateur, de «donneur d'âme». Ce rôle implique qu'il porte attention aux manières d'être, d'agir et de s'engager dans l'expérience créative de ses étudiants, donne sens à ses observations en rapport avec le processus créatif et ajuste son intervention en conséquence.

Plus encore, ces facteurs invitent le formateur à limiter ou, du moins, à circonscrire son investissement pédagogique. Selon les participants, l'activité, le thème, les consignes, tout ce qu'apporte le formateur a peu d'impact, négatif ou positif, sur leur engagement créatif. Certes, le peu d'importance qu'ils y accordent ne dispense pas le formateur de son rôle de donneur de jeu, au contraire, il devra soigner d'autant plus attentivement le dispositif pédagogique qui encadre et déclenche le jeu, ce que Mauriras (1984) appelle le «piège à ludique» (p. 28). Ce désengagement pédagogique est de l'ordre non du laisser-faire, mais du laisser-aller au jeu, à l'expression, à l'invention. Accepter que les facteurs pédagogiques aient peu d'impact, c'est accepter de ne pas prendre le contrôle du jeu et de le remettre aux joueurs.

Une intervention pédagogique centrée sur le participant et réclamant un désengagement pédagogique appelle donc la responsabilisation de l'apprenant. Le formateur devient alors un accompagnateur qui aide l'étudiant à nommer ce qui se passe en cours de processus, à en évaluer l'impact sur son attitude et ses comportements, à trouver les moyens d'accroître son potentiel créatif, bref, à prendre le contrôle de son expérience et de son cheminement créatif. Dans cette prise en charge, l'étudiant recourra à différentes stratégies d'apprentissage, notamment à l'attention à ses manières d'être et d'agir, au partage et à la confrontation de son expérience avec ses pairs, à la clarification de ses représentations et conceptions de la démarche créative. Pour sa part, le formateur veillera à soutenir cet apprentissage par diverses mises en situation et modalités d'intervention pédagogique.

Les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative orientent le choix des situations et modalités pédagogiques. Ainsi, ils conviennent le formateur à préserver le plaisir, moteur de l'engagement créatif, et à stimuler les motivations internes. Comme l'indiquent Morgan et Saxton (1987), «the full power of drama can only be realized when the inner world of meaning is harnessed to the outer world of expressive action» (p. 21). De plus, ces facteurs l'invitent à diversifier les expériences créatives des joueurs; en effet, l'attention au processus, le partage et la clarification seront d'autant plus facilités que les expériences données à vivre aux participants présenteront une variété permettant de comparer, de confronter, d'éviter l'enfermement dans la routine, dans les habitudes. Une telle perspective incite aussi le formateur à accorder de l'importance aux situations d'échanges, de discussions et, d'une manière particulière, à l'écriture rétroactive.

Des caractéristiques des facteurs viennent suggérer des manières d'aborder ces rétroactions orales ou écrites. Certaines incitent, notamment, à porter attention aux états affectifs des participants. Ce qui les aide ou leur nuit, ce sont moins les éléments externes objectifs (spectateurs, partenaires ou consigne) que les perceptions subjectives de ces éléments. Le cœur de l'expérience créative est un état affectif, agréable ou désagréable, et spécifié sous un sentiment de peur ou de confiance, de gêne ou de liberté, etc.. Ainsi, le formateur conviera les

étudiants à nommer, par exemple, les sentiments qui constituent pour eux des aides ou des obstacles, à cerner la menace derrière le dénigrement de l'activité ou des partenaires, pour ainsi libérer le climat relationnel et les aider à se donner du contrôle sur l'expérience en cessant d'attribuer à l'extérieur ce qui leur arrive. Cependant, laisser place à l'expression des états affectifs dans les rétroactions ne signifie pas de leur donner toute la place; c'est plutôt reconnaître, y compris dans l'analyse des productions, que l'état affectif est une voie d'accès au processus créatif, à l'attitude qui détermine la qualité de la mise en exercice de ses ressources.

Cette réflexion sur les facteurs favorables ou défavorables à l'expression créative en contexte institutionnel apporte une réponse à la question du colloque. La formation d'enseignants sensibles à l'art et capables de le communiquer à leurs élèves est une formation à la fois personnelle et professionnelle où l'étudiant est amené, d'une part, à vivre des expériences créatives riches et diversifiées et, d'autre part, à y réfléchir. La mise à jour des facteurs ayant favorisé ou défavorisé son engagement créatif lui permet de mieux comprendre son processus et d'apporter les changements nécessaires au développement de son potentiel d'expression créative. Par ailleurs, en connaissant d'expérience ce qui peut constituer un obstacle ou une aide à l'expression créative en art dramatique, le futur enseignant développe une sensibilité qui lui permettra d'orienter plus pertinemment son intervention pédagogique auprès d'élèves. Certes, cette réponse est partielle et partielle, mais elle ajoute une pierre le long du chemin à peine balisé de la formation de formateurs en art dramatique.

Notes méthodologiques

Les données ont été recueillies auprès de quatre groupes (91 personnes) d'étudiants en formation à l'enseignement des activités dramatiques dans des programmes de théâtre, d'expression dramatique et de formation initiale à l'enseignement primaire, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal. Les points communs à cette population sont leur insertion en contexte institutionnel universitaire, dans un cours véhiculant une intention didactique, à travers des ateliers pratiques. La motivation,

l'expérience et la formation en activités dramatiques de ces personnes sont toutefois variables; ces différences entraînent une plus grande diversification des données permettant de repérer plus aisément les points de convergence et de divergence.

Ces étudiants ont participé à un atelier qui s'est déroulé sensiblement de la même façon dans les quatre groupes. L'atelier a débuté par une mise en train d'environ 30 minutes préparant à l'interaction et au travail corporel et sonore du Faire et sensibilisant au thème de la «maison étrange» pour faciliter la levée des images de fable et de personnage. Le Faire invitait les joueurs à préparer, pendant environ 5 minutes, en équipe de 5 ou 6 personnes, une improvisation non verbale (mouvements, gestes et sons) de trois minutes sur le thème de la «maison étrange» et à la présenter au reste du groupe.

Suite à la présentation, les participants ont d'abord été appelés à se remémorer leur vécu durant la présentation de l'improvisation et à le décrire par écrit, c'est-à-dire à rendre compte des sensations, des sentiments, des idées et des images qui les habitaient à ce moment. Ils ont ensuite été invités, suivant la procédure du «Q-sort», à trier et ordonner 60 énoncés en 6 classes (respectivement de 6, 9, 15, 15, 9 et 6 fiches), allant de l'énoncé le plus caractéristique de leur vécu au cours de la présentation, à l'énoncé le moins caractéristique. La procédure de «Q-sort» a été préférée au questionnaire pour diverses raisons, notamment, parce que le classement forcé provoque une démarche de réflexion, la manipulation des fiches entraîne des allers et retours favorisant la concentration et que les énoncés peuvent aider certains participants à reconnaître et à nommer des facettes de leur vécu (Cf. Saint-Jacques, 1992, pour plus de détails sur la procédure du «Q-sort», les fondements théoriques de sa structure et de son contenu, ainsi que sur les méthodes d'analyse des données).

Références

- Barba, E. (1982). *L'Archipel du théâtre*. Paris: Bouffonneries.
Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
Mauriras, M. (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris: Economica.
Morgan, N. et J. Saxton (1987). *Teaching Drama*. London: Hutchison.
Ryngaert, J.-P. (1985). *Jouer, représenter*. Paris: CEDIC.

- Saint-Jacques, D. (1991). *L'Attitude créative en activités dramatiques* (collection rapports de recherche), Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Saint-Jacques, D. (1992). «Attitudes créatives en activités dramatiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, pp. 355-375.



LE PROTONOTAIRE PERRAULT

Joseph-François Perrault, protonotaire, député et même acteur, considéré par les historiens de l'éducation comme le père de l'enseignement laïc au Québec. (Gravure: Napoléon Aubin, pasteur, journaliste, dramaturge et metteur en scène.)

Apprentissages et production théâtrale au primaire

Plusieurs finissants des études universitaires en art dramatique espèrent travailler en milieu scolaire. La formation des formateurs, ou pédagogues, en art dramatique, doit donc tenir compte des «tiraillements que vivent les enseignants qui ont constamment à composer entre leurs convictions profondes, les nécessités de la tâche quotidienne et la commande reçue aussi bien des parents que de l'État» (Lefebvre, 1993, p. 12). Cette formation passe notamment par les programmes d'études établis par le ministère de l'Éducation.

Pour développer une «pratique pédagogique cohérente», le professeur d'art dramatique doit répondre aux exigences du programme tout en demeurant fidèle à lui-même, c'est-à-dire à la conception de l'enseignement de l'art dramatique qu'il a développée tout au long de sa formation universitaire, voire même de sa pratique personnelle. Le texte actuel relate ce type de rencontre entre une praticienne-chercheure et le programme actuel d'enseignement de l'art dramatique au primaire ainsi que la recherche exploratoire et quasi expérimentale qui en a découlé.

La problématique de cette recherche s'est développée à partir d'une certaine contradiction entre la didactique de l'art dramatique privilégiée par l'auteure et celle proposée par le ministère de l'Éducation du Québec. La première approche considère le jeu dramatique comme «une pratique théâtrale dont l'objectif est de privilégier la mise en rapport des enfants, dans toutes leurs possibilités expressives et créatrices, et du théâtre, dans toutes ses composantes et en tant qu'art de la scène» (Beauchamp, 1984, p. 42). La seconde propose une pratique du jeu dramatique excluant toute idée de représentation. En effet, pour les auteurs du programme d'études en art dramatique implanté au primaire depuis 1981, «une

approche diversifiée et ludique de l'apprentissage du langage dramatique n'est pas compatible avec une pratique du jeu dramatique qui voudrait que celui-ci aboutisse absolument à la préparation d'un spectacle» (MEQ, 1982, p. 8).

L'«approche diversifiée et ludique» (MEQ, 1982, p. 8), dont il est question dans le programme, suppose une constante diversification des thèmes et des personnages proposés, afin de stimuler la créativité de l'enfant et d'éviter de figer son imaginaire par la répétition des mêmes images. Le processus de jeu dramatique utilisé dans cette recherche propose, au contraire, un approfondissement du même thème et des mêmes personnages à travers une diversité d'exercices. Ce qui est ici «diversifié et ludique» (MEQ, 1982, p. 8), ce sont les nombreuses situations de jeu proposées pour approfondir la connaissance du conte et des personnages et en donner une interprétation originale.

La question est donc de savoir si les objectifs du programme d'art dramatique au primaire peuvent être atteints par une pratique du jeu dramatique orienté vers la production d'un spectacle et axée sur l'approfondissement plutôt que sur la diversification du thème et des personnages.

Afin de préserver le caractère scientifique de l'expérience, nous avons respecté la démarche pédagogique, proposée par le ministère de l'Éducation, qui s'articule autour de trois types d'activités soit: le percevoir, le faire et le réagir. Le déroulement des activités, à l'intérieur d'un atelier, suit également le modèle proposé dans le Guide d'activités (MEQ, 1981) comprenant la mise en train, le faire (exploration et expression-communication) et la rétroaction. De plus, le progrès des élèves a été évalué à l'aide de la grille d'évaluation suggérée par le ministère de l'Éducation et par un groupe d'experts. La partie qui suit décrit le déroulement de l'expérience et en précise les principaux aspects méthodologiques.

Il s'agit d'une expérience vécue à l'automne 1992 dans une classe de 5^e année primaire de l'École Dominique-Savio de Valleyfield. Les 24 élèves-sujets en sont à leur première rencontre avec le programme d'art dramatique. Ils participent à 15 ateliers hebdomadaires de jeu dramatique, d'une durée de 60

minutes chacun, dans le but de réaliser un projet théâtral. Celui-ci consiste en la théâtralisation d'un conte pour enfants que les sujets ont choisi et qu'ils présenteront aux élèves de l'école à la fin de la session, pour la fête de Noël. Voyons maintenant comment se déroule l'expérience.

Les trois premiers ateliers sont consacrés à la familiarisation avec l'animatrice et avec le processus de jeu dramatique utilisé. Le projet théâtral débute au quatrième atelier et on y vit la première séance d'évaluation. Du cinquième au douzième atelier, c'est l'élaboration du spectacle selon le processus de jeu dramatique qui sera précisé plus bas. Le treizième atelier est réservé à la conception et à la réalisation des éléments de décors et de costumes, et des accessoires. La fabrication pourra en être achevée dans les périodes consacrées aux arts plastiques. La mise en place du spectacle, par l'enchaînement des résultats des différents ateliers, se fait à la quatorzième semaine. Finalement, le quinzième atelier sert de répétition générale et donne lieu à la dernière évaluation.

Tout ce cheminement vise à répondre, de façon originale, aux exigences du programme d'études en art dramatique au primaire, dont l'objectif global est de «permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité» (MEQ, 1982, p. 21).

Nous avons choisi de travailler en langage dramatique non verbal. Les élèves sont donc évalués sur leur capacité d'improviser en langage dramatique non verbal, ce qui correspond à l'objectif terminal 6.2 identifié «improvisation non verbale» sur la grille d'évaluation ci-jointe. Au bas de la grille, se trouve une correspondance entre les descripteurs utilisés sur celle-ci et les habiletés que suppose la capacité d'improviser, soit: la dramatisation, la fidélité, l'originalité et la collaboration.

La dramatisation est l'habileté à utiliser les attitudes, les gestes et le mouvement pour créer une action à travers une fable et des personnages. La fidélité se mesure au respect du thème d'improvisation et au maintien du personnage et de la fable, c'est-à-dire de la situation de jeu, tout au long de l'exercice. C'est l'habileté qui permet de reconnaître et de suivre la trame du conte, sans qu'il s'agisse toutefois d'une illustration servile du texte, mais plutôt d'une interprétation. C'est ici qu'intervient la troisième habileté, soit l'originalité. Celle-ci consiste à personnaliser l'interprétation du conte et des personnages en les enrichissant à partir des idées, des émotions, des fantaisies propres à l'équipe d'improvisation. Enfin, la collaboration est l'habileté qui consiste à jouer ensemble au même jeu pour que la création soit collective. Chacune de ces habiletés, ainsi que l'activité-synthèse, soit l'improvisation, est notée de 1 à 5 par chaque évaluateur, pour chaque sujet, à chacune des deux séances d'évaluation. Voici la signification de ces cotes: 1 = rarement; 2 = parfois; 3 = souvent; 4 = la plupart du temps; 5 = toujours. Seuls les résultats moyens du groupe sont considérés dans l'analyse des résultats. Le progrès accompli (D) se calcule en faisant la différence entre les résultats obtenus à la première évaluation (M_1) et à la deuxième évaluation (M_2).

Les séances d'évaluation se situent à l'intérieur du déroulement habituel d'un atelier, conformément aux recommandations du ministère de l'Éducation. Ainsi, «l'habileté à *synthétiser* sera évaluée à partir d'une épreuve qui portera sur l'improvisation [...]. L'improvisation se fera en microgroupe, c'est-à-dire en équipes de trois, quatre ou cinq élèves, et sera présentée au groupe. Elle fera suite à une mise en situation qui aura favorisé l'exploitation de plusieurs éléments connus de jeu dramatique (corps, espace) [...]. L'observation se fera lorsque chaque équipe présentera son improvisation au groupe» (MEQ, 1990, p.8).

Tous les ateliers se déroulant de la même façon, mis à part les ateliers 13 et 14, la description de l'atelier 4 donne une idée du processus de jeu dramatique utilisé tout au long de ce projet théâtral.

La première partie de l'atelier sert de «mise en train». L'animateur fait le récit du conte choisi pour le projet théâtral. Les enfants se déplacent librement

dans le local, explorant les émotions, les mouvements, les attitudes et même les sons suscités par le récit. Les élèves sont alors dans la phase du percevoir et du faire-exploration à travers des jeux de fiction.

Les enfants forment ensuite un grand cercle autour du local. Chacun, à tour de rôle, improvise un personnage du conte pendant que le reste du groupe produit l'atmosphère sonore appropriée. Notons, au passage, que l'idée des chœurs a été inspirée de cet exercice. On y passe du faire-exploration à un début d'expression-communication. Quelques éléments de dramatisation apparaissent alors que les personnages et les situations de la fable prennent forme.

Enfin, durant la troisième partie, les enfants se séparent en petits groupes de trois ou quatre. Après une courte préparation, ils improvisent une scène du conte devant le reste de la classe. Chaque présentation est suivie d'une discussion. Les élèves sont invités à réfléchir sur la façon dont ils ont utilisé leur corps, le mouvement, les mimiques, l'espace, etc. pour mettre en scène ce qu'ils voulaient exprimer. On y explore parfois d'autres éléments du langage théâtral à travers une relance de l'improvisation. Cette étape du réagir prend ici une orientation plus théâtrale que celle suggérée dans le programme, davantage orientée vers l'analyse du vécu. C'est ainsi que le produit théâtral se construit à travers un procédé de création collective.

L'analyse des résultats obtenus par les élèves, lors des deux séances d'évaluation, démontre que les objectifs du programme d'art dramatique en 5^e année primaire sont atteints par ce projet théâtral aboutissant à un spectacle. Le tableau qui suit présente les résultats moyens du groupe.

Moyenne des notes obtenues et progrès accompli par l'ensemble des sujets, par habileté et pour l'improvisation, à la première et à la seconde évaluation

Dramatisation			Fidélité			Originalité			Collaboration			Improvisation		
M ₁	M ₂	D	M ₁	M ₂	D	M ₁	M ₂	D	M ₁	M ₂	D	M ₁	M ₂	D
1,96	3,69	1,72	1,94	4,55	2,61	1,72	3,53	1,81	1,76	3,54	1,78	1,84	3,82	1,98

Légende: M₁ = moyenne du groupe à la première évaluation
M₂ = moyenne du groupe à la deuxième évaluation
D = différence entre M₁ et M₂

Selon ces résultats, et conformément aux significations des valeurs accordées aux notes, il apparaît que les élèves ont progressé dans l'activité-synthèse, l'improvisation, ainsi que dans chacune des habiletés évaluées. Alors que les sujets réussissent «parfois» à improviser au début du projet ($M_1 = 1,84$), à la fin, ils en sont capables «la plupart du temps» ($M_2 = 3,82$). Ils ont donc progressé de près de deux points ($D = 1,98$).

Cela signifie que, contrairement aux craintes exprimées dans le *Programme d'art dramatique au primaire* (1981), la pratique du théâtre par les enfants n'inhibe pas l'émergence de leur créativité et le développement de leurs capacités expressives. C'est ce qui ressort du progrès accompli en dramatisation ($D = 1,72$) et en originalité ($D = 1,81$). De plus, la fidélité au thème gagne en clarté et en profondeur ($D = 2,61$) puisque l'élève a le temps d'approfondir le conte et les personnages. Quant à la collaboration ($D = 1,78$), elle se développe nécessairement dans le travail de création collective.

Pour terminer, disons que cette recherche est à la fois un travail de chercheure et de professeure d'art dramatique. Elle constitue, sans aucun doute, un essai de dialogue avec le programme actuel du ministère de l'Éducation en art dramatique au primaire.

Même si les résultats de l'expérience ne sauraient être généralisés, vu le petit nombre de sujets, ils peuvent cependant susciter des pistes de recherche. Quoiqu'il en soit, nous souhaitons que cette expérience puisse inciter les futurs professeurs d'art dramatique à considérer le programme comme une proposition, une invitation à une action pédagogique à la fois personnelle et créative et respectueuse des exigences du Ministère.

Bibliographie

BEAUCHAMP, H. (1984), *les Enfants et le jeu dramatique*, Bruxelles: A. de Boeck, 132 pages.

LEFEBVRE, B. (1993), «Éléments de contenus des fondements de l'éducation à l'intention des enseignants», dans les Actes du colloque *la Formation des maîtres: pour une pédagogie de l'autonomie*, Montréal: Michel Allard dir., pp. 11-16.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981), *Programme d'études, primaire, art*, Québec: Gouvernement du Québec, 124 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982), *Guide pédagogique, primaire, art dramatique, deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 124 pages.

Espace de jeu ou espace d'enseignement?

En réfléchissant à l'enseignement de l'art dramatique à l'université, c'est-à-dire à notre propre travail, nous avons été surprise d'entrevoir sa complexité. Pourtant, de l'extérieur, enseigner l'art dramatique peut apparaître comme un jeu d'enfant. Cela est probablement dû au climat que nous devons créer pour le jeu; climat de l'atelier qui suppose une relative détente et une certaine légèreté, afin de favoriser l'écoute et une complicité entre les joueurs ainsi qu'une ouverture au jeu. En atelier d'art dramatique, l'on entend souvent des rires et l'on est aussi témoin d'un certain brouhaha... mais derrière cela, se cache toute une organisation du travail de la part du formateur¹ afin de donner lieu au jeu.

Si l'enseignement de l'art dramatique est complexe pour un «dramaticien»², c'est qu'il est composé d'un rapport dialogique entre l'art et la pédagogie, entre le réel et l'imaginaire. Cet enseignement artistique doit circuler entre, d'une part, la transmission d'un savoir didactique ainsi que les connaissances des fondements théoriques et, d'autre part, l'expérimentation d'une pratique en atelier. Que se passe-t-il vraiment dans cet espace de la classe qui se transforme à la fois en espace de jeu ou en espace d'enseignement? Y a-t-il des moments où l'un prend le dessus sur l'autre? S'agit-il du même enseignement ou sont-ce des approches diamétralement opposées?

¹ Dans ce texte, nous utiliserons les termes formateur, animateur ou professeur pour parler de celui ou de celle qui enseigne à l'université en enseignement de l'art dramatique à de futurs spécialistes au primaire et au secondaire.

² Nous empruntons le terme à Miguel Demuynck, «L'excessive prudence», in *Théâtre-Éducation: une aventure de jeu. Jeux dramatiques et pédagogie*, textes réunis par Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert, Institut d'Études théâtrales, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, 1988, p. 53.

Le questionnement soulevé ici vient d'un désir de savoir ce qui est en jeu chez les étudiants inscrits à ce type de formation. Situer, par exemple, les directions vers lesquelles un groupe peut arriver à faire progresser le jeu, parfois presque à notre insu. En fait, revoir le travail du formateur en art dramatique nous permettra de préciser son rôle.

De la même manière que nous demandons aux étudiants de poser une réflexion sur ce qu'ils sont en train de créer, que ce soit dans le cadre du jeu ou de l'animation d'un atelier, nous nous interrogeons sur notre travail. Le parcours emprunté, parcours d'espaces, serait, en d'autres mots, une poïétique appliquée à l'enseignement de l'art dramatique³.

L'art du jeu

L'art dramatique, l'art du jeu par excellence, a comme principale caractéristique l'éphémère; «il se communique au moment où il se fait seulement. C'est sa gandeur émouvante, et c'est sa limite»⁴. Rendre compte du jeu dramatique ne peut donc qu'être fragmentaire, partiel, voire subjectif; celui-ci s'inscrit davantage dans la tentative que dans la fixité. L'art dramatique pourrait se définir comme «l'attention portée au processus et à l'improvisation sans production dramatique extérieure»⁵. Nous reconnaissons qu'une approche d'improvisation est privilégiée dans cette pratique, mais grâce à la reprise de jeu, ou du re-jeu, comme effet de resserrerement, le jeu dramatique peut être projeté

³ La poïétique est «l'art de faire». Par ailleurs, «la poïétique appliquée à l'enseignement (de l'art dramatique) serait un lieu d'interaction du sujet (l'étudiant ou le joueur) et de l'objet créé» (le jeu ou encore la création d'un atelier d'art dramatique). Voir Francine Chainé, *La Rétroaction écrite en art dramatique dans un contexte de dramatisation*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1990, p. 77.

⁴ Richard Monod, «Légitimation du jeu dramatique: la leçon d'esthétique», *Le Français d'aujourd'hui*, n° 55, p. 24.

⁵ Pierre Voltz, «Le jeu: ça se passe toujours ailleurs et autrement», in *Théâtre-Education: une aventure de jeu*, loc. cit., p. 18.

au-delà de ses premiers balbutiements. Ainsi, l'art dramatique peut devenir «une forme artistique, en vue d'une communication forte, risquée, polysémique et immédiate»⁶.

La description de l'art dramatique que nous sommes en train de faire peut sembler mouvante, mais elle l'est encore bien davantage lorsque nous nous reportons à la question du sujet que nous renvoie Miguel Demuynck:

Si jouer c'est engager une part de soi dans des situations, des personnages, ce travail dramatique met en jeu la personne. Puiser en soi, pour animer un personnage, c'est aussi se découvrir - découvrir et se mettre à découvrir.

Expérience riche, capitale pour chaque individu, si elle est conduite avec une attention aigüe de ce qui est mis à jour, qui peut être supporté, exprimé, maîtrisé⁷.

Celui qui joue ne sait pas toujours ce qui l'attend et encore moins ce qu'il sera amené à découvrir. Nous croyons que, s'il le savait, il ne s'y risquerait peut-être pas avec autant d'insouciance.

Les trois entités de l'atelier de jeu

Dans l'espace de l'atelier d'art dramatique, trois entités se côtoient et interagissent les unes en regard des autres dans le but de créer du jeu. Lorsque le professeur ou l'animateur, les étudiants ou les joueurs ainsi que le groupe s'entendent de façon implicite ou explicite sur l'idée de jeu, l'espace de la classe, en d'autres mots la salle de jeu, peut se transformer en espace ludique. Toutefois, chacune de ces entités a des fonctions bien précises et, dans cette perspective, aucune pratique d'atelier de jeu n'est identique, chacune a ses particularités selon l'engagement de tous et de chacun.

⁶ Richard Monod, *loc. cit.*, p. 26.

⁷ Miguel Demuynck, *loc. cit.*, p. 53.

Le professeur anime l'atelier de jeu à partir de consignes inscrites dans une démarche en progression⁸. Selon l'ouverture de celui-ci face au groupe et aux individus, le jeu pourra régner en maître. Dans cette perspective, nous avons dégagé trois principales fonctions de l'animateur en art dramatique. D'abord, il doit *supporter* les joueurs et leur faire confiance; ces joueurs à qui il suppose, au point de départ, un savoir et une expérience qu'il n'a pas⁹, en fait, une expérience singulière. La deuxième fonction de l'animateur est de *faire voir*, c'est-à-dire «amener le participant à découvrir ce qu'il a fait et ce qui aurait pu lui échapper»¹⁰. Par exemple, l'animateur peut suggérer aux joueurs d'utiliser leurs erreurs afin d'éviter de toujours repartir à zéro. Enfin la troisième fonction de l'animateur est d'*observer le jeu* afin de le relancer en donnant des précisions sur les consignes ou encore en ajoutant de nouvelles contraintes de jeu.

Les joueurs qui s'inscrivent à une formation en enseignement de l'art dramatique, sont en quelque sorte le matériau de base du travail. Pour jouer, ils sont invités à puiser à même leur expérience personnelle afin d'alimenter leur jeu. Chose étrange, les étudiants arrivent avec une expérience solide de jeu: tous, sans exception, ont connu la fiction, les jeux de personnages, les histoires inventées, etc. Il faut dire que ces étudiants ont joué lorsqu'ils étaient enfants; malheureusement, le jeu s'est vite atténué dès la première année de l'école primaire à cause de la mise en valeur des matières dites sérieuses, les matières de base (français, mathématiques, sciences humaines) au profit de l'art. Hormis cette expérience de l'enfance, certains participants ont aussi reçu une formation de jeu dramatique au primaire, au secondaire ou encore au niveau collégial lorsque l'enseignement de cet art était offert. D'autres encore ont participé à des productions théâtrales soit en activités parascolaires, soit à l'intérieur des cours de français-théâtre au secondaire ou au collégial.

⁸ Généralement, l'atelier est construit à partir d'une mise en train menant à une réflexion sur l'action en passant par un temps d'exploration et un autre temps dit de création.

⁹ Francine Chaîné, *op. cit.*, p. 34.

¹⁰ *Ibid.*, p. 35.

Tout comme pour l'animateur en art dramatique, nous avons dégagé quelques fonctions du côté des joueurs. Il s'agit d'abord de la *disponibilité* face à eux-mêmes et aux autres, c'est-à-dire avoir le goût d'entrer dans l'action¹¹ afin d'assurer une qualité de présence et d'écoute. Par ailleurs, le joueur, lorsqu'il prend le risque du jeu, doit aussi éveiller sa *curiosité* en regard de ce qui se déroule pendant la pratique. Enfin, développer un *esprit critique et d'analyse* face au jeu est essentiel au joueur afin que celui-ci s'approprie ce qui s'est passé dans la pratique et qu'il puisse réinvestir ultérieurement.

La troisième entité qui complète l'atelier de jeu dramatique est le groupe, c'est-à-dire l'ensemble des joueurs. C'est à partir de celui-ci que l'animateur peut faire certaines observations. Ainsi, le groupe peut lui permettre de décrire, par exemple, l'atmosphère de la classe, en particulier, lors des premières rencontres, c'est-à-dire lorsque les joueurs comme individus lui sont encore inconnus et que seulement les plus éclatants ou les plus récalcitrants face à la matière se démarquent de l'ensemble. Parfois en quittant un nouveau groupe, il nous est arrivé de rester avec une impression qui pourrait se rapprocher de celle d'un paysage: paysage tantôt lumineux, tantôt sombre, tantôt très découpé, etc.

L'impression qui se dégage d'un groupe peut dynamiser le contenu du jeu, l'amenant parfois même au-delà de ce que l'animateur avait prévu dans la fiction, par exemple. Il est évident que l'énergie du groupe est provoquée par l'influence que certains leaders opèrent sur celui-ci. Les groupes comme entité entraînent l'animateur à prendre des risques différents, voire diamétralement opposés. Par exemple, les uns peuvent nous propulser dans la fiction tandis que d'autres nous ramènent à la réalité des élèves du primaire ou du secondaire. Avec certains groupes, l'animateur lance à peine une consigne qu'elle est aussitôt mise en jeu et parfois amenée bien au-delà de ce que celui-ci a pu imaginer. D'autres groupes quant à eux ont davantage besoin d'accompagnement afin de ne pas perdre de vue le jeu; leurs réactions nous indiquent bien qu'ils souhaitent une alternance entre la pratique et la théorie. À la lumière de ce que nous venons de

¹¹ Rappelons que *drama* vient d'un mot grec qui signifie «action».

décrire, nous pouvons constater que celui qui se trouve devant un groupe de joueurs, à savoir l'animateur, n'a pas toujours l'impression de diriger celui-ci autant qu'il le souhaiterait; plus souvent qu'autrement, il a une étrange impression d'être mené par celui-ci.

Espace de jeu et espace d'enseignement

Prenons l'image d'une pièce vide. Imaginons-la maintenant peinte de diverses couleurs. Si elle était peinte d'une couleur foncée, elle paraîtrait plutôt petite, mais si elle était blanchie, l'espace, pourtant identique, donnerait l'impression d'être plus vaste. Il en est de même pour ce qui est de l'espace en enseignement de l'art dramatique, selon les perceptions et les réactions d'une ou de l'ensemble des entités qui la compose; l'espace est marqué tantôt par le ludique tantôt par le didactique.

L'espace de jeu est avant tout un lieu physique, une salle de cours ou encore l'espace de la pratique d'atelier. «C'est un cadre de travail», une «structure d'expérimentation et de création»¹². Généralement, l'espace de jeu a comme principales caractéristiques d'être ouvert, sans mobilier fixe, et polyvalent afin de faciliter les déplacements des groupes. C'est un «lieu d'ébauche et d'essais, de rencontres multiples, d'exploration de voies diverses»¹³.

L'espace de jeu en atelier d'art dramatique est un espace mobile; celui-ci laisse parfois aux nouveaux joueurs une impression de vide. D'ailleurs, comme observatrice privilégiée, nous avons pu constater l'investissement progressif de l'espace par les nouveaux groupes de joueurs au fur et à mesure que ceux-ci deviennent plus familiers avec le jeu, au fur et à mesure qu'ils apprivoisent

¹² André Maréchal, *Analyse comparative de l'utilisation de l'espace dans les ateliers de pratique théâtrale et d'expression dramatique*, thèse de doctorat 3^e cycle, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, 1979, p. 390.

¹³ Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, *Les Pratiques théâtrales à l'école*, Rectorat de Créteil, Mission d'action culturelle, Paris, 1985, p. 63.

l'imaginaire. L'espace de jeu c'est en quelque sorte la caverne d'Ali Baba d'où sortiront des personnages et des récits multiples; c'est un lieu de promesses et de créations.

L'espace de jeu peut être transformé par des passages entre la réalité et la fiction. Ainsi, dans un même espace, et simultanément, plusieurs sous-groupes peuvent être en action dans différentes aires de jeu. Les diverses perceptions d'une consigne favorisent des occupations variées de l'espace par les déplacements de personnages qui se retrouvent dans des lieux divers. Par exemple, à partir d'une consigne ouverte, l'espace peut être investi par les micro-groupes et devenir une plage, un champ de blé, l'intérieur d'un sac d'école, la bordure d'un toit d'immeuble, une tête d'épingle, etc. Rappelons que les accessoires ou les éléments de décor sont, dans ce type de pratique, utilisés de façon minimale; ainsi l'espace est plutôt suggéré par la présence et les déplacements des personnages.

En plus de multiplier les aires de jeu lors de l'élaboration du travail d'atelier, l'espace peut aussi s'organiser d'une toute autre façon, en particulier lorsqu'il est question de présenter un travail en cours à l'ensemble du groupe. Dès lors, toutes les possibilités peuvent être proposées par les joueurs. Par exemple, une présentation peut se faire en position frontale ou circulaire; une autre peut exiger que les spectateurs soient entassés debout dans un coin; ou encore les spectateurs sont invités à observer un jeu dans l'embrasement d'une porte parce que celui-ci se déroule à l'extérieur du local. En fait, nous pouvons avancer que la limite réside seulement dans celle de l'imagination des joueurs mais aussi dans l'ouverture du formateur face à ceux-ci.

Outre l'espace de jeu, c'est-à-dire l'espace d'une pratique artistique, l'espace d'enseignement constitue l'autre volet de la formation des formateurs en art dramatique. Globalement, il s'agit d'un espace où a lieu la transmission d'un savoir didactique que nous présenterons en mettant l'un et l'autre espace en perspective. Nous tenons toutefois à préciser que, d'aucune manière, nous ne percevons ce savoir didactique comme rigide par opposition à l'expérience ludique qui serait plutôt flexible.

Lorsque dans l'espace de jeu il est question d'action, dans l'espace d'enseignement ou dans la pratique axée sur la didactique, il est question de réflexion sur le jeu, favorisant un savoir théorique. Celui-ci se fait toujours en lien avec la pratique, c'est ce que Gisèle Barret nomme «la théorie de la pratique»¹⁴. Richard Monod, pour sa part, nous indique bien comment est abordé ce savoir: le jeu dramatique ne «part pas de modèles ou de schémas pré-analysés, il permet de constituer, à l'aide d'analyses collectives et a posteriori de l'agi et du vécu du groupe, et par la méthode de tâtonnement expérimental, un savoir théorique et pratique sur l'art»¹⁵.

Tant la pratique du jeu est un espace d'expérimentation, la pratique d'enseignement est plutôt un espace d'application par l'animation d'exercices ou d'ateliers; elle est aussi une transposition de celle-ci lorsqu'elle se fait, par exemple, auprès d'élèves du primaire ou du secondaire. Dès le début de l'expérimentation, les futurs formateurs doivent arriver à faire certaines synthèses entre leur pratique du jeu et le contenu didactique de l'atelier, entre l'imaginaire des jeux qu'ils proposent dans l'atelier et la réalité des groupes rencontrés.

L'espace de jeu est donc habité par la fiction ou l'invention, et donne accès aux participants au monde de l'imaginaire. L'espace d'enseignement quant à lui, les ramène à la réalité des fondements théoriques et pratiques de l'enseignement de l'art dramatique. À cela, nous devons ajouter la réalité scolaire avec ses contraintes temporelles, matérielles, spatiales, etc. En fait, les nouveaux animateurs doivent trouver des formulations de consignes favorisant l'invention, voire la création chez les joueurs mais ils doivent aussi voir à l'apprentissage du langage dramatique (corps, voix, espace, objet) en tenant compte des connaissances et de l'expérience du groupe en fonction de cet art.

¹⁴ Gisèle Barret, *L'Expression dramatique: pour une théorie de la pratique*, édition privée, Montréal, 1975.

¹⁵ Richard Monod, *loc. cit.*, p. 26.

Semblant s'opposer, il existe toutefois un point de rencontre entre l'espace de jeu et l'espace d'enseignement. En effet, dans les deux cas, il y a une inconnue, à savoir le déroulement du jeu. Bien que l'animateur fasse des hypothèses sur les possibilités de mise en action des consignes, il ne peut jamais être certain de ce qui se passera en atelier et ce, à cause des variables que sont le groupe et les joueurs comme individus, ainsi que lui-même dans la situation d'animation, bref, à cause de la multiplication des subjectivités. En fait, plus encore, il y a la variable de l'oralité. Dans un premier temps, l'animateur, dans un certain isolement, rédige son atelier en cherchant des images percutantes inscrites à l'intérieur d'une démarche cohérente. Dans l'après-coup de cette écriture, il y a l'animation qui implique la présence et la voix de l'animateur. L'effet de la parole avec ses hésitations, ses inflexions, ses intonations, ses lapsus ou encore sa précipitation, sans oublier certains ajouts inspirés par la situation, sont autant d'exemples qui induisent la réception et la mise en jeu des consignes. À cela, nous pouvons ajouter la présence physique de l'animateur et tout ce que peut induire le langage non-verbal. Pour résumer, nous pouvons avancer que le jeu se construit par et à travers ces différents intervenants qui se retrouvent impliqués dans l'espace de jeu.

L'enseignement-construction¹⁶

Voir la formation en enseignement de l'art dramatique dans une perspective d'enseignement-construction renvoie à l'action. En effet, tout comme pour le jeu, il est question d'action et d'interaction, ce qui suppose deux partis. René Payant oppose l'enseignement-construction à l'enseignement-représentation où, dans ce dernier cas, la circulation de l'information est univoque: le savoir ne provenant que d'un lieu, celui du professeur. En enseignement-construction, chacun des intervenants, dans notre cas, les joueurs et l'animateur, doit s'impliquer et fonctionner dans ce que nous pourrions nommer un échange.

¹⁶ Nous empruntons le terme à René Payant, «La classe comme lieu d'analyse», *Vedute*, Éditions Trois, Montréal, 1998, pp. 624-635.

En regard de l'enseignement de l'art dramatique, «l'enseignement-construction» est tout à fait applicable car il en est un de création et il est «axé sur la poïétique»¹⁷; poïétique appliquée à l'enseignement, disions-nous plus haut, et qui permet «d'introduire plus d'imagination dans les pratiques gestionnaires et pédagogiques»¹⁸. Donc un enseignement où l'attention est portée à ce qui se passe par opposition à se concentrer sur ce qui est prévu à l'avance ou encore sur une production. Cela permet à l'animateur de saisir l'occasion, c'est-à-dire, d'être attentif à la situation du groupe, à l'espace d'enseignement, aux erreurs de parcours (par exemple, les trous de mémoire de l'animateur, l'interférence d'un joueur, le mauvais temps, etc.) qui peuvent se transformer en événement. Cela n'est pas sans nous rappeler la «pédagogie de la situation» mise de l'avant par Gisèle Barret.

L'enseignement-construction, l'attention à la situation et la quête de l'événement, nous renvoient à une notion fondamentale de l'enseignement de l'art dramatique, à savoir l'accompagnement des joueurs. «Nous considérons l'accompagnement comme une approche poïétique [...]. C'est-à-dire que la démarche de création nécessite une attention toute particulière en tant que perspective de parcours plutôt que perspective critique»¹⁹. L'accompagnement, tel que nous l'envisageons en enseignement de l'art dramatique, est double. En effet, d'une part, le joueur est invité à poser une réflexion (verbale ou écrite) sur sa pratique lors de l'atelier et, d'autre part, l'animateur, attentif au groupe, aux joueurs, reste aux aguets afin de saisir l'occasion et, par ricochet, relancer le jeu dans une nouvelle direction mieux adaptée à la réalité du groupe.

Ainsi, l'animateur d'atelier de jeu dramatique se place dans une situation de déséquilibre, où tout peut arriver, où, à la limite, il doit oublier ce qu'il connaît pour se concentrer plutôt sur ce qui se fait, sur ce qui a lieu dans cet espace.

¹⁷ *Ibid.*, p. 627.

¹⁸ René Passeron, «Por une approche poïétique de la création», *Symposium. Les enjeux*, Paris, Encyclopædia universalis, 1980, p. 149.

¹⁹ Francine Chainé, *op. cit.*, p. 80.

«Cette forme d'enseignement, plutôt que de transmettre, *fait voir*»²⁰ et c'est par l'accompagnement des joueurs que le faire voir est possible.

Pour que l'enseignement-construction ait lieu, il est essentiel qu'il y ait deux parties, à savoir l'animateur ou le professeur, d'une part, et les joueurs ou les étudiants d'autres part. Il y a donc tout un travail à faire «que nous pourrions résumer ainsi: la pratique de l'art (dramatique), dans un milieu de formation, n'est possible que s'il y a engagement et surtout désir (et non seulement volonté de savoir) d'occasion pour que l'événement ait lieu. Et l'événement en art dramatique est, à la fois parcours et résultat, à savoir une démarche de création»²¹. Ainsi l'enseignement de l'art dramatique vu sous cet angle, est constamment renouvelé et c'est à travers la fragilité des sujets qu'un savoir peut être révélé, c'est-à-dire que les joueurs-étudiants peuvent en arriver à découvrir ce qui est en jeu dans cet art, à travers leur propre histoire.

Conclusion

Nous annonçons au début de ce texte que celui-ci permettrait de redéfinir le rôle du formateur en art dramatique. L'écriture nous a entraînée dans des sentiers fragiles, mais en nommant ainsi le travail que nous faisons, nous ne pouvons que l'apprécier davantage car il nous fascine et nous fait constater à quel point l'animateur ou le formateur se trouve dans un contexte toujours mouvant, vivant.

Nous en arrivons à dire qu'enseigner l'art dramatique, à la lumière de l'enseignement-construction et de la poïétique appliquée à l'enseignement, nous place, comme formateur, davantage dans une situation de création que dans une

²⁰ René Payant, *op. cit.*, p. 625. Rappelons au lecteur que l'effet de l'enseignement-construction «fait voir» et c'est aussi l'une des trois fonctions que nous avons attribuée à l'animateur en art dramatique.

²¹ Francine Chainé, *op. cit.*, p. 43.

situation d'enseignement et ce, à cause du risque partagé avec les joueurs-étudiants. Mais nous ne devons pas oublier que la résistance existe et que tous et chacun ne peuvent s'engager de la même manière dans le jeu.

Le jeu «est d'abord l'exercice de la liberté»²². Ce qui nous renvoie au tout début d'un livre de Daniel Pennac²³ où il écrit «le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres: le verbe «aimer» [...] le verbe «rêver»²⁴, auxquels nous ajoutons le verbe jouer. Comment alors expliquer le jeu dans l'atelier d'art dramatique dans le milieu scolaire qui a lieu à heure fixe et à l'intérieur d'une durée limitée dans un espace prévu à cette fin? À cela nous pouvons répondre que le ludique n'est pas toujours présent, c'est-à-dire qu'il y a des *tentatives* de la part des personnes, de mettre en jeu une consigne, de s'impliquer avec d'autres joueurs, d'exécuter le plus fidèlement possible la consigne ou encore de trouver des moyens pour la contrecarrer, etc., mais cela en reste parfois au niveau de l'essai. À d'autres moments toutefois, il y a une échappée de la réalité et une entrée dans la fiction: c'est alors que le personnage s'impose à la personne et que le jeu est roi. Dans cette perspective, nous pouvons aussi découvrir avec Pierre Voltz, que «c'est que tout à coup 'ça' jouait, tout seul en quelque sorte»²⁵, comme si la personne n'y était plus pour rien et que le personnage, aussi bien que le récit, entraînaient le joueur dans l'univers de la fiction, ailleurs.

²² Pierre Voltz, *loc. cit.*, p. 28.

²³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

²⁴ *Ibid.*, p. 2.

²⁵ Pierre Voltz, *loc. cit.*

Sylvie Fortin

Revoir les finalités de l'éducation artistique: l'appréciation chorégraphique¹

L'appréciation chorégraphique dans les programmes scolaires québécois

Aux écoles primaires et secondaires, le but des programmes de danse du ministère de l'Éducation du Québec est d'amener les élèves à vivre le processus de création (MEQ, 1982, 1983). La démarche artistique de création suppose trois types d'activités: la perception, le faire (qui englobe l'improvisation, la technique, l'interprétation, la composition) et la rétroaction qui touche aux dimensions d'appréciation de l'œuvre d'art. Ce dernier aspect est souvent délaissé. Il faut dire que la plupart des éducateurs² ne disposent pas des connaissances et des outils pédagogiques pour leur permettraient de s'engager dans le processus peu connu du développement de l'appréciation en danse. Les guides pédagogiques du MEQ suggèrent certes des discussions de groupe afin que les étudiants partagent leurs perceptions face à l'observation des œuvres, mais les enseignants se retrouvent néanmoins démunis quant à savoir ce en quoi consistent des expériences d'apprentissage significatives et progressives au regard de l'appréciation chorégraphique. La pratique de la danse, et plus spécifiquement l'acte de création chorégraphique, est incontestablement la pierre angulaire de

¹ L'auteure tient à remercier Sylvain Dodier, consultant, et Francine Bernier, directrice générale de l'Agora de la danse. Merci également à Chantal Belhumeur, Marc Boucher, Kathleen Dubé, Suzi Lovell, Sophie Michaud, Nancy Paquette et Sylvie Plamondon, étudiants à la maîtrise en danse de l'UQAM.

² L'utilisation du masculin a pour objet d'alléger le texte et de désigner sans discrimination les individus des deux sexes.

l'éducation artistique en danse, mais nous croyons que cette pratique doit être accompagnée d'une intervention spécifique visant le développement de la capacité de recevoir l'œuvre.

Les tendances de l'éducation artistique

L'éducation artistique complète passe par le raffinement des perceptions des élèves afin qu'ils puissent être en mesure d'apprécier l'œuvre d'art. La tendance de l'enseignement des arts à travers le monde abonde d'ailleurs en ce sens. Alors que durant les années passées, on parlait «d'expression artistique», on parle aujourd'hui davantage «d'éducation artistique». À l'instar de Hernandez (1993), on peut se demander ce que cache ce changement, apparemment anodin, de nom. Une plus grande importance est maintenant accordée à comprendre la production artistique, à la respecter et à en retirer du plaisir. Les éducateurs en arts postulent, comme une des finalités de l'enseignement des arts en milieu scolaire, une réflexion sur la production artistique afin d'en découvrir la valeur esthétique. Ces visées tranchent avec les valeurs artistiques du milieu et du début du siècle où l'enseignement des arts privilégiait respectivement le développement du potentiel expressif de l'individu et l'apprentissage des techniques. À travers les époques, l'art et l'enseignement de l'art se sont toujours arrimés aux courants sociaux dominants ou s'y sont placés en porte-à-faux. Dans notre fin de siècle, axée tant sur l'accès à l'information qu'à son échange, il n'est pas surprenant que la formation d'amateurs d'art informés et critiques soit au nombre des objectifs des programmes d'art. Aux États-Unis, par exemple, on vient tout juste de publier le programme national d'éducation artistique inspiré des travaux de la fondation Getty (Kimball & Hutton, 1993). Ce programme propose une approche de l'éducation artistique qui tienne compte non seulement de la production artistique, mais aussi des dimensions esthétique, historique et critique de l'activité artistique. L'appréciation de la production artistique y est présentée comme un but majeur de la formation en art.

L'absence de recherche empirique

De façon surprenante, malgré que nombre d'éducateurs en danse appuient l'idée du développement de l'appréciation (Bucek, 1992; Paulson, 1993), une revue de littérature révèle une quasi-absence de recherche empirique examinant le processus du développement de la connaissance esthétique en danse chez les jeunes. Seulement deux études portant sur les réactions verbales spontanées d'étudiants pendant un visionnement de danse ont été dénombrées (Brown & Wernikowski, 1992; Sutlive, 1982). Ces deux études procédaient sensiblement de la même façon: un grand nombre d'enfants du primaire étaient interrogés après le visionnement d'une vidéo de danse moderne et leurs réponses étaient classifiées selon un système de catégories emprunté à la recherche en arts visuels (Valentine, 1962). Le principal résultat obtenu a été que les enfants privilégiaient les réponses de type descriptif en ce sens qu'ils qualifiaient les types de mouvements de la chorégraphie.

Le constat de l'attention grandissante accordée au phénomène de l'appréciation dans le milieu de l'éducation en danse, d'une part, et l'observation d'une lacune en regard des connaissances sur le développement de l'appréciation chez les jeunes, d'autre part, nous ont incitée à nous pencher sur la prise de contact des jeunes avec l'œuvre chorégraphique. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressée à l'établissement de liens entre le milieu scolaire et la scène professionnelle, ce qui s'avère important pour assurer aux jeunes une éducation artistique complète.

La scène professionnelle et le jeune public

Alors que l'éducation du jeune public est, depuis plusieurs années, une pratique courante en théâtre et en arts visuels (on n'a qu'à penser aux compagnies de théâtre pour enfants ou aux programmes jeunesse des musées), cette démarche éducative a été délaissée par les différents intervenants du milieu de la danse. C'est peut-être par souci de remédier à la situation qu'on a inclus le jeune public dans le cadre des recommandations du *Plan triennal 1993-1996* du Regroupement

des Professionnels de la danse du Québec (RPDQ, 1993). Pour ces professionnels, il y a tout lieu de croire que la multiplication des contacts avec la jeune clientèle aura à long terme une incidence sur la fréquentation des spectacles professionnels en danse. Les données du *Profil des Canadiens consommateurs d'art 1990-1991* soulignent la relation existant entre la propension à assister à des spectacles de nature artistique à l'âge adulte et les expériences vécues durant l'enfance.

À ce jour, les quelques interactions entre les professionnels de la danse et le milieu scolaire ont principalement consisté à présenter, à l'école ou dans une salle de spectacle, des œuvres chorégraphiques conçues ou non pour le jeune public. Parfois, une période d'échange avec l'auditoire précède ou suit la représentation, car la danse contemporaine n'est pas toujours aisément accessible au public, d'où la nécessité de préparer le spectateur à faire le passage entre ce qu'il connaît déjà et les nouvelles tendances en création chorégraphique. En ce sens, chorégraphes, interprètes, enseignants et diffuseurs de spectacles ont chacun une responsabilité éducative et une contribution propre à fournir.

La préparation des matinées scolaires de l'Agora de la danse

C'est dans cette optique qu'a été pensé le programme des matinées scolaires de l'Agora de la danse. À l'hiver 1994, quelque 1000 adolescents assistèrent aux six représentations des *Trous du ciel*, pièce chorégraphiée par Marie Chouinard et qui avait gagné en 1992 le prix du public au Festival international de Nouvelle Danse, à Montréal. Parce que l'expérience de l'art surgit de l'interaction entre la vision matérialisée de l'artiste et le décodage (la lecture qu'en font les spectateurs), nous étions d'avis que l'animation pédagogique accompagnant la présentation des *Trous du ciel* devait s'arrimer au vécu des adolescents tout en respectant le travail de la chorégraphe. Aider quelqu'un à saisir un phénomène donné, c'est en effet prendre connaissance de ce que l'individu connaît déjà. Les données en psychopédagogie le confirment: nos savoirs antérieurs conditionnent en quelque sorte la qualité de notre appréhension de phénomènes nouveaux ou peu familiers (Anderson, 1984).

Quelques mois avant les matinées scolaires de l'Agora, un extrait de 20 minutes du vidéo *Les Trous du ciel* a donc été présenté à une centaine d'adolescents. Nous espérions par là mieux comprendre ce que signifie l'acte de regarder une œuvre chorégraphique pour des adolescents qui ont des expériences variées en danse. Nous voulions essayer de voir l'œuvre à travers leurs yeux. Plus spécifiquement, nous voulions recueillir les réactions verbales et écrites d'adolescents plus ou moins expérimentés en danse dans le but de réinvestir leurs propos dans la préparation de l'animation pédagogique des matinées scolaires. L'étude des réponses verbales et écrites était également motivée par le fait que, en classe, l'expression orale ou écrite est souvent la stratégie privilégiée des activités de rétroaction dans les programmes actuels de danse du MEQ. De nombreux éducateurs en arts visuels ont souligné l'importance et les limites de l'expression verbale accompagnant l'expérience esthétique (Feldman, 1973; Smith, 1973). Malgré les restrictions et les difficultés que pose le langage parlé pour décrire les multiples résonances que l'œuvre chorégraphique est susceptible de provoquer chez le spectateur, notre tentative d'élucidation de la prise de contact du jeune public avec cette œuvre nous apparaissait néanmoins une entreprise valable car, sans moyens de communication réciproque, il est difficile de favoriser une culture innovatrice en éducation artistique.

Après avoir regardé l'extrait vidéo, les étudiants étaient invités à compléter un questionnaire de trois pages incluant sept questions à développement et trois questions à choix multiples. Nous avons pris soin d'éviter que des jugements de valeur ne se retrouvent dans la formulation des questions qui étaient de type ouvert, de façon à permettre l'émergence d'aspects non anticipés. Une interview de groupe semi-structurée suivait l'administration du questionnaire dans le but de recueillir des propos que l'écrit n'aurait pas révélés. Il émergea, de l'analyse inductive de l'ensemble des données, des commentaires reliés à la description de l'œuvre, à la recherche de son sens et à son évaluation. Très tôt, nous avons observé que le fait d'avoir suivi des cours de danse influençait beaucoup le contenu des réponses pour chacune des trois catégories d'analyse.

En regard de la description des différents éléments de la chorégraphie, la majorité des réponses des étudiants inexpérimentés en danse étaient courtes et

laconiques. Bien qu'une description ait été requise, ils répondaient souvent par un jugement de valeur. Les étudiants avec expérience en danse étaient plus loquaces que ceux qui en étaient dépourvus; parfois leurs réponses dépassaient la stricte description des éléments de la pièce en vue de les contextualiser. Voici, par exemple, comment une étudiante décrit les costumes: «Ils sont très simples, camisoles et 'shorts', mais avec les mouvements, ils deviennent appropriés pour l'atmosphère».

Au regard de la recherche du sens de l'œuvre, à la question «Crois-tu que la chorégraphe a voulu suggérer un thème, créer une ambiance ou raconter une histoire? Si oui, de quoi s'agit-il selon toi?», plusieurs étudiants nommèrent un thème à la chorégraphie, tels que la préhistoire, les loups, le rêve, la folie, les oiseaux, mais précisèrent qu'il s'agissait d'une simple supposition de leur part. Même lorsqu'ils percevaient un thème, les étudiants demeuraient confus par rapport au but du travail chorégraphique comme en témoigne cet étudiant: «Je pense que ça montrait l'hiver et les cannibales dans la jungle, mais il me semble que ça n'avait pas de but». Presque tous les étudiants supposèrent que la pièce voulait exprimer quelque chose même s'ils ne pouvaient pas se prononcer exactement sur ce quelque chose.

La discussion de groupe avec les étudiants sans expérience en danse porta sur les raisons qu'avait la chorégraphe de «faire quelque chose d'aussi bizarre et naïf que cela». Il apparaissait clairement que plusieurs adolescents se sentaient étrangers à la pièce. Ils nous dirent ouvertement que *Les Trous du ciel* aurait été meilleure avec leur musique, c'est-à-dire la musique pop ou rock, et leurs mouvements, c'est-à-dire ceux qu'ils voient dans les vidéoclips.

Dans la discussion de groupe avec les étudiants expérimentés, une controverse émergea: connaître les intentions de la chorégraphe préalablement au visionnement de l'œuvre est-il nécessaire à la compréhension? Il faut préciser que nous n'avions donné aucune information concernant la chorégraphie en soi. Avant le visionnement de la vidéo, nous avons seulement mentionné aux étudiants que l'appréciation esthétique n'est pas sujette à la position dichotomique de la bonne ou mauvaise réponse. Plusieurs étudiants mentionnèrent cependant

se sentir très inconfortables face à ce relativisme inhérent à l'appréciation en art. En général, nous avons perçu dans leurs écrits une dévalorisation de l'interprétation subjective. Seulement quelques étudiants mentionnèrent l'aspect positif qu'il y avait à puiser dans leur imagination pour développer leur interprétation personnelle.

Finalement, en regard de l'évaluation de l'œuvre, les étudiants sans expérience en danse exprimèrent en grande majorité leur rejet de la pièce en des termes non équivoques. «Je préfère le ballet ou les claquettes, au moins ils font quelque chose», écrivit une étudiante. Une autre mentionna qu'elle serait gênée de faire de pareilles stupidités, parce que les danseurs avaient l'air d'un gang de retardés sur scène. En fait, le rejet des étudiants inexpérimentés comportait un aspect quantitatif en ce sens que la scénographie était considérée comme «plate» parce que trop dénudée; les costumes étaient jugés ennuyeux parce que pas assez colorés, et les mouvements les plus appréciés étaient ceux qui exigeaient une grande virtuosité.

Le groupe expérimenté, pour sa part, appréciait l'expérience tout en étant très critique à propos de la pièce. À la question «Aimerais-tu voir une autre chorégraphie de ce chorégraphe? Pourquoi?», les réponses étaient généralement favorables mais non inconditionnelles. Le prix des billets, par exemple, pouvait influencer la décision. Une étudiante de ce groupe mentionna qu'elle aimerait voir la pièce sur scène afin de mieux la comprendre, parce qu'elle se sentait comme un bébé à qui on montre quelque chose qu'il ne comprend pas. Chez plusieurs adolescents, nous avons pu constater l'existence du besoin d'être guidés pour mieux saisir l'œuvre.

À la suite de ce premier contact réussi avec les adolescents, les matinées scolaires ont donc été planifiées avec la volonté de créer un environnement susceptible d'aider les jeunes à se mettre dans un état de réceptivité propice à l'œuvre. Nous étions conscients que l'expérience de visionnement des *Trous du ciel* avait offert une expérience restrictive par rapport à ce qu'est la représentation sur scène, non seulement parce que l'écran télévisé n'est que bidimensionnel, mais aussi parce que le décodage de l'image télévisée, même s'il s'agit d'une

image artistique, est probablement assujetti aux mêmes critères qualitatifs et quantitatifs que l'ensemble des autres expériences télévisées. Nous avons donc choisi de miser sur le concept de rencontre en direct. Il fut décidé de décroïsonner au maximum l'espace qui sépare les artistes des spectateurs.

La rencontre en direct avec *les Trous du ciel*

Lors de leur venue à l'Agora de la danse, les adolescents étaient accueillis par un animateur qui brièvement expliquait la nature de la danse contemporaine, en prenant soin d'utiliser un langage accessible aux adolescents. L'atmosphère se voulait chaleureuse et détendue. Les jeunes étaient alors invités à circuler librement dans quatre lieux, pour un rapport personnel des étudiants avec les différentes facettes de la représentation d'un spectacle de danse. Le local de répétition permettait de voir un groupe de danseurs s'échauffer et des animateurs étaient disponibles pour répondre aux questions des jeunes. Les loges étaient également ouvertes afin que ceux-ci voient les danseurs se maquiller et se costumer; des animateurs y expliquaient les visées du maquillage et des costumes. Une exposition photographique des œuvres de Marie Chouinard était également présentée dans un espace adjacent au théâtre. La chorégraphe y était disponible pour répondre aux questions des étudiants. Finalement, on pouvait assister aux dernières prises de son et vérifications d'éclairages sur la scène. D'une durée d'une vingtaine de minutes, cette rencontre était suivie par une présentation des *Trous de ciel*. La chorégraphe expliquait aux jeunes que cette pièce lui avait été inspirée par une légende inuit. En même temps, elle mettait l'accent sur la nécessité pour chaque individu de prêter un sens personnel à la pièce. De diverses façons, elle expliquait les intentions initiales qui l'avaient guidée lors de la création de tel ou tel mouvement de la chorégraphie, mais elle invitait aussi les jeunes à valoriser leurs propres interprétations. L'œuvre intégrale d'une durée de 55 minutes était alors présentée, suivie par une période d'échanges verbaux entre la chorégraphe, les danseurs et l'audience. À leur départ, les enseignants qui accompagnaient les adolescents recevaient un guide pédagogique proposant des suggestions pour réinvestir en classe l'expérience vécue à l'Agora.

Durant la semaine suivante, une centaine d'étudiants ont été invités à remplir le questionnaire qui avait servi lors de l'expérience vidéo. Les répondants étaient en majorité des filles avec expérience en danse. Dans l'ensemble, les réponses descriptives des étudiants ont été beaucoup plus élaborées que celles obtenues à la suite du visionnement, ce qui était prévisible, car sur scène les nuances d'éclairage, les expressions faciales ou d'exécution de mouvements sont plus perceptibles que sur vidéo. Alors que l'environnement sonore était souvent décrit en termes d'absence de musique lors du visionnement vidéo, à l'Agora de la danse cet aspect a été perçu beaucoup plus positivement: «Je ne savais pas que de la musique vocale était si bizarre et belle en même temps», écrivait une étudiante. «Les sons contribuèrent à me faire rêver et à m'hypnotiser», mentionnait une autre. À quelques reprises, la teneur sexuelle de la pièce, manifestée en grande partie par le souffle des danseurs, a été soulignée comme un élément dérangeant. «On aurait dit un orgasme perpétuel», écrivait une étudiante.

De façon intéressante, la recherche de la signification de l'œuvre semblait beaucoup moins importante lors de l'expérience à l'Agora, du fait peut-être, comme le révèle cette étudiante, que les adolescents avaient été rassurés quant à leur propre capacité d'en saisir le sens:

Il n'y avait pas d'histoire comme telle, alors j'ai laissé mon imagination en façonner une pour moi à partir de ce que la chorégraphe nous avait dit [...] car elle nous disait que *les Trous du ciel* étaient comme une énergie qui descendait sur une tribu. Elle nous a donné un point de départ mais dans tous les mouvements qu'ils faisaient, on pouvait imaginer n'importe quoi.

Parce qu'ils étaient sans doute reliés à l'immédiateté de l'expérience, plusieurs adolescents se sont exprimés sur l'état poétique dans lequel les avait plongés l'œuvre; cette référence était absente des réponses reliées au vidéo. «Mes yeux et mes oreilles brillaient, écrivait une étudiante, tellement il y avait de choses à regarder et à entendre; la lune, derrière, me faisait plonger comme dans un univers lointain». Une autre s'exprimait ainsi:

Je me sentais embarquée à cause du silence de la foule [...]. J'étais dedans, on aurait dit que c'était moi qui étais sur scène, dans ce qui se passait dans la chorégraphie [...]. Je me suis sentie libre et pleine d'énergie.

Du côté de l'évaluation, il ressort des réponses que les matinées scolaires ont suscité la satisfaction tant pour ce qui provenait des caractéristiques de la pièce elle-même que pour l'accueil chaleureux reçu à l'Agora par les étudiants. L'idée d'organiser l'animation pédagogique avait été élaborée en référence au personnage de Marie Chouinard, héroïne de la danse contemporaine. Il se dégageait de l'ensemble des réponses que le plaisir d'être entré dans l'intimité d'un spectacle de danse s'ajoutait à celui d'avoir eu un contact personnel avec la chorégraphe qui s'était prêtée volontiers aux séances d'autographes. Nous pouvions d'ailleurs percevoir dans les écrits un certain culte de Marie Chouinard, de l'ordre de celui que les jeunes vouent aux «pop stars».

Le fait d'avoir initié les adolescents aux réalités entourant le spectacle, dans le souci de s'arrimer à leur univers, et le fait d'avoir misé sur la personnalité charismatique de la chorégraphe, ont sans doute contribué au grand succès des matinées scolaires de l'Agora de la danse. Nous sommes d'avis que les périodes d'échanges lors de la présentation d'un spectacle de danse contemporaine sont essentielles, car la seule présentation d'une œuvre chorégraphique ne suffit pas pour prétendre à une portée éducative. L'intérêt pour la danse est probablement relié à la capacité des spectateurs d'approvoiser l'environnement chorégraphique.

Une première qui a du rebondissement

Il s'agissait d'une première expérience d'éducation du jeune public menée conjointement par des artistes, diffuseurs et éducateurs. Lorsque nous évaluons l'expérience vécue et anticipons une continuité, le travail de partenariat s'impose pour maximiser auprès des jeunes le développement d'une attitude positive face à l'art et au travail des artistes. L'expérience a nourri à plusieurs égards les différents intervenants impliqués dans le projet, qui s'affairent déjà à préparer les prochaines éditions des matinées scolaires. Au nombre des discussions figurent

les critères de sélection des œuvres chorégraphiques qui seront présentées à la jeune clientèle, l'élaboration de l'animation pédagogique qui tient compte des spécificités de l'œuvre choisie, et le défi d'intéresser une audience au sein de laquelle sont répartis différents degrés d'expérience en danse.

Il ne fait aucun doute que la recherche exploratoire sur les caractéristiques de l'appréciation chorégraphique chez les adolescents se doit d'être approfondie. Nous sommes consciente du travail à accomplir dans ce domaine de recherche encore inexploré. Il nous faudra, par exemple, préciser la notion même d'appréciation chorégraphique. Pour se rapprocher davantage de l'expérience esthétique des jeunes, il faudra aussi tester des approches méthodologiques pour améliorer la cueillette de données. L'interview récurrente semi-structurée nous apparaît une avenue à considérer.

Notre vision de l'éducation du jeune public ne consiste pas à fournir une explication de premier niveau, banale et convenue de la signification de l'œuvre chorégraphique ou à proposer aux jeunes des critiques discursives. La compréhension d'une œuvre d'art demeure toujours partielle, fragmentée, empreinte d'approximation et sujette à réexamen parce que les œuvres d'art interpellent notre sensibilité aux mystères qu'elles contiennent. À long terme, rappelons-le, nous voulons voir quels types d'interventions pédagogiques en classe ou au théâtre favorisent l'accès à l'œuvre tout en gardant le caractère particulier du processus d'appréciation en art.

Bibliographie

- Anderson, R. C. (1984). «Some reflections on the acquisition of knowledge.» *Educational Researcher*, 13 (9), 5-10.
- Brown, A.K. & Wernikowski, C.M. (1992). «What I want to say: The child speaks.» In S.W. Stinson, éd., *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child International* (pp. 151-158). Salt Lake City: University of Utah.
- Bucek, L. E. (1992). «Constructing a child-centered dance curriculum.» *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (9), 39-42.

- Feldman, E. B. (1973). «The teacher as model critic.» *Journal of Aesthetic Education*, 7 (1), 50-57.
- Hernandez, F. (1993). «Ambiguïtés de l'éducation artistique en Espagne.» *INSEA News*, 1, 19-20.
- Kimball, M. & Hutton, R. (1993). «A message to the NDA membership and the field of dance educators.» *Spotlight on Dance*, 19 (2), 4-5.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Programme d'études. Secondaire: Danse.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *Programme d'études. Primaire: Danse.* Gouvernement du Québec.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of æsthetic experience.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulson P. (1993). «New work in dance education.» *Arts Education Policy Review*, 95 (1), 30-35.
- Regroupement des Professionnels de la Danse du Québec (1993). «Plan triennal du secteur de la danse professionnelle au Québec, 1993-1996.» *Bulletin du RPDQ*, 9 (2), 15-16.
- Smith, R.A. (1973). «Teaching æsthetic criticism in the schools.» *Journal of Aesthetic Education*, 7 (1), 38-49.
- Sutlive, J. L. (1982). *A description of students' verbal responses to a modern dance work in grades kindergarten through six.* Unpublished doctoral thesis, University of North Carolina at Greensboro, U.S.A.

Monik Bruneau

La formation artistique à l'école ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles

Les attitudes, compétences essentielles?

La nécessité d'aborder les attitudes comme compétences essentielles d'un programme de formation artistique s'est révélée lors d'une étude exploratoire menée au département de danse de l'UQAM (M. Bruneau et P. Godbout, 1993). Cette étude portait sur les pratiques évaluatives habituelles de six enseignantes en danse au secondaire. Elle poursuivait deux objectifs:

- 1) identifier les besoins les plus cruciaux ressentis par ces enseignantes à l'égard de l'évaluation formative;
- 2) élaborer et tester une structure d'encadrement et de supervision capable de répondre aux besoins identifiés.

Le contenu de cet exposé est la charnière des deux volets, à savoir qu'au-delà des besoins identifiés et de l'application d'une démarche de supervision de l'enseignement se profile l'exigence que pose à l'enseignant l'application d'un programme de formation artistique. Exigence que l'on a, au cours de cette étude, appris à cerner sous le couvert du non-dit. D'autant que sous le non-dit couvait une préoccupation à l'égard de l'apprentissage des attitudes.

Cette étude comportait essentiellement deux volets d'investigation.

Un **premier volet** d'investigation portait sur l'identification des besoins et des difficultés que l'enseignant associe à l'application d'une démarche d'évaluation formative. Cette étude de besoins s'est opérée à partir de l'analyse de contenu de trente-cinq classes de danse, de sept entrevues d'une heure et demie tenues à l'université, d'une rencontre-bilan regroupant toutes les enseignantes ayant participé à ce volet et des réponses à un questionnaire d'appréciation distribué à tous les élèves impliqués dans le projet.

La consignation et l'analyse des données a permis d'isoler quatre grandes catégories de difficultés que ces enseignantes associent à l'application d'une démarche d'évaluation formative:

- a) difficulté à clarifier les concepts liés à l'évaluation et à la démarche artistique;
- b) difficulté à identifier les cibles de l'évaluation et à communiquer à ses pairs, à la direction et aux parents, la complexité des tâches et des productions comprises dans l'apprentissage de la danse;
- c) difficulté à gérer simultanément le déroulement de l'apprentissage et d'un scénario d'évaluation;
- d) difficulté à trouver des outils d'évaluation conformes aux exigences de la discipline.

Le **second volet** d'investigation portait sur l'expérimentation d'une démarche de supervision de type recherche-action inspirée du modèle de Brunelle *et al.*, (1988). Le scénario de supervision proposait les étapes suivantes:

- trois rencontres de planification d'innovation avec l'enseignante,
- huit observations de classes (application de scénarios d'innovation en techniques et en improvisation),

- huit rencontres bilan subséquentes à l'observation d'une classe.

L'analyse de contenu des entrevues et des observations des enseignements a mené à l'identification de certaines pratiques évaluatives résistant à la supervision et certains facteurs (glissements) pouvant en être la cause. On entend par glissement tout comportement pédagogique qui a comme effet d'empêcher la démarche d'évaluation formative de s'intégrer à la démarche pédagogique de l'enseignant et de créer ainsi, un écart entre les résultats d'apprentissage annoncés à l'élève par l'enseignant et ceux attendus implicitement par ce dernier.

De la sorte, cinq types de glissements ont été identifiés:

- a) *glissement au niveau de la planification* (les scénarios ne sont pas appliqués comme prévu);
- b) *glissement au niveau du contenu* (les objectifs, les éléments de contenu, les critères se modifient avec le déroulement de l'activité);
- c) *glissement au niveau de l'interaction* (les «feedbacks» se transforment en contenu et en nombre, l'observation est moins ciblée);
- d) *glissement au niveau de la motivation* (l'élève demeure plus informé sur ce qu'il ne réussit pas que sur ce qu'il réussit; l'enseignant est plus centré sur ses attentes implicites que sur celles annoncées à l'élève);
- e) *glissement au niveau des résultats attendus de l'élève* (c'est le message caché de l'enseignant: on annonce des exigences en regard d'habiletés d'exécution et l'on vise implicitement une attitude.

C'est ainsi que nous nous sommes éloignés de nos questions initiales au profit d'une nouvelle réalité incontournable: le domaine des attitudes.

L'apprentissage des attitudes: une préoccupation voilée

De quelle façon l'éloignement s'est-il manifesté? En guise d'illustration, ces quelques exemples serviront notre propos. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation d'apprentissage portant sur l'acquisition d'habiletés d'exécution. Les exercices se déroulent comme convenu; l'analyste observe et prend des notes à partir de son système de codage. Après le cours, c'est sur la capacité de *responsabilisation* et de prise en charge qu'on ramène la discussion. S'exprime alors une préoccupation réelle de voir l'élève acquérir cette attitude de responsabilisation devant se manifester par des comportements comme: faire des étirements en entrant en classe, reviser un enchaînement de mouvements, avoir les cheveux attachés et assumer le fait d'être vêtu de façon appropriée. Donc le bilan, au lieu de porter sur les objectifs de la leçon comme nous l'avions prévu, porte sur la nécessité pour l'élève d'acquérir une attitude de responsabilisation.

Toujours en guise d'exemple, dans le cadre d'activités d'apprentissage axées sur le développement d'habiletés d'exécution, une enseignante, lors du bilan suivant la période d'enseignement, réagit non pas en fonction de ce que les élèves ont réussi ou pas lors des exercices en classe, mais sur leur *attitude de travail*; attitude que l'enseignante considère inappropriée chez bon nombre d'élèves et ce, autant en ce qui concerne les exercices au centre, qu'à la barre. Elle considère que ses élèves ne savent pas commencer un exercice, ni le finir, ni l'exécuter avec le bon effort, comme s'ils n'accordaient pas de valeur à l'effort ou au travail technique. Ce bilan porte encore sur les attitudes.

Un dernier exemple se rapportant cette fois à une rétroaction faisant suite à une classe de composition. À cette occasion, l'enseignant insiste davantage sur ce qu'il n'a pas vu lors de la réalisation des productions que sur ce qui a été réussi. Et ce qu'il n'a pas vu s'exprime en termes d'attitudes: *respect des autres et collaboration*. Ces attitudes sont d'autant plus importantes qu'elles déterminent le niveau de réussite d'une tâche de composition. Ainsi, sans la manifestation de ces attitudes, l'apprentissage n'avait pas eu lieu ou s'avérait décevant.

Derrière les objectifs d'apprentissages centrés sur la compétence à composer ou à exécuter un mouvement technique se profilaient d'autres objectifs d'apprentissage axés sur l'acquisition d'une attitude: la collaboration, la coopération, la concentration, l'attention.

On voit déjà que ces compétences (les attitudes), quoique voilées, représentent des préalables essentiels à l'acquisition des connaissances et habiletés ultérieures et qu'elles sont, combinées à ces connaissances et habiletés spécifiques, déterminantes du caractère artistique de la discipline (M. Bruneau, 1993a).

Une attitude est-ce que ça s'apprend? Est-ce que ça s'enseigne?

Pour répondre par l'affirmative à la question de savoir si une attitude s'apprend ou s'enseigne, il faut concevoir au départ qu'une attitude puisse être associée à une réalité observable sur laquelle on peut agir. C'est considérer que l'attitude n'est pas un trait inné mais une compétence qui peut être acquise par apprentissage. Ainsi, située dans un contexte de formation artistique, l'attitude doit pouvoir témoigner d'un apprentissage. L'attitude serait à la base, un comportement observable. Par conséquent, l'attitude telle que nous la décrivons ici ne fait pas référence à une opinion, une émotion, une valeur, une croyance, un goût; termes que l'on associe au domaine affectif et qui correspondent le plus souvent à l'expression verbale d'une caractéristique affective plutôt qu'à un comportement affectif.

Ainsi située dans un contexte éducatif, et inspirée des caractéristiques apportées par Morissette et Gingras (1990) l'attitude, dans un contexte éducatif, pourrait être définie comme un comportement observable, acquis par apprentissage, stable une fois acquis et impliquant la présence de réponses ou de réactions émotives positives ou négatives.

Pourquoi isoler une définition de l'attitude?

En considérant l'attitude comme un comportement observable, une compétence à acquérir, on peut plus aisément envisager des moyens pour que ces transformations s'opèrent sur l'élève. Ainsi, rappellent Morissette et Gingras (1990), l'option de présenter l'attitude comme une compétence à acquérir, et non comme un état ou une disposition intérieure (*Petit Robert*), permet à l'enseignant:

- d'ajuster sa planification pédagogique et ses stratégies d'enseignement;
- de mettre au point des moyens d'apprentissage pertinents et efficaces;
- de choisir des instruments d'appréciation et d'évaluation conformes aux besoins réels de la discipline et du groupe-classe;
- d'interpréter et de comprendre les résultats obtenus en termes d'apprentissage.

Notre propos s'attarde notamment à ce rapprochement que l'on tente d'établir entre la formation artistique à l'école et le développement d'attitudes spécifiques et déterminantes du contexte artistique dans lequel s'inscrit la discipline danse. C'est dans cet esprit que nous concevons que tout projet de formation artistique à l'école devrait couvrir de façon explicite l'acquisition de comportements affectifs ou d'attitudes spécifiques et assujetties au caractère artistique de la discipline.

Nous estimons que l'apprentissage de certaines attitudes est fondamental et que ces attitudes doivent être identifiées au même titre que d'autres compétences motrices ou cognitives comme des compétences essentielles à la réussite d'un programme de formation en danse. D'autant plus, précisent Morissette et Gingras (1990), que les aptitudes intellectuelles ou motrices, même transformées en capacités à la suite d'un apprentissage, ne se concrétisent ou ne s'exercent que

si les attitudes leur en fournissent la force ou le dynamisme qui pousse la personne à se conduire de la sorte.

En conséquence, toute la question portant sur l'apprentissage des attitudes repose sur le postulat que *l'enseignement n'a de sens que si, au départ, on reconnaît que l'élève peut apprendre* (Morissette et Gingras, 1990).

De fait, confirme Perrenoud (1993), il existe dans toutes les classes, dans tous les programmes, des élèves qui savent se développer sans l'encadrement du système scolaire.

Vraisemblablement, pour certains élèves, l'apprentissage n'est qu'une question de temps; ils peuvent à la limite se passer de l'enseignant. Pourtant il existe une population scolaire qui, pour réussir et trouver une motivation à faire de la danse, a besoin des stratégies didactiques de l'enseignant et de la structure pédagogique que peut lui fournir l'enseignant. C'est, en outre, ce que l'on retrouve dans l'Énoncé de politique et dans les programmes du ministère de l'Éducation en danse (MÉQ, 1979; 1980; 1982; 1983).

Si, en abordant la question de l'apprentissage des attitudes nous ne dérogeons pas des politiques ministérielles et de l'esprit des programmes scolaires en général, et de danse en particulier, comment expliquer alors que ces affirmations de principes ne se transforment pas en agir pédagogique? Pourquoi parler de l'apprentissage d'attitudes demeure-t-il tabou, voire menaçant? Comment expliquer ces préjugés qui entourent la question de l'apprentissage des attitudes?

La réponse que l'on peut apporter aujourd'hui à toutes ces questions s'inspire en partie des résultats de cette étude annoncée au départ et portant sur les pratiques évaluatives d'enseignants en danse au secondaire. Cette réponse repose aussi sur une expérience de formateur d'enseignants en milieu scolaire.

Le malaise entourant l'apprentissage et l'évaluation des attitudes repose en bonne partie semble-t-il sur la difficulté que représente pour l'enseignant (de

toute discipline) l'élaboration d'un programme ou d'un profil de formation (voir tableau 1) axée sur l'identification et la priorisation des compétences, dont celles concernant le domaine des attitudes. Difficulté de choix donc qui s'accompagne d'une difficulté à décrire ces compétences en termes de comportements observables et d'exigences susceptibles d'être communiquées aux élèves. Pour le spécialiste en art, la description des compétences plus visibles et celles moins visibles au premier regard, représente on peut s'en douter un défi de taille (Bruneau et Turcotte, 1994).

Tel que présenté ici, le profil de formation devient un préalable à la clarification et à la priorisation des compétences visées par un programme de formation parce qu'il incite l'enseignant à repérer puis à isoler, des compétences pertinentes, celles qui sont essentielles à l'application d'un programme de formation artistique en danse au secondaire. Il y a donc dans tout programme de formation des compétences-noyaux (Perrenoud, 1993) que l'on estime essentielles et que l'on doit parvenir à décrire en comportements repérables, et significatifs pour l'élève. En art, les *compétences essentielles* font référence aux réalités comprises dans une démarche de création artistique (technique, improvisation, composition, interprétation, appréciation). Sans ces réalités (processus de travail), sans ce rapprochement avec le vécu de l'artiste, la mission de l'éducateur en art risque de s'appauvrir. On ne peut ni tout enseigner, ni tout évaluer (Bruneau, 1993b). Il faut donc, si l'on veut comme le souligne Perrenoud (1993) lutter contre l'échec scolaire, se contraindre à renoncer à toutes sortes de notions et de savoirs (compétences) qui ne sont pas indispensables, du moins pas pour tous les élèves.

Dans cette logique sont identifiées comme *nécessaires* les compétences conditionnelles à l'atteinte des compétences essentielles (ou compétences-noyaux). On fait ici référence aux connaissances, habiletés et attitudes que doit acquérir l'élève pour accomplir avec satisfaction une tâche, par exemple, de composition. C'est à ce niveau que la tâche de l'enseignant s'affine puisqu'il faut parvenir à rendre ces compétences manifestes aux yeux de l'élève. Le contenu et l'exigence d'une tâche varie selon le nombre et le type de compétences que l'élève doit maîtriser pour la réaliser. Il peut s'agir de suivre les étapes menant à la composi-

Tableau 1: Profil de formation artistique en danse incluant la dimension affective (Bruneau, 1993a).

Apprentissage de type	Formes de travail	Contenu	Mots clés devant éventuellement se transformer en compétences affectives (attitudes)
Exploration	Travail corporel	Les styles de danse: classique, moderne, contemporaine, contact...	Effort, concentration, respect de soi, de l'environnement de la danse, ténacité
	Improvisation libre	Les rationnel de Laban (les composantes du mouvement)	Collaboration, plaisir, expression, imagination, engagement, ouverture, originalité,
	Improvisation structurée	Les principes de composition (contraste, canon, les motifs...)	Engagement, collaboration, respect des autres.
	Composition	Histoire (courants, époque). Principes d'exécution, de composition, structures du mouvement.	Esprit critique, disponibilité, valorisation de l'environnement de la danse, ouverture, respect des autres.
Création	Analyse, appréciation du mouvement comme outil.		
	Improvisation	Principes d'impro: unité, répétition, complément,...)	Concentration, attention, respect des autres, sensibilité.
	Composition: projet de création personnelle	La démarche de création, l'univers du spectacle: les artistes, l'univers sonore, visuel, gestuel, onirique.	Autonomie, collaboration, respect des autres, du spectacle, sensibilité, confiance en soi, autres, imagination, originalité, engagement.
	Interprétation de sa danse, celle d'un pair, de l'enseignante, répertoire	Les qualités de l'interprète.	Sensibilité, disponibilité, concentration, expressivité, ouverture (risque), respect de soi.
	Analyse, Appréciation: être témoin d'une oeuvre, la danse dans son contexte social, historique, culturel, la danse et son vécu personnel.	Les aspects du spectacle: scène, production, les professionnels, activités artistiques, l'artiste, l'oeuvre, les autres arts.	Esprit critique, ouverture, sensibilité disponibilité, respect de l'environnement de la danse.

tion d'une danse en sous-groupe (un processus), de reproduire des mouvements avec exactitude (produit) ou de réaliser une production aussi complexe que l'interprétation d'une danse (processus-produit). Quoi qu'il en soit, les compétences dites essentielles et nécessaires demeurent en interrelation; elles concourent toutes deux à la réalisation d'un objectif d'apprentissage plus global: par exemple développer des compétences en *interprétation*.

Certaines compétences sont *pertinentes* au projet de formation sans être indispensables à l'ensemble des élèves. Elles sont liées au statut du programme offert (concentration ou option). Elles réfèrent à des connaissances, des habiletés ou des attitudes qui ne sont pas conditionnelles pour tous à la réussite du cours. Il s'agit d'exigences qui seraient, par exemple, définies en regard de la performance des meilleurs ou des intérêts personnels de l'enseignant.

On peut maintenant mieux comprendre le malaise que peut produire chez l'enseignant l'insistance d'un apprentissage d'attitudes lorsque celles-ci ne sont ni annoncées ni décrites comme compétences essentielles et ce, même si l'on reconnaît avec la même vigueur que l'élève doit développer certaines attitudes pour qu'un réel apprentissage puisse s'opérer. En somme, la question est de savoir desquelles il s'agit et en quoi elles font effectivement partie de l'apprentissage. C'est dans cette optique qu'on été développées et regroupées dans le tableau 2 trois grandes catégories de comportements susceptibles de cerner ce que l'on entend décrire par l'apprentissage d'une attitude en milieu éducatif soit: une manière d'être, une manière d'agir, une manière de s'engager dans une activité d'apprentissage et ce, peu importe le niveau de complexité de la tâche à accomplir (exercice technique, improvisation, interprétation...). À chacune de ces catégories de comportement sont associés des indicateurs ou descripteurs permettant à l'enseignant d'élaborer une description encore plus fine du comportement affectif (l'attitude) que l'on tente de cerner.

Tableau 2.

L'apprentissage des attitudes est essentiel.

L'attitude qualifie l'investissement subjectif et l'ouverture à l'expérience artistique et en ce sens l'attitude précise:

UNE MANIÈRE D'ÊTRE:

- à l'écoute
- disponible
- vu des autres, acceptation du regard des autres
- à l'aise (confiance en ses partenaires)
- satisfait face au produit
- ouvert (appréciation du risque compris dans l'activité).

UNE MANIÈRE D'AGIR:

- utiliser, exploiter le contenu abordé en improvisations libres ou dirigées, composition, interprétation ou d'appréciation
- travailler avec attention
- partager et recevoir les idées des autres
- suivre l'action qui se déroule d'en saisir la logique
- répondre aux exigences de la tâche

UNE MANIÈRE DE S'ENGAGER DANS L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE:

- créer une distance positive avec le spectacle pour ne pas être troublé (rester centré sur l'essentiel)
- se donner la permission d'aller au bout d'une idée en respectant les contraintes et en prenant des risques.
- habiter le personnage, le rôle
- rester présent aux sensations et aux émotions rencontrées sans se laisser absorber (déborder) par le jeu ou la fiction
- rester solidaire de son équipe (implication)
- accorder une confiance en ses partenaires, au projet d'équipe.
- établir une correspondance plus étroite entre ce que l'on souhaite réaliser et ce que l'on fait pour y parvenir (stratégies et démarche de création).

Conclusion

La particularité de la danse comme matière scolaire n'est pas d'être une activité motrice mais d'être une activité artistique. Effectivement l'essentiel de l'apprentissage en danse se trouve en dehors du romantisme entourant la vie de l'artiste. L'essentiel, en danse, se trouve derrière le mouvement: dans une certaine attention, dans l'intuition, dans la volonté de dire, dans l'effort de précision, dans le plaisir à jouer avec le mouvement comme matériel brut, dans le respect du regard porté sur la danse par un pair ou par un artiste de passage à l'école. L'essentiel en danse se trouve aussi dans l'émotion ressentie à l'exécution du geste, à la perception d'un dynamisme, à l'évocation d'une image que ce geste a fait naître. C'est dans le souci du travail bien fait, dans le plaisir de se différencier des autres et de se reconnaître comme unique en trouvant des formes inattendues, des contenus étrangers, des alternatives au réel, des valeurs abstraites. C'est *jouer avec la faculté de percevoir une autre organisation du réel* (Gaillard, 1991). C'est tout cela et plus encore.

Ainsi la partie essentielle de l'apprentissage en danse se trouve si l'on peut dire dans une zone grise des préoccupations de l'enseignant en danse.

Il importe donc, pour reprendre les termes utilisés par Gaillard (1991), que l'enseignant expérimente pour lui-même une démarche de création, qu'il soit transporté par le mouvement, par l'émotion qu'il procure. Il gagnera en confiance et portera sur les élèves et sur le travail des élèves, sur leur corps, leurs mouvements, un autre regard. D'autant qu'un enseignant qui sait accueillir l'émotion liée à l'expérience artistique saura l'exiger à son tour (D. Wolf, 1988).

Dans la palette des cours à option qui, au secondaire, se présentent à l'élève, ce que ce dernier peut recevoir de mieux de cette discipline de passage, ce sont les attitudes qu'il aura acquises et la valeur nouvelle qu'il accordera à l'art, à la danse, aux artistes, à l'effort autant qu'au plaisir de travailler en groupe, de créer et de communiquer par un autre médium.

Bibliographie

- Bruneau, M. (1993a) - *L'évaluation des attitudes: message caché de l'enseignant*. Conférence présentée dans le cadre de l'Association de la mesure et de l'évaluation en éducation à Laval, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Bruneau, M. et P. Godbout (1993) - *Études exploratoires des pratiques évaluatives en danse*. Rapport d'étude, département de danse, UQAM.
- Bruneau, M. (1993b) - «L'évaluation des apprentissages en danse: une utopie?» *Revue des sciences de l'éducation*. XIX. 4. (sous presse).
- Bruneau, M. et N. Turcotte (1994) - «L'élève partenaire de l'évaluation en danse». *Vie Pédagogique* (sous presse).
- Brunelle, J. et al. (1988) - *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gaillard, J. (1991) - «Didactique de la création par la danse». *Éducation Physique et Sports*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979) - *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980) - *Programme de danse. Primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982) - *Programme de danse. Secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983) - *Guide pédagogique. Secondaire. Danse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morissette, D. et M. Gingras (1990) - *Enseigner des attitudes. Planifier, intervenir, évaluer* (2^e édition). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1993) - «Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 16, n° 1 et 2, 107-133.
- St-Jacques, D. (1992) - «Attitudes créatives en activités dramatiques». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XVIII, n° 3, 355-374.
- Wolf, D. (1988) - «Artistic Learning: What and where is it?» *Journal of Aesthetic Education*, vol. 22, n° 1.



Henry et Thomas Placide, «The Two Dromios», dans une pièce de tournée de la troupe familiale. (Coll. des Archives nationales de l'État de New York à Albany, fonds Phelps.)

NOTE DE RECHERCHE

Mathilde Baisez

Corporalité et mise en mots.

La théâtralisation de l'enseignement du français langue seconde¹

En termes professionnels, ma démarche découle de ma double appartenance, appartenance au monde théâtral et à celui de l'enseignement du français langue seconde. Cette double allégeance m'a permis, au fil des ans, de faire une synthèse de mes acquis dans ces deux disciplines, expression d'une réalité de travail effectuée auprès d'une clientèle immigrante.

Cette clientèle aux besoins multiples est composée d'adultes d'âge, de niveau de scolarité et d'origines ethniques très variés. À ce propos, j'aimerais cependant souligner que j'ai surtout travaillé auprès d'étudiants très scolarisés, réceptifs aux arts en général et au théâtre en particulier. Par ailleurs, je n'amorce jamais d'activités théâtrales sans au préalable avoir établi un climat de confiance et d'amitié dans la salle de classe afin que tous et toutes désirent apprendre la langue seconde, le français en l'occurrence, tout en s'intégrant à la société d'accueil.

Or je suis convaincue que la théâtralisation de l'enseignement de la langue seconde permet de réaliser ce double objectif, mais tout d'abord, j'aimerais

¹ L'auteure tient à préciser que cette recherche en est au stade expérimental; il n'est donc pas question d'apporter des conclusions mais plutôt de faire participer le lecteur à sa démarche.

définir ce que j'entends par théâtralisation. Il ne s'agit pas de dispenser toutes les activités curriculaires sous forme théâtrale, mais plutôt de théâtraliser certaines d'entre elles.

Par théâtralisation donc, j'entends le fait de monter de courts extraits de pièces de théâtre faisant partie du répertoire québécois: à titre d'exemple, j'ai travaillé un extrait de *Jeux dramatique de l'Histoire* de Marie Claire Daveluy — la dernière grammaire — pièce publiée en 1944, cette pièce servait plus particulièrement de prétexte à l'enseignement de l'histoire. Il peut être question aussi d'adapter contes et légendes émanant de la trame culturelle des communautés représentées dans la salle de classe ou encore de créer des canevas en fonction des intérêts particuliers d'un groupe donné, l'immigration par exemple.

Par ailleurs, il peut tout aussi bien s'agir d'introduire dans le curriculum scolaire des exercices à caractère théâtral afin d'enseigner un point précis de grammaire. À titre d'illustration, j'enseigne la concordance «imparfait passé composé» à partir de scénarios que les étudiants écrivent et jouent en classe.

C'est ainsi que, depuis quelques années j'ai tenté des expériences en ce sens afin de combler un certain vide. Car il n'existe, à ma connaissance, que très peu de méthodes en enseignement du français langue seconde faisant appel à la théâtralisation, hormis celle d'Asher, «la méthode par le mouvement».

D'autre part, les mises en situation et les jeux de rôle préconisés par la plupart des méthodes en vigueur aujourd'hui, relèvent davantage des exercices d'imitation que du théâtre à proprement parler.

En 1991, j'ai eu l'occasion d'explorer plus avant cet univers, dans le cadre d'un projet en alphabétisation par le théâtre. Ce projet que j'ai dirigé est devenu le projet «Alpha-Théâtre» de la Commission scolaire Sault-Saint-Louis. Ce projet a été conçu de manière à répondre aux besoins d'un groupe d'analphabètes fonctionnels, adultes et francophones.

Cette expérience m'a permis de jeter les fondements d'une réflexion théorique, pivot autour duquel s'articule ma pratique actuelle auprès des immigrants.

Le projet en Alpha-Théâtre répondait aux objectifs de l'enseignement des langues axés sur les quatre savoirs: écouter, parler, lire, écrire, auxquels j'ai ajouté pour les besoins de la cause, le savoir jouer et le savoir critiquer. Ces savoirs se traduisent au théâtre, auprès des apprenants, aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde, de la façon suivante:

Le savoir écouter

Le savoir écouter consiste à savoir décoder la langue à partir des registres langagiers et des stratégies de communication utilisées par le locuteur.

Le savoir parler

Le savoir parler fait plus particulièrement référence aux éléments phonétiques, phonologiques et prosodiques — intonation, intensité, hauteur des sons, rythme, débit — dont l'apprenant en langue seconde doit tenir compte dans l'articulation de messages émis en fonction d'interlocuteurs éventuels, c'est-à-dire le public.

Toute la dimension de la communication non-verbale entre aussi dans l'articulation du discours. Le sujet parlant devient ainsi corps, agissant consciemment dans un but de communication, prenant ainsi conscience du mot ou de la situation qu'il incarne.

Le savoir lire

Le savoir lire implique la compréhension à la fois lexicale, grammaticale et socioculturelle d'un texte donné mais aussi du sous-texte qu'il induit.

Ce processus de lecture active, silencieuse dans un premier temps, sert de prémices à l'élaboration de la mise en scène. L'apprenant apprivoise naturellement le texte à partir des intentions de communication qu'il prête à l'auteur puis il le replace dans son contexte sociohistorique tout en appréhendant un vocabulaire nouveau constitué de mots fonctions et de mots lexicaux.

Ultérieurement, une fois ce travail d'analyse structurelle et sémantique complété, il lui reviendra de le rendre, de façon intelligible à partir d'exercices de lecture à haute voix.

Le savoir lire peut également impliquer une recherche que l'apprenant aspirant-comédien aurait à effectuer autour de son personnage.

Le savoir écrire

Le savoir écrire peut être de deux ordres. Si les apprenants désirent se lancer dans une création collective, ils produiront un texte en fonction d'impératifs langagiers, lexicaux grammaticaux et sociaux-culturels tout en considérant les registres langagiers adoptés par les personnages évoluant dans un contexte donné, il revient au professeur de les sensibiliser au médium théâtral en favorisant l'acquisition de techniques de dramatisation.

C'est à partir de cette recherche qu'il apprend à écrire en tenant compte des signes théâtraux (voix, mimique, gestuelle, rapport au public, rapport au type de scène privilégié, rapport à l'éclairage, à la musique, aux effets sonores, rapport au costume, aux accessoires de costume, au masque, au maquillage, à la coiffure, au décor et à l'accessoire de décor.

L'apprenant devra tenir compte de toutes ces composantes avant d'écrire un texte théâtral, la fable et le discours se devant d'être réduits à l'essentiel.

Le savoir écrire peut également impliquer l'élaboration d'un programme ou d'une affiche ou de tout autre objet faisant référence à l'écrit.

Le savoir jouer

Le savoir jouer implique l'interprétation du personnage à partir d'une meilleure connaissance de son outil de base, le corps.

En ce qui concerne les apprenants en langue seconde dont l'objectif demeure toujours l'acquisition de la langue, j'insiste moins sur la dimension jeu proprement dite. Il s'agit tout au plus de leur donner des techniques de base comme apprendre à se détendre, à mémoriser un texte et les structures langagières qui le sous-tendent, et enfin à l'interpréter à partir de toutes les stratégies communication motrices et langagières, verbales et non-verbales, mises à leur disposition. Toutes ces connaissances, l'apprenant pourra les transférer, il va sans dire, dans son vécu quotidien.

Le savoir critiquer

Toute cette démarche serait plus ou moins utile si l'apprenant ne pouvait s'auto-évaluer, autant du point de vue du jeu que de sa performance langagière, en émettant des commentaires et des suggestions de modification afin d'obtenir le meilleur produit fini possible. C'est dans cette perspective que le théâtre devient un véritable stimulant, puissant catalyseur des énergies en présence.

Il est certain que ces savoirs mis à contribution dans l'apprentissage de la langue seconde s'enrichissent les uns les autres dans une approche à la fois intégrative et andragogique d'une pédagogie axée vers le théâtre.

Il va de soi que les objectifs à atteindre se doivent d'être rigoureusement planifiés, les difficultés de parcours être subtilement dosées, intelligemment graduées.

En ce qui concerne le contenu proprement dit, des préalables indispensables tels des jeux de détente, d'écoute, de concentration, d'observation et de

correction phonétique, des mises en situation verbales et non-verbales, individuelles ou collectives, de même que de courtes improvisations sont privilégiées et intégrées au curriculum scolaire en fonction des thèmes à l'étude.

Je fais également appel à des jeux de lecture — de repérage, de compréhension de textes, de jeux d'écriture articulés autour de l'histoire du théâtre et de jeux de formation d'acteur conçus à partir des signes scéniques précités.

Mais ce qui demeure essentiellement vrai, quelle que soit la forme donnée au contenu, le geste de jouer s'inscrit dans une finalité immédiate et hautement satisfaisante pour l'apprenant. Il peut, par exemple, vérifier par une improvisation la portée de son texte et y apporter les correctifs nécessaires. À toute fin utile, l'apprentissage de la scène constitue un lieu privilégié de passage vers une plus grande connaissance de la langue seconde. En fournissant un corpus favorisant l'intération de toutes les matières nécessaires à une meilleure connaissance du milieu d'accueil en terme de contenus culturels — histoire, géographie, coutumes, réalités quotidiennes etc.

Il développe également la mémoire, la concentration, le sens de l'observation, du rythme de la composition, l'écoute active et la disponibilité à l'autre, outils indispensables à l'acquisition et à la production en langue seconde. Quoi de plus organique, de plus logique en somme que d'articuler le nouveau discours de l'apprenant autour de petites réalisations théâtrales, mode d'apprentissage à la fois original, inventif et ludique qui fait appel à toutes les dimensions de sa personnalité.

Dans cette perspective, l'outil premier de l'apprenant demeure son propre corps, instrument complexe dont il doit apprendre à jouer: toutes ses ressources sont interpellées. La prise en charge du corps trouve un écho dans la prise en charge du discours. Le geste construit se répercute tout naturellement dans l'acte de jouer, de parler. Le corps devient porteur de sens.

Odette Guimond

L'éducation somatique et le mouvement au théâtre: la méthode Feldenkrais

Mon intention en présentant ce texte est d'attirer votre attention sur l'éducation somatique, et en particulier sur une des méthodes qui se reconnaissent sous cette définition, la Méthode Feldenkrais¹. Je souhaite parvenir à exprimer en quoi une telle méthode de Prise de Conscience par le Mouvement et d'Intégration fonctionnelle peut être considérée comme pertinente et efficace dans un contexte de pratique théâtrale. Je crois que la fréquentation d'une telle méthode peut éventuellement permettre de réorienter formation, recherche et création. Je suis persuadée que la pédagogie propre à la méthode Feldenkrais peut faire que le mouvement, spécialement au théâtre, devienne un véhicule de recherche fondamentale, au-delà des fins esthétiques ou de performance qu'il peut, par ailleurs, soutenir.

Qu'est-ce que l'éducation somatique?

Le mot «soma» vient du grec et signifie «corps vivant», un corps donc habité par l'âme, par l'esprit, par opposition au «corps mort», celui dont l'âme, dont l'esprit se serait séparé. L'éducation somatique a pour objet l'éducation du vivant, non pas l'éducation du corps (contrairement à ce que l'on pourrait croire), ni celle de l'esprit ou de l'âme (comme d'autres le pensent par ailleurs).

¹ Feldenkrais^{MD} et Intégration fonctionnelle^{MD} sont des marques déposées au Canada par la North American Feldenkrais® Guild et protégées au Québec par l'Association Québécoise des Professeures et des Professeurs de la Méthode Feldenkrais^{MD}.

Ces malentendus sont compréhensibles, car ils relèvent d'une manière de pensée habituelle, celle qui est justement remise en question par les praticiens et les théoriciens de la somatique. Cette manière de pensée habituelle prend pour acquis que l'être humain est composé de deux matières, voire de deux entités séparables, le corps et l'esprit (et dont l'une est périssable alors que l'autre pourrait être immortelle). Cette conception (au départ philosophique et religieuse) a tellement marqué notre civilisation, que la remettre en question peut avoir l'air, paradoxalement, d'un parti pris ésotérique.

Or la somatique repose sur une hypothèse autrement scientifique que la première: l'être humain, comme tout système vivant, est une unité biologique non sécable, une unité considérée comme «vivante», tant qu'il y a chez elle manifestation de mouvement. Selon certains chercheurs — je pense ici aux travaux des biologistes Maturana et Varela (2), le processus biologique est un processus de connaissance et d'autocréation. À la différence de la machine non-vivante, qui est un système ouvert, comme le sont nos ordinateurs, un système vivant est un système clos sur lui-même, «autopoétique» (ce sont les termes qu'ils emploient), qui transforme tout ce dont il se nourrit en sa propre substance et qui assure son autorégulation jusqu'à perte d'identité, c'est-à-dire jusqu'à la mort. Il entretient des relations avec l'environnement et des interactions avec les autres systèmes vivants qui contribuent à son autopréservation et à la continuité de l'espèce. La spécificité de l'être humain tient à la complexité du développement de son cerveau qui fait de lui une espèce qui a une capacité accrue d'apprentissage autonome, de liberté.

Dans la Méthode Feldenkrais, nous avons pris l'habitude de dire que notre intérêt (et l'on nous reconnaît cette spécificité), c'est de nous adresser au système nerveux, de miser sur la plasticité du système nerveux. Sans doute est-ce la manière la plus «corporelle» de dire que nous avons conscience de travailler avec ce qui est le plus proprement individuel à chaque personne que nous rencontrons, puisque c'est dans la gérance de son mouvement que la différence et l'unicité d'une personne se manifestent. Cela crée un type de relation particulier, auquel je peux relier l'énonciation d'un premier principe d'ordre pédagogique. Nous n'avons pas le choix de reconnaître plus ou moins à la personne le droit à la

différence, puisque sa différence est un fait, une donnée incontournable. Notre vocation est d'amener cette personne à devenir ce qu'elle est, à réaliser ses intentions et à assumer ce qu'elle fait. Si nous nous identifions comme éducateurs, c'est que nous sommes résolument du côté du développement de la conscience humaine et que c'est en cela que consiste pour nous l'éducation. Notre objectif fondamental, c'est l'apprentissage de la liberté. Seul le cerveau humain est capable de cela.

À quel prix peut-on communiquer ce que l'on sait?

En tant que biologistes, Maturana et Varela ont émis des hypothèses à propos de ce qui différencie le fonctionnement du cerveau humain par rapport à celui des autres animaux. Ils identifient l'expérience du monde à la connaissance, à la production de sens, qui est pour eux d'ordre biologique, puisque c'est elle qui assure le processus d'autocréation. Ils opposent cette connaissance à la possibilité de représenter son expérience par le langage, ce dont seuls les êtres humains, semble-t-il, seraient capables. À partir de là, ils proposent la distinction entre deux modes d'échange entre les vivants: l'interaction et la communication. Si, dans une interaction, le partage de l'expérience participe à cette production de sens individuelle, la connaissance demeure subjective, appartient résolument au domaine du «je». La communication relève d'un tout autre processus. Elle tient à la possibilité de prendre une distance avec son expérience et d'en parler à la troisième personne, «objectivement», de substituer à la connaissance la description de celle-ci.

Ainsi peut-on en arriver à confondre les plans de description à propos de la psyché et du corps humains avec le fonctionnement même de l'organisme. En effet, on peut comprendre que la création du néocortex permet à l'homme non seulement de passer à la verticalité, de se servir de ses mains pour prendre une distance avec le monde et pouvoir le manipuler, d'inventer machines et langages, mais crée aussi, de toute évidence, cette illusion de la présence d'une autre entité à l'intérieur de soi, une entité supérieure, l'âme, et plus tard la raison, que par différenciation, il oppose au corps, associé à un règne animal inférieur, voire à

une machine, à un objet. Paradoxalement, plus cette croyance devient forte, plus l'expérience, la connaissance du monde (proprement subjective, personnelle) devient négligeable, et son importance mise en doute, voire même considérée comme dangereuse. De là à inventer le danger de sentir et de penser par soi-même, il n'y a qu'un pas.

À l'invention de la communication par les différents langages peut aussi être associé le phénomène du jeu des malentendus. Chaque fois que nous sommes dans une relation de communication, nous tentons de «comprendre» ce que l'autre veut dire, nous essayons d'assimiler la vision du monde de l'autre pour en créer du sens. Un système clos, «autopoétique», autonome, fait cela en intégrant, dans la mesure du possible, ces nouvelles données dans son propre système. Il transforme la vision de l'autre en quelque chose qui ait du sens pour lui, en lui-même. Ce qui n'est pas assimilable est du coup rejeté, dénié. Et il comble les trous. Il est important de se souvenir qu'en croyant saisir la vision du monde de l'autre, on ne fait que continuer à créer la sienne. C'est dans la mesure où les jeux de malentendus nous donnent accès à notre propre connaissance. Encore ne faut-il ne pas faire preuve de naïveté et croire que l'on peut vraiment saisir la pensée de l'autre, le monde de l'autre, savoir ce qu'il sent, ce qu'il pense, et conséquemment s'arroger le droit et surtout la compétence de le juger... et de le corriger!

Ce qui m'amène à l'énonciation d'un deuxième principe pédagogique, qui tient lui-même à un profond changement de paradigme dans les relations humaines. Quand on prend une attitude de jugement vis-à-vis de qui que ce soit, de quoi que ce soit, on ne fait qu'affirmer sa propre représentation du monde (est-ce la seule manière de le faire?) et agir vis-à-vis de l'autre de manière totalitaire en fonction d'une référence d'ordre divin: soi-même (la société, l'institution à laquelle nous nous identifions). C'est non seulement refuser le droit à la différence (ce qui est un choix éthique), c'est avant tout faire preuve d'une ignorance qui ne devrait plus exister dans l'hypothèse de la conception du vivant que nous soutenons ici. Si, dans la Méthode Feldenkrais, nous essayons d'inventer toutes les stratégies possibles d'éducation plutôt que de «corriger», c'est que nous sommes persuadés que de corriger une personne, comme de lui

montrer «la bonne manière» de faire, est en réalité le meilleur moyen de l'empêcher de faire son propre cheminement et de véritablement intégrer un apprentissage. Corriger une personne, c'est non seulement la dévaloriser par rapport à elle-même, soutenir une attitude de dépendance face à l'autorité, c'est l'éloigner d'elle-même à un moment souvent stratégique, c'est l'empêcher de découvrir par essais et erreurs, par approximations successives, ce dont nous souhaitons qu'elle prenne conscience et qu'elle apprenne à maîtriser.

Ne pas corriger demande de la part de l'éducateur un minimum d'ouverture d'esprit et de sécurité intérieure, une vigilance accrue par rapport à une relation qui peut facilement verser dans une lutte de pouvoir (c'est bien facile); mais avant tout, cela demande de la patience face aux exigences rapides de performance qu'il peut avoir, à laquelle la société nous pousse et qui vient souvent de l'élève lui même qui veut savoir comment faire avant de l'apprendre et si possible sans avoir à faire le processus. Cela demande aussi un surplus de compétence pédagogique pour amener l'élève, par la construction d'une série de contraintes, et des mises en situation ludiques, à découvrir, peut-être, quelque chose qui ressemble à ce que nous savons. Et même s'il découvrirait autre chose, que nous ne savons pas, aurions-nous la force d'y survivre? Il ne s'agit en aucun cas de dénier l'importance d'un jugement adéquat pour assurer sa survie. Mais chaque fois que l'on se permet de juger de quelqu'un ou de quelque chose, notre survie personnelle, la survie de l'espèce sont-elles réellement en jeu?

Et la pratique du mouvement comme véhicule pédagogique?

Dans le domaine des études théâtrales, la pratique du mouvement, une pratique généralement associée à celle de la gestuelle, est proposée comme une composante de la formation des acteurs et des actrices. Et bien que la gestuelle soit maintenant reconnue comme le lieu privilégié du discours propre du comédien, on sait que l'enseignement et la recherche en mouvement seront plus ou moins privilégiés selon les choix esthétiques des praticiens, des compagnies de théâtre et finalement des institutions de formation.

Or les sciences, et même les études théâtrales, se sont édifiées à partir d'une description schizoïde de l'être humain. Le phénomène, en soi louable, de la spécialisation, accentue cette tendance, comme si l'être humain était encore concevable à la manière naïvement mécaniste et positiviste du XIX^e siècle. Nous savons que cette manière de pensée est dépassée, mais nous continuons à agir, dans le quotidien, comme si nous ne savions pas ce que nous sommes sensés savoir. C'est peut-être le signe que nous ne le savons pas vraiment, que nous ne l'avons pas encore véritablement senti, ou intégré. Il faut bien reconnaître que notre pratique théâtrale actuelle (d'autant plus qu'elle désire accorder autant d'importance à la gestuelle qu'à la parole, autant d'intérêt au texte qu'à la représentation, au texte spectaculaire) s'appuie encore (quitte à s'élever contre elle) sur une dichotomie, une conception manichéenne de l'homme complètement dépassée.

Ne plus opposer parole et gestuelle, mais au contraire les considérer globalement comme mouvement mène déjà certains créateurs à d'autres résultats. Appréhender le langage (la parole et le geste) comme issus du mouvement et portés par le mouvement, synonyme d'émotion, avec la conscience que cela demande, pourrait créer, selon moi (et je ne suis pas la seule à le penser), d'autres acteurs, d'autres problématiques, d'autres types de spectacles, d'autres types de discours. Le corps, la voix, le texte, les émotions et la technique peuvent-ils encore être considérés comme des territoires séparés dont on aurait le choix ou non de privilégier l'expression? Quand nous nous posons ce genre de question, c'est que nous confondons l'apprentissage, le processus de création avec l'analyse qu'on peut en faire. Nous agissons comme si le jeu était vraiment sécable. Nous faisons cela comme, naïvement nous parlons par métaphores, en ne sachant plus qu'il s'agit de métaphores.

Mais vit-on vraiment tantôt avec sa tête, tantôt avec son cœur, parfois avec ses «gonades» (comme nous le recommandent les écoles de théâtre), quelquefois dans son corps? Où commence et où finit le corps par rapport à la tête, au cœur et aux «gonades»? Où commence et où finit la voix? Où les émotions se logent-elles, dans le mental, dans le cœur, dans les textes, dans l'agitation (appelée quelquefois «mouvement», «réchauffement»)? Sont-elles quelque chose qu'on

peut construire, contrôler? Où commence et où finit la technique, c'est-à-dire, l'acquis, l'immédiatement disponible? Où commence la création? Comment peut-on y avoir accès concrètement, avec l'ensemble de soi-même? Une réponse m'apparaît claire: par la conscience dans le mouvement comme dénominateur commun de la personne et conséquemment comme véhicule de recherche fondamentale.

Dans la pédagogie de la Méthode Feldenkrais, apprentissage et création vont de pair. À travers la pratique du mouvement, la Méthode Feldenkrais propose une meilleure utilisation et mise en œuvre des capacités de différenciation et d'intégration humaines. Si Moshe Feldenkrais a choisi d'utiliser le mouvement dans une perspective de prise de conscience, c'est qu'il concevait que celui-ci était la clé qui permettait un apprentissage au plan le plus primitif du fonctionnement animal, et qu'un tel apprentissage au plan des sensations enclenchait un processus irréversible. La capacité de différenciation binaire que nous avons léguée à nos ordinateurs n'est pas notre faculté la plus complexe. Mais c'est la plus simple et la plus fondamentale, la base de tous les apprentissages. Nous avons tendance à oublier que, contrairement au fonctionnement des machines non-vivantes, la différenciation, chez l'humain, est issue d'une expérience sensible, pour ne pas dire sensuelle. Plus nous avançons en maturité, plus nous sommes capables d'utiliser cette capacité de différenciation de manière abstraite. Il reste que pour apprécier une subtilité dans le domaine des idées, et l'intégrer à sa connaissance, une machine vivante doit être capable de la «sentir», elle doit être «touchée», bref, elle doit être mise en situation de la «percevoir» comme porteuse de sens. Dans notre civilisation qui valorise la pensée abstraite, on ne nous apprend pas tellement comment «percevoir», comme si cela allait de soi. Beaucoup d'êtres humains, dans notre société, sont plus ou moins complètement coupés de sensations différenciées, à l'âge adulte, et ne pensent plus, puisque le type d'apprentissage qui le permet a depuis longtemps été laissé de côté au profit d'activités apparemment plus complexes ou plus importantes. Quand nous arrêtons de sentir, nous nous arrêtons aussi de penser. Il devient impossible d'agir ou de créer quoi que ce soit.

Moshe Feldenkrais, considérant l'unicité et la globalité du fonctionnement du système nerveux a soutenu l'hypothèse qu'une mise en mouvement au plan le plus primitif, par une activité élémentaire de prise de conscience, c'est-à-dire de différenciation de données sensibles, puis qu'une intégration de ce nouvel apprentissage en fonction d'une activité précise, la plus banale soit-elle, qui soutienne la curiosité et permette de créer du sens, était le don le plus précieux à faire à quelqu'un qui a envie de vivre. Apprendre à différencier entre des sensations de plus en plus fines permet de différencier entre des émotions qui sont reliées fonctionnellement à notre perception des sensations; c'est la possibilité de remettre en question des modèles de pensée, soutenus par ces émotions et qui sont inscrits comme autant de modèles neuromoteurs dans notre organisation fonctionnelle. Non seulement l'image corporelle de la personne se précise-t-elle, c'est sa pensée qui se construit. On peut supposer qu'à l'émergence d'une véritable pensée corresponde une action libre, responsable, concrète et par le fait même, novatrice. Et je crois qu'au théâtre cela serait bienvenu.

Bibliographie

1. Quelques livres majeurs de Moshe FELDENKRAIS D.Sc. (1904-1984):

- La Conscience du corps*, Paris, Robert Laffont, 1971;
- Le Cas Doris*, Paris, Hachette, 1978;
- The Elusive Obvious*, Cupertino, Meta Publications, 1981;
- L'Être et la maturité du comportement, une étude sur l'anxiété, le sexe, la gravitation et l'apprentissage*, Paris, Espace du temps présent, 1993;
- The Master Moves*, Cupertino, Meta Publications, 1984;
- La Puissance du moi*, Paris, Robert Laffont, coll. Réponses, 1990.

2. MATURANA, Humberto R. et Francisco J. VARELA, *Autopoiesis and Cognition, The Realization of the Living*, Dordrecht, Boston, London, D. Reidel Publishing Company, 1979.

André-G. Bourassa

Le didascalos. Contribution à l'histoire de l'enseignement du théâtre au Québec (1535-1885)

L'histoire de l'enseignement du théâtre au Québec est à faire. Il y aurait de quoi y consacrer tout un livre. Le but de ces quelques pages est de donner quelques pistes de recherche et de réflexion. Nous les avons placées sous l'égide du *didascalos*, le maître artisan de la Grèce antique dont le nom et celui des indications techniques, les didascalies, ont été à la longue réservés aux arts de la scène.

Dans son état actuel, l'art dramatique au Québec est au point de convergence de plusieurs orientations. C'est ce qui, sans aucun doute, fait sa richesse et sa réputation grandissante. Sa difficulté aussi. Pour aider à faire l'histoire de son enseignement, il a paru nécessaire d'en rendre d'abord visible le champ magnétique. Un peu comme on place de la limaille sur une page blanche au-dessus d'un réseau aimanté pour observer les lignes de force¹.

* * *

La plus ancienne manifestation connue d'une théâtralité en territoire québécois est le cérémonial du cercle de sable qui est rapporté par Jacques Cartier et qui avait pour but de marquer son départ de Stadaconé, le 17 septembre 1535². La simplicité avec laquelle le potlatch est mené par le chef

¹ Une première version de ce texte a paru sous le titre de «Lignes et limaille» dans *Attitudes*, n° 13, octobre 1991, pp. 4-13.

² Jacques Cartier, *Relations*, éd. préparée par Michel Bideaux, Montréal, PUM, «Bibliothèque du Nouveau-Monde», 1986, pp. 142-143.

Donnacona suppose un apprentissage antérieur de la part des participants amérindiens. Cartier précise d'ailleurs que le rituel eut lieu «comme ilz avoient de coustume». La question pour nous est de savoir comment se transmettaient ces coutumes. Chose certaine, c'est que cent ans plus tard on les décrit toujours comme des manifestations bien ordonnées, fonctionnant selon des intentions et des sujets préétablis:

Lorsqu'il se doit faire quelque dances, nuds, ou couverts de leurs brayers [...], le cry se fait par toutes les rues de la ville ou du village, advertissant et invitant les ieunes gens de s'y porter au jour et heure ordonnez, le mieux matachié et paré qu'il leur sera possible, ou en la manière qu'il aura esté ordonné, et qu'ilz prennent courage, que c'est pour une telle intention, nommant le sujet de la dance [...]³.

Il serait important que nous en apprenions davantage sur les modalités de cet apprentissage. Il faut porter attention, entre autres, à certains lieux d'activités, tels que la «Maison longue» et la «Tente des vapeurs». Il y a par exemple un bel indice de la tradition/transmission orale des chants et des mythes par les vieux aux jeunes dans la mise en situation d'un recueil de contes publiés par Herbert T. Schwarz⁴: il en situe précisément le déroulement dans la «Tente des vapeurs», ce qui n'est pas sans rappeler qu'une grande partie des activités initiatiques des pueblos du Nouveau-Mexique et des régions avoisinantes avait lieu dans des cercles de rassemblement, les «kivas», dont le nom aurait précisément été emprunté à l'espagnol «estuevas» (étuves).

³ Théodat Gabriel Sagard, *le Grand Voyage au pays des Hurons*, Montréal, Hurtubise HMH, «Cahiers du Québec», n° 27, 1976 (1532), pp. 104-106. En vieux français «brayer» désigne un caleçon (*Glossaire du parler français au Canada*, Québec, P.U.L., 1968, aux mots «brayet» et «brèyet»), euphémisme ici pour «pagne». «Matacher» ou «matachier» signifie tatouer, teindre la peau de différentes couleurs (*Nouveau Larousse illustré*, t. 5, Paris, Librairie Larousse, [1902], au mot «matacher»).

⁴ Herbert T. Schwarz, *Contes érotiques indiens*, Montréal, Éd. du Jour, 1974, pp. 12-13. On y trouve le conte *Ciel bleu prend femme* que le Théâtre Sans Fil a déjà produit.

L'étude de l'art, des artefacts et des codex des populations ayant vécu au Mexique ou en Amérique centrale a fourni des indications intéressantes sur le chamanisme, les danses, les jeux et les rituels précolombiens. Mais on a aussi trouvé un certain nombre d'artefacts, codex et pétroglyphes de ce genre sur le territoire de la Nouvelle-France, de Blanc Sablon à la Nouvelle-Orléans, sans compter les relations des conquérants, missionnaires et voyageurs (bien que celles-ci soient parfois piégées dans leurs interprétations); il reste à en approfondir le sens, à en discerner les valeurs éducative et spectaculaire.

* * *

Une activité d'ordre théâtral importante dont on constate l'existence dès le début de la colonie française est le divertissement dramatique, particulièrement la «réception». C'est ainsi que le retour de Jean de Biencourt de Poutrincourt à l'habitation de Port-Royal après un voyage d'exploration, à l'automne de 1606, donna lieu à des fêtes organisées par ceux qui étaient restés au fort, notamment Marc Lescarbot et les compagnons de l'Ordre de Bon Temps créé par Samuel de Champlain. Une question se pose quant à la tradition de compagnonnage sur laquelle reposait la mise en œuvre de pareille «gaillardise» se déroulant sur la terre et sur les eaux, alors qu'on put observer des personnages allégoriques (Neptune et six tritons) et six Amérindiens qui, entre les coups de canons de bienvenue, s'exprimaient qui en Français, qui en Gascon, qui en Souriquois.

Du point de vue formel, il y avait des précédents: fête navale pour la reine Catherine de Médici, avec monstres marins, au Festival de Bayonne (1565); réception en trois langues (avec nymphe gasconne) offerte par Du Bartas pour l'entrée à Nérac de la reine de Navarre, Marguerite de Valois (1579); naumachie organisée au palais Pitti de Florence lors du mariage de Catherine de Lorraine au Grand Duc de Toscane (1589); «masque» offert sur le lac à la reine Élisabeth I par le duc de Hertford à Elvetham, avec canons et tritons (1591). Lescarbot, homme de cour qui va devenir seigneur de Wiencourt et de Saint-Audebert (près d'Amiens), semble avoir très bien appris ce qu'il entreprenait et ce qu'il faisait interpréter.

Mais ce genre de festivités spectaculaires soulève quand même une interrogation sur la préparation des gens de guerre et des gens de mer de l'époque. Il n'est pas impossible que les levées de troupes et les engagements de marins aient à plusieurs reprises été l'occasion pour des comédiens de s'*enrôler*, ce qui expliquerait l'encadrement très réussi dont ont fait l'objet certaines grandes fêtes. Il est assuré, en tout cas, que plusieurs officiers (la plupart d'origine noble comme en témoignent leurs titres qui sont ici volontairement donnés au long) avaient reçu une formation humaniste, dont certains au Collège de Clermont, fondé à Paris en 1556, où il y eut jusqu'à 2000 étudiants à la fois. La formation donnée par les Jésuites qui le dirigeaient allait suivre, à compter de 1584, un plan d'études déterminé, le *Ratio Studiorum*, qui prévoyait non seulement l'étude de textes dramatiques grecs et latins mais une initiation à la représentation et à la danse. Initiation d'amateurs, sans doute, mais d'où sortiraient bien des professionnels du théâtre, à commencer par Corneille, qui est admis au collège de Rouen en 1615, Molière à Clermont en 1633, voire Voltaire à Louis-le-Grand (ex-Clermont) en 1704.

* * *

Les Jésuites de Québec, dont le collège est fondé en 1635, ont été fidèles au *Ratio Studiorum*. Parlant du premier anniversaire du Dauphin (futur Louis XIV, né le 5 septembre 1638), Paul Lejeune donne en 1640 le récit des premières expériences théâtrales de collège et de garnison du lieu, soit une tragi-comédie et un mystère interprétés vraisemblablement le 5 septembre 1639. Insistant sur le contraste entre le caractère «gentil» (civilisé) de cette manifestation et le caractère «sauvage» du pays, il ne cache pas l'«utilité» de l'entreprise de transfert pédagogique du *gentil* sur le *sauvage*:

Monsieur le Chevalier de Montmagny nostre Gouverneur [...] a fait représenter cette année vne tragi-comédie en l'honneur [du] Prince nouveau né. Je n'aurois pas creu qu'on eust peu trouver un si *gentil* appareil et de si bons acteurs à Kebec; le sieur Martial Piraubé, qui conduisoit cette action et qui en representoit le premier personnage, réussit avec excellence, mais afin que nos *Sauvages* en pussent retirer

quelque *vilité*, Monsieur le Gouverneur doué d'un zèle et d'une prudence non commune, nous invita d'y mesler quelque chose qui leur pût donner dans la veüe et frapper leurs oreilles. Nous fîmes pour-suiure l'âme d'un infidelle par deux demons, qui enfin la precipiterent dans un enfer qui vomissoit des flammes; les resistances, les cris et les hurlemens de cette âme et de ces demons, qui parloient en langue Algonquine, donnerent si auant dans le cœur de quelques vns, qu'un Sauvage nous dit à deux iours de là, qu'il auoit esté fort épouuanté la nuit par un songe tres-affreux: Je voyois, disoit-il, un gouffre horrible, d'où sortoient des flammes et des demons; il me sembloit qu'ils me vouloient perdre, ce qui me donna bien de la terreur. Bref ce pauvre peuple se uient rendre à Iesus-Christ de iour en iour⁵.

Les professeurs du Collège de Québec font jouer par la suite «un petit drame en français, huron et algonquin» — où le texte, qui a été conservé, fait voir que les rôles des jeunes Amérindiens ont été tenus par de jeunes Français — en l'honneur du nouveau gouverneur, le Vicomte Voyer d'Argenson, le 26 juillet 1658. Ils en font jouer un autre le 3 août 1659 en l'honneur du vicaire apostolique nouvellement arrivé, François-Xavier de Montmorency Laval de Montigny (qui devient évêque de Nouvelle-France en 1674). Ils font offrir

⁵ L'annonce de la naissance du Dauphin par un des premiers navires à arriver en 1639 est l'occasion de fêtes dont une partie a lieu chez les Ursulines qui sont arrivées la même année. Ces fêtes sont décrites dans la relation de 1639. La représentation théâtrale qui est décrite au début de la relation suivante a lieu vraisemblablement au début de l'année qui commence après l'envoi de la relation de 1639, d'où l'expression «cette année». Le 5 septembre 1639 est tout indiqué. Elle pourrait avoir eu lieu à la rentrée du temps des Fêtes, donc au début de l'année civile 1640, mais pas aussi tard que le cinq septembre 1640, cinq jours avant la signature. Paul le Jeune, «Relation de ce qui s'est passé en la Nouvelle France en l'année 1640 [...], Kébec, 10 septembre 1640», dans *Relations des Jésuites contenant ce qui s'est passé de plus remarquable dans les missions des Pères de la Compagnie de Jésus dans la Nouvelle-France*, Québec, Côté, 1858, p. 6. Voir André Paquette, «Les origines du théâtre français au Canada», *Le Canada français*, vol. 32, n° 2, octobre 1944, pp. 107-108; aussi Jean Laflamme et Rémi Tourangeau, *L'Église et le théâtre au Québec*, Montréal, Fides, 1979, p. 55.

également une tragicomédie de Jean de Bussièrès⁶, les 7 et 9 février 1658 (elle avait paru en France dix ans auparavant). Ils instaurent aussi ces autres traditions de débats publics et de concertations que sont les Répétitions, Sabbatines et Menstruales⁷: leur journal fait état d'une dispute solennelle et publique entre les étudiants Louis Jolliet et Pierre de Francheville, le 2 juillet 1666. On montera enfin une *Passion de Notre-Seigneur* en latin sous la direction de Philippe Pierson le 21 mars 1668⁸; et les Ursulines feront de même le 1er avril 1691⁹.

Il faut lire le poème épique du seigneur René-Louis Chartier de Lotbinière sur la campagne du gouverneur Daniel Rémy de Courcelle contre les Iroquois de la région d'Albany en 1666, et voir le ton burlesque de ces vers, notamment ceux qui décrivent le passage à Trois-Rivières sur le chemin du retour, pour se faire une juste idée de la formation artistique et littéraire que les fils de seigneurs ont

⁶ Œuvre initialement I.D.B.I., ce qui renvoie vraisemblablement à Jean de Bussièrès, Jésuite; voir Baudouin Burger, «Les spectacles dramatiques en Nouvelle-France (1606-1760)», dans Hélène Beauchamp, John Hare et Paul Wyczynski, *le Théâtre canadien-français*, Montréal, Fides, «Archives des lettres canadiennes», n° V, 1976, p. 39, note 19.

⁷ Jeanne Corriveau, «Le théâtre collégial au Québec», *ibid.*, pp. 172-173.

⁸ *Journal des Jésuites*, éd. préparée par Casgrain et Laverdière, Montréal, J.-M. Valois, 1892, pp. 261 et 359, et Camille de Rochemonteix, *les Jésuites et la Nouvelle France au XVII^e siècle*, vol. III, Paris, Letouzey et Ané, 1896, p. 479. Voir Laflamme et Tourangeau, *op. cit.*, p. 56. Ne pas confondre avec le peintre Jean Pierron, Jésuite dont l'œuvre peint est étudié dans François-Marc Gagnon et Nicole Cloutier, *Premiers peintres de la Nouvelle-France*, Québec, Ministère des affaires culturelles, «Civilisation du Québec», n° 16, 1976, vol. 1, pp. 10-26.

⁹ *Les Ursulines de Québec depuis leur établissement*, Québec, Darveau, 1866, vol. 1, p. 483. Voir Amédée Gosselin, *l'Instruction au Canada sous le régime français, 1635-1760*, Québec, Laflamme et Proulx, 1911, p. 239.

pu recevoir en Nouvelle-France¹⁰, formation où l'austérité ecclésiastique est nettement contrée par une culture mondaine de toute autre tradition:

Le Montreal vit sa jeunesse
Au retour conter sa prouesse
Mais le soleil battant a plat
La neige qui faisoit esclat
Les sieurs Dugal et Lotbinière
Pensèrent perdre leur visiere
Et comme aveugles sans baston
Ne pouvans marcher qu'a taston
Furent conduits aux troys rivières
Ou garantis par leurs prieres
Et par des effets tous divins
De chercher place aux quinze-vingts
Ils trouverent hostellerie
On se fit bonne escorcherie
La jeunesse estant a bon port
Prenoit les plaisirs au rapport
De la fortune, et des souffrances
Qu'avoent souffert leurs pauvres penses
Et se vantans sans vanité
Ne disoit rien qui n'eust esté.

¹⁰ Il y eut des fils de seigneurs parmi les Jeunes Messieurs en 1789; on pense à François Vassal de Monviel (famille seigneuriale de la Bruyère) et à René-Amable de Bonne de Missègle (famille seigneuriale de Longueuil). Charles Durang a un commentaire révélateur sur la formation artistique de la noblesse française et sur ce qu'elle a pu apporter en Amérique: «*The orchestra consisted of a number of Frenchmen of name and talent, whom the revolutions of France and St. Domingo had driven to this country as an asylum. Many of them were Counts, Marquises, &c., who had acquired music and dancing as necessary accomplishments to the finished French gentleman. Thus suddenly deprived of their estates and exiled from their country, they resorted to their accomplishments for a livelihood, with that grace and facility so characteristic of the people of that gay nation*» (Charles Durang, «The Philadelphia Stage: from 1749 to 1821», *Sunday Dispatch* (Philadelphie), vol. VII, n° 24, 15 octobre 1854, c. 2).

Enfin nous avons le plaisir
De jouir de nostre desir¹¹.

* * *

Il nous manque beaucoup d'information sur la formation qu'avaient les «metteurs en scène» de Nouvelle-France, tout aussi bien que sur la préparation de ceux qui ont participé au jeu et à la scénographie. De la tragicomédie de 1639, par exemple, on ne connaît que le nom du directeur et acteur principal, Martial Piraubé, secrétaire du gouverneur; rien d'autre¹². On ne sait rien sur ceux qui ont monté trois œuvres de Corneille, du vivant de l'auteur, soit *le Cid*, au magasin des Cent-Associés, le 31 décembre 1646; *Héraclius*, le 4 décembre 1651 (cinq ans après sa création); puis *le Cid* encore, le 16 avril 1652. Les «troupes comédiennes» du temps ne sont pas nécessairement constituées en ordres équivalents de celui de l'Ordre de Bon Temps, sauf s'il faut comprendre qu'on avait établi à Port-Royal une loge maçonnique, ce qui est courant dans les colonies par la suite. En effet, pour contrer l'institution ecclésiastique, les troupes ont souvent été protégées, produites — voire formées — dans l'institution maçonnique; mais il ont aussi trouvé protection, production et formation dans l'institution militaire, ou dans les deux à la fois.

C'est aux troupes de garnison que nous devons la plupart des premières pièces montées au Québec avant et après la conquête britannique, et c'est sans doute chez elles que certains acteurs du temps ont été formés¹³. Les cas sont

¹¹ «Sur le voyage de Monsieur de Courcelles [sic] gouverneur et lieutenant général pour le Roy en la Nouvelle France en l'année 1666. Vers burlesques», publié par Pierre-Georges Roy, «René-Louis Chartier de Lotbinière», *Bulletin des recherches historiques*, vol. XXXIII, n° 5, mai 1927, pp. 281-282.

¹² Joseph-Edmond Roy, «Histoire du notariat au Canada depuis la fondation de la colonie», Lévis, *Revue du Notariat*, vol. 1, p. 94; aussi Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, pp. 42 et 53 (il situe la pièce plus tard, le 5 septembre 1640).

donc nombreux, mais il ne faut pas se méprendre: c'est un théâtre d'officiers cultivés. On doit, par exemple, à Louis de Buade, comte de Palluau et de Frontenac, gouverneur général et chef des armées — rétabli dans ses fonctions en 1689 — l'installation d'une salle au Château Saint-Louis¹⁴, de même que la production du *Nicomède* de Corneille en 1693 et du *Mithridate* de Racine, du vivant de l'auteur, en 1694¹⁵. Mais un lieutenant de Frontenac, Jacques de Mareuil, qui devait être metteur en scène et acteur principal du premier Molière en Nouvelle-France, *Tartuffe*, en 1694, vit sa représentation annulée; la pièce entraîna une opposition farouche de l'évêque, Jean-Baptiste de La Croix de Chevreuses de Saint-Vallier, qui portait un nom plus long que sa tolérance¹⁶. On sait toutefois, par la somme d'argent offerte en dédommagement par ce dernier, que l'aménagement d'une salle au château avait coûté quelque 10 000\$ d'aujourd'hui, ce qui en dit long sur l'intérêt porté par la haute société au théâtre, mais on se doute aussi que le baroque était à la mode, du fait que l'inventaire de l'intendant Dupuy, en 1731-1732, fait état de quelques vaudevilles et de tous les opéras de Lully.

¹³ Voir «Lettre du Marquis de Monteynard à tous les Commandants des provinces frontières du 13 janvier 1772», *Revue d'histoire du théâtre*, 13^e an., 1961, vol. 1, p. 48; Natalie Rewa, «Garrison Theatre», dans Eugene Benson et L. W. Conolly, dir., *Oxford Companion to Canadian Theatre*, Toronto, O.U.P., 1989, pp. 222-224.

¹⁴ Il existe une peinture de William Hogarth (1731) montrant une représentation de la pièce de John Dryden *The Indian Emperor, or The Conquest of Mexico*, donnée à Londres par des enfants. Elle donne une idée du genre d'aménagement qu'on pouvait apporter au salon d'un château pour y offrir des représentations. La peinture a été reproduite par le graveur Robert Dodd en 1792.

¹⁵ «Lettre de M. de Lamothe Cadillac», *Rapport de l'Archiviste de la Province de Québec pour 1923-1924*, p. 81; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, p. 44 (lettre de mars 1694); Waldo date la lettre du 28 octobre 1694 (Lewis P. Waldo, *The French Drama in America in the Eighteenth Century and its Influence on the American Drama of that Period, 1701-1800*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1942, p. 31).

¹⁶ Saint-Vallier excommunia Mareuil, le fit traduire le 1^{er} février 1694 devant le Conseil souverain et emprisonner pour avoir enfreint dans une église une loi contre les blasphémateurs. Mareuil fut libéré par Frontenac le 24 novembre, soit après le départ de Saint-Vallier pour la France. Voir Alfred Rambaud, «La querelle de *Tartuffe* à Paris et à Québec», *Revue de l'Université Laval*, vol. 8, n° 5, janvier 1954, p. 433; Alonzo Le Blanc, «La tradition théâtrale à Québec (1790-1973)», dans Hélène Beauchamp et al., *op. cit.*, pp. 203-205.

Toute forme de représentation fut interdite par Saint-Vallier en 1699¹⁷, qu'il s'agisse de séance académique ou de représentation dramatique, baroque ou pas. Cela n'a rien d'étonnant pour qui lit son «avis» de 1685 au gouverneur Jacques-René de Brisay, marquis de Denonville, sur l'opportunité de laisser jouer sa fille, étudiante au couvent des Ursulines:

Mais l'on ne croit pas qu'il soit bienséant à la profession du christianisme de lui permettre la liberté de représenter un personnage de comédie; et de paraître devant le monde comme une actrice déclamant des vers, quelque sainte qu'en puisse être la matière; et bien moins encore croit-on qu'on doive souffrir que des garçons déclament avec des filles; ce serait renouveler ici l'usage du théâtre ou de la comédie, ou autant ou plus dangereuse que le bal et la danse, et contre laquelle les désordres qui en sont arrivés autrefois ont donné lieu d'invectiver avec beaucoup de véhémence¹⁸.

La scène publique semble avoir pourtant conservé, malgré les positions ecclésiastiques, une production relativement normale. On sait, en tout cas, que l'officier Louis Le Verrier¹⁹ a monté une pièce en 1753, et que Pierre Pouchot, commandant du Fort Niagara, a permis de présenter en 1757, en ce lieu qui relève encore de la Nouvelle-France, *le Vieillard dupé*, comédie tirée du répertoire de la Commedia dell'Arte²⁰. On a aussi retrouvé, au hasard des

¹⁷ Lettre du Père Germain à son supérieur général, Thyrese Gonsalez, Québec, 26 octobre 1699. Dans Rochemonteix, *op. cit.*, t. III, p. 560; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, pp. 49-53.

¹⁸ Voir *Mandements, lettres pastorales et circulaires des évêques de Québec*, éd. préparée par M. Tétu et C.-O. Gagnon, Québec, Côté, 1887, vol. 1, pp. 169-174; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, p. 48.

¹⁹ Voir *Mandements, lettres pastorales et circulaires des évêques de Québec*, éd. préparée par M. Tétu et C.-O. Gagnon, Québec, Côté, 1887, vol. 1, pp. 169-174; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, p. 48.

²⁰ Henri Casgrain, éd., *Journal du Marquis de Montcalm durant ses campagnes en Canada de 1756 à 1759*, Québec, Demers, 1895, p. 169; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, p. 46. La pièce reprend le thème d'*Il Vecchio geloso* (*le Vieillard jaloux*), de Flaminio Scala, qui rendit célèbres les Gelosi à la cour d'Henri IV et de Marie de Médicis en 1603 (voir Fernandino

recherches, la musique de Lully pour l'ouverture de *Monsieur de Pourceaugnac* (1696, ex-libris québécois de 1746) et un livre de Jacques Hotterrie-le-Romain (1741, ex-libris québécois de 1793) qui contient des musiques pour les opéras-ballets d'André Campra, *l'Europe galante* (1697) et de Jean Philippe Rameau, *les Indes galantes* (1735) de même que celle des *Vandangeuses* de François Couperin²¹. Le baroque reste à la mode.

Il n'y a pas à douter du professionnalisme des scènes de cape et d'épée interprétées par les troupes de garnison — c'est un art qui s'enseigne évidemment ailleurs qu'au théâtre — mais pour le reste, on peut conjecturer qu'il y avait au régiment l'un ou l'autre *didascalos*, comme Le Verrier, Mareuil ou Piraubé, qui se chargeait de la préparation des interprètes. C'est la seule explication de productions aussi difficiles que le ballet offert pour le Mardi-Gras de 1647 ou l'opéra des *Quatre Saisons* en 1706, avec changement, à chacun des actes, des décors et des costumes²².

* * *

Les premières années du régime britannique sont une période de transition entre la continuation d'une tradition militaire et l'apparition des académies et des théâtres de société qui fonctionnaient à l'anglaise, par souscriptions préalables et émissions d'actions²³. C'est d'abord ce Pierre Chartier²⁴ et sa «troupe comé-

Taviani et Mirella Schino, *le Secret de la Commedia dell'Arte*, Firenze, Bouffonneries, «Contrastes», 1984, pp. 90-91 et 207-214).

²¹ Élisabeth Gallat-Morin et Antoine Bouchard, *Témoins de la vie musicale en Nouvelle-France*, Québec, Ministère des affaires culturelles, 1981, pp. 50 et 52.

²² A.G. Dougherty and N.E. Dionne, *Quebec Under Two Flags*, Quebec, The Quebec News Company, 1903, p. 14; voir Burger, «Les spectacles dramatiques», *loc. cit.*, p. 54.

²³ Pour la période de 1765 à 1825, nous n'avons pas cru nécessaire, pour plus ample information, de faire des renvois à notre article «La culture française dans l'axe Montréal-New York aux XVII^e et XVIII^e siècles. La filière théâtrale», paru dans *l'Annuaire théâtral*, n° 13-14, printemps-automne 1993, pp. 111-172.

diennes qui semblent arriver avec l'ouverture de la saison maritime de 1765. Puis c'est Monsieur Dominique, arlequin originaire de Berne mais fixé en Angleterre, qui fait une tournée d'Amérique septentrionale en 1765 et donne un spectacle à Québec juste avant la fin de la même saison maritime; ils ne font pas école, mais Dominique nous apprend que le seigneur de Châteauguay, Joachim Robutel de Lanoue, né en 1705, a reçu en Nouvelle-France une formation suffisante pour faire l'adaptation locale des pièces baroques qu'un autre arlequin suisse, Jean-François de Hesse, dit Deshayes, a créées une dizaine d'années plus tôt²⁵.

Parmi les productions de garnison, il y a celles du capitaine et commandant de l'artillerie royale, Edward William, qui monte en 1774 deux Molière — de tradition baroque — *le Bourgeois gentilhomme* et *le Médecin malgré lui*, et un *Maître Bonne* qui n'est pas connu²⁶. C'est effectivement affaire de miliciens, sinon de militaires, à en juger par ceux qui accompagnent William dans la défense du Fort Saint-Jean en 1775 et dont les noms sont liés au théâtre, comme le major Jean André et l'avocat-notaire Antoine Foucher²⁷, sans compter les

²⁴ Il peut s'agir du producteur de Monsieur Dominique autant que d'un directeur de troupe autonome en provenance de la province de New York; peut-être ce Pierre Chartier qui figure parmi les réfugiés québécois au Lac Champlain lors du recensement américain de 1787 (John Andrew Bilow, «Census of Canadian Refugees in New York State, 1784, 1785, 1787», *French Canadian and Acadian Genealogical Review*, vol. IX, n° 1-4, 1981, p. 254); il aura préféré les idées républicaines aux monarchiques. S'agit-il en ce cas du Pierre Chartier dit Lavictoire, né à Paris en 1728, qui avait tellement manipulé les Britanniques par son double jeu? On ne trouve rien sur ce dernier dans les registres québécois après 1757, date de son mariage (où le Chevalier Louis de Chabres de La Corne est son témoin).

²⁵ Deshayes (surnom rappelant qu'il est originaire de Haye), avait été formé à la Comédie Italienne. Les partitions des Italiens, de toute évidence, circulent beaucoup.

²⁶ Édouard-Zotique Massicotte, «Le premier théâtre de Montréal?», *BRH*, vol. 23, n° 12, pp. 373-376; «Recherches historiques sur les spectacles à Montréal de 1760 à 1800», *Mémoires de la Société royale du Canada*, 3^e série, vol. 26, 1932, pp. 113-114; «Les spectacles à Montréal», *BRH*, vol. 45, n° 8, 1939, p. 249. Voir John E. Hare, «Panorama des spectacles au Québec: de la Conquête au XX^e siècle», dans Hélène Beauchamp et al., *op. cit.*, p. 62.

²⁷ Foucher, nommé notaire en 1746, sous le régime français, puis avocat sous le régime britannique, était originaire de Bourges, dans le Berry.

vétérans de l'époque française, comme le sergent François Thomas²⁸ et le soldat Jean-Baptiste Tison. À la fin de 1780, il n'y a rien d'étonnant à ce que le général Maclean réclame et obtienne le vestibule de l'ancienne église des Jésuites de Montréal comme théâtre: l'armée avait déjà réquisitionné le complexe des Jésuites tout entier pour y installer la Cour, la prison et le Champ-de-Mars. Une compagnie nouvellement fondée, les Jeunes Messieurs Canadiens, est invitée à y préparer un autre Molière, *les Fourberies de Scapin*, offert en janvier 1781. Les premières actions des Jeunes Messieurs se font donc dans un cadre militaire (le fondateur, Joseph Quesnel, vient tout juste d'être relevé de son statut de prisonnier de guerre; il avait été capturé avec un vaisseau français chargé d'armes destiné aux révolutionnaires américains). Le journal du chirurgien militaire Adam Mabane fait par ailleurs état d'une autre pièce de théâtre de garnison à Québec en 1783.

Mais la formation des Jeunes Messieurs n'est pas que militaire; on y trouve en effet Pierre-Louis Panet et Joseph-François Perrault. En ce cas nous sommes en mesure de nous poser des questions nouvelles sur la formation artistique

²⁸ Né à Rouen en 1706 — du vivant de Thomas Corneille — François Thomas dit Tranchemontagne est le seul, malgré son âge, à correspondre à la mention «M^r tomas» sur le document de 1774. On le trouve d'abord au fort de Trois-Rivières en mai 1734 (son mariage). La présence de l'écuyer Charles Hertel de Chambly et de sa sœur Agnès Hertel de Cournoyer comme parrain et marraine de son fils François, en février 1735, montre que le sergent Thomas fraie dans les mêmes eaux que Foucher et Williams, mais on ne trouve plus de traces de lui ni de son épouse après novembre 1756, date du mariage de leur fils, lui-même décédé en octobre 1763. Les autres Thomas de cette époque, même le fils de François, ne sont même pas en mesure de signer leur nom aux registres, sauf peut-être Jean Thomas, bailli adjoint de Charlebourg (*la Gazette de Québec*, 10 octobre 1771, p. 3), et un certain «Squire Thomas» qui contresigna beaucoup plus tard une requête de Pierre-Amable de Bonne (*la Gazette de Québec*, 25 juillet 1799, p. 3). Il y eut un militaire britannique du nom de Morris Thomas qui fit baptiser un fils à Montréal, George, en février 1661 (archives anglicanes de la garnison). Quant à l'avocat-juge Charles Thomas, en qui certains ont cru voir l'acteur de 1774 (*BRH*, XLV, n° 8, p. 249; Burger, *l'Activité théâtrale au Québec (1765-1825)*, Montréal, Parti pris, «Aspects», n° 24, 1974, p. 133), il n'est arrivé au pays, avec le régiment de Brunswick, qu'en 1776, année marquant également l'arrivée et la mort du major-général John Thomas (*B.R.H.*, XXXVIII, p. 167).

reçue²⁹. En 1780, en effet, Panet est déjà avocat-notaire³⁰, tout comme son père et comme Foucher, ce qui nous renvoie à une culture théâtrale familiale, de source française, d'ordre amateur plutôt que professionnel. Ce sera le cas d'un autre membre de la troupe, Jean-Guillaume De Lisle, qui sera notaire comme l'est alors son père³¹. Mais Perrault, que l'on considère comme le père de l'enseignement laïc au pays³², se laisse tirer l'oreille avant d'accepter de faire du théâtre à cause de certaines contraintes exercées par le milieu:

On propose [...] une diversité de plaisirs considérable pour ce Carnaval; les bals, les Comédies, les tragédies sont en chantier. On doit donner la première représentation immédiatement après les Rois. Tu devrais bien venir prendre ta part de tant de divertissements et venir à la comédie de Grégoire & des fourberies de Scapin. Quoique l'on est [sic] défiguré un peu ce dernier en lui ôtant les personnages de femme, il ne laissera pas d'être fort amusant. Chose que l'on a été contrait de faire pour ne pas s'attirer les censures de l'Église par le mélange des différents sexes; tu crois peut-être que j'ai pris

²⁹ La démarche des Panet, Perrault et Quesnel est essentiellement réfléchie. L'inventaire de leurs bibliothèques à lui seul en dit assez long. Celle de Quesnel compte 727 volumes (E.-Z. Massicotte, «Bibliothèques d'autrefois à Montréal», *les Cahiers des Dix*, n° 12, pp. 9-10). Celle de Panet est de 600, avec la précision qu'il s'y trouve du théâtre (*la Gazette de Québec*, 23 juillet 1778, p. 4). Voir Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, op. cit., p. 88.

³⁰ Pierre-Louis Panet, avocat (1779), notaire (1780) seigneur d'Argenteuil (1781-1800) et juge (1795), est né à Montréal en 1761. Son père, Pierre Panet de Méru, exerça lui-même à Montréal les fonctions de notaire (1754), d'avocat (1768) et de juge (1778). Ce dernier, né à Paris en 1731, fils de Jean-Nicolas Panet et Françoise Foucher, était venu en Nouvelle-France en 1746 rejoindre son frère Jean-Claude, notaire à Québec (*Dictionnaire biographique du Canada*, pp. 717-721). Il était peut-être apparenté par sa mère au notaire et avocat Antoine Foucher. C'est une lettre que Quesnel fait parvenir à Pierre-Louis le 9 février 1784 à Québec qui révèle sa participation aux activités des Jeunes Messieurs avant cette date: «La comédie serait pour moi comme elle est pour vous le plus agréable amusement, pour la voir rétablir ici nous attendons votre retour».

³¹ Jean De Lisle, né en 1740, est un huguenot originaire de Nantes, réfugié vers 1753 aux États-Unis, où son fils Jean-Guillaume est né en 1757. Il émigre au Québec en 1764. Il est désigné comme notaire en 1768 et cesse de pratiquer sa profession quand son fils devient notaire à son tour, en 1787.

³² Voir Jean-Jacques Jolicoeur, *Joseph-François Perrault (1753-1844) et les origines de l'enseignement laïque au Bas-Canada*, Montréal, P.U.M., 1969.

quelque roles; point du tout. Je n'ai pu me résoudre, malgré tout le plaisir que j'ai de voir faire toutes ces choses³³.

À quoi son correspondant de Québec, qui se montre étonnamment instruit de l'œuvre de Molière, répond avec un mélange d'humour et de nostalgie:

Nous n'aurons qu'un bal Public tous les quinze jours à Québec, avec un concert. Vous vous élevez à Montréal à des plaisirs plus nobles, la Comédie & la tragédie! Certes, c'est Dommage que l'Église de Montréal soit si peu tolérante pour les Personnes du sexe. Je crois que c'est cette extraction ecclésiastique qui t'a éloigné de prendre un rôle; tu aimes le mélange des sexes & tu ne veux point défigurer les enfants comiques du célèbre Molière³⁴.

Chez les Jeunes Messieurs, on touche l'enseignement formel du théâtre — et non plus seulement les traditions collégiale, familiale et militaire — avec Louis Dulongpré, un Français venu comme Quesnel à la rescousse de la révolution américaine dans l'escadron du vice-amiral Jean-Baptiste comte d'Estaing en 1778, puis arrivé à Montréal après la signature, en 1783, du traité de paix entre les États-Unis et l'Angleterre. En 1785, il est assez intime avec la famille de l'artisan et musicien Louis Foureur dit Champagne de Montréal pour être choisi, après le décès de ce dernier (en avril), comme parrain de deux des petits enfants, nés de ses fils Pierre, en mai, et Jean-Louis, en décembre. Dulongpré, marié en 1787 à Marguerite Campeau — qui posait pour ses peintures —, ouvre en octobre de la même année une «École à Danser» où il «enseigne la Musique ainsi qu'à jouer plusieurs instruments». Cette école s'inscrit dans la foulée des académies du chevalier Quesnay de Beaurepaire à Philadelphie en 1781, à New York en 1784 et à Richmond en 1786 — il en sera question plus loin — et de l'École royale de chant et de déclamation fondée à Paris en 1784, ancêtre du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris.

³³ Lettre à Perrault L'Ainé, son cousin; Montréal, 13 décembre 1781; Archives publiques d'Ottawa, n° 3325 (Leland, p. 72).

³⁴ Perrault L'Ainé; Archives publiques d'Ottawa, n° 3326 (Leland, pp. 72-73).

Parallèlement au travail de Louis Dulongpré à Montréal, se place celui de François Baillairgé à Québec. De ce dernier, qui a étudié peinture, sculpture, perspective et architecture à l'Académie royale de Paris (1778-1781), on retient en effet certaines contributions au théâtre: il a participé à une production des *Fourberies de Scapin* en 1785 et 1786, ouvert un théâtre en 1787 ou 1788, contribué à la levée de fonds des Jeunes Messieurs en 1792, peint pour eux les décors de la salle Menut la même année et l'année suivante et livré deux autres décors en 1795. On sait qu'il a formé des artistes en architecture et en décoration³⁵; il semble, avec Dulongpré, le type parfait du *didaskalos*, transmettant une formation artistique professionnelle dont une partie concerne les arts de la scène.

Quand les «Jeunes Messieurs Canadiens de la Société Dramatique» — un titre qui dit à la fois leur nom et leur mode de fonctionnement — présentèrent deux Molière, *le Médecin malgré lui* et *la Comtesse d'Escarbagnas*, le 18 février 1792, ce fut l'occasion d'un prologue de Charles-Michel d'Irumberry de Salaberry, celui-là même qui, avec Panet et Perrault, allait contribuer à la relance des Jeunes Messieurs à Québec, en 1802. Les prologues ont l'avantage de faire connaître les intentions des troupes, y compris parfois leurs visées éducatives. Mais, plutôt que de relever ce prologue, retenons l'intervention de Quesnel, qui profita de l'occasion pour faire paraître une «Adresse aux jeunes acteurs du Théâtre de Société à Québec». On peut y lire, mis en vers, quelques préceptes qui nous donnent une idée de ce qu'était l'enseignement de l'art dramatique en ce temps-là:

Acteur, pour réussir voici la règle sûre:
Observez, imitez, copiez la nature;
Examinez surtout quelles impressions
Produisent sur les traits toutes les passions,

³⁵ En particulier le spécialiste de dessin topographique Joseph Bouchette et le peintre Jean-Baptiste Roy-Audy. Voir Gérard Morisset, *la Peinture traditionnelle au Canada français*, Montréal, le Cercle du Livre de France (CLF), «L'Encyclopédie du Canada français», vol. II, 1960, pp. 78 et 84.

Afin, selon le cas, qu'en votre personnage,
Vous puissiez sur cela mouler votre visage;
Qu'il sache en temps et lieu exprimer la douleur,
Le plaisir ou la peine, ou la crainte ou la peur.

De chaque émotion saisissez bien le geste,
Que d'accord avec lui votre air se manifeste;
Sachez peindre en un mot l'exacte vérité.

Que dès votre début en entrant sur la scène,
On puisse deviner quel motif vous amène,
Et, même en la coulisse, en vous composant bien,
Avant que de paraître ayez l'air qui convient [...].

Tout le temps qu'un acteur est présent sur la scène,
Il doit être attentif et toujours en haleine;
Toujours à l'action il faut qu'il prenne part,
Et la marque du geste ainsi que du regard [...].

Que vos yeux soient fixés vers le fond du parterre
Lorsque seul sur la scène on vous voit déclamer;
Attachez-vous aussi à vous bien exprimer;
C'est peu pour un acteur de bien savoir ses rôles,
S'il ne sait faire aussi entendre ses paroles.
Fuyez en prononçant toute affectation,
Et parlez comme on parle en conversation [...].

Imitant la nature en sa simplicité,
Jusque dans le costume aimez la vérité;
On peut s'en écarter, sans craindre la critique,
Dans les rôles outrés du burlesque comique,
Où la charge souvent soutient l'illusion;
Il faut partout ailleurs de la précision [...]³⁶.

* * *

³⁶ Édité par Georges H. Robert, *l'Annuaire théâtral*, 1909, pp. 127-128; d'après la *Gazette de Québec*, 7 février 1804.

La conquête ayant incité un grand nombre d'officiers français à rentrer en France et prescrit toute nouvelle admission dans les communautés religieuses non civilement incorporées, le théâtre francophone doit une fière chandelle à certains protestants français qui ont pu entrer en douce en provenance des États-Unis ou aux sympathisants français de la Révolution américaine. Il y avait des gens de théâtre parmi eux. Nous avons parlé de De Lisle et de Dulongpré, qui se sont implantés au Québec. Mais il y en a bien d'autres, notamment Jacques Cliquet qui ouvre une école de danse à Charleston en 1749³⁷, et le chevalier Alexandre-Marie Quesnay de Beaurepaire, ex-capitaine de la Garde de Louis XVI, qui ouvre sa première académie à Philadelphie en 1781.

Il y a intérêt à se pencher sur l'expérience de Quesnay de Beaurepaire, puisque son idée d'académie va faire son chemin à travers l'Amérique, y compris le Québec. Les cours de Philadelphie, qui ont lieu chez lui et dans une salle de la loge maçonnique, couvrent le programme traditionnel des conservatoires français du temps: danse, dessin, élocution, escrime:

The French Academy.

Where proper Masters are provided for different Branches of Education, viz.

The French, English, Spanish and Italian Languages, Dancing, Drawing and Fencing.

The dancing schools are kept in the lower room of the Freemason's Lodge, in Lodge-ally, three times a week, by Louis D'orsiere, lately from France; who aproposes to teach all sorts of dances most in fashion in Europe, and principal graces and manners.

The fencing school will be kept by Mr. Ouvartelle, lately Provost of the Academy, under Mr. Labossiere, at Paris, who is just arrived on the Eagle, and comes particularly recommended as a Fencing Master.

The different schools will be attended at times the best fitted to the scholars leisure: The night-school from six to nine.

³⁷ *South Carolina Gazette*, 7 août 1749; voir Lewis P. Waldo, *op. cit.*, p. 8.

The Languages and Drawing Schools shall be continued at the Director's lodging, as formerly³⁸.

Les plus anciennes annonces connues de l'Académie datent de l'automne 1782, mais les cours ont commencé dès 1781, puisque la publicité présente Ouvartelle comme ancien «provost» et que les élèves étaient déjà en mesure d'interpréter *Eugénie* de Beaumarchais — en français — en présence du président George Washington, le 2 janvier 1782³⁹. Les autorités de la Pennsylvanie perçoivent cependant ce projet comme une machination pour faire du théâtre⁴⁰.

³⁸ *The Pennsylvania Journal and The Weekly Advertiser*, les 30 octobre, 9 et 20 novembre et 21 décembre 1782. On a remarqué que le nom a été traduit en «French Academy», comme c'était l'habitude dans les journaux du temps. Parmi les professeurs, on compte également Jean Barthélémy, maître de langues, et Joseph Dumont, maître d'escrime; corriger le nom du professeur de danse pour «d'Orsière».

³⁹ *The Freeman's Journal: or the North American Intelligencer* (Philadelphie), n° XXXVIII, 9 janvier 1782; voir Waldo, *op. cit.*, p. 8. C'est John Page, futur gouverneur de Virginie, qui l'aurait dès 1778 incité à fonder une académie; voir Richard Heyward Gaines, «Richmond's First Academy projected by M. Quesnay de Beaurepaire in 1786», *Proceedings of the Virginia Historical Society [...]* 1891, Richmond, R. A. Brock, 1892, p. 168.

⁴⁰ Une lettre de son aîné, Jean-Marie Quesnay de Beauvoir, fait écho, en septembre 1785, à des préjugés qui se rendent jusqu'en France où l'on vient pourtant, l'année précédente, de fonder l'École royale de chant et de déclamation: «Je ne saurais vous dissimuler que quelque [sic] riante que soit la peinture que vous en faites, quelque apparence que vous cherchiez à donner à votre établissement, nous n'y voyons tous rien de plus honorable qu'une entreprise de spectacle, à laquelle vous donnez le nom d'École Nationale, tandis que cela nous paraît autre chose que l'asile et le foyer d'une troupe de musiciens et de danseuses, de tous les pays, fait pour devenir la risée d'un peuple grave et sage [...]. La précaution que vous prenez de vous disculper auprès de M. le Marquis de Lafayette [...] et le soin que vous prenez de le mettre en garde contre la première impression que votre académie a dû lui faire, prouve qu'il s'en faut beaucoup que cet établissement soit sérieux; et c'est une assertion qui nous semble d'autant plus fondue [sic], que M. le chevalier de la Luzerne, que sans doute vous n'avez pas eu le loisir de prévenir aussi favorablement [...], a répandu ici sur votre état et vos occupations en Amérique les bruits les moins flatteurs [...]. Est-ce assez mortifiant pour nous! Cessez donc, mon cher ami, de vouloir vous faire illusion. Les écarts dans lesquels une jeunesse impétueuse et bouillante peut vous faire tomber s'excusent aisément, mais quand on leur voit succéder un plan de vie tracé par la sagesse et le repentir. Abjurez donc, je vous en conjure, un projet que la raison et l'honneur désavouent également; faites, faites un plus généreux usage des talents dont la nature vous a doué. Vous ne devez plus balancer à quitter l'Amérique [...]. Beauvoir» (d'après une

Cela n'empêche pas le fondateur d'ouvrir une Academy of Polite Arts à New York, chez Lord Stirling, en octobre 1784⁴¹, mais il décide l'année suivante de tout concentrer à Richmond⁴², où la loge maçonnique locale fête en grande pompe la pose de la première pierre le 24 juin 1786. La relance du projet est soutenue en France par les différentes académies royales, de concert avec celles de Londres et de Bruxelles⁴³. Une vue (*picture*) du nouveau théâtre est même présentée à Québec à l'occasion d'une tournée promotionnelle des élèves durant l'été de 1786⁴⁴. Mais, suite à la chute de la monarchie française en 1789, l'Académie repose sur les seules épaules de son fondateur et de son équipe et elle ne parvient pas à dépasser le simple statut d'école de danse et de théâtre.

copie conservée dans le fonds Alexandre Wilbert Weddell, de la Virginia Historical Society à Richmond).

⁴¹ *New York Gazetteer and Country Journal*, 16 novembre 1784; le projet de Quesnay de Beaurepaire est présenté en détail dans le tirage du 17 décembre 1784. La dernière production connue de l'Académie à New York est celle du 4 juillet 1785, jour de la fête nationale (*ibid.*, 17 et 21 juin et 1^{er} juillet 1785). On y présentait des célébrations, comme *Lafayette's Departure*, de *Petites Ombres italiennes*, de *Grandes Ombres chinoises*, des menuets comme *la Vaudreuille*, etc. Voir John G. Roberts, *The Virginia Magazine of History and Bibliography*, vol. L, n° 2, avril 1942, pp. 146-147; *id.*, «The American Career of Quesnay de Beaurepaire», *The French Review*, vol. XX, n° 6, mai 1947, p. 467.

⁴² Voir Alexandre-Marie Quesnay de Beaurepaire, *Mémoire, statuts et prospectus, concernant l'Académie des sciences et beaux arts des États-Unis de l'Amérique, établie à Richemond, capitale de la Virginie*, Paris, Cailleau, 1788, 116 p. (Virginia Historical Society, fonds Weddell).

⁴³ «Il choisit Richemond, où il avait le plus d'amis, & [tant] par ses propres fonds que par une souscription libre de près de SOIXANTE MILLE FRANCS, il parvint à acquérir un superbe local & à faire construire un édifice destiné à être le centre de la nouvelle Académie [...]. Il s'agissait de procurer, à cet Etablissement, des Maîtres pour l'enseignement, des modèles pour les Arts, des instruments pour les Sciences [...]. Il a consulté les grands Maîtres, en tout genre; il a réuni des sujets; & il espère, à son retour en Virginie, ouvrir des Écoles, où l'on enseignera la Physique, l'Astronomie, l'Histoire Naturelle, la Chymie, la Minéralogie, la Peinture, la Sculpture, l'Architecture civile & militaire, & les Langues étrangères» (marquis de Condorcet, 14 mars 1788; in Quesnay de Beaurepaire, *op. cit.*, pp. 7-8).

⁴⁴ Voir l'annonce du *Juvenile Theatre* dans la *Gazette de Québec*, le 30 mars 1786. Ces *Young Gentlemen* doivent venir de Richmond puisqu'ils profitent de l'occasion pour présenter au public non seulement une vue de la salle de la nouvelle Académie en construction mais un prologue qui vient d'être servi au public du Theatre Royal de la même ville.

Découragé, Quesnay de Beaurepaire abandonne la salle de Richmond, qui est vendue à la troupe West & Bignall⁴⁵, et il rentre en France. Il n'a jamais pu compter sur un appui ferme de Thomas Jefferson qui ne proposa que plus tard, en 1795, de déplacer en Virginie la faculté toute entière du Collège de Genève⁴⁶.

Les historiens de l'éducation sont conscients que l'Académie Française de Quesnay de Beaurepaire occupe une des premières places dans l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis⁴⁷ et, assurément, une des premières dans l'enseignement du théâtre en Amérique du Nord. Ce genre d'établissement s'est effectivement multiplié, de la *French Academy for Demoiselles* de madame Talvande à Charleston⁴⁸, fin XVIII^e, jusqu'à l'Académie Française qui loge dans le Victoria Hall — dit Academy of Music — construit à Montréal en 1775. Mais c'est le Monument-National, construit à Montréal en 1894 et logeant le Conseil des arts et manufactures en 1895, qui au Québec correspond le mieux au projet de Quesnay de Beaurepaire.

* * *

⁴⁵ Achetée le 20 mai 1786, la propriété fut vendue à la troupe West & Bignall, qui opéra la salle sous le nom de Richmond Theatre (archives de la Virginia Historical Society, fonds Grigsby, dossiers Conway Robinson et J.-E. Drinard).

⁴⁶ Quand Quesnay de Beaurepaire passe en France pour une levée de fonds, Jefferson, qui occupe un poste de «ministre» des États-Unis auprès de la France, lui écrit à trois reprises sur le sujet, les 22 décembre 1787, 6 janvier 1788 et 6 mars 1789. Sur le Collège de Genève, voir R. H. Gaines, *loc. cit.*, p. 174.

⁴⁷ «*This institution was not only the first Academy of its kind to be formed in this country, but it was an institution of such scope and of such far-reaching possibilities as to be even now unparalleled in the United States*» (R. H. Gaines, allocution citée par Samuel J. Gamble, «*Early Dreams of the First Academy Founded in the Old Dominion*», dans *The Virginia Journal of Science*, vol. 17, n° 1, janvier 1966, p. 3).

⁴⁸ Eola Willis, *The Charleston Stage in the XVIIIth Century*, Columbia (S.C.), 1924, p. 235. Il y avait déjà eu dans cette ville l'école de danse de Pierre Tastet et la French School for Young Ladies — française mais annoncée en anglais — de madame Varnad (*South Carolina Gazette*, 18 mai 1734; voir Waldo, *op. cit.*, p. 7).

Les écoles de danse et de théâtre ont beau se multiplier, les troupes continuent de compter d'abord et avant tout sur les traditions familiales, sur cette forme privilégiée d'apprentissage qui est faite d'observation et de pratique continues. On pense en particulier à ces familles qui ont passé quelques années au Québec ou s'y sont installées: Champagne/Dulongpré, Perrault, Allen/La Combe, Placide/Vaillande/Wighen/Blake, Donegani/Delvecchio/Jehin-Prume, Durang/Busselot, Young/Hugues, de L'Estrange/Usher, Blanchard/Adolphe, Ravel, Montrésor, Morrison/Nickinson. Un des bénéficiaires de cette formation familiale, Charles Durang⁴⁹, en a fait un éloge chaleureux où il la situe par rapport à la formation approximative des troupes d'amateurs et à celle des écoles privées ou «pépinières»⁵⁰.

⁴⁹ Sur la famille Durang, voir Silvio d'Amico, éd., *Enciclopedia dello Spettacolo*, Rome, Unione Editoriale, 1975, vol. 4, pp. 1170-1171; Gerald Bordman, *The Concise Oxford Companion to American Theatre*, New York, O.U.P., 1987, p. 139. John Durang, né en Amérique, a épousé l'actrice et danseuse Mary M'Ewen. Tous leurs enfants ont fait du théâtre et de la musique; leur fils Charles a fait un bout de carrière au Québec en 1810-1811.

⁵⁰ «*In those days the very minor business and the ballet performances were executed principally by the sons and daughters of the performers, who had received a suitable education in all of those requirements. // In the good old days of the drama the children, thus employed, were taught dancing and music, and the accomplishments necessary to a theatrical education, and which would make them, afterwards, acceptable in society. The theatre was then a school; they were, of course, placed out of the theatre, under masters, to learn the other branches of education taught only in schools. Thus, being under the surveillance of their parents, nought but the best conduct was visible, and the secret of the theatre and its business were held sacred [...]. The company was then like one family; indeed it was a company of brothers and sisters [...]. The old custom of taking apprentices in theatrical business had its salutary effects. // Musical pupils, where they have not the means of procuring the instruction of competent masters, are taken in England, by indenture for a series of years. The great error of the dramatic profession, at this day, is the facility with which thespian amateurs, or stage-struck heroes, can be induced into the profession without any probationary ordeal. We do not deny that the 'spout-shops' about a city, as they are vulgarly named, may be a convenient source from which a manager may fill vacancies in emergencies, and that, too, at very cheap salaries. Nor do we deny that such talent may not only prove useful and respectable, but even brilliant, for from such a source some of the brightest ornaments of the stage have emanated. But we do content that the indiscriminate system of recruiting theatres from the thespian societies is a gross injustice to the professors of the dramatic art, if it is to be considered an honorable profession by which individuals and their families are to gain their bread*» (Charles Durang, *ibid.*, vol. VII, n° 30, 26 novembre

Autant dire tout de suite que les Placide ne semblent pas avoir dépassé Albany sur la route du Nord, sauf l'époux de Caroline, William Rufus Blake, qui passa un été au Théâtre Royal de Montréal sous la direction de Vincent De Camp en 1831⁵¹. Par ailleurs, on ne possède qu'un seul indice sur l'apport du fils de Joseph-François Perrault, François, dans la relève des Jeunes Messieurs en 1805⁵². Nous en savons heureusement un peu plus long sur les familles d'Edward Allen⁵³, de Charles Young⁵⁴, de Georges Blanchard⁵⁵ et de John

1854, p. 1, c. 3-4).

⁵¹ En 1814-1815 et 1825; voir H. P. Phelps, *Players of a Century. A Record of the Albany Stage*, New York, Werner, 1890, pp. 50-51 et 60. Sur la famille d'Alexandre Placide Bussart, dit Placide, voir D'Amico, *op. cit.*, vol. 8, pp. 215-216. Ses parents, «Signor e Signora Placido», étaient acrobates, et sa sœur, Catherine-Ursule Bussart-Billioni, était membre de la Comédie-Italienne. Sa première compagne, Suzanne Vaillande, était considérée comme la plus grande ballerine du temps. Celle qui devint son épouse, Charlotte-Sophie Wrihten, était comédienne et fille de la cantatrice Mary Ann Pownall; leur gendre, W. R. Blake, et leurs enfants ont aussi fait carrière sur la scène (Blake était originaire d'Halifax: Phelps, *op. cit.*, p. 78; Benson et Conolly, *op. cit.*, pp. 54 et 442).

⁵² *La Gazette de Québec*, 31 janvier 1805, p. 4; voir Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, *op. cit.*, p. 165. On connaît mieux l'investissement personnel du petit-fils, Joseph-Xavier Perrault, dans l'instauration de cours publics au Monument-National; voir Jean-Marc Larrue, *le Monument inattendu. Le Monument-National 1893-1993*, La Salle, Hurtubise HMH, «Cahiers du Québec» n° 106, pp. 30-32.

⁵³ Andrew Allen (1776-1853) a commencé enfant à faire du théâtre à New York, dans la troupe de ses parents; il a évidemment continué quand la famille s'est installée à Montréal en 1786, ce qui en fait le premier enfant (il a 10 ans) dont on sache qu'il a fait partie d'une troupe professionnelle au Québec. Il est encore au Québec en 1799, alors qu'il signe une pétition de René-Amable de Bonne, avec des gens de théâtre montréalais comme Étienne Bellair, Simon Clarke, Jean-Guillaume De Lisle, Thomas Delvecchio, John Donegani, Joseph Donegani, Louis Dulongpré, Jean-Louis Foureux dit Champagne, Jacques-Clément Herse, Guillaume Moreau Mechtler, John Molson, Pierre-Louis Panet, Joseph-François Perrault, Jean-Baptiste Proulx, Joseph Quesnel, François-Roch Rolland et, sous toute réserve, l'énigmatique «Squire» Thomas (25 juillet 1799, pp. 1-3). Andrew Allen a épousé une actrice du nom de Lacombe dont on sait qu'elle a fait du théâtre à Albany, sinon à Montréal (voir Charles Durang, «The Philadelphia Stage; from 1749 to 1821», *op. cit.*, vol. VIII, n° 2, 13 mai 1855, p. 1, c. 3).

⁵⁴ Charles Young est gérant du Boston Theatre en 1805-1806; quand la direction passe à Noble Luke Usher, Young et sa femme circulent, jouant plusieurs fois à New York de 1805 à 1829; c'est sans doute leur fils, venu à Montréal avec le Boston Theatre, qui a épousé une comédienne originaire d'Albany qui fit ses débuts à Montréal sous le nom d'Esther Young vers 1808, rentra à Albany faire

Nickinson⁵⁶, avec ceci de particulier que des membres de la troupe d'Allen & Moore, au-delà de la tradition familiale, ont ouvert des écoles de danse, d'escrime, de langue et de musique, comme Étienne Bellair, John Bentley, William Moore père et Guillaume Moreau Mechtler. Bellair ouvrit «une Salle pour enseigner la Dance»⁵⁷ et l'escrime à Québec, de 1786 à 1790; Bentley ouvrit une école pour «apprendre à Lire, Écrire & Parler»⁵⁸ à Montréal et Moreau Mechtler une école de clavecin et de violon à Québec en 1787⁵⁹; Moore père donna une démonstration publique de la nouvelle manière londonienne des «Vocal and Rhetorical Recitations» à Québec, en 1788, puis il ouvrit à Montréal, la même année, une école de chant et de diction⁶⁰; le couple de L'Estrange-Usher ouvrit un théâtre à Montréal, rue du Collège, en 1808⁶¹.

carrière avec lui en 1811, puis, après la mort de ce dernier, se remaria et continua de jouer sous le nom d'Esther Hugues (voir Phelps, *op. cit.*, pp. 39, 45, 56, 60 et 75; George Clinton Densmore Odell, *Annals of the New York Stage*, New York, AMS Press, 1970 (1927), vol. II, pp. 246, 349 et 384-385; vol. III, p. 473).

⁵⁵ Georges Blanchard, ainsi que M^{lle} Adolphe devenue son épouse, leurs filles Cécilia et Élizabéth et leurs fils Georges et Guillaume (William); voir Odell, *op. cit.*, vol. III, p. 469. Guillaume et Cécilia, rappelle une annonce, n'ont que 8 et 9 ans lors de leur participation à la partie cirque des représentations de l'automne de 1824 à Québec (Pierre-Georges Roy, «Le Cirque royal ou Théâtre royal», *B.R.H.*, vol. 52, novembre 1936, p. 648).

⁵⁶ Venu d'Angleterre avec le 24^e Régiment, il fait partie des Thespians de Québec où naît sa fille aînée, Charlotte. Il quitte ensuite l'armée pour le théâtre et se produit dès 1831 sur différentes scènes de l'État de New York. À compter de 1851, il s'attache de plus en plus à Toronto où sa troupe comprend ses filles Charlotte, Eliza, Isabella et Virginia. L'aînée épouse en 1858 le journaliste Daniel Morrison; ils s'installent un temps à Québec; elle passera cependant les dernières années de sa carrière à Toronto (Benson et Conolly, *op. cit.*, p. 349).

⁵⁷ *La Gazette de Québec*, 31 août 1786.

⁵⁸ *La Gazette de Montréal*, 1^{er} novembre 1787; *B.R.H.*, vol. XIII, p. 14.

⁵⁹ *La Gazette de Québec*, 12 juillet 1787; *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. VI, pp. 550-551.

⁶⁰ Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, *op. cit.*, p. 150; Leonard E. Doucette, *Theatre in French Canada: Laying the Foundations, 1606-1867*, Toronto, T.U.P., «Romance Series», n° 52, 1984, p. 228.

⁶¹ Après la Révolution française, les de L'Estrange firent du théâtre à Londres jusqu'en 1796. Engagés ensuite à Philadelphie, leur fille y fit ses débuts en 1800 et y épousa Noble Luke Usher avant de se rendre avec lui prendre la direction du Boston Theatre puis du Montreal Theatre (C. Durang,

Le dossier des Ravel et des Montrésor est plus complexe. Les Ravel, équilibristes français s'étant produits à Paris en 1828, à Londres en 1830 et à New York, au Park Theatre (1836-1837) et au Niblo's Garden (1842-1860), viennent pour un mois à Québec en 1840, mais leurs prénoms sont Jean, Louis et Victor⁶², alors que ceux de Paris, Londres et New York sont Angélique et ses frères Antoine, François, Gabriel et Jérôme; il semble donc s'agir, à Québec, d'associés qui sont autorisés à porter un nom qui leur sert de marque de commerce, notamment Jean Ravel Blondin⁶³. Quant aux chanteurs d'opéra Fabrica et G. B. Montrésor, qui furent dirigés par leur père dans un opéra donné au théâtre Richmond Hill de New York en 1832⁶⁴ — avec un ami de Mozart, Lorenzo Da Ponte, librettiste de *Don Giovanni* —, il ne fait guère de doute qu'ils ont un lien avec l'architecte militaire britannique Jean Montrésor (1736-1799), officier huguenot qui prit part à la bataille des Plaines d'Abraham du côté des Britanniques, fut affecté par la suite aux provinces de New York et de Boston, et dessina les redoutes de pierre du Fort Niagara construites en 1771⁶⁵; il reste à vérifier si ces chanteurs font partie des opéras italiens qui se produisent à Montréal dans le cadre des tournées dites du canal puis de celles du chemin de fer⁶⁶.

loc. cit., ch. XXIX, 19 novembre 1854).

⁶² Ils profitent du crédit des frères Ravel puisqu'ils construisent pour un seul été un théâtre de bois sur le quai du Marché Saint-Paul; voir Alonzo Le Blanc, dans Hélène Beauchamp *et al.*, *op. cit.*, pp. 209-210.

⁶³ Banham, *op. cit.*, pp. 103 et 814.

⁶⁴ Odell, *op. cit.*, vol. III, pp. 642-643.

⁶⁵ Sur Jean [John] Montrésor, voir Paul Fortier, «Des œuvres bien pensées et fonctionnelles. L'architecture militaire britannique et georgienne au Canada», *l'Archiviste*, vol. 17, n° 5, septembre-octobre 1990, pp. 2-3.

⁶⁶ C'est le parachèvement du canal Chambly, en 1843, qui permet de boucler la boucle maritime et met fin aux pénibles équipées de barges, diligences, ponts de glace et traversiers que John Durang raconte avec sympathie en 1797 mais que Fanny Kemble dénonce avec horreur en 1834 (Benson et Conolly, *op. cit.*, p. 559). Les tournées passaient de New York à Albany, d'où elles avaient accès, par le canal Érié, aux villes de Buffalo, Détroit, York et Kingston; elles revenaient par les canaux du Saint-Laurent jusqu'à Montréal et par ceux du Richelieu et de l'Hudson jusqu'à Albany... en attendant le parachèvement, en 1860, d'une boucle analogue par chemin de fer.

* * *

Entre temps, d'autres écoles sont fondées. Il y en a de deux catégories. Il y a d'abord les écoles de formation générale ou même supérieure qui font une certaine place au théâtre. Collier ouvre une Commercial Academy à Québec, où on présente notamment *Cato*, une tragédie d'Addison, en 1816 et 1817⁶⁷. Le séminaire de filles de Miss Forrance à Montréal et la Royal Grammar School de Burrage à Québec présentent des extraits de Shakespeare en 1823⁶⁸. L'école pour jeunes filles des Demoiselles Brousseau à Saint-Eustache fait paraître en 1823 une annonce qui rappelle celles des Quesnay de Beaurepaire et Dulongpré: «on y enseigne le français et l'anglais par principe, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, les ouvrages de l'aiguille, le dessin et la musique»⁶⁹; le théâtre également, selon le témoignage d'un journal de 1821. Les étudiants du Révérend Wilkie, à Montréal, donnent en 1824 *Douglas*, une tragédie de John Home, et *Bombastes Furioso* de Rhodes, une comédie, dans une mise en scène qui entend répondre à des objectifs pédagogiques bien précis: «to elicit the peculiar talents of the young gentlemen by the most decided contrast of the tragic and the comic muse»⁷⁰. Les Jésuites sont rappelés au pays et fondent en 1848 le Collège Sainte-Marie, une institution fidèle au même *Ratio Studiorum* qu'autrefois; en 1865, ils dotent leur collège d'une salle académique, le Gesù, qui deviendra plus tard un véritable théâtre et jouera un rôle de plus en plus important dans la formation des comédiens.

Il y a également les écoles professionnelles — parfois éphémères — de danse et de théâtre qui se multiplient. Antoine Rod ouvre une Dancing Academy

⁶⁷ *La Gazette de Québec*, 4 janvier 1816, p. 3, et 2 janvier 1817, p. 2; Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, op. cit., p. 68.

⁶⁸ *The Montreal Herald*, 4 mars 1823, p. 2; Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, op. cit., p. 68.

⁶⁹ *Le Spectateur canadien*, 8 janvier 1823, p. 4; *ibid.*, 8 septembre 1821, p. 3; *la Gazette de Québec*, 9 septembre 1924, p. 3 (Burger, *loc. cit.*, pp. 54 et 65-66).

⁷⁰ *The Montreal Gazette*, 6 mars 1824, p. 2; Burger, *loc. cit.*, p. 68.

à Québec entre 1799 et 1823⁷¹. Bossieux ouvre une école de danse à Montréal en 1817⁷², Élant et Lefebvre en font autant la même année⁷³. Miss S. Aspinall, qui a étudié en France avec Anatole Petit et Auguste Vestris, et qui participe aux représentations théâtrales des Blanchard de décembre 1824 à avril 1825⁷⁴, tient une école de danse à Québec entre 1820 et 1836; elle organise en plus des tournées à New York entre 1820 et 1830. Tatin, autrefois de l'Académie de musique de Paris, ouvre une école de danse en octobre 1824 et se produit avec les Blanchard à Québec en 1825⁷⁵. Firmin Prud'homme, qui avait étudié à Paris avec le tragédien français François-Joseph Talma⁷⁶, a joué, produit des spectacles, traduit et adapté des textes et donné des cours de théâtre à compter de 1831⁷⁷.

* * *

L'activité politique québécoise a été très intense entre 1837 et 1867, de la Révolte à la Confédération. C'est une période qui est pourtant mal connue du point de vue du théâtre. Il serait toutefois étonnant que la politique ait occupé toute la place. En attendant que paraisse la thèse de Jean Laflamme qui devrait

⁷¹ «He has now, in his ballroom, a fine diagram of new figures [...]. // As it is [absolutely] necessary that the teacher play the tunes which are danced to, Mr. Rod will be his own Musician, to give his scholars an idea of the real French style, for if not played and composed in that style, they are not good quadrilles which are purely French Dances. // All attention given and the best order kept at his parties» (la *Gazette de Québec*, 24 novembre 1823).

⁷² *Le Spectateur canadien*, 21 juin 1817, p. 3; *The Montreal Herald*, 5 décembre 1818, p. 3; Burger, *loc. cit.*, pp. 303-303 et 314.

⁷³ *Le Spectateur canadien*, 21 juin 1817, p. 1; Burger, *loc. cit.*, p. 314.

⁷⁴ *The Quebec Mercury*, 9 avril 1825, p. 170. Voir P.-G. Roy, *op. cit.*, pp. 648-649; Burger, *loc. cit.*, pp. 302 et 314-315.

⁷⁵ *Le Spectateur canadien*, 1^{er} octobre 1824, p. 3; *The Quebec Mercury*, 9 avril 1825, p. 170. Voir P.-G. Roy, *op. cit.*, p. 649; Burger, *l'Activité théâtrale au Québec*, *op. cit.*, pp. 302 et 314-315.

⁷⁶ Voir Michel Corvin, éd., *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Bordas, 1991, pp. 810-811.

⁷⁷ *La Minerve*, 19 décembre 1831, et Antoine Roy, «Visiteurs Français de marque à Québec», *Cahiers des Dix*, n° 21, 1956, pp. 228-229; voir Hare, *loc. cit.*, p. 68.

jeter là-dessus la lumière nécessaire, il importe de constater que si les productions francophones semblent peu nombreuses, le Québec suit néanmoins de très près la révolution industrielle et sociale, y compris ses retombées dans le domaine des arts. C'est ainsi que le théâtre sort des murs — déjà abattus — de la ville bourgeoise et s'installe notamment le long de la rue principale, la «Main», où on trouve nombre d'artistes dont plusieurs s'affichent comme formateurs. Sur cette seule rue, entre les rues Saint-Antoine et Sainte-Catherine uniquement, on trouve: W. H. Warren, professeur de musique (1843); Francis Palmer, magicien et ventriloque (1850); J. C. Brauneis, professeur de musique (1853); S. Mazurette, professeur de piano (1865); Joseph Ponton, perruques et costumes de théâtre (1870); L. Bourdon, professeur de musique (1874); E. Dubé, Frank Hume et R. Labelle, professeurs de musique, Édouard Meloche, peintre-décorateur (1877); O. Pepin, professeur de piano, et Traloor, artiste (1880); Bosco Salotti, magicien (1885). Ailleurs à Montréal: W. James Lewis, un professeur de théâtre new-yorkais, ouvre un Select Dancing Academy en 1863⁷⁸.

Outre cette évidence d'un intérêt populaire pour les arts, il y a trois expériences qu'il faut mentionner de façon particulière: celles de Napoléon Aubin, d'Alexandre Vattemare et de Thomas-Étienne Hamel. Deux d'entre elles révèlent ce qui fut une des préoccupations éducatrices majeures de l'époque: les centres culturels.

Aubin⁷⁹, un huguenot qui avait quitté sa Suisse natale en 1829 pour exercer ses spécialités de chimiste et de lithographe aux États-Unis, s'est installé en 1835

⁷⁸ James Lewis n'a joué son premier rôle important, à l'Olympic de New York, qu'en 1866. Voir Gérard Bordman, *The Concise Oxford Companion to American Theatre*, New York, O.U.P., p. 267; Mary C. Henderson, *Theater in America: 200 Years of Plays, Players and Productions*, New York, Harry N. Abrams, p. 21.

⁷⁹ Aimé-Nicolas dit Napoléon Aubin (Genève, 1812 - Montréal, 1890) était venu comme pasteur, à Biddeford, Maine (1830-1835); il s'est installé au Québec en 1835, est retourné aux États-Unis de 1853 à 1863, qu'il quitte pour le Bas-Canada à cause de la guerre de Sécession. Il retourne à Washington environ cinq ans plus tard, pour six mois, dans le but d'obtenir du président Grant de l'aide pour que le Québec devienne l'un des états unis d'Amérique (Roy, *op. cit.*, p. 663).

à Montréal, puis à Québec, où il a fondé des journaux, dont *le Fantasque*. C'est avec beaucoup d'intérêt que, encore aujourd'hui, on lit cette proposition visant la création d'un centre culturel:

On y recevrait tous les journaux du Canada, ce qui fournirait à chacun une occasion de s'instruire sur les affaires du pays [...]. Des livres y seraient reçus à titre de dons ou simplement de prêt [...]. Le seul moyen de secouer un peu le joug [...] de l'ennui est de se réunir souvent afin d'apprendre à se connaître. La littérature, la musique, les représentations théâtrales, les arts, les sciences, la politique offrent de beaux champs à l'intelligence [...]⁸⁰.

Aubin fonde finalement une troupe en vue des représentations théâtrales dont il rêve et où il entend œuvrer à la formation et au divertissement des jeunes: les Amateurs Typographes. Ces «jeunes gens», comme il dit, qui font partie d'une des premières unions ouvrières du Québec — la Société typographique, fondée en 1827 — lui en font voir de toutes les couleurs, interprétant, les 8 juin et 23 octobre 1839, au Cirque-Royal de Québec, *la Mort de César* de Voltaire, accompagnée des pièces *le Financier* de Saint-Poix en juin et *le Chant des ouvriers* d'Aubin en octobre (avec l'aide, en octobre, du tragédien français Firmin Prud'homme). Le chef de police, qui appréhende une insurrection — il prévient «sagement» ce qui aurait pu être une participation précoce au soulèvement international de 1848 — établit le guet devant la salle jusqu'à ce qu'on se décide d'en sortir, aux petites heures. Il craint ce foyer où on formait des comédiens et des spectateurs républicains et socialistes.

⁸⁰ *Le Fantasque*, 5 novembre 1838; voir Jean-Paul Tremblay, *À la recherche de Napoléon Aubin*, Québec, PUL, «Vie des lettres canadiennes», n° 7, pp. 131-132; *id.*, *Napoléon Aubin*, Montréal, Fides, «Classiques canadiens», n° 43, pp. 17-19. Aubin fera plus tard un appel de souscription pour la construction d'une maison de ce genre (*le Fantasque*, 20 avril 1840, p. 144.). Aubin est aussi professeur; il a publié un ouvrage de vulgarisation, *la Chimie agricole*, en 1847, et un *Cours de chimie* en 1850.

La troupe va fonctionner durant plusieurs années, interprétant à l'occasion des pièces du cru, comme *le Soldat* d'Hyacinthe-Poirier Leblanc de Marconnay en 1839, *la Donation* de Pierre Petitclair en 1842, *À quelque chose malheur est bon* de Jules-Fabien Gingras en 1863, et *les Vengeances* de Pamphile Le May en 1876. Aubin a été journaliste et professeur de chimie, mais le moins qu'on puisse dire est qu'il a fait école dans le domaine du théâtre.

Vattemare est un philanthrope français venu des États-Unis en 1840 et qui proposait la création d'instituts s'inspirant eux aussi de Quesnay de Beaurepaire. Ces établissements auraient contenu bibliothèque, musée d'histoire naturelle, galerie d'art, salle d'expositions industrielles, amphithéâtre pour cours publics à l'adresse de toutes les classes de la société... Il réussit à convaincre tout le monde de réunir en un seul institut le Société d'histoire naturelle, l'Institut des artisans et le Bibliothèque de Montréal, qui logeraient dans le même établissement que la bourse, le bureau de poste et l'hôtel de ville. La décision est prise en janvier 1841 mais elle est balayée par le changement de structure politique du pays alors que les politiciens ne parlent plus que de l'Union entre le Bas et le Haut-Canada. Vattemare, qui gagnait sa vie en donnant des spectacles de ventriloque, ne put réaliser son projet, malgré l'appui d'Aubin qui y reconnaissait le projet qu'il avait lui-même exprimé en 1838 et où l'on puisa en 1844 l'idée de l'Institut canadien — sans oublier l'idée d'un Monument-National qui réunisse, cinquante ans plus tard, une société nationale, deux salles de théâtre, un musée historique, la bibliothèque de la ville, un institut d'art et de technologie et un embryon de conservatoire⁸¹.

⁸¹ Nicolas-Marie-Alexandre Vattemare (Paris, 1796 — Paris, 1764). Fils d'un avocat parisien, il fait des études de médecine. À la manière de Rabelais, il découvre qu'il a des talents particuliers pour distraire ses patients — il est ventriloque — et il part en tournée européenne en 1815. Il met sur pied une Agence européenne qui pratique l'échanges de livres, d'objets d'art et de spécimens de sciences naturelles, une idée que Lafayette — qui regrette l'échec de Quesnay de Beaurepaire — et le général Lewis Cass lui suggèrent de répandre en Amérique, où il part en septembre 1839. Avec l'autorisation du Congrès, il convainc différentes villes de faire partie de l'Agence, ce qui l'entraîne de la Nouvelle-Orléans à New York, puis de cette ville à Burlington et Montréal, où il arrive en 1840. (Voir Claude Galarneau, *D.B.C.*, IX, p. 888; *l'Aurore des Canadas*, 10 novembre 1840 — 29

Hamel, qui a étudié la théologie à Paris de 1854 à 1858, a par ailleurs fréquenté durant ces mêmes années les ateliers de François Delsarte. Lors de la parution ultérieure de livres américains qui lui semblèrent trahir la pensée du maître, réduisant à une simple méthode ce qui reposait sur tout un système de valeurs, il prend la défense de ce système. Il rappelle que la pensée de Delsarte était fondée sur la structure du triple trois (accord du neuvième): les trois langages (la *voix* — modulation ou inflexion, le *geste*, la *parole* — langue articulée), reliés aux trois manifestations de l'âme (principe de *vie*, d'*intelligence* et de *volonté*), à l'image d'un Dieu en trois personnes. Il défend à propos du corps des positions formulées de façon un peu étonnante pour un thomiste:

[...] l'âme cherche à se manifester au dehors, elle se trouve constituée dans un état spécial qui sera ou l'état sensitif, ou l'état collectif, ou l'état animique [...]. Or l'âme est la forme du corps. Tous l'organisme de celui-ci, impressionné par l'âme, prendra donc une forme spéciale [...].

Dans l'état sensitif, l'homme manifeste surtout sa vie: il est actif, cherche à agir au dehors, et tout son être prend une expression qui indique ou l'action ou l'intention d'agir à l'extérieur. Cette forme de l'organisme pourrait s'appeler *externe*; Delsarte l'a appelée *excentrique* ou tendant à s'éloigner du centre [...]. Ce sera donc la forme n° 1.

Dans l'état intellectif, dans la réflexion, l'homme se recueille, se replie sur lui-même; il cherche, il souffre, il est passif; en un mot, il se concentre. Delsarte a donné le nom de *concentrique* à la forme qu'affecte alors l'organisme. C'est la forme n° 2.

Enfin, dans l'état animique, l'homme en possession calme de la jouissance, exprime, par la forme mitoyenne ou normale de ses organes, qu'il n'est ni sous l'influence de la vie active, ni sous les préoccupations de la vie passive. Delsarte appelle *normale* cette forme calme de l'organisme, n° 3.

[...] outre sette première grande loi [...], Delsarte en a constaté une seconde[...]. En voici l'énoncé: «chacune des trois formes, excentrique, concentrique, normale de l'organisme peut devenir triple, c'est-à-dire, peut revêtir trois

aspects différents en empruntant quelque chose à la forme de l'une ou de l'autre [...] ⁸².

En ce qui concerne la méthode, Hamel va jusqu'au plus fin détail à propos de la *voix* (acuité ou hauteur, diapason, fusion des registres, inflexions, intervalles, tableau des voyelles, timbre), de la *parole* (rythmes, silences, respiration, improvisation) et du *geste* (lois de subordination et d'opposition du geste à la parole; typologie générale des jambes, tronc et bras; typologie particulière de la main, détaillée en présentation palmaire, dorsale et digitale): «Élève de Delsarte pendant quatre ans, nous avons écrit presque sous sa dictée et nous croyons avoir la bonne fortune d'offrir à nos lecteurs la méthode complète et vivante du maître» ⁸³. Le système présenté par Hamel a peut-être vieilli, mais pas vraiment la méthode. Ce qui est dommage, c'est que le théâtre ait si peu tiré parti des enseignements d'Hamel.

Il y a par ailleurs un autre type d'institution d'enseignement qui voit le jour à compter de 1860, celui des conseils, écoles et instituts où sont désormais formés les décorateurs. Dans le cadre des lois et règlements régis par le *Board of Arts and Manufactures* (Conseil des arts et métiers) pour le Bas et le Haut-Canada en 1857 — dont l'action se prolonge jusqu'en 1927 — il s'en fondera plusieurs. Il y a d'abord l'Art Association, fondée en 1860, dont l'école de Montréal est située à l'angle nord-est du Carré Phillips et de la rue Sainte-Catherine. Il y a ensuite l'Institut national des beaux-arts de Joseph Chabert, diplômé de l'École nationale des beaux-arts de Paris, qui enseigne le dessin, la peinture et la sculpture à Montréal de 1870 à 1888. Il y a ensuite la Montreal School of Arts & Design du Conseil des arts et manufactures, qui est fondé en 1872. L'Institut s'installe à l'Hôtel de France, à l'angle nord-ouest des rues Saint-Gabriel et des Glacis (des Fortifications) en 1883, passant sous le contrôle

⁸² Thomas-Étienne Hamel, *Cours d'éloquence parlée d'après Delsarte*, Québec, *l'Événement*, 1906, pp. 24-26.

⁸³ *Ibid.*, p. VI.

du Conseil des arts et manufactures; ce dernier déplace par la suite son école de l'Hôtel de France vers le Monument-National en 1895⁸⁴.

L'influence de ces institutions académiques sur la formation des artistes du temps est évidente. Le dessinateur et graveur Henri Julien, qui signe des décors au Théâtre des Variétés, a étudié à l'Institut avant son entrée à *l'Opinion publique* de Georges Desbarats — donc avant 1869 — et il y est retourné comme professeur en 1882. François-Xavier Édouard Meloche, qui fut décorateur au Monument-National en 1893, enseignait au Conseil depuis 1886. Edmond Dyonnet, qui peint des décors au Monument-National en 1894, a suivi ses premiers cours d'art à l'hôtel de la rue des Glacis en 1875 et commencé sa carrière d'enseignant au même endroit en 1890⁸⁵.

Il n'en reste pas moins que c'est dans les ateliers de peintres décorateurs comme Napoléon Bourassa, Adolphe Rho ou Luigi Cappello — ce dernier arrivé au Québec en 1870 et célèbre pour un rideau de scène intitulé *l'Arrivée de Christophe-Colomb* au Collège de l'Assomption⁸⁶ — que des artistes comme Meloche, Olindo Gratton, Toussaint-Xénophon Renaud, Ozias Leduc et Auguste Rho, à qui on doit quelques décors de théâtre en plus de leurs nombreuses décorations d'églises, ont reçu leur première formation⁸⁷. Chabert et ses

⁸⁴ Sur ces écoles, voir Alfred Laliberté, *les Artistes de mon temps*, Montréal, Boréal, 1986, pp. 14-15; Léon Trépanier, *les Rues du Vieux-Montréal au fil du temps*, Montréal, Fides, 1968, p. 63; Renée Noiseux-Gurik, «Un pionnier de la décoration théâtrale: Octave Ritchot», *l'Annuaire théâtral*, n° 2, printemps 1987, p. 80.

⁸⁵ Sur les études de Meloche, Julien et Dyonnet à l'Institut, voir Laliberté, *op. cit.*, pp. 56 et 67-70. Sur l'apport de Julien à la scène, voir Noiseux-Gurik, «Un pionnier [...]», *op. cit.*, pp. 74 et 82; sur celui de Meloche et de Dyonnet, voir Jean-Marc Larrue, *le Monument inattendu*, *op. cit.*, pp. 78 et 97. Meloche est par ailleurs rattaché à une tradition familiale d'orfèvres: son père et son frère, Charles et Louis, de même que son grand-père maternel et son oncle, Peter et David Bohlé.

⁸⁶ Gérard Morisset, *la Peinture traditionnelle au Canada français*, Montréal, Cercle du Livre de France, «L'Encyclopédie du Canada français», n° 2, 1960, p. 135.

⁸⁷ Sur les études de Gratton chez Bourassa, voir Laliberté, *op. cit.*, p. 65; sur son apport à la scène du Monument-National, voir Noiseux-Gurik, «Quelques peintres-décorateurs professionnels de l'activité montréalaise», *l'Annuaire théâtral*, n° 11, printemps 1992, p. 96. Sur les études de Renaud chez Bourassa, voir Morisset, *op. cit.*, p. 160; on lui doit la décoration de la voûte de la salle

successeurs ont formé des artistes du style beaux-arts. Bourassa — qui a étudié à Rome auprès du peintre fresquiste Johann Friedrich Overbeck, d'origine allemande — est plutôt nazaréen, formant ses disciples dans un style idéaliste qui est appuyé à Montréal par d'autres peintres décorateurs d'origine allemande, comme Heldt et les frères Müller⁸⁸.

* * *

Nous avons mis à jour, de 1535 à 1885, un double réseau. D'abord le réseau du compagnonnage, particulièrement dans les garnisons, qui remonte à l'Ordre du Bon Temps en 1606; sans oublier le mode amérindien de formation dont les résultats sont observés dès 1535, ni celui de la tradition familiale. Ensuite le réseau des collèges, particulièrement celui de Québec, fondé en 1635 (avant Harvard, 1636) et des écoles spécialisées, particulièrement celles de Bellair à Québec en 1786 et de Dulongpré à Montréal en 1787; sans oublier les projets d'académies et d'instituts, de l'Académie Française de Quesnay de Beurepaire en 1781 à l'Académie de musique de Montréal en 1875.

Ludger-Duvernay, au Monument-National. Sur les études d'Auguste Rho, voir Laliberté, p. 81; reproduction de son décor pour *Athalie* (Gesù, 1925) dans Yvan Lamonde et Esther Trépanier, éd., *l'Avènement du Québec à la modernité culturelle*, Québec, IQRC, 1985, p. 167. Ozias Leduc, qui fait son premier apprentissage auprès de Luigi Cappello et Adolphe Rho, peint des rideaux de scène pour la salle municipale d'Acton Vale en 1923, et pour celle du collège des Oblats de Gravelbourg en 1925, de même que les décors de *Madeleine*, à Saint-Hilaire en 1928, et de *la Bouée* en 1929; reproductions dans Jean-René Ostiguy, *Ozias Leduc: peinture symboliste et religieuse*, Ottawa, Galerie nationale du Canada, 1974, pp. 81 et 180, et dans Laurier Lacroix, *Dessins inédits d'Ozias Leduc*, Galeries de l'Université Concordia, 1978, p. 22.

⁸⁸ Aux Müller on doit la décoration de la chapelle du Collège Sainte-Marie — le Gesù — et probablement celle de la salle académique qui se trouve sous la chapelle (1865). À Heldt on doit non seulement la décoration de la chapelle du Grand Séminaire de Montréal, mais celles du Mechanic's Hall (1854), de la salle Nordheimer (1866) et du St. Patrick's Hall (1867). Sur les parentés d'école entre Bourassa, Heldt et Müller, voir Morisset, *op. cit.*, pp. 136-137 et 158; sur les décors de Heldt, voir Noisieux-Gurik, «Quelques peintres-décorateurs [...]», *op. cit.*, p. 86.

Des visions d'ensemble sur la formation de l'acteur commencent à voir le jour durant cette période (vision socialiste d'Aubin, vision trinitaire d'Hamel); ils sous-tendent généralement des méthodes particulières. Il resterait à voir les réseaux plus récents, dont certains se rattachent plus efficacement encore à des méthodes et à des systèmes particuliers, à commencer par ceux du tournant du siècle, avec André Antoine (Paris, 1887), Constantin Stanislavski (Moscou, 1898), Adolphe Appia et Émile Jaques-Dalcroze (Hellerau, 1911), Jacques Copeau (Paris, 1913), Edward Gordon Craig (Florence, 1913) et Maurice Schwartz (New York, 1918), pour ne mentionner que ceux dont l'influence a marqué les débuts du XX^e siècle et fut parfois très tôt ressentie au Québec.



Andrew Allen, dit Andrew Jackson, probablement le premier à s'être produit comme enfant sur une scène professionnelle au Québec, pendant le séjour de la troupe de ses parents à Montréal. (Coll. des Archives nationales de l'État de New York à Albany, fonds Phelps.)

Benoît Gauthier

Un réseau de correspondances delsartiennes

Introduction

Ce travail se propose d'étudier diverses approches et méthodes d'expression afin de montrer que la systématisation expressive de François Delsarte, loin d'être un phénomène isolé, s'inscrit dans les tendances philosophique et scientifique de l'époque.

Afin de justifier ce que nous avançons, nous étudierons d'abord de quelle façon la théorie delsartienne est tributaire de la philosophie, des principes et des méthodes de déclamation des siècles précédents. Puis, nous analyserons la méthode, le système et la philosophie d'expression delsartienne de même que les courants philosophiques et scientifiques qui entourent la loi des correspondances. Enfin, par l'examen des diverses réalisations dans l'exploration de la gestuelle et l'établissement de réseaux de correspondance, nous verrons comment les méthodes rythmiques d'Émile Jaques-Dalcroze et de Rudolf Steiner sont les prolongements de la théorie de Delsarte.

Du même coup, cette étude nous permettra de prouver qu'il existe une certaine filiation entre les méthodes déclamatoires du XIX^e siècle, les principes rythmiques du début du XX^e siècle et le système expressif delsartien.

1. DIVERSES SYSTÉMATISATIONS DE L'EXPRESSION OU LES MÉTHODES TRADITIONNELLES DE L'ART ORATOIRE ET LA «LOI DES CORRESPONDANCES» DELSARTIENNE

Dans cette première partie, nous verrons comment les époques de la Renaissance, des XVII^e et XVIII^e siècles ont influencé la philosophie et les systèmes d'expression du siècle delsaltien.

A. Diverses méthodes de déclamation

1. La pratique oratoire à la Renaissance, aux XVII^e et XVIII^e siècles.

À la Renaissance et au XVII^e siècle, la déclamation se caractérise essentiellement par deux choses: la capacité d'ordonner ses idées et la faculté de les exprimer avec «justesse, énergie, variété et aisance»¹. C'est une période où l'éloquence est synonyme de bonne lecture: l'orateur doit d'abord être rhétoricien puis exceller dans l'art de la lecture. On s'interroge donc sur la façon de dire les textes classiques; conséquemment une attention toute particulière est portée à la voix et à la diction. On voit d'ailleurs apparaître vers la fin du XVII^e siècle, une multitude d'exercices de perfectionnement de l'organe vocal².

Les principes de déclamation au XVIII^e siècle, qui sont à la base de l'esprit de systématisation du XIX^e, sont représentatifs de deux écoles, soient les écoles mécanique et naturelle. Alethea S. Mattingly qui s'est intéressé à ce phénomène du XVIII^e siècle relève dans son étude que l'école mécanique est en faveur de

¹ On retrouve cette définition chez William Cockin, *The Art of Delivering Written Language*, London, H. Hugues, 1775, p. 134.

² À cet effet, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Thomas Wilson, *The Arte of Rhetorique*, London, John Day, 1553, Folio 104; Balthazar Gerbier, *The Art of Well Speaking*, London, Ibbitson, 1650; John Buylwer, *Chirologia*, London, Tho. Harper, 1644.

l'adage «imitons la nature»³ qui, de façon bizarre, définit parfaitement la philosophie de l'école naturelle. Mais en même temps, les adeptes de l'école mécanique croient que la Nature seule ne peut tout accomplir et nécessite un peu de soutien. Les «mécanistes» mettent donc l'accent sur des éléments tels que les modulations de la voix, la ponctuation, l'inflexion et la standardisation du geste cherchant ainsi à établir des règles spécifiques pour l'expression de sentiments et d'émotions. Les règles externes et l'uniformisation de l'expression définissent cette école.

De leur côté, certains partisans de l'école naturelle favorisent un système de signes qui permet d'identifier les accentuations, les pauses et les différents timbres de voix lors de la lecture d'un texte. Mais la plupart s'opposent catégoriquement à toute systématisation de la voix ou du corps au nom «des variétés indéfinies dont la Nature aime faire preuve»⁴. Ceux qui partagent ce point de vue sont convaincus qu'aucune règle ne peut être prescrite et que seule la Nature peut permettre à la voix et au corps de s'exprimer de façon juste.

À la fin du XVIII^e siècle, les adeptes de l'école mécanique développent un système de symboles, de notation du geste afin de prouver l'efficacité de leur théorie. Cette systématisation de l'expression va marquer le XIX^e siècle.

2. L'héritage de l'art oratoire au XIX^e siècle

Au XIX^e siècle, l'art de l'éloquence se compose de trois éléments: tout comme au siècles précédents, l'orateur doit d'abord posséder un bagage de connaissances (c'est le domaine des Humanités et des Belles Lettres); il doit choisir et structurer de façon logique tous ces matériaux pour composer un

³ Alethea S. Mattingly, *The Mechanical School of Oral Reading in England, 1761-1821*, Northwestern University, thèse de doctorat, 1954, p. 311.

⁴ John Rice, *An Introduction to the Art of Reading With Energy & Propriety*, London, Gosling, 1710, p. 195.

discours propre à atteindre son but (c'est l'objet de la rhétorique); enfin, la manifestation externe de la pensée par l'action oratoire, ou l'art d'exprimer son discours - que ce soit par la voix ou le corps - est la troisième constituante qui, comparativement aux pratiques de la Renaissance, possède sa part d'originalité.

Ce qui particularise le XIX^e siècle, c'est que les chercheurs commencent à s'intéresser aux relations pouvant exister entre l'expression du corps et celle de la voix - c'est d'ailleurs ce qu'on nomme au XIX^e siècle la «part externe de l'expression». Cette approche s'inspire des principes de l'Antiquité.

Chez les Anciens, tels que Cicéron et Quintillien, cette part externe de l'expression se retrouve sous les vocables «prononciation» et «action». La prononciation s'apparente évidemment à la voix. C'est d'ailleurs sur celle-ci qu'avait été portée toute l'attention du XVII^e et XVIII^e siècles. Quant à l'«action», sphère propre au «langage corporel»⁵, elle avait été délaissée depuis l'ère romaine.

Cicéron et Quintillien soulignent l'importance qu'on doit accorder au développement, au perfectionnement et à la conjonction de certaines constituantes de la déclamation telles que la voix, les gestes et l'émotion. Ils signalent aussi la valeur du rythme dans l'expression de l'émotion. Ces quelques indications offriront aux chercheurs du XIX^e siècle, les fondements nécessaires à l'établissement d'une philosophie de l'expression.

⁵ Expression empruntée à Cicéron dans *De l'orateur*, Cambridge, Harvard University Press, 1942, livre III, p. 59. Notre traduction.

3. Une première systématisation de la «gestuelle» ou *Chironomia* (1806)

L'Anglais Gilbert Austin, grâce à son traité *Chironomia*⁶ apportera une contribution indispensable à la systématisation de la gestuelle au XIX^e siècle. Son traité, qui s'inscrit dans la philosophie de l'école mécanique, aura de telles répercussions dans le domaine de l'expression qu'il sera, jusqu'au XX^e siècle, la principale source de référence des principes de la gestuelle en matière de déclamation.

Dans son traité, Austin propose d'étudier le geste sous quatre aspects: en fonction de son type d'exécution, de sa signification, des qualités qu'il peut exprimer et du type de discours dans lequel il s'inscrit (épique, rhétorique, etc.). Puis, à partir des différents types de discours, Austin tente de saisir le geste dans son évolution (mouvement initial, développement, étapes transitoires et dénouement).

François Delsarte, tout comme Austin, tentera de classer la part externe de l'expression par une approche analytique et un souci de systématisation du langage corporel. Toutefois, comme nous le verrons dans les pages suivantes, le système delsartien ne n'est pas seulement contenté d'analyser la part externe de l'expression; elle a aussi cherché à saisir les manifestations dans leur globalité.

⁶ Chez les Romains, les jeunes orateurs, après avoir étudié les principes de la déclamation et maîtrisé ceux de la rhétorique, fréquentaient la palestra, cette école où ils s'appliquaient à divers exercices de gymnastique dont la danse et la «chironomie». Par la danse, on cherchait à apporter de la grâce et de l'aisance au mouvement; la «chironomie» visait à améliorer la gestuelle. D'où le titre du traité d'Austin.

B. La loi des correspondances delsartiennes

1. *L'héritage dix-neuviémiste de Delsarte*

Delsarte emprunte le système de notation de l'école mécanique mais à la différence des théoriciens du début du XIX^e siècle, il tente de définir l'expression dans son entité, cherchant à définir les agents qui constituent le phénomène de l'expression. De plus, il est le premier à étudier de façon systématique la relation entre les manifestations de ces agents d'expression. Cette systématisation (la loi des correspondances) établit un mode de causalité entre les mouvements expressifs et leur expression plastique (gestes, mouvements, attitudes) et, du même coup, tente d'abolir la perception dualiste de l'être humain.

Delsarte a érigé son système à partir de principes qui sont issus de la doctrine catholique et de la théorie d'Emmanuel Swedenborg. Voyons comment la théorie delsartienne rejoint le dogme catholique.

Le système delsartien est institué à partir de l'assertion qu'il existe dans le monde une formule universelle qui est applicable à toutes les sciences et à toutes choses. Cette formule est la Trinité, symbole catholique qui définit la triple correspondance de la cause, du principe et de la fin des êtres et des choses. Delsarte fonde, sur ce principe, son système philosophique de l'expression.

Dans une lettre intitulée *Notre méthode*, Delsarte écrit :

La Trinité, base hypostatique des êtres et des choses, est le reflet de la majesté divine dans son œuvre. Elle est comme une réverbération sur nous de sa propre lumière. La Trinité surgit dans les moindres compartiments de l'œuvre divine, et doit être considérée [...] comme le moyen le plus fécond d'investigation scientifique. La Trinité est notre guide dans les sciences d'application dont elle est à la fois la lumière et l'énigme. Cause, principe et

fin de tout science, elle en est le critérium infaillible et il faut en partir comme d'un axiome inébranlable⁷.

Appliquant le principe trinitaire au phénomène de l'expression, Delsarte explique que les trois agents expressifs sont le corps (symbolisé par le Père), l'esprit (symbolisé par le fils) et l'âme (symbolisée par le saint-Esprit). Delsarte précise ensuite qu'aucune de ces constituantes ne peut exister sans le concours des deux autres et qu'elles s'interpénètrent à travers leurs manifestations: à partir des mouvements de l'âme, l'être peut déployer ses émotions; toutefois, ces émotions ne peuvent s'exprimer consciemment sans le concours de l'esprit et du corps; conséquemment, c'est grâce à la détermination de l'esprit et aux possibilités expressives du corps que s'émettent les manifestations spirituelles. En somme, le corps est la pierre angulaire de la philosophie de l'expression delsaltienne.

Le système expressif de Delsarte s'inspire aussi des théories du théosophe suédois Emmanuel Swedenborg. Comme Delsarte, Swedenborg croit que tout système cohérent se présente sous la forme trinitaire. Swedenborg prétend aussi que tout, dans l'univers naturel, découle d'un élément correspondant au monde spirituel. C'est là le principe fondamental de ce que les spiritualistes du XIX^e siècle nomment la «Grande loi des correspondances». L'âme, selon cette loi, est une entité sensible et pensante qui habite le corps et qui contrôle consciemment ses actions.

Il serait intéressant d'étudier plus à fond les théories de Swedenborg et la thèse spiritualiste du XIX^e siècle en matière d'expression afin de trouver d'autres correspondances avec les travaux de Delsarte.

⁷ François Delsarte, *Notre méthode*, lettre adressée à James Steele MacKaye, le 5 février 1871, «Fonds Delsarte», Hill Memorial Library, State University of Louisiana, Baton Rouge.

2. La méthode, le système et la philosophie d'expression de Delsarte

Dans son ensemble, la méthode delsartienne est de type musical. Ses composantes prônent des éléments d'unité, d'équilibre et de séquences rythmiques devant être minutieusement étudiées, de façon presque mathématique, avant d'être exécutées. Aussi Delsarte exige-t-il que le corps exprime sous forme plastique un état (émotif ou sentimental) de façon précise. Cette volonté d'assujettir le geste s'apparente aux principes émis par l'école mécanique.

Delsarte a aussi tenté de pénétrer les mystères de l'expression non pas en se servant d'une approche dualiste comme le firent Austin et ses contemporains, mais plutôt en essayant de percevoir l'être dans sa totalité. De la respiration rythmique aux tonalités vocales, de l'équilibre statique du corps à sa relation structurelle, Delsarte tente de comprendre l'architecture intégrale de l'être.

À travers ses observations minutieuses et soignées de l'expressivité humaine, Delsarte dresse un tableau de fragments anatomiques. Puis il définit, à travers leurs variations subtiles, les indices correspondant aux nuances expressives. C'est par l'organisation des configurations gestuelles en fonction des parties du corps et par l'identification des divers croisements qui constituent les innombrables manifestations de l'expression que Delsarte réussit à définir sa philosophie de l'expression.

La philosophie du système delsartien pourrait s'énoncer comme suit:

1. La philosophie de l'expression delsartienne est fondée à partir des manifestations;
2. Dans son sens le plus large, c'est la philosophie de l'infini tel que nous le révèle l'univers;
3. Dans son sens le plus strict, c'est la philosophie de l'être tel que révélé par le corps.

En fait, d'un point de vue historique, Delsarte, par son système d'expression, parvient à énoncer sous forme théorique ce que les chercheurs du début du XIX^e siècle tentaient d'établir en consultant les travaux de Cicéron et Quintilien. C'est donc Delsarte qui réussit à identifier, dans le cadre de la déclamation, les réseaux de correspondance entre le langage corporel et les manifestations de l'âme. Au début du XX^e siècle, les méthodes rythmiques de Jaques-Dalcroze et de Steiner tenteront de rétablir des liens semblables.

II. LES COURANTS PHILOSOPHIQUE ET SCIENTIFIQUE QUI SOUS-TENDENT LA CORRESPONDANCE DELSARTIENNE

A. La philosophie de l'expression au XIX^e siècle

L'industrialisation eut des conséquences directes sur les développements de l'art, de même que sur les systèmes et philosophies d'expression au XIX^e siècle. Les théories déclamatoires ont tenté d'inclure dans leur système les innovations issues des domaines de la philosophie, de la science et de l'esthétisme. Même le principe immuable du XVIII^e siècle qui prescrivait de se conformer et d'imiter la Nature subit des transformations et dû s'adapter aux développements de la science, de l'occultisme, de la philosophie, de la religion et de cette nouvelle science, la psychologie.

En ce qui concerne la philosophie de l'expression, il y eut deux grandes écoles de pensée vers lesquelles toutes les théories convergeaient: les écoles matérialiste et spiritualiste. Chacune de ces écoles a tenté de définir ce qu'est l'expression. Les deux s'accordent sur la nature de l'expression: en général et en particulier, elle est matière (Kraft) et mouvement (Stoff) et se manifeste par l'organisme.

Quant au fondement du phénomène de l'expression, les deux écoles sont divisées. Les matérialistes le définiront comme étant tout mouvement musculaire

initié par le centre nerveux. Ils prétendront aussi que cette fonction hautement spécialisée que les spiritualistes nomment «âme» est en fait la manifestation du système nerveux.

De leur côté, les spiritualistes affirment que le fondement de l'expression est une manifestation extérieure du spirituel. Swedenborg et Delsarte, qui adhèrent aux principes de cette école, le définissent comme étant la correspondance visible et concrète de l'âme avec son corps. En ce qui concerne la nature de l'âme, agent central de l'expression, les spiritualistes la définissent comme étant une entité sensible et pensante qui habite le corps et qui contrôle consciemment ses actions.

La «Grande loi des correspondances», base sur laquelle se sont érigés tous les principes de l'école spiritualiste, indique que tout phénomène matériel, qu'il soit apparent, réel ou matériel, est la correspondance du non-apparent, de l'idéal et du spirituel. Swedenborg reprenant cette définition, l'applique à l'expression humaine. Il dit que le corps humain s'articule dans sa structure, dans sa forme et dans ses actions à partir des ressources et des facultés de l'âme. La loi des correspondances delsartiennes est tributaire de cette définition.

B. Les courants scientifiques ou certaines systématisations de l'expression humaine

L'approche empirique de Delsarte dans le domaine de l'expression humaine n'est pas un phénomène isolé au XIX^e siècle; elle est représentative de l'intérêt scientifique visant à systématiser l'expression. Des chercheurs tels que Charles Darwin, William James et C.C. Lange ont eux aussi exploré la nature de l'émotion et de l'expression humaine en examinant les manifestations physiques et physiologiques de différents peuples⁸.

⁸ Il est à noter que ces études ont été faites une vingtaine d'années après que Delsarte ait énoncé son système.

L'étude de Charles Darwin intitulée *l'Expression de l'émotion chez l'homme et les animaux* (publiée en Amérique en 1875) qui se base sur les recherches de physiologistes tels que Lavater, Gratiolet, Piderit, Sir Charles Bell et Duchenne, apporte des explications au phénomène de l'expression que le principe dix-huitiémiste de la Nature ne réussissait pas à expliquer pleinement. Dans son analyse, Darwin propose trois principes propres à l'expression de l'émotion. Le premier décrit le principe de la réponse conditionnée de type héréditaire⁹; le deuxième est un corollaire du premier, il s'agit du principe de l'antithèse, c'est-à-dire qu'une émotion forte en appelle une autre de type contraire; le troisième tient compte de l'action directe du système nerveux dans le processus émotif, il est indépendant des habitudes et de la volonté. Cette catégorisation de Darwin pose les questions essentielles relatives à l'expression de l'émotion et offre du même coup les bases d'une solide méthodologie.

Les travaux de Darwin incitèrent Paolo Mantegazza, le scientifique florentin, à produire une série d'observations sur plusieurs races humaines. La synthèse de ces travaux, *la Physionomie et l'expression des sentiments*, fut publiée à Paris en 1885. Ce travail donne en détail ce que l'ouvrage de Darwin n'offre que de façon générale. Il présente l'analyse la plus complète du corps humain, de chacun de ses organes expressifs et les variantes physiologiques des différents types d'émotion.

Dans la même veine, William James présente l'essentiel de sa théorie en 1890 et C.C. Lange, préoccupé par les modalités d'ajustement de l'organisme à l'activité mentale et aux correspondances existant entre l'émotion et le langage corporel, publie ses travaux en 1885.

Ces études scientifiques postérieures à la théorie delsaltienne, même si elles n'ont pas tenté d'appliquer leurs principes à l'art de l'acteur ou de l'orateur, viennent corroborer la démarche et la théorie de l'expression de Delsarte. Ce

⁹ Constantin Stanislavski reprendra ce principe dans son système d'interprétation dans *la Formation de l'acteur*, «La Mémoire affective», Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1982, pp. 167-194.

n'est qu'au XX^e siècle que deux méthodes artistiques viendront confirmer le réseau de correspondance existant entre l'âme et le corps qu'établissait la théorie delsaltienne. Il s'agit des rythmiques dalcroziennes et steineriennes.

III. ÉMILE JAKES-DALCROZE ET RUDOLF STEINER, SUCCESSIONS DE DELSARTE

A. Principes fondamentaux des deux pratiques

La naissance de la rythmique coïncide avec un retour au corps humain, une volonté de le libérer et de l'exalter qui s'inscrit dans un courant qui, au tournant du siècle, recoupe aussi bien les sports que les arts. Le développement des sports (renaissance des Jeux Olympiques en 1896) et de la vie au grand air exaltent chez l'homme une conscience corporelle qui se reflète dans les préoccupations artistiques de l'époque (sculpture de Rodin, peinture de Hodler et Renoir, danse de Loïe Fuller et d'Isadora Duncan).

Sa naissance coïncide aussi avec un renouvellement de l'attention portée à la personne humaine. L'être humain avec ses problèmes concrets devient alors le pôle de l'intérêt philosophique. Ce vaste courant allait d'ailleurs contribuer à l'essor de la pédagogie, de la psychologie et de la sociologie.

Mais les méthodes rythmiques d'Émile Jakes-Dalcroze et de Rudolf Steiner ne s'inscrivent pas seulement dans ces courants, elles trouvent aussi leurs racines dans une pensée héritée du XIX^e siècle qui opposaient deux aspects de l'être, soit l'esprit et le corps, aspects qu'il s'agissait de réconcilier. En fait, c'est à partir du principe dualiste que s'énoncent les méthodes rythmiques.

L'idée même de réunion ou de fusion suppose la réalité distincte des deux identités en présence. Mais elle implique nécessairement du même coup le recours à un agent de liaison propre à assurer le rapprochement souhaité. Ce

moyen terme dans les méthodes dalcrozienne et steinérienne, c'est la musique. C'est à elle qu'incombe le rôle d'agent réconciliateur.

Mais où situer la rencontre entre l'esprit, le corps et la musique? Autrement dit, qu'ont-ils chacun en propre qui soit en même temps commun aux deux autres?

La musique est composée de sonorités et de mouvements; le son lui-même est une forme de mouvement. Le corps, pour sa part, est constitué d'os, d'organes, de muscles; or les muscles sont créés pour le mouvement. Quant à l'esprit, que l'on invoque les sentiments qui seraient des mouvements de l'âme ou qu'on se réfère à la mobilité de la pensée, ils sont eux aussi mouvement, et susceptibles d'être mûs.

Encore faut-il que le mouvement intervienne sous une forme qui réponde à la fois aux exigences de l'esprit et aux possibilités naturelles du corps. Pour Jaques-Dalcroze et Steiner, seul le rythme peut valablement remplir ce rôle. Car le rythme est à la base de toutes les manifestations vitales, les plus évoluées comme les plus élémentaires. Et surtout, le rythme est expression individuelle.

La gymnastique rythmique a recours à une musique totale (faisant intervenir ce qu'il y a de plus primitif comme de plus évolué dans le fonctionnement humain). Sa nouveauté est de faire passer par le corps, par l'expérience du mouvement des notions qui, jusqu'alors, ne s'apprenaient qu'à travers un apprentissage intellectuel ou technique. Il va sans dire qu'à l'époque l'aspect libérateur de la rythmique était ce qui frappait le plus les esprits.

Traditionnellement, avec la gymnastique, l'être cultivait le sentiment de l'espace, de ses directions et des différentes positions que le corps pouvait occuper. Cette gymnastique n'était pas un langage corporel, encore moins une manifestation de l'être mais bien une exigence qu'on posait au corps afin de vérifier s'il était capable de s'adapter à l'espace.

La gymnastique rythmique, elle, extériorise les manifestations de l'être et devient par là, comme le langage, un véritable mode d'expression. Rudolf Steiner dira que la rythmique est un langage visible. Elle exprime ce que l'homme peut ressentir dans la respiration, dans la circulation, dans la mesure où tout cela, du physique passe au psychique. Avec la gymnastique traditionnelle, l'être s'activait en fonction de l'espace; avec la gymnastique rythmique, l'être s'active en fonction de son espace intérieur et le rend plastiquement visible¹⁰.

Ainsi, la rythmique vise à rendre visible ce qui est vécu intérieurement par des gestes obéissant à des lois, comme le langage le fait par les sons. Retrouver les gestes du son dont nous avons perdu conscience, suivre leur transformation à travers les différents plans de l'être (physique, psychique et spirituel), voilà la tâche que se propose la méthode rythmique.

B. Les méthodes de gymnastique rythmique et de plastique animée

L'ambition de Jaques-Dalcroze et de Steiner est considérable: ils ne souhaitent rien de moins que

soumettre l'organisme humain à l'emprise des rythmes musicaux, lui apprendre à vibrer à l'unisson des vibrations sonores, (c'est-à-dire) rendre la

¹⁰ La méthode de Steiner et de Jaques-Dalcroze s'inspire de la philosophie d'éducation de l'ancienne Grèce. L'idéal grec était de former un «gymnaste», c'est-à-dire d'éduquer le corps tout en formant l'âme et l'esprit. Dans une conférence qu'il a prononcée le 6 août 1923 à Londres, Steiner dira que «[dans] l'ancienne Grèce, les jeunes étaient entraînés dans la 'palestre'. Les activités de la palestra étaient essentiellement des exercices sous forme de danse d'ensemble. Les jeunes apprenaient à bouger de façon orchestrale en accord avec la mesure, le rythme et en fonction d'un principe plastique et musical. Les garçons, dans cette danse d'ensemble, vivaient intérieurement une expérience spirituelle intense. [...] Tout ce qui était ressenti à travers cette danse orchestrale était vécu de l'intérieur. Et cette expérience, rendue visible par le corps, reflétait les mouvements de l'âme». (Rudolf Steiner, *Principles of Greek Education*, treizième conférence prononcée le 6 août 1923, Londres, Rudolf Steiner Press, 1972. Notre traduction.)

liberté à des impulsions depuis longtemps entravées par les défauts d'une instruction constamment restrictive des instincts primitifs et naturels¹¹.

La méthode rythmique est l'extériorisation spontanée d'attitudes intérieures dictées par les sentiments qui animent la musique. Les études de plastique animée, pour leur part, donnent aux moyens d'expression de la rythmique une forme plus harmonieuse et plus décorative et stylisent du même coup les gestes et les attitudes au moyen d'éliminations successives. Elles apprennent à choisir parmi les mouvements les plus expressifs et les plus capables de produire les effets d'ordre esthétique propres à communiquer aux spectateurs, par la musique des sons et des gestes, les sentiments qui les dictent.

Si la rythmique est une expérience essentiellement personnelle, la plastique animée est une méthode dont les manifestations s'adressent directement aux yeux des spectateurs tout en étant directement éprouvées par les danseurs. Les impressions du rythmicien peuvent agir par rayonnement sur quelques spectateurs particulièrement sensibles à l'émotion du mouvement; le plasticien cherche plutôt à les faire éprouver par l'ensemble du public.

À leur façon, les rythmiques de Jaques-Dalcroze et de Steiner, par ce désir d'établir les correspondances entre les manifestations intérieures et le langage corporel, rejoignent les préoccupations de Delsarte. De plus, la plastique animée, gestuelle chorégraphiée, héritée des principes de l'école mécanique, s'apparente aux «tableaux vivants delsartiens»¹² par les réseaux de correspondances qu'elle tente d'établir.

¹¹ Citation d'Adolphe Appia tirée du catalogue de l'exposition *Adolphe Appia, 1862-1929*, «Acteur, espace, lumière», Paris, 1979, p. 89.

¹² Nous nous référons ici aux configurations d'attitudes et de gestes qui tentent d'établir les correspondances expressives. Précisons toutefois que ces tableaux ne furent établis par Delsarte que dans un but analytique et pédagogique.

Il est à préciser également que la plastique animée, tout comme les tableaux vivants, annihilent de par leur nature même les réseaux de correspondance expressives, puisqu'ils ne sont aucunement représentatifs des manifestations intérieures.

Mais bientôt les rythmiques dalcroziennes et steineriennes différeront des cadres philosophique et métaphysique dans lesquels elles s'inscrivent. Jaques-Dalcroze par sa rythmique et sa plastique animée continuera à vouloir libérer le corps dans un but d'ordre strictement pédagogique et artistique. La rythmique steinerienne, s'inscrivant dans le mouvement anthroposophique, aura des visées différentes puisqu'elle tentera d'établir un réseau de correspondances expressives entre l'âme et le corps. La méthode steinerienne, de par son approche et ses visées, sera celle qui se rapprochera le plus de la théorie de Delsarte.

Comme l'écrit Steiner en 1922, la rythmique ne sera plus simplement une éducation du corps par les fonctions rythmiques et musicales, elle deviendra un chant de l'âme:

Faire de la rythmique signifie chanter par les mouvements. C'est un chant. Ni une danse ni une mimique. Rythmiser signifie chanter. La rythmique est un spectacle visuel qu'accompagnent un texte et une musique. Il est un langage visible et, à ce titre, révèle l'Âme comme le fait la parole¹³.

Steiner nomme cette pratique qui lie geste, musique et parole, la «rythmique vocale». Elle se veut un art servant à révéler par les gestes la vie suprasensible déposée dans les sons du langage. Cette rythmique répondait au début du XX^e siècle à une nécessité impérieuse de l'époque, c'est-à-dire, désintellectualiser le mot afin de lui rendre sa puissance première. Elle proposait de ne plus seulement souligner la signification de la phrase mais offrait de nouvelles dimensions au son, lui donnant une existence à trois niveaux: intellectuelle (le signifié), auditive (la sonorité des voyelles et des consonnes) et visuelle (les gestes qui l'accompagnent).

Par la rythmique vocale, chaque voyelle, chaque consonne est étudiée à l'état pur dans sa résonance psychique et organique. Après avoir ainsi revécu intérieurement une résonance, le rythmicien associe au son entendu le geste qui

¹³ Rudolf Steiner, conférence prononcée à Dornach, le 4 août 1922.

en devient l'expression visible. Cette plastique du langage (*Sprachgestaltung*) que Steiner est encore seul à pratiquer exige que l'exécutant ressente en lui la force objective de ses sonorités, de son geste intérieur, son aura. Cette rythmique devient, à partir de 1922, un mantra accompagné de gestes. Par les stances composées et récitées sous forme de mantram, Rudolf Steiner a rendu à la parole l'ancien rôle spirituel que les cultes religieux lui avaient reconnu.

Au début donc, la rythmique «musicale» steinérienne est un entraînement qui vise la maîtrise de soi, un moyen de prendre conscience des rythmes du corps et d'harmoniser l'âme avec son support physique. Puis naît la rythmique «vocale», une autre méthode qui répond aux visées anthroposophiques. D'ailleurs, cette dernière, dans le cadre de la représentation théâtrale offrira des possibilités tout à fait particulière¹⁴.

Ce qui lie la méthode steinérienne à la théorie delsartienne est une approche qui cherche à saisir le phénomène de l'expression. Dans les deux cas, elle vise d'une part à identifier l'origine de l'expression et d'autre part à établir le lien entre l'émotion et les énergies émanant des appareils physiques. Chez les deux, il existe une volonté d'établir le langage unitaire où l'âme puisse s'exprimer pleinement grâce aux propriétés expressive de l'organisme. Mais, la ressemblance la plus frappante entre les deux méthodes est la volonté d'incarner l'être total. Tout comme chez Delsarte, la rythmique de Steiner réussit à coordonner, grâce au rythme, les agents expressifs (corporel, intellectuel et spirituel) de l'être en fonction des propriétés musicales et textuelles.

Par la pratique de la rythmique steinérienne, un mode d'expression unitaire prend naissance. Avec le système delsartien, l'expression humaine devient pratiquement la concrétisation d'un système linguistique où le corps, l'esprit et l'âme s'expriment conjointement sous forme plastique. Sous cet angle, donc, les

¹⁴ Steiner se servira des possibilités qu'offrait la rythmique vocale pour mettre en scène le livre II du *Faust* de Goethe. Grâce aux propriétés suggestives de cette méthode, Steiner réussira à éclairer les scènes énigmatiques.

deux système de par leur philosophie, leur approche et l'établissement de réseaux de correspondances ont leurs points de convergence.

C. Les rythmiques de Steiner et de Jaques-Dalcroze sont-elles les prolongements de la méthode delsartienne?

Est-il possible que les méthodes dalcroziennes et steinériennes soient le prolongement de la théorie delsartienne? On sait qu'une cinquantaine d'années séparent la théorie de Delsarte et celles de ses successeurs. On sait aussi que la méthode de Delsarte fut surtout connue aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle grâce à ses disciples. Aussi, avant de répondre à cette question, nous croyons bon d'étudier d'abord la façon dont le système delsartien fut compris par ses disciples puis d'examiner la façon dont il s'est répandu aux États-Unis.

Plusieurs choses ont été dites sur le système delsartien; toutefois, de son vivant, la méthode fut très peu connue en France. Mais en 1871, James Steele MacKaye, un élève de Delsarte, commence à donner à Boston et à New York une série de conférences sur le système delsartien. De façon générale, on attribue à MacKaye l'intérêt et la popularité du programme d'expression delsartien en Amérique. Grâce à MacKaye, le système original, avec ses principes philosophiques, religieux, son respect pour l'art et son désir d'aider les gens à s'exprimer pleinement et plus librement, répond aux préoccupations américaines de l'époque.

Les conférences de MacKaye porteront fruit puisque très vite il se forme aux États-Unis un cercle Delsarte. Quelques-uns de ses membres les plus sérieux, propageront la théorie en prenant soin toutefois d'y apporter certaines réserves.

S.S. Curry, professeur américain de déclamation, admirait le système d'expression de Delsarte pour l'intérêt qu'il portait aux propriétés expressives et aux relations existant entre le corps et l'esprit. Mais Curry désapprouvait l'approche mécanique des tableaux vivants delsartiens et percevait la méthode

comme étant artificielle puisqu'elle s'inspirait du principe de la Trinité plutôt que celui de la Nature.

Moses True Brown, lui aussi professeur de déclamation, tenait la théorie de Delsarte en très haute estime. Il sera d'ailleurs l'un des rares à tenter de comprendre le système delsartien dans sa globalité. Le livre qu'il publie en 1886 et qui s'intitule *The Synthetic Philosophy of Expression*, tente de présenter et d'appliquer les principes delsartiens à tous les domaines de l'art oratoire. Mais malgré toute cette bonne volonté, Brown voyait quand même Delsarte comme un visionnaire plutôt que comme un philosophe de l'expression. Selon lui, la clairvoyance de Delsarte avait plus de mérite que sa faculté d'analyse. Plusieurs autres, beaucoup moins perceptifs, ne porteront que peu d'attention à la philosophie et au système des correspondances et ne s'intéresseront qu'à l'aspect purement mécanique de la théorie.

En fait, c'est MacKaye qui formulera et propagera la méthode delsartienne. Par l'entremise de MacKaye, le système delsartien deviendra peu à peu un «dictionnaire du geste» et une «grammaire du langage gestuel»¹⁵. C'est essentiellement de cette grammaire dont se souviendra l'histoire. C'est d'ailleurs cette mécanisation du langage gestuel qui engendrera ce que les biographes ont nommé le «raz de marée delsartien»¹⁶.

En réalité, tous les systèmes de gymnastique, entre 1871 et le début du XX^e siècle, se développèrent à partir des principes émis par James Steele MacKaye et gagnèrent même les sections d'éducation physique des établissements scolaires américains. C'est ainsi que la doctrine delsartienne devint à la fin du XIX^e siècle un simple programme de gymnastique qu'on appela «gymnastique esthétique» ou «gymnastique harmonique».

¹⁵ James Steele MacKaye, *A Glimpse of Delsarte's scientific system of dramatic expression*, Fonds Delsarte.

¹⁶ Nous faisons ici référence à ce que les biographes américains ont appelé le «Delsarte craze» qui dura deux décennies, soit entre 1871 et 1892.

En fait, la contribution du système delbartien en cette toute fin de XIX^e siècle n'avait pas sa place dans les changements qui se produisirent en matière de système d'interprétation¹⁷. L'approche mécanique delbartienne basée sur de subtiles unités d'expression s'avéra inefficace parce qu'elle se concentrait beaucoup plus sur des tableaux vivants qui pouvaient être utilisés dans la pratique oratoire ou même à l'opéra mais beaucoup moins au théâtre. En somme, ce qui manquait au système expressif de Delsarte était un continuum dans les différents moments d'expression.

Il est donc difficile de prétendre qu'il existe des ressemblances entre la gymnastique delbartienne de la fin du XIX^e siècle et les rythmiques de Jaques-Dalcroze et de Steiner. Mais comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, il existe néanmoins plusieurs points de convergence entre la théorie originale de l'un et les méthodes des deux autres.

Conclusion

En étudiant les diverses méthodes expressives qui furent développées au XIX^e et au XX^e siècles, on se rend compte qu'il existe un réseau important de corrélations.

Les principes déclamatoires de l'Antiquité qui prônaient la fusion de la voix et du langage corporel seront repris par le XIX^e siècle et fourniront les fondements nécessaires à l'établissement d'une philosophie de l'expression. Mais bientôt, l'approche analytique et le souci de systématisation du langage corporel sera l'élément essentiel des développements en matière de déclamation. Cette classification et cette systématisation de la part externe de l'expression aura pour effet de produire un ensemble expressif d'une très grande complexité mécanique où l'établissement de réseaux de correspondance entre le rythme, le corps et

¹⁷ Pensons, par exemple à celui de Stanislavski et son approche psychologique.

l'émotion deviendra possible. La théorie delsartienne est issue de ces développements.

Mais Delsarte ne se contentera pas seulement d'étudier les manifestations externes de l'expression, il essaiera aussi de définir de façon «scientifique» les agents qui constituent l'expression et leurs modes relationnels. Par sa loi trinitaire des correspondances, il établira le lien entre le langage corporel et les manifestations de l'âme, et abolira la perception dualitaire de l'être qui a marqué le XIX^e siècle.

Cette démarche qui vise à établir un réseau de convergence entre la part interne de l'expression et le langage corporel, et qui cherche par le fait même à réconcilier les deux aspects de l'être, est reprise et exploitée au début du XX^e siècle par les méthodes rythmiques d'Émile Jaques-Dalcroze et de Rudolf Steiner.

La gymnastique rythmique s'inscrit dans un courant qui, au tournant du siècle, coïncide avec un retour au corps humain. Les rythmiques dalcroziennes et steinériennes sont une rééducation corporelle par les fonctions rythmiques et musicales dans lesquelles existe un rapport intime entre l'émotion et son expression plastique. La philosophie de l'expression delsartienne se rapproche étrangement de la méthode rythmique puisqu'elle l'encadre, elle aussi, le corps, ce médium expressif, au centre de son système de correspondance.

Mais bientôt, la démarche de Rudolf Steiner, s'inscrivant dans le mouvement spirituel, cherchera à donner un sens universel à l'être humain. Tout comme avec la théorie delsartienne, cette volonté d'universalité chez Steiner découle des principes de la Grande loi des correspondances qui veut que tout phénomène matériel soit la manifestation du spirituel. Par la rythmique «anthroposophique», Steiner veut que l'expression ne soit plus constituée des gestes passagers ou éphémères mais cosmiques, une espèce de «chant de l'âme»¹⁸ comme il se plaît à l'appeler. Chez Delsarte, l'objectif esthétique est tout à fait similaire puisqu'il

¹⁸ Rudolf Steiner, conférence du 4 août 1922, prononcée à Dornach.

veut donner à l'expression corporelle un statut éthéré où les manifestations de l'âme deviennent chair et sang. Ainsi avec Delsarte et Steiner, le corps, noyau du système expressif, devient la musculature, de la pensée spirituelle.

On voit donc se tisser tout un réseau de correspondance dans le domaine expressif des XIX^e et XX^e siècles qui ne fait que confirmer que la théorie et le système expression de François Delsarte s'inscrivent dans les mouvances de son époque.

Muriel Gold

Le Petit-Monde de Madame Audet (1933-1969)

L'article qui suit est extrait d'un mémoire de maîtrise intitulé *A Study of Three Montreal Children's Theatres* présenté au Département d'anglais de l'Université M^c Gill en août 1972. La recherche a été effectuée sous la direction du professeur John Ripley. Nous avons demandé à Muriel Gold de le reproduire tel quel, ou presque, parce qu'il représente une recherche intéressante à faire connaître dans le cadre du numéro actuel de *l'Annuaire théâtral*, même si le corpus date de 1972. Nous avons conservé une partie de l'introduction et la conclusion du mémoire qui situent le studio d'Yvonne Audet par rapport aux théories rivales de l'art dramatique et de l'expression dramatique. Le chapitre sur Yvonne Audet a fait l'objet d'un article en anglais de Muriel Gold intitulé «A Missionary of the French Language Through Drama: Madame Jean-Louis Audet (1890-1970)», *Histoire du théâtre au Canada*, vol. 12, n° 1, printemps 1991, pp. 80-94. Sauf pour une correction et deux ajouts que l'article de 1991 apporte au mémoire de 1972, nous avons retenu le texte du mémoire de l'auteure, dont l'introduction et la conclusion sont plus près des autres articles de ce numéro sur «l'Enfance de l'art». Les ajouts entre crochets ont pour but d'éviter que la publication tardive du texte ne soit source de confusion lorsqu'il est fait référence au temps (La rédaction.)

Introduction

L'objet initial de notre étude était de retracer [jusqu'en 1972] l'histoire de l'enseignement du théâtre aux enfants à Montréal au XX^e siècle, d'en examiner la philosophie, ainsi que d'en évaluer les apports et d'en supputer les orientations éventuelles. Au fil des recherches a été mise au jour l'existence [durant cette période] de dix-sept écoles de théâtre pour enfants, dont un bon nombre ne firent pas long feu. Il est vite apparu qu'il y avait davantage à tirer de l'étude approfondie de quelques-unes de ces écoles que de l'analyse superficielle d'un échantillon plus important.

On peut ramener à trois le nombre d'écoles de théâtre pour enfants à Montréal qui ont [durant la période choisie] exercé une influence durable; par le biais de cours d'art dramatique et de représentations théâtrales, elles ont permis de sensibiliser des milliers d'enfants à la pratique du théâtre. Le *Montreal Children's Theatre* (de 1933 à nos jours¹), sous la direction de Dorothy Davis et Violet Walters, qui privilégiait la tradition britannique; le *Children's Drama Group* de la *Jewish Public Library* (de 1953 à nos jours²) que mit sur pied et dirigea Dora Wasserman, une diplômée du *Yiddish Art Theatre* de Moscou; et le studio dirigé par Yvonne Audet (de 1933 à 1969), qui plongeait ses racines dans la tradition française, ont été retenus pour les fins de notre étude. Ces écoles offrent un profil transversal des diverses façons d'aborder la pédagogie et la philosophie du théâtre.

Nous avons, au cours de notre étude, examiné les influences formatrices ayant imprégné les directrices, de même que la philosophie et les méthodologies qui les caractérisent. Nous avons tenté d'évaluer leur apport sur les plans pédagogique, artistique et culturel. Ces trois traditions mettent en cause des visions diversifiées. Sous l'influence de la tradition britannique du théâtre commercial, Dorothy Davis et Violet Walters ont mis l'accent sur l'acquisition de techniques d'interprétation qui, à leur sens, libèrent la personnalité de l'enfant et favorisent la libre expression. Même si les écoles de théâtre pour enfants n'avaient pas pour objectif principal une formation axée sur le théâtre professionnel, nombre de leurs élèves ont embrassé la profession à titre d'acteurs, professeurs d'art dramatique, cinéastes, ou dans d'autres disciplines reliées au théâtre. Pour ces raisons, l'auteur estime que le *Montreal Children's Theatre* a exercé une influence considérable et ouvert la voie à la sensibilisation des enfants au monde du théâtre, ainsi qu'à la constitution d'un auditoire anglophone dans la métropole.

¹ Référence à 1972, date du dépôt du mémoire.

² Même remarque.

L'objectif de Dora Wasserman, qui a reçu sa formation théâtrale en Russie, où elle a également joué au *Yiddish Theatre*, est d'inculquer aux enfants l'amour de la langue et de la culture yiddish, et de cultiver chez eux le goût du théâtre en tant que moyen d'expression artistique. Dans son atelier, elle conjugue aux techniques³ de Stanislavski une finesse de perception qui se traduit par une méthode théâtrale proche de celle que l'on qualifie de «créatrice» ou «didactique». À la différence des partisans de l'expression dramatique, elle oriente ses élèves aussi bien vers la mise en scène que vers les exercices d'improvisation. Elle croit fermement qu'une combinaison des deux est essentielle pour les enfants, sans égard à l'objectif poursuivi, qu'il s'agisse d'épanouissement de la personnalité ou de formation théâtrale.

Québécoise, Yvonne Audet a baigné au cours de ses études dans un milieu français international, et infatigablement œuvré toute sa vie à préserver l'esprit, le patrimoine et l'identité culturelle du peuple canadien français. Elle entretenait la conviction que la langue est en quelque sorte la clé de l'expression personnelle; le théâtre lui servait de véhicule pour enseigner la phonétique, et nombre d'éminents acteurs sont le produit de son programme de formation. Elle inculquait aux élèves une solide base de techniques vocales qui nourrissait leur confiance en soi et contribuait à leur épanouissement général⁴. A également été compulsé son manuscrit inédit intitulé *Manuel de français oral: Phonétique et diction*⁵. Bien que son plus jeune fils, Jean-Marc Audet, nous ait communiqué

³ Dora Wasserman a étudié la méthode Stanislavski au *Yiddish Art Theatre*, sous l'égide de madame Alexandra Azarch, épouse de Granowski, qui a mis l'école sur pied.

⁴ La présente étude ne vise pas à faire autorité. Madame Audet est décédée; il s'est écrit peu de choses à son sujet dans les journaux, et les prestations de sa troupe n'ont apparemment jamais fait l'objet de comptes rendus. Force a donc été de se tourner vers ses anciens élèves pour en savoir davantage. Leurs réminiscences, en certains cas, manquaient de précision, et certaines dates avancées peuvent soulever des doutes. Leurs commentaires ont servi de base à l'interprétation de sa philosophie, pour être ultérieurement recoupés par l'examen de son livre intitulé *les Monologues du Petit-Monde* [avec Commentaires, quelques éléments de phonétique et le cours des moyens, illustrations de Marie-Laure Cabana, Montréal, Librairie Beauchemin, 1958, 250 p.].

⁵ [«En préparation: *Invitation à la phonétique française. Morceaux choisis: poésies et proses*», *ibid.*, p. 4.]

des faits remontant au début de sa vie, il ignorait ou avait oublié nombre de détails.

Jusqu'[aux années 60], l'école de théâtre pour enfants⁶ était le type de formation théâtrale le plus courant au Canada, mais au cours des quinze années [qui ont précédé notre étude], il est tombé en défaveur auprès des partisans de l'expression dramatique⁷ qui l'ont vertement critiquée. L'étude qui suit se veut une tentative d'exorciser tout mythe ou méprise concernant les objectifs de l'enseignement du théâtre pour enfants. Si elle devait échouer à cet égard, puisse-t-elle, quoi qu'il en soit, représenter aux yeux d'éventuels chercheurs un document d'étude offrant quelque intérêt d'ordre historique.

Yvonne Audet: une liberté contrôlée

Yvonne Audet, «directrice-fondatrice» d'une école d'élocution et théâtre⁸, évoque dans notre souvenir «l'amour du théâtre et la passion de parler une langue française nette, claire, précise, franche...»⁹. Des milliers d'enfants francophones du Québec ont été directement influencés par sa philosophie de la phonétique, son travail de la voix, ses représentations théâtrales et sa connaissance de la littérature. Elle poursuit son enseignement jusqu'au moment de sa mort.

⁶ «École de théâtre pour enfants» ou «Children's Theatre»: forme d'enseignement dans laquelle des textes dramatiques sont présentés à des enfants par des enfants, les principaux objectifs poursuivis consistant en la formation des participants et le divertissement d'auditoires enfants.

⁷ Expression dramatique (*Developmental Drama*): activité où des groupes d'enfants, sous l'égide d'un adulte, explorent leur propre potentiel à travers un large éventail d'exercices d'expression dramatique; on y improvise des scènes ou des pièces, mais le principal objectif vise le développement de la personnalité plutôt que l'édification d'un auditoire enfantin.

⁸ L'école d'Yvonne Audet ne s'est jamais vu attribuer de raison sociale [mais a exploité à plusieurs reprises le nom de Petit-Monde].

⁹ Marc Thibeault, «M^{me} Jean-Louis Audet: Elle a lancé Monique Miller, Marjolaine Hébert, Robert Gadouas, Yvette Brind'Amour, Andrée Champagne, Gisèle Schmidt, Lise Lasalle, Pierre Dagenais, etc., etc.», *le Journal des Vedettes*, 14 février 1960, p. 19.

Québécoise de naissance, Yvonne Audet était le produit d'un riche terreau culturel français. Une vision internationaliste assortie d'un indéfectible attachement au Canada français fut à la source de sa motivation à protéger au Canada la langue et la culture françaises. Parce que dans son esprit langue et culture étaient indissolublement liées, elle décida de consacrer sa vie à l'enseignement de l'élocution. À son avis, le moyen le plus efficace de sauvegarder une langue et une culture distinctes passait d'abord et avant tout par sa jeunesse; aussi consacra-t-elle quarante années de sa vie à l'enseignement auprès des enfants.

Une passion naturelle pour le théâtre l'incita à choisir ce véhicule pour enseigner l'art vocal et l'élocution. Nombre de ses anciens élèves, à l'évidence motivés par leur expérience de la scène, continuèrent d'œuvrer au théâtre et sont devenus aujourd'hui des acteurs de tout premier plan.

Née Yvonne Duckett à Sorel au Québec [en 1890, d'un père de souche irlandaise et d'une mère de souche française]¹⁰, Yvonne Audet afficha dès son jeune âge sa passion pour les arts d'interprétation; toute petite fille, elle improvisait déjà de courtes pièces et agrémentait de ses chants les réunions familiales.

Elle fréquenta l'école Saint-Léon¹¹ où elle participait à la présentation d'extraits de pièces classiques. Membre d'une famille de six enfants (trois garçons, trois filles), elle déployait ses facultés intellectuelles, son esprit de compétition, sa nature ambitieuse en apprenant par elle-même latin et grec, se faisant ainsi l'émule de ses frères qui avaient l'avantage de fréquenter le collège classique¹². Tout au long de sa vie, elle continua de manifester cet intérêt pour les langues.

¹⁰ Ajout de l'article de 1991.

¹¹ L'école Saint-Léon, sise rue Saint-Denis à Montréal, était un couvent dirigé par les religieuses de la Congrégation de Notre-Dame.

¹² Entrevue avec Jean-Marc Audet, juin 1972.

Vers l'âge de seize ans, elle avait arrêté la décision de devenir soit comédienne, soit chanteuse d'opéra, ou même les deux à la fois! Elle étudia le chant avec le professeur Salvator Issaurel, et la diction française avec le professeur René du Roure, de l'Université McGill¹³.

Encore jeune épouse¹⁴, elle inscrivit ses deux jeunes fils au Conservatoire Lassalle. Madame Lassalle, directrice des classes pour enfants, présentait deux fois par année au *His Majesty's* ou au Théâtre du Gesù, les mises en scène de pièces classiques jouées par des enfants. À l'invitation de madame Lassalle, Yvonne Audet accepta de diriger les chanteurs aux répétitions de ces manifestations. Stimulée par ce travail, elle s'inscrivit en 1926 aux cours pour adultes dispensés par le Conservatoire. Son professeur, Georges Landreau, était un passionné de phonétique française. À l'époque où Yvonne Audet commençait à suivre ses cours, il venait tout juste de publier son premier livre sur le sujet¹⁵.

Trois ans plus tard, Yvonne Audet se voyait décerner par le Conservatoire Lassalle son Grand diplôme d'honneur, et en 1930, l'Université de Montréal lui adjugeait son Diplôme d'élocution française. Les deux diplômes octroyés comportaient la note «avec grande distinction». Avant d'opter pour une carrière dans l'enseignement, elle participa à titre de «conférencière et aide-directrice à l'occasion, à *l'Heure provinciale* dirigée par Édouard Montpetit et Henri Letondal». Par le biais de sa participation à ces soirées et conférences littéraires, elle fut amenée à se découvrir une passion pour l'enseignement.

En 1933, elle ouvrit un studio¹⁶ dans le sous-sol réaménagé de sa résidence de la rue Saint-Hubert. Elle donnait au début un cours par semaine; vers 1960 toutefois, elle dispensait de deux à trois cours par jour, six jours par semaine.

¹³ Thibeault, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴ Yvonne Duckett épousa le Dr Jean-Louis Audet, dentiste, en 1912.

¹⁵ Fils de madame Lassalle, Georges Landreau écrivit en 1926 *la Phonétique française*, le premier livre du genre à être publié au Canada; il fit paraître ensuite le *Livre de l'élève* (Jean Béraud, «Le Conservatoire Lassalle», *la Presse*, Montréal, 6 janvier 1963, p. 9.

¹⁶ Yvonne Audet reconnaît avoir ouvert son studio à l'instigation d'Édouard Montpetit.

Elle enseignait en outre la phonétique dans divers couvents et écoles, notamment l'École supérieure d'Outremont et le Conservatoire national de Montréal. Elle fut pendant vingt ans chargée de cours à l'École Vincent d'Indy d'Outremont; pendant dix ans, elle dispensa des cours à l'Université de Montréal; elle enseigna également au Conservatoire d'art dramatique de Montréal.

En marge de ce calendrier d'enseignement passablement chargé, Yvonne Audet tenait des répétitions dominicales dans le cadre des concerts bihebdomadaires présentés par son groupe dans des écoles de la ville et pour divers autres organismes¹⁷. Arborant de simples costumes, les jeunes interprétaient chansons et danses «d'une manière vivante et naturelle». Certains d'entre eux déclamaient des poèmes ou des monologues qu'ils avaient appris en classe.

[...] Et voilà pourquoi le monologue reste toujours une épreuve difficile à subir en public. Il y a par contre, des morceaux qui peuvent être donnés avec mise en scène. Encore faut-il être sûr de l'habileté de l'interprète. C'est ainsi qu'une de mes très bonnes élèves récitait «la Ballade de la brise», de Zamacoïs, dans un simple décor stylisé, en robe, assise auprès d'un rouet, avec musique de scène et jolis éclairages. On peut donner en costume une légende bretonne; un extrait arrangé en monologue des «Deux Pierrots», d'Edmond Rostand. En un mot, il faut créer l'atmosphère...¹⁸

De temps à autre, ses élèves étaient invités à organiser des représentations sur certains thèmes; pour ces occasions, elle rédigeait fréquemment ses propres scénarios. Elle décrit le genre de concerts que présentait son groupe lorsqu'on l'invitait à se produire sur un thème relié au domaine médical:

On invite souvent nos enfants à des matinées ou soirées consacrées à l'hygiène. Ces démonstrations se donnent d'habitude dans des salles d'école, des salles d'hôpital. Parmi les invités d'honneur, des médecins, des profes-

¹⁷ Entrevue avec la comédienne Marjolaine Hébert, directrice du Théâtre de la Marjolaine. [NDLR: C'est Yvonne Audet qui donna à Denise Hébert le prénom de scène de «Marjolaine»].

¹⁸ Audet, *op. cit.*, p. 220.

seurs, sans oublier monsieur le curé. Les parents sont là, avec leurs enfants. Nous avons pour ces occasions tout un programme de saynètes, chansons, monologues et petits chœurs, demandant une mise en scène peu compliquée, et traitant des «Globules», du bon Docteur Tant-Mieux, du dentiste qui reçoit les enfants à la clinique, des gardes dévouées. Le public s'amuse tout en s'instruisant [...]¹⁹.

À l'occasion, son groupe présentait pour les écoles des scènes extraites de pièces classiques telle *l'École des Femmes* de Molière, et il arrivait parfois que des spectacles soient donnés dans des écoles à l'extérieur de la ville.

De 1936 à 1950, Yvonne Audet familiarisa ses jeunes avec les émissions radiophoniques. Elle les dirigea dans *le Petit-Monde*, une série d'émissions hebdomadaires d'une demi-heure. Dans le cadre de ces émissions, les jeunes enfants présentaient des récitations et de brefs dialogues qu'ils avaient appris en classe, pendant qu'un des élèves plus âgés, tenant lieu de présentateur, introduisait chaque numéro. *Le Petit-Monde* tint l'antenne tour à tour sur les ondes de CRCM, CHLP, CKAC et CBF.

Madeleine et Pierre, de 1937 à 1950, était une série d'émissions d'un quart d'heure présentées cinq jours par semaine sur les ondes de CKAC, sous la signature de son fils André Audet qui en assumait la direction. Elle était commanditée par la compagnie Kellogg du Canada et se devait, en tant qu'entreprise commerciale, d'afficher un cachet plus professionnel. La distribution regroupait pour une large part les élèves les plus chevronnés d'Yvonne Audet; de plus, les scénarios étaient rédigés le plus souvent de manière à ce que les personnages créés soient adaptés aux jeunes qui devaient les incarner. En 1941, André Audet monta le spectacle au Monument-National et à compter de cette

¹⁹ *Ibid.*, p. 59.

date, il présenta sous sa signature tous les ans une revue mettant en vedette les interprètes de l'émission radiophonique²⁰.

Même si Yvonne Audet encourageait constamment ses élèves à se produire à la radio et à la scène, son premier objectif n'en demeurait pas moins la formation à l'art vocal et à l'élocution. Dans sa détermination à améliorer la norme du français canadien, elle essaya de rejoindre autant d'enfants que possible. Dans le droit fil de son objectif, elle accueillait dans son studio tous les élèves sans égard à leur situation financière. De sorte que ses classes formaient invariablement un amalgame de riches et de pauvres; en fait, elle faisait si peu de cas des questions financières que soixante-quinze pour cent de ses élèves étaient admis gratuitement²¹.

Sans rejeter pour autant son héritage canadien français, Yvonne Audet se situait aussi bien dans une perspective internationale. À titre de spécialiste du domaine linguistique, elle participa au Congrès de la langue française et fut même appelée à siéger à la Société du bon parler français au Canada²².

Son insatiable intérêt pour des langues et cultures diverses l'amena à visiter chaque été les universités de différentes parties du monde où elle s'inscrivait à des cours de phonétique. Elle étudia l'anglais à l'Université Columbia, l'espagnol au Mexique, le français à la Sorbonne, et l'allemand à l'Université de Strasbourg. Elle voyageait constamment en vue d'enrichir son bagage de connaissances. À l'été de 1959, incidemment, elle assistait en Roumanie au Congrès

²⁰ Entrevues avec les comédiennes Marjolaine Hébert, Monique Miller, le comédien Rolland D'Amour et Jeannette Brouillet, programmatrice à CKAC, automne 1971, et avec Jean-Marc Audet, juin 1972.

²¹ Entrevue avec Jean-Marc Audet, juin 1972.

²² La Société du bon parler français au Canada fut fondée en 1902 en se fixant pour mission «l'étude, la conservation et le perfectionnement de la langue française écrite et parlée au Canada» (Mark M. Orkin, *Speaking Canadian French*, Toronto, General Publishing Co., 2^e éd., 1971, p. 14).

international de folklore; en 1958, elle visita l'Espagne, le Portugal, l'Italie et la Suisse; en 1957, ce furent les Caraïbes, et en 1956 l'Allemagne²³.

Les fruits de ses voyages, de ses études et de ses années d'enseignement sont réunis dans trois volumineuses études: *les Monologues du Petit-Monde*, publiés en 1958, le *Manuel de français oral. Phonétique et diction*, et *les Voyelles*²⁴.

De temps à autre, elle jouait professionnellement au réseau anglais CBC dans des spectacles dramatiques réalisés par Rupert Caplan. Elle fut faite membre honoraire de l'Union des Artistes.

Yvonne Audet se vit décerner en 1965 «la médaille de l'Alliance française» pour la constance de ses efforts en vue de donner au peuple «le trésor de la liberté» car, ainsi que le fait observer David Benoît, «un peuple n'est libre que s'il s'exprime dans sa langue...»²⁵.

Mais en marge et au delà de la langue, elle œuvra à enrichir le bagage littéraire de ses élèves. Lors du banquet précédant la remise de la médaille, c'est d'une manière touchante que Lise Lapierre évoqua brièvement l'apport d'Yvonne Audet:

[...] Lorsque J'AVAIS DIX ANS, vous m'avez fait connaître Alceste, Néron, Britannicus; vous m'avez présenté mes amis d'aujourd'hui: Sophocle, Euripide, Aristophane, Shakespeare, Racine, Molière, Corneille, Marivaux, Beaumarchais, Musset, Hugo, Lamartine, Voltaire, Rousseau... Ah, combien d'amis fidèles n'avez-vous pas lancés sur la route de mes désespoirs pour

²³ Thibeault, *op. cit.*, p. 19.

²⁴ Le *Manuel de français oral: Phonétique et diction* était un manuscrit inédit présenté par Yvonne Audet à l'Institut de diction française en 1963, alors qu'elle en était la présidente honoraire. Il appert qu'elle aurait écrit un second volume intitulé *les Voyelles*, mais je n'ai pu le retracer.

²⁵ David Benoît, «L'Alliance française honore M^{me} Jean-Louis Audet», *Le Journal des Vedettes*, 5 juin 1965, p. 34.

qu'ils me tendent la main aux heures les plus noires de ma vie! J'avais DIX ans. Merci, Madame. Dix ans...²⁶

Au terme d'une longue vie marquée au coin d'une débordante activité, Yvonne Audet est décédée en octobre 1970, à l'âge de quatre-vingts ans.

Sa philosophie: «La femme au service de la langue française»

En sa qualité de membre du conseil de la Société du bon parler français au Canada, Yvonne Audet s'inscrivait directement dans la lignée des fervents linguistes amateurs du milieu du dix-neuvième siècle. Ses études au Conservatoire Lassalle l'avaient qualifiée en matière de phonétique, l'avaient rompue à la prononciation du français international, lui avaient ouvert les vannes de la littérature classique, et lui avaient insufflé la passion de sauvegarder la pureté et l'esprit de la langue française. Ici encore elle eut l'avantage de côtoyer les sommités²⁷ du théâtre français de l'époque, ce qui ne manqua pas de renforcer son attachement aux arts de la scène.

Ainsi donc, à l'époque où elle ouvrit son studio, elle était déjà imprégnée d'une riche tradition culturelle française. Dotée d'un esprit enjoué, légèrement indépendant sur les bords²⁸, elle respirait la joie aussi bien dans son langage et dans sa vie qu'au théâtre.

²⁶ Lise Lapierre, «[...] leur métier c'est grâce à madame Jean-Louis Audet [qu'ils l'ont appris], et c'est pour cela qu'ils lui ont rendu un hommage aussi émouvant», *Échos Vedettes*, le 3 juillet 1965, p. 15.

²⁷ Eugène Lassalle, comédien français réputé, était directeur artistique du Théâtre des Nouveautés de Montréal. Lorsque la compagnie ferma ses portes pour cause de difficultés financières, tous les acteurs regagnèrent la France, à l'exception de Lassalle, qui demeura sur place pour se consacrer à la promotion du théâtre canadien-français. Son épouse, Louise Larcey, était une actrice de premier plan.

²⁸ Dans sa jeune maternité, elle chantait dans des opéras et opérettes tant à la scène qu'à la radio sous un nom d'emprunt, car il était mal vu pour une femme dans la société d'alors de monter sur les planches.

Inconditionnelle des classiques, elle aiguillait ses élèves vers une littérature triée sur le volet, et les amenait fréquemment voir et entendre du théâtre professionnel.

Même si la formation d'acteurs ne venait pas au premier rang de ses préoccupations, un nombre exceptionnel d'excellents acteurs sont là pour témoigner de la qualité de son programme de formation. L'insistance qu'elle mettait à leur fournir une base solide sur le plan de la phonétique ne pouvait qu'accroître leur compétence en technique vocale. L'importance qu'elle attachait à des qualités comme le naturel et la sincérité au plan du mouvement et de l'élocution favorisait la spontanéité. La fréquentation des grands classiques stimulait la créativité en matière d'interprétation. Si l'on ajoute à cela son souci du développement de la personnalité, le fait qu'elle privilégiait l'interprétation personnelle et une approche subjective de la littérature, force est de constater qu'à partir d'une base aussi solide, les élèves étaient à même de se tailler une carrière enviable à la scène.

En tant que Canadienne française, Yvonne Audet était au fait des expressions particulières qui différenciaient le français québécois de la langue de la mère-patrie. Aussi admettait-elle à la rigueur certaines prononciations nouvelles mais, en général, son attitude à l'égard de l'enseignement de la langue a été, tout au long de sa vie, marquée au coin de la rigidité et de l'exactitude.

Elle battait en brèche la méthode des professeurs qui, en salle de classe, enseignaient le français écrit à l'exclusion du français oral. Comme les élèves n'étaient pas au fait de l'exacte prononciation française, à quoi pouvait-il servir de leur enseigner la grammaire écrite? Elle trouvait ironique le fait que l'étude d'une langue étrangère débute forcément par l'apprentissage de la phonétique alors qu'au Québec, par contre, il n'était nullement tenu compte des rudiments de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue nationale. Elle prônait le recours aux services d'un spécialiste du français oral dans toutes les écoles, et elle soutenait que l'enseignement simultané des deux aspects de la langue — l'oral et l'écrit — permettrait l'émergence d'une nouvelle génération en mesure d'écrire et de parler sa langue avec exactitude. La disparition graduelle d'une

forme provinciale d'élocution paverait la voie à l'avènement d'une «langue française moderne»²⁹.

Yvonne Audet insistait sur le fait que l'apprentissage des normes de la phonétique devait commencer au niveau de la maternelle, de sorte que les fautes d'élocution courantes chez les Canadiens français puissent être corrigées dès le bas âge. Elle avait remarqué que l'oreille des jeunes enfants était généralement sensible aux voyelles qui sonnent bien et que, à la condition d'avoir un professeur parlant à la perfection, les élèves auraient tôt fait d'adopter la prononciation exacte, sans qu'il soit nécessaire de recourir à des règles ou à des explications.

La difficulté à prononcer les voyelles était moins marquée chez les petits enfants que chez les adolescents. Il fallait éduquer l'oreille de ces derniers car ils avaient vu s'émousser leur sensibilité d'autrefois à l'égard des sons. Yvonne Audet n'assignait pas de limites au temps requis pour éduquer l'oreille; elle voyait plutôt dans l'aptitude de chaque élève le facteur déterminant à cet égard.

La voix et la parole détenaient le pouvoir, selon Yvonne Audet, de transformer personnes et nations. La parole ouvrait la voie à l'expression personnelle et favorisait la communication; la parole était théâtre; la parole vivifiait l'esprit inné et l'expression culturelle de la nation qui la sous-tendait.

Quant au mouvement du corps et à la gestuelle, serviteurs de la voix qui parle, ils tenaient lieu d'exégètes de la parole. Ils servaient tout au plus à souligner les inflexions de la voix, et trouvaient dans le langage parlé leur raison d'être. En même temps, Yvonne Audet soutenait que les gestes sont une émanation de la personnalité et que le professeur, par conséquent, ne devrait pas les imposer³⁰.

²⁹ Thibeault, *op. cit.*, p. 19.

³⁰ Il faut toutefois sensibiliser l'élève aux normes d'utilisation appropriée des gestes en matière de prestation artistique. Il doit en connaître l'éventail et se pénétrer de l'idée qu'à certains styles classiques doivent correspondre des gestes du type approprié.

C'est la voix, toutefois, qui menait à la découverte et à l'expression de la personnalité. De l'avis d'Yvonne Audet, l'acquisition d'un solide bagage de techniques vocales lâchait la bride à l'extériorisation des facettes cachées de l'identité personnelle. De la même manière, la formation à l'art vocal facilitait la communication; pour reprendre ses propres termes: «Personne n'est insensible au charme d'une belle voix»³¹. Une telle philosophie évoque le principe victorien voulant que le rire soit le meilleur des remèdes, mais elle rejoint aussi la pensée des praticiens du Théâtre didactique, pour qui émotion et parole sont associés à la relaxation. «Je me plais toujours à vanter les systèmes modernes d'Éducation par la Joie.»³²

L'accent qu'elle met sur la joie a sans doute beaucoup en commun avec la manière de penser contemporaine, mais il en va autrement de ses vues sur la relaxation. Même si Yvonne Audet insistait sur l'importance de la relaxation en matière d'élocution, elle était singulièrement opposée à certains types particuliers d'exercices conçus pour l'enseignement de la relaxation. Il fallait à son avis modifier l'image mentale pour parvenir à la relaxation; la tension disparaissait automatiquement par le passage d'une activité à une autre. Une atmosphère de tranquillité, de sécurité et d'euphorie était en outre créée grâce au rituel qu'elle s'était imposé de commencer et terminer ses cours au piano³³.

Condition incontournable en matière d'apprentissage, ce climat rassurant favorisait le progrès de l'enfant dans ses difficiles études de l'art vocal.

Bien qu'Yvonne Audet mît l'accent sur les mécanismes de la voix et de l'élocution, elle savait néanmoins que cette approche technique n'était qu'un aspect parmi d'autres de la façon de projeter inflexion et sens. Pour être originale, la manière de parler et de jouer postulait l'expression logique et émotive propre à enrichir l'interprétation vocale. En d'autres termes, l'inflexion

³¹ Yvonne Audet, *les Monologues du Petit-Monde*, op. cit., p. 184.

³² *Ibid.*, p. 121.

³³ Entrevue avec Jean-Marc Audet, juin 1972.

avait pour fil conducteur un amalgame de pensée, d'émotion et de technique vocale. Ses vues à cet égard recoupent celles des autorités contemporaines en matière d'élocution:

Aussi parfaite qu'elle soit, la voix n'atteindra les sommets qu'en se laissant guider par une subtile perception du sens et de l'émotion à faire passer, [...] qu'en accédant à une forme de liberté disciplinée; disciplinée au sens où elle est judicieusement dirigée et contrôlée, liberté au sens où elle demeure souple, malléable, et réceptive à l'objectif visé³⁴.

Lorsque l'élève atteignait le juste milieu entre expression personnelle et discipline vocale, les traits latents de sa personnalité se faisaient jour.

Cette façon de cultiver la personnalité et de privilégier l'aspect individuel à une époque où la vogue était à la déclamation collective situe Yvonne Audet nettement en avant de son temps. Elle avait la conviction que le chœur-parlé, même dans sa meilleure acception de «participation mutuelle de l'enseignant ainsi que de tous et chacun des membres de la classe à l'interprétation de morceaux poétiques»³⁵, avait pour effet d'étouffer la personnalité. Son attitude progressiste axée sur l'individu prend encore plus de relief lorsqu'on songe qu'elle enseignait à une époque de discipline excessive en éducation, dans un contexte social relativement monolithique et dépersonnalisé.

Parmi les élèves ayant déjà fait des études en diction, Yvonne Audet se retrouva face à un problème additionnel. Ces jeunes parlaient en fait deux

³⁴ Clifford J. Turner, *Voice and Speech in the Theatre*, Londres, Sir Isaac Pitman & Sons, Ltd., 2^e éd., 1950, p. 134. L'accent mis par madame Audet sur l'expression personnelle à l'intérieur d'une contexture technique préfigure les écrits d'auteurs «faisant autorité en matière d'élocution», tels H. St. John Rumsey, Anne H. McAllister et Wilton Cole.

³⁵ Mona Swann, *An Approach to Choral Speech*, Massachusetts, Walter H. Baker Co., 1937, p. 10.

langues: a) le canadien français, qui n'était «ni français ni anglais»³⁶, et b) ce qu'Yvonne Audet qualifiait de «langue du dimanche».

L'enfant parle correctement pour jouer son rôle, pour dire son monologue, puis, crac! sauf quelques mots par-ci par-là, il retombe dans sa langue première, une langue usuelle étriquée, sans couleur³⁷.

Les raisons psychologiques militant en faveur des accents n'embarrassaient pas Yvonne Audet. Dans son esprit, il y avait deux façons de parler une langue: la bonne et la mauvaise. Pour faire en sorte qu'une diction appropriée devienne la caractéristique habituelle de la façon de parler, elle prônait le recours à une prononciation correcte en tout temps et en toutes occasions.

À son avis, si le peuple canadien français avait à la fois une dette et une obligation à l'endroit de ses ancêtres, c'était celle de garder vivant au Canada «le véritable esprit français». Parce que la survivance culturelle, à son sens, passait par la sauvegarde de la langue nationale, elle préconisait une réorganisation en profondeur de l'enseignement de la phonétique dans les écoles. Pour elle, «la langue maternelle» était un héritage transmis de génération en génération; conséquemment, la meilleure façon d'améliorer la langue de manière approfondie passait par une révolution dans les méthodes d'enseignement de la phonétique. C'était le devoir des éducateurs de doter la jeunesse d'un bagage culturel marqué au coin d'une meilleure prononciation et d'un plus riche vocabulaire. Cette synergie d'une élocution correcte et d'un ressourcement à la fine fleur de la littérature française ne pouvait que déboucher, elle en avait la certitude, sur l'éclosion d'une nouvelle génération de Canadiens français fortement conscients de leur identité culturelle, et dont la façon habituelle de penser et de s'exprimer «soit bien française».

³⁶ «[...] Il existe d'importantes différences entre le français canadien parlé et le français standard [...]. Le français canadien a été beaucoup plus étroitement soumis à l'influence de l'anglais» (Orkin, *op. cit.*, p. 73).

³⁷ Audet, *op. cit.*, p. 204.

Méthodologie

Le studio d'Yvonne Audet faisait fonction de salle de cours tant pour les élèves que pour les mères; elle encourageait ces dernières à suivre attentivement les cours afin de tirer avantage de l'enseignement de la phonétique. Peut-être avait-elle le sentiment qu'une amélioration du français chez la mère serait de nature à atténuer chez l'enfant la crainte du ridicule; mère et enfant commencent l'une et l'autre à parler au foyer un français soigné³⁸. Elle avait aussi habitude d'inclure quatre ou cinq élèves plus chevronnés dans une classe de nouveaux étudiants. Elle constatait que l'aisance d'élèves plus âgés se communiquait aux autres et atténuait leur timidité.

Les exercices prônés par Yvonne Audet figurent en détail dans son livre intitulé *les Monologues du Petit-Monde*. À la différence des praticiens contemporains de la phonétique, qui débutent par des exercices de respiration, Yvonne Audet faisait débiter «le cours des petits», destiné aux enfants de trois à onze ans, par des exercices d'articulation. Ces exercices d'assouplissement des lèvres étaient faits par la classe en groupe; puis individuellement en commençant par les mots papa, maman, etc., afin de détecter les fautes individuelles des élèves. Yvonne Audet attendait de ses jeunes qu'ils procèdent à ces exercices soigneusement et lentement à chaque jour, en conservant le rythme et la mesure des syllabes, en se remémorant par la même occasion de respirer adéquatement et de bien articuler.

Ba, bé, bi, bo, bu.

³⁸ [Jean-Marc Audet se souvient d'avoir vu Geneviève Bujold, devenue depuis lors une vedette internationale, fréquenter le studio accompagnée de sa mère. Il atteste que sa mère a non seulement dispensé à Bujold sa première formation, mais lui a également servi de mentor lorsqu'est venu le temps d'arrêter des décisions cruciales pour le déroulement de sa carrière. C'est Yvonne Audet qui lui conseilla d'abandonner ses études au Conservatoire de Montréal et de saisir l'opportunité d'œuvrer auprès du réputé réalisateur de cinéma Alain Resnais à Paris, si jamais l'occasion se présentait. Cette décision marqua le début de sa carrière de vedette internationale de cinéma]. Ajout de l'article de 1991.

Bla, blé, bli, blo, blu.
 Cra, cré, cri, cro, cru.
 Jma, jmé, jmi, jmo, jmu.
 Fa, fé, fi, fo, fu.
 Va, vé, vi, vo, vu.
 Chta, chté, chtu, chto, chtu.
 Chla, chlé, chli, chlo, chlu.
 Ksa, ksé, ksi, kso, ksu.

Pa-pa, ma-man (3 fois). Toi et moi (3 fois).
 Oui - aujourd'hui - toujours (3 fois).
 Ce bel enfant est grand, aimant; il s'appelle Jean Clément (3 fois).
 Le bambin prend son bain (3 fois).
 Léon passera un an à Milan (3 fois).
 Fruit cuit, fruit cru (3 fois).
 IL-LU-SI-ON (3 fois avec la voix, 3 fois sans la voix).

Bonjour, lundi. Comment vas-tu, mardi? Très bien, mercredi. Je viens de la part de jeudi, te redire vendredi, qu'il faut t'apprêter samedi, d'aller à l'église dimanche.

Combien ces cinq saucissons-ci?
 Ce sera cinq sous ces cinq saucissons-ci.

Le chasseur chasse avec son chien.
 Six chasseurs chassent avec six chiens.
 Soixante-six chasseurs chassent avec soixante-six chiens.

L'enfant devait adopter une position particulière pendant les exercices:

L'enfant se tient très droit, debout, les mains derrière le dos. Attitude ferme sans raideur. Il faut bien séparer les sons de la même ligne, mais sans

respirer, et ne pas lever les épaules en aspirant. On respire après chaque ligne³⁹.

En accord avec sa profonde conviction touchant le caractère «individuel» du travail de la voix, Yvonne Audet ne donnait jamais à la classe entière le même matériel à étudier: chaque élève se voyait assigner un travail cadrant avec sa propre personnalité. Elle savait que «l'uniformité engendre la monotonie, l'ennui, et finalement, l'inattention»⁴⁰.

À l'exception d'exercices d'articulation spécifiques faits pour l'ensemble de la classe, elle se bornait à travailler individuellement avec les élèves. Bien qu'elle préconisait une prononciation standard, Yvonne Audet encourageait l'interprétation personnelle. Cette interprétation personnelle était tributaire de la hauteur du timbre particulier et de l'étendue de la voix de l'enfant, et de la manière subjective qu'il avait d'exprimer ses sentiments. Le rôle du professeur consistait simplement à corriger les fautes élémentaires; il n'avait pas pour rôle d'imposer sa propre intonation. Cette approche permettait à l'élève de composer avec son matériel. La fréquentation de la littérature venait alors enrichir l'imagination et le sens critique de l'enfant; en retour, il mettait en valeur la littérature en la marquant au sceau de sa propre personnalité. Ainsi qu'elle le disait un jour à l'un de ses élèves:

[...] Un jour viendra où vous trouverez SEUL la manière de dire tout ce que vous voudrez. Plus d'imitation servile. Et ce jour-là, vous aurez trouvé en même temps ce que tout être humain possède de plus précieux: la personnalité⁴¹.

Dans sa conviction que l'oreille sensible des enfants pouvait rapidement capter des sons précis, Yvonne Audet leur donnait à apprendre des poèmes qui

³⁹ Audet, *op. cit.*, pp. 11-13.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 11.

⁴¹ *Ibid.*, p. 212.

mettaient les voyelles en évidence. Ces amusants poèmes donnaient à l'apprentissage une coloration drolatique et enjouée:

LES BELLES VOYELLES

- A,A,A! - Qu'est-ce que cela?
- Allons, c'est une voyelle.
- Tu ne peux pas dire, ma belle,
- Maman ni papa, sans la voyelle A.
- É,É,É! - Tu l'as deviné?, etc.⁴².

Parce qu'elle trouvait lamentable et fade l'intonation de la voix chez les Canadiens français, Yvonne Audet préconisait une heureuse disposition d'esprit propre à extirper les inflexions monotones. Tout au long du jour, elle essayait d'imprégner de bonheur et de bonne humeur la disposition d'esprit de ses élèves. Elle avait le sentiment que «la langue française [...] est belle, claire et souriante» et elle recommandait à ses élèves: «Donnez à votre voix des intonations musicales. Apprenez à dire de beaux vers. Dites tous les matins après vos exercices: 'Je souris, je ris, vive la gaieté'»⁴³.

Elle avait la conviction qu'une heureuse disposition d'esprit s'avérait un ingrédient indispensable pour ajouter du charme à la voix. Elle leur donnait en outre des poèmes à réciter pour améliorer leur timbre et leur inculquer un sens du rythme dont elle déplorait l'absence en général dans le discours canadien-français: «La voix est grise, les phrases précipitées, la respiration est mal réglée»⁴⁴.

⁴² *Ibid.*, pp. 70-71.

⁴³ *Ibid.*, p. 184.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 223. Pierre Daviault, dans sa description de «La langue française au Canada» (pp. 31-32 des *Enquêtes de commission (royale) extraparlamentaire*, Ottawa, 1951), fait observer que «le parler canadien a un ton monocorde, lourd et nasalisé qui le différencie des accents de France. La prononciation est gutturale, l'articulation insuffisante, l'intonation monotone et sans couleur» [Cité dans Guy Bouthiller et Jean Mayrand, *le Choc des langues au Québec, 1760-1970*, Montréal, PUQ, 1972, p. 593. Daviault ajoute: «Les mêmes particularités distinguent l'accent anglo-canadien ou américain de l'accent anglais.»]

[Bien qu'Yvonne Audet exigeât de ses élèves qu'ils adoptent une position particulière, elle ne leur imposait rien au niveau des gestes. Elle insistait pour que les gestes choisis soient plausibles et naturels. Tout comme pour l'intonation, le professeur devait, à son sens, laisser à l'élève l'occasion de s'exprimer individuellement; il devait tout au plus le guider dans l'utilisation de gestes qui soient à la fois «justes, simples, complets». Les styles classiques, toutefois, commandaient un type de gestes à la fois formalistes et stylisés, et le recours à une technique conventionnelle.

Dans les circonstances spéciales, Yvonne Audet travaillait en privé avec certains élèves présentant des défauts d'élocution. Elle leur donnait à faire des exercices, puis leur montrait à l'aide d'un miroir comment vérifier le positionnement des organes vocaux. Un mois de ce régime permettait généralement d'arriver à des résultats; il permettait également à l'enfant d'accroître suffisamment son degré de confiance en soi pour espérer rattraper ses condisciples⁴⁵.

La confiance en soi était considérée comme un facteur vital pour le progrès de chaque élève. L'approche d'Yvonne Audet pour rétablir le degré de confiance en soi n'avait rien à voir avec celle des praticiens du Théâtre didactique qui proposent à leurs élèves des situations fictives pour les aider à actualiser leurs potentialités. Elle distribuait des textes à ses élèves, et dans un contexte de lecture à vue, de discours préparés à l'avance et d'exercices d'articulation, elle les amenait par ses conseils à développer leur compétence particulière en matière d'interprétation. Elle voyait là le tremplin pour les amener à projeter au dehors les traits latents de leur propre personnalité.]⁴⁶

Elle leur fournissait en outre de superbes vers descriptifs en vue de «poser la voix sur le médium», et pondérait son matériel du simple poème au morceau dramatique à l'intention des élèves plus chevronnés. À son sens, le professeur devait d'abord et avant tout s'appliquer à chercher et découvrir le «timbre» de

⁴⁵ Audet, *op. cit.*, p. 65.

⁴⁶ Ce passage entre crochets est un ajout de l'article de 1991.

chaque élève, puis lui soumettre progressivement un répertoire varié en prose et poésie de différents styles: anecdote, poème lyrique, pièce comique, morceau d'art oratoire. Elle avait aussi le sentiment que «des scènes dialoguées sont excellentes pour habituer l'élève à sortir de lui-même et pour l'initier à l'Art dramatique»⁴⁷.

Parce qu'elle avait noté que le jeune enfant est plus proche de la nature que l'adulte, Yvonne Audet privilégiait, dans les poèmes et fables qu'elle donnait à étudier à ses élèves, ceux qui avaient pour thème animaux, fleurs et lacs. L'auteur pouvait en être aussi bien canadien⁴⁸ que français.

L'enfant est plus près de la nature que l'adulte. Il vit d'une vie instantanée, perdu tout entier dans la perception du présent. Il est heureux près des fleurs, des animaux, des arbres⁴⁹.

De l'avis d'Yvonne Audet, les légendes et contes étaient d'excellentes sources de matériel où puiser pour enseigner aux jeunes enfants la diction. Elle conseillait aux mères de ses petits élèves de laisser leurs jeunes avoir foi dans ces «beaux contes qui ont enchanté notre enfance»; elle jugeait que les histoires à base d'imagination avaient leur place dans l'éducation des jeunes de trois à sept ans. Il serait toujours temps de les confronter à la froide réalité. À mesure que ses élèves avançaient en âge, elle les mettait au fait du symbolisme caché et des significations sous-jacentes aux œuvres de fiction. Ses normes au plan du répertoire étaient élevées:

⁴⁷ Yvonne Audet, *op. cit.*, p. 223.

⁴⁸ [Louis Fréchette, Albert Lozeau, Basile Routhier, Émile Nelligan, Robert Choquette,] Gonzalve Desaulniers et Blanche Lamontagne étaient [des] auteurs canadiens dans l'œuvre desquels puisait madame Audet (*ibid.*, p. 119).

⁴⁹ *Ibid.*, p. 112.

Dans toute pédagogie, et surtout dans la pédagogie spéciale de la petite enfance, ce sont les qualités de mesure, de bon sens et de bon goût, qui assurent la victoire⁵⁰.

Yvonne Audet voyait dans les fables les plus purs modèles de la littérature pour récitation. Parce que seuls des adultes pouvaient réellement décoder les messages de La Fontaine, il arrivait fréquemment que les élèves plus jeunes fassent la moue si on leur demandait de les réciter. Par ailleurs, Yvonne Audet s'efforçait de leur faire aimer ces fables. Elle invitait les professeurs d'école à proposer aux enfants la récitation des fables «comme récompense», plutôt que «comme pensums», ce qui était chez eux pratique courante⁵¹.

Dans son application à leur faire apprécier davantage la littérature, Yvonne Audet initiait ses élèves aux auteurs dramatiques de premier ordre. À ses jeunes élèves de «la section d'Art Dramatique», elle confiait des rôles d'ingénue comme ceux d'Agnès dans *l'École des Femmes* et de Toinette dans *le Malade Imaginaire* de Molière.

Dans une classe de jeunes élèves, on comprendra facilement que l'ingénuité est la rose qui fleurit le plus souvent. Les pièces de Molière, de Musset, de Marivaux, font une place d'honneur à l'ingénue, ce petit être exquis, moitié ange, moitié démon et ouvrant sur la vie ses grands yeux étonnés⁵².

Pour Yvonne Audet, il était important de diversifier le répertoire de chaque élève, car elle voyait parfois se développer des manières affectées chez les élèves ayant connu des succès répétés avec la même pièce. Apprivoiser du nouveau matériel requérait une intense concentration et détournait par le fait même l'attention de l'élève face aux réactions de l'auditoire.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 166.

⁵¹ *Ibid.*, p. 201.

⁵² *Ibid.*, p. 230.

[...] recherche exagérée des nuances, des détails, des arrêts trop prolongés, des petits airs entendus, comme si le public était incapable de comprendre. À ce jeu-là, on deviendrait vite cabotin⁵³.

Cette importance accordée à la sincérité du jeu, doublée d'une formation en art vocal, constituait une assise solide pour ces étudiants encore à leurs premiers pas dans le domaine du théâtre professionnel. D'autres élèves, qui allaient devenir spécialistes du français oral, annonceurs à la radio, commentateurs, avocats ou politiciens, purent également se prévaloir de l'influence d'Yvonne Audet.

À la différence de ses contemporains⁵⁴ spécialisés dans la «starisation» des petits enfants et le racolage des mères qui hantent la sortie des artistes, son approche privilégiait l'aspect technique; l'épanouissement de l'élève était sa première préoccupation.

Rétrospectivement, il semblerait qu'Yvonne Audet se percevait elle-même comme une missionnaire de la langue française. Armée d'un dévouement presque évangélique, elle faisait fi des préoccupations financières, de sa santé et des mondanités pour faire en sorte que tout enfant canadien français, sans égard à ses problèmes d'argent, puisse recevoir une formation en phonétique. Par le biais de conférences, d'entrevues aussi bien que par ses écrits, elle lutta pour une réforme de l'enseignement jusqu'à un âge avancé, s'attirant ainsi la reconnaissance des milliers d'élèves qu'elle avait si profondément marqués.

Mais l'influence d'Yvonne Audet n'avait pas fini de produire ses effets, loin de là. L'idée qu'elle se faisait de la langue et de la culture [fit longtemps] partie

⁵³ Audet, *op. cit.*, p. 199.

⁵⁴ Camille Bernard, dont le studio «Théâtre des Petits» fonctionna de 1930 à 1965 approximativement, dispensait à des enfants de deux à dix ans une formation axée sur la carrière d'acteur ou de chanteur. Elle les orientait vers des troupes professionnelles qui se produisaient à Montréal et les emmenait en tournée avec ces compagnies (entrevue avec la comédienne Mimi Jutras, novembre 1971).

intégrante de la philosophie de l'enseignement ayant cours au Québec. Son étude de l'art vocal axée spécifiquement sur la phonétique a profondément marqué le monde pédagogique au niveau de la province. Peut-être un jour sera-t-elle généralement reconnue pour son prodigieux apport au milieu québécois de l'éducation.

Conclusion

Dans l'enseignement du théâtre aux enfants, des problèmes surgissent lorsque se manifeste la tendance à 'stariser' un enfant qui devient exagérément imbu de son importance, ou lorsque des enfants servent tout bonnement de marionnettes entre les mains d'un professeur en mal d'exhiber sa compétence. Les pressions auxquelles peuvent se voir exposés des enfants en raison des impératifs de production peuvent souvent dépasser le seuil de ce qu'il leur est possible de supporter⁵⁵.

L'un des mythes les plus tenaces à propos de l'enseignement du théâtre aux enfants consiste à dépeindre l'enfant comme un pantin dont un marionnettiste s'amuse à tirer les fils à distance. Dans un tel schéma, l'enfant se plie docilement aux ordres de son maître sans manifester la moindre originalité aux plans de la pensée, de l'émotion ou de la volonté. Ainsi donc, l'enseignant réprime chez l'enfant tout esprit créateur, tandis que l'adulation du public lui «enfle la tête», et l'amène à se pénétrer exagérément de son importance.

Les écoles de théâtre pour enfants ont vu se creuser au Canada [jusqu'aux années 70] l'écart qui les sépare des théoriciens de l'expression dramatique, qui ne cessent de les décrier. Leur méthode est tenue, au mieux, pour inefficace, au pire, pour nuisible. Voici, entre autres, quelques-uns des commentaires les plus fréquents: a) les professeurs de théâtre, dans leur effort de «vedettisation des

⁵⁵ John Richard Ross, *A Preliminary Study of the Historical Background, Educational Philosophy, and Future Development of Drama in Education in Canada*, thèse de maîtrise inédite, Université de Saskatchewan, Regina, 1958, p. 85.

enfants», font plus appel à l'*ego* de ces derniers qu'à leur désir de se perfectionner, b) ils imposent à l'enfant le contact avec un auditoire avant même qu'il ne soit psychologiquement prêt à y faire face, encourageant par là un jeu qui manque de naturel et des manières affectées, et c) ils imposent à leurs comédiens en herbe un style figé de pensée et d'interprétation, bloquant ainsi la voie à toute manifestation d'originalité.

Rien ne prouve que les trois écoles visées par l'ensemble de notre mémoire, [et par la partie qui est présentée ici en particulier,] correspondent à un tel stéréotype. L'épanouissement de l'enfant y a été prôné par les directrices comme étant l'objectif primordial de leur programme, le perfectionnement de l'acteur venant au second plan. Toutes se sont dites préoccupées par le besoin de favoriser le naturel et la spontanéité, même si on relève des variantes dans les méthodes utilisées pour promouvoir de telles qualités. Yvonne Audet privilégiait un débit naturel et une gestuelle s'inscrivant dans un cadre technique; Dora Wasserman instaura des exercices visant à stimuler les émotions et l'imagination; les demoiselles Davis et Walters ont pour leur part mis au point une technique externe propre à développer la confiance en soi, condition préalable au naturel de l'interprétation. Pour faire échec au syndrome du vedettariat, Yvonne Audet diversifiait fréquemment le répertoire de ses élèves, tandis que les directrices du Montreal Children's Theatre procédaient à une rotation systématique dans la distribution des premiers rôles.

Bien que les directrices étudiées se défendent d'avoir prématurément poussé les enfants à faire du théâtre, tous confessent avoir fortement encouragé une telle pratique, la jugeant partie intégrante du processus de perfectionnement. Elles ont été unanimes à convenir que l'expérience de la scène favorisait l'épanouissement personnel dans le sens où elle a) permettait l'expression individuelle au sein d'un groupe, b) favorisait la collaboration et la participation collective, c) facilitait l'acquisition de compétences au plan linguistique et d) permettait un échange sur les plans intellectuel et émotif entre acteur et auditoire.

Même si seule Dora Wasserman privilégiait de propos délibéré le développement personnel par le biais d'exercices, les deux autres écoles y souscrivaient

indirectement en mettant l'accent sur la nécessité d'une technique externe comme tremplin vers l'acquisition de la confiance en soi et l'actualisation des potentialités internes. Du fait que l'accent était mis aussi fortement par deux de ces écoles sur la nécessité de techniques externes, certains pouvaient croire que les élèves se voyaient imposer certains concepts du théâtre pour adultes susceptibles d'entraver leur ingéniosité et leur esprit inventif.

D'une façon caractéristique, il n'a pas été fait parade d'autoglorification; au contraire, les directrices se sont révélées de consciencieuses éducatrices partageant un même amour des enfants et du théâtre. Elles ont adroitement utilisé le théâtre comme instrument pédagogique pour a) stimuler la sensibilité, b) susciter l'enthousiasme et la délectation, c) favoriser le travail d'équipe, d) motiver la réussite dans divers domaines et e) inculquer aux habitués du théâtre montréalais une certaine dose d'esprit critique.

Compte tenu de ces objectifs, il pourrait sembler que l'expression dramatique et le théâtre pour et par les enfants ont beaucoup en commun. Leur plus importante différence tient à leur attitude touchant la représentation face à un auditoire. Si, comme le soutiennent les praticiens de l'expression dramatique, le fait de monter sur scène est vraiment préjudiciable aux enfants, alors comment expliquer que les écoles de théâtre pour enfants aient connu le succès durant d'aussi longues périodes? Comment expliquer leur longévité et leur force d'attraction?

Serait-il possible que le théâtre pour et par les enfants fournisse la motivation qui fait défaut aux activités de l'expression dramatique? Alors que l'une et l'autre méthodes permettent à l'élève de participer à l'expérience imaginative, le théâtre pour et par les enfants offre en outre l'occasion de partager une expérience collective depuis le stade de la création jusqu'à son stade final. Il permet en outre à l'enfant de communiquer à un auditoire des aperçus de son sens artistique.

Si la motivation, ainsi que le prétendent les éducateurs, est la clé de l'apprentissage, alors la production de pièces peut entrouvrir aux enfants la porte

sur d'autres domaines d'étude en marge du théâtre. Elle peut les amener à chercher à acquérir les compétences requises en matière d'interprétation, savoir élocution et langue, mouvement corporel, musique, danse, art, dextérité manuelle et nombre d'autres habiletés.

Il y a nombre de questions qui se posent, d'opinions divergentes qui s'affrontent et auxquelles on ne peut apporter de véritables réponses. Tout moyen d'expression artistique nous confronte à cette incontournable réalité; il ne peut y avoir de réponses définitives. Les deux méthodes, toutefois, ne semblent pas soulever de divergences irrévocables sur le plan pédagogique; au contraire, nombre de leurs différences apparaissent superficielles. Idéalement, on espérerait pouvoir fusionner les deux idéologies en une méthode qui aurait pour objectif suprême et fondamental l'épanouissement de l'enfant sur les plans physique, sociologique, intellectuel et émotif.

[Traduction: Jean-Guy Laurin.]

Danièle Le Blanc

La Formation du comédien au Conservatoire d'art dramatique de Montréal depuis sa création: courants et contre-courants

Dans la première moitié du XX^e siècle, les milieux théâtral et intellectuel québécois appellent la création d'une école professionnelle de formation du comédien. Cette institution permettrait l'essor et le développement d'un théâtre national canadien-français.

Le 29 mai 1942, le Secrétaire de la Province, Hector Perrier, annonce la création du Conservatoire de musique et d'art dramatique de la Province de Québec. Suite à de nombreuses consultations et malgré le débat qui oppose les fervents d'une formation inspirée du Conservatoire de Paris aux adeptes d'une formation fondée sur les pratiques du théâtre qui se fait au Québec, la section d'art dramatique du Conservatoire voit officiellement le jour en 1954, douze ans après le vote de la loi qui en assure l'existence.

L'observation des principaux courants pédagogiques qui jalonnent l'histoire du Conservatoire de Montréal nous permet de retracer les mouvements idéologiques et d'identifier les tensions qui marquent cette institution.

DU RÊVE À LA RÉALITÉ

La loi du Conservatoire

Le Conservatoire de musique et d'art dramatique de la Province de Québec est une institution d'État régie par une loi. La «Loi du Conservatoire», chapitre 22, votée en 1942 (statuts refondus en 1964), assure l'existence légale de cette institution. D'abord sous l'autorité du Secrétaire de la Province, elle se retrouve en 1959 au ministère de la Jeunesse et est intégrée au ministère des Affaires culturelles dès la fondation de ce dernier en 1961.

Contrairement à la section de musique du Conservatoire, la section d'art dramatique n'est soumise à aucun programme pédagogique. En effet, il n'existe aucun document, aucun cadre pédagogique, ni à l'origine ni au cours des années suivantes, ayant valeur légale et que la direction de l'école soit tenue d'observer.

Cette considération est déterminante pour l'histoire et le développement de la formation en art dramatique au Conservatoire. Elle révèle l'existence dès le départ, d'une liberté et d'une autonomie pédagogique totales. Le directeur du Conservatoire est maître à bord et n'a aucun compte à rendre des transformations pédagogiques à la direction générale des Conservatoires.

Durant la période de 1942 à 1954, le gouvernement effectue des consultations auprès de certaines personnalités reconnues du milieu théâtral. Les journalistes et la critique participent au débat qui entoure la création de cette première école professionnelle.

À cette étape de son histoire, le Conservatoire se trouve au cœur même d'un débat fondamental, débat qui se poursuivra tout au long de son existence.

Alors qu'on approche du but, deux courants de pensée, tout à coup s'installent, deux courants idéologiques. Des gens se disent et je suis de ceux là, qu'il faut se coller de très près à la réalité pédagogique, à la formation française, donc parisienne. D'autres disent: «Oui, ça va, ça ne nous gêne pas du tout quant au répertoire mais nous aimerions que ce conservatoire soit dirigé par quelqu'un de Montréal ou du Québec. Que ce soit quelqu'un de chez nous qui définisse sa pensée, son orientation et assure son développement.» [...] C'est peut-être ce qui a retardé la mise en place d'une école de formation théâtrale officielle¹.

Jan Doat, metteur en scène français et premier directeur du Conservatoire d'art dramatique de Montréal

En 1953, le Festival de Montréal décide de monter la *Jeanne d'Arc au bûcher* de Claudel-Honegger. On choisit de faire appel à Jan Doat, un metteur en scène français qui l'a présentée à Paris où il a remporté un succès remarquable.

Le 8 octobre 1954, Wilfrid Pelletier, directeur général du Conservatoire de musique et d'art dramatique écrit à Duplessis et lui propose la nomination de Doat comme pédagogue-expert en art dramatique et théâtral du Conservatoire. L'ouverture de l'école a lieu le 19 novembre 1954.

La nomination de Doat ne manquera pas de heurter certains membres de la communauté théâtrale. Certains iront même jusqu'à déplorer le manque d'éthique du gouvernement. Malgré la controverse, les activités de la section dramatique démarrent. Doat mettra sur pied le premier programme de formation professionnelle du comédien, formation qui se donnera dans les locaux du Monument National.

¹ Entrevue avec Guy Beaulne, décembre 1992.

LES ANNÉES DE CONSOLIDATION: 1954-1969

Jan Doat, un homme de réforme

En 1930, Doat est l'élève de Charles Dullin à l'Atelier. En 1936, il fonde avec Jean-Louis Barrault et Julien Bertheau une école de comédiens, *le Centre de préparation du comédien*. En 1945 et 1946, il est directeur artistique du Théâtre du Vieux-Colombier qui avait été fondé par Copeau. À sa nomination au Conservatoire, Doat a 15 années de professorat d'art dramatique dont les cinq dernières à l'École d'art dramatique du Vieux-Colombier.

Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *Feux de camp*, essai sur une forme primitive du théâtre, *l'Expression corporelle du comédien*, essai et méthode de plastique au théâtre, *la Récitation chorale*, théorie, méthode et notation de déclamation collective du chœur parlé et de *Entrée du public*, essai sur la psychologie collective et la contagion mentale au théâtre, dont la préface est de Dullin.

Doat œuvre à la création d'un théâtre renouvelé. Par un discours qui s'apparente à celui de Copeau et des membres du Cartel (Dullin, Jouvet, Copeau, Pitoëff), il se situe dans un mouvement de contestation des formes théâtrales traditionnelles où le comédien est avant tout une voix et possède un emploi qu'il utilise comme passe-partout, et où le corps est complètement évacué.

Jan Doat et les premiers programmes pédagogiques du Conservatoire de Montréal

Doat crée un programme de formation d'une durée de deux ans. Les disciplines enseignées sont les techniques vocales, la culture dramatique, les

techniques tragiques, comiques et contemporaines. Il s'entoure d'une équipe de professeurs spécialisés et assure lui-même les cours d'interprétation.

Le programme de formation subira des transformations majeures au cours des premières années. À la première période, les cours de formation du corps marquent une nette avance sur la formation vocale qui est pour ainsi dire, le parent pauvre du programme. Celle-ci marquera un prodigieux bon en avant à la période 1955-1957 alors qu'elle passe de 34 heures/année à 120 heures/année. La formation du corps demeure stable avec un total de 59 heures pour les deux périodes.

En 1957, Doat quitte le Conservatoire. Jean Valcourt lui succède à titre de directeur des études dramatiques.

Jean Valcourt, comédien de la Comédie-Française formé au Conservatoire de Paris

Jean Valcourt est appelé au poste de directeur des études dramatiques du Conservatoire en septembre 1957, fonction qu'il occupera à compter de janvier 1958.

Il s'agit en l'occurrence d'un ex-comédien de la Comédie française. Il a reçu sa formation au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris. Il est aussi musicien et compositeur.

Il a terminé sa formation en 1932 avec le prix de Tragédie et de Comédie. Il fut immédiatement engagé par Émile Fabre à la Comédie-Française où il débuta officiellement en 1932 dans le rôle d'Alceste du *Misanthrope*. Il est demeuré 12 ans à la Maison de Molière au sein de laquelle il a interprété les grands rôles du répertoire classique: Alceste du *Misanthrope*, Clitandre des *Femmes Savantes*, Rodrigue du *Cid*, Cinna, Polyeucte, Nicomède, Pyrrhus d'*Andromaque*, Néron de *Britannicus*, Titus et Oreste de l'*Iphigénie* de Goethe.

Valcourt: le vrai départ (1958-1969)

Au cours de cette direction qui durera 11 ans s'établiront les lignes directrices de la pédagogie de l'institution fondée sur une formation classique inspirée du Conservatoire de Paris.

Valcourt connaît au cours de son règne certains des grands moments de l'histoire et du développement de la culture québécoise: l'avènement de la dramaturgie et la revendication de la langue québécoise comme porte-étendard d'identité.

Dès son entrée au Conservatoire en 1958, Valcourt crée une troisième année d'études. Outre cette modification, le programme de formation tel qu'élaboré par Doat demeure fondamentalement le même.

Objectifs pédagogiques

Dans un rapport sur le projet d'extension à trois années du temps de scolarité, Valcourt décrit les objectifs de la section art dramatique du Conservatoire.

Il s'agit pour nous:

1. de donner à nos élèves une technique éprouvée et solide dans toutes les opérations qui concourent à l'expression corporelle, prononciation, articulation, phraséologie, etc.
2. d'éveiller en eux le sens d'une expression théâtrale juste, corporelle et orale, dans les styles des différentes époques, dans les modalités diverses des genres dramatiques, Tragédie, Comédie Classique, Comédie Moderne, française et étrangère.
3. de les initier à l'Art de dire les vers et à celui de la lecture à haute voix.
4. de développer en eux les qualités supérieures de l'interprète: sincérité, finesse, émotion, sens du mouvement, élégance, esprit, pittoresque, etc.

5. de les aider à déceler leur véritable emploi au théâtre, c'est-à-dire le genre de personnages qui convient le mieux à leur personnalité, à étendre ses dispositions à des emplois voisins afin d'élargir le champ de leurs possibilités².

6. de les aider aussi à parfaire leur culture générale et leur jugement critique en leur facilitant les lectures d'ouvrages généraux et spécialisés, la connaissance de la littérature dramatique³.

À la section «Pédagogie et esthétique» d'un document sur le Conservatoire, Valcourt décrit les lignes de force de la pédagogie du Conservatoire telle qu'il l'a établie. Voici les lignes essentielles de ce document:

- le Conservatoire d'art dramatique offre une formation complète aux niveaux technique, physique et psychique. Cette formation permet au comédien d'envisager tous les aspects de la profession;
- le comédien doit dominer tous les modes d'expression mis à sa disposition. Il doit exprimer et maîtriser ses émotions. Le contrôle des techniques doit lui permettre d'être un interprète dans toute la richesse du terme;
- l'interprétation doit permettre la restitution des valeurs humaines authentiques contenues dans les grandes œuvres;
- le jeune acteur a pour tâche l'observation des comportements humains, la découverte de leur sens réel dans l'œuvre et inspirer l'interprète;
- la technique doit être au service du mystère théâtral⁴.

² C'est dire assez clairement qu'on a tenté de revenir, sous Valcourt, à cette distribution par emploi jugée vieillotte au temps de Lassalle. L'idée d'«étendre ses dispositions à des emplois voisins» suppose, heureusement, qu'on ne s'est pas enfermé tout à fait dans ces anciennes catégories.

³ Jean Valcourt, «Rapport sur un projet d'extension de trois années du temps de scolarité à la Section Art Dramatique du Conservatoire de Musique et d'Art Dramatique de la Province de Québec», dactylogramme, Archives du CADM.

⁴ Jean Valcourt, [sans titre], dactylogramme, Archives du CADM.

LES ANNÉES DE RÉFORME: 1967-1978

Un vent d'agitation sur le Conservatoire

Valcourt décède le 14 janvier 1969. Avant la nomination d'un directeur à sa succession, le directeur général du Théâtre au ministère des Affaires culturelles, Guy Beaulne, assume la direction immédiate en collaboration avec des comités de direction désignés par les professeurs. Au cours de cette période, un triumvirat de professeurs se chargera de la direction intérimaire avec François Cartier en tête. Paul Hébert est nommé directeur en 1970.

Amorce d'une réforme pédagogique: 1967

Cartier et Georges Groulx déposent le 12 juin 1967 un document intitulé *Recommandations faites à la commission d'enquête sur l'enseignement des arts*. On y trouve une série de propositions visant à améliorer l'enseignement. L'une d'elles concerne l'enseignement de l'improvisation. L'improvisation est intégrée au cursus en 1967. L'École Nationale de théâtre, fondée en 1960, offre ce cours depuis ses débuts.

Une réforme administrative

La période 1969-1970 est déterminante en ce qui a trait à la structure administrative. L'absence de directeur et la prise en charge de la direction par un triumvirat de professeurs avec Cartier à sa tête correspondent à une démocratisation des pouvoirs décisionnels.

En 1969, sur le modèle de la nouvelle loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, le directeur général Beaulne crée la Commission

pédagogique. Ce comité consultatif aura pour tâche l'étude du programme de formation, l'intégration des disciplines, la coordination de l'enseignement et la responsabilité d'apporter à la direction les recommandations nécessaires.

Paul Hébert, coordonnateur des Conservatoires: «Rapport d'étude sur les structures du Conservatoire d'art dramatique du Québec» et la démocratisation de l'enseignement

À la demande de Guy Frégault, sous-ministre des Affaires culturelles, Paul Hébert élabore en 1972 un document dans lequel il interroge et revoit les structures du Conservatoire. Hébert est, cette année-là, coordonnateur des Conservatoires.

Hébert définit le Conservatoire comme une école d'art où le professeur agit à titre de guide et d'entraîneur. Il propose une définition du Conservatoire comme école technique de théâtre, à la manière d'un atelier d'entraînement et de recherche dont le mandat est la formation de techniciens d'expression française en Amérique du Nord.

Ce document présente le programme pédagogique tel qu'il a été revu par la Commission pédagogique. La répartition des cycles d'entraînement à l'intérieur de ces années d'études se définit de la façon suivante:

[...] la première et la deuxième année (section jeu) sont consacrées à l'entraînement proprement dit, à l'éducation des réflexes et au contrôle des mécanismes d'expression propres à chacun. La troisième année est consacrée à la production sous forme de travail d'atelier dirigé et à des cours correctifs [...]⁵

⁵ Paul Hébert, «Le Conservatoire d'Art dramatique de Québec», 1972, p. 4, Archives du CADM.

Diagnostic d'Yvon Thiboutot

À l'issue des Journées d'études de la commission pédagogique de 1970, Yvon Thiboutôt soumet un document intitulé *Diagnostic*. Ce document se veut une «analyse psychologique collective» préliminaire à l'élaboration des principes et des théories de l'enseignement de l'art théâtral au Conservatoire.

Thiboutôt sera le premier à mettre en scène en 1970 un texte québécois présenté en exercice pédagogique par les élèves du Conservatoire, *Manon, last-call* de Barbeau.

Thiboutôt s'interroge sur la question linguistique qu'il définit comme «l'expression collective et individuelle d'un univers psychologique, le véhicule d'une pensée et d'une émotivité.»

Diagnostic remet en question l'usage de la «catégorie d'emploi» défendue par Lassalle et Valcourt, la formation du comédien selon la méthode de l'imitation et le rapport hiérarchique maître/élève dans le sens vertical traditionnel, en vigueur au Conservatoire.

À cette étape-ci de son histoire, le Conservatoire se voit de nouveau interrogé sur la question fondamentale de l'identité. Si elle se pose en 1970 en des termes nouveaux, le débat était néanmoins déjà présent avant l'ouverture officielle de l'institution. Il est l'expression d'une question sociale et en ce sens déborde largement la question de la formation au Conservatoire.

François Cartier: une réforme qui tente de s'implanter

En 1972, François Cartier est nommé directeur du Conservatoire de Montréal. Il est professeur d'interprétation au Conservatoire depuis 1965.

Dans le prolongement de la réforme pédagogique amorcée, Cartier élabore un plan de développement et de relance.

Il insiste sur la nécessité d'une logique dans la progression de l'enseignement de l'art dramatique. Comme l'avait fait Valcourt en 1958 à l'occasion du projet de création de l'École Nationale de théâtre par le Montreal Repertory Theatre et le Théâtre du Nouveau Monde, Cartier insiste sur la place du Conservatoire au niveau supérieur de l'enseignement de l'art dramatique au Québec, les autres écoles devant être préparatoires.

Pour rencontrer ces objectifs, les professeurs de toutes les disciplines réunis en journées d'études (1974) ont établi une courbe décroissante de l'enseignement technique et une courbe croissante de l'enseignement de l'interprétation proprement dite, courbes réparties sur les trois années d'enseignement:

Première année: 70% technique et 30% interprétation

Deuxième année: 50% technique et 50% interprétation

Troisième année: 100% interprétation.

Cartier met alors de l'avant cette idée du Conservatoire comme «Maison de la Formation Culturelle».

L'appartenance du Conservatoire à la fonction publique préoccupe aussi Cartier, comme elle préoccupait déjà Hébert. Cartier croit lui aussi que cette appartenance paralyse le Conservatoire et qu'il est nécessaire de l'en dégager. Ce débat reviendra périodiquement au cours des années.

Cartier favorise et renforce la formation classique telle que l'avait développée Valcourt. Il croit à la nécessité d'un apprentissage des classiques comme base de toute formation solide du comédien. Cartier croit en l'individu. Il s'oppose en cela à l'enseignement par catégorie d'emploi en vigueur sous Valcourt (même si ce dernier avait tenté une certaine ouverture) et se situe dans la nouvelle philosophie de l'enseignement.

AVÈNEMENT D'UNE DIRECTION ADMINISTRATIVE

Rapport du comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada, 1977

En 1977 paraît le rapport du comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada. Au chapitre du rapport sur la formation théâtrale francophone au Québec, le comité trace le profil de la situation au Conservatoire de Montréal.

On y décrit une formation faite en dehors des modes passagères où l'accent est mis sur la formation technique de base. L'orientation du Conservatoire y est décrite comme favorisant la carrière individuelle plutôt que l'approche collective du théâtre tout en observant que l'absence de section décoration favorise la participation matérielle du comédien à la production du spectacle rejoignant en cela une pratique collective. À titre d'exemple, on cite le Grand Cirque Ordinaire et la Rallonge dont plusieurs membres sont d'anciens élèves du Conservatoire.

En conclusion, le comité reconnaît comme fondamentales deux questions pour l'avenir de l'institution:

- la permanence d'emploi pour les professeurs;
- le diplôme.

Dans un document annexe du rapport, chacun des membres est invité à décrire l'école idéale. Gilles Marsolais s'exprime en ces termes:

Le théâtre est l'art de l'acteur [...]. La définition du théâtre peut servir d'assise à la conception d'une école idéale de théâtre. Elle affirme d'abord que le théâtre est un «art» avant d'être un métier [...]⁶.

Pour Marsolais, la notion de l'acteur est primordiale et toute pédagogie doit s'élaborer autour de la notion de «jeu» à laquelle doivent se rattacher toutes les disciplines connexes. Le corps de l'acteur est perçu comme l'instrument, l'âme étant dans ce corps. L'intervention de l'acteur est un acte total.

Gilles Marsolais est nommé directeur du Conservatoire en 1978. Il encourage une revalorisation du cours d'histoire du théâtre. Optionnel depuis quelques années, ce cours redevient obligatoire. La création de séminaires d'esthétique favorise l'analyse de spectacles. Il encourage la lecture d'ouvrages de théâtre: Brecht, Artaud, Stanislavski. Il crée également des ateliers de perfectionnement pour professionnels:

Au cours de son mandat, Marsolais rendra obligatoire le diplôme d'études collégiales comme prérequis à l'inscription au Conservatoire.

Durant cette période, les professeurs affichent un désir de régularité et de stabilité, celles-ci devant protéger l'institution des changements, des fantaisies et de l'anarchie qui pourraient découler des modifications administratives.

Il semble que les professeurs possèdent un pouvoir énorme face au nouveau directeur du Conservatoire. On peut lire dans les documents de l'époque un net souci de maintien des structures en place et une opposition à toute transformation. Le directeur est désormais un administrateur au service de l'institution. Il doit servir d'intermédiaire entre les professeurs et la haute direction du ministère.

⁶ Gilles Marsolais, *Rapport du Comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada*, 1977, p. 149, Archives du CADM.

Stabilité et rayonnement

Guy Beaulne accède au poste de directeur du Conservatoire en 1981. Il y demeure jusqu'en 1987.

Au ministère des Affaires culturelles, il occupait entre 1963 et 1970 divers postes de direction. Il fut tour à tour directeur du Service du théâtre, directeur général de l'Enseignement artistique du Conservatoire de musique et d'art dramatique et directeur général du Théâtre et du Conservatoire d'art dramatique.

Beaulne croit avant tout aux qualités d'administrateur du directeur. Il agit comme intermédiaire entre les professeurs et la direction générale et s'engage à ce que les besoins pédagogiques et logistiques de l'école se concrétisent à court ou à long terme.

Beaulne renforce l'esprit de collégialité déjà en place depuis la création en 1969 de la Commission pédagogique qu'il avait créée alors qu'il occupait le poste de directeur général.

Il cède la parole aux professeurs et aux élèves. La gestion de l'école se situe à la rencontre de ces trois paroles, le directeur ayant la responsabilité de la décision finale.

La langue

Beaulne est un homme de culture classique et de tradition. La question linguistique demeure une de ses préoccupations. En ce sens, il se fera l'ardent

défenseur de la qualité de cette langue chez les comédiens⁷ et du rôle du Conservatoire et de ses professeurs dans sa protection et sa valorisation.

Beaulne engage les professeurs de théâtre dont le métier, dit-il, est «la proclamation de notre culture et des civilisations étrangères à travers la parole [...]. à faire de la valorisation de la qualité du français notre priorité, dans notre enseignement, dans notre comportement et dans le répertoire qui alimente notre entraînement.»

Louis Spritzer, professeur de voix au Conservatoire, dira au cours des mêmes Journées pédagogiques vouloir supprimer l'anglais pour les leçons de chant individuel des élèves de première année. Il désire «trouver un style de français qui soit nord-américain. Il voudrait, par exemple, récupérer en français les valeurs du blues»⁸.

Cette période marque l'aboutissement de l'esprit de gestion en collégialité du Conservatoire. Les années qui viennent ramènent à l'ordre du jour les besoins en équipement, la nécessité pour le Conservatoire de quitter la fonction publique, la transformation en Société d'état et la nécessité d'établir un programme pédagogique clair. Le passage d'un mode de gestion horizontal à un mode vertical ne se fera pas sans heurt.

⁷ Il en fait le plaidoyer dans un film sur le théâtre au Québec, en nette opposition aux propos qui y sont tenus par un jeune professeur de l'École nationale, Marcel Sabourin. Voir Jacques Gagné, *la Situation du théâtre au Québec*, Montréal, Office national du film, 1969, 11 minutes.

⁸ Guy Beaulne, «Journées pédagogiques», mai 1968, archives du CADM, p. 16.

VERS UN RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Raymond Cloutier, directeur artistique et administratif du Conservatoire d'art dramatique de Montréal

Raymond Cloutier devient directeur du Conservatoire en 1987. Ancien élève du Conservatoire sous Valcourt de 1964 à 1967, il a reçu une formation classique inspirée de la tradition française du Conservatoire de Paris, fondée sur la distribution par emploi. Il est le fondateur en 1969 du Grand Cirque ordinaire avec Paule Baillargeon, Jocelyn Bérubé, Suzanne Garceau, Claude Laroche, Gilbert Sicotte et Guy Thauvette. Cette compagnie crée la pièce *T'es pas tannée, Jeanne d'Arc?* en 1969, une création collective produite par le Théâtre Populaire du Québec, la Compagnie d'art dramatique du Conservatoire qui avait été créée par Valcourt. L'esthétique théâtrale de cette compagnie s'inscrit pourtant dans une démarche de contestation des formes établies et de la société en général. Elle se fonde essentiellement sur des créations collectives obtenues par des exercices d'improvisation.

Un plan de réforme

Dès son entrée en scène, Cloutier entreprend une réflexion qui le mène à l'élaboration d'un programme pédagogique fondé sur les principes suivants:

1. l'école est un laboratoire;
2. le théâtre c'est le jeu;
3. l'acteur est un artiste.

Ce programme est édifié sur le principe de l'école d'art comme lieu de recherche et de créativité. Dans cette perspective, l'artiste dramatique n'est plus un interprète mais un créateur et un porteur de sens.

Il définit la démarche pédagogique du Conservatoire de la façon suivante:

La mission du Conservatoire est centrée exclusivement sur l'artiste dramatique. Le Conservatoire est une école d'art consacrée au développement de l'instrument de l'artiste dramatique, à la réflexion, à la recherche et à l'approfondissement des connaissances, bref, à la formation de ceux qui œuvreront dans les multiples champs de l'art dramatique⁹.

L'enseignement est reformulé selon trois étapes distinctes et étanches, la première étant essentielle à la deuxième et ainsi de suite:

1^{re} année: la personne. *L'identification*

Toute la pédagogie de cette première année concourt à renforcer l'identité de l'élève, à augmenter la disponibilité physique, intellectuelle et émotive de l'artiste dramatique pour lui permettre de révéler sa créativité. La formation s'appuie sur les cours suivants: jeu, mouvement, lecture, improvisation, analyse et dramaturgie, phonétique et diction, voix et chant, création et atelier de télévision.

2^e année: le personnage. *La présentation*

La deuxième année a pour objectif d'apprendre à construire le personnage, à donner forme à l'acte dramatique. Les cours pratiques et théoriques visent l'appropriation et la maîtrise des moyens d'expression.

⁹ «La démarche pédagogique», Le Carnet, Le Conservatoire d'art dramatique, 1992-1993, Archives du CADM.

3^e année: la production***La représentation***

L'année terminale est consacrée à la production de trois exercices pédagogiques. Une aventure en autogestion, instrument essentiel à la survie de l'artiste dramatique, une production axée sur le répertoire et une autre orientée vers la création et l'innovation, articulent cette dernière année. Chaque production (exercice pédagogique) est encadrée par des créateurs professionnels: metteur en scène, décorateur, dessinateur de costumes, des éclairages, etc. Des cours d'appoint en chant, méthode Feldenkrais, danse à claquettes, doublage, équitation, radio ainsi qu'un brevet de phonétique et de diction sont offerts aux élèves. Parallèlement, ceux-ci préparent, en cours personnalisés, leurs auditions pour le théâtre, la télévision et autres secteurs d'activités de l'artiste dramatique.

Cloutier cherche à mettre en place une collégialité de la formation par opposition à une collégialité administrative telle qu'elle s'était développée au Conservatoire depuis les années 70. Celle-ci implique que tous les professeurs suivent chacun des élèves. Ils sont appelés à faire ensemble l'évaluation des élèves de manière à unifier, dans la mesure du possible, la formation et à donner un sens à la pédagogie.

L'un des objectifs de la pédagogie actuelle est la réalisation d'un équilibre entre la formation de la bouche et du corps, le corps étant depuis longtemps le parent pauvre de la formation du comédien au Conservatoire.

Le Conservatoire continue de s'interroger. Depuis 1987 les élèves reçoivent des cours de danse et de gymnastique. En 1988, la gymnastique cède la place au cours de jeu physique donné par Jean Asselin. En 1989, la danse devient mouvement sous la direction de Françoise Cadieux. 1990 voit l'apparition d'un cours de tai chi qui cède la place en 1991 à un cours de Feldenkrais. La formation du corps accorde une plus grande place à l'improvisation comme technique de création par l'acte, dans un cours de technique d'improvisation et de création donné par Fielden.

Le Conservatoire bénéficie d'une grande souplesse au niveau pédagogique. À ce titre, la direction du Conservatoire n'a pas de compte à rendre à la direction générale. Professeurs et directeurs revendiquent la nécessité de cette autonomie.

La direction actuelle du Conservatoire s'entend sur la nécessité de dégager l'institution des deux contraintes considérées comme des entraves majeures à l'évolution de l'institution vers une structure qui lui permette un développement d'envergure: soit la contrainte syndicale de la fonction publique (syndicalisation et permanence des professeurs) et la contrainte administrative (planification budgétaire effectuée et gérée par la direction générale du MAC).

Conclusion

Le Conservatoire d'art dramatique de Montréal a vécu au cours de ses années d'existence de nombreuses transformations.

L'évolution de la pédagogie depuis les débuts sous la direction de Jan Doat, traduit une exploration de la formation du comédien et une recherche dont les deux axes sont la formation de la «bouche» et la formation du corps.

Oscillant entre classicisme et modernité, la pédagogie cherche à établir une formation adaptée au comédien d'ici. La déchirure entre les racines françaises et l'avènement de l'identité québécoise se traduisent par une référence à la formation traditionnelle et par le développement d'une théâtralité nouvelle soumise à la recherche et à l'expérimentation.

L'absence d'un document d'origine, établissant de façon claire la pédagogie de l'institution, a laissé libre cours à l'expérimentation et à la recherche d'une part, et à l'inertie d'autre part. Elle a aussi permis la succession de directions ayant des visions pédagogiques tout à fait opposées.

Le Conservatoire a connu divers types de direction. Il est passé, au cours des ans, d'une direction verticale à une direction horizontale fondée sur la

collégialité, celle-ci ayant été établie à la mort de Jean Valcourt par la création du comité pédagogique. Quoique consultatif, ce comité, de même que la permanence des professeurs, sont une garantie de stabilité au cœur même des cycles de réformes.

À l'aube du XXI^e siècle, alors que le théâtre d'ici connaît un essor formidable autant par le nombre et la qualité de ses auteurs dramatiques que par le talent reconnu de ses artisans (metteurs en scène, comédiens, etc.), le Conservatoire fait face à de nouveaux défis. Il s'agit, dans un premier temps, du renouvellement de la Loi du Conservatoire permettant la transformation de l'institution en Société d'État. Cette modification garantirait la latitude et l'autonomie administrative qui lui font défaut. Dans un deuxième temps, le Conservatoire souhaite emménager dans de nouveaux locaux mieux adaptés à ses besoins. Enfin, il s'agit pour la direction actuelle, de formuler une définition claire des principes pédagogiques.

Carole Marceau

L'art dramatique comme enseignement

Tout enseignant en art dramatique qui travaille en milieu scolaire doit un jour ou l'autre mettre en question sa démarche pédagogique. En ce qui nous concerne, cette réflexion vient en grande partie d'un chevauchement entre la recherche universitaire et nos sept années d'expérience en enseignement de l'art dramatique. L'aller-retour entre l'enseignement et la recherche à orienté d'abord notre réflexion vers certains metteurs en scène qui ont été parfois préoccupés par la transmission du savoir en regard de la formation de l'acteur au point de négliger leur travail de metteur en scène.

Après un coup d'œil sur les préoccupations pédagogiques de certains metteurs en scène, nous rendons compte de trois courants — l'expression dramatique, le jeu dramatique et l'art dramatique — qui ont marqué l'enseignement au Québec. Nous avons observé que certains théoriciens de ces courants ont été davantage préoccupés par le développement de la personne tandis que d'autres se sont d'abord intéressés à une approche axée sur une démarche artistique. Nous avons donc tiré les grandes lignes de pensée de ces courants pédagogiques qui ont influencé et influencent encore aujourd'hui les enseignants québécois en art dramatique au secondaire.

1. DU THÉÂTRE À LA PÉDAGOGIE

Au cours du XX^e siècle, un nouveau souffle est donné aux metteurs en scène; une démarche basée sur des fondements pédagogiques donne à la formation de l'acteur ses premières balises théoriques. Nous voulons faire un bref aperçu des grands courants à partir desquels la créativité théâtrale s'exprime dans un encadrement nouveau, celui de l'enseignement. «Puisqu'on ne

peut parler d'enseignement de l'art dramatique sans tenir compte des pratiques théâtrales contemporaines»¹, nous croyons qu'il est important de nous pencher sur certains metteurs en scène s'intéressant à la pédagogie tels: Vsevolod Meyerhold, Constantin Stanislavski, Jacques Copeau, Jerzy Grotowski, Eugénio Barba et Augusto Boal, afin de dégager les principes fondamentaux qui guident leurs enseignements respectifs. Nous nous en tiendrons à celles de leurs positions qui ont été généralement revendiquées de par le monde.

Au XIX^e siècle le théâtre s'articule autour d'un acteur vedette cumulant plusieurs fonctions et assurant la rentabilité du spectacle. À cette époque l'art théâtral européen est considéré comme un art de diction. Dans les années 1880, la représentation théâtrale prend de l'importance, les éléments scéniques occupent une place qu'ils n'avaient pas jusque là et le jeu des comédiens ne se limite plus à la séduction. Le théâtre devient alors une forme artistique à part entière où le metteur en scène s'engage, lui aussi, dans un processus créateur, organisant les différents matériaux de la représentation dans un tout cohérent susceptible de produire un code et de s'y tenir.

C'est André Antoine (1858-1943) qui, le premier, se bat contre l'excès du jeu romantique, du cliché et des monstres sacrés. Il prône le théâtre de qualité, supprime la distribution des rôles par emploi et développe le théâtre dit naturaliste. On voit naître une nouvelle philosophie quant à la formation de l'acteur. En effet, à sa suite, certains metteurs en scène (Stanislavski, Meyerhold et Copeau) se penchent sur le jeu de l'acteur, le jeu dramatique.

Constantin Stanislavski (1863-1938) pose en 1911 les bases d'un Studio rattaché au Théâtre d'Art de Moscou et cherche le principe fondamental de la création chez l'acteur. Il part d'un constat, à savoir que jouer d'une façon naturelle devant un public demande certaines techniques. Ainsi, il développe, à partir de ce constat, une théorie applicable à la pratique. Pour lui, il est important d'assimiler une technique psychologique consistant à vivre son rôle

¹ Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire: Art dramatique*, p. 7.

et par le fait même à créer et à exprimer la vie d'un esprit humain sous une forme artistique et esthétique.

Très tôt, le pédagogue supplante le metteur en scène. Stanislavski s'intéresse davantage à la création spirituelle de l'acteur, délaissant ainsi le plateau au profit des exercices préliminaires. En 1912, il mit sur pied un «cours complet», la première variante du Système qui est une méthode d'éducation du jeu dramatique, fondée sur le fait que l'acteur est un créateur et qu'il doit découvrir le sous-texte de l'auteur. Il lui faut donc imaginer la vie de son personnage afin d'atteindre un réalisme psychologique. Pour ce faire, Stanislavski utilise une technique appelée «le revivre» qui consiste à entraîner l'acteur à revivre des situations où son affectivité est en cause. C'est par un processus d'identification au personnage que l'acteur pourra recréer une certaine spontanéité. L'acteur du «revivre» observe, se concentre, fait appel à sa mémoire affective dans un but précis, à savoir celui de recréer sur scène les conditions d'une vérité psychologique. L'acteur doit donc disparaître sous son personnage pour créer la vie dans toute son authenticité. Stanislavski donne une grande importance à l'intériorité du jeu et à la psychologie du personnage. Il développe la méthode des actions physiques qui consiste à s'interroger sur les motivations d'un personnage et à poser telle action plutôt que telle autre.

Meyerhold (1874-1942), quant à lui, travaille brièvement avec Stanislavski, pour ensuite, de 1913 à 1917, étudier la «technique des mouvements scéniques». De ces études découle la nécessité du travail sur le corps de l'acteur. La priorité dans le jeu du comédien est alors mise sur le mouvement, qui est défini par rapport au type d'espace dans lequel le comédien évolue et aux objets qu'il manipule en contrepoint avec la musique. Puisque le corps du comédien est le matériau premier, l'acteur développe par des exercices corporels non seulement sa force musculaire, mais surtout sa souplesse et son agilité. À ces exercices viendront s'ajouter l'escrime, la danse et les sports collectifs. C'est dans la classe de «mouvement scénique» que Meyerhold met en forme le corps du comédien par des exercices scéniques spécifiques. Il cherche dans les traditions des «lois» gouvernant le corps au théâtre, le mouvement, l'espace, le rythme, le temps, d'où sa théorie de la «biomécanique».

Meyerhold base ses assises sur la discipline et sur la formation extérieure. Il condamne l'acteur du «revivre» au profit de l'acteur virtuose à l'art allusif et musical, s'éloignant ainsi d'une façon radicale de Stanislavski. Il s'inspire plutôt de la *commedia dell'arte* et du théâtre oriental.

Parallèlement, en France, Jacques Copeau (1879-1949) s'attaque lui aussi à ce qu'il nomme la «fausseté du théâtre commercial» de son époque. Pour ce faire, il crée une troupe de théâtre où les acteurs sont au service de leur art. Copeau cherche à délivrer l'acteur du cabotinage, à l'éloigner des artifices, des compromis, du faux semblant et de la prétention. Il se donne donc une mission éducative: redonner à l'acteur le goût du désintéressement et du service. Par un théâtre de qualité, il donne aux spectateurs les moyens d'acquérir une compétence esthétique. Pour Copeau l'acteur est au centre de l'œuvre; la première place lui est accordée, non pas pour être idolâtré, mais pour devenir matériau principal en pleine possession de lui-même, capable de se donner entièrement.

Toujours dans un but éducatif, Jacques Copeau crée en 1915 l'école professionnelle du Vieux-Colombier, école qui influencera par la suite les principales écoles de théâtre². L'école du Vieux-Colombier se dote d'une formation à plusieurs niveaux. Elle offre donc des cours ouverts aux auditeurs, aux élèves externes et aux élèves en titre, portant sur une culture générale du théâtre. On y retrouve des cours d'architecture théâtrale, de diction, de technique poétique et de théorie du théâtre. Les cours fermés sont plus spécifiques et s'adressent exclusivement aux élèves en titre dit «élèves professionnels» ayant entre 14 et 20 ans. Copeau porte une attention toute particulière au conditionnement physique en mettant l'accent sur la souplesse, la respiration et l'endurance afin d'atteindre une plus grande maîtrise du corps.

² Voir le mémoire de maîtrise de Benoît Gauthier «Quelques principes de formation du comédien à l'école du Vieux-Colombier et leur incidence sur l'École nationale de théâtre du Canada».

Des cours de musique corporelle font également partie de la formation où marche, rythme, solfège, chant et pose de voix sont à l'étude.

Pour Copeau, il est important de restituer les grandes œuvres dans toute leur pureté en ayant une compréhension approfondie des textes. Il met donc à la disposition des élèves des cours de langue française: exercices de grammaire, vocabulaire et explication de texte. Par des jeux d'adresse et d'esprit, par le chant, la danse, l'improvisation, le dialogue impromptu, la pantomime, il tente de redonner à l'adolescent toute sa spontanéité et son inventivité. Il ouvre également ses portes à des réunions d'enfants (8 à 12 ans) qui ont pour but de divertir, mais aussi de développer, par des jeux simples et spontanés (chant, danse, charade, improvisation), leur goût, leur intelligence et leur faculté d'expression.

Derrière chacune de ces premières expériences, soit celles d'Antoine, Stanislavski, Meyerhold et Copeau, il y a une volonté d'apprendre, et dans tous les cas, l'école est un lieu séparé, isolé du monde, de la ville, du théâtre. Ces cultures différentes et ces poétiques variées ont toutes en commun une réflexion sur le processus de création.

Lorsque Jerzy Grotowski fonde en 1959 son Théâtre Laboratoire et que Eugénio Barba crée en 1964 l'Odin Theatret, c'est en quelque sorte pour reprendre et poursuivre les grandes exigences pédagogiques du début du siècle. Tout comme leurs prédécesseurs, ils s'isolent dans un lieu avec un groupe pour faire du travail pédagogique un espace privilégié, un espace de vérité, de liberté et d'exploration qui les éloignent du théâtre pour mieux les en rapprocher. Par contre, ils vont radicaliser davantage la notion d'isolement, au risque pour le premier de voir son groupe parfois percer comme une secte théâtrale.

À son Laboratoire, Grotowski s'intéresse au jeu de l'acteur qui se doit d'être un acte total qui mobilise toutes ses ressources et qui permette de se donner en toute confiance en éliminant les blocages. L'acteur doit sacrifier ce qu'il a de plus intime chez lui dans une auto-révélation totale. Le «théâtre

laboratoire» a le statut de recherche par le jeu de l'acteur. Grotowski travaille à partir de la matière première: l'acteur. Tout est coulé en lui, dans son corps, dans sa voix, dans son âme. Il fait ressortir la notion de générosité, de don de soi sans calcul, sans vedettariat. Il identifie deux sortes d'acteurs, à savoir l'acteur complaisant qui possède un arsenal complet de trucs, de méthodes, d'artifices s'adaptant à plus d'un rôle dans le but de plaire au public; et l'autre, «l'acteur saint» qui se donne totalement, sans compter.

De son côté, Barba, tout comme Meyerhold, s'inspire de techniques orientales pour déstabiliser l'acteur, l'empêchant de s'enliser dans le stéréotype, le déjà fait. Il perçoit aussi l'acteur comme un virtuose qui puisse répéter une gestuelle jusqu'à la perfection. Il fait ainsi un rapprochement avec l'apprentissage des gammes en musique. Cette technique personnelle, qui échappe à la spécialisation d'un genre et qui rend l'acteur indépendant vis-à-vis d'autres techniques, «implique une découverte continuelle de soi par rapport aux autres»³.

Quand on aborde les positions de Barba et de Grotowski, il est difficile de séparer les notions de mise en scène de celles de pédagogie. Pour eux, le pédagogue qui dirige l'apprentissage technique et le metteur en scène qui monte le spectacle ne font qu'un, l'osmose est totale. Le metteur en scène étant pédagogue en tant que tel, la mise en scène prend donc son essence dans la relation pédagogique dont le centre est la technique personnelle de l'acteur.

Chez Augusto Boal, la découverte de soi passe en tout premier lieu par une appropriation du théâtre par le peuple. Pour lui, le théâtre est politique et quiconque tente de séparer l'un de l'autre risque d'induire en erreur. Si le théâtre est une arme politiquement efficace, le peuple doit jouer, il doit être à la fois protagoniste et chœur. «Telle doit être la poétique du théâtre de l'opprimé: la conquête des moyens de production théâtrale»⁴.

³ Eugénio Barba, «Le paradoxe pédagogique», in *Bouffonneries*, n° 4, janvier 1982, p. 48.

⁴ Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, Maspéro, Paris, 1983, p. 8.

Cette transmission des «pouvoirs actants» aux spectateurs amène Boal à se pencher sur le vocabulaire théâtral: le corps humain, principale source de son et de mouvement. Pour lui, la maîtrise des moyens de production théâtrale passe d'abord par la maîtrise de son propre corps. L'homme doit donc connaître son corps pour le rendre plus expressif.

Au théâtre Aréna, de 1956 à 1971, Boal travaille comme directeur artistique. Il s'intéresse particulièrement au «Nucléo», petite équipe d'acteurs menant des expériences hors théâtre. Avec ce groupe, il crée un séminaire de dramaturgie et un laboratoire d'interprétation pour étudier Stanislavski. Les principes de ce dernier leur permettent d'accéder à une forme particulière d'interprétation qu'on pourrait qualifier de «brésilienne». En 1971, il quitte le Brésil pour s'installer en Argentine. Durant les six années suivantes, il travaille dans plusieurs pays d'Amérique latine où il donne des cours d'apprentissage théâtral. C'est pendant ces années d'exil qu'il développe sa théorie du «théâtre de l'opprimé». Ses expériences l'amènent à un objectif premier quant à la formation de l'acteur: déstructurer le corps de l'acteur afin de le restructurer. Il dit à ce sujet:

Mais comment les émotions peuvent-elles se manifester «librement» à travers le corps d'un acteur, si précisément cet instrument (le corps) est mécanisé, musculairement automatisé, et insensible à 90% de ses possibilités?⁵

À cet effet, il a développé plusieurs techniques. Nous en retenons trois qui nous ont semblé les plus importantes, à savoir le «théâtre forum», le «théâtre image» et le «théâtre invisible».

⁵ Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, La découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 53.

Le théâtre image consiste dans un premier temps «à reproduire corporellement une pensée collective sur un thème donné»⁶. Cette construction de statue se fait par les spectateurs à partir de leur corps. À tour de rôle, les spectateurs montrent, dans un premier temps, leur statue aux autres. Ces derniers peuvent, dans un deuxième temps, modifier jusqu'à ce qu'il y ait un consensus sur la statue représentant la réalité. Troisièmement, les spectateurs sont appelés à créer la statue idéale, celle qui ne subit pas d'oppression. Finalement, la quatrième étape se fait sous forme de débat où chacun tentera de modifier la statue réelle afin de démontrer comment il serait possible, à partir de la réalité concrète, de créer la réalité idéalisée.

Le théâtre invisible, quant à lui, implique le spectateur sans que ce dernier n'en soit conscient. Le texte de base est écrit et répété par les acteurs avant la présentation tout comme on le fait au théâtre dit traditionnel. La présentation, elle, a lieu dans un endroit public.

Ce théâtre vise à provoquer une discussion entre les spectateurs sur un sujet d'actualité. Tout au long de la présentation, le public n'est jamais informé qu'il s'agit de théâtre.

Le théâtre forum intègre le spectateur dans le spectacle. Ce dernier est conscient qu'il participe à une action dramatique. À partir d'une scène représentant des situations d'oppression, le spectateur est appelé à jouer différents rôles afin d'y apporter des solutions. Cette forme théâtrale est réglementée et nécessite un meneur de jeu appelé «le joker». Ce dernier n'est pas un conférencier; il cherche plutôt à stimuler la réflexion, ce qui incitera certains spectateurs à trouver des solutions. À la fin du forum, les participants proposent un «modèle d'action future» qui sera joué par les spectateurs.

* * *

⁶ *Ibid.*, p. 16.

Ce n'est donc pas récent cet intérêt pour le jeu dramatique, jeu qui ne se limite pas à la simple représentation, mais à tout un processus créateur. Il est important maintenant de se pencher sur une esthétique théâtrale et sur la forme que peut prendre l'apprentissage de cet art en milieu scolaire.

En ce qui nous concerne, cet apprentissage s'adresse à de jeunes adolescents ne vivant certes pas dans le même contexte que ceux qui fréquentaient l'école du Vieux-Colombier, mais qui s'intéressent tout autant à cet art comme moyen d'expression et de communication.

Nous venons de faire un survol des grands courants pédagogiques théâtraux de la fin du XIX^e siècle et du XX^e siècle. Nous croyons qu'ils ont influencé et influencent encore aujourd'hui toutes les approches pédagogiques des années 90. Dans la construction du personnage, par exemple, nombreux sont ceux qui utilisent les méthodes de Stanislavski, tels l'Actor Studio et les écoles professionnelles de théâtre comme l'École nationale de théâtre du Canada. Par contre, au Québec, certaines troupes se rapprochent davantage d'un théâtre gestuel où le corps, comme matériau, est l'outil principal de la création (Carbone 14, Omnibus).

Le besoin des metteurs en scène ici évoqués d'insérer leur démarche à l'intérieur d'un processus pédagogique, la double vocation qu'ils se donnent en voulant former l'acteur et l'homme, nous permet ici de faire le pont avec les courants pédagogiques de l'art dramatique au Québec et en France, de présenter sommairement ceux qui, au fil des ans, ont développé une démarche personnelle à l'intérieur d'un encadrement scolaire. Nous pensons à Gisèle Barret, Richard Monod et Jean-Pierre Ryngaert, dont nous étudierons plus à fond les approches dans les pages qui suivent.

2. LES COURANTS PÉDAGOGIQUES AU QUÉBEC ET EN FRANCE

Dans le milieu scolaire, au secondaire, il existe plusieurs courants, plusieurs approches pédagogiques quant à l'enseignement du théâtre. Au cours

des trente dernières années, certains pédagogues, artistes ou metteurs en scène se sont penchés sur les objectifs d'apprentissage de l'art dramatique dans le corpus de l'étudiant. Nous tenterons donc de donner un aperçu de l'évolution de cet enseignement, ce qui nous permettra par la même occasion de prendre connaissance des différentes approches pédagogiques qui s'offrent à nous, à savoir le jeu dramatique, l'art dramatique et l'expression dramatique.

2.1. L'expression dramatique

Au début des années soixante, on vit apparaître dans plusieurs commissions scolaires, le cours de Developmental Drama et d'Art-Expression dramatique. Ce cours offrait à l'époque des moyens, des instruments et des prétextes au service d'un objectif très vaste: le développement de la personne en entier⁷.

La pédagogie de l'expression dramatique est avant tout un «art science du vécu» (Gisèle Barret), une pédagogie basée sur le développement de la personne. Ce développement se produit à partir d'une recherche personnelle qui fait abstraction du regard d'autrui. La pédagogie de l'expression dramatique favorise le collectif plutôt que l'individu. De sorte que l'individu se développe à l'intérieur du groupe sans être mis en relief.

Si l'on place cette approche dans un cadre sociotemporel, nous devons nous rappeler que, à l'époque, l'on favorisait l'apprentissage basé sur le développement de la personne, la relation humaine et la capacité de s'exprimer, etc. C'est à partir de ce grand courant psychopédagogique que se développe la pédagogie de l'expression dramatique, s'intéressant essentiellement à la personne. Cette approche s'attarde sur trois points fondamentaux à tout développement créatif, à savoir la connaissance de soi, l'acceptation de soi et l'exploitation de soi.

⁷ [N.D.L.R.: voir ci-joint le texte de Muriel Gold.]

Depuis quelques années, Gisèle Barret⁸ a développé ce qu'elle appelle «la pédagogie de la situation». Pédagogie basée en grande partie sur «l'ici maintenant» en fonction de ce qui se passe dans l'atelier à l'instant présent. Elle intègre à sa démarche les situations imprévues et favorise ainsi l'implication des participants.

2.2 Le jeu dramatique

En France, le jeu dramatique existe, bien qu'il ne soit pas officiellement inscrit au programme scolaire. De sorte qu'il est bien souvent rattaché au cours de français ou de littérature. Par conséquent, le jeu dramatique reçoit quelquefois des définitions diverses et même contradictoires. En effet, on a souvent confondu activité ludique, psychodrame et théâtre avec le jeu dramatique. Pour Jean-Pierre Ryngaert, le jeu dramatique est une activité collective qui vise une analyse de la réalité à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original.

Cette analyse de la réalité s'insère dans une démarche en huit temps: «1- jeu à tous, 2- support (inducteurs) thème-texte-image, 3-constitution des équipes (sélection), 4- concertation, 5- passage (présentation), 6- critique du spectateur, en trois temps: a) les joueurs s'expliquent, b) échange joueurs-spectateurs, c) critique constructive du spectateur, 7- reconcertation, 8- re-jeu»⁹.

L'important pour les intervenants de cette pratique c'est qu'il y ait prise de parole. À partir de la sixième étape, les joueurs sont appelés à échanger sur la pratique en regard de leur jeu, des écarts par rapport au canevas, des

⁸ Madame Barret enseigne à l'Université de Montréal à la faculté des Sciences de l'éducation.

⁹ Richard Monod, «Dramaturgie et pédagogie, le professeur est l'acteur. Quel intervenant, formé où!», p. 3.

interventions, de la qualité du plaisir sans que le groupe qui regardait n'intervienne. Ils procèdent à un retour analytique en regard de leurs présentations.

L'intervention du spectateur se fait dans la deuxième phase du processus, sous forme d'échange entre les joueurs et les spectateurs. C'est à ce moment qu'il pose des questions aux joueurs, dit ce qu'il a vu, et essaie le plus possible d'éviter la théorisation du jeu, même si pour Ryngaert «la frontière entre les deux n'est pas toujours claire, il s'agit surtout de ne pas alourdir les échanges»¹⁰.

La troisième phase, très réglementée, servira concrètement à la préparation de la reprise. Les joueurs, ici, ne peuvent plus intervenir, les explications sont exclues, Ryngaert propose une prise de parole des regardants à partir de deux consignes: les interventions commencent par «je propose» ou «je critique». Ces interventions ont pour objectif principal d'aider le groupe de joueurs à améliorer son travail (éclaircissement des signes).

Ce langage artistique «ne réclame pas des acteurs virtuoses» (Ryngaert), mais plutôt des joueurs qui maîtriseront le discours en ne cherchant ni à être ni à paraître, mais à montrer. Ce désir de communication se fera dans le plaisir, concept indispensable à l'existence du jeu dramatique

2.3 L'art dramatique

En 1968, le rapport Rioux sur l'enseignement des arts recommande que les arts en milieu scolaire comportent: «l'exploration de l'univers sensoriel, le développement de l'imagination, l'apprentissage des langages et l'expérience artistique»¹¹.

¹⁰ Jean-Pierre Ryngaert, «Exercices et utopie. Notes pour une suite au jeu dramatique en milieu scolaire», *Expression*, p. 42.

¹¹ Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire: art dramatique*, p. 4.

C'est en gardant à l'esprit ces grandes lignes de forces et en révision des programmes de 1971, que le ministère de l'Éducation met sur pied, en 1983, un nouveau programme qui «tout en gardant la philosophie de base du programme précédent: «philosophie visant à développer la sensibilité et la créativité, par l'utilisation de différentes techniques d'expression»¹², tentera d'inscrire le contenu dans un contexte plus spécifique. Pour ce faire on établira une démarche progressive.

Cette dimension nouvelle du programme réside dans l'attention spéciale donnée au langage dramatique en tant que moyen d'expression-communication et de création¹³.

Ce qui apparaît comme étant nouveau, c'est l'apprentissage des langages et l'expérience artistique. Le programme reconnaît l'importance d'expérimenter les apprentissages dans un processus de création qui pourra être orienté en fonction d'une communication interne (à l'intérieur du groupe) ou externe (spectateur/observateur). Ici, la notion de regardé/regardant amène l'étudiant à une éventuelle analyse de sa démarche artistique.

La démarche disciplinaire du programme propose quatre phases dans le processus de création: la perception, l'exploration, l'actualisation et la rétroaction. Ces phases ou modules peuvent apparaître simultanément ou en alternance. Elles prennent leur signification lorsqu'elles s'insèrent dans une démarche globale. Nous présenterons plus à fond chacune des phases.

À l'intérieur du module de la perception, l'étudiant est appelé à porter une attention particulière à son environnement. «Cette perception est d'ordre sensoriel et émotionnel» (programme d'études).

¹² *Ibid.*, p. 5.

¹³ *Ibid.*, p. 5.

Tout comme le rappelle le programme, l'étudiant, à l'intérieur d'une démarche artistique, doit pouvoir faire un lien entre ses perceptions sensorielles et son imagination. Afin de favoriser la concentration, il est important que l'élève soit détendu et disponible.

Nous retrouvons donc, dans cette première étape, des activités d'observation et d'exploration sensorielles à partir d'exercices faits seul ou en équipe. L'utilisation de certains supports comme l'image, le thème, la musique, favorisent le développement de l'imagination, de la mémoire affective et sensorielle.

Le module d'exploration, quant à lui, met l'accent sur l'apprentissage du langage dramatique en utilisant son corps et sa voix à l'intérieur d'activités dramatiques de toutes sortes. À cet effet le programme nous dit:

Il s'agit ici de l'étape où l'élève cherche à combiner sa volonté d'expression et ses intentions de communication tout en acquérant une connaissance progressive du processus de dramatisation¹⁴.

On cherche ici à personnaliser l'appropriation de l'apprentissage du langage dramatique. Pour ce faire, le programme suggère de proposer aux étudiants, des activités variées d'exploration, dans un contexte ludique.

Le troisième module met l'accent sur la mise en forme, sur l'organisation. L'actualisation est une sorte de synthèse des deux autres modules. Préparée par ces derniers, elle permet à l'étudiant d'intégrer les diverses possibilités d'expression et de communication du langage dramatique par le biais de la création.

¹⁴ *Ibid.*, p. 11.

L'actualisation se fait à l'intérieur d'une dynamique regardé/regardant. Cette communication peut être interne au groupe ou se faire devant un public plus large.

Finalement la rétroaction, «le moment de l'analyse, du retour sur ce qui a été vécu et actualisé» (programme). C'est un temps de réflexion accordé à l'élève en regard de sa pratique, sur ce qui a été fait et senti par le biais soit d'un échange verbal avec le groupe soit de l'écriture.

* * *

Le programme d'études au secondaire du ministère de l'Éducation, vu dans une perspective de formation générale, axe l'enseignement de l'art dramatique sur le processus de créativité. Ce processus donne accès à une perception sensorielle à l'intérieur d'un apprentissage du langage dramatique. On favorise alors une prise de position et une affirmation de soi à l'intérieur de créations individuelles et collectives.

Ces trois courants pédagogiques, à savoir l'expression dramatique, le jeu dramatique et l'art dramatique, ont fait partie de notre formation universitaire et artistique. De plus, les approches pédagogiques, en regard de la formation de l'acteur, auxquelles nous avons fait référence (en première partie), ont influencé notre démarche personnelle comme pédagogue et elles sont toujours pour nous une source d'inspiration lors de l'élaboration d'ateliers d'art dramatique que nous animons auprès des jeunes.

Puisque nous abordons l'enseignement de l'art dramatique à l'intérieur d'une démarche disciplinaire qui privilégie une pratique intégrée de cet art, il nous apparaît important de nous attarder sur les différentes approches d'analyse de ce qui a été vécu et actualisé dans les ateliers d'art dramatique. En effet, il est important que l'étudiant ait une prise de parole sur ce qui l'entoure et qu'il puisse avoir une pratique de cette appropriation du discours. Cependant, il doit d'abord développer les éléments du langage dramatique (le corps,

la voix, l'espace, les objets), outils qui sont nécessaires au processus d'apprentissage.

Ce développement s'effectue par le biais d'exercices de mise en train. Nous accordons à ces exercices une grande importance dans le processus de création parce qu'ils permettent une appropriation personnalisée du langage dramatique. C'est précisément ce qui alimente notre intérêt, à savoir que l'élève se réapproprie le langage dramatique et arrive à une intégration accrue des possibilités et des connaissances offertes par ce langage au moment de l'actualisation.

Il est important que l'élève qui participe aux ateliers d'art dramatique soit conscient du processus de création dans tout son ensemble. Il pourra ainsi cheminer à l'intérieur d'une perspective globale de son apprentissage plutôt que d'avoir en mémoire uniquement la dernière partie de l'atelier, soit la présentation finale. L'ouverture aux discussions sur l'acquisition du langage dramatique permet, sans nul doute, de mieux comprendre ce qui s'est produit, comment et pourquoi cela s'est produit; l'élève sera d'autant plus attentif à ses difficultés et à ses acquis durant les ateliers.

Recensions

Comptes rendus

Jean-Marc LARRUE, *le Monument inattendu. Le Monument-National, 1893-1993*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1993, 322 p., ill., hors-textes (Cahiers du Québec, n° 106, coll. Histoire).

Le Monument inattendu de Jean-Marc Larrue, pourtant très attendu des historiens de la culture et du théâtre, se veut d'abord un hommage rendu au Monument-National, une «institution mal connue et mal aimée» (p. 17) qui a célébré son centenaire en 1993. L'ouvrage se veut aussi un témoignage de reconnaissance adressé à des milliers d'artisans et d'artistes qui y ont connu leurs heures de gloire et y ont laissé une partie d'eux-mêmes. C'est avec ce «parti pris» et «sans aucune complaisance» (p. 18) que l'auteur présente ce joyau architectural et patrimonial qui devait être la réalisation du grand rêve de la francophonie d'Amérique.

Dans sa monographie pleine de découvertes, l'historien gagne sûrement son pari de rendre présent à notre mémoire un monument délaissé que l'on vient à peine de réhabiliter. Grâce à sa facilité de raconter les faits jusque dans les moindres détails, il réussit à nous faire revivre l'étonnante carrière d'un édifice voué à la disparition, mais sauvé *in extremis* du naufrage. Cherchant à rendre compte d'un siècle d'activités avec toute la rigueur scientifique qui s'impose, il choisit de sélectionner les événements les plus significatifs afin d'en montrer l'importance historique et le caractère symbolique. La matière ainsi retenue est répartie en six sections qui tracent les jalons d'un parcours

long et sinueux allant d'un «projet collectif de survie» à un «projet de l'École nationale de théâtre».

L'histoire du Monument-National, placée entre ces deux projets et située dans une conjoncture historique en évolution, reconstitue en somme le cheminement chaotique et parfois imprévisible de la carrière et du destin paradoxal de ce foyer innovateur du savoir et de la culture. Cette histoire intrinsèquement liée à celles du pays et des communautés ethniques du Québec renferme autant de petites histoires à chacune des étapes de l'origine et du développement de l'œuvre du Monument. Les deux premiers chapitres consacrés respectivement au projet de construction de l'édifice et aux premières années d'exploitation des salles (grande salle, Éden, Starland) résument les débuts plus ou moins hésitants de ce monument destiné à la gloire de la «race» canadienne-française. L'auteur fait d'abord la genèse du premier projet conduit par l'instigateur, Laurent-Olivier David, et dirigé par l'Association Saint-Jean-Baptiste. Prenant soin d'établir le contexte bouleversé du tournant du siècle où la nation est en péril et où la résistance s'organise, il montre comment naît le projet dans la foulée du cinquantenaire de l'Association et comment ce dernier se développe au milieu de nombreuses tribulations liées aux coûts d'opération. À la compilation minutieuse des nombreuses difficultés rencontrées chez les concepteurs, s'ajoute la description détaillée des plans intérieurs et extérieurs du bâtiment dont l'architecture composite combine des «éléments néo-baroques et maniéristes» (p. 62). Un développement sur la «prise» de la «Main» et sur le projet du boulevard National par Joseph-Xavier Perreault indique que la construction devait s'inscrire dans un vaste plan d'urbanisme, jamais réalisé d'ailleurs, et que l'édifice, possiblement financé avec une «Loterie du Peuple» (p. 65), sera inauguré le 25 juin 1893.

La partie suivante ouvre sur cette cérémonie d'inauguration qui consacre David «comme le père, l'artisan de ce grand Monument» (p. 74). Mais cette apothéose d'ouverture est vite dissipée par les contraintes économiques. Les gestionnaires, obligés de rentabiliser la construction, profitent des circonstances pour apporter des modifications au plan initial et procéder à la location de parties de l'édifice. Une série d'activités démarrent avant même la fin des travaux et les groupes commencent à se succéder. En particulier les anglophones, les Juifs et les Chinois se produisent dans la grande salle. L'implication de ces communautés culturelles a des effets immédiats sur les activités du Monument en passe de devenir «le Monument des autres» (p. 83). Au temps de la période de rationalisation, trois salles fonctionnent pour accommoder divers groupuscules dont les intérêts se partagent entre les combats de boxe et l'opéra chinois, les vues

animées et le musée de cire, la scène burlesque et le théâtre yiddish, etc. Cette multiplicité de pratiques qui attire les vedettes de tout horizon fait voir l'importance qu'occupent les principaux artisans du projet.

Dans les chapitres 2 et 3, ces «créateurs s'effacent» (p. 21) pour donner place à leur œuvre considérée dans ses dimensions symbolique, éducative, sociale, économique et politique. Cette partie centrale du livre est de loin la plus caractéristique de la vocation multiethnique du Monument tant par la variété des activités socio-éducatives que par la qualité inégale des pratiques artistiques qui s'y sont développées. L'auteur fait alors du «Monument de tout le monde» (p. 130) un lieu de diffusion par excellence d'enseignement et de culture. Qu'il s'agisse des œuvres de mouvements associatifs ou d'individus, qu'il s'agisse encore des performances théâtrales de vedettes nationales ou internationales, le centre d'animation sociale et de création artistique fournit à des centaines d'organismes et de personnes la possibilité d'apprendre les arts et métiers ou de se produire en spectacle. Ainsi, des associations comme les «Dames patronnesses» et la «Caisse nationale d'économie» (Desjardins) y prennent leur essor au même titre que les «grands orateurs» ou les nombreuses troupes québécoises ou étrangères. «L'Édifice national» de David se transforme en Monument des initiatives les plus hétérogènes ou en lieu d'éducation populaire, accomplissant par là «une œuvre d'instruction de contenu et d'utilité publique [sic]» (p. 153). En font foi, d'ailleurs, les «cours publics d'instruction pratique» ou les cours d'élocution aux Soirées de Famille qui auront un immense succès durant quelque 70 ans. Ces débuts de l'éducation des adultes conformes au projet éducatif de l'Association Saint-Jean-Baptiste s'inscrivent dans l'esprit d'action sociale défini par Léon XIII et donnent au Monument-National un air de nouveauté, sinon de modernité. Mais contre toute attente, c'est surtout dans le domaine du théâtre que ce foyer d'éducation prend les allures d'une institution moderne et autonome.

Les deux derniers chapitres consacrés aux activités des professionnels le montrent clairement. Bien avant que le «vieux Monument» (p. 289) donne les signes d'un éveil postmoderne avec l'École nationale de théâtre ou les Grands Ballets canadiens, les salles du Monument annoncent un retour massif des francophones et connaissent leur «grande époque» (p. 209) de réalisations qui attirent souvent des foules records. En particulier, le théâtre yiddish triomphe par la modernité de ses productions et représente sans doute un avènement un peu exceptionnel entre 1925 et 1955. Mais à la même époque, les groupes et les auteurs canadiens prennent un pas déterminant sur les artistes étrangers. D'un côté, les Veillées du bon vieux temps, la Société canadienne de comédie, la Société

canadienne d'opérette et les Variétés lyriques participent avec dynamisme à la mission artistique du Monument. D'un autre côté, des troupes comme L'Équipe de Pierre Dagenais ou Les Compagnons de Saint-Laurent reprennent le flambeau de l'art canadien après les succès des *Fridolinades* et du *Tit-Coq* de Gratien Gélinas. De tels groupes, animés par des artistes professionnels, font naître des événements d'une grande importance qui accentuent l'effervescence artistique du Monument. Cet «âge d'or» est cependant de courte durée. Déjà, à la fin de la deuxième guerre, il y a tous les indices d'un lent «nauffrage du Monument» (p. 271) laissant quand même poindre à l'horizon d'«ultimes sursauts artistiques» avec Trenet, Piaf ou Salvador et les «dernières institutions théâtrales» qui fréquentent encore la grande salle: le Théâtre du Rire, le Rideau-Vert et le Théâtre-Club. Les espoirs de sursis sont plutôt minces pour le «joyau patrimonial à sauver» (p. 291). Malgré le récent sauvetage et la restauration du «Monument vieillissant et décrépit» (p. 300), l'auteur laisse entrevoir que «le Monument ne retrouvera peut-être pas tout de suite son bel allant d'autrefois» (p. 301) et déplore que ce lieu de tous les rendez-vous soit encore «terriblement méconnu», «effacé de la mémoire collective» et érigé en «monument de l'oubli» (p. 300). Le présent ouvrage pourrait bien contribuer à corriger quelque peu ces propos.

Ce rappel du contenu de l'ouvrage de Jean-Marc Larrue montre l'étendue de la matière traitée et la complexité des sujets abordés selon un axe temporel de moyenne durée. L'une des difficultés techniques à éluder pour l'exploitation maximale des matériaux est bien l'établissement de la conjoncture historique ou la mise en contexte synchronique et diachronique d'événements sélectionnés, diversement liés à l'histoire des peuples et des arts. En procédant par raccourcis de tableaux descriptifs, l'auteur arrive à développer son objet d'étude sans trop de heurts et à piquer la curiosité du lecteur. Au lieu de dresser un inventaire systématique des faits et des réalisations accomplis au Monument, il pousse avec enthousiasme l'explication de sujets plus importants que d'autres jusqu'à leur donner une chaleur et une vie. Ainsi, la mise en contexte du théâtre yiddish, présentée comme une découverte, l'oblige à faire certains rappels et à s'attarder sur l'avènement, mais les considérations apportées permettent d'éclairer les rapports entre les groupes et de comprendre l'enchevêtrement des situations.

L'intérêt et la richesse du *Monument inattendu* viennent justement du choix des éléments retenus et de la pertinence contextuelle de leur développement. Cette approche justifie tout à fait l'économie générale de l'ouvrage qui demeure toutefois plus descriptif qu'analytique. Il faudrait sans doute une analyse interprétative pour évaluer le réel

impact et les véritables retombées socioculturelles de ce foyer innovateur appelé «Monument-National». Mais déjà, le livre de Jean-Marc Larrue, solidement documenté et scientifiquement présenté, invite à ce travail. Malgré quelques réserves sur le dosage de la matière pas toujours équilibré et sur l'organisation structurelle des titres de chapitres et des sous-titres, ce *Monument* constitue un précieux instrument de travail et un ouvrage de référence indispensable à la connaissance de l'histoire du théâtre montréalais, québécois et anglais. L'iconographie, les notes et références, la bibliographie et l'index contribuent à la qualité de l'œuvre. Souhaitons la réalisation d'autres monographies semblables dont les chercheurs en études théâtrales ont terriblement besoin.

Département de français
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉMI TOURANGEAU

* * *

DAVID, Gilbert, et Pierre LAVOIE, dir., *le Monde de Michel Tremblay*, Montréal, Cahiers de théâtre Jeu / Éditions Lansman, 1993, 479 p.

L'ouvrage, sous la direction de Gilbert David et Pierre Lavoie, constitue une exploration tous azimuts de l'écriture de Michel Tremblay. Vingt-trois collaborateurs se sont joints aux codirecteurs et se partagent les études et les fouilles critiques de l'ensemble de l'œuvre théâtrale et romanesque jusqu'en 1992.

En introduction, les directeurs présentent Tremblay comme un authentique écrivain postmoderne, laissant présager de quelle hétérogénéité témoignera l'ensemble des contributions. Cette multiplicité se complexifie encore du fait des approches différenciées qui proposent autant de lectures de l'œuvre.

D'abord, une première partie offre une étude pour chacune des seize pièces qui composent le «Cycle des Belles-Sœurs», jusqu'à *Marcel poursuivi par les chiens* (1992). Certaines de ces études, à la fois descriptives et analytiques, vont évidemment mieux rejoindre la sensibilité personnelle du lecteur que d'autres, mais dans l'ensemble elles sont bien faites et justes, évitant de se piéger dans un enlignement méthodologique ou idéologique univoque.

La deuxième partie s'intitule «le Cycle centripète: l'univers infini des Belles-Sœurs» et fait le tour des autres textes dramatiques (douze pièces dont *le Train*, *les Paons*, *les Héros de mon enfance*, *l'Impromptu d'Outremont*, *Nelligan*). Ces textes sont présentés ici comme formant une sorte de cycle satellite au cycle des Belles-Sœurs.

Une troisième partie est consacrée aux «Chroniques du Plateau Mont-Royal» et elle est composée de trois études du Cycle romanesque. Les titres de ces études sont d'emblée révélateurs du parcours critique d'ensemble.

«D'une lune l'autre ou les Avatars du Rêve» (la lune-mère immuable et les rejetons classés en rêveurs ou non rêveurs), «la rue *fable*» (fable assumant la fonction de récit historique dans une société qui entretient un rapport d'aliénation avec la grande Histoire: «La littérature, la fable viennent ici combler cette faillite de l'histoire» (p. 287) et, enfin, «l'enfant de la Grosse Femme» (l'alter ego fictif de l'auteur, le sujet construisant à la fois sa légitimité et sa présence, de plus en plus solaire.

La quatrième partie, «Chemins d'une écriture», aborde les questions de la généalogie des personnages, de la langue, de l'impossible parole des femmes et de l'artiste comme androgyne, figure hétérodoxe et excentrique.

La cinquième partie, intitulée «Trajectoires», consacre un texte à l'itinéraire de création de Tremblay et un texte à l'incontournable navigateur de cet itinéraire, le metteur en scène André Brassard.

L'ouvrage se termine sur une «Chronologie de la vie et de l'œuvre de Michel Tremblay».

On me pardonnera ici de ne pas dresser la liste des vingt-cinq collaborateurs, hommes et femmes. Tous sont d'actifs et attentifs témoins de la scène littéraire, critiques, commentateurs, théoriciens et professeurs. Je dirai simplement que chacun des textes est travaillé, bien écrit et maîtrisé.

Cette diversité d'approches critiques permet d'embrasser l'œuvre dans son fourmillement. Jonglant avec le risque d'éparpiller les points de vue (ou d'encourager le lecteur à «magasiner» ceux-ci), cette diversité permet aux directeurs de l'ouvrage d'imprimer une dynamique qui à la fois fragmente et éclaire la complexité du monde de

Tremblay. C'est ce qu'ils nomment, dans leur introduction, la post-modernité de l'auteur.

Le lecteur familier des pièces et des romans a ainsi, par éclairs et par endroits, le plaisir de re-percevoir l'œuvre de Tremblay sous des angles neufs qui donnent l'occasion d'une saisie plus texturée de son écriture. L'écrivain en sort gagnant; son univers nous apparaît littéralement astronomique: du Bing Bang initial des *Belles-Sœurs*, l'écriture, en expansion, précise en les détaillant les contours d'une création qui, virtuellement, continue de se contenir infiniment. C'est une écriture-univers qui se constitue tout en s'élaborant à la fois comme identité de pur devenir et comme cosmogonie chaotique.

Une autre entreprise critique commune à nombre d'études, bien terrestre cette fois et autorisée par l'œuvre, est de procéder à une archéologie du catholicisme dont les ruines ainsi mises à jour revêtent un caractère à la fois morbide et grotesque, proprement théâtral. Bien des noms de personnages sont relevés pour leur caractère burlesquement catéchistique: Hosanna, sainte Carmen, Damnée Manon, Sacrée Sandra, Gabriel. De cette exposition archéologique d'une religiosité enfouie (mais dont les pouvoirs magiques et répressifs sont encore fumants) surgit une re-sacralisation du monde par la culture et le symbolisme — les Parques antiques devenant les tricoteuses; la Maison des origines, suspendue, lunaire, matricielle; le carnavalesque, le travestissement, la création comme quête d'une transcendance dans (à travers) l'immanence d'un monde autrement vide et dont il n'y a rien à espérer. Dieu a déserté, laissant la dimension anthropomorphique de la religion occuper tout le champ de la spiritualité.

L'ouvrage est volumineux et bien d'autres aspects de ces études mériteraient d'être relevés, comme le constat sociopolitique de l'état de tension du Québec — «désir d'autonomie d'une société [qui] s'accompagne d'une volonté contradictoire de ne surtout pas se constituer hors-la-loi» (p. 132) — et les regards plus critiques sur l'œuvre; principalement la lecture féministe et le jeu de cache-cache avec l'identité sexuelle et le statut de l'homosexualité.

Quant au joul, le «bon coup» initial, indice de post-modernité selon Jean-François Lyotard, il est amusant de noter le peu d'espace qui lui est consacré, bien qu'il ait été l'élément de l'œuvre de Tremblay qui ait fait couler le plus d'encre. Il ne s'agit évidemment pas d'une omission mais d'un déplacement. La langue est commentée, témoin appelé au procès de l'aliénation, et reconnue comme écriture, qualifiée de: «travail

formel de dislocation du langage» (p. 139). Nous sommes loin ici de la chronique du joual à la petite semaine.

Finalement, j'aimerais souligner que cet ouvrage, tel qu'orienté par Gilbert David et Pierre Lavoie, préfigure — sciemment ou non — une anthologie de la pratique critique au Québec.

Département d'études littéraires
Université du Québec à Montréal

GILBERT TURP

* * *

ROY, Irène, *le Théâtre Repère. Du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1993, 99 p.

Anthropologie, linguistique et sémiologie s'unissent dans cet essai pour amener le lecteur-spectateur à comprendre les créations du théâtre Repère et plus particulièrement les mises en scène de Robert Lepage en tant que nouveau langage poétique. Capter et retenir l'attention et la sensibilité du spectateur, non plus par le texte mais par l'objet (signe prépondérant de ces représentations), requiert une réorientation de la vision, de la perception et de la communication au sein de la représentation théâtrale; telle est l'hypothèse qui guide l'auteure dans son analyse.

La linguistique et la sémiologie sont les principaux référents théoriques de l'ouvrage. Les cinq courts chapitres s'enchaînent aisément et viennent éclairer les œuvres de Robert Lepage. Les différents liens entre le jeu et le théâtre, le processus des cycles Repère et l'analyse des créations *Circulations*, *Vinci*, *la Demoiselle qui pleurait* et *la Trilogie des dragons* servent d'assise à l'auteure pour démontrer la stratégie de ce type de discours scénique en collant à l'organisation syntaxique des représentations. La mise en forme du discours poétique et l'esthétique qui en résulte sont dégagées par une analyse sémiologique de l'image créée ainsi que par l'impact suscité auprès du public. Ce théâtre de l'émotion s'inscrit dans une société contemporaine axée sur la communication, en tant que recherche d'une sensibilité perdue, d'une connaissance et d'une nouvelle compréhension du monde.

Les recherches d'Huizinga, Caillois et Lotman permettent d'établir des corrélations directes entre le jeu proprement dit et le jeu théâtral qui, par le non-respect des

conventions, fait surgir une nouvelle forme. Caillois précise que les jeux traduisent des besoins psychiques et accordent à l'être humain les moyens de faire autre chose. Lotman affirme que le jeu est le moyen d'élaborer de nouvelles connaissances, essence même de l'art. À partir des quatre types de jeu définis par Caillois, on fait ressortir celui qui correspond fondamentalement au théâtre et aux arts du spectacle, soit la *mimicry* (simulacre), lieu inépuisable de l'illusion, de la simulation et de l'imagination. L'auteure cite aussi les deux pôles antagonistes *paida* (instinct primaire et désordre) et *ludus* (structure et ordre), entre lesquels chaque type de jeu évolue, pour conclure selon Caillois, encore une fois, que les représentations théâtrales sont la jonction de la *mimicry* et du *ludus*.

En une deuxième étape, à travers le concept du *bricoleur* de Lévi-Strauss, l'essayiste rappelle l'attitude de l'être humain en tant que réorganisateur d'éléments significatifs en vue de recréer un nouvel ensemble et elle définit ainsi l'attitude créatrice. L'artiste est donc un savant *bricoleur*, car il crée un objet matériel qui est aussi un objet de connaissance. Subséquent, si l'on considère le créateur des cycles Repère en tant que *bricoleur*, son travail de recherche, en faisant le lien entre *ludus* et *mimicry*, devient un tout nouveau comportement artistique. Les mises en scène de Lepage sont donc des nouveaux modèles qui intègrent jeu, connaissance et information artistique.

Dans un autre chapitre, l'auteure présente les Cycles Repère, méthode de recherche théâtrale mise de l'avant par Jacques Lessard, qui s'est lui-même inspiré du processus «RSVP Cycles» de Lawrence Halprin. L'originalité de ce type de création est son point de départ: l'objet concret stimulant l'émotion du créateur. C'est essentiellement ce qui le distinguerait, selon l'auteure, des créations collectives de 1970 qui privilégiaient avant tout l'idée. De plus, évolution et développement sont les mots de passe de ce processus qui, toujours en mouvance, permet une constante interaction des étapes conduisant à la représentation. Ainsi, les cycles REPÈRE (RE = ressource, P = partition, E = évaluation, RE = représentation) sont détaillés par l'auteure en tant qu'éléments d'un processus de création, qui renvoient à la fonction linguistique et à l'analyse sémiologique. La ressource est ainsi associée à la notion du *representamen*, la partition à l'*objet* et l'évaluation à l'*interprétant* selon la définition du signe-action de Peirce. Sans oublier pourtant qu'un signe, pour être reconnu, exige des connaissances et des capacités d'apprendre par l'expérience, tout en faisant appel à l'intelligence de l'observateur.

La *ressource* est toujours l'élément concret qui met en marche la sensibilité des créateurs et qui nécessite des «interprétants émotifs». La *partition*, organisation et exploration des différentes ressources, sollicite des «interprétants dynamiques». Enfin, l'*évaluation* devient le choix ou l'organisation significative des langages spectaculaires, exigeant des «interprétants logiques». C'est à ce moment que l'on fabrique l'œuvre-chose selon Jan Mukarovsky. Cet objet sensible de la *représentation* devient la synthèse finale des choix effectués. Cette représentation constamment réévaluée et remaniée pourra devenir encore une fois le point de départ (objet sensible) d'un nouveau spectacle.

Plus loin, l'auteure aborde l'étude des mises en scène de Lepage en tant que textes artistiques et s'attarde à la formation du langage scénique en faisant l'analyse descriptive des éléments fondamentaux de la représentation: espace, objet, éclairage, son, musique et acteur. Ces analyses, tirées des quatre œuvres citées plus haut, servent à démontrer l'unité du code visuel et non verbal utilisé dans les images lors de la construction du texte artistique.

L'espace devient tour à tour un espace éclaté, un univers symbolique, un dispositif polymorphe truffé de sens. L'utilisation inhabituelle de l'objet lui accorde la première place dans le choix des signes chez Lepage, qui le transforme en le rendant polyvalent et polysémique. L'éclairage, utilisé comme objet, subit à son tour des métamorphoses et ne dévoile que l'essentiel tout en guidant l'œil du spectateur dans les différentes zones de jeu. Le son et la musique originale, souvent présentés en direct, créent bien plus que de simples atmosphères; ils influencent le jeu des comédiens, et s'intègrent à tous les autres éléments. L'acteur détient par son jeu très gestuel, parfois réaliste ou épuré, une part indéniable dans l'aménagement de signes. Tout en modifiant les lieux et les objets, il y insère sa part d'émotions. Le texte par contre presque inexistant ne détient qu'un rôle secondaire, ce qui a fait dire à certains que les productions manquaient «d'unité stylistique» (p. 55), tandis que d'autres ont surtout parlé de fragilité de contenu. L'agencement de tous ces éléments aboutit à un ensemble significatif et à une nouvelle communication théâtrale. L'esthétisme visuel de Lepage détermine la spécificité de son langage et son originalité. On parle ainsi d'une métamorphose du signe, nécessitant une compréhension au deuxième degré et d'un théâtre de l'imaginaire où l'objet détient la place centrale d'un jeu mis à nu devant le spectateur. La représentation devient poésie, image et convention.

Dans le chapitre suivant, l'auteure précise que «[...] le langage artistique est composé des éléments variables propres au théâtre, tandis que le message tient à l'agencement particulier et dynamique de cette variabilité capable d'engendrer la nouveauté» (p. 61). La création d'une structure artistique s'inscrit toujours dans un langage préexistant et le fait de choisir et de transgresser les normes, en s'opposant à un système, crée inévitablement un nouveau système. La narration dans les œuvres de Lepage ne tient qu'aux objets sur scène et non plus à des signes linguistiques, ces choix font en sorte que la fonction esthétique prime sur la fonction communicationnelle. Quand «[l']organisation syntaxique des objets s'opère au détriment des conventions admises au théâtre depuis des siècles» (p. 64), Lepage transgresse délibérément les codes traditionnels. Il propose ainsi une nouvelle structure composée d'une suite d'images indépendantes, mais inséparables qui, en se juxtaposant les unes aux autres, composent l'univers de la représentation. La construction de ces mêmes images, par leur sélection et leur combinaison, définit la fonction poétique en faisant appel à la prosodie et à l'évocation plutôt qu'à la désignation.

Enfin, un trait particulier des spectacles de création de Lepage est la rareté de la parole; ce laconisme est un choix esthétique qui transgresse les codes existants. Il développe un nouveau langage, où l'image remplace le mot, déstabilisant ainsi le spectateur qui doit réapprendre à «lire». C'est à ce moment que l'on peut parler d'écart esthétique, un phénomène qui prend en compte les attentes du public. En effet, si le théâtre s'inscrivait avant dans une logique du langage verbal, aujourd'hui, il pousse le spectateur à percevoir différemment et à faire des associations nouvelles. Si toute transformation théâtrale caractérise un changement sociologique et culturel, le théâtre de Robert Lepage, monde d'images, actualise une vision du monde technologique contemporain.

En conclusion, Irène Roy, comédienne ayant participé à la fondation du théâtre Repère, jette un regard analytique sur ce travail de recherche théâtrale et démontre que cette nouvelle approche «maintient la qualité ludique [...] et [...] favorise une communication [...] essentielle à l'élaboration de tout signe artistique» (p. 87).

Cette étude très pointue sur le théâtre Repère servira sûrement à stimuler d'autres chercheurs en ce sens. La lecture se fait aisément bien que, parfois, les rapprochements linguistiques et le vocabulaire spécialisé font penser que le texte s'adresse avant tout à des théoriciens. Les praticiens auraient probablement souhaité que cette étude

approfondisse leurs connaissances sur l'essence même du travail de création, en analysant en détail certaines images de façon à en dégager la construction et la résonance dans le public. On retrouvera, en annexe, la bibliographie qui comporte des ouvrages de linguistique, de sémiologie et d'anthropologie ainsi que la liste de différents articles et revues qui ont parlé des présentations du Théâtre Repère. Irène Roy a bien sûr regardé et expliqué le Théâtre Repère avec son propre outil, la sémiologie, mais c'est une vision... qui laisse toujours la place à d'autres visions.

ARDUINA ALONZO

* * *

MARÉCHAL, André, *Art dramatique. Repères pédagogiques: une suite de fragments dans une brève continuité*, textes réunis et présentés par Hélène BEAUCHAMP et Francine CHAÎNÉ, Valleyfield, Presses collégiales du Québec, 1993, 153 p.

La plupart des praticiens de l'art dramatique ont eu l'opportunité de rencontrer l'homme, que ce soit à l'occasion d'ateliers de perfectionnement, programme de formation des formateurs des universités de Montréal et du Québec à Montréal, à travers ses nombreux articles, ou entre les lignes des documents d'études ministérielles (plan d'études du primaire, programme et guide pédagogique du secondaire). André Maréchal est sans contredit le père de la pédagogie de l'art dramatique au Québec.

Hélène Beauchamp et Francine Chaîné présentent donc la pensée de cet homme remarquable, décédé prématurément, à partir de ses écrits; des traces qui mettent en relief sa recherche passionnée sur la pédagogie du jeu, de l'art, de l'expression, de la créativité, de la vie.

La petite histoire des pratiques dramatiques en enseignement au Québec est encore toute jeune. Cependant deux dates ont marqué les orientations pédagogiques de cette discipline et déterminé les fondements didactiques qui s'y rattachent: l'implantation du programme d'expression dramatique en 1971 et sa révision en 1981. André Maréchal

se retrouva au cœur de la tourmente. Entre 1982 et 1988 il assumera périodiquement la présidence de l'Association québécoise des professeurs d'art dramatique.

L'ouvrage réussit bien, grâce à un choix judicieux des textes, à faire ressortir les grands questionnements de fond sur la pratique disciplinaire de l'art dramatique et de l'expression dramatique, auxquels Maréchal a été confronté. Ainsi, il m'est apparu fort pertinent de retrouver juxtaposés des écrits dont les approches en apparence divergentes convergent aujourd'hui harmonieusement. Une simple présentation chronologique n'aurait pu témoigner efficacement de cette réalité.

Pourquoi parler de tension? Parce que ces réalités ne vivent pas d'indifférence l'une par rapport à l'autre et qu'elles se fraient toutes deux un passage dans le champ de l'expression-communication à caractère humain (1982, p. 124).

André Maréchal était également un homme de terrain, il communiquait son dynamisme tant dans ses classes à l'université qu'à la salle de récréation d'une école primaire ou dans l'auditorium d'une polyvalente. Ce chercheur nourrissait sa passion pour la pédagogie à même sa source première, celle du jeune et de l'école. Il en était de même pour la relation qu'il entretenait avec les étudiants dont il assumait la direction des mémoires de maîtrise.

Les textes réunis dépeignent bien l'étoffe de ce pédagogue. La lecture nous permet d'osciller entre la rigueur théorique et des réflexions plus intimes sur la pratique. Nous sommes transportés entre des descriptions détaillées d'atmosphères régnant dans certains ateliers et des envolées brûlantes sur la place que doivent jouer les arts dans le développement intégral de la personne. Une panoplie d'images, d'échos, de mouvements, d'espaces, de lieux, et de mots. Des mots. Des mots justes et des mots réconfortants. Des mots si doux, si vrais qu'on veut sans réserve les adopter. À l'image du jeu dramatique.

Le lecteur trouvera dans ce recueil un matériel riche qui alimentera sa réflexion sur les pratiques dramatiques en milieu scolaire. Le document questionne, suggère de nouvelles perspectives, défie toute cristallisation qui nierait la nature même de l'art. Des notions fondamentales, telles la structure d'atelier, les exercices, la mise en action, la dramatisation, la théâtralisation, la rétroaction, y sont longuement traitées. Plusieurs

références bibliographiques contribuent également à orienter la recherche sur des aspects particuliers de la pédagogie en art dramatique.

Les écrits d'André Maréchal sont précédés d'hommages qui lui furent témoignés lors de son décès, le 18 novembre 1991. Nous retrouvons à la fin de l'ouvrage son parcours professionnel, les articles qu'il a écrits, ses communications, ses recherches subventionnées, les responsabilités administratives qu'il a assumées et la liste des mémoires de recherche et thèses de doctorat qu'il a dirigés.

Notons en terminant que l'Université du Québec à Montréal décernera annuellement, à compter de l'automne 1994, une bourse André Maréchal pour souligner l'excellence d'un mémoire de maîtrise en théâtre.

Département de théâtre
Université du Québec à Montréal

RÉAL BEAUCHAMP

* * *

GÉLINAS, Gratien et Victor-Lévy BEAULIEU, *Gratien, Tit-Coq, Fridolin, Bousille et les autres*, série «Entretien», Montréal, Stanké, 1993, 192 p., ill.

Avec en couverture un LaPalme à l'effigie de Tit-Coq, est-ce la biographie de Gratien Gélinas ou le petit livre rouge du théâtre québécois? Il y est autant question de l'homme de théâtre, à la fois acteur, auteur, metteur en scène et producteur, que de l'histoire du théâtre québécois comme si l'un n'allait pas sans l'autre; on y retrouve aussi une analyse de ses principaux textes dramatiques, ceux qui ont été joués au moins trois cent cinquante fois, ainsi que des conseils pratiques pour écrire et réussir.

Cet ouvrage est la transcription d'une série d'entretiens de Gratien Gélinas et Victor-Lévy Beaulieu, réalisée par Doris Dumais pour la radio FM de Radio-Canada, au

cours de l'année 1992 et 1993¹. Il est en outre la rencontre de deux grands auteurs québécois, «l'un jeune qui croit avoir tout son temps devant lui (Beaulieu) et l'autre (Gélinas), plus âgé, dont tout le temps est de la présence magique...» (4^e page de la couverture).

Guidé par Victor-Lévy Beaulieu, Gratien Gélinas relate, d'une manière toute simple et personnelle, ses cinquante ans de théâtre, de 1937 à 1987, ceux-là même qui ont permis l'éclosion du théâtre québécois tel qu'on le joue aujourd'hui. Originaire de Saint-Tite-de-Champlain et né le 8 décembre 1909, sa passion pour le théâtre et son métier de monologuiste se seraient développés tout naturellement en écoutant son père raconter des histoires. Il a fallu plusieurs années avant qu'il puisse vivre de son art quoique le personnage de Fridolin se soit imposé très tôt grâce à ses monologues humoristiques donnés après les films au théâtre Saint-Denis. Gélinas serait alors l'un des Ti-Zoune, Jacques Normand, Yvon Deschamps ou Clémence Desrochers, humoristes et *stand up* comiques québécois. En 1930, la radio s'insérait dans l'intimité des foyers comme la télévision le fait de nos jours si bien qu'un trente minutes de radio par semaine et, surtout, le «bon commanditaire» constituaient la recette pour se faire connaître du public. Dans cette première partie de l'ouvrage, nommée «Premier acte», Gélinas confie aussi ses angoisses d'auteur et son goût pour Marcel Pagnol dont il a retenu la manière de faire rire dans les situations dramatiques.

Beaulieu amorce le deuxième acte, tout comme le troisième, par un rappel des grands traits de l'acte précédent et par l'annonce de l'agenda du nouvel entretien. Ainsi, le deuxième dévoile comment Gélinas est passé du monologue radiophonique à la revue, donc de Fridolin aux *Fridolinades*, et comment il a fondé la Comédie Canadienne. Dans l'acte suivant, il décrit de quelle manière il en est arrivé au théâtre puis, au cinéma avec *Tit-Coq*. Le dernier acte est abordé différemment, rompant fort heureusement une certaine monotonie; Gélinas est immédiatement amené à parler de la genèse de *Bousille et les justes* et de *la Passion de Narcisse Mondoux*, son dernier texte dramatique. À bien

¹ Doris Dumais est aussi la réalisatrice de *Pour faire une longue histoire courte*, Roger Lemelin et Victor-Lévy Beaulieu, entretien diffusé en 1991 et repris en 1993; rappelons que cette émission avait reçu le prix Marcel-Blouin.

y penser, chacun des actes pourrait être sous-titré du nom de ses succès², puisque chacun d'eux marque une étape importante de sa vie, de sa carrière et, par le fait même, de l'histoire du théâtre au Québec.

La préface, signée par Doris Dumais, situe le contexte de réalisation de la série radiophonique tandis que de nombreuses photographies tirées de l'album personnel de Gélinas apportent une dimension concrète à sa vie privée comme à sa vie publique. On l'aperçoit promenant ses six enfants en calèche, jouant Fridolin ou recevant le premier de ses treize doctorats *honoris causa*. Des encarts introduisent adroitement des citations des médias écrits et parlés. À la fin de l'ouvrage, pour faire plaisir aux amateurs de dates, se trouve une biographie chronologique suivie d'une liste de ses œuvres et de celles de Victor-Lévy Beaulieu.

Ce livre devient ainsi une référence historique précieuse pour les chercheurs et les enseignants. Sur le ton de la conversation, d'un rythme parfois un peu lent, on apprend que la persévérance de Gratien Gélinas a permis à *Tit-Coq* d'atteindre la 575^e représentation théâtrale et que l'angoisse de l'écriture peut être synonyme de succès.

Département des Langues et Littératures,
Collège de Valleyfield

CHRISTIANE GERSON

* * *

² Acte I, Fridolin; Acte II, *les Fridolinades*; Acte III, *Tit-Coq*, *Hier les enfants dansaient* et la Comédie Canadienne; Acte IV, *Bousille et les justes*, *la Passion de Narcisse Mondoux* et les doctorats *honoris causa*.

Sous la direction de Patrice PAVIS et Rodrigue VILLENEUVE, *Protée*, spécial «Gestualités», vol. 21, n° 3, Université du Québec à Chicoutimi, en collaboration avec la revue *Assaph*, Université de Tel-Aviv, automne 1993, 124 p., ill.

«GESTUALITÉS»

Le dossier «Gestualités» de la revue *Protée* apparaît comme un corps en soi: il s'intéresse aux gestes en représentation, mais il n'évite pas pour autant d'aborder ceux

qu'il effectue lui-même. Ajoutons, pour poursuivre la métaphore, que ce corps est double car il est né d'une collaboration avec la revue *Assaph* de l'Université de Tel-Aviv. Ses organes — ses articles — possèdent chacun une morphologie spécifique, que le présent compte rendu cherchera à cerner. Enfin, une dizaine de photographies en noir et blanc, sauvages et belles, montrent autant de gestes arrêtés comme autant de témoins sensibles de la vie mouvante, qu'Yves Dubé a su saisir pour éclairer ce corps de l'intérieur.

DÉFINITIONS ET AVEUX

La problématique que *Protée* a décidé d'aborder dans ce numéro est celle des gestualités. Mais, de l'aveu même de Rodrigue Villeneuve et de Patrice Pavis, responsables du numéro, le portrait finalement proposé est plus diversifié qu'ils ne l'avaient prévu. De fait, et on le sait, la recherche dans ce domaine se heurte à tout moment à l'éphémérité de son objet et à cette part du geste qui, comme pour nous narguer et nous obliger à un perpétuel retour à de l'«organique», échappe au mimétique et, partant, au sémiotique.

Certains auteurs s'aventurent à donner une définition du geste. C'est «le mouvement [...] utilisé pour sa capacité communicative» (Rozik, p. 11); ou alors «une image construite intentionnellement et précisément découpée, qui condense avec force un mouvement du corps, en donnant l'impression de le suspendre un instant» (Villeneuve, p. 90) ; ou encore «les expressions corporelles d'une certaine ampleur et qui sont aisément visibles» (Rokem, p. 103). Mais on pressent l'incomplétude de toutes ces tentatives, et beaucoup plus fréquents sont les aveux d'une impossibilité de saisir l'objet de l'étude dans sa fugacité même. Patrice Pavis, pour ne citer que lui, résume ainsi le problème: «le geste est pris dans la polarité du réel et du fictif» (p. 63). Il semble que tout le problème soit en effet dans ce caractère inclassable de l'*essence* et de la *place* mêmes du geste au sein de la sphère de création et d'analyse des arts de la représentation.

LE GESTE «EN TANT QUE»: POUR UNE TENTATIVE DE CLASSEMENT

En d'autres termes, il semblerait bien qu'il n'y ait que des gestes «en tant que»: enlevez les trois mots entre guillemets et l'analyse risque à tout moment de tomber dans

un «impalpable» incompatible avec son objet même et avec l'exigence scientifique la plus élémentaire.

Cette remarque permet de regrouper les onze articles du numéro en quatre ensembles, étant bien entendu que ce classement n'est que partiellement représentatif de la richesse de l'objet, et qu'il est de ce fait discutable.

1. Les articles portant principalement sur des cas particuliers d'emplois de gestes, au théâtre et dans d'autres formes d'activités artistiques: Eli Rozik: le geste en tant qu'«indication de la nature des actes de paroles»; Edmont Couchot et Marie-Hélène Tramus: le geste en tant qu'expression et manifestation symbolique dans son interaction avec la machine; Dan Urian: le geste en tant que «motif» ou «emblème».

2. Les articles traitant expressément du geste en danse: Claudia Jeschke: le geste en tant que drame dansé; Michèle Febvre: le geste en tant que «*fait* de la corporéité dansante».

3. Les articles abordant des problèmes de transposition disciplinaire: Johanne Lamoureux: le geste pictural en tant que «babillage»; Dominique Lafon: le geste en tant qu'inscription textuelle du jeu de l'acteur Molière; Tadeusz Kowzan: le geste en tant qu'élément artistique à éternellement éterniser.

4. Les articles s'interrogeant sur la forme que pourrait prendre la concordance d'une sémiotique et d'une «énergétique» (Lyotard): Patrice Pavis: le geste en tant que trait d'un «vecteur du désir»; Rodrigue Villeneuve: le geste en tant que «chair montrée»; Freddie Rokem: le geste en tant que caractéristique de «l'ange en marche».

1. CAS PARTICULIERS D'EMPLOIS DE GESTES

Dans «Les gestes métaphoriques de la main au théâtre», Eli Rozik choisit de s'intéresser à ce que, après Desmond Morris, il appelle les «baguettes». Ce sont des gestes de la main exclusivement, dont il désire montrer que la fonction n'est pas tant de rythmer le discours que d'indiquer «la nature des actes de paroles» (p. 9), c'est-à-dire de «marquer l'intention» (p. 10). Il établit, pour faire sa démonstration, une distinction de base entre les mouvements performatifs (modifiant un état de fait) et les mouvements

communicatifs (décrivant un état de fait). Dans les cas où un mouvement performatif est effectué *in vacuo*, il devient un geste de la main alors utilisé pour sa fonction communicative, et il peut être considéré comme «une réplique iconique du mouvement performatif» (p. 11). En outre, ces mouvements de la main peuvent être exécutés essentiellement de trois façons: dans leur capacité performative, selon le mode littéral, ou selon le mode métaphorique *in vacuo*. Ce mode triple se retrouve autant dans la vie réelle que dans les arts plastiques ou dramatiques où ils sont «reproduits [...] en vertu du principe de similarité» (p. 12). Eli Rozik propose ensuite une analyse de quelques gestes métaphoriques de la main: «le contact pouce / index», «la saisie d'air» (p. 13), «le coup de poing en l'air», «l'index dressé», «la paume vers le haut — vers le bas — vers l'extérieur — vers l'intérieur — et sur le côté» (pp. 14 et 15). Pour chacun de ces gestes il donne une description, leur origine, leurs divers modes d'exécution possible, le type d'acte de parole qu'ils accompagnent, et il complète son analyse par des remarques intéressantes, de type anthropologique en particulier. L'auteur conclut en précisant que, même si ces gestes métaphoriques de la main ne sont pas indispensables à la compréhension du discours, les éliminer constituerait une grande perte pour la richesse d'expression.

Dan Urian, quant à lui, cible encore plus son objet d'étude, puisqu'il s'agit du «motif de l'agenouillement dans *le Roi Lear*». Il propose donc une «étude de cas» qui devrait pouvoir être, avec les remaniements qui s'imposeraient, transposée en vue de la lecture d'autres gestes de type «emblématique» ou «symbolique» (p. 72), qui «apparaissent comme composantes indépendantes d'un modèle théâtral spécifique» (p. 69). L'auteur commence par énumérer les mentions d'agenouillement faites dans le texte même de Shakespeare. Il donne ensuite des exemples d'utilisation de ce même motif dans diverses mises en scène. Démonstration est alors faite qu'«un certain geste particulièrement accentué crée dans la pièce une strate supplémentaire, qui est celle de l'organisation de motifs gestuels» (p. 70), et que «c'est par de tels motifs que la structure de l'univers de fiction de la pièce se crée sur scène et auprès du public» (p. 74).

L'article d'Edmond Couchot et Marie-Hélène Tramus, «Le geste et le calcul», est d'un genre quelque peu différent. Il constitue une sorte de plaidoyer en faveur de la capacité — trop souvent ignorée — de l'image de synthèse à «intégrer le geste et la puissance expressive» (p. 40). L'ordinateur, s'il a d'abord été une *simple* «machine à simuler», est actuellement devenu un outil permettant un nouveau «couplage» entre l'homme et la machine. Ce couplage «associe maintenant le geste et le calcul» (p. 43) en aboutissant à un résultat complexe que ni l'un ni l'autre n'auraient pu accomplir

isolément. À travers quelques exemples amusants et intrigants, les auteurs montrent qu'une «nouvelle hybridation» est en passe de devenir possible... si ce n'est déjà fait. Et «à ce nouvel état du savoir et de la technologie correspond un désir de corps renouvelé, fantasmé différemment, source de gestes et d'émotions rajeunies» (p. 44).

2. NATURE ET FONCTIONS DU CORPS DANSANT

On retiendra surtout de l'article de Claudia Jeschke, «Le corps représenté», sa dimension historique qui élargit de façon tout à fait originale la possibilité de compréhension des diverses représentations spécifiques du corps en Occident. L'hypothèse de l'auteure est que l'interaction historique de la dramaturgie et de la chorégraphie dans la création et dans la compréhension de la danse serait à la source de ces diverses représentations, c'est-à-dire d'une «conception spécifique du mouvement» (p. 27). Le ballet de cour du XVI^e siècle donne à voir un «corps géométrique»; le XVII^e siècle, en prônant une plus grande virtuosité, développa un «corps mécanique»; au XVIII^e la danse, commençant à s'intéresser de plus près à «l'intrigue en tant que structure dramatique» (p. 23), travailla beaucoup le corps en tant qu'«instrument»; au XIX^e siècle, le conflit entre la dramaturgie et la chorégraphie commença à se résoudre, ce qui permit au ballet romantique d'inaugurer une perfection technique d'un corps devenant de plus en plus «structuré»; le début de notre siècle, quant à lui, libéra la danse des «prérogatives littéraires de la dramaturgie» (p. 25), ce qui eut pour conséquence que le corps se montra sous un jour plus «hermétique»; enfin, la seconde moitié du XX^e siècle signerait l'ère d'une danse «fragmentée» montrant ce que l'auteure appelle un «corps documentaire».

Michèle Febvre, quant à elle, se demande dans «Quand la danse fait théâtre» ce qui génère cette «certaine théâtralité» récurrente que nombre de critiques de danse s'accordent à débusquer dans la production chorégraphique des deux dernières décennies. Son hypothèse, qu'elle appuie et confirme par de nombreux et limpides exemples, est que cette «théâtralité» ne prend pas son origine dans une quelconque recherche d'artifices, mais dans quelque chose de plus secret, qu'elle désigne comme étant «le fait de la corporéité dansante avec son double statut de force et de sens» (p. 29). Autrement dit, la danse actuelle joue avec la représentation en utilisant principalement la théâtralité inhérente au corps dansant et à ses rapports dans et avec l'espace. Ici, le rôle de la gestuelle est d'appeler plus clairement la reconnaissance [des] actions usuelles qui sont à la source de la «théâtralité» observée (p. 36).

3. TRANSPOSITION DISCIPLINAIRE DE L'ÉTUDE DU GESTE

Dans un article excessivement riche en informations, intitulé «Nature ou (contre)façon? Le geste dans le texte moliéresque», Dominique Lafon interroge le postulat (trop) souvent énoncé d'une «dramaturgie d'acteur naturel» dans le texte moliéresque. En se basant principalement sur la lecture de *l'Impromptu de Versailles*, mais aussi sur celles de *l'École des femmes* et du *Misanthrope*, elle propose une analyse du geste qui se situe au cœur de cette remise en question du «mythe d'un acteur naturel, peintre de la nature» (p. 45). Le postulat de base est ici que Molière, directeur de troupe, auteur, acteur souffrant d'un handicap morphologique lui interdisant presque les rôles tragiques, a «inventé» une stratégie textuelle au service de laquelle est mise l'élaboration du geste dans le travail de création.

À partir d'un exemple éloquent (Diderot commentant un dessin de Cochin: *le Lycurgue blessé dans une sédition*), Johanne Lamoureux, quant à elle, réfléchit dans «Babillage en Laconie: Diderot et le geste du Lycurgue blessé» sur les problèmes de transposition du récit, en particulier sur son passage de l'écrit au narratif. En comparant le texte de Plutarque ayant servi de source au contenu de la gravure, la gravure elle-même et les commentaires de Diderot à son sujet, l'auteure démontre à quel point l'autodéictique de Lycurgue que mentionne Plutarque ne peut survivre à sa figuration picturale sans opérer «une véritable contreperformance rhétorique» (p. 82). Dans un dessin où le héros est le maître de la Laconie — et du laconisme — un geste aussi peu respectueux du principe d'économie propre à ceux «qui se laisse[nt] voir plus qu'il[s] ne se montre[nt]» (p. 82) constituerait bel et bien, selon l'auteure et selon Diderot, une véritable aberration figurative.

Partant de l'affirmation que, de toutes les composantes de l'art théâtral, celle de l'expression corporelle de l'acteur impliquant le mouvement est la plus fugace, Tadeusz Kowzan, dans «Comment éterniser le geste et le mouvement scénique», brosse un tableau rapide mais complet des tentatives «parfois désespérées mais constamment renouvelées pour éterniser le geste» (p. 96). Après avoir mentionné brièvement les didascalies, les descriptions textuelles et la codification de la gestuelle, l'auteur s'arrête un peu plus longuement sur les différents systèmes de notation des gestes et des déplacements qui ont été entrepris dès l'Antiquité grecque. Il est impossible de tout rapporter ici, même en résumant, mais nous dirons simplement que sa très enrichissante énumération ne fait que

rendre encore plus paradoxale la question finale qu'il pose et qui est la suivante: pourquoi est-ce au XX^e siècle, alors que le cinéma rend enfin possible la reproduction fidèle du mouvement dans sa continuité, qu'ont été élaborés les systèmes les plus viables de notation du mouvement corporel? Peut-être, suggère l'auteur, est-ce parce que la volonté de «fixer ce qui est mobile» (p. 101) tout en reconstituant la «continuité kynésique» (p. 100) est essentielle à toute analyse du geste désireuse de disséquer la magie du mouvement.

4. SÉMIOLOGIE, ÉNERGÉTIQUE ET... POÉSIE

Dans «Le jeu de l'acteur: «explication de gestes» ou vectorisation du désir?», Patrice Pavis annonce d'entrée de jeu ses couleurs face à la situation de la recherche sur la gestuelle dans les arts de la scène: elle est purement et simplement dans un «état de désolation» (p. 56). De fait, nous l'avons déjà constaté, beaucoup de points de vue, d'objets et de discours s'offrent à l'analyse. Pavis choisit donc de partir de deux exemples concrets afin de fonder son discours sur un objet (relativement) facilement observable. Avec l'exemple de la scène 1 de l'acte III de *l'Avare* tourné pour le cinéma avec de Funès dans le rôle titre, Pavis propose une «explication de gestes» qui se concentre sur la «chaîne posturo-mimo-gestuelle» (p. 56) de la séquence, afin de «repérer de manière empirique quelques fonctionnements typiques du geste au théâtre et [de] se servir librement des théories du geste dans la vie quotidienne» (p. 57). Cette analyse, de type sémiologique, n'est cependant possible qu'avec ce genre d'esthétique et de production théâtrales «classiques» dans lesquelles le comédien «imite» des comportements quotidiens, et laisse alors inévitablement voir des caractéristiques de la chaîne posturo-mimo-gestuelle. Il est par contre nécessaire, selon l'auteur, de modifier le type d'analyse dans le cas d'un spectacle non essentiellement mimétique, comme c'est le cas avec la danse ou la danse-théâtre. Pavis propose donc ensuite une «lecture «énergétique» (Lyotard) d'un corps silencieux mais souffrant» (p. 57) en observant la séquence finale du film de Johanne Kresnik, *Ulricke Meinhof*. Il tente ici d'éprouver la logique du signifiant afin de «donner à sentir les événements esthétiques de cette chorégraphie» (p. 64). Mais, comme on pouvait plus ou moins s'y attendre, l'alternative figurée par ces deux exemples ne satisfait pas entièrement l'auteur. Il propose alors une nouvelle piste d'analyse, permettant d'observer les déplacements libidinaux tout en maintenant une sémiologie classique, et qu'il désigne sous le nom de «théorie des vecteurs» ou — et l'expression est féconde — «vectorisation du désir» (pp. 67 et 68).

Dans «La concordance du corps et du sens», Rodrigue Villeneuve, dans la lignée de l'article précédent, énonce l'idée que l'«on pourrait attribuer au geste deux grandes fonctions indissociables: *présenter et signifier* » (p. 89). La première serait de l'ordre du stimulus, de l'énergétique, de l'affect. La deuxième prendrait au moins trois formes (Lecoq cité par Villeneuve): dramatique (fonction référentielle), symbolique (fonction mimétique), et plastique (le geste comme matière renvoyant à lui-même). Rodrigue Villeneuve ne désire pas ici établir le statut du geste, mais montrer que l'art théâtral est à ce point résistant au sens que sa lecture semble impossible «sans l'aide de techniques d'inscription et de report, qui présentent toutes — qu'il s'agisse de la mémoire, de la vidéo ou de la photographie — un double avantage: celui de conserver des traces et de déjà sémiotiser l'événement. Cette fatalité du document qui [...] réduit le réel spectaculaire [serait] peut-être la condition du discours sur le théâtre» (p. 87). Après avoir cité Artaud et Brecht, l'auteur présente quelques exemples de types de photographies de théâtre. Il avance ici l'idée que, le geste étant «de la chair montrée» (p. 89) et ne pouvant être perçu que comme «espace et temps *condensés* » (p. 90) la photographie, à cause de sa proximité fondamentale avec lui (ils sont tous deux image découpée) est peut-être la trace la plus nécessaire à l'analyse de ce geste qui pourtant ne s'inscrit que dans sa durée. La démonstration repose donc sur une contradiction. Elle est pourtant concluante. Et même les plus sceptiques ne pourront en fin de compte nier le fait que la photographie, grâce à son statut de trace (Barthes l'a dit mieux que tout autre), comble l'absence intolérable de la représentation à jamais disparue, en rendant à nouveau possibles «les deux attitudes, l'économique et la sémiotique, [...] comme deux types de rapport pouvant être institués entre l'image et le spectacle disparu» (p. 88).

Si l'article de Freddie Rokem, «Un ange en marche: de la fonction «représentative» du corps humain» a été choisi pour conclure ce compte rendu c'est parce qu'une note d'optimisme (d'utopie?) s'en dégage quant à l'existence possible d'un point de départ à un modèle général de l'analyse de la gestuelle. La question centrale que se pose ici l'auteur est formulée comme suit: «quelles sont les conditions nécessaires à la réalisation de la transformation de l'être humain vivant en œuvre d'art?» (p. 104). Question ambitieuse s'il en est, qui peut aussi être posée en ces termes: «est-il possible de dégager la surimposition d'une fonction esthétique dominante de la gestuelle?» (p. 103). L'hypothèse de l'auteur est que la gestuelle, bien que difficilement isolable de la dimension textuelle du théâtre, possède bel et bien «une dimension indépendante de la représentation, avec ses règles propres et nettement perceptibles» (p. 104). L'analyse portera en premier lieu sur l'utilisation, par le corps de l'acteur, d'axes verticaux et horizontaux de

mouvements et de gestes, et sur leurs diverses combinaisons. L'auteur donne alors plusieurs exemples de répétitions au cours desquelles il a pu observer que les passages les plus problématiques à mettre en scène étaient ceux où deux univers de réalité différents se rencontraient. Il semblerait qu'à chaque fois le problème ait été résolu par l'emploi d'une gestuelle s'appuyant sur l'utilisation de l'axe vertical. (C'est d'ailleurs ce lien entre le thème des deux univers et le type de gestuelle utilisée pour les signifier qui a conduit l'auteur à s'interroger sur la fonction représentative du corps humain.) Mais, plus précisément, c'est le continuum entre l'axe vertical (représentatif du destin de l'individu) et l'axe horizontal (expression d'une expérience collective) qui est essentiel, car c'est de lui que naît la fonction représentative du corps (p. 106). L'analyse se place donc bien ici dans une perspective morphologico-structurale, et c'est cette dernière qui, souhaite l'auteur, pourrait servir de point de départ à un modèle plus large de l'analyse de la gestuelle, qui soit à la fois synchronique et diachronique. Et mythopoétique: dans cet article, l'idée de chevauchement des univers est centrale. Et c'est l'ange qui, en effectuant une descente en marche horizontale, relie entre eux les univers. Chez Wim Wenders, l'angei est celui «qui permet la transformation esthétique de l'objet inanimé» (p. 108). Mais c'est aussi et surtout l'image la plus souvent utilisée pour saisir l'essence de l'acteur et l'art de son jeu, pour dire la magie du théâtre qui nous frôle du bout de ses ailes, dans un geste que l'on oubliera d'analyser pour un instant.

*Département de théâtre
Université du Québec à Montréal*

KATIA DELAY

Revue des revues

1. Périodiques de langue française (été 1993 - été 1994)

Alternatives théâtrales (n° 41-42, 43, 44, Bruxelles), *les Cahiers de la Comédie-Française* (n° 8, 9, 10, 11, Paris), *les Cahiers de Prospero* (n° 1, 2, Villeneuve-lez-Avignon), *Cahiers de théâtre Jeu* (n° 67, 68, 69, 70, Montréal), *du théâtre (la revue)* (n° 1, 2, 3, 4, Paris), *Études théâtrales* (n° 2, 3, 4, 5, Louvain-la-Neuve), *Revue d'histoire du théâtre* (n° 178-179, 180, 181, Paris), *Théâtre/Public* (n° 113, 114, 155, 116, Gennevilliers).

À la mémoire de Bernard Dort (1929-1994).

Vagabondage

Des revues meurent. D'autres naissent. Si quelques-unes ont une longévité remarquable, tels les *Cahiers Renaud-Barrault* (Gallimard, 1953-1988: 115 numéros), plusieurs ne franchissent jamais le cap des dix ans, telle, hélas, la stimulante revue *l'Art du théâtre* (Actes Sud, 1985-1989: 10 numéros), qui a duré le temps du séjour d'Antoine Vitez à la direction du Théâtre national de Chaillot, avant qu'il ne soit nommé à celle de la Comédie-Française. C'était là deux lieux de pensée, aimantés certes par les créateurs et les théâtres qui en avaient parrainé la naissance, mais qui offraient une réflexion ouverte, plurielle, sur la réalité théâtrale. Il ne s'agissait pas là de revues dites savantes (encore que des universitaires y aient écrit régulièrement), mais pas davantage d'organes d'auto-consécration, à la manière de ces journaux et revues-maison des entreprises théâtrales subventionnées, qui prolifèrent en France et ailleurs depuis dix ans comme en réponse à une couverture journalistique jugée hostile ou indifférente. Cette guerre du papier, au propre et au figuré, n'est-elle pas à l'image d'une société déboussolée, où chacun est en quête de reconnaissance immédiate, au mépris du travail de fond et de longue haleine? Allez savoir...

Prendre en compte les périodiques sur le théâtre relève donc, pour les chercheurs comme pour les praticiens, d'une nécessité organique, pour ne pas dire éthique — ce qu'on pourrait appeler une morale du savoir. Pratique éphémère, fragile, toujours menacée par la surenchère médiatique et l'air du temps, le théâtre a besoin de ces caisses de résonance que sont les revues «spécialisées» qui assument librement le risque de penser, à une époque qui s'émiette dans le «tout se vaut»...

Devoir de résistance au «prêt-à-penser» et faculté critique vont ainsi de pair. Les revues, dont il sera question dans cette chronique à chaque automne, interviennent dans l'après-coup, une fois que la poussière de la représentation est retombée. Mais elles sont néanmoins les gardiennes de la mémoire théâtrale, au-delà de l'événement, dans le va-et-vient entre le passé et le présent, l'acte et ses conséquences, le jeu et la vie, les scènes et la cité, cette autre scène. Elles accompagnent les créateurs scéniques et elles contribuent à en ressaisir les œuvres, à mettre en perspective les avancées et, le cas échéant, les reculs de l'art du théâtre.

Plus que tout autre art, peut-être, celui du théâtre ne saurait se passer d'une «écriture intervenante», plus spécifiquement de spectateurs-qui-écrivent. Bernard Dort fut l'un d'eux, comme le rappelle avec justesse Jean-Loup Rivière dans le numéro 11 des *Cahiers de la Comédie-Française* où l'auteur de *Théâtre en jeu* — entre autres ouvrages pénétrants — signait jusqu'à sa mort prématurée une chronique, en quelque sorte testamentaire, intitulée «La pratique du spectateur». Dort ne fut pas tant un «théoricien» du théâtre qu'un praticien de la critique, dans ce que celle-ci réclame de rigueur analytique (précision, clarté, raisonnement incisif) et de synthèse en mouvement. La pratique du spectateur Dort nous lègue une lourde responsabilité: l'exigence d'une écriture. Ce n'est pas rien.

Revenons maintenant à l'objet principal de cette section nouvelle de *l'Annuaire théâtral*: la recension des périodiques théâtraux en langues française et anglaise. Pour des raisons qui tiennent à une espèce de contrat tacite voulant que les numéros de revues échappent à un examen critique, il est rare de trouver dans les revues théâtrales existantes une analyse de ce que font leurs semblables. Des spectacles, bien entendu, des trajectoires de créateurs et des ouvrages sur le théâtre y sont examinés, mais rarement sinon jamais la production éditoriale d'autres périodiques. Comme si la critique de la critique était frappée d'une implacable loi du silence...

Cela peut et doit changer, malgré la précarité économique dans laquelle se retrouvent la plupart des périodiques spécialisés (à commencer par la revue que vous lisez présentement) dans le domaine des arts de la scène, sinon tous. Mais, justement, parce que les revues, comme dans d'autres domaines de connaissance, jouent un rôle crucial, en ce que s'y énoncent des hypothèses, des approches herméneutiques et des analyses qui ont à voir avec l'état du savoir d'une discipline complexe comme l'est le théâtre, il vaut la peine d'y consacrer quelque énergie.

Connaître le théâtre qui se fait implique, dans cette perspective, de lire aussi, ce qui s'appelle lire, les revues qui en traitent. Appelons cela l'ouverture d'un chantier, guère fréquenté comme on l'a dit, mais qui mérite certainement d'être investi. Ne cachons pas que nos premiers pas dans cette direction seront cette fois on ne peut plus modestes, d'où notre titre de «Vagabondage». Dès l'année prochaine, il faudra s'assurer en effet du concours de collaborateurs qui prendront en charge le compte rendu de la production de l'une ou l'autre des revues qui quadrillent, en français ou en anglais, l'espace de la production théâtrale actuelle. Pour l'heure, il s'est agi d'identifier tout simplement un certain nombre d'acteurs sur le terrain de la réflexion critique, de pointer des dossiers sinon des articles qui ont, de notre point de vue, quelque intérêt.

Histoire et discours savant: *Revue d'histoire du théâtre, Études théâtrales*

Parvenue en 1993 à sa 45^e année de parution, la *Revue d'histoire du théâtre*, publiée à Paris, est à n'en pas douter une institution. Ce périodique trimestriel est d'abord centré sur le théâtre français, mais les sommaires accueillent à l'occasion des articles sur des domaines étrangers, comme celui sur «Meyerhold et l'objet scénique», par Luc Boucris (n° 180, pp. 51-60). Autrement, on y trouve des études à caractère historique, mais aussi des études sur les textes dramatiques du patrimoine français, qui intéresseront le lecteur québécois. Ainsi, j'ai lu avec plaisir le brillant article de Gérard Piacentini intitulé «*Fin de partie*: Beckett critique d'Aristote» (*ibid.*, pp. 17-26). On y découvre, par ricochet, que Brecht n'aura pas été le seul à envisager une dramaturgie non aristotélicienne au XX^e siècle. Je signalerai, enfin, le numéro double (n° 178-179) sur «Les derniers feux du théâtre en vers, de Hugo à Cocteau (1800-1950)», qui offre ainsi les Actes du colloque sur le même thème, organisé en 1992 par le Centre de recherches sur l'histoire du théâtre en France.

La revue *Études théâtrales*³ est beaucoup plus récente, sans l'être tout à fait. Elle a pris en fait la relève des *Cahiers théâtre Louvain*, disparus en 1992. Publiée en Belgique par le Centre d'études théâtrales de Louvain-la-Neuve, cette revue réunit dans son comité de rédaction des universitaires belges et français (de l'Institut d'études théâtrales de Paris III). Après un premier numéro, consacré à «Théâtre et université», et un second à «L'adaptation» et au «Théâtre et adolescence» (1992), le périodique universitaire qui semble vouloir faire une large place aux travaux d'étudiants du cycle supérieur, a publié un dossier en deux numéros (1993, n° 3 et n° 4) sur le metteur en scène français Antoine Vitez. Par ailleurs, la revue continue de publier annuellement une très utile «Bibliographie des arts du spectacle», établie par Christiane Fraipont; dans le n° 5 (1994), la bibliographie couvre les ouvrages en langue française publiés en 1991 et classés sous diverses rubriques qui en facilitent la consultation.

Trois revues d'art et d'essai: *Alternatives théâtrales*, les *Cahiers de la Comédie-Française* et *Théâtre/Public*

Dans la catégorie des revues d'art et d'essai, j'ai réuni trois titres qui, chacun à sa manière, contribuent à donner l'heure juste en ce qui concerne les débats et les préoccupations des gens de théâtre et des observateurs attentifs en France et en Belgique.

La revue belge de grand format *Alternatives théâtrales* fait une large place à la photographie, sans négliger pour autant la substance éditoriale. Dans le passé, elle a publié des numéros remarquables sur Marguerite Duras (n° 14), le Butô (n° 22-23) ou Bernard-Marie Koltès (n° 35-36), pour n'en nommer que quelques-uns. Au cours de la dernière année, elle a publié un numéro double sur «Le théâtre de l'hispanité» (n° 41-42), et deux numéros plus éclectiques où on remarque deux dossiers consacrés à des metteurs en scène actuels, soit Claude Régy (n° 43) et Luc Bondy (n° 44).

Les *Cahiers de la Comédie-Française* ont vu le jour à l'automne 1991 à la suite de la nomination de Jacques Lassalle à l'intendance de la célèbre institution tricentenaire. Éditée conjointement par la Comédie-Française et les éditions P.O.L., la revue trimestrielle n'est pas forcément tournée vers les seules productions du Français, comme

³ Abonnement à l'étranger: 800 FB/2 numéros par an. Centre d'études théâtrales, Ferme de Blocry, Place de l'Hocaille, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

on nomme familièrement la maison fondée par Richelieu. Une place importante est accordée à des questions plus larges, transversales aux pratiques contemporaines du théâtre. À lire les premiers sommaires, on constate sans peine que plusieurs signataires de *l'Art du théâtre* (voir plus haut) ont transité vers le nouveau périodique: Dort, Sarrazac, Sallenave, Regnault... Ce sont là des plumes qui portent et qui font réfléchir. La revue paraît même avoir survécu (pour le moment) au départ abrupt de Lassalle (après l'élection de la droite), remplacé par Jean-Pierre Miquel durant l'été 1993. Dans le numéro d'été de chaque année, la revue publie l'album photographique des nouveaux spectacles de l'année écoulée. Dans chaque numéro régulier, un sommaire très riche et diversifié attend le lecteur. Je glane au hasard deux textes, signés respectivement Jean-Loup Rivière (rédacteur en chef) et Bernard Sichère «Autour de la société du spectacle» (n° 9, automne 1993), ou encore la réédition de la célèbre (mais introuvable) «Causerie sur la mise en scène» d'André Antoine (n° 10, hiver 1994). Dans ce dernier numéro, on trouve également un article sur «Le théâtre au Québec» (*Ibid.*, pp. 111-121), par Irène Sadowska-Guillon: c'est un texte qui «emprunte» à gauche et à droite, sans nommer ses sources — j'y ai retrouvé ici et là un air de parenté avec certaines de mes propres publications... —, mais cette dame sait y faire pour ne pas être accusée carrément de plagiat. Après les entrées maladroites sur le théâtre québécois dans le *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (Bordas, 1991), sous la direction de Michel Corvin, voilà un autre exemple de traitement cavalier, à la limite de l'honnêteté intellectuelle, des pratiques dramatiques et scéniques de la «Belle Province». La lecture du numéro 11 (printemps 1994) a un peu calmé ma colère avec son intéressant dossier sur «Le spectateur», mais j'avoue que je me suis demandé si les articles sur le théâtre scandinave, dans le même numéro, étaient aussi informés que celui sur le Québec. Je gage que oui parce que, pour le Danemark, la Norvège et la Suède, la rédaction a fait appel à des commentateurs issus de ces pays...

Quant à la revue *Théâtre / Public*, elle continue d'être une publication bimestrielle incontournable. Publiée par le Théâtre de Gennevilliers, en banlieue de Paris, cette revue présente toujours des sommaires passionnants, parce qu'on y retrouve des textes audacieux, des analyses décapantes et un regard acéré sur l'état des lieux, au théâtre et dans la société, en France et ailleurs. À l'occasion du bicentenaire de la mort de Goldoni, la revue a consacré un numéro double (n° 112-113, juillet-oct. 1993) à l'œuvre de l'auteur italien et aux mises en scène contemporaines de ses pièces en Italie et en France. Dans le numéro suivant (nov.-déc. 1993), on peut découvrir un auteur napolitain, Enzo Moscato, et la situation du théâtre en Bulgarie. Avec son numéro 115 (janv.-fév. 1994),

la revue se penche sur Shakespeare, notamment sous l'angle philosophique à travers un dialogue d'ouverture entre Georges Lavaudant et Bernard Sobel, deux metteurs en scène français aux vues très éclairantes. Le reste du numéro est à l'avenant: un délice pour l'esprit et un désir de théâtre qui ne dément pas. Enfin, dans le numéro 116 (mars-avril 1994), le sommaire s'ouvre à la Russie, celle du début du siècle et celle de l'après-URSS. Incontournable, je vous dis.

Deux nouvelles parutions françaises: *du théâtre (la revue)* et *les Cahiers de Prospero*

Après la disparition d'*Acteurs-Auteurs* qui a fait paraître son centième et dernier numéro en 1992, le champ était libre pour une nouvelle revue d'information et de réflexion destinée à un large public. Il n'existe toujours pas, en effet, d'équivalent au *Magazine littéraire* dans le domaine théâtral en France. Les États-Unis ont *American Theatre*, l'Allemagne a *Theater Heute*, mais on chercherait en vain en Europe francophone un périodique, si possible mensuel, qui adopte une formule plus journalistique que savante, sans sacrifier l'intelligence et le plaisir de la lecture.

Même si le théâtre est devenu un «art minoritaire» depuis l'avènement du cinéma et en comparaison avec la télévision, l'abondance des productions scéniques et la circulation outre-frontières de nombreux spectacles justifieraient amplement l'existence d'un magazine francophone à vocation internationale. Mais ce n'est pas demain la veille, face à des Français qui ont beaucoup tendance, dit-on, à boudier la francophonie.

Quoiqu'il en soit, les éditions Actes Sud ont parrainé en 1993 le lancement d'un nouveau périodique trimestriel: *du théâtre (la revue)*⁴. Avec le soutien de la Société des auteurs et compositeurs dramatiques (SACD) et sous la direction rédactionnelle de Claire David, la revue entend faire une place «à toutes les tendances», et se reconnaît un mot d'ordre: «apprendre et connaître à travers le théâtre», en servant «l'intérêt du public» (n° 1, juillet 1993, p. 1). Par sa facture soignée — couverture constructiviste, mise en page aérée, typographie sobre et nette —, ce périodique est un bel objet. Il a aussi la particularité de faire entendre d'autres voix, dans le concert (souvent cacophonique) des pratiques théâtrales actuelles. La proximité des éditions Actes Sud fait que des auteurs

⁴ Abonnement à l'étranger: 280 FF (4 numéros), a/s Pour le théâtre, 18, rue de Savoie, 750006 Paris, France.

et des praticiens étrangers — en particulier les Russes — font régulièrement partie du sommaire. Autre initiative à signaler: une chronique sur le théâtre jeune public qui est ainsi mis de plain-pied avec le théâtre des «grands». Parmi les textes qui m'ont frappé — je confesse mon intérêt actuel pour les questions touchant les rapports entre le théâtre et l'État —, il y a l'excellent dossier de Denis Carot sur la situation des théâtres subventionnés en France, intitulé «Quand l'État oublie son rôle» (n° 1, pp. 61-78; n° 2, pp. 41-64), suivi par «Quel avenir pour le théâtre privé?» de Laurence Bailloux (n° 3, pp. 55-70), et par l'analyse de Laurence Bailloux et Frédéric Nauczyciel, «Jeunes Compagnies: inventer l'avenir» (n° 4, pp. 47-67). Dans une autre veine, l'auteur Claude Prin propose en deux volets une «Reconnaissance de la tragédie» (n° 2, pp. 34-38; n° 3, pp. 42-51). Ici et là, des inédits de Genet, d'Audiberti et de Minyana, des commentaires (plutôt que des critiques) sur des spectacles, des rappels de l'apport des membres du Cartel (Pitoëff, Dullin). Bref, une matière vivante, sans pesanteurs, où le questionnement est vif et engageant.

Même esprit délié, même ferveur dans le périodique lancé par le Centre national des écritures du spectacle, La Chartreuse, en mars 1994: *les Cahiers de Prospero*⁵. Cette revue est animée par une rédaction composée quasi totalement d'auteurs dramatiques, dont Michel Azama qui agit à titre de rédacteur en chef. Des textes de Noëlle Renaude, de Philippe Minyana, d'Eugène Durif (notamment sur le Québécois Daniel Danis, n° 1) côtoient des relectures de textes contemporains (Hugo Claus, Roland Dubillard), des inédits (Heiner Müller), des comptes rendus de spectacles, des informations sur les publications récentes et la liste des créations à la scène en France durant la dernière saison. Une rubrique mérite à elle seule le détour: «Le feuilleton des formes»; dans le n° 1, Roland Fichet y aborde en une série de dialogues «L'art de fendre» (pp. 43-55) où il passe en revue la dramaturgie contemporaine avec une acuité qui lui permet d'interpeller les metteurs en scène-démiurges, et dans le n° 2 (juillet 1994), Jean-Marie Piemme cerne avec son intelligence habituelle les «Façons de narrer» (pp. 51-64). J'ai aussi été sensible au dossier sur la dramaturgie anglaise actuelle (n° 2, pp. 74-88) et à l'entretien amical de trois auteurs avec Bernard Dort, qui a été distribué sur trois numéros. Voilà une revue qui constitue un véritable appel d'air, en redonnant aux auteurs vivants un espace éditorial que l'évolution du théâtre depuis une vingtaine d'années avait mise à mal. Un périodique à suivre dans les années qui viennent.

⁵ Abonnement: 200 FF (4 numéros), a/s CNES-La Chartreuse, BP 30, 30400 Villeneuve les Avignon, France.

Québec: les Cahiers de théâtre Jeu

On comprendra que je ne sois pas le mieux placé pour dire tout ce que je pense des *Cahiers de théâtre Jeu*... Malgré que je n'y sois pas directement associé depuis maintenant onze ans (j'y ai tout de même collaboré de temps en temps), je ne sais toujours pas si je dois ou non m'en tenir à ce que certains appelleraient peut-être un devoir de réserve. Je crois pourtant que *Jeu*, comme n'importe quelle publication, a besoin d'être critiqué, c'est-à-dire «passé au crible». Sa proximité géographique ne doit pas en faire un intouchable.

Cela dit, les quatre derniers numéros de cette précieuse et toujours belle revue (il faut saluer bien haut le graphisme inventif de Luc Mondou) ont été, à mon sens, de la meilleure venue. Cette bonne cuvée a compris, entre autres, un dossier sur la tragédie (n° 68), auquel il a manqué toutefois une réflexion sur le retour du tragique dans la dramaturgie contemporaine. Dans le même numéro, je retiens l'entretien de Josette Féral avec Nicola Savarese, intitulé «Pourquoi l'anthropologie théâtrale?» (pp. 119-142). Le numéro 69 proposait deux dossiers substantiels et solides sur les spectacles *Roberto Zucco* (Koltès-Marleau) et *Comédie russe* (Tchekhov-Lemieux-Denoncourt). Dans le numéro 70, *la Locandiera* (Goldoni-Beaulne) et Eugenio Barba sont l'objet d'analyses pertinentes qui viennent attester la rigueur et la finesse des fidèles collaborateurs et membres de la rédaction de la revue. En outre, depuis le numéro 66, *Jeu* a retrouvé le goût de l'éditorial (il n'y en avait pas dans le n° 70...) et des textes plus polémiques (sans excès) ou plus personnels (sinon intimes) en demandant à ses rédacteurs d'y aller de leurs chroniques. C'est là un signe évident de la vitalité rédactionnelle. Moins évidente, ce sera mon bémol, est la section consacrée aux «Critiques» de spectacles et aux «Coups d'œil»: une persistante perspective littéraire, couplée à un bon-ententisme qui sent sa complaisance, donne des résultats pour le moins inégaux. Le sens critique s'en trouve trop souvent dilué. Vivement des collaborateurs qui se montrent plus exigeants: le théâtre au Québec n'en a-t-il pas bien besoin?

Gilbert David

* * *

2. Périodiques de langue anglaise

Il existe beaucoup plus de revues anglophones spécialisées en études théâtrales que de revues francophones. Avec la Grande-Bretagne, les États-Unis, l'Australie et le Canada anglais le bassin de chercheurs qui doivent publier le résultat de leurs travaux est très élevé. Aussi, comparativement au monde francophone, où il existe relativement peu d'universités donnant une formation avancée en théâtre, le monde anglophone offre des possibilités d'études théâtrales variées, tant au niveau de la maîtrise qu'au niveau du doctorat. De plus, aux États-Unis, il n'y a pas d'institution nationale de formation professionnelle du genre Conservatoire ce qui permet aux universités de gérer sous un même toit les formations théorique et pratique. Les universités sont donc des centres de recherche important qui ont besoin des outils de communication que sont les revues spécialisées.

Les anglophones, dans leur enseignement et dans leurs publications, distinguent deux formes d'études théâtrales: l'étude littéraire du théâtre (*drama*) et l'étude des pratiques théâtrales (*theatre*). Il devient facile d'identifier l'approche défendue par une université, une revue ou un chercheur simplement en identifiant s'il se réclame d'une approche d'analyse littéraire (*drama*) ou d'une approche d'analyse de la praxis (*theatre*).

Avec ces considérations présentes à l'esprit, voici la liste des revues anglophones essentielles à l'étude du théâtre contemporain:

American Theatre
Comparative Drama
Modern Drama
Modern International Drama
New Theatre Quarterly
Performing Arts Journal
Plays and Players
TDR (The Drama Review)
Theatre
Theatre Craft
Theatre design and Technology

Theatre Journal
Women and Performance

À cette liste nous devons ajouter, parce qu'ils s'intéressent parfois aux pratiques théâtrales au Québec et parce que nous sommes encore canadiens:

Theatre Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada
Canadian Theatre Review

Pour les historiens et les chercheurs qui sont préoccupés par le théâtre non contemporain, il est aussi possible de consulter:

Nineteenth Century Theatre Research
Restoration and Eighteenth Century Theatre Research
Theatre History Studies
Theatre Notebook
Theatre Research international
Theatre Survey

Il serait possible d'allonger cette liste à l'aide d'une grande quantité de revues qui s'intéressent à des sujets spécifiques en théâtre, ou qui sont publiées par une université ou une association ayant des intérêts particuliers. De ce groupe, j'ai retenu quelques publications qui me semblaient particulièrement intéressantes:

Theatre Symposium
Theatre Forum
Dramatic Theory and Criticism
Theatre In Sight
Theatre Topics
The Journal of American Drama and Theatre

Il est évident qu'un nombre élevé de revues ne sont pas mentionnées ici, toutefois un chercheur qui se donnerait la peine de consulter toutes ces revues posséderait une excellente image de l'état de l'étude et de la pratique théâtrale anglophone.

En révisant les différentes revues théâtrales disponibles en anglais à Montréal, je me suis arrêté à quelques publications qui me semblaient dignes de mention. J'ai porté une attention particulière aux numéros spéciaux ou thématiques publiés entre l'automne 1993 et l'automne 1994.

Theatre Journal

Dans l'article de présentation du numéro 4, vol.45, l'éditeur W.B. Worthen questionne l'orientation des programmes universitaires de l'enseignement du théâtre aux USA. Il met en garde contre la valorisation excessive de la pratique au détriment de la théorie. Il défend l'importance de l'intégration des développements théoriques des dernières années à l'enseignement du théâtre, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise et au Doctorat.

C'est dans cet esprit que ce numéro a pour thème; *Disciplinary Disruption* (Désordres dans la discipline ou rupture disciplinaire). Trois articles retiennent particulièrement l'attention. Dans *Geographies of Learning: Theatre Studies, Performance and the «Performative»*, Jill Dolan encourage une redéfinition de la pratique (inter)disciplinaire, quand on se demande comment un sens renouvelé du théâtre pourrait réorganiser le champ disciplinaire (théâtre\performance\études sur la culture), et imagine une nouvelle relation entre les genres de production — théorique, critique, pédagogique, et scénique. Dans un autre article Stanton B. Garner Jr., en prenant le théâtre de Beckett en exemple, développe une critique du déplacement de la théorie phénoménologique par la déconstruction, et plus particulièrement par la théorie post-structuraliste; lire l'expérience du corps en scène, croit Garner, peut faire partie d'une politique pour une phénoménologie théâtrale vivante. Rosemarie K. Banks — dans un troisième article qui défie les frontières entre les études théâtrales et les études de la représentation — étudie la présentation publique de deux «leaders» Amérindiens du XIX^e siècle, Black Hawk et Red Jacket, et la façon dont ces représentations ont resitué la position des «Indiens» dans le discours culturel de l'Amérique Jacksonienne. Les trois autres articles du numéro s'adressent aux formes contemporaines de l'historiographie théâtrale et privilégient des approches économiques, positivistes et féministes.

Il faut noter que le *Theatre Journal* publie chaque année la liste de tous les projets de thèses de Doctorat en cours dans le monde.

New Theatre Quarterly

New Theatre Quarterly, qui s'intéresse à tous les aspects de la recherche théâtrale avec un intérêt particulier pour le théâtre contemporain, m'attire plus que TDR qui partage des orientations semblables, quoique souvent plus théoriques. C'est pourquoi, sans m'arrêter sur un article spécifique, je me permets de souligner ce qui me semble le plus intéressant dans le cru 1993-94 de *NTQ*: No. 36: «Social Space in Ancient Theatre»; «Situationist Theory and Theatrical Practice»; «Theatre Anthropology and the Shaping of Revolt»; No. 37: «The Craft of the Dramaturg»; «Lesbian Community and Performance»; No. 38: «Armand Gatti's Theatre of the Excluded»; «The Genesis of Theatre Anthropology»; «The Art and Audience of Julia Varley»; «Video Techniques for Theatrical Documentation»; No. 39: «Chaos Theory in Theatre from Ibsen to Stoppard»; «A Postpositivist Approach To Theatre History».

Theatre Research International

En plus de ses numéros habituels sur la recherche contemporaine et sur l'histoire du théâtre *Theatre Research International* a publié un numéro spécial intitulé: «Strindberg in Performance». Édité par Jacqueline Martin de l'Université de Stockholm, ce numéro montre comment Strindberg continue à vivre sur la scène Suédoise. *Mademoiselle Julie* se trouve au centre des préoccupations de l'équipe des «Nordic Theatre Studies» qui a monté ce superbe dossier.

Le numéro décrit aussi la collection de textes de Strindberg qui se trouve à la Bibliothèque Royale de Stockholm et le projet d'une édition critique des œuvres complètes de Strindberg en CD-Rom. Ce dernier projet qui a débuté en 1979 devrait se poursuivre jusqu'en 1999.

Theatre Research in Canada/ Recherche Théâtrale au Canada

Le comité de rédaction de la revue a été complètement modifié pour la publication d'automne 1994. Dans leur avant-propos, les éditeurs annoncent les nouvelles orientations de la revue en ces termes:

...la recherche sur le théâtre ne peut être que stimulée par la rencontre avec les méthodes issues de la sociologie, de l'anthropologie, de la nouvelle histoire, des théories littéraires et de la linguistique, et invitent à l'examen de ces riches lisières où se côtoient la musique, la danse, le cinéma, le théâtre et les autres modes de performance. Ce qui est certain, c'est que les rapports entre les créateurs et leurs témoins, entre les artistes et leur société se modifient continuellement, et que notre saisie des événements doit être en évolution constante, de même que les outils critiques que nous forçons pour y parvenir.

Il faut noter dans le numéro 2, du volume 14, un article d'Hélène Beauchamp — «Theatre Research as (Theatrical) Practice: Recognizing Theatre for Young Audiences» — où elle trace un historique de la recherche en théâtre pour l'enfance et la jeunesse au Québec, dans le but de légitimiser cette forme de recherche.

Canadian Theatre Review

Canadian Theatre Review publie des articles sur la pratique théâtrale partout au Canada et inclut à chaque parution un ou deux textes dramatiques d'auteurs canadiens.

Récemment, (automne 1994) la revue célébrait ses 20 ans avec un numéro spécial double (n° 79-80). Dans ce numéro, l'on retrouve deux index. Le premier fait l'inventaire des textes publiés dans les numéros 1 à 77 de la revue. Dans cet index on peut constater que Jean Barbeau, Michel Tremblay, Jean Provencher et Gilles Lachance, François Camirand, Yves Lavault, Monique Rioux et Michel-O. Noël, René-Daniel Dubois, Robert Lepage et Marie Brassard ainsi que Marianne Ackerman, tous auteurs québécois, ont été publiés en anglais dans *CTR*. Le deuxième index donne en ordre alphabétique le nom de tous les collaborateurs de la revue depuis ses débuts et le titre de tous les articles publiés. C'est une mine d'or de renseignements sur la pratique théâtrale canadienne depuis 1974 jusqu'à maintenant. Parmi les collaborateurs québécois de la revue, on compte entre autres: Marianne Ackerman, Hélène Beauchamp, Lorraine Camerlain, Paul Lefebvre, Gilbert David, Hélène Dumas, Yves Sioui Durand, Josette Féral, Jean-Claude Germain, Aline Gélinas, Linda Gaboriau, Camille Laurin, Bernard Lavoie, Solange Lévesque, Maureen Martineau et Odette Lavoie, Diane Pavlovic, Dennis Salter, Michel Vaïs, Louise Vigeant et Rodrigue Villeneuve. On retrouve aussi dans cette liste de collaborateurs quelques sommités internationales: Eugenio Barba, Eric Bentley, Harold Clurman, Tadeusz Kantor et Joseph Papp.

Parmi les revues à diffusion plus restreinte que j'ai consultées, il est important de nommer *Dramatic Theory and Criticism* qui a publié au printemps 1993 un excellent numéro sur les théories féministes en théâtre. Il faut aussi mentionner une revue comme *Theatre Symposium* qui chaque année publie les actes du colloque du Southeastern Theatre Conference. C'est une des revues qui publient de façon ponctuelle, à l'occasion des colloques. En 1994, le thème de la revue était «Theatre in the Antebellum South». André-G. Bourassa y faisait paraître un article intitulé: «The Rebirth of French Theatre in the Province of Quebec, 1765-1825: The Role of French Actors and Directors from the United States».

Theatre Forum

En terminant, je m'en voudrais de ne pas mentionner *Theatre Forum*. Une revue publiée par l'Université de Californie à San Diego. C'est une nouvelle revue — à l'automne 1994, elle publiait son cinquième numéro — qui publie des textes dramatiques accompagnés de dossier sur les auteurs qui les ont écrits et sur leur création scénique. Les éditeurs de la revue s'intéressent particulièrement aux auteurs d'Europe centrale et aux productions de l'avant-garde californienne.

Bernard Lavoie



Madame Ferrabini (rôle titre) et Germaine Giroux dans *Madame Butterfly* au His Majesty's, en décembre 1910. (Photo: Lactance Giroux; coll. particulière.)

Collaborateurs

MATHILDE BAISEZ (M.A.) enseigne le théâtre à Lachine et le français langue seconde à la CECM et au COFI. Elle anime des ateliers en théâtre et a organisé des semaines interculturelles. Dans le passé, elle a beaucoup travaillé sur les techniques clownesques, incarnant entre autres le personnage de Charlotte Papillon qu'elle a créé.

GISÈLE BARRET (D. ès l.) est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, depuis 1989, à l'Institut d'Études théâtrales de l'Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III. Elle est présidente de l'ACTU et responsable de GRADUEL. Elle a rédigé les premiers programmes et guides pédagogiques d'expression dramatique pour le ministère de l'Éducation du Québec (1969-1973). Elle a publié plusieurs livres en français, en anglais, en espagnol et en portugais. Elle a été présidente-fondatrice de l'Association des professeurs d'expression dramatique du Québec (APEDQ) en 1972 et responsable de la revue *Expression* (1975-1986).

HÉLÈNE BEAUCHAMP (Ph.D.) est professeure au Département de théâtre de l'UQAM et codirectrice de la revue *Theatre Research in Canada/Recherche Théâtrale au Canada*. Ses travaux portent sur les rapports entre le théâtre et l'éducation, sur le théâtre et l'adolescence, et sur l'histoire et la situation du théâtre professionnel au Québec depuis 1940. Membre du comité de rédaction du *Théâtre canadien-français* (Fides, 1976), elle a publié plusieurs ouvrages sur des questions relatives au théâtre et à l'éducation.

ANDRÉ-G. BOURASSA (D. ès l.) est professeur au Département de théâtre de l'UQAM. Sa thèse de doctorat sur le surréalisme au Québec s'est mérité le prix France-Canada. Il a publié de nombreux ouvrages et articles de recherche sur l'automatisme et sur le théâtre québécois. Il est membre fondateur et ancien président de la Société québécoise d'études théâtrales, et directeur actuel de *l'Annuaire théâtral*.

MONIK BRUNEAU (Ph.D.) est directrice du programme de premier cycle et professeure au Département de danse à l'UQAM. Ses activités de recherche, qui se partagent entre l'évaluation des apprentissages en art et la didactique de la création, l'amènent régulièrement à travailler avec des enseignants sur le terrain. La professionnalisation de la formation des spécialistes en art est au cœur de son action.

FRANCINE CHAÎNÉ (Ph.D.) est professeure d'art dramatique à l'École des arts visuels de l'Université Laval. Elle a acquis une formation en arts plastiques et en enseignement de l'art dramatique. Elle a une production en arts visuels (installations-vidéo) et s'intéresse au genre autobiographique. Ses réflexions portent sur la rétroaction et sur les modes de présentation de l'art dramatique au primaire. On lui doit quelques ouvrages et articles sur le théâtre et l'éducation.

GILBERT DAVID (M.A.) enseigne l'histoire et l'esthétique de l'art dramatique au niveau universitaire. Critique de théâtre et conseiller dramatique, il collabore régulièrement au journal *le Devoir*. Il est l'auteur de répertoires et de nombreux articles sur le théâtre au Québec. Il prépare actuellement un doctorat en histoire du théâtre québécois à l'Université de Montréal.

SYLVIE FORTIN (Ph.D.) est professeure au département de Danse de l'UQAM. Elle détient une expérience d'interprète et poursuit actuellement une formation professionnelle à l'Institut Feldenkrais d'éducation somatique. Ses intérêts portent sur les méthodologies de recherche, l'éducation somatique, l'analyse de l'enseignement et la pratique de la danse chez les jeunes. Elle est coauteure de trois guides pédagogiques en danse et auteure de nombreux articles de recherche.

BENOÎT GAUTHIER (M.A.) travaille comme spécialiste au programme de francisation de la Commission scolaire des Draveurs. Il prépare actuellement un doctorat en Lettres françaises sur François Delsarte à l'Université d'Ottawa. Son mémoire de maîtrise a porté sur les principes de formation du comédien au Vieux-Colombier et leur incidence sur l'École nationale de théâtre du Canada.

MURIEL GOLD (Ph.D.) enseigne l'art dramatique au Département d'anglais de l'Université McGill. Elle a aussi enseigné l'art dramatique à l'Université Concordia et a été directrice artistique du Centre Saydie Bronfman (section théâtre, 1972-1980). Elle est l'auteure du livre *The Fictionnal Family in Drama, Education and Groupwork* et elle a publié de nombreux articles de recherche.

ODETTE GUIMOND (Ph.D.) est comédienne, metteuse en scène et codirectrice du Théâtre de la Nouvelle Lune. Elle enseigne le théâtre et la littérature à l'Université de Montréal. Spécialiste de la méthode Feldenkrais, elle s'intéresse à l'éducation somatique et à la création théâtrale et artistique.

BERNARD LAVOIE (M.F.A. in Arts) enseigne l'art dramatique au Département de théâtre de l'UQAM. Auteur de mises en scènes, il prépare actuellement un doctorat en histoire et critique du théâtre à la Louisiana State University. Ses recherches portent sur «Arthur Miller à Montréal: traduction de pièces américaines au Québec (1963-1993)».

DANIÈLE LE BLANC (M.A.) est coordonnatrice du Secteur théâtre au Service des activités culturelles de l'Université de Montréal. Elle est directrice-fondatrice du Festival québécois de théâtre interuniversitaire (FQTU) et secrétaire de la SQET. Elle a participé à plusieurs spectacles à titre de metteuse en scène et scénographe. Son mémoire de maîtrise en art dramatique a porté sur le Conservatoire d'art dramatique de Montréal.

CAROLE MARCEAU (M.A.) est enseignante spécialisée en art dramatique au secondaire. Elle fait également partie, comme comédienne et organisatrice, des Productions de La Régence, qui offre des spectacles dans différentes régions du Québec. Son mémoire de maîtrise a porté sur l'enseignement du théâtre en milieu scolaire.

DIANE SAINT-JACQUES (Ph.D.) est professeure au Département de didactique de l'Université de Montréal. Rattachée au secteur arts, elle assume particulièrement les cours de didactique de l'art dramatique au primaire. Elle mène des recherches sur l'expression créative en activités dramatiques. Elle a

publié un livre, *l'Attitude créative en activités dramatiques*, et des articles sur diverses facettes de l'enseignement de l'art dramatique.

CHANTAL THÉRIEN-LUSSIER (M.Éd.) œuvre dans le domaine de l'art dramatique depuis 1964. Elle enseigne actuellement à l'École secondaire Arthur-Pigeon. Son mémoire de maîtrise porte sur l'enseignement de l'art dramatique au primaire.

L'enfance de l'art

Ce numéro de *l'Annuaire théâtral* est tout entier consacré à l'éducation théâtrale.

Un premier groupe d'articles porte sur la formation des formateurs en art dramatique. Il rassemble des textes de **Gisèle Barret** sur les nouveaux jeunes chercheurs universitaires, d'**Hélène Beauchamp** sur la théorie des variables, de **Diane Saint-Jacques** sur l'engagement créatif en art dramatique, de **Chantal Thérien** sur les exigences ministérielles des programmes d'études théâtrales, et de **Francine Chaîné** sur la question de l'espace en enseignement de l'art dramatique.

Le deuxième groupe concerne l'enseignement de la danse. **Sylvie Fortin** y parle de l'appréciation chorégraphique et **Monik Bruneau** traite des attitudes dans la formation artistique à l'école.

Le troisième groupe a pour thème l'enseignement *par* le théâtre. **Mathilde Baisez** y étudie la théâtralisation comme moyen d'apprentissage d'une langue seconde, pendant qu'**Odette Guimond** propose son point de vue sur une méthode d'éducation somatique: la méthode Feldenkrais.

Le numéro est complété par des articles divers sur la formation. **André-G. Bourassa** raconte les débuts de l'enseignement de l'art dramatique au Québec, **Benoît Gauthier** fait l'histoire de la méthode delsaltienne et de ses correspondances actuelles, **Muriel Gold** retrace le Petit-Monde d'Yvonne Audet qui a marqué toute une génération d'acteurs québécois; **Danièle Le Blanc** nous livre les buts et débuts du Conservatoire d'art dramatique de Montréal, et **Carole Marceau** retrace «les courants actuels qui ont marqué l'enseignement de l'art dramatique au Québec» au niveau du secondaire.

9,95\$