



L'Annuaire théâtral

REVUE QUÉBÉCOISE
D'ÉTUDES THÉÂTRALES

55

THÉÂTRE ET FORMATION

Enjeux actuels de l'enseignement de l'art dramatique

L'Annuaire théâtral

N° 55

PRINTEMPS 2014

THÉÂTRE ET FORMATION
Enjeux actuels de l'enseignement
de l'art dramatique

SQET | Université 
de Montréal

L'Annuaire théâtral, qui fait revivre la publication du même nom de Georges-H. Robert (de 1908), est publié deux fois par année par la Société québécoise d'études théâtrales (SQET) en collaboration avec l'Université de Montréal. Les textes publiés dans *L'Annuaire théâtral* expriment librement les opinions de leurs auteurs ou de leurs auteures. Ils n'engagent pas la responsabilité de l'éditeur. *L'Annuaire théâtral* est indexé dans *Repère*.

Direction

Jeanne Bovet et Hélène Jacques, codirectrices (Université de Montréal; Collège Lionel-Groulx)

Comité de rédaction

Hervé Guay, président de la SQET (Université du Québec à Trois-Rivières)

Jean-Paul Quéinnec, responsable de la section Recherche-crédation (Université du Québec à Chicoutimi)

Conseil scientifique

Pauline Bouchet (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 et UQÀM), Yves Jubinville (UQÀM), Louise Ladouceur (Université d'Alberta), Catherine Sirois (UQÀM), Jean-Marie Apostolidès (Université Stanford), Bernadette Bost (Université de Grenoble), Irène Roy (Université Laval), Jane Moss (Duke University), Elisabeth Mudimbe-Boyi (Université Stanford), Irène Perelli-Contos (Université Laval), Jean-Pierre Ryngaert (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3).

Production

Secrétariat de rédaction : Émilie Coulombe

Révision des textes : Joëlle Rousseau-Rivard et Émilie Coulombe

Conception graphique et mise en page : Julie Parent (www.julieparent.com)

Impression : Repro-UQÀM

Couverture : *La ferme des animaux* de George Orwell, adaptation et mise en scène de Annick Terral, troupe de l'Ermitage du Collège de Montréal, 2013. Photographie de Maureen Rouge pour le Collège de Montréal.

Rédaction

L'Annuaire théâtral

lannuairetheatral@gmail.com

Département des littératures de langue française

Université de Montréal

C.P. 6128, succ. Centre-ville

Montréal (Québec)

Canada, H3C 3J7

ISSN: 0827-0198

ISSN: 1923-0893 (EN LIGNE)

Dépôt légal, 2^e trimestre 2015

Bibliothèque et Archives Canada

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Partenaires

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

Chaire de recherche du Canada en dramaturgie sonore au théâtre (UQAC)

Université de Montréal

L'Annuaire théâtral est disponible sur la plateforme Érudit à l'adresse suivante:

www.erudit.org/revue/annuaire/apropos.html

L'Annuaire théâtral est publié grâce à l'appui du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

SOMMAIRE

DOSSIER :

THÉÂTRE ET FORMATION

Enjeux actuels de l'enseignement de l'art dramatique

Sous la responsabilité de Francine Chaîné et Carole Marceau

MOT DES DIRECTRICES

Dossier sur la formation : au cœur de la pratique théâtrale.....5

Hélène Jacques

DOSSIER

PRÉSENTATION

L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques
pédagogiques 9

Francine Chaîné et Carole Marceau

La formation à l'enseignement d'une discipline artistique :
développement de compétences professionnelles.....23

Chantale Lepage

Former au Brésil un artiste-pédagogue-chercheur : un exercice complexe 43

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant.....59

Lucie Villeneuve

Du regard en soi au regard de l'autre 73

Maud Gendron-Langevin

L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves
en tant que citoyens créateurs.....89

Ney Wendell



Une pédagogie du mouvement dramatique : la formation de l'acteur au sein de la compagnie du Théâtre du Mouvement.....	101
Véronique Muscianisi	

DOCUMENTS

En équilibre sur le manteau de la cheminée	117
John O'Toole	
La trajectoire d'enseignement en théâtre : entretien avec Jacques Lessard	133
Francine Chaîné et Carole Marceau	

PRATIQUES ET TRAVAUX

Le surtitrage intralingual au théâtre... ou son absence : une étude de cas des <i>Belles-Sœurs</i> à Paris.....	149
Michèle Laliberté	
L'envers du décor du <i>Temps sauvage</i> d'Anne Hébert.....	169
Annie Tanguay	

REVUE DES REVUES

<i>Études théâtrales</i> n° 59 (2014), <i>Jeu</i> n°s 150, 151, 152, 153 (2014), <i>Spirale</i> n° 245 (2013), <i>Voix et images</i> n° 115 (2014)	185
Sara Thibault	

RÉSUMÉS / ABSTRACTS / NOTICES BIO-BIBLIOGRAPHIQUES	199
---	------------

DOSSIER SUR LA FORMATION : AU CŒUR DE LA PRATIQUE THÉÂTRALE

Les écoles primaires et secondaires québécoises ont officiellement inscrit l'art dramatique dans le parcours scolaire des élèves au début des années 1970. Le programme, d'abord nommé « Expression dramatique », a été révisé dans les années 1980 et rebaptisé « Art dramatique », passant d'une approche expressive à une approche créative. La réforme des années 2000 a ensuite instauré une approche par compétences qui insiste sur le processus de création et arrime ces compétences sur celles, « transversales », de l'ensemble du programme de formation de l'élève. L'art dramatique répond, par exemple, aux objectifs de favoriser la socialisation des élèves et d'exercer un jugement critique.

Trois moutures différentes du programme d'art dramatique ont été proposées depuis son instauration, il y a 45 ans, lesquelles traduisent l'évolution des pratiques et de la vision de l'enseignement de l'art dramatique au Québec. On sait par ailleurs que les frontières de l'art théâtral sont mouvantes, autant parce qu'il interagit avec les autres arts qu'en raison de la multiplication des lieux dans lesquels on le pratique et des visées que lui attribuent, par exemple, des organismes de santé ou communautaires qui l'investissent. Dès lors, les questions liées à la formation s'avèrent cruciales : dans ce contexte de mutations, comment former les formateurs? Quel art dramatique enseigneront ces formateurs? Quelles visées, quels objectifs aura cet enseignement? *L'Annuaire théâtral* s'est intéressé à ce sujet en 1994 dans un dossier dirigé par Francine Chaîné (« L'enfance de l'art », n° 16). Vingt ans plus tard, un nouvel examen de l'état des lieux s'impose.

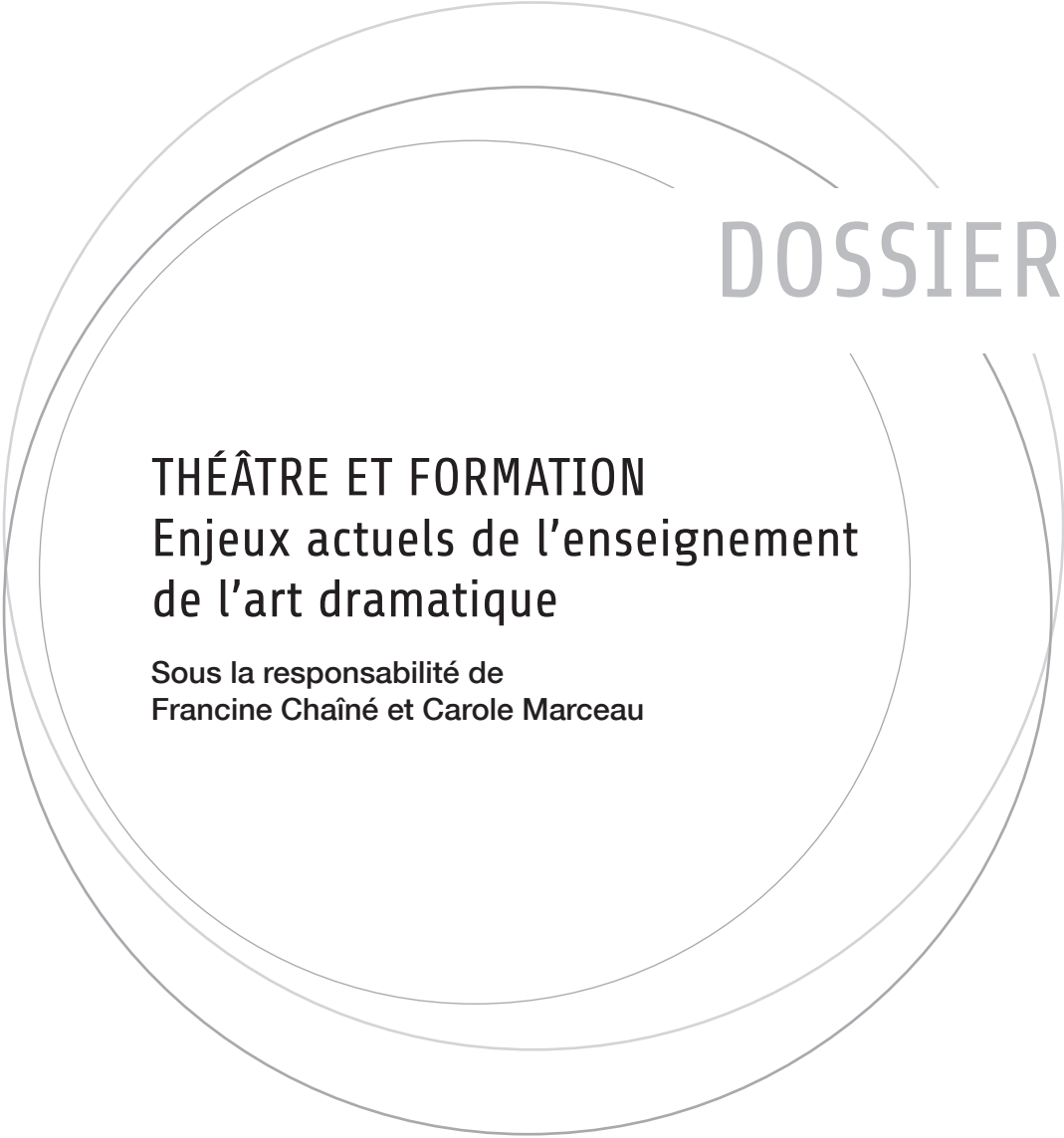
Coordonné par Francine Chaîné et Carole Marceau, le présent dossier contient des études sur la formation des futurs enseignants en art dramatique, ainsi que sur la formation des acteurs, des enfants et des adolescents. Il aborde également l'art dramatique comme une forme de thérapie. En contrepoids au langage parfois très abstrait des devis ministériels – voire abscons pour quiconque n'est pas familier avec la terminologie de la pédagogie –, les articles proposent une constellation d'outils pratiques et de stratégies, approfondis par leurs auteurs dans leur propre expérience d'enseignement ou de stage, qui favorisent le contact avec les élèves et la transmission des connaissances. En outre, la présence de collaborateurs étrangers, de France et du Brésil, permet d'établir des points de comparaison avec les pratiques québécoises. Les deux textes qui complètent le dossier dans la rubrique « Documents », un témoignage et un entretien, donnent l'occasion aux deux formateurs aguerris que sont John O'Toole et Jacques Lessard de présenter les techniques qu'ils ont affinées tout au long de leur parcours d'enseignant. Le dossier plonge ainsi au cœur de la pratique et soulève les questions fondamentales des visées et vertus de l'enseignement de l'art dramatique dans la formation des élèves.

AUSSI DANS CE NUMÉRO

De retour dans ce numéro, la « Revue des revues » est préparée par Sara Thibault, étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui en est à sa première collaboration. Elle recense une sélection de numéros parus depuis 2013 dans différentes revues en s'attardant notamment à la refonte de la revue *Jeu*, qui a complètement transformé son format – et partiellement son contenu – cette année. Les deux articles de la rubrique « Pratiques et travaux » portent quant à eux sur des textes du répertoire québécois ayant fait l'objet d'une attention récente. Le cinquième volume des *Œuvres complètes d'Anne Hébert*, paru en avril 2015, contient les œuvres théâtrales de l'auteure, parmi lesquelles pas moins de sept versions du *Temps sauvage*. Annie Tanguay, qui a participé à l'édition critique des textes de ce volume, présente dans son article la genèse du *Temps sauvage* en abordant la transformation des personnages féminins, le traitement du paysage et la question religieuse. Michèle Laliberté propose quant à elle une étude des modifications linguistiques que René Richard Cyr a effectuées dans le texte des *Belles-Sœurs* lors de la présentation en France de l'adaptation musicale de la pièce de Tremblay. Elle analyse la réception critique parisienne du spectacle en 2012 en la comparant à celle de la pièce en 1973 et pose la question de l'utilisation des surtitres sur scène et de leur impact sur le spectateur.

Bonne lecture!

Hélène Jacques
Collège Lionel-Groulx



DOSSIER

THÉÂTRE ET FORMATION
Enjeux actuels de l'enseignement
de l'art dramatique

Sous la responsabilité de
Francine Chaîné et Carole Marceau

L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques pédagogiques

PRÉSENTATION

Francine Chaîné
et Carole Marceau

Durant les quarante dernières années, plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de l'enseignement de l'expression dramatique ou de l'art dramatique en milieu scolaire. La revue de la littérature¹ permet de dégager différents thèmes dominants dont certains sont toujours d'actualité et ont de toute évidence marqué l'évolution des programmes de formation en enseignement de l'art dramatique dans les universités québécoises. Il est d'ailleurs intéressant de constater en quoi ces écrits ont influencé l'évolution de la discipline et en particulier les trois programmes de formation en art dramatique du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1971-1972, 1983, 2001-2006-2007).

Dans un premier temps, nous dresserons un portrait de cette évolution au regard du questionnement de chercheurs universitaires, ce qui permettra de constater à quel point les recherches semblent être déterminées ou orientées par ces programmes. Par la suite, nous verrons en quoi ceux-ci ont un impact sur la formation des maîtres. Finalement, nous ferons un bref rappel du dernier numéro de *L'Annuaire théâtral* (1994) portant sur l'art dramatique à l'école, ce qui fait le pont entre hier et aujourd'hui pour nous conduire vers le présent numéro et les articles qui le constituent.

1 Voir les références bibliographiques à la fin du texte, en particulier les ouvrages de Barret, Beauchamp, Chaîné, Maréchal et Saint-Jacques.

ART EXPRESSION DRAMATIQUE² : UN INSTRUMENT AU SERVICE DES PROFESSEURS ET DES ÉLÈVES (1971-1980)

Au Québec, l'expression dramatique apparaît de façon officielle dans les programmes d'études du secondaire en 1971, puis au primaire en 1972. L'expression dramatique, selon Gisèle Barret, « est une approche pédagogique par l'action, une pédagogie du vécu, de la situation, de la mouvance, de la créativité, du ludique et de l'interaction » (Barret, 1984a : 27). Elle vise au départ à « créer une atmosphère ludique où, par une série de propositions indirectes, il devient facile pour l'enfant d'entrer en jeu et en relation avec les autres participants du groupe » (Maréchal, 1993 : 73). C'est donc une pédagogie « englobante » qui s'inspire des participants et qui évolue selon le contexte d'enseignement. L'expression dramatique se définit alors comme

un nouvel instrument au service des professeurs et des élèves pour répondre aux besoins de la situation dramatique [...]. [E]lle ne demande au professeur ni une longue formation ni une abondante documentation, mais un esprit ouvert, créatif, attentif à l'enfant, prompt à inventer les réponses aux situations pédagogiques qui se présentent à lui (MEQ, 1972 : 5).

Cependant, Gisèle Barret, qui participe au comité ministériel chargé de l'élaboration de ces premiers programmes, précise que l'expression dramatique, bien qu'elle puisse « s'exercer n'importe où, n'importe quand, sous n'importe quel objectif [...], requiert une animation de qualité » (Barret, 1984a : 28). De ce fait, intéressée par la didactique et le perfectionnement des enseignants, elle crée à l'Université de Montréal les programmes d'enseignement de l'expression dramatique (Certificat, M.Ed., M.A. et Ph.D.). Ceux-ci ont comme principal objectif d'amener l'étudiant à travailler sur son identité de formateur. Durant près de dix ans, l'expression dramatique a réussi à mettre de l'avant « une action relativement officielle, reconnue, diversifiée, représentée à bien des niveaux du curriculum éducatif, avec une structure de soutien et une recherche universitaire qui est, sans doute, l'une des plus développées à l'échelle internationale » (Barret, 1984b : 542). Cependant, certains reprocheront à ce premier programme d'être trop près du développement personnel et trop loin de la formation artistique. De ce programme et de l'apport des chercheurs universitaires, on retient sans nul doute la pédagogie de la situation développée par Barret, qui encore de nos jours inspire les formateurs (Barret, 1986).

2 L'Art Expression dramatique est le libellé du programme de formation du ministère de l'Éducation du Québec. Pour faciliter la lecture, nous utiliserons simplement Expression dramatique.

ART DRAMATIQUE : VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DISCIPLINAIRE (1981-2000)

À la fin des années 1970, les orientations ministérielles changent et des chercheurs universitaires en profitent pour remettre en question les objectifs du programme d'expression dramatique dans les écoles. Selon eux, dont notamment Hélène Beauchamp, « certains enseignants et directeurs confondent l'expression dramatique avec le cours de catéchèse ou, alors, avec le cours de bonnes manières » (Beauchamp, 1979 : 262). Pour cette professeure du Département de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), passer de l'expression dramatique, qui favorise davantage le développement personnel, à l'enseignement d'un art à l'école – dont l'art dramatique qui permettra aux jeunes « d'accéder aux différentes formes artistiques (grâce aux contenus des cours) et, par conséquent, de profiter de méthodes pédagogiques nouvelles » (Beauchamp, 1979 : 262) – est une réelle évolution. Ce programme par objectifs tente donc de circonscrire davantage les contenus et la démarche de création de l'élève. Sa version révisée, intitulée « Art dramatique », est conçue et élaborée « par différents comités de production formés de praticiens de l'enseignement de l'expression dramatique et de ceux qui prônent le changement en favorisant l'enseignement du langage dramatique » (MEQ, 1983 : 1). Se retrouvent donc à la même table les tenants d'une pédagogie plus axée sur le développement de la personne et de la situation et ceux qui désirent répondre aux recommandations du rapport Rioux (1968) en créant des ateliers de jeu dramatique³ favorisant la créativité et l'imagination, orientés vers l'expérience esthétique.

Conséquemment, les rédacteurs du programme Art dramatique sont appelés à identifier les approches pédagogiques privilégiées, puisque « tout en maintenant la philosophie du programme précédent [...], [ils tentent] d'inscrire les éléments de contenu dans un contexte d'apprentissage plus nettement identifié » (MEQ, 1983 : 5). Pour Beauchamp,

les éléments de ce langage sont divers. Il y a bien sûr les personnages et l'histoire qui est racontée, mais il y a plus encore : soit la structure dramatique, soit l'utilisation de formes, de couleurs, de sons, d'atmosphères, et ce, au niveau de l'espace, des accessoires, des décors, des costumes et de tous les éléments qui sont en cause lorsqu'il s'agit d'art dramatique. Car il s'agit bien d'un art, complexe et puissant (Beauchamp, 1979 : 263).

3 Nous retenons la définition en sept points du jeu dramatique de Jean-Pierre Ryngaert (1977 : 62) : « 1- le jeu dramatique ne vise pas une reproduction fidèle de la réalité, mais une analyse de celle-ci; 2- c'est une activité collective; 3- qui n'est pas subordonnée au texte, mais à une parole improvisée ou établie par un canevas; 4- le jeu dramatique ne vise pas une représentation officielle, il est plutôt un moyen d'interrogation, de vérification et de communication; 5- formant des "jouants"; 6- et ne nécessitant ni décors, ni costumes, mais des objets quotidiens et des matériaux bruts; 7- le jeu dramatique comporte des objectifs éducatifs qui ne doivent pas nuire au plaisir du jeu "ici et maintenant" ».

Ce deuxième programme comporte une orientation plus théâtrale en intégrant la notion de spectateur et de théâtralisation de la fable. En fait, contrairement au premier programme qui permet de se découvrir soi-même, le deuxième s'ouvre à l'autre, aux spectateurs, et conséquemment questionne l'intention de communication lors du processus de création.

Malgré la volonté ministérielle de mieux définir les éléments de contenu et les contextes d'apprentissage, certains chercheurs persistent encore à voir dans le programme de 1983 certaines imprécisions. C'est le cas de Diane Saint-Jacques, professeure à l'Université de Montréal, qui considère que

l'objet d'apprentissage de l'art dramatique, à partir duquel sont déterminés d'abord les objectifs, mais aussi les modalités d'intervention et d'évaluation, est mal défini. Les programmes [...] se sont donné comme objectif global l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création [...], mais l'examen des documents ministériels révèle des glissements de sens et des imprécisions [...]. Il importe d'autant plus, au moment de concrétiser ces changements, de clarifier l'objet d'apprentissage de l'art dramatique (Saint-Jacques, 1998 : 568).

Ayant participé à l'élaboration de ce programme et du guide pédagogique qui l'accompagne, André Maréchal, professeur à l'UQÀM, trouve au contraire cette ouverture intéressante :

Plutôt que d'imposer un seul mode de pratique, il s'agit bien de montrer la diversité des approches, tout en laissant le choix à l'enseignant, [c'est pourquoi nous retrouvons], sous l'appellation « langage dramatique », les différentes stratégies d'interventions offertes aux enseignants : expression, communication, création (Maréchal, 1993 : 93).

À l'inverse du programme de 1971, celui de 1983 aborde l'art dramatique comme une discipline autonome, ce qui, pour Maréchal, a un impact direct sur la formation des enseignants puisque « la pratique québécoise engendrée par le programme en art dramatique [...] [fait ressortir] la nécessité d'une prise de conscience, dans et par l'action du langage dramatique » (Maréchal, 1993 : 73). D'où l'importance pour l'enseignant d'art dramatique de comprendre ce qui s'est passé en atelier de jeu « dans un contexte global d'expression-communication-crétation » (MEQ, 1983 : 9). La démarche artistique proposée dans ce programme comporte quatre phases : la perception, l'exploration, l'actualisation et la rétroaction (MEQ, 1984). Dans le guide pédagogique (MEQ, 1984) qui accompagne le programme, les exercices proposés lors de la phase de perception favorisent l'éveil tant sur les plans physique, intellectuel qu'imaginatif. Par la suite, l'élève est amené à expérimenter par le biais d'exercices d'exploration le langage dramatique (corps-voix-espace-objet). Au moment de l'actualisation, l'élève expérimente globalement le langage dramatique par des improvisations et des créations dans lesquelles il doit tenir compte de son intention de communication. Finalement, la dernière phase de la démarche disciplinaire,

la rétroaction, est, selon Francine Chaîné, professeure à l'Université Laval, « une activité individuelle, un “parler pour soi” et aux autres de ce qui est arrivé dans l'atelier. C'est un moyen de se réapproprier l'activité, de faire progresser le jeu, de faire le pont entre l'idée de départ et le temps de présentation » (Chaîné, 1993 : 23). C'est aussi un excellent moyen pour l'enseignant de prendre le pouls du groupe, de réajuster au besoin la séquence d'enseignement-apprentissage et, par la même occasion, d'évaluer sa pratique.

Ce modèle a eu un réel impact sur la formation et la recherche. En effet, ce fut une période où, dans les universités québécoises, ont été produits des mémoires de maîtrise (12) et des thèses de doctorat (3)⁴ ayant comme ancrage les programmes d'art dramatique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2001-2007). Les chercheurs émergents ont été accompagnés par des professeurs engagés dans le domaine qui ont, pour leur part, réalisé des recherches et publié sur le sujet. À la même époque ont eu lieu des colloques réunissant enseignants et chercheurs au Québec dans le cadre du congrès de l'ACFAS (« L'art de former des formateurs en art dramatique », UQÀM, 1994) ou des colloques annuels de l'Association québécoise des professeurs d'art dramatique (AQPAD). En France, la pratique en jeu dramatique, qui est à l'origine de l'art dramatique mis de l'avant entre autres par Jean-Pierre Ryngaert (1977), Richard Monod (1983) et Christiane Page (1997), a été l'occasion de rencontres franco-québécoises (Colloque international en didactique des approches dramatiques, UQÀM, 1991; Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1993) et de publications (Graduel, 1993).

ART DRAMATIQUE : LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À CRÉER, À INTERPRÉTER ET À APPRÉCIER DES ŒUVRES DRAMATIQUES (2001-2007)

Le retour réflexif sur le déroulement de l'atelier est au centre du processus d'apprentissage des programmes par compétences de 2001-2007. En effet, l'accent est mis sur le processus de création et la démarche d'interprétation et d'appréciation. De plus, les disciplines artistiques sont regroupées dans l'un des cinq domaines d'apprentissage, à savoir le domaine des arts. Fait nouveau, le programme de formation de l'école québécoise, tout en reconnaissant la spécificité de chacune des disciplines artistiques, met l'accent sur des attitudes communes et un modèle identique du processus de création (Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998).

4 Entre 1981 et 2000 ont été réalisées trois thèses de doctorat (Université de Montréal) et douze maîtrises – Université Laval (1), UQÀM (5) et Université de Montréal (6) – ayant comme ancrage les programmes d'études d'art dramatique du MELS.

À l'intérieur de ce programme par compétences (MELS, 2001-2007), on remarque que l'art dramatique « affirme encore plus sa filiation avec le théâtre en proposant le développement de trois grandes compétences artistiques relatives à la création, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres [dramatiques] » (Lepage et Marceau, 2012-2013 : 29). Les contenus sont clairement identifiés, particulièrement au primaire où les notions à apprendre sont énoncées pour chacun des cycles :

Cette redéfinition des caractéristiques du langage dramatique comme langage d'action et langage de signes non seulement clarifie l'objet d'apprentissage, mais entraîne un changement de perspective qui, en mettant l'accent sur les actions dramatiques en tant que traces concrètes du processus de mise en action, en renforce les racines théâtrales (Saint-Jacques, 1998 : 581).

L'implantation des programmes de 2001-2007 nécessite des transformations quant à la formation des enseignants où, d'une part, les contenus disciplinaires font l'objet d'un apprentissage et, d'autre part, le processus de création et les démarches d'interprétation doivent être clairs pour les étudiants qui, à leur tour, seront appelés à favoriser l'engagement de l'élève et à évaluer l'acquisition et l'intégration des connaissances disciplinaires. C'est ainsi que « l'arrivée des arts à la sanction des études suscitera des interrogations au regard des changements à apporter dans les pratiques évaluatives en arts et plus spécifiquement en art dramatique » (Marceau, 2013 : 87). En effet, porter un regard sur la progression des apprentissages du langage dramatique exige de la part de l'enseignant d'identifier clairement le contenu de son enseignement et ses attentes envers les réalisations des élèves.

Malgré les différents changements apportés aux trois programmes de formation imposés par le ministère, un point demeure : « le parti-pris foncièrement pratique qui est à la base des différents programmes » (Maréchal, 1993 : 97). Les enseignants en art dramatique reçoivent donc une formation où ils explorent et exploitent le jeu dramatique, l'écriture textuelle et l'écriture scénique en même temps qu'ils acquièrent des notions théoriques. Cette formation est d'ailleurs offerte dans les facultés d'art ou les départements d'art plutôt que dans les facultés d'éducation.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ART DRAMATIQUE AU REGARD DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES MINISTÉRIELS : DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉES

Comme nous l'avons vu précédemment, l'arrivée de nouveaux programmes nécessite de la part du futur enseignant une formation qui diffère selon les approches pédagogiques privilégiées par chacun d'eux. Pour l'expression dramatique favorisant le développement de la personne,

la formation en enseignement porte essentiellement sur le développement d'une pédagogie de la situation, du vécu et de la qualité de l'animation qui l'accompagne. Il est alors question d'un formateur « ouvert d'esprit, créatif, attentif à l'enfant, prompt à inventer les réponses aux situations pédagogiques qui se présentent à lui » (MEQ, 1972 : 5). Le programme d'art dramatique de 1983, quant à lui, instaure pour la première fois une démarche artistique qui a un impact direct sur la formation en enseignement. À l'intérieur des cours de didactique, l'étudiant doit planifier des ateliers qui intègrent la démarche pédagogique proposée par le ministère dans son guide et qui renvoient aux quatre phases (la perception, l'exploration, l'actualisation et la rétroaction), et ce, en intégrant davantage d'éléments du langage dramatique, notamment en ce qui a trait au corps, à la voix et à l'espace.

La réforme de l'éducation qui donne lieu aux programmes par compétences (MELS, 2001-2006-2007) remet en question « non seulement les contenus des programmes scolaires primaire et secondaire, mais aussi ceux des formations universitaires » (Chaîné et Bruneau, 1998 : 475). À l'intérieur de ceux-ci, l'enseignant est identifié comme un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel (MELS, 2007). Il doit planifier des situations d'apprentissages permettant à l'élève de comprendre le processus de création et la démarche d'interprétation et d'appréciation qu'il a traversés. De plus, la responsabilité de l'enseignant quant aux résultats de ses élèves s'est accentuée avec l'arrivée des arts à la sanction des études. De fait, des cours en évaluation des apprentissages sont ajoutés au cursus des étudiants en enseignement de l'art dramatique.

Entre 1970 et 2014, on constate que les programmes de formation ont connu des changements majeurs. Ceux-ci, influencés par la recherche, ont à leur tour nécessité des ajustements dans les programmes universitaires en enseignement de l'art dramatique. Conséquemment, la vision d'un enseignement artistique a, au fil du temps, évolué, et ce, à partir des questionnements de différents chercheurs et des praticiens qui leur ont ouvert la porte de leur classe afin d'interroger la pratique de l'art dramatique. Force est de constater que la recherche a contribué à l'évolution de l'art dramatique.

DOSSIERS DE *L'ANNUAIRE THÉÂTRAL*

Ce survol de l'évolution des programmes d'études, de la formation universitaire ainsi que de la recherche témoigne d'un rapprochement progressif vers l'art de référence qu'est le théâtre, dans la mesure où on passe d'une approche expressive à une approche créative. En 1994, *L'Annuaire théâtral* a publié un dossier portant sur la formation en art dramatique. Intitulée « L'enfance de

l'art : théâtre et éducation », cette publication aborde entre autres la présence de l'art dramatique dans la recherche et dans le milieu scolaire. Le dossier regroupe des chercheurs d'universités québécoises francophones (Université de Montréal, Université Laval, UQÀM) qui s'étaient réunis dans un colloque de l'ACFAS intitulé « Études théâtrales : danse et éducation » (UQÀM, 1994).

Ce numéro de *L'Annuaire théâtral* comporte des articles dont les sujets sont toujours d'actualité. Il y est question de l'affirmation identitaire des chercheurs émergents à l'orée de leur recherche au deuxième cycle (Barret, 1994), du futur enseignant d'art dramatique face à l'exigence d'éveiller l'imagination des élèves (Beauchamp, 1994) ainsi que sa propre créativité (Saint-Jacques, 1994). Y est aussi abordée la classe d'art dramatique comme espace de jeu entre art et pédagogie, entre le réel et l'imaginaire (Chaîné, 1994). Puis, deux articles proposent une réflexion sur les programmes d'art dramatique. D'une part, le programme d'art dramatique au primaire est utilisé dans une perspective de théâtralisation (Thérien, 1994), d'autre part, la filiation du programme d'art dramatique au secondaire est questionnée en fonction des pratiques de formation et de transmission de certains metteurs en scène (Marceau, 1994).

Vingt ans plus tard, *L'Annuaire théâtral* accueille à nouveau un dossier thématique portant sur les « enjeux actuels de l'enseignement de l'art dramatique » et réunissant des chercheurs du Québec et d'Ontario, mais aussi d'Australie, du Brésil et de France. Le milieu de la recherche en formation de l'art dramatique s'est élargi dans les universités québécoises, possiblement par la présence accrue de professeurs-chercheurs engagés dans des programmes de formation à l'enseignement qui sont aussi didacticiens. Cela a eu pour effet de tisser des liens entre des collègues de divers pays enseignant dans des programmes semblables.

Les articles composant ce numéro, issus de la recherche, ont parfois fait l'objet de présentations dans le cadre de congrès ou de colloques⁵. Bien que ce numéro de *L'Annuaire théâtral* fasse écho aux voix d'ici et d'ailleurs dans différents contextes, la formation en art dramatique soulève des questionnements qui se recoupent et s'interpellent : l'engagement social (Wendell) et la notion de témoin actif (Gendron-Langevin), la formation des jeunes basée sur des référents culturels (Villeneuve), mais aussi la formation de professionnels en théâtre gestuel (Muscianisi), le récit de formation de la pratique enseignante en art dramatique-théâtre (O'Toole), le développement de compétences professionnelles (Lepage) et les nouveaux défis de formation en art dramatique (Barros Pupo). Les sujets sont plus variés qu'il y a vingt ans, les programmes québécois de formation sont passés d'une approche par objectifs à une approche par compétences tandis que la formation en art dramatique s'ouvre à des pratiques telles que le théâtre d'intervention (Wendell), la dramathérapie (Gendron-Langevin) et les Arts du mime et du geste (Muscianisi). Enfin, il y est aussi question des particularités de la formation au Québec (Lepage, Villeneuve) ou au Brésil (Barros Pupo).

5 Soulignons entre autres les journées annuelles ou les colloques de la Société québécoise d'études théâtrales (SQET) où, depuis cinq ans, se regroupent des chercheurs autour de la formation en art dramatique.

Regroupés sous trois rubriques, les six articles qui composent le dossier abordent la formation et les particularités de la pratique au XXI^e siècle (Lepage, Barros Pupo, Villeneuve), les pratiques d'intervention en art dramatique (Gendron-Langevin, Wendell) et la création pédagogique en art dramatique (Muscianisi). À ces articles s'ajoute d'une part un entretien avec Jacques Lessard, homme de théâtre, créateur des Cycles Repère, mais aussi pédagogue depuis quarante ans dans diverses institutions d'enseignement. C'est d'ailleurs à ce titre que nous l'avons convié à discuter de sa passion pour l'enseignement du théâtre. D'autre part, le pédagogue émérite et chercheur australien John O'Toole témoigne de sa trajectoire de formation et d'enseignement en art dramatique, puis d'un projet réalisé en compagnie de comédiens souffrant de handicaps.

LA FORMATION ET LES PARTICULARITÉS DE LA PRATIQUE EN ART DRAMATIQUE AU XXI^e SIÈCLE

Comment doit-on préparer et accompagner les futurs enseignants en art dramatique? En quoi consiste l'enseignement de l'art dramatique dans un contexte de formation? Comment répondre aux exigences de la formation et quels en sont les enjeux? Voilà des questions qui ont été le point de départ de cette réflexion abordée par Chantale Lepage, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo et Lucie Villeneuve.

Les compétences sont au cœur de l'article de Chantale Lepage qui rend compte d'une recherche exploratoire réalisée auprès de divers groupes de formateurs, de superviseurs de stage et d'enseignants associés en art dramatique. Ces derniers ont répondu à un questionnaire portant sur les stratégies privilégiées que chacun a utilisées dans la formation à l'enseignement artistique. L'analyse des données a permis de nommer certaines stratégies propres à chacun comme la capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique, la pratique réflexive, la conservation de traces, le passage à l'action ainsi que la rétroaction ou le modelage. De plus, la confiance en soi et l'approche programme constituent des conditions favorisant le développement de compétences professionnelles et d'attitudes telles que l'ouverture, la curiosité et la réceptivité, l'engagement, le respect, l'écoute et la créativité.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo affirme que la formation en art dramatique se développe dans un monde en mutation. L'article trace les contours de la formation en théâtre au Brésil s'adressant aux enfants et aux adultes. Nouvellement nommé « Arts de la scène et de l'éducation », le programme est dispensé à l'Université publique de São Paulo. Celui-ci est composé de deux volets : l'éducation culturelle ainsi que l'action culturelle et artistique. Il a comme particularité de permettre aux étudiants pendant leur dernière année d'études de faire l'expérience d'ateliers

de jeux théâtraux, d'action culturelle, d'étude de pédagogie en passant par un stage dans un milieu scolaire ou culturel – expériences qui se concluent par un projet théâtral. Accompagnés de professeurs tout au long de leur parcours, les étudiants développent leur autonomie pour devenir artistes, pédagogues et chercheurs.

L'ouverture à l'autre est une attitude mise de l'avant dans l'article de Lucie Villeneuve qui propose une réflexion sur les qualités que doit cultiver le futur enseignant d'art dramatique au primaire. À l'ouverture s'ajoutent la présence au groupe et l'accompagnement. La posture d'artiste-pédagogue est prônée afin de favoriser l'entrée dans la fiction et la création. Pour y parvenir, ce dernier doit utiliser une langue vivante ainsi que des textes adaptés, qu'il s'agisse de contes ou d'extraits de textes dramatiques. Ces conditions d'enseignement donnent accès à l'espace fictionnel où l'élève imagine des personnages tout en affirmant son identité.

LES PRATIQUES D'INTERVENTION EN ART DRAMATIQUE

Quelles sont les particularités de l'enseignement de l'art dramatique dans des contextes autres que le milieu scolaire? Comment l'art dramatique nourrit-il les pratiques d'intervention et comment ces dernières peuvent-elles être réinvesties en classe? Maud Gendron-Langevin et Ney Wendell répondent à ces questions dans leur article respectif.

Maud Gendron-Langevin aborde la question de la « dramathérapie » dans un contexte scolaire. L'article met l'accent sur la notion de « témoin actif », une posture occupée par le spectateur, le patient aussi bien que le thérapeute. Chacun à sa façon contribue au mieux-être du patient en prenant part au cheminement dans lequel celui-ci s'engage. La dramathérapie s'inscrit dans la lignée de l'ethno-théâtre thérapie (ETT) et se présente à la fois comme forme thérapeutique, méthode de recherche et procédé de création. Ainsi, l'article rend compte d'un projet mené auprès d'un groupe d'élèves du secondaire qui ont fait une présentation théâtrale devant un public cible, laquelle est intégrée au processus de création afin d'interroger le « potentiel thérapeutique » d'une telle pratique. Dans ce contexte, la fonction d'enseignant d'art dramatique est doublée de celle de thérapeute, dont le travail vise à développer l'affirmation identitaire chez les adolescents.

Tout comme la recherche de Maud Gendron-Langevin, celle de Ney Wendell discute de l'importance d'une approche sociale dans le contexte scolaire et utilise la pédagogie du théâtre de l'opprimé de Augusto Boal (1966). L'article décrit une expérience brésilienne avec des adolescents et tente de la contextualiser à l'aide des programmes ministériels québécois (MELS, 2006). Le théâtre social est utilisé comme méthodologie ouvrant un espace créatif pour et par les élèves invités à poser une réflexion sur leur pratique. L'expérimentation réalisée avec des

adolescents soulève la question de l'art et de la vie qui s'interpellent et qui permet aux élèves de prendre davantage conscience de ce qu'ils font. Ici aussi l'expérience se conclut par un spectacle favorisant le développement identitaire.

LA CRÉATION ET LA PÉDAGOGIE EN ART DRAMATIQUE

Quelle est la part de la création dans l'acte pédagogique? Comment développer la créativité des futurs spécialistes en art dramatique? Que se passe-t-il entre l'élève et celui qui l'accompagne dans cette expérience artistique? Véronique Muscianisi, John O'Toole et Jacques Lessard répondent à ces questions.

Véronique Muscianisi présente une étude portant sur l'observation d'une formation en théâtre gestuel de la compagnie Théâtre du Mouvement qui, depuis les années 1970, a développé une pédagogie du mouvement dramatique. S'appuyant sur les principes d'Étienne Decroux et s'adressant à des enseignants ou des artistes qui interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou de professionnels du théâtre, les formateurs de cette pédagogie, lors du travail exploratoire, font usage de métaphores et de la lenteur comme principes de jeu afin de nourrir l'imaginaire et la créativité des participants. L'observation de ce processus a permis de décrire le protocole exploratoire du tonus musculaire dont le but est de sensibiliser à l'organisation globale du corps. Ces pédagogues du mouvement dramatique proposent une formation visant une meilleure prise de conscience du corps et, par conséquent, un plus grand engagement du joueur.

Le dossier se conclut sur deux témoignages d'enseignants, ceux de John O'Toole et de Jacques Lessard. John O'Toole retrace ses quarante années de pratique d'art dramatique dans le contexte australien, de sa formation anglaise auprès de Dorothy Heathcote et de Gavin Bolton à sa découverte du théâtre-éducation, au cœur de la relation dialogique entre les participants et l'enseignant. L'art dramatique comme approche pédagogique favorise une nouvelle façon d'apprendre ensemble. Le « manteau de l'expert » – en anglais *the mantel of the expert* – développé par Dorothy Heathcote (1994) est une approche qui va au-delà de la simple dyade du réel et du fictionnel; celle-ci permet de répondre à la question : que se passe-t-il entre l'élève et celui qui l'accompagne dans une expérience artistique? John O'Toole rend compte du Fusion Theatre où des comédiens souffrant de divers handicaps participent dans une classe, avec les autres élèves, à une création où chacun fait entendre sa voix. Quant à Jacques Lessard, l'entrevue accordée à *L'Annuaire théâtral* permet de retracer son parcours d'enseignant dans diverses institutions québécoises et sa découverte des Cycles Repère dont il a promu le processus en création théâtrale.

UNE RECHERCHE EN FOISONNEMENT

La réflexion sur la formation du futur enseignant est toujours d'actualité. Absent dans les années 1990, le développement de compétences professionnelles retient l'attention de certains chercheurs. Parmi les conditions nécessaires à la pratique, nous retrouvons l'ouverture à l'autre et l'autonomie qui favorisent le devenir de l'artiste-pédagogue-chercheur (Barros Pupo), la curiosité ou la créativité (Lepage) et les conditions d'enseignement de l'art dramatique (Villeneuve). Les recherches actuelles témoignent également d'un intérêt pour l'approche sociale et l'affirmation identitaire au cœur même du processus de création et de son aboutissement devant un public (Wendell, Gendron-Langevin). De plus, la création et la pédagogie en art dramatique ouvrent à des pratiques corporelles (Muscianisi) et à des trajectoires de formation et d'enseignement singulières (O'Toole et Lessard). On est donc à même de constater que la recherche en art dramatique a, depuis vingt ans, pris de l'ampleur en s'ouvrant à des pratiques diversifiées, à des notions théoriques porteuses et à des pratiques réflexives qui permettent de mieux décrire les assises de la formation en art dramatique telle qu'elle se déploie ici et ailleurs.

BARRET, Gisèle (1994), « Le désir sous le masque : pour la formation des jeunes chercheurs en théâtre-éducation », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 11-16.

BARRET, Gisèle (dir.) (1993), *Théâtre-éducation : recherche sur les modèles didactiques*, actes du séminaire franco-qubécois d'octobre 1991, Montréal, Recherche en Expression; Paris, Graduel.

BARRET, Gisèle (1986), *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, « Sciences de l'éducation ».

BARRET, Gisèle (1984a), « Quatre questions sur l'exdra », *Jeu : revue de théâtre*, n° 31, p. 27-31.

BARRET, Gisèle (1984b), « Expression dramatique et pédagogie : essai comparatif France-Québec-Canada », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 10, n° 3, p. 541-557.

BARRET, Gisèle (1979), « Expression dramatique : plaider pour une terminologie ouverte », *Jeu : revue de théâtre*, n° 12, p. 254-260.

BEAUCHAMP, Hélène (1994), « Étude des facteurs intervenant dans la formation de formateurs-pédagogues en art dramatique et amorces d'une théorie des variables », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 17-30.

BEAUCHAMP, Hélène (1979), « Enfin... l'art dramatique à l'école! », *Jeu : revue de théâtre*, n° 12, p. 260-267.

BOAL, Augusto (1966), *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte.

BOLTON, Gavin (1999), *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Portland (Me), Calendar Islands Publishers.

CHAÎNÉ, Francine et Monik BRUNEAU (1998), « Introduction : de la pratique artistique à la formation d'enseignants en art », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 475-486.

CHAÎNÉ, Francine (1994a), « L'enfance de l'art : théâtre et éducation », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 7-10.

CHAÎNÉ, Francine (1994b), « Espace de jeu ou espace d'enseignement? », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 55-66.

CHAÎNÉ, Francine (1993), « Les traces de la pratique en art dramatique », dans Gisèle Barret (dir.), *Théâtre-éducation : recherche sur les modèles didactiques*, Montréal, Recherche en Expression; Paris, Graduel, p. 23-27.

GOSELIN, Pierre, Gérard POTVIN, Jeanne-Marie GINGRAS et Serge MURPHY (1998), « Une représentation de la dynamique de la création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3 (« La formation des formateurs en art », Francine Chaîné et Monik Bruneau [dir.]), p. 647-666.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement pré-scolaire-primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984), *Guide pédagogique. Secondaire : art dramatique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1983), *Programme d'études secondaires : art dramatique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1972), *Programme d'études des écoles élémentaires : art expression dramatique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1971), *Programme d'études des écoles secondaires : art expression dramatique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

HEATHCOTE, Dorothy (1994), *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann Press.

LEPAGE Chantale et Carole MARCEAU (2012-2013), « Le théâtre à l'école au Québec », *Horizons/Théâtre*, n° 2, p. 24-37.

MARCEAU, Carole (2013), « Les pratiques pédagogiques liées à l'évaluation en art dramatique », dans Carole Marceau et Claudio Cajiaba (dir.), *Le théâtre à l'école. Réflexions sur les pratiques actuelles : Brésil-Québec*, Brésil, UQAM-UFB, p. 83-94.

MARCEAU, Carole (1994), « L'art dramatique comme enseignement », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 213-228.

MARÉCHAL, André (1993), *Art dramatique : repères pédagogiques*, Valleyfield, Presses collégiales du Québec.

MONOD, Richard (dir.) (1983), *Jeux dramatiques et pédagogie*, Paris, Edilig.

PAGE, Christiane (1997), *Éduquer par le jeu dramatique*, Paris, ESF.

RIOUX, Marcel (1968), « La société, la culture et l'éducation : rapport Rioux », *Les classiques des sciences sociales*, <http://classiques.uqac.ca>

RYNGAERT, Jean-Pierre (1977), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, Cedic.

SAINT-JACQUES, Diane (1998), « Le langage dramatique : l'objet d'apprentissage en art dramatique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 567-584.

SAINT-JACQUES, Diane (1994), « Aides et obstacles à l'expression créative et formation des formateurs en art dramatique », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 31-46.

SAINT-JACQUES, Diane (1992), « Attitudes créatives en activités dramatiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n° 3, p. 355-374.

THÉRIEN, Chantal (1994), « Apprentissages et production théâtrale au primaire », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 47-54.

La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles

CHANTALE LEPAGE

École supérieure de théâtre,
Université du Québec
à Montréal

MOYENS, STRATÉGIES, ATTITUDES ET CONDITIONS FAVORABLES

Une étude sur l'accompagnement des pratiques de formation visant le développement de compétences professionnelles à l'enseignement de l'art dramatique a été réalisée en marge d'une autre recherche, le *Projet accompagnement recherche formation* (PARF)¹. À quelques années d'intervalle, plusieurs moyens, stratégies et conditions favorables au développement de compétences qui avaient été ciblées par le PARF ont aussi été identifiés par les formateurs en arts ayant participé à notre recherche en 2013. Il a été facile d'établir des corrélations entre ces deux recherches et les réponses des répondants qui n'avaient, *a priori*, pas de liens entre eux puisqu'ils n'interviennent pas dans les mêmes milieux ni auprès des mêmes clientèles². Par ailleurs, même si les répondants associés à la présente collecte de données ne faisaient pas partie du PARF, plusieurs avaient suivi, de près ou de loin, l'évolution de ses travaux puisque l'expertise développée dans ce projet a été mise à contribution dans le cadre de formations nationales.

1 Le PARF (MELS-UQTR), dirigé par Louise Lafortune, a donné lieu à des publications traitant d'un modèle d'accompagnement et d'un référentiel de compétences professionnelles pour accompagner un changement en éducation. En plus de collaborer étroitement à ces publications, l'auteure a assuré la coordination des travaux de l'équipe de recherche du PARF de 2002 à 2008.

2 Les répondants du PARF étaient des enseignants du primaire et du secondaire, toutes disciplines confondues, alors que la recherche dont il est question dans cet article interpelle uniquement les formateurs de formateurs en arts et en art dramatique ainsi que les enseignants et les étudiants qui font ou ont fait leur formation en art dramatique.

CONCEPTS, ORIENTATIONS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche sur l'accompagnement des pratiques de formation visant à développer des compétences professionnelles à l'enseignement de l'art dramatique permet d'identifier certaines pistes d'intervention favorables à la formation des spécialistes et d'établir des concordances entre les actions des formateurs et l'impact de ces actions chez ceux qui sont formés ou qui ont été formés en art dramatique. En termes d'accompagnement, précisons qu'il s'agit d'un « soutien axé sur un processus de professionnalisation. Il suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées » (Lafortune, 2008 : 179). Dans cette perspective, il ne s'agit pas de « faire à la place » de ces personnes, mais plutôt de « faire avec » les personnes au regard du contexte d'accompagnement. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'accompagner la formation des spécialistes en art dramatique. Pour Maela Paul, l'accompagnement est une autre façon de concevoir la formation en considérant ce que la personne doit acquérir, en termes de connaissances, mais aussi ce qui va contribuer à la structuration de son identité professionnelle : « Le développement de la personne constitue l'interface entre les apprentissages, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et la socialisation – autrement dit, entre le projet personnel et le projet professionnel » (Paul, 2004 : 89).

En s'inscrivant au baccalauréat en art dramatique ou à la maîtrise en enseignement des arts (MEA), les étudiants s'engagent dans le développement de compétences professionnelles à l'enseignement. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la compétence est « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2001 : 9). Pour Perrenoud, elle est un « savoir-faire de haut niveau, qui exige l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (Perrenoud, cité dans Durand et Chouinard, 2006 : 35). Dans un contexte d'action professionnelle, la compétence est un savoir agir en contexte. Par conséquent, la personne compétente sait

interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles [savoir, savoir-faire et savoir-être] et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée (Gouvernement du Québec, 2001 : 52).

Il s'agit des décisions et des gestes professionnels que l'enseignant utilise de manière intentionnelle et récurrente (Gouvernement du Québec, 2001 : 53) en puisant dans un répertoire d'actions qu'il a construites tout au long de sa formation (théorie et pratique), et qu'il continue à bonifier avec l'expérience. Tous les cours de la concentration « Enseignement de l'art dramatique » participent au développement de compétences professionnelles. Certaines compétences se rapportent aux

fondements de l'enseignement de l'art dramatique, d'autres sont associées à l'acte d'enseigner, aux contextes social et scolaire ainsi qu'à la structuration d'une identité professionnelle.

Cet article présente une partie des résultats de la collecte de données³ qui a été réalisée auprès de cinq groupes : les formateurs de formateurs en arts; les formateurs de formateurs en art dramatique (professeurs, superviseurs de stage et enseignants associés); les enseignants en art dramatique et enfin les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement de l'art dramatique⁴. Chaque groupe a été sollicité pour répondre à un court questionnaire en ligne⁵. Les questions ont été modulées en fonction du statut des répondants. Deux questions sur quatre se rapportaient aux moyens, aux stratégies, aux attitudes et aux conditions qui contribuent le plus au développement des compétences professionnelles des étudiants inscrits en enseignement alors que les deux autres cherchaient plutôt à identifier ce qui incite les étudiants ou les enseignants à ajuster ou à améliorer leur intervention auprès des élèves, ou encore à changer leurs pratiques. Aux fins de cet article, nous traiterons uniquement les données se rapportant aux moyens, aux stratégies, aux attitudes ainsi qu'aux conditions favorables au développement des compétences.

Bien que la majorité des répondants soient des spécialistes en art dramatique, nous avons voulu soumettre les questions à ceux et à celles qui forment les futurs enseignants en arts dans les écoles et les départements de la Faculté des arts à l'UQÀM, mais aussi dans d'autres universités – telles que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université Laval. Rappelons que ces dernières forment des spécialistes en arts plastiques avec une « mineure » en art dramatique. Ce groupe ne représente cependant pas la majorité des répondants sollicités, lesquels proviennent principalement de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Cette ouverture a permis d'interroger un bassin plus large d'intervenants en éducation artistique. Ce choix s'est également imposé, car la plupart des professeurs et des chargés de cours sollicités interviennent aussi auprès des étudiants inscrits à la maîtrise en enseignement des arts (MEA) à l'UQÀM. Ces formateurs collaborent régulièrement à l'élaboration et à l'enseignement de cours qui s'adressent aux étudiants des quatre disciplines artistiques enseignées au Québec – soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique.

3 L'auteure tient à remercier Jean-Sébastien Bourré (maîtrise en enseignement des arts) qui a collaboré au classement des données.

4 Les étudiants de la maîtrise en enseignement des arts ont reçu le questionnaire de la catégorie « enseignants en situation d'emploi ».

5 À titre d'exemple, voici les questions destinées aux formateurs : 1) Dans le cadre de votre enseignement, quels moyens, stratégies ou attitudes favorisent davantage le développement des compétences professionnelles des étudiants inscrits au profil enseignement?; 2) Parmi les moyens, les stratégies, les outils, les attitudes énumérés à la réponse précédente, lequel ou lesquels contribuent le plus au développement de leurs compétences professionnelles à l'enseignement? Pourquoi?; 3) Dans le cadre de la formation pratique (stages), qu'est-ce qui inciterait les étudiants à ajuster ou à améliorer leur intervention auprès des élèves?; 4) De manière générale, qu'est-ce qui amène les étudiants ou les enseignants à faire des changements à leurs pratiques habituelles d'enseignement?

Le questionnaire a été acheminé à 350 personnes⁶; 59 répondants l'ont complété, le taux de participation est donc de 17%. Pour faciliter le traitement des données et le travail du lecteur, nous avons regroupé les réponses en trois catégories de répondants : les formateurs, les enseignants et les étudiants.

Formateurs

- Formateurs à la Faculté des arts : 5 sur 20 (25%);
- Formateurs en art dramatique : 8 sur 11 (73%);
- Superviseurs et enseignants associés en art dramatique : 19 sur 90 (21%);

Enseignants

- Enseignants en art dramatique en situation d'emploi : 17 sur 129 (13%) (12 sur 107 proviennent de l'Association Théâtre Éducation du Québec et 5 sur 22 de la maîtrise qualifiante en art dramatique⁷);

Étudiants

- Étudiants en art dramatique : 10 sur 100 (10%).

La codification et la catégorisation des données ont fait ressortir les moyens, les stratégies, les attitudes et les conditions favorables au développement de compétences professionnelles les plus souvent nommés par les formateurs, les enseignants et les étudiants. Ils sont le reflet de pratiques établies chez ceux et celles qui interviennent dans la formation à l'enseignement en art dramatique.

MOYENS ET STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Une des formatrices rappelle que l'efficacité des moyens et des stratégies peut différer selon l'expérience des étudiants, leur degré d'engagement, la maturité et l'ouverture qu'ils manifestent à l'égard de la formation. Il n'en demeure pas moins que les formateurs mettent en œuvre différentes stratégies et encouragent le développement d'attitudes dans le cadre de la formation des enseignants. Rappelons qu'une stratégie réfère à une « organisation planifiée de méthodes, techniques et moyens, en vue d'atteindre un objectif » (Raynal et Rieunier, 2007 : 347). Parmi les moyens et les stratégies qui ont été identifiés : faire des liens entre la théorie et la pratique,

6 Ces personnes ont été contactées à partir de listes d'envoi : les formateurs des concentrations en arts, et plus spécifiquement ceux en art dramatique; les membres de l'ATEQ; les étudiants au baccalauréat en art dramatique et à la MEA et les diplômés en art dramatique.

7 Même si les étudiants de la MEA ont rempli le questionnaire de la catégorie « enseignants en situation d'emploi », les réponses de plusieurs correspondaient davantage à leur statut d'étudiant.

la pratique réflexive, l'interaction, la conservation de traces, le passage à l'action, la rétroaction, l'adoption d'une posture d'apprenant et de maître cultivé, le modelage et l'autonomie.

Faire des liens entre la théorie et la pratique

Dans le cadre de la formation à l'enseignement, le savoir se rapporte à tout ce qui gravite autour des exigences du MELS – les programmes de formation, la progression des apprentissages et l'évaluation des compétences artistiques –, c'est-à-dire aux connaissances que l'étudiant doit acquérir par rapport à sa discipline de référence et à une pratique artistique.

Puis entre en compte la manière dont le futur enseignant va s'y prendre pour communiquer et transposer ses savoirs disciplinaires à des savoirs scolaires. Si l'enseignement de l'art dramatique exige des connaissances liées au théâtre, les pratiques renvoient également à des compétences qui sont liées à la pédagogie, à la didactique et à l'évaluation d'une discipline artistique.

Plusieurs formateurs identifient la nécessité de faire des allers-retours constants entre la théorie et la pratique, entre la pratique artistique et l'enseignement, en passant du rôle de formateur à celui d'étudiant. Ces trajectoires amènent l'étudiant à faire des liens, à anticiper comment il peut réinvestir ce qu'il apprend et à transférer ces acquis dans le milieu scolaire. En plus de favoriser ces ancrages, les apprentissages contribuent à l'établissement d'une pensée réflexive. Ils permettent de faire des liens avec les compétences et de mieux soutenir leur développement. Selon les formateurs, il importe de fournir des exemples concrets, de faire des liens entre les apprentissages et leur réinvestissement dans le réseau scolaire. Si la théorie est *essentielle à la mise à distance de certaines problématiques et à leur compréhension*⁸, elle s'inscrit toujours dans un rapport dialectique. Et si l'enseignement réfère à une pratique, *il importe de tenir compte de situations concrètes et du [contexte] afin d'aider les étudiants à comprendre les enjeux de la situation pédagogique*.

En effectuant ces allers-retours, le futur enseignant s'engage dans un exercice de transposition didactique puisqu'il est placé en situation de faire la *synthèse de ce qu'il a appris et [de] vulgariser les savoirs pour les transmettre, [ce qui lui] permet de se rapprocher de situations plausibles dans une réalité scolaire*.

Pour les enseignants, les compétences professionnelles renvoient à des ressources, elles suggèrent aussi des moyens pour mieux intervenir auprès des élèves en prenant en compte leurs intérêts, leurs besoins : *ma formation m'a grandement sensibilisée à la réalité de l'élève et à la diversité de la clientèle scolaire et c'est ainsi que j'ai appris à adapter mes interventions*. L'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les savoirs acquis dans les

8 À partir de cette section, les énoncés en italique, exempts de référence, ont été tirés du *verbatim* des participants à la recherche.

cours facilite le cheminement de l'enseignant. Ces liens permettent également de voir autrement les compétences et d'en avoir une meilleure compréhension. Un enseignant observe que les compétences professionnelles sont maintenant mieux intégrées aux cours qu'elles ne l'étaient auparavant. Il ajoute en avoir eu une meilleure compréhension lorsque les professeurs ont été en mesure d'effectuer des liens entre la théorie et la pratique en démontrant *comment les apprentissages à réaliser dans le cadre des cours nous serviraient à [développer les compétences, car celles-ci] renvoient à des savoir-faire et à des savoir-être qui font sens [...] et se déploient dans l'action.*

Pour les apprenants, la capacité à faire des liens et à maintenir un bon rapport entre la théorie et la pratique passe par ce qui a été vu ou discuté en classe, les lectures suggérées, l'observation de pilotages, le réinvestissement de ce qui a été appris, etc. Mais il s'agit également d'aider les étudiants à identifier ce qu'on attend d'eux en tant que professionnels. Pour un étudiant à la MEA, l'aller-retour entre la théorie et la pratique suppose l'établissement de liens entre le contenu de formation et sa pratique professionnelle puisqu'il est en situation d'emploi.

La pratique réflexive

« Une pratique réflexive est une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des gestes posés au cours de son intervention professionnelle » (Lafortune, 2008a : 194). La pratique réflexive et l'exploitation de moyens pour la mettre en action occupent une place prépondérante. Un professeur observe qu'au début de leur formation, plusieurs *étudiants n'ont pas développé des habitudes de lecture, d'écriture et de réflexion. Pour eux, réfléchir est peu utile, ils veulent être dans l'action.* La pratique réflexive favorise une mise à distance et l'exercice d'un regard critique sur les apprentissages réalisés. Elle contribue à la construction ainsi qu'à l'affirmation d'une identité professionnelle. Ainsi l'étudiant peut se projeter dans le modèle d'enseignant qu'il souhaite devenir en considérant une double posture, privilégiée dans sa formation, soit celle de l'artiste et du pédagogue.

Avec la pratique réflexive, les conflits cognitifs et la remise en question de ses pratiques aident l'étudiant à mieux se préparer à faire face à la complexité de son métier :

Si elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, la pratique réflexive suppose des interactions [...] et une confrontation des pratiques individuelles et collectives des individus et d'un groupe qui acceptent de confronter leurs croyances (conceptions et convictions), de vivre des conflits cognitifs afin de viser une plus grande cohérence entre ce qu'ils pensent (pensée) et ce qu'ils font (actions), ce qu'ils croient (croyances) et ce qu'ils accomplissent (pratiques) dans leur vie professionnelle (Lafortune, 2008a : 194).

En analysant ce qu'il fait et en le partageant avec d'autres, l'étudiant apprend de ses expériences. Cette réflexivité favorise son développement professionnel, elle l'aide à se responsabiliser avec de plus en plus d'autonomie au cours de sa formation.

Les formateurs suscitent le questionnement, ils invitent les étudiants à faire une analyse des tâches qu'ils proposent à leurs élèves, à faire des retours sur la gestion de leur classe, à observer la réaction des élèves lorsqu'ils donnent des consignes ou à ce qui se passe en situation. Ce questionnement amène des prises de conscience à l'égard de l'enseignement de l'art dramatique. La pratique réflexive les amène aussi à réfléchir sur le sens de la profession, à se dépasser, à mieux planifier, à prendre en compte l'acte d'apprendre, les élèves, le contexte d'enseignement, etc. Ces prises de conscience les amènent à considérer l'importance et les bénéfices de la réflexion sur leur développement professionnel.

En stage, un enseignant associé précise que la progression du stagiaire est grandement favorisée par les prises de conscience qu'il fait au regard des erreurs commises et des bons coups. Pour y arriver, l'étudiant doit pouvoir évaluer ses pratiques, les gestes qu'il accomplit et faire des retours constants sur son action. Les retours en fin de journée, la captation de ses interventions sur vidéo et l'auto-évaluation s'avèrent des moyens pertinents pour planifier ces moments réflexifs. Ces retours sur l'action permettent de faire un réel bilan des apprentissages réalisés lors de la formation pratique, sauf s'ils s'inscrivent dans une perspective de désirabilité sociale : *faire plaisir au professeur, obtenir une évaluation positive.*

Les formateurs soulignent que les lectures ou les activités autour de ces lectures favorisent aussi la réflexivité. Elles incitent les étudiants à chercher des informations, à sélectionner des idées, à en prioriser certaines pour mieux organiser et construire leurs connaissances.

Les enseignants apprécient les bénéfices de la pratique réflexive, certains trouvent même du plaisir à réfléchir à des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage : *adopter une démarche réflexive a été l'une des stratégies les plus utiles et les plus révélatrices pour moi dès le début de mon apprentissage, et cela, aujourd'hui encore, dans le cadre de ma pratique au quotidien.* Réfléchir sur soi, sur ses pratiques, sur son rôle, sur certaines situations problématiques, sur sa conception de l'éducation, de la pédagogie et de l'apprentissage, mais aussi sur le théâtre, incite à la remise en question de son action par l'exercice d'une veille professionnelle.

La pratique réflexive favorise le développement des compétences professionnelles. Elle oblige l'étudiant à réfléchir sur son rôle, sur le sens de son action : *c'est une façon de découvrir ce que l'école et la société [...] attendaient de moi en tant qu'enseignante.* Dans certains cas, le fait de réfléchir peut aussi faire prendre conscience qu'on n'est pas fait pour cette profession.

L'interaction

L'interaction favorise les échanges, le partage, la discussion, la confrontation des idées, des pratiques [...]. C'est en interagissant les uns avec les autres [que les étudiants et les professeurs] finissent par se construire une vision [de la profession]. L'interaction favorise la co-construction, c'est pourquoi il importe de miser sur la qualité, la fréquence et la diversité des interactions (Lafortune, 2008a : 189).

Les interactions amènent les étudiants à progresser dans le développement de leurs compétences; elles participent à la constitution d'un répertoire de gestes professionnels qui contribuent à l'élaboration d'un modèle qui leur est propre. En art dramatique, l'interaction se fait entre les étudiants, avec les professeurs, les superviseurs ou les enseignants associés, entre le stagiaire et ses élèves lorsqu'il s'agit d'un stage. Elle peut également se faire avec les professionnels du réseau scolaire ou avec les artistes que les étudiants côtoient.

Les formateurs insistent sur le maintien d'une saine communication, car elle représente pour l'étudiant des occasions d'apprendre, de s'exprimer, de prendre position, de s'engager dans la formation, de prendre des risques et d'évoluer aux plans cognitif, affectif et social. Au contact des autres, celui-ci modifie ses représentations, enrichit ses connaissances et affirme progressivement son identité professionnelle. L'interaction permet de faire des liens entre ses acquis et ses nouvelles connaissances. Ainsi, l'étudiant est mieux à même d'évaluer les effets de l'interaction sur l'évolution de son modèle de pratiques et le développement de ses compétences. Une bonne communication est essentielle à la réussite d'un stage, il importe que tous les acteurs concernés y travaillent en participant activement et ouvertement aux échanges. Les rencontres avec des enseignants expérimentés, la participation à des journées de formation ou à des journées pédagogiques constituent autant d'occasions pour échanger avec d'autres professionnels de l'enseignement.

La formation pratique est un puissant révélateur, elle expose l'étudiant à toutes sortes d'émotions. Certaines expériences sont positives alors que d'autres s'avèrent difficiles à gérer pour le stagiaire qui effectue ses premiers pas dans le monde scolaire. Le passage de celui qui apprend à celui qui doit faire apprendre n'est pas nécessairement facile à assumer. Certaines conditions ou certains jumelages peuvent provoquer des situations de déséquilibre chez les étudiants. Souvent déstabilisants, ces déséquilibres peuvent aller jusqu'à remettre en question leur choix d'exercer la profession d'enseignant.

Les interactions avec les enseignants, la direction, les professionnels, les élèves et les parents permettent aux stagiaires d'avoir une meilleure connaissance du milieu et d'entretenir des liens significatifs avec l'ensemble de la communauté éducative. Un étudiant trouve enrichissant de

pouvoir échanger avec les professeurs de la MEA et ses collègues aussi spécialistes en art dramatique lors de séminaires, puisqu'ils sont souvent *isolés en tant qu'artistes pédagogues [...]*. Le fait de pouvoir échanger [leurs] points de vue, [leurs] bons coups, [leurs] méthodes, [leurs] approches a été très formateur.

La conservation de traces

Garder des traces permet d'avoir un portrait de l'étudiant. L'utilisation d'outils ou de moyens variés tels que le journal de bord, la trousse du stagiaire, le bilan des apprentissages, le portfolio incitent l'étudiant à réfléchir au développement de ses compétences et aux pratiques qu'il expérimente. Ces traces témoignent de sa progression dans la formation à l'enseignement, elles sont réinvesties à l'intérieur des cours, dans les travaux et dans le portfolio. Elles servent d'amorces, elles aident les apprenants à mieux suivre la progression de leurs apprentissages et à mieux évaluer le degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles à l'enseignement. Elles attestent de leur évolution en les obligeant à faire ressortir les justifications relatives à cette progression. Elles manifestent la compréhension que l'étudiant se fait des contenus associés à la formation, mais aussi des approches qui sont privilégiées dans l'enseignement, la didactique et l'évaluation de l'art dramatique. La consignation de ces traces dans le portfolio numérique ou dans un rapport de stage lui permet aussi de mieux cerner ses forces et ses défis, et de mettre en œuvre des actions liées à la remédiation de certaines lacunes observées ou de difficultés qui auraient été ciblées par un formateur.

Pour les professeurs, l'utilisation de grilles d'observation ou d'échelles descriptives oriente l'action pédagogique, elle permet de garder des traces et d'offrir une meilleure rétroaction aux étudiants. L'étudiant peut également identifier ce qui est attendu lorsque les énoncés sont formulés sous forme de manifestations observables. Pour les enseignants, la prise de *notes dans un carnet, soit à la fin d'une période, soit à la fin d'une journée* permet de réfléchir et d'améliorer les pratiques pédagogiques. De leur côté, les étudiants disent que les observations et les exercices consignés dans leur journal de bord aident à mieux saisir le sens des compétences professionnelles.

Le passage à l'action

L'action est un passage obligé qui place l'étudiant en situation de mobiliser les connaissances qu'il a intégrées au cours de sa formation. Il peut mettre à l'essai ses propositions ou différentes approches, prendre certains risques, se mesurer à différents contextes d'enseignement. Il peut ainsi mettre à l'épreuve ce qu'il a appris et réfléchir sur la conduite de son action en la mettant à distance.

Ce passage peut se faire en commençant par piloter des situations dans les cours de didactique, une sorte de répétition avant de sauter dans l'arène scolaire. Là, les étudiants adoptent différents rôles, ceux d'enseignant, de joueur ou d'observateur. Ces expérimentations leur permettent d'observer ce que chacun a retenu de ses apprentissages et de le faire dans un environnement qui fournit un filet de sécurité.

Faire des jeux de rôle, simuler des mises en situation, faire des études de cas, simuler un conseil d'établissement, débattre de la place de l'art à l'école avec des représentants du pour et du contre, défendre sa discipline lors d'une rencontre avec les parents, jouer une entrevue d'embauche sont autant de façons de passer à l'action à l'intérieur de la formation. Calquées sur la réalité scolaire, ces expériences favorisent l'appropriation du métier et placent les étudiants en situation de « faire comme si ».

La conception et le pilotage de situations d'apprentissage et d'évaluation favorisent également une meilleure appropriation du *Programme de formation de l'école québécoise* et des documents qui s'y rapportent tels que la « Progression des apprentissages » et le « Cadre de référence en évaluation ». L'étudiant peut ainsi éprouver concrètement le matériel qu'il a préparé en le mettant à l'essai auprès de ses collègues ou avec des élèves en stage.

Les stages conduisent à un passage à l'action. Les étudiants devraient bénéficier d'une sorte d'immunité en s'accordant le droit à l'erreur. Malgré le fait que les stages soient très souvent perçus comme une expérience anxiogène, s'ils sont bien accompagnés, les étudiants apprennent à s'ajuster en situation et à réguler leur action au regard des contextes qui se présentent dans le feu de l'action. La prise en charge partielle ou complète d'un groupe d'élèves constitue toujours une étape importante pour le futur enseignant. Ce changement de statut, d'étudiant à enseignant, et les attitudes qui en découlent vont l'aider à mieux comprendre ses responsabilités et le rôle qu'il sera appelé à jouer auprès d'élèves. Face à ces derniers, le stagiaire doit pouvoir se débrouiller en faisant appel à son jugement professionnel et à ses acquis antérieurs. Son modèle est influencé par tous les modèles d'enseignant qu'il a croisés depuis qu'il fréquente le système scolaire. La formation pratique et les premières années d'expérience dans le réseau vont contribuer à l'affirmation de ce modèle en construction. Même si la formation à l'enseignement s'inscrit dans un continuum de quatre années, elle ne s'arrête pas avec l'obtention du brevet. Le développement des compétences se poursuit bien au-delà de la formation initiale qui n'est qu'une des étapes dans le développement professionnel d'un enseignant.

Le passage à l'action amène les enseignants à prendre plus de risques, à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. Il contribue à l'amélioration de leurs « réflexes pédagogiques ». En stage,

les étudiants peuvent également avoir un modèle en action en observant l'enseignant associé. Bref, la formation pratique participe à la construction du modèle d'enseignant qu'ils souhaitent devenir.

La rétroaction

La rétroaction est une information fournie à l'apprenant à propos de la qualité de son travail. Elle est probablement le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage, car elle suscite un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement [...]. La rétroaction semble avoir une influence sur la motivation des personnes apprenantes, car celles-ci peuvent mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements (Wlodkowski et Ginsberg, cités dans Lafortune, 2008a : 197-198).

Les formateurs soulignent la nécessité de fournir des rétroactions aux futurs enseignants. Ils peuvent ainsi valider certaines observations, refléter des attitudes, aider l'étudiant à prendre conscience de certaines lacunes et à relever certains défis. Une saine communication préserve la relation pédagogique et le maintien de conditions favorables à l'apprentissage. La rétroaction vise à soutenir la progression de l'étudiant. Ce dernier gagne à être réceptif aux commentaires des formateurs qui l'accompagnent s'il veut s'améliorer (il est préférable d'identifier les difficultés avant de partir en stage). La régularité des rétroactions aide l'étudiant à faire des bilans et à prendre les mesures qui s'imposent pour remédier aux manques observés.

En stage, plusieurs enseignants associés planifient des rencontres en fin de journée ou font des retours à la fin d'une période sur ce qui vient de se passer en classe. Les retours s'appuient alors sur des situations réelles à partir desquelles ils peuvent soutenir l'étudiant dans la recherche de solutions ou le conforter dans ses choix. Et même si les stagiaires peuvent appréhender ces rencontres, elles permettent d'avoir un suivi beaucoup plus individualisé que celui offert habituellement à l'université où le ratio étudiants-professeur est plus grand. Le suivi individualisé favorise l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Malheureusement, ces derniers n'ont pas toujours la chance d'avoir ce type d'encadrement une fois embauchés dans le réseau scolaire.

La capacité de l'étudiant à réguler son action va lui permettre d'évoluer rapidement et est un gage de réussite. Il devra adapter son intervention en considérant sa planification, les particularités du milieu ainsi que celles de ses élèves. Les problématiques et les ajustements ne sont pas nécessairement ceux qu'il a vus en cours à l'université.

La rencontre précédant le stage peut donner le ton sur la nature des échanges qui vont soutenir le développement des compétences professionnelles de l'étudiant. Il importe que l'enseignant

associé et le stagiaire formulent clairement leurs attentes en début de stage. Certains enseignants envoient à l'avance des questions au stagiaire afin que ce dernier ait le temps de se préparer à cette rencontre.

Enfin, plusieurs enseignants associés insistent sur la nécessité de préparer les élèves à l'arrivée du stagiaire à l'école. Afin de le guider dans sa planification, les enseignants l'informent aussi de la progression des élèves, de ce qu'ils ont déjà fait et de ce qu'ils entendent faire avec eux.

Le modelage

Il consiste à fournir un exemple en action, à agir de la façon dont on voudrait que cela soit fait dans une démarche d'accompagnement [...], dans les actions et les gestes professionnels accomplis quotidiennement. La personne accompagnée va observer la conduite de la personne accompagnatrice qui, par sa manière d'intervenir, de « se donner en exemple », fournit un exemple en action; en ce sens, elle actualise, en paroles et en actes, son modèle de pratiques (Lafortune, 2008a : 191).

Peut-on demander à d'autres de faire ce qu'on ne fait pas soi-même? Cette phrase résume assez bien la pensée de plusieurs formateurs en ce qui a trait à leurs pratiques. Ces derniers essaient de donner l'exemple quant à la qualité de la langue parlée et écrite, à la planification de leur enseignement et à leur manière d'évaluer. Ils le font aussi lorsqu'ils rédigent leurs travaux de recherche et le matériel didactique qu'ils utilisent.

Pour un des répondants, il est inconcevable de parler d'approches participatives, de créativité, de différenciation pédagogique et d'évaluation comme soutien à l'apprentissage si on ne favorise pas soi-même la participation, si on n'est pas créatif dans sa didactique ou sensible à différents styles d'apprentissage. *Tout ce que je fais dans la classe est forcément un exemple vivant qui peut guider [l']action professionnelle [du futur enseignant].*

La majorité des formateurs disent qu'ils sont conscients d'être des modèles pour les étudiants : *je m'efforce d'être authentique et transparent dans ma manière d'enseigner, avec mes propres forces et faiblesses.* En parlant de cette influence, un des formateurs précise :

La manière dont nous le faisons aura nécessairement un impact sur le développement de leur façon de faire – que ce soit par identification ou rejet du modèle présenté. Je crois qu'en étant modeste dans notre approche, en acceptant de discuter avec les étudiants [de] nos choix comme professeurs (contenus de cours, types d'exercices et d'évaluations, choix de critères dans les grilles), nous leur permettons de se questionner, de réfléchir [...] et surtout, nous leur montrons qu'il est important de demeurer humble et ouvert à l'amélioration tout au long de sa carrière.

Ce dialogue professionnalisant invite les futurs enseignants à adopter différents regards croisés : Qu'est-ce que je fais? Comment je le fais? Comment je pourrais le faire faire à d'autres? Ou encore : comment je pourrais améliorer mon intervention par rapport aux conditions de pratique et au contexte dans lequel je suis appelé à intervenir? En rendant visibles leurs façons de faire, leurs stratégies, leurs moyens, en explicitant ce qui a guidé ces choix, les formateurs contribuent au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Ils peuvent demander aux étudiants ce qu'ils ont observé dans leurs façons de faire et les inciter à identifier et à nommer ce qu'ils pourraient réinvestir ou comment ils pourraient adapter ce qu'ils ont observé à leur propre modèle de pratiques, en considérant plusieurs contextes d'enseignement.

Les étudiants en enseignement se réfèrent constamment aux pratiques de leurs professeurs. Ils observent les bons coups et les lacunes de ces derniers. Ce modelage permet d'observer plusieurs approches et moyens utilisés par les formateurs. *Selon notre appréciation de l'enseignement que l'on reçoit, certaines visions ou attitudes face à l'acte d'enseigner sont plus marquantes que d'autres et laissent une influence.*

Adopter une posture d'apprenant et de maître cultivé

L'enrichissement de la culture associé à un domaine [...] est l'introduction de nouvelles connaissances, de nouvelles pratiques, de nouveaux concepts, sujets, objets ainsi que le développement de nouvelles compétences, stratégies... liées à un champ d'expertise et à un milieu. [...] C'est un ensemble constitué d'attitudes, de connaissances, de stratégies, d'habiletés, de compétences et d'expériences qui permettent de développer le sens critique, la créativité, la mise à distance et l'assurance de la personne accompagnée (Lafortune, 2008a : 187-188).

Plusieurs formateurs soulignent l'importance d'adopter une posture d'apprenant. Celle-ci se manifeste par *une soif d'apprendre et de mettre à jour [s]es connaissances*. D'autres insistent sur la nécessité d'avoir une culture générale, *de pouvoir situer sa pratique dans le champ des pratiques actuelles et des influences culturelles* ou encore *de se nourrir soi-même d'objets de culture et de partager ses impressions avec les étudiants (les encourager à faire de même)*. Pour ce faire, on souligne l'importance *d'aimer le théâtre, sa pratique, sa diffusion, les questionnements que ce médium apporte, de placer cet art dans la réalité politique, sociale, artistique d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et d'ailleurs*.

Pour les enseignants, l'adoption d'une posture d'apprenant et de maître cultivé passe par diverses activités : revisiter régulièrement le programme de formation; solliciter les ressources disponibles dans les services éducatifs; s'inscrire à des stages, faire du perfectionnement ou poursuivre des études à la maîtrise. La formation continue permet d'échanger avec d'autres professionnels et brise l'isolement des spécialistes.

La diversité des contextes d'enseignement, le nombre d'élèves côtoyés et les clientèles auxquelles ils sont confrontés, surtout en début de carrière, poussent les enseignants à adopter ces postures puisqu'ils doivent constamment s'ajuster à la situation pédagogique. Plusieurs enseignants s'engagent également dans des activités qui les amènent à réfléchir à leurs pratiques ou à les diffuser : participation à des groupes de développement (situations d'apprentissage, grilles d'évaluation, etc.), animation de formations, etc.

Pour les enseignants comme pour les étudiants, il importe également d'entretenir la passion de sa discipline en allant voir du théâtre, en restant à l'affût de ce qui se fait sur le plan de la dramaturgie, du jeu, de la mise en scène. Ils relèvent l'importance de s'engager dans des projets artistiques, en dehors de l'école, afin de parfaire leur connaissance du théâtre pour mieux le transmettre, et de rester ouverts à la contribution des autres disciplines. Pour les étudiants, l'adoption d'une posture d'apprenant et de maître cultivé passe aussi par la lecture et la réalisation de travaux.

L'autonomie

Dans la formation pratique, le superviseur et l'enseignant associé jouent un rôle prépondérant. Ils guident le stagiaire, le soutiennent sans toutefois « faire à la place de... ». Ils encadrent l'étudiant en examinant ses planifications, en effectuant des retours sur son enseignement, en discutant avec lui de la gestion et de la prise en charge des élèves. Ils font des suggestions pour inciter l'étudiant à modifier certaines attitudes ou pratiques afin de l'aider à s'améliorer.

L'enseignant associé ne doit pas exercer un contrôle indu sur le stagiaire : *si le stage se passe bien, il n'y a aucune raison pour que le maître associé impose sa façon de faire*. Il doit savoir se mettre en retrait pour *permettre au stagiaire de développer sa propre façon d'enseigner*, même si son approche diffère de la sienne. En stage, l'étudiant travaille à la mise à l'essai de son propre modèle ainsi qu'à la structuration de son identité professionnelle. Conséquemment, il importe pour lui de pouvoir *proposer sa couleur*. Aussi l'enseignant associé assurera-t-il une présence *tout en étant invisible*. Si la chimie est au rendez-vous et que le climat est favorable, le stage sera une réussite.

Certains laissent une grande marge de manœuvre au stagiaire. Même si ce dernier fait preuve d'autonomie et d'assurance, il est moins expérimenté que l'enseignant associé, que ce dernier soit spécialiste ou non. Les stages sont des moments déterminants pour l'étudiant qui doit mobiliser et combiner les ressources qui témoignent du degré de maîtrise des compétences qu'il a développées au cours de sa formation. Cette maîtrise peut différer avec l'expérience, mais aussi selon sa progression dans la séquence de formation. Pour chacun des stages, l'étudiant est placé en situation d'en poursuivre le développement. Ce cheminement se fait sur un continuum de

plusieurs années, et du premier au quatrième stage, les attentes et les exigences diffèrent. Bien que des enseignants traitent parfois les stagiaires comme des collègues ou des amis, ce type de liens peut nuire à la relation et entraîne souvent de la confusion. La relation peut également être inversée lorsque l'enseignant associé n'est pas un spécialiste⁹ en art dramatique et qu'il se retire en laissant toute la place au stagiaire qui devient l'expert de la discipline. Ce renversement de pouvoir n'est pas nécessairement sain puisque le stagiaire en est très souvent à ses premières armes en enseignement.

Pour les enseignants, l'accueil de stagiaires permet de se questionner ou de remettre en question leurs pratiques; ils passent beaucoup de temps à discuter et à réfléchir sur la profession, ce qu'apprécient les étudiants. *Son expérience et ses conseils sur le terrain m'ont permis d'améliorer ma pratique enseignante; il a su exactement cibler mes forces et mes faiblesses; [identifier] mes besoins et me guider adéquatement.*

Attitudes

Selon Gordon Willard Allport, l'attitude est un état mental qui précède et guide l'action; elle exerce une influence sur le comportement de la personne (Allport, cité dans Raynald et Rieunier, 2007 : 45). En ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, les attitudes ayant été le plus souvent citées par l'ensemble des répondants sont l'ouverture, l'engagement, le respect, l'écoute et la créativité.

Enfin, il semble que le fait d'étudier avec la même cohorte favorise également le développement d'attitudes et d'habiletés sociales. Selon les étudiants, cette situation les prépare à l'exercice d'un métier où la capacité à établir des relations est essentielle. D'autres attitudes comme l'humour, être positif, l'empathie, la débrouillardise, la persévérance, l'organisation et la rigueur sont apparues en filigrane des réponses.

Ouverture, curiosité et réceptivité

Pour développer des compétences, les formateurs pensent que les étudiants doivent faire preuve d'ouverture. C'est-à-dire être ouvert à soi, aux autres, aux expériences proposées avant de faire certains choix. Il importe de s'ouvrir aux diverses modalités de création présentées et de faire l'essai de pratiques et d'approches diversifiées qui obligent parfois à sortir de sa zone de confort.

L'ouverture se rapporte autant aux étudiants qu'aux formateurs. Elle aide ces derniers à mieux connaître les étudiants, en étant attentifs à leurs demandes et à leurs besoins. L'ouverture est souvent associée à la curiosité et à la réceptivité. Certains privilégient la curiosité intellectuelle

9 Il peut être titulaire, directeur ou spécialiste d'une autre discipline artistique.

en proposant des activités où l'étudiant doit *faire des lectures, chercher des informations, les sélectionner, les structurer*. Dans la foulée, un professeur encourage aussi le plaisir de la découverte en proposant des rencontres entre les étudiants et les artistes. Enfin, les étudiants devraient être réceptifs à la rétroaction menée dans une perspective constructive. S'ils ne sont pas ouverts ou réceptifs aux commentaires, ils ne chercheront pas à s'améliorer ni à innover.

Pour les enseignants, l'ouverture est associée à la capacité de *s'adapter à la culture et à la réalité des jeunes*, d'ajuster les tâches et les attentes, de penser à faire de la différenciation pédagogique, etc. Il s'agit de faire preuve de curiosité face à ce que les élèves consomment en matière d'art, en explorant les questions qu'ils se posent à propos du théâtre.

Pour les étudiants, faire preuve d'ouverture contribue à progresser au regard des réactions et de la rétroaction reçues. Être ouvert d'esprit face aux élèves, c'est faire preuve d'accessibilité et cela favorise les échanges. L'ouverture favorise un climat où *chacun se sent libre de s'exprimer à sa manière*.

Engagement

François Guillemette définit l'engagement comme

[u]n investissement personnel consentant, volontaire, conscient et décidé ou un attachement profond. L'engagement montre qu'une personne croit à l'importance d'un objet ou d'une personne à laquelle elle est liée et il garantit la réalisation d'une tâche dans laquelle cette personne s'était engagée. [Selon Kiesler (1971)], seuls les actes engagent les individus (Kiesler, cité dans Lafortune, 2008a : 185).

Dans le développement des compétences professionnelles, l'engagement est lié à différents contextes : le travail de création, la relation pédagogique avec les élèves, le travail d'équipe ou les activités qui nécessitent la collaboration entre collègues. Les étudiants évoquent aussi la nécessité d'être engagés dans leur processus d'apprentissage afin de trouver la motivation intrinsèque à leur formation professionnelle.

Respect

Il y a, d'une part, le *respect des différences [...] dans des activités nécessitant la créativité, la collaboration*, et d'autre part, la qualité de la relation qui prévaut entre l'étudiant et les personnes qui le forment. Les enseignants associés s'attendent à ce que les stagiaires fassent preuve de respect envers l'expérience et l'expertise qu'ils ont du milieu scolaire. Ils ajoutent que les étudiants et les enseignants associés ne sont pas *au même point dans leur cheminement professionnel*, mais tous s'accordent pour dire que le respect doit être manifeste et réciproque.

Écoute

Plusieurs formateurs nomment cette attitude comme étant une disposition associée à l'action du professeur : être à l'écoute, de soi, des autres, des jeunes, etc. Un formateur ajoute que nous vivons actuellement *dans un monde où les relations humaines sont fragilisées par la distance inhumaine entre les gens, par la violence cachée et par le manque d'espoir. On doit rester très attentif au développement personnel de nos étudiants.* Selon bon nombre de répondants, être à l'écoute des jeunes, c'est prendre le temps de les observer, d'être ouvert à leurs propositions, de connaître leurs intérêts et leurs besoins afin d'améliorer son intervention et de proposer des choix adaptés et signifiants.

Créativité

En éducation artistique, la créativité devrait faire l'objet d'une réflexion. La créativité pédagogique a également été identifiée par les répondants. Il s'agit de la créativité déployée par l'enseignant lorsqu'il planifie ses cours, trouve ses repères culturels, élabore des propositions inspirantes, varie ses approches pédagogiques et sa manière d'évaluer les élèves, etc. Bref, tout ce qu'il met en œuvre pour conjurer la citation de Perrenoud qui dit que l'enseignement est un métier impossible. Pour les enseignants, il importe de suivre son instinct créatif, mais aussi de faire des propositions qui stimulent la créativité des élèves. Des propositions posant de réels défis *comme un saut en parachute* ou qui amènent les élèves à réfléchir, à voir *[et à faire] les choses autrement.*

Pour conclure, à travers les moyens, les stratégies et les attitudes ciblés par les répondants, certaines conditions favorables à l'accompagnement du développement de compétences professionnelles ressortent du lot telles que mettre en place un environnement ou un climat favorable à l'apprentissage ainsi que développer des liens et une relation de confiance.

L'établissement d'un environnement et d'un climat propices à l'apprentissage et au développement de compétences en art dramatique repose sur *la créativité, la prise de risque, l'invention et le plaisir du jeu.* L'instauration d'un lien de confiance et la capacité à établir une relation y contribuent également, car l'étudiant doit être à l'aise de discuter avec ses formateurs. Si la confiance est mutuelle, elle favorisera les apprentissages. En stage, la relation établie avec l'enseignant associé est très importante; en l'accueillant dans sa classe, ce dernier développe rapidement un lien de proximité avec le stagiaire. Enfin, deux autres conditions ont été identifiées par les formateurs comme étant favorables au développement des compétences professionnelles à l'enseignement de l'art dramatique : l'approche programme et la formation destinée aux superviseurs et aux enseignants associés pour accompagner les étudiants en stage.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche exploratoire auront permis l'identification et l'illustration de moyens, de stratégies et d'attitudes qui sont privilégiés dans l'accompagnement du développement des compétences professionnelles à l'enseignement. Même s'ils ont été examinés dans l'optique de l'art dramatique, ces éléments sont facilement transposables à l'enseignement d'une autre discipline artistique. Nous pourrions observer et préciser davantage « en quoi » et « comment » ces éléments contribuent à l'établissement d'un dialogue professionnalisant avec les futurs enseignants, cela soit en observant des formateurs, soit en les amenant à faire des récits de pratique. Ce suivi ferait probablement émerger de nouveaux moyens ou d'autres stratégies qui n'auraient peut-être pas été ciblés par les formateurs parce que ces derniers ont mis de l'avant ceux qui, à leurs yeux, contribuaient le plus au développement en question. En attendant la suite, ces résultats apportent un certain éclairage à la formation des spécialistes en arts et nous souhaitons qu'ils favorisent une diversification des pratiques.

DURAND, Johanne-Micheline et Roch CHOUINARD (2006), *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Hurtubise.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/form_ens_prof.pdf

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000), *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

LAFORTUNE, Louise, (2008a), *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*, avec la collaboration de Chantale Lepage et Franca Persechino, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, Louise, (2008b), *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*, avec la collaboration de Chantale Lepage et Franca Persechino, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

PAUL, Maela (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

RAYNAL, Françoise et Alain RIEUNIER (2007), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPPO

Université de São Paulo, Brésil

Former au Brésil un artiste-pédagogue- chercheur : un exercice complexe

Les interrogations du formateur de formateurs chargé de coordonner les processus d'apprentissage des arts de la scène sont diverses. De quelle manière les professeurs universitaires s'engagent-ils à susciter auprès de leurs étudiants des expériences suffisamment fortes qui leur permettent de problématiser les relations complexes entre l'art et l'éducation? L'enrichissement de la perception sensible de ces étudiants tout au long des cours serait-il une condition *sine qua non* pour que des processus semblables puissent advenir, lorsqu'eux-mêmes sont coordinateurs? Comment développer chez des personnes de tous âges une familiarité avec les arts de la scène – ou comme joueur ou comme récepteur – de manière à amplifier leur présence au monde?

Quand on examine les relations tissées entre le théâtre et l'éducation, on est frappé par les nombreux facteurs en jeu, liés autant aux spécificités de l'organisation sociale du pays ou des politiques éducatives qu'à des questions d'ordre esthétique. Tout au long de ces pages, nous voulons contribuer à un débat qui met en avant ces interrogations en prenant comme référence les choix d'une université brésilienne.

En fait, depuis les années 1970, les universités brésiliennes promeuvent une formation en Éducation artistique avec une habilitation complète en Arts de la scène, laquelle vise à former des enseignants qui interviendront auprès des enfants et des jeunes. Cette nouvelle expression

pour désigner l'habilitation s'est substituée à l'ancien « Art dramatique », ce qui n'est pas exempt de connotations. Si, initialement, l'expression « Arts de la scène » a été utilisée pour désigner à la fois le théâtre et la danse, on observe que cette terminologie se justifie davantage par le fait que les décennies suivantes ont engendré une nette dissolution des frontières entre les arts, lesquelles dans le passé étaient bien délimitées. Le changement de terme devient donc pertinent, car il correspond à une autre perspective. Les Arts de la scène privilégient la relation directe qui unit praticiens et spectateurs, ici et maintenant, en action dans un espace déterminé non étanche. Cette relation peut même parfois exclure la notion de représentation, comme c'est le cas dans la performance, et peut inclure l'improvisation et des événements aléatoires.

Nous nous trouvons aujourd'hui au Brésil, pays de dimensions continentales, devant un ensemble de 47 cours universitaires dans le champ des Arts de la scène, dont une bonne part forme des professionnels de l'enseignement. Pour faire émerger les contributions singulières que ces arts peuvent offrir à l'éducation, les cours ont des cursus variés tout en obéissant aux exigences particulières du ministère de l'Éducation et aux instances qui, dans chacun des états de la fédération, régulent l'enseignement.

À l'image de la scène contemporaine, les défis auxquels nous sommes confrontés dans la formation de formateurs aujourd'hui sont proportionnels à l'envergure des mutations qui, en rythme accéléré, viennent bousculer les manières établies d'envisager la scène, générant de salutaires zones de turbulences. Un brouillage de frontières et un métissage s'instaurent entre les arts; la danse, le cirque, l'opéra, les arts visuels, le cinéma, les images, tout se mélange et de nouvelles formes de fusion sont inventées. L'événement théâtral quitte la scène configurée à l'italienne pour investir les lieux diversifiés et insolites de la ville – hangars, entrepôts, rues, églises, hôpitaux, prisons –, établissant de nouveaux liens avec les spectateurs. L'espace scénique n'est plus le seul lieu où l'on discours sur le monde, mais il devient source de réorganisation des perceptions. Les interventions urbaines viennent perturber les références reconnues et incitent les personnes à regarder autrement leur environnement.

Ce n'est plus la manière d'écrire qui caractérise le théâtre; des textes de toute nature, écrits pour être joués ou conçus à d'autres fins, investissent à présent la scène. Les interrelations entre les personnages ainsi que la fixité de leur identité sont profondément bouleversées; la fragmentation et la multiplicité des points de vue gagnent le premier plan. Plus que cela, lorsqu'il s'agit de processus fondés sur « l'écriture de plateau », le dialogue entre les compétences complémentaires (du jeu, de l'espace, de la lumière et du son) aboutit à un texte qui émerge de l'exercice même de la scène, comme c'est le cas dans les spectacles du Théâtre du Vertige, troupe brésilienne reconnue.

Tous les contextes de la pratique artistique se diversifient à grande échelle : non seulement les écoles, mais aussi les organismes non gouvernementaux, les mouvements sociaux, les institutions consacrées à la santé reconnaissent dans l'action théâtrale un véhicule puissant pour mener à bien leur mission. Une telle multiplication des protagonistes de la scène dans les différents segments de la société suscite une relation accrue à l'altérité et on ne peut oublier cette diversité de contextes lorsqu'il s'agit d'établir un cursus de formation.

Encore récemment, nous travaillions avec des catégories relativement stables : théâtre professionnel, théâtre amateur, théâtre-éducation. Le cadre institutionnel auquel nous nous confrontons actuellement est différent. Maisons de culture, organisations non gouvernementales et autres entités compétentes maintiennent des pratiques scéniques continues qui attirent des personnes de tous âges; les protagonistes de l'activité scénique, les finalités de son expérimentation et les modes de production se sont multipliés. La scène d'aujourd'hui se réinvente pour exprimer un monde en transformation avec des moyens renouvelés.

C'est au sein de ce panorama d'instabilité et d'élargissement continu des limites jusqu'alors souveraines que s'inscrivent les interrogations qui nous mobilisent. Un premier principe de travail surgit alors avec vigueur : les questions esthétiques qui émergent de la scène contemporaine constituent des points de référence fertiles pour la formation. C'est dans la quête des artistes d'aujourd'hui que nous rencontrons des sources pour alimenter la pratique des étudiants universitaires.

LES ARTS DE LA SCÈNE À L'UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO

Les pages qui suivent retracent les réflexions d'une professeure engagée dans la formation des enseignants des Arts de la scène à l'Université de São Paulo (USP). Fondée en 1934 par une mission française à laquelle appartenait Claude Lévi-Strauss, l'USP est une université publique qui occupe une position d'excellence parmi ses voisins d'Amérique latine. Une haute qualification de ses enseignants, une forte incitation à la recherche et des moyens matériels adéquats font d'elle un terrain privilégié de travail.

Commençons par le volet de formation en grande partie responsable de l'avancée dans le pays des relations entre le théâtre, la danse et l'éducation. Il s'agit de cours offerts par l'École de communications et arts (ECA) de l'Université de São Paulo qui forme les chercheurs en maîtrise depuis le milieu des années 1970 et au doctorat depuis 1981. L'absence d'une solide tradition littéraire au Brésil a paradoxalement fait naître un espace permettant d'affirmer l'autonomie d'un

champ de connaissances spécifique, celui des études scéniques. Des investigations fertiles autour des relations entre les Arts de la scène et l'éducation ont été développées dans ces cours; ceux-ci ont généré la majeure partie d'une vaste bibliographie brésilienne, aujourd'hui disponible pour la formation des futurs enseignants. Objet d'un important soutien du ministère de l'Éducation, la formation en maîtrise et doctorat qui nous occupe ici a crû de manière exponentielle dans les dernières décennies. Les rencontres régulières de l'Association brésilienne de recherche en arts scéniques – l'ABRACE réunit jusqu'à mille adhérents – sont le lieu de réflexions fertiles sur les finalités et les modalités des connaissances impliquées dans l'apprentissage des arts de la scène.

Il nous faut aborder maintenant l'objet central de notre propos qui est la formation professionnelle acquise au cours de la licence en Éducation artistique avec habilitation complète en Arts de la scène. Malgré les mutations fréquentes dans l'organisation du cursus, une particularité perdue en son sein : ce qu'on nomme le modèle « 3+1 » – c'est-à-dire trois années dédiées à des formations artistiques et une année d'études didactiques – a toujours été rejeté. Les professeurs estiment que la réflexion relative à la transmission et à la construction de la connaissance doit être présente tout au long de la période de formation, c'est-à-dire durant les quatre années de présence à l'université.

À l'ECA-USP, la formation des enseignants est assurée par le Département des arts de la scène, lequel forme également des professionnels de l'interprétation, de la mise en scène, de la théorie et de la dramaturgie. Le concours d'entrée à l'enseignement en Arts de la scène est sélectif : chacune des 10 places annuelles disponibles a été disputée en 2013 par 17,3 candidats¹. On attend du nouveau diplômé qu'il soit apte à penser les relations entre le théâtre, l'éducation et la société. Ces relations, construites historiquement, exigent des réponses appropriées aux questions posées dans le monde d'aujourd'hui et doivent être constamment réévaluées. Le futur professionnel doit être capable de proposer des démarches de création artistique en syntonie avec les demandes du lieu et du moment de son intervention. On veut former un artiste et éducateur présent au présent, sachant proposer une solution originale pour chaque défi rencontré et ouvrir un chemin dans lequel le théâtre et la pédagogie s'épaulent en un dialogue constructif. Il doit savoir instaurer une pratique artistique pleine, articulée à une action éducative et sociale, cherchant à accroître la conscience de ceux qui la vivent.

Le projet du Département des arts de la scène préconise que tous les étudiants, une fois détenteurs d'une habilitation, soient en quelque sorte simultanément artistes, pédagogues et chercheurs. En fait, si la réflexion pédagogique occupe une place centrale dans la formation

1 Bien que cette méthode de sélection soit encore en usage, on observe une nouvelle tendance. Peu à peu sur tout le territoire national se répand un procédé qui consiste à mêler les résultats des épreuves organisées par l'université aux notes obtenues durant la période du lycée et, à partir de cette combinaison de résultats, à dresser la liste des promus.

du futur enseignant, elle n'est pas une prérogative exclusivement réservée à ce professionnel. L'acteur, le metteur en scène, le théoricien et le dramaturge en formation sont invités également à prendre en compte cette réflexion. D'un autre côté, on attend du futur enseignant qu'il exerce une pratique artistique et qu'il soit capable d'élaborer de nouvelles connaissances à partir de l'exercice de la recherche.

Le trinôme artiste-pédagogue-chercheur est un horizon qui oriente l'organisation universitaire, le contenu des cours et les méthodes employées. On considère que ces trois pôles identitaires doivent, dans un dosage approprié, se combiner dans le parcours de tous les étudiants. Il est important de rappeler que les habilitations professionnelles offertes par le département ne sont pas cloisonnées de manière étanche, puisque les différents champs de l'activité théâtrale se mélangent entre eux. Dans la pratique, il n'est pas rare de voir des enseignants jouant comme acteurs et des metteurs en scène conduisant des ateliers auprès de jeunes en institutions de réinsertion sociale, par exemple.

De fait, les interventions du professionnel en Éducation artistique – Arts de la scène appartiennent à deux sphères distinctes. La première est celle de l'éducation formelle, cœur du projet démocratique. Une série de *Parâmetros Curriculares Nacionais*² très bien articulée établit des orientations d'action pour les enseignants en arts, depuis la *Educação Infantil*³ jusqu'à l'*Ensino Médio*⁴. Pourtant, dans la mesure où l'*Ensino Fundamental*⁵ est dévalorisé socialement, rares sont les diplômés de la USP – paradoxe surprenant – qui enseignent dans les écoles publiques. Les professeurs d'Éducation artistique des écoles publiques de l'état de São Paulo proviennent presque toujours d'universités privées de moindre prestige.

En effet, même si aujourd'hui on peut observer certains progrès dans la distribution des richesses, la société brésilienne présente toujours une grande inégalité sociale à laquelle l'école publique n'est pas étrangère. Et c'est dans ce cadre d'une absence patente de politique incisive vis-à-vis de l'éducation pour tous qu'on observe un fait dont la gravité est lourde de conséquences : l'école publique n'est pas un terrain d'expériences prometteuses dans le champ des Arts de la scène. L'enseignement artistique dans les écoles qui reçoivent les élèves de 6 à 17 ans tend malheureusement, alors qu'il est obligatoire, à se constituer comme une succession d'activités dont le sens reste souvent obscur aux yeux des enfants et des jeunes.

La seconde sphère d'activité de la formation est celle de l'action culturelle et artistique. Ce sont de véritables modalités d'éducation non formelle, dans lesquelles la participation aux affaires de la *polis* est le but principal – un de ses principes fondamentaux étant que les actions interactives

2 Instructions officielles nationales.

3 Correspond à l'enseignement préscolaire.

4 Correspond au cégep.

5 Correspond à l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire.

incitent à la construction des savoirs. Ces actions, très souvent liées au traitement de problèmes sociaux par le biais de l'art, débouchent sur des avancées considérables, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Des thèmes comme la diversité culturelle, la justice sociale, la lutte contre les discriminations les plus variées sont abordés dans des démarches d'apprentissage qui jumellent les manifestations artistiques contemporaines et les perspectives pédagogiques. Des artistes et des enseignants, seuls ou en collaboration, proposent des activités d'action culturelle audacieuses et inventives dans des organisations non gouvernementales, des centres culturels, des prisons et au sein de mouvements civils, jetant ainsi des passerelles entre la scène contemporaine et la vie dans les métropoles brésiliennes, marquée tout autant par un intense dynamisme que par la violence et les inégalités.

Un aspect particulièrement intéressant de l'action culturelle et artistique disséminée dans la ville de São Paulo a trait à ce qu'on appelle le « théâtre de groupe », appuyé par le Programme municipal d'incitation au théâtre. Des groupes qui accomplissent un travail continu, précaire selon les lois du marché, postulent par concours à une subvention de la municipalité pour mener à bien leurs créations. En contrepartie, ils s'engagent à proposer des initiatives au profit de la population. Parmi elles, des actions culturelles et artistiques les plus variées sont réalisées, comme l'offre d'ateliers, de conférences, de rencontres ou l'ouverture du travail de création du groupe à des observateurs.

C'est ainsi que se révèlent des expérimentations intéressantes, à la jonction de la recherche et de l'intervention sociale, qui offrent des perspectives prometteuses à la pédagogie du théâtre. Les membres des groupes se mettent en relation avec des couches de la population jusqu'ici éloignées de la « géographie théâtrale » de la ville, et les découvertes qui en résultent nourrissent à leur tour la création artistique. Les frontières entre la création et la pédagogie sont ainsi brouillées. La scène se transforme en transformant ceux qui s'y engagent. De nombreux professeurs du Département des arts de la scène de l'USP, particularité digne de considération, tissent des liens avec les collectifs subventionnés. Ils dirigent des groupes ou collaborent à leur projet en donnant des conférences et en organisant des débats, ou réalisent des investigations académiques ayant ces collectifs pour objet. Les créations nées du Programme d'incitation au théâtre génèrent de nouveaux savoirs, absorbés et débattus à leur tour par l'université elle-même.

Durant les deux premières années de formation, les étudiants de toutes les habilitations professionnelles offertes par le département suivent des cours communs, ayant pour objectif la construction des connaissances de base sur les poétiques du corps et de la voix, les pratiques de la scène, les relations entre théâtre et société, la dramaturgie et l'histoire du théâtre dans le monde et au Brésil. Quand le futur professeur de théâtre termine sa formation initiale, il entre dans sa troisième année en s'inscrivant dans une série de cours spécifiques d'une durée de quatre mois chacun :

– « Jeux théâtraux I et II » consiste en une pratique ludique à partir des principes de l'Américaine Viola Spolin (1963, 1982, 1986). Les *theatre games* ont été disséminés au Brésil grâce à des recherches menées dans les cours de maîtrise et de doctorat déjà cités. Des concepts de Spolin comme la physicalisation, le focus, l'instruction, l'accord de groupe et l'évaluation constituent de puissants leviers de découverte du langage théâtral. Parce qu'ils sont liés à des jeux traditionnels présents en différentes cultures (Barros Pupo, 2005), les principes de ce système de travail, qui allie le caractère impondérable du jeu aux actions physiques décrites par Stanislavski, s'appliquent à des contextes variés et occasionnent de riches parcours de création et d'apprentissage.

– « Action culturelle en théâtre » présente et discute l'origine du concept, les principes et les objectifs d'opérations qui y sont liés, avec une attention spéciale accordée aux réalisations brésiliennes récentes.

– « Pédagogie et processus de création » propose l'examen des créations conduites par les participants du mouvement « théâtre de groupe » dont les ateliers s'adressent aux non-acteurs. C'est le cas de groupes qui interviennent dans des auberges, usines, associations d'habitants. Ils partent de l'expérience théâtrale directe proposée à la population originaire de ces mêmes lieux et, à partir d'elle, créent leur spectacle ou événement théâtral.

– En « Théâtre et éducation I et II », l'étudiant découvre les approches qui peuvent fournir des principes à son intervention, de manière à ce que théorie et pratique s'interpénètrent. Parmi elles, nous pouvons mettre en avant, en plus des *theatre games* déjà mentionnés, le *dramatic play* (jeu dramatique). Deux autres modalités méritent d'être citées, car elles sont le fruit d'expérimentations réalisées dans le pays. La première modalité est la pièce didactique de Bertolt Brecht abordée ludiquement (Koudela, 1991, 2001) tandis que la seconde est un emprunt brésilien du *drama* anglo-saxon (Cabral, 2006). On peut inclure également dans cet ensemble le thème de la réception, et plus précisément celui de la formation du spectateur (Desgranges, 2012).

– Les étudiants doivent accomplir une charge horaire de 400 heures de travail, divisée entre observation et coordination d'apprentissages hors des murs de l'université. Celles-ci se réalisent souvent à la périphérie de la ville, dans le domaine de l'école ou dans celui de l'action culturelle et artistique. C'est dans les cours « Méthodologie de l'enseignement des Arts de la scène I, II et III » que cette expérience est débattue collectivement en salle de cours et articulée à la bibliographie spécifique. Entrer en contact direct avec des institutions souvent situées dans des lieux abandonnés par le pouvoir public devient habituel et constitue de la sorte un moment extrêmement marquant dans la trajectoire des étudiants. Beaucoup d'entre eux, jusqu'alors « protégés » de la violence urbaine par des familles attentives, ont la chance de découvrir à l'université des aspects moins lumineux de la ville, connus seulement à travers les médias. Des

questions liées au sens du choix professionnel et aux relations entre la pratique artistique et la criante inégalité sociale sont posées par les étudiants, au milieu de doutes inévitables mêlés de perplexité.

– Une série de cours obligatoires doivent être suivis à la Faculté d'éducation. Il s'agit de cours donnés en amphithéâtre devant quelque 70 ou 80 étudiants, dans un contexte qui ne permet pas d'évoquer les particularités de l'enseignement artistique. Les étudiants choisissent des cours groupés en deux blocs distincts. Le premier, « Introduction aux études de l'éducation », réunit des cours liés à la philosophie, à l'histoire ou à la sociologie. Ceux-ci sont consacrés à l'examen critique des fondements des institutions éducatives, de leurs valeurs et principes, et ils analysent les théories et les pratiques qui font de l'éducation un champ d'investigation et d'action sociales. Le second bloc, « Fondements théoriques de l'éducation », se focalise sur l'institution scolaire et réunit des cours dans les champs de la didactique, de la psychologie de l'éducation et de la politique de l'éducation de base au Brésil. À de rares exceptions près, ces formations sont conduites de manière magistrale, et bien peu sont conçues dans une optique de dialogue, ce qui tend à démotiver les participants. Pourtant quelques rares professeurs se transforment peu à peu en référence pour les étudiants; la capacité de ceux-là à questionner le sens commun et à problématiser d'un point de vue philosophique des questions d'éducation actuelles contribue à faire d'eux des penseurs estimés.

– « Projet théâtral pour la formation d'enseignants » est l'épreuve finale du parcours académique, pour laquelle tous les autres cours deviennent des prérequis. Tout au long des cours, chaque étudiant conçoit et discute un projet de recherche réalisé au moyen d'une intervention dans un groupe externe choisi par lui. Nous détaillerons plus loin les différentes étapes de ce stade final.

Ce regard sur l'ensemble des habilitations offertes par le Département des arts de la scène révèle que leurs articulations doivent être perfectionnées. L'une d'entre elles se réfère à la possibilité de vivre une expérience artistique forte qui puisse attirer les étudiants des différentes habilitations – interprétation, mise en scène, théorie et critique, enseignement – autour d'un projet commun. Une autre concerne la jonction entre théorie et pratique. Celles-ci doivent se nourrir réciproquement au sein de chacun des cours, de manière à dépasser les dichotomies qui les guettent. Dans l'espoir de trouver des solutions à ces problèmes, le département s'est lancé dans une aventure osée entre mars et juin 2012 afin d'expérimenter une organisation commune à toutes les habilitations pour éventuellement étudier son implantation dans les années suivantes.

Trois projets simultanés ont été établis et chacun d'eux a été pris en charge par un groupe de huit professeurs. Les étudiants, sans distinction d'habilitation ou d'année scolaire, choisirent l'un des

trois projets – « Théâtre politique », « Choralités et dissensus⁶ » et « Manifestes artistiques » –, s’engageant à y travailler durant quatre mois. Brisant les murs des disciplines, les enseignants impliqués dans chaque projet travaillèrent en étroite collaboration, intervenant devant les étudiants en paires, en trios, parfois même à huit pour partager des discussions organisées sur des lectures, proposer des expérimentations scéniques, analyser des spectacles à l’affiche, etc. Une bienheureuse instabilité marquée par un grand enthousiasme s’installa dans le quotidien de tous. Le climat d’atelier remettait en cause des visions consacrées de formation et faisait choir l’importance d’une séquence de cours établis *a priori*. Deux résultats positifs peuvent être notés. Le premier concerne l’intégration effective des enseignants, lesquels s’exposèrent davantage et plongèrent dans l’univers inconnu d’une collaboration étroite. Le second renvoie à l’expérimentation d’une approche interdisciplinaire qui a pour effet d’élargir le regard sur la création artistique.

D’un autre côté, certains problèmes furent identifiés. Des difficultés d’organisation interne empêchèrent une planification détaillée, pourtant indispensable à la réalisation d’un projet aussi ouvert, facteur qui généra des flottements. L’intention de valoriser l’autonomie des étudiants dans leurs projets a conduit, dans certains cas, à une attitude de laisser-faire chez les enseignants, ce qui provoqua des incompréhensions. Somme toute, le bilan de l’expérimentation ouvrit des perspectives intéressantes à une future restructuration des programmes; le corps enseignant étudie en ce moment la possibilité d’une reprise améliorée de la proposition.

UN PROJET THÉÂTRAL QUI STIMULE LA POSTURE DU CHERCHEUR

Ce qui est en jeu dans cette étape finale du parcours académique est la formation d’un professionnel capable de transformer ses interventions en investigation continue vis-à-vis des processus d’apprentissage et de création. On espère qu’il sera capable de produire de nouvelles connaissances qui contribueront à l’avancée des savoirs en formulant avec précision des questions sur le sens, sur la nature et sur les modalités de son intervention. On espère également qu’il sera capable de prévoir des procédures systématiques pour y répondre et de présenter les résultats obtenus.

L’étudiant est accompagné de façon attentive depuis le choix du sujet qu’il désire traiter jusqu’à la discussion publique des résultats. Même si quatre mois sont officiellement prévus pour ce projet, dans la pratique l’étudiant commence à se préoccuper de ses choix six mois avant le début du cours, établissant un dialogue étroit avec l’enseignant responsable pour une année

6 Nous nous référons au concept de « dissensus » élaboré par Jacques Rancière (2003).

scolaire en moyenne. Un important principe doit être mentionné ici : celui de l'autonomie de l'étudiant dans le choix de son objet de recherche et du contexte dans lequel il désire l'aborder. On prévoit que dans la dernière année d'études, après de nombreuses heures d'observation et quelques-unes d'intervention, il est déjà possible d'exprimer un désir initial qui sera affiné par la suite. On est persuadé que le choix du thème et du contexte d'intervention gagne en puissance quand il émerge des préférences et des désirs des étudiants eux-mêmes. On parie sur l'impulsion – souvent difficile à expliciter en un premier temps – qui pousse les jeunes à se tourner vers l'aspect des Arts de la scène auquel ils sont le plus spécialement sensibles. Ainsi un grand attrait pour la bande dessinée, pour le hip hop, pour l'œuvre d'un artiste ou même pour celle d'un penseur peut être un vecteur de recherche hautement mobilisateur, quand cet intérêt est articulé à une interrogation qui le lie à la scène.

Il convient d'ajouter que, dans certaines situations, le professeur du cours en question s'allie à un autre, spécialiste d'une facette de l'investigation de l'étudiant, de manière à assurer le traitement pertinent des concepts qui relèvent d'un autre domaine. C'est ce qu'il advient quand se combinent des notions de théâtre et de musique, ou quand sont travaillées des acrobaties, par exemple.

Dans de nombreux cas, la réalisation du projet de l'étudiant s'inscrit dans un contexte déjà existant – école, *favela*, maison de culture, association. Dans d'autres circonstances, le groupe avec lequel celui-ci travaillera sera créé pour l'occasion par des gens intéressés qui répondront à son invitation. C'est ce qui s'est produit récemment, par exemple, avec un étudiant qui, pour former un groupe de théâtre universitaire, a réuni des collègues accourus d'autres horizons, attirés par une annonce placardée sur un arrêt de bus du campus universitaire.

Le pas suivant est franchi avec l'explicitation par le futur enseignant d'une question qui orientera l'écriture de son projet de recherche. Il s'agit d'une phase aussi riche que délicate, car pour la première fois peut-être dans sa trajectoire académique, l'étudiant sera convié à concevoir un problème dont la résolution mobilisera ses énergies dans les mois à venir. Le professeur est alors responsable d'établir dans la salle de classe un débat pour que tous collaborent à l'explicitation du sujet de recherche de chacun. Une fois l'interrogation formulée avec précision, le projet qui en découlera devra contenir la justification de sa pertinence et prévoir les étapes qui conduiront à une nouvelle connaissance.

Peu à peu les projets sont montés, et les difficultés partagées entre les étudiants-auteurs. Des avancées notables sont observées d'une semaine à l'autre, grâce aux contributions des collègues qui suivent avec attention les étapes de chaque étudiant : « la directrice de l'école a-t-elle autorisé le commencement de l'atelier pour adolescents? », « a-t-on trouvé dans le centre

culturel du quartier un espace pour l'atelier de danse? ». Des questions de cette nature émergent fréquemment, manifestant les efforts d'organisation des étudiants qui doivent défendre leurs projets auprès des responsables des institutions pressenties.

Tout le processus est habituellement suivi par un étudiant à la maîtrise ou au doctorat inscrit dans le Programme de perfectionnement de l'enseignement, le PAE. Le bénéficiaire de ce programme dispose d'une bourse d'études pour intervenir dans les cours de formation d'enseignants, établissant ainsi un pont entre sa recherche et les projets théâtraux des futurs professeurs. Du point de vue de l'étudiant PAE, le contact direct avec de futurs enseignants en formation peut être d'une grande richesse dans le traitement de sa recherche. La familiarisation avec les défis de formation universitaire constitue certainement pour lui un avant-goût d'une possible carrière académique. Parallèlement, dans la perspective des futurs enseignants, l'accompagnement systématique d'un chercheur du même champ convie à de nouveaux questionnements. Nombreux sont les bénéfices qui proviennent de l'établissement de liens étroits entre la formation et la recherche.

Pour ce qui est de la méthodologie utilisée, quoiqu'elle puisse varier en fonction des objectifs, on remarque des constantes. Le souci de lier une pratique à une réflexion reconnue est commun à tous les étudiants. Les méthodes utilisées sont de caractère qualitatif et l'implication de l'étudiant-auteur est considérée comme un facteur constitutif, et non comme un frein à la légitimité de son travail. Parmi les orientations méthodologiques se distinguent particulièrement la pratique comme recherche et la recherche-action.

Transformer une pratique en recherche est le choix privilégié des étudiants. Réalisé sous forme collective, ce mode priorise la démocratisation de l'accès au savoir et se révèle d'une grande efficacité en contexte d'enseignement (Cabral, 2006). Il offre des possibilités d'expérimenter, de confronter et d'enregistrer des alternatives. L'interaction entre élève et professeur est mise en avant et le questionnement lié à la pratique s'intensifie grâce au caractère collectif de l'investigation. Le choix de procédures basées sur la recherche-action (Barbier, 1977) vise à intervenir dans la situation en cours pour la modifier. Une transformation délibérée de la réalité est recherchée pour produire des connaissances nouvelles. Tous les participants sont au courant du problème de recherche dans lequel ils sont engagés et agissent de manière coopérative, le coordinateur assumant une responsabilité spécifique.

Parmi les modes de documentation adoptés, on propose, en plus du recours à l'image, deux formes de registre. Le journal de bord est la première d'entre elles; les annotations effectuées par les participants durant le travail contribuent à élargir leur réflexion. Plus récemment, les réseaux sociaux se sont chargés de diffuser les commentaires du groupe. La seconde forme, enracinée

dans les pièces didactiques de Brecht (Koudela, 2001), est appelée « protocole ». Il s'agit de la relation écrite du travail théâtral, destinée à alimenter l'expérimentation. L'écriture de celui-ci et son partage dans le groupe, dûment adaptés au contexte brésilien, permettent d'aller au-delà du simple enregistrement d'expériences et d'établir une réflexion collective et continue qui donne son impulsion à l'expérimentation artistique. Un ou deux participants se chargent de la rédaction du texte analysant la dernière rencontre et partagent ensuite cette analyse avec les membres du groupe dans la séance suivante.

Du point de vue des étudiants universitaires, le défi de la réalisation du projet dans son ensemble est considérable, car il ne s'agit pas seulement de proposer une séquence d'improvisation ou de jeux, mais de concevoir des voies d'apprentissage explicitant une intentionnalité ainsi qu'une articulation entre objectifs et moyens.

L'écriture finale des textes est vécue avec quelque appréhension, étant donné le caractère inédit de la tâche consistant à réaliser une monographie. Une part des difficultés à construire une pensée est surmontée par la pratique de l'écriture d'un sommaire – nécessairement perfectible. La première version du sommaire est distribuée à l'ensemble des collègues et subit un examen collectif. Cet exercice se révèle extrêmement riche, car il permet de traiter la relation toujours complexe entre la réflexion théorique et la pratique ainsi que la logique de l'argumentation. Le but n'est pas de produire un rapport, mais un écrit qui implique l'élaboration et la transformation de ce qui a été vécu, ce qui exige un certain délai entre la fin de la pratique et l'écriture.

De façon récurrente, les étudiants mentionnent des souvenirs de l'école fréquentée pendant l'enfance et de maîtres qui ont été admirés, soit pour leur attitude attentive, soit pour leur capacité à donner du sens aux contenus de la formation. Les souvenirs des élèves d'hier font écho à la voix du professeur d'aujourd'hui. Il arrive que la production d'un texte fasse naître un style singulier et provoque le plaisir de l'écriture.

Chaque promotion d'étudiants achève son parcours par l'organisation d'une *mostra* composée de deux volets. Les monographies de conclusion de cours sont soumises à un jury. Celui-ci est composé de deux professeurs invités et du responsable du « Projet théâtral pour la formation d'enseignants ». Les monographies sont soutenues devant un public d'invités et, au cours du même événement, les ateliers conduits hors de l'USP sont présentés de manières les plus diverses. Dans certains cas, les participants des ateliers se rendent à l'université et présentent spectacles, scènes, performances, démonstrations; dans d'autres situations, ce sont des installations, des projections de vidéos ou de photographies qui relatent les procédures expérimentées. Un autre défi se présente, esthétique cette fois : comment faire partager des conquêtes artistiques à un public non engagé? La constitution de tables rondes avec des spécialistes invités, soit de

la sphère de la scène soit du champ de l'éducation, contribue souvent à donner une nouvelle envergure à chacun des travaux présentés.

Quelques exemples de thèmes de recherche présents dans les deux dernières années donneront au lecteur un aperçu de l'univers auquel nous faisons référence :

- Jeux théâtraux et dramatiques avec des jeunes porteurs du syndrome de Down;
- Conscience corporelle et jeux traditionnels avec des adultes atteints de déficience visuelle;
- Conversion d'improvisations théâtrales en mode cinématographique par des jeunes;
- Initiation au théâtre combinée à un atelier d'écriture dans un centre public recevant des victimes de l'alcool et de la drogue;
- Jeux dramatiques avec des enfants inspirés de livres de littérature jeunesse traitant des préjugés à l'encontre des Noirs;
- Atelier de jeux traditionnels et de jeux théâtraux avec des enfants d'une *favela* voisine de l'USP, en situation de vulnérabilité sociale;
- Connaissance et pratique du mélodrame par des adolescents pour développer un esprit critique vis-à-vis des feuilletons télé;
- Narration et dramatisation d'histoires de tradition orale entre enfants et adolescents indiens guaranis.

De nouvelles relations avec l'art, avec l'autre et avec soi-même sont établies par l'étudiant durant ces quatre années de cours universitaires. Si la familiarité avec des manifestations scéniques encore non consacrées n'est pas une difficulté dans le contexte ici décrit, le défi le plus délicat qui se présente au professeur est celui de réinventer de manière continue la relation entre la théorie et la pratique par le biais d'une *praxis* qui surmonte les risques de dichotomie.

Parmi les pièges qui entourent la présentation des résultats de la pratique artistique coordonnée par les étudiants, deux attirent particulièrement l'attention : le risque de convoquer l'expérience empirique seulement pour confirmer des concepts préétablis d'une part, et la tendance à l'auto-éloge ou à la vision positive sans failles des processus artistiques conduits, d'autre part.

En effet, l'opération attendue consiste à faire dialoguer les événements observés et les concepts. Par ailleurs, on ne doit pas évincer les difficultés rencontrées dans le parcours de recherche, car c'est le surgissement des tensions, des lacunes, des contradictions qui fait avancer les connaissances.

NOUVELLES CATÉGORIES, NOUVELLE PRAXIS

Une interrogation continue marque notre posture par rapport à la formation de professeurs au cours de ces dernières années. Elle est suscitée par le désir d'établir une connexion étroite entre cette formation et les particularités de la scène contemporaine. L'intérêt croissant pour la performance; l'exploration d'espaces qui instaurent des relations particulières entre les joueurs et le public; la présence chorale à la place de personnages caractérisés psychologiquement; l'établissement de relations fertiles avec d'autres arts; l'utilisation de matériaux tels que documents, témoignages, récits, images comme point de départ des processus de création constituent quelques vecteurs de la formation offerte par l'USP.

Nous savons que les enjeux sont audacieux, car en de nombreuses circonstances, ce que nous reconnaissons comme œuvre artistique a cédé le pas aujourd'hui à des expériences partagées dans des actes de convivialité où les relations humaines priment sur la recherche esthétique. Des considérations originales sur les expérimentations « au-delà du drame », vécues dans une perspective pédagogique, sont émises – comme en témoigne la bibliographie récente publiée au Brésil (Pereira, 2013). Un exemple éloquent provenant d'une enseignante de l'école publique, chercheuse en maîtrise, illustre cette affirmation. Au milieu d'un cours de théâtre, un élève demande la permission à la chercheuse d'aller boire de l'eau. Elle lui demande d'aller au robinet, de boire et de revenir vers la salle de cours en faisant le parcours au ralenti. Cette instruction suscite une grande curiosité dans la classe. Quand il revient finalement, des impressions sont échangées sur le mouvement, le rythme, la relation entre le temps et l'espace, y compris sur les sensations vécues au cours du trajet. Une séquence de mouvements, habituellement fondue dans la masse informe des actions quotidiennes, se mue en découvertes de caractère sensoriel. Ici, nous nous situons dans un domaine distinct de la *mimésis*, c'est-à-dire en plein univers de la performance⁷.

Un des travaux récents de conclusion de cours à l'USP propose d'allier des interventions urbaines et des ateliers d'écriture; ainsi, un groupe étudiant initiateur s'est donné comme mandat de susciter des interactions fugaces avec les passants, telles qu'initier une conversation dans le métro ou établir un contact avec quelqu'un que l'on a suivi discrètement. Cette matière première permet de se lancer ensuite dans des aventures de caractère littéraire – l'écriture de lettres, de poèmes et de contes – qui seront commentées et retravaillées collectivement.

Il ne s'agit pas d'une expérience éducative à proprement parler. Ces événements permettent d'expérimenter en l'espace de quelques instants une perception sensible aiguë, un échange

⁷ La proposition provient de Carmela Soares dans le cadre d'une « poétique de l'éphémère » et est reprise par moi-même (Barros Pupo, 2009 : 227).

insolite de gestes, un mouvement inattendu vers l'autre. L'accent se déplace donc vers une autre dimension : nous sommes en train de parler d'actes éphémères qui promeuvent des expériences partagées ainsi que l'affinement des perceptions sensibles dans lesquelles la rencontre, la suspension de l'isolement (Bourriaud, 2009) et la question de l'abrutissement de notre quotidien sont au premier plan.

Les défis qui nous sont posés par le relief attribué à la dimension performative de la scène, par la quête de relations innovantes entre joueurs et spectateurs ainsi que par l'importance des relations avec les autres arts nous invitent à remettre en cause le confort des certitudes acquises et à repenser continuellement les principes qui orientent nos interventions de formateurs d'artistes-pédagogues-chercheurs.

- BARBIER, René (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Bordas.
- BARROS PUPO, Maria Lúcia de Souza (2009), « O Pós-Dramático e a Pedagogia Teatral », dans Jacó Guinsburg et Sílvia Fernandes (dir.), *O Pós-Dramático*, São Paulo, Perspectiva, p. 221-232.
- BARROS PUPO, Maria Lúcia de Souza (2005), *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico : Uma Aventura Teatral*, São Paulo, Perspectiva.
- BOURRIAUD, Nicolas (2009), *Estética Relacional*, São Paulo, Martins Fontes.
- CABRAL, Beatriz (2012), *Teatro em Trânsito : A Pedagogia das Interações no Espaço da Cidade*, São Paulo, Hucitec.
- CABRAL, Beatriz (2006), *Drama como Método de Ensino*, São Paulo, Hucitec.
- DESGRANGES, Flavio (2012), *A Inversão da Olhadela : Alterações no Ato do Espectador Teatral*, São Paulo, Hucitec.
- FERNANDES, Sílvia (2010), *Teatralidades Contemporâneas*, São Paulo, Perspectiva.
- KOUDELA, Ingrid Dormien (2001), *Brecht na Pós-Modernidade*, São Paulo, Perspectiva.
- KOUDELA, Ingrid Dormien (1991), *Brecht : Um Jogo de Aprendizagem*, São Paulo, Perspectiva.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade (2013), *Performance e Educação : [Des] Territorializações Pedagógicas*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *Aux bords du politique*, Paris, Folio.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (2009), *Jogar, Representar*, São Paulo, Cosac Naify.
- SPOLIN, Viola (1986), *Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook*, Evanston, Northwestern University Press.
- SPOLIN, Viola (1982), *Theater Game File*, St-Louis, CEMREL.
- SPOLIN, Viola (1963), *Improvisation for the Theater*, Evanston, Northwestern University Press.
- TEIXEIRA COELHO, José (2012), *Dicionário Crítico de Política Cultural*, São Paulo, Iluminuras.
- THIOULENT, Michel (1988), *Metodologia da Pesquisa-Ação*, São Paulo, Cortez.

LUCIE VILLENEUVE

École supérieure de théâtre,
Université du Québec à Montréal

Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant

La tension qui existe entre le monde subjectif du moi et le monde extérieur objectif, entre l'homme et le temps, voilà le problème principal de tout art. Voilà avec quoi doit se battre tout peintre, tout écrivain, tout auteur dramatique et tout faiseur de vers.

Kafka, cité dans *Conversations avec Kafka*

Le titre de mon article renvoie à un essai que j'avais rédigé il y a plus de vingt ans dans le cadre du cours « Fondements de l'enseignement de l'art dramatique » que donnait alors Hélène Beauchamp. Avec le recul, je constate avec plaisir que j'ai eu l'occasion de réaliser, dans le cadre de mon enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire, la plupart des activités reliées au projet éducatif exposé dans ce travail. C'est dire à quel point les principes pédagogiques qui en constituaient la base me tenaient à cœur. Il était question de former les élèves sur tous les plans : le corps, le cœur, l'esprit, grâce à une formation en art dramatique qui s'appuyait sur des référents culturels solides, de même que sur une approche rigoureuse de l'art théâtral,

conjuguée à la sensibilisation à certains enjeux sociétaux. À l'heure actuelle, à titre de formateur de formateurs en milieu universitaire, je crois encore plus profondément à la nécessité de saisir le théâtre dans toutes ses dimensions. L'art dramatique en milieu scolaire permettant le passage de l'espace intime à la socialité, il constitue une merveilleuse école d'ouverture à l'autre, qui engage le pédagogue dans une posture spécifique, étroitement liée au champ disciplinaire.

La question de la formation en art dramatique / théâtre nous amène donc à circonscrire en un premier temps ce qui constitue l'essence même de l'objet d'apprentissage. Pour paraphraser Biet et Triau, une première question s'impose : « qu'est-ce que le théâtre? ». À la question première se greffent des sous-questions tout aussi importantes : comment faire comprendre aux jeunes que le théâtre est objet poétique et possède ses propres codes et conventions? Comment leur dire que le théâtre est une métaphore de la vie et que, comme le dit si bien Vitez, « pour représenter le monde entier, sa grandeur, il faut la petitesse du théâtre » (Vitez, cité dans Sarrazac, 1989 : 9). Bref, comment arriver à transposer cet art complexe qu'est le théâtre en contenus à apprendre, comment le rendre accessible tout en ne le banalisant pas?

Voilà des questions majeures qui laissent transparaître la responsabilité qui échoit au formateur en art dramatique œuvrant auprès des enfants et des adolescents. Elles permettent également de saisir l'importance, pour initier les jeunes au théâtre, du travail de création et d'interprétation en classe, de même que des activités d'appréciation des œuvres théâtrales – le théâtre étant un art qui se saisit par la pratique. En amenant les jeunes au théâtre et en faisant avec eux du théâtre de qualité, le pédagogue agit alors à titre de passeur culturel et d'éveilleur de conscience. Il les accompagne dans leur découverte d'un langage symbolique, d'un art sensible et sensoriel qui, par la médiation du personnage, touche à tous les aspects de la personne. Comme quoi enseigner le théâtre va au-delà de la transmission verbale des connaissances disciplinaires; l'apprentissage passe en grande partie par les « savoirs expérientiels » (Gosselin, 2006).

LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE ET LE MODÈLE SOMA

Cette particularité de l'enseignement de l'art dramatique est telle que le modèle de la situation pédagogique « SOMA », tel que développé par le didacticien Rénald Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005 [1993]), gagne à être réexaminé si l'on veut tenir compte de la nature même de l'Objet, notamment en ce qui concerne les apprentissages en jeu.

On sait que ce modèle se fonde sur quatre composantes interreliées : le Sujet (l'apprenant), l'Agent (l'enseignant), l'Objet (l'objet d'apprentissage) et enfin, le Milieu. Or, si dans la plupart des apprentissages en milieu scolaire, l'Objet se retrouve à l'« extérieur » de l'élève – comme c'est le cas en sciences et en mathématiques, par exemple –, il est essentiel de prendre en compte qu'en atelier d'art dramatique, l'objet d'apprentissage, soit le personnage créé et interprété par l'élève, fait partie intégrante de ce dernier. Ainsi, dans les activités de jeu qui ne font pas appel au théâtre de l'objet ou encore à la marionnette, le corps de l'élève, avec ses forces et ses zones de lumière, tout autant qu'avec ses zones de tension et de vulnérabilité, demeure l'instrument clé de l'expression. Voilà une vérité fondamentale que l'on est malheureusement trop souvent porté à occulter.

Autre particularité : le corps de l'élève en art dramatique n'est pas une page blanche sur laquelle le créateur ou l'interprète n'aurait qu'à rendre lisible telle ou telle émotion, pas plus qu'il n'est une glaise qui se laisserait modeler aisément; le corps n'est pas neutre et il ne le sera jamais. Le corps de l'élève est un condensé de son histoire intime; il témoigne de sa capacité de résilience (Cyrulnik, 1999), tout autant que de sa puissance d'imagination, qui transparaît à travers les personnages qui sont créés. Dans l'aire de jeu de la classe, la personne et le personnage cohabitent; l'un ne va pas sans l'autre. Et si, la plupart du temps, le personnage révèle la personne dans toute sa sensibilité, dans tous les cas cependant, par la force des choses, c'est bien la personne qui permet le personnage et qui lui donne vie, le temps d'une incarnation.

D'où le soin attentif que l'enseignant se doit d'avoir auprès de la personne de l'élève ou de l'étudiant universitaire au cours de ses apprentissages. Ma pratique de formateur de formateurs en art dramatique est fondée sur une approche qui fait place au dialogue dialectique ainsi qu'à un travail d'expérimentation en classe qui a pour but d'accompagner l'étudiant dans sa découverte du théâtre, tout autant que dans l'analyse critique de diverses méthodes en pédagogie. Accompagner voulant dire, selon *Le petit Robert*, « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui; aller de compagnie avec », cela sous-tend une qualité de présence à l'autre, tout autant qu'une complicité dans le désir d'explorer de nouveaux territoires. La transmission du savoir s'appuie donc sur une qualité d'accompagnement dans laquelle la dimension affective revêt une grande importance. Si ce constat est vrai pour toute situation pédagogique, il l'est encore plus pour ce qui est de la formation en art dramatique, car l'enseignant s'engage intellectuellement, physiquement et émotionnellement dans sa relation à l'autre.

C'est ce qui explique que la qualité de présence à l'autre du pédagogue doive être décuplée lorsque l'élève fait face à des personnages qui ne se laissent pas si facilement appréhender. La classe d'art dramatique devient alors un carrefour de rencontres où, à la trentaine d'élèves du

début de l'année, viendront se joindre, tout au cours du semestre, une multitude de personnages, dont plusieurs seront marquants, parce que sources d'étonnement. Sur la scène professionnelle, c'est ce qui pousse Georges Banu à faire ce constat :

La mémoire de l'acteur est peuplée d'êtres fictifs qui ont pris corps. « Si je veux, je peux les voir sous formes de spectres. Je sais d'eux qu'ils ont existé. Ce ne sont pas des morts, ce n'est pas un poids non plus, ni des obligations... Je suis une espèce de marchand d'âmes », dit Minetti, l'acteur (Banu, 2012 : 150).

L'élève qui joue « à faire comme si » (Page, 1992 : 21) abandonne temporairement ce qu'il est pour accueillir le personnage en lui. Souvent, il est étonné de se découvrir autre, avec cette multitude de personnages; il se surprend lui-même par ses capacités de travestissement, car il ne se savait pas si nombreux. Par le biais de cette ouverture à l'altérité, il découvre son identité tout autant que celle de l'autre. Il apprend donc à vivre avec, à dépasser sa propre expérience. Très souvent, d'ailleurs, l'élève se retrouve transformé par son périple. Comme quoi l'espace fictionnel de la rencontre favorise l'émergence de la prise de conscience de soi et des autres.

On comprend dès lors que la pédagogie du théâtre commande que le formateur jouisse de qualités pédagogiques intrinsèquement liées à la pratique artistique, dont certaines devraient être en lien avec ce que je désigne comme étant une « gymnastique d'ouverture à l'autre », un mode d'ouverture qui constitue une condition *sine qua non* pour qu'émerge le jeu. Le personnage de théâtre ne peut émerger que dans cette ouverture à l'altérité, dans ce lieu des possibles que l'enseignant se doit de mettre en place en créant dès le départ, au sein même de la situation pédagogique, un espace d'accueil et de rencontre de la personne, susceptible de favoriser à son tour la rencontre avec le personnage fictif.

LA POSTURE DE L'ARTISTE-PÉDAGOGUE

Le but de l'instruction est la fin de l'instruction, c'est-à-dire l'invention. [...]
Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence.

Michel Serres, *Le tiers-instruit*

Par cet espace autre qui est créé, la posture de l'artiste-pédagogue en art dramatique peut parfois être ambiguë, car celui-ci est à la fois ancré dans le réel de la vie scolaire, et en même temps loge en paratopie (Mangueneau, 2004), son travail l'amenant à faire un pas dans la marge afin d'accéder avec ses élèves à un espace fictionnel. De la même manière, l'œuvre créée avec

le groupe d'élèves se situe dans le monde, et en même temps lui échappe, étant le fruit d'une intériorisation tout autant que d'une distanciation. En définitive, le pédagogue en art dramatique est bien enraciné dans la classe, tout en étant conscient qu'il a la responsabilité de faciliter le passage vers l'espace fictionnel et d'agir en tant que catalyseur de l'imaginaire.

Pour aider l'élève à faire ce « pas de côté » (Sarrazac, 2002 : 22), par un curieux paradoxe inhérent à l'engagement créatif, le spécialiste en art dramatique doit lui procurer un filet de sécurité, tout autant que lui donner la possibilité de pouvoir transgresser les codes, afin de laisser place à l'audace et à l'invention. Sans cet espace de transgression, il n'y aurait pas de réelle création, tout au plus des élans de créativité somme toute superficiels par rapport aux réels enjeux de l'apprentissage du théâtre en milieu scolaire. Dans un entretien avec Georges Banu, Patrice Chéreau souligne d'ailleurs que cet aspect transgressif est central :

Il me semble que dans tout ce que l'on fait et l'on cherche – je dis « on » parce que je crois pouvoir parler de tous les metteurs en scène –, il s'agit à la fois de casser les codes, les conventions pour en fabriquer d'autres. On ne peut pas s'en passer. Ce qui compte, c'est le renouvellement continu de ce que j'appellerais le « fonds commun » de chacun (Chéreau, 2009 : 23).

Pour faciliter le passage vers cet espace de création, je propose quelques pistes d'accompagnement qui font partie intrinsèque de certains modes de transmission en art dramatique et qui s'inscrivent dans la création d'une ambiance qui favorise l'apprentissage.

LA CRÉATION DU CLIMAT D'APPRENTISSAGE

L'enseignement de l'art dramatique commande un travail sur le climat, tout autant qu'un travail d'entraîneur, tel que l'avait proposé à bon escient Eugenio Barba. Pour faciliter le passage de la personne au personnage, le formateur doit à la fois soutenir l'élève et le mettre à l'épreuve. Pour ce faire, il doit être mû par un désir de transmettre l'expérience de jeu. Et ce désir doit rayonner, car l'enseignant transmet ses connaissances non seulement par la parole, mais aussi au-delà des mots; il communique par son langage non verbal sa vision du théâtre de même que sa relation au monde, une relation que les élèves, surtout les plus jeunes, ont tôt fait de saisir. Il s'agit de modes d'accompagnement qui sont imbriqués de façon subtile aux modes de transmission.

L'enseignant spécialiste en art dramatique doit instaurer un climat qui permette à l'élève de plonger, d'essayer, de se tromper et de se dépasser, tout en éprouvant du plaisir malgré l'angoisse que l'expérimentation procure, voire de l'anxiété, si l'on tient compte des travaux de Didier Anzieu (1981).

L'enseignant tempère les moments de doute par le climat de confiance et de plaisir qu'il se doit de maintenir tout au long des apprentissages ou, s'il y a lieu, de reconstruire au fil des cours, car dans la relation pédagogique, rien n'est jamais acquis. Pour y arriver, il doit donc s'investir lui-même dans une démarche d'accompagnement authentique à l'intérieur de laquelle il doit travailler sa qualité de présence à l'autre. D'après le metteur en scène Ghyslain Filion¹, l'enseignant de théâtre a la responsabilité éthique de se connaître, d'être capable de nommer ce qui se passe en lui pour être attentif à l'autre.

Lors de sa démarche de formation, le futur enseignant en art dramatique doit être à même d'analyser ses propres résistances par rapport au jeu. Dans une recherche menée par Diane Saint-Jacques à propos de l'engagement créatif, celle-ci souligne que « le futur 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 » (Saint-Jacques, 1994 : 31-32). Son étude cible les facteurs constituant des obstacles ou des aides à l'expression créative en art dramatique : ceux-ci sont internes, liés à la personne plus qu'au contexte extérieur, relevant de facteurs socio-affectifs plus que de facteurs cognitifs ou d'habiletés. Elle conclut que les principaux obstacles à l'engagement créatif sont la peur et la contrainte, alors que les éléments facilitateurs sont la sécurité, la liberté et le désir (Saint-Jacques, 1994 : 36-41).

Pour éviter cette anxiété face à la performance, la pédagogie du jeu dramatique, centrée sur l'expérimentation du jeu en collectif, met en place des conditions d'apprentissage qui créent un climat de sécurité et facilitent l'appropriation du théâtre. Cette approche se situe donc à mille lieues de la performance théâtrale en solo où tous les projecteurs sont braqués sur l'élève, un contexte d'apprentissage qu'on ne devrait prévoir qu'en toute fin de parcours, au moment où l'élève a approprié le médium. D'ailleurs, Diane Saint-Jacques mentionne à bon escient que le fait que le futur enseignant puisse connaître d'expérience ce qui peut constituer un obstacle ou une aide à l'expression créative en art dramatique lui permet de développer « une sensibilité qui lui permettra d'orienter plus pertinemment son intervention pédagogique auprès d'élèves » (Saint-Jacques, 1994 : 43).

L'OUVERTURE À L'AUTRE

Le théâtre à l'école constitue un outil éducatif qui donne à lire la société. Il en est un miroir plus ou moins opacifié, selon les esthétiques et les contextes sociopolitiques, car quels que soient les

1 Propos relatés dans le cadre d'une rencontre informelle.

choix esthétiques qui colorent la représentation théâtrale, celle-ci traite toujours de la vie et de ce qui constitue le propre de la nature humaine. Le théâtre parle aux vivants, des vivants et des morts. Il constitue un palimpseste – selon l'expression de Gérard Genette (1982) – qui contient l'ensemble des textes, un auteur étant toujours habité par les textes des autres, et chacun de ces textes renvoyant à un texte antérieur grâce auquel l'auteur aura été formé. Le texte devient ainsi un « lieu de mémoire » pour paraphraser Pierre Nora (1997).

L'enseignement du théâtre en milieu scolaire permet donc de cerner le social et l'historique dans le texte. Mais aussi, et surtout, le travail de l'esthétisation. Car si le texte est porteur de sens, il cultive aussi l'ambivalence, le doute, ce qui explique, par exemple, qu'en période de conflit où sévit la censure, on fasse appel au théâtre plus qu'aux autres formes de littérature, le théâtre permettant de créer un discours polyphonique qui vient brouiller l'intention de l'auteur. Enseigner une gymnastique d'ouverture à l'autre implique donc également d'ouvrir l'élève à la dimension sociale du théâtre et aux enjeux sociétaux. En résonance avec le théâtre du passé et celui à venir, l'acte pédagogique occupe, tout comme le théâtre contemporain, un temps présent façonné par le tâtonnement, les savoirs expérientiels et théoriques, et la nécessaire quête de sens qui est intrinsèque à l'objet d'apprentissage.

LA MISE EN FICTION

Le travail que fait l'enseignant dans sa classe est donc très spécifique : il œuvre, en collectif, à la mise en fiction du réel, favorisant à la fois l'apprentissage des notions théâtrales, tout autant que le développement de la personne. L'apprentissage du jeu amène d'ailleurs un climat de classe particulier : par le principe appelé « feintise partagée » (Schaeffer, 1999), nous savons que ce qui se passe au théâtre n'est pas vrai, mais nous prenons plaisir à croire que si. De plus, comme, d'après Jean-Marie Schaeffer, le plaisir de la *mimésis* serait celui de la satisfaction esthétique, on ne saurait trop insister sur la nécessité de faire avec les élèves du théâtre de qualité. Sans quoi nous risquerions de passer à côté de l'essentiel, car il ne peut y avoir d'apprentissage du théâtre en dehors de la dimension esthétique : « C'est dans l'expérience esthétique elle-même qu'il faut sans doute chercher, sinon la raison, du moins le fondement intellectuel et émotionnel de l'espérance éducative investie aujourd'hui dans le domaine de l'art » (Kerlan, 2004). D'où le nécessaire travail sur la forme.

L'espace cognitif de la fiction, qui laisse une place centrale à la subjectivité, constitue un lieu d'apprentissage unique au sein même de l'école. Ce temps suspendu hors du réel, qui apparaît

bien souvent comme une oasis pour les jeunes, s'avère un lieu précieux, car il donne à l'élève une distance nécessaire pour appréhender la vie, se connecter à ses émotions et se définir. D'après Dorrit Cohn, la fiction « est le lieu où l'on peut accéder à la "transparence intérieure", le lieu qui permet de rendre compte d'une expérience qui ne peut être évoquée sous aucune forme et en aucune façon par le discours "naturel" » (Cohn, 1981 : 40). De son côté, Thomas Pavel (1988) va jusqu'à affirmer que la fiction s'avère nécessaire à la construction identitaire. Voilà des arguments qui nous permettent de dire, une fois de plus, l'importance que devrait avoir le théâtre à l'école. Si la littérature donne accès à un espace fictionnel, il reste que c'est au théâtre que se vit l'incarnation du personnage. Cette expérience de jeu a la particularité de laisser des traces chez la personne de l'élève, car le personnage fictif est corporalisé, et donc, intériorisé.

L'INCORPORATION DU PERSONNAGE

En théâtre, la construction identitaire se fait en grande partie par l'incorporation du personnage, par l'incarnation de ses émotions, de son ressenti et de ses valeurs, qui traduisent une façon unique d'être au monde. Si les sciences humaines nous donnent accès à la compréhension de la vie en société, il reste que seul le passage par la fiction peut laisser entrevoir ce qu'il y a de plus intime dans l'Homme, cette part de l'humain qui, étant transposée par le langage symbolique, donne accès à ce qui constitue son essence la plus profonde : « Le langage direct du théâtre, c'est la métaphore et la métaphore, c'est le biais pour décrire la réalité, qui n'a rien à voir avec la manière hâtive des journalistes ». Toujours d'après Otomar Krejca : « La vraie force de l'art théâtral [...] réside dans le détour par lequel de la réalité il retourne à la réalité » (Krejca, cité dans Sarrazac, 2002 : 24).

Le passage vers l'espace fictionnel doit être amené par un enseignement qui laisse la place à l'analyse des codes et conventions du théâtre, de même qu'à un approfondissement des techniques du jeu et autres techniques théâtrales. Travailler à interpréter un personnage fictif fait appel à des savoir-faire spécifiques, car le personnage (ou *persona* : masque) demeure une construction, il n'est pas l'hypostase d'une personne, ou encore quelque chose qui lui supplée. Le langage symbolique du théâtre donne accès à une tout autre dimension de la socialité. En milieu scolaire, le travail de socialisation de l'élève ne saurait donc être réduit à certains autres aspects de la socialité qui sont développés, par exemple, lors du travail d'équipe.

Le personnage est, tout comme le masque, une esthétisation d'une forme d'humanité. C'est pourquoi même ses défauts sont séduisants. On n'a qu'à penser à Pantalon et au plaisir que les

jeunes éprouvent à le jouer malgré sa laideur. La laideur de Pantalon est belle; elle est esthétique. La fonction immanente de la fiction étant de plaire (Schaeffer), ce passage par l'esthétisation du monde met à jour un monde de possibles. C'est d'ailleurs cette ambivalence du vrai et du faux qui rend le théâtre si séduisant et si complexe à la fois, travaillant à la fois sur la *mimésis* et la dénégation.

Pour aider l'élève à transiter vers l'espace fictionnel, outre la préparation du climat qui facilite la création ou l'interprétation du personnage, l'enseignant d'art dramatique gagne à faire usage d'une langue vivante et imagée afin d'aller au-delà du langage direct de la communication pédagogique. À cet effet, certaines formes littéraires peuvent favoriser le passage vers le langage symbolique du théâtre.

LES FORMES LITTÉRAIRES EN TANT QU'OUTILS DIDACTIQUES DE MÉDIATION

À l'ère des nouvelles technologies de l'information, penser une pédagogie axée sur les formes orales de la littérature a des accents quasi subversifs. Celles-ci peuvent constituer des outils didactiques essentiels à l'apprentissage en tant qu'objets mémorables, car mieux encore que le langage de tous les jours, elles laissent des traces, marquent la mémoire, étant donné leur qualité intrinsèque.

L'enseignant en art dramatique peut faire une place de choix au langage symbolique comme espace de médiation entre le Je et l'Autre. Il peut recourir, au cours des jeux d'échauffement et des jeux dramatiques qu'il anime, à une langue précise et imagée, les métaphores et allégories ayant pour but de stimuler l'imaginaire, au même titre que les verbes d'action. Très souvent d'ailleurs, dans le milieu professionnel, les figures de style telles que la métonymie et la métaphore deviennent des supports à la création. Dans leur travail de direction d'acteurs, un grand nombre de metteurs en scène utilisent une langue poétique pour imaginer leur propos et aider l'acteur à comprendre leur vision sans avoir recours à un mode de langage trop cérébral. Au Québec, André Brassard, par sa langue vive et colorée, constitue un modèle d'originalité et d'efficacité dans le genre. Martine Beaulne mentionne également l'importance de la qualité de la parole dans son travail de direction d'acteurs :

Je me dois de trouver l'espace de sensibilité et de fragilité de l'artiste, le couloir par lequel ma parole suscitera une résonance. La résonance qui fera écho à un saisissement, à une connaissance. La porte d'entrée pour accéder à la créativité de l'acteur peut être

différente pour chaque interprète. Certaines portes s'ouvrent grâce à la sensibilité et à la parole du corps, d'autres par la compréhension intellectuelle et la force du sens, d'autres encore par l'instinct (Beaulne, 2012 : 21).

Le fait d'être concis et de chercher à trouver l'expression juste, de choisir des mots qui font image et de mettre en mouvement la parole, stimule la création. Ce souci devrait être une responsabilité partagée par tous les pédagogues, quelle que soit la discipline enseignée. D'ailleurs, les élèves savent reconnaître l'impact d'un enseignant qui est un bon conteur ; sa vivacité d'esprit et son langage imagé marquent leur mémoire. On connaît bien l'importance, dans les classes d'art dramatique, d'énoncer des consignes qui présentent un fin dosage d'ouverture et de clôture :

Une bonne consigne permet aux joueurs d'opter entre plusieurs solutions, d'inventer une gamme de réponses. Une consigne trop étroite ne donne pas de jeu, elle suggère qu'il existe une « bonne réponse » prévue à l'avance. Elle donne LA solution au moment même où la consigne est formulée. Une consigne trop large ne crée pas assez de contraintes et d'inductions qui aident le joueur à produire, elle le maintient dans une zone floue (Ryngaert, 2010 [1985] : 27).

Entre autres exemples d'utilisation des formes littéraires, mentionnons, pour le niveau primaire, la stimulation de l'imaginaire par des jeux de mots (Rodari, 2007 [1973]). L'enseignant en art dramatique peut également faire appel à son talent de conteur lors d'animations de jeux d'échauffement et de jeux dramatiques. L'utilisation du conte et de la poésie vient faciliter le passage du réel de la classe au langage symbolique du théâtre. De même, l'usage de la forme lyrique et de la narration (forme épique) peut permettre aux élèves du secondaire de faire un pas vers la forme dramatique, le recours à la narration refaisant maintenant surface dans le théâtre néo-dramatique. Les élèves peuvent ainsi créer des formes d'écriture contemporaines à mi-chemin entre le réel et le fictif. L'enseignant peut aussi utiliser les comptines et les chansons, la répétition de sonorités verbales similaires (telles la rime, l'allitération, l'homophonie et la structure du refrain) favorisant la mémorisation, car elles « exploitent deux sources de plaisir en relations étroites, celles de reconnaître et celles de se remémorer » (Freud, 1988 : 230). Ces formes laissent des traces chez l'auditeur, tant sur le plan rythmique (par leurs échos sonores) que visuel (par leur langage imagé). Au moment où l'on assiste à la monopolisation des outils didactiques centrés sur le visuel, il tombe à point de souligner l'efficacité des formes brèves issues de la littérature orale.

LA PRÉPARATION DU CORPS

Le théâtre étant un art de l'acteur, on ne peut concevoir un enseignement basé sur une « gymnastique d'ouverture à l'autre » sans traiter de l'importance de l'échauffement corporel. La

préparation aux divers apprentissages doit prendre en compte l'échauffement de l'imaginaire et du corps, à partir de jeux dramatiques simples, pour amener dès le départ chez l'élève une attitude d'ouverture. Par un échauffement corporel adéquat, l'enseignant prépare l'élève à accueillir l'Autre, à aller vers ce qu'Eugenio Barba désigne comme étant l'extra-quotidien. Tant pour les niveaux élémentaire que secondaire, il est souhaitable que l'échauffement fasse partie de la routine d'accueil afin qu'il soit compris comme étant un rituel de départ qui prépare aux jeux dramatiques et aux jeux de théâtralisation. Plus les enfants sont jeunes, plus l'échauffement gagne à être ludique.

Pour les tout-petits, les exercices de prise de conscience du schéma corporel et de motricité sont primordiaux. En fonction des besoins des élèves et des apprentissages planifiés, les jeux d'échauffement pourront travailler la tonicité, la flexibilité, le rythme, la respiration et l'articulation. Accompagné de la narration d'une fable avec actions et personnages, l'échauffement pour les jeunes élèves doit être à la fois ludique et précis afin de favoriser le développement d'habiletés qui auront été ciblées au préalable. Le « binôme imaginatif » conçu par Gianni Rodari (2007 [1973] : 32) permet, par un jeu d'exercices contrastés, d'aider les enfants à prendre conscience de leur corps.

S'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle « le corps [a] besoin d'un entraînement afin de développer les états psychophysiques liés aux comportements scéniques de l'acteur qui est en situation de représentation » (2010 : 10), Lucie Tremblay a conçu un entraînement spécifique pour les élèves-adolescents, fortement inspiré par les travaux d'Eugenio Barba et d'Étienne Decroux. Elle propose des activités d'échauffement qui ont pour but de leur faire acquérir un comportement scénique; celles-ci ont la qualité d'être à la fois justes et accessibles, parce qu'en lien avec la gestuelle des adolescents. Sur le plan de la recherche en pédagogie de l'art dramatique, voilà un bel exemple de rapprochement entre la formation en milieu scolaire et celle du milieu professionnel. Ne reste qu'à souhaiter qu'elle fera des émules, le travail des artistes constituant une source d'inspiration privilégiée pour les pédagogues de l'art dramatique.

DÉFIS ACTUELS

Les diverses pistes de formation que j'ai exposées en regard de la préparation à une « gymnastique d'ouverture à l'autre » demeurent des propositions qui visent à stimuler la réflexion quant aux approches en pédagogie de l'art dramatique. Elles ont été abordées ici de façon très succincte et ne prétendent pas à l'exhaustivité. Bien que certaines puissent sembler aller de soi, je conclurai en mentionnant que le défi d'initier l'élève du milieu scolaire à une éducation théâtrale de qualité demeure toujours aussi actuel, étant donné que les deux pôles des fonctions de l'artiste-pédagogue sont constamment soumis à des tensions liées aux divers contextes d'enseignement.

D'ailleurs, malgré la nette amélioration du dernier programme de formation en art dramatique sur le plan des contenus, on ne peut que déplorer le fait qu'il y ait eu en amont une uniformisation du discours : le cadre conceptuel du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) laisse transparaître une méconnaissance des objectifs éducatifs de la formation artistique, car pour la première fois, les intentions éducatives sont totalement séparées des intentions pédagogiques liées à la discipline de l'art dramatique, étant même parfois déconnectées de son essence.

De plus, en subordonnant la formation artistique à cinq « domaines généraux de formation » (DGF) – dont les titres sont aussi éloquents que « orientation et entrepreneuriat », pour ne nommer que ce dernier –, le *Programme de formation de l'école québécoise* actuel ne se contente pas d'amputer la discipline de l'art dramatique d'une partie de sa portée éducative – sur le plan théorique, du moins –, il tente également de l'instrumentaliser.

Devant ce fait, l'un des défis actuels relatifs à la pédagogie de l'art dramatique consiste à préciser les fondements de l'enseignement de l'art dramatique et à en cerner les enjeux artistiques et éducatifs. Il importe également de faire connaître la spécificité de notre discipline artistique dans les milieux scolaire et extra-scolaire ainsi que sa force d'impact auprès des jeunes.

Pour Peter Brook, le théâtre constitue « un outil fantastique pour l'éducation », le théâtre étant pour celui qui le pratique « un exercice permanent » :

[L]'élève qui « joue », au sens théâtral du jeu, est mis dans des conditions où il est à la fois lui-même et, en même temps, face à la demande du théâtre, obligé d'être lui-même en « mieux ». Il doit être plus dynamique, plus concentré, plus vigilant, plus compréhensif, plus sensible (Brook, 1995 : 18).

Des quatre disciplines qui font partie du « domaine des arts », le théâtre est le seul art qui est en lien avec la littérature et qui, de ce fait, donne un espace de parole aux jeunes. Mes années d'enseignement en milieu scolaire m'ont démontré que cette prise de parole, qui se fait dans un processus d'esthétisation, en résonance avec le monde intérieur des élèves et le monde qui les entoure, ne peut être que le gage d'une transformation. Voilà une réalité inéluctable avec laquelle le *Programme de formation de l'école québécoise* devra tôt ou tard composer.

ANZIEU, Didier (1981), *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*, Paris, Gallimard.

BANU, Georges (2012), *Les voyages du comédien*, Paris, Gallimard.

BANU, Georges (1996-1997), « La répétition ou autoportrait du metteur en scène avec groupe », *Alternatives théâtrales*, n^{os} 52-53-54, p. 6-14.

BARBA, Eugenio (1982), *L'archipel qui danse*, Carcassonne, Bouffonneries/Contrastes.

BEAULNE, Martine (2012), *Voir de l'intérieur*, Montréal, Dramaturges éditeurs, « Didascalies ».

BIET, Christian et Christophe TRIAU (2006), *Qu'est-ce que le théâtre?*, Paris, Gallimard, « Folio essais ».

BROOK, Peter (1995), « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation », *Cahiers pédagogiques*, n^o 337, p. 18-19.

CHÉREAU, Patrice (2009), *J'y arriverai un jour*, ouvrage réalisé par Georges Banu et Clément Hervieu-Léger, Arles, Actes Sud.

COHN, Dorrit (2001), *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil.

COHN, Dorrit (1981), *La transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, trad. Alain Bony, Paris, Seuil.

CYRULNIK, Boris (1999), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

DECROUX, Étienne (1963), *Parole sur le mime*, Paris, Gallimard.

FREUD, Sigmund (1988), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard.

GENETTE, Gérard (1991), *Fiction et diction*, Paris, Seuil.

GENETTE, Gérard (1982), *Palimpsestes de la littérature au second degré*, Paris, Seuil.

GOSSSELIN, Pierre (2006), « La recherche en pratique artistique : spécificités et paramètres pour le développement des méthodologies », dans Pierre Gosselin et Éric Le Coguiec (dir.), *La recherche-crédation : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-31.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

KERLAN, Alain (2004), *L'art pour éduquer? : la tentation esthétique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LEGENDRE, Rénaud (2005 [1993]), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

LEHMANN, Hans-Thies (2002), *Le théâtre postdramatique*, Paris, L'Arche.

MAINGUENEAU, Dominique (2004), *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.

- NORA, Pierre (1997), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 2 vol.
- PAGE, Christiane (2000), « À l'école, un théâtre en liberté », dans Luc Boucris (dir.), *Théâtre : le désir de jouer*, Paris, Librairie théâtrale, p. 107-119.
- PAGE, Christiane (1992), « Faire semblant/Faire comme si », *Attitudes*, n° 16, p. 18-23.
- PAVEL, Thomas (1988), *Univers de la fiction*, Paris, Seuil.
- RODARI, Gianni (2007 [1973]), *Grammaire de l'imagination*, Saint-Amand-Montrond, Rue-du-monde.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (2010 [1985]), *Jouer, représenter*, Paris, Armand Colin.
- SAINT-JACQUES, Diane (1994), « Aides et obstacles à l'expression créative, et formation des formateurs en art dramatique », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 31-46.
- SARRAZAC, Jean-Pierre (2002), *La parabole ou l'enfance du théâtre*, Paris, Circé.
- SARRAZAC, Jean-Pierre (1989), *Théâtres intimes*, Arles, Actes Sud.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil.
- SERRES, Michel (1998), *Les cinq sens*, Paris, Hachette.
- SERRES, Michel (1992), *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin.
- TREMBLAY, Lucie (2010), « Le corps en formation, en jeu, en scène : un apprentissage du comportement scénique avec des élèves du secondaire », mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VILLENEUVE, Lucie (2008), « Le "journal-fiction" *Le fantasque* de Napoléon Aubin (1837-1845) : formes théâtrales et romanesques dans le discours journalistique », thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VILLENEUVE, Lucie (1991), « Enseigner une gymnastique d'ouverture à l'autre », *Attitudes*, n° 15, p. 28-32.

Du regard en soi au regard de l'autre

MAUD GENDRON-LANGEVIN

École supérieure de théâtre,
Université du Québec à Montréal

Au théâtre de l'opprimé, avec la notion de «spectateur» développée par Augusto Boal dans les années 1960, le public ne contemple plus passivement. Qu'il entre en jeu pour changer le cours de la représentation ou qu'il se laisse atteindre de manière cathartique, son regard est dorénavant actif. Au *Playback Theatre*, une autre forme de théâtre d'intervention créée par Jonathan Fox en 1975, l'assemblée est prise à partie pour la construction même du récit. En effet, un membre du public est invité à partager son histoire et à faire la distribution des rôles parmi les comédiens de la troupe. Ceux-ci entreprennent ensuite la délicate tâche de rendre théâtralement le récit raconté par le protagoniste de telle sorte que la présentation s'adresse à ce dernier en particulier, et au public général présent. Ainsi, les acteurs, par leur reconstitution, posent un regard sur le récit et permettent au participant d'assister comme un témoin à sa propre histoire. En dramathérapie¹, Phil Jones (2007) utilise l'appellation « témoin actif » pour décrire la posture du spectateur, du patient et du thérapeute à la fois. Dans le processus thérapeutique, le patient est invité à se regarder lui-même et à témoigner de son expérience. Les membres du groupe de thérapie ainsi que le thérapeute l'observent, l'écoutent et l'accompagnent dans sa démarche – ils sont témoins privilégiés de son cheminement. De toute évidence, nous sommes en présence de formes de théâtre qui imposent au spectateur, quel qu'il soit, d'être engagé. C'est la posture et la dynamique d'engagement de ce type de spectateur que nous tenterons de mieux comprendre dans le présent article, c'est-à-dire que nous appréhenderons le témoin actif, celui qui regarde, écoute, interagit avec empathie et engagement. Plus précisément, nous nous intéresserons à ses multiples regards : le regard qu'il porte sur l'autre, le regard de l'autre porté sur lui et le regard

1 Pour Emunah (1994 : 3), « *Drama therapy is the intentional and systematic use of drama / theatre processes to achieve psychological growth and change.* » « [L]a dramathérapie est l'utilisation intentionnelle et systématique des procédés du théâtre et de l'art dramatique à des fins de croissance psychologique et de changement personnel. » (Notre traduction.)

personnel porté en lui. Cet article prendra la forme d'une analyse réflexive et inductive se fondant sur notre projet de recherche de maîtrise en dramathérapie, soit un processus « d'ethno-théâtre thérapie (ETT)² » ayant eu lieu dans une école secondaire de Montréal. Avec ce projet, des élèves en difficulté ont été invités à participer à une création collective théâtrale sur la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes. Les regards posés furent donc : celui de la dramathérapeute sur ses participants, celui des membres du groupe entre eux ainsi que celui de chacun en lui-même. D'autres regards, externes, se sont ajoutés au fil du temps : celui d'une équipe de réalisation d'un documentaire, celui des publics lors des représentations, et finalement, celui des participants à nouveau sur eux-mêmes et sur le groupe lors du visionnement du documentaire. Afin de mieux comprendre le processus par lequel s'est développé l'ethno-théâtre thérapie, et ainsi pouvoir porter une attention plus particulière sur la notion de regard, nous définirons les grandes lignes du projet de recherche, la dramathérapie, et la méthode de création employée. Ensuite, nous examinerons le témoin actif dans une perspective dramathérapeutique avant d'en venir à l'analyse des regards superposés avec l'approche de l'ETT et la réalisation du documentaire sur le sujet.

DÉFINITIONS ET CONTEXTE

L'ethno-théâtre³ thérapie (ETT) est une approche combinant la dramathérapie, l'ethnographie⁴ et le théâtre. Il s'agit donc à la fois d'une forme thérapeutique, d'une méthode de recherche et d'un procédé de création. Au centre de la démarche se trouve le sujet, soit une communauté ou une culture d'appartenance marginalisée, autour duquel gravitent les processus de l'ethno-théâtre thérapie. La figure 1, *Processus actifs en ethno-théâtre thérapie*, résume les trois aspects de cette approche.

2 Ce mémoire-crédation fut réalisé par Maud Gendron-Langevin (2012), sous la co-supervision de Jason Butler et Stephen Snow, dramathérapeutes et professeurs au Département de thérapie par les arts de l'Université Concordia. Le projet fut mené à l'école secondaire Jeanne-Mance avec la collaboration de Sarah Décarie-Daigneault, psychoéducatrice. La recherche fut, par ailleurs, soutenue par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada. Un documentaire a aussi été réalisé par Naomie Décarie-Daigneault lors du processus. Pour un regard sur l'impact thérapeutique et motivationnel de cette approche auprès des élèves, veuillez vous référer à Gendron-Langevin (2013).

3 Pour plus d'informations au sujet de l'ethno-théâtre, veuillez vous référer à Saldaña (1999, 2011) et Mienczakowski (1997, 2001). L'intégration de la composante thérapeutique a été développée par l'auteure dans le cadre de son projet de recherche.

4 Marshall et Rossman (2011) définissent l'ethnographie comme l'étude de groupes humains, de leurs interactions et de leur culture. En ethno-théâtre thérapie, il s'agit d'ethnographie postcritique, c'est-à-dire que le chercheur pose un regard et prend position tout en traduisant ses résultats par d'autres formes que les rapports descriptifs exhaustifs traditionnels.

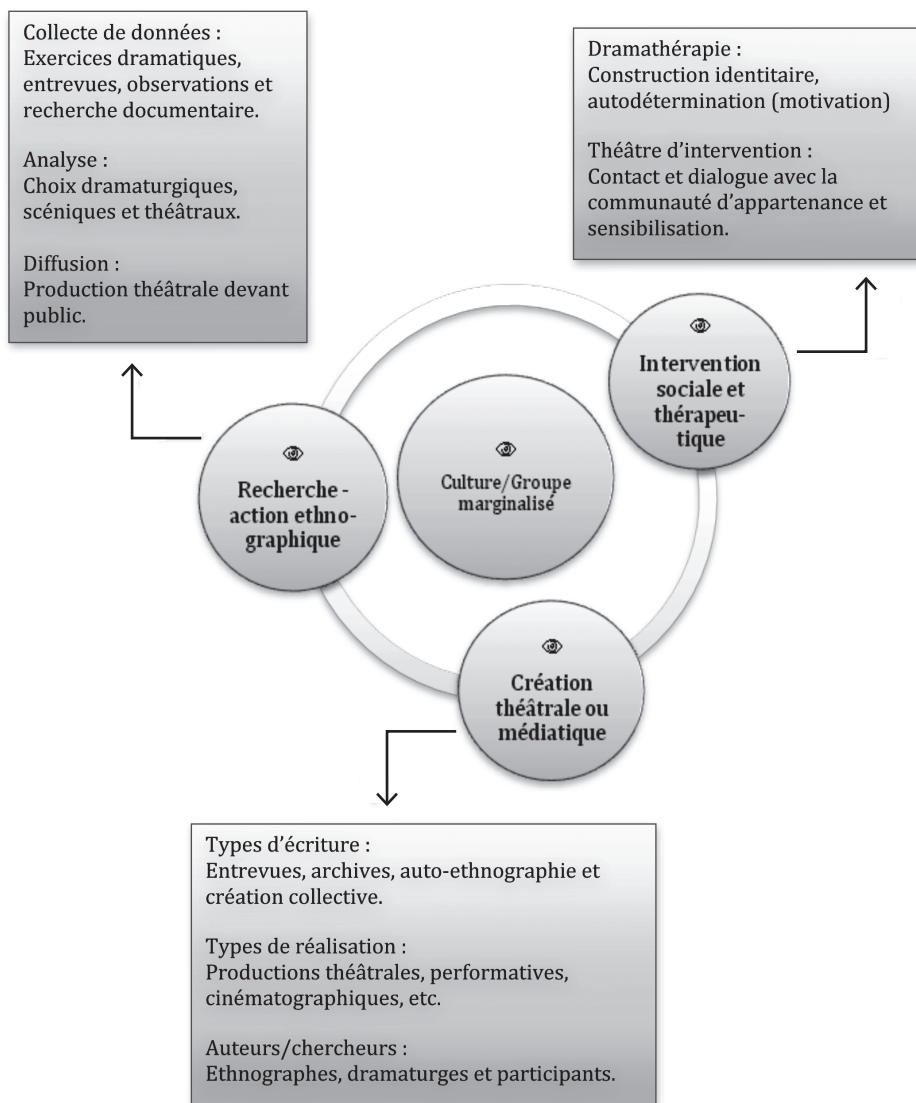


Figure 1 : Processus actifs en Ethno-théâtre Thérapie (☞= Regards superposés)

Le projet d'ethno-théâtre thérapie auquel nous faisons référence dans cet article concerne sept élèves du secondaire âgés de 15 à 18 ans, tous reconnus comme ayant des difficultés d'adaptation en ce qui concerne le comportement et l'assiduité scolaire. L'expérience s'est déroulée sur une période de sept mois en 2011-2012 à l'école secondaire Jeanne-Mance à Montréal. Le groupe, engagé dans un processus de dramathérapie, a créé une pièce de théâtre intitulée *Dans l'fond-là...* Cette création mettait en scène la perception que les participants avaient d'eux-mêmes en tant que jeunes en difficulté. Cela fut l'occasion pour eux de réfléchir sur qui ils sont, comment ils se perçoivent, comment ils reçoivent le regard que les autres portent sur eux. Ce fut aussi le lieu d'un apprentissage certain sur la potentialité d'attirer sur soi un regard nouveau.

Ces multiples regards sont ce que nous appelons « regards superposés ». Par là, nous suggérons que plusieurs points de vue nous informent sur notre unicité en tant que personnes interagissant avec le monde. L'expression fait donc référence à la fois à la capacité à se regarder soi-même, c'est-à-dire à faire preuve d'introspection ainsi qu'à poser son regard sur autrui et à supporter ou accepter le regard de l'autre. Cet autre, nous le comprenons tel que Levinas l'a présenté, c'est-à-dire comme étant la représentation de l'altérité, de ce qui est différent de soi (Calin et Sebbah, 2011), et ce, en tenant compte de l'importance de la perception subjective qui influence notre définition de l'autre. Le regard est donc toujours teinté par notre subjectivité qui, à son tour, est teintée par nos expériences de vie, nos valeurs et notre éducation.

La superposition des regards en thérapie contribue au développement de dynamiques de groupe potentiellement réparatrices sur le plan interpersonnel, mais aussi potentiellement menaçantes (Yalom et Leszcz, 2005; Corey, 2008). Pour un élève en difficulté d'adaptation, la relation à l'autre est un lieu incertain. La confiance en soi et en l'autre est fragile, ce qui a une incidence sur les relations interpersonnelles qui le sont tout autant. Le groupe de thérapie devient de ce fait un endroit de prédilection pour l'exploration et l'apprentissage à condition, bien sûr, que le cadre thérapeutique (règles, procédures et climat de confiance) soit clairement mis en place. Le processus de création thérapeutique en ethno-théâtre thérapie, par ses exercices d'écriture, d'improvisation, de partage et d'introspection, peut devenir un lieu privilégié d'approvisionnement des regards. Quel regard poser sur sa propre création et sur celle des autres? Comment recevoir le regard de l'autre sur soi et comment poser le nôtre sur autrui? Qu'en est-il du regard du thérapeute? Et finalement, quel sera celui du spectateur qui assistera à la représentation? Car, il faut le mentionner, en ETT, le cadre thérapeutique, c'est-à-dire l'espace sécurisant du groupe de thérapie et sa dynamique apprivoisée, est voué à être transgressé. Le participant doit se mesurer à un autre regard, celui du public. Il en sera question plus loin dans cet article.

Dans le cas de *Dans l'fond-là...*, une sorte de mise en abyme des regards a été créée par la production d'un documentaire. La réalisatrice Naomie Décarie-Daigneault et les membres de son équipe ont été présents à la plupart des rencontres de dramathérapie, ont effectué des entrevues individuelles avec certains volontaires, ont filmé les représentations finales ainsi que les périodes d'échanges qui suivaient. Exerçant son propre regard de documentariste, la réalisatrice a dû faire des choix quant au montage et créer une trame narrative solide et compréhensible. Tel que nous l'explicitons plus loin, pour des raisons d'éthique de recherche et de thérapie, son regard de créatrice aura été soumis à celui des élèves participants et du nôtre avant que le documentaire puisse être présenté à autrui.

LE REGARD EN GROUPE : SOI ET LES AUTRES

Tout processus de création collective commence d'abord par l'expérience du groupe initiateur du projet. Peu importe la méthode employée, si la création est collective, elle implique la concertation de plusieurs participants et nécessite de leur part une certaine dose de confiance et d'habileté à communiquer. En thérapie de groupe, le processus de transformation doit lui aussi passer par la dynamique créée entre les participants ainsi qu'avec le thérapeute. Dans un cas comme dans l'autre, pour qu'un climat de confiance existe, des règles et des procédures, agissant à la fois comme vecteurs et indicateurs de valeurs communes, doivent être élaborées, ou du moins comprises et acceptées par tous, afin de permettre une cohésion et une collaboration fructueuse au sein du groupe.

Dans le cas du spectacle *Dans l'fond-là...*, les élèves étaient invités à se représenter en scène, à théâtraliser leur perception d'eux-mêmes afin d'ouvrir le dialogue avec leurs pairs, leurs enseignants et leur famille. L'objectif était de donner un portrait juste de leur vérité, de leur compréhension, de leur regard sur eux-mêmes et sur ce qui les entoure. Le travail thérapeutique consiste donc en une direction du regard, parfois sur soi, parfois sur les autres. Pour les adolescents, le regard des pairs est important, il constitue en quelque sorte le gage d'une appartenance, d'une acceptabilité sociale. Le regard de l'adulte, en l'occurrence celui du thérapeute, peut être perçu comme critique, coercitif et contraignant. Il peut aussi être ou devenir un regard bienveillant, « validant » et rassurant. Dès lors, le rôle du thérapeute n'est pas simplement de chercher à ce que les regards soient tous positifs, mais plutôt d'accompagner les participants dans l'apprivoisement de ces regards, de les amener à les tolérer, voire à les intérioriser.

En dramathérapie, l'attention n'est pas seulement portée sur les dires des membres du groupe, mais aussi sur l'agir, la créativité et l'engagement par rapport au projet. Jones insiste sur le fait que « *the therapeutic possibilities of witnessing others and being given the opportunity to be a witness to oneself are of equal importance*⁵ » (Jones, 2007 : 101). Il va plus loin en expliquant que lorsque le travail est dirigé par un dramathérapeute compétent, les participants sont des metteurs en scène les uns pour les autres, devenant ainsi des témoins actifs. Jones ajoute que les spectateurs, dans ce cas-ci les membres du groupe et le thérapeute, peuvent avoir plusieurs rôles, celui de soutien, de guide ou de participant potentiel à une mise en situation, ainsi que celui d'agent de confrontation. En effet, à partir du moment où le groupe est assez solide, une saine comparaison des regards posés peut avoir lieu et donner naissance à l'émergence de nouvelles compréhensions. Il importe que le thérapeute soit le guide, le regard extérieur permettant de juger si le fruit est mûr, si le temps est venu pour que les membres du groupe vivent des conflits « sécuritaires ». C'est-à-dire que la croisée des regards divergents, si elle est bien encadrée et si elle est faite au moment opportun, peut devenir le lieu d'apprentissages permettant au groupe de renforcer ses liens et sa confiance. Il importe, bien sûr, de connaître les dynamiques de groupe et de maîtriser les techniques de distanciation thérapeutique afin de mieux diriger ces échanges pour qu'ils ne soient pas nuisibles. Le soutien des membres du groupe permet aux participants de s'ouvrir, de jouer et même d'envisager de présenter certaines histoires troublantes à un public inconnu. En effet, la protection qu'offre le groupe, par le biais de l'identification, est puissante. Le jeune élève réalise qu'il n'est pas seul, qu'il a été entendu, vu, et même reconnu.

Plus encore, par différentes procédures de mise en perspective ou de mise à distance telles que la répétition et la représentation de sa propre vie par un personnage, par des outils et des moyens propres au théâtre et avec l'aide de techniques thérapeutiques de distanciation, les participants peuvent être témoins d'eux-mêmes sans pour autant se sentir envahis ou dépassés par ce qu'ils voient ou vivent. Expérimenter et se rendre compte de leur propre capacité à nommer et à expliciter leur perception de la vie est un moment charnière en thérapie. Le jeune en difficulté de comportement, laquelle est caractérisée par une grande impulsivité, apprend à prendre son temps. Il se regarde, réfléchit sur lui-même et apprend à intérioriser plutôt qu'à extérioriser. Il n'est plus seulement en réaction, et pour faire un lien avec la forme choisie du théâtre instrumentalisé, nous pouvons dire qu'il devient acteur, c'est-à-dire qu'il doit choisir ses actions afin de les mettre en scène (Emunah, 1995). De fait, il doit réfléchir et se questionner sur la représentation qu'il veut donner de lui-même, et ainsi faire des choix.

5 « [L]es possibilités thérapeutiques d'être témoin des autres ainsi que l'opportunité d'être témoin à soi sont d'égale importance. » (Notre traduction.)

LE REGARD EN REPRÉSENTATION : SOI ET LE PUBLIC

Nous croyons fermement que cette confrontation au regard de l'autre est d'une grande potentialité thérapeutique et c'est pourquoi en ethno-théâtre thérapie, l'objectif final est toujours de présenter la création devant un public. Tel que l'indique Emunah, « *the therapeutic impact of performance is different from, and often greater than, process-oriented drama therapy*⁶ » (Emunah, 1994 : 251). En effet, les réverbérations thérapeutiques de la représentation devant public peuvent avoir un grand impact sur l'image de soi des participants (Emunah et Johnson, 1983). Toutefois, il ne faut pas nier l'existence d'un risque. Si la possibilité que cet impact soit positif existe pour le participant, le contraire est tout aussi possible.

Sajnani (2010) met en garde contre le risque de marginaliser davantage les participants en creusant le fossé entre le « nous » et le « eux », c'est-à-dire entre les comédiens et le public. Dans le cas qui nous intéresse, afin de déconstruire la représentation sociale de « l'élève en difficulté », les participants représentaient leurs perceptions de ce qu'est « un élève qui vit des difficultés », démontrant du même coup leur volonté de se réapproprier leur propre image, comme personne avant tout. Toutefois, la représentation de cette différence en scène peut comporter un certain risque, celui d'accentuer celle-ci en marquant une distinction entre les élèves et le public, présumé ne pas être en difficulté. Influencée par la notion de « spectateur » de Boal, Sajnani insiste aussi sur la portée de la relation développée entre le spectateur et les acteurs. Elle souligne l'importance de tenir compte de la diversité des salles, des visions et des compréhensions sensibles et personnelles relatives aux représentations afin d'éviter le piège de l'homogénéisation de l'auditoire. Selon elle, le danger de concevoir le rôle du public comme étant de valider le travail des comédiens est de contraindre sa réponse. Sa réaction devient alors une seule et même voix qui étouffe potentiellement les tensions émergentes et les opinions divergentes sur les propos tenus dans la présentation. Sajnani milite donc en faveur d'un « public interactif » et d'un processus de rétroaction qui soit « transformateur ». Ainsi, dit-elle, le dialogue permet un échange sur la multiplicité des compréhensions et des vécus menant à de réelles prises de conscience de part et d'autre de la salle. En ethno-théâtre thérapie, la présentation théâtrale se fait devant un public-cible afin qu'une discussion post-présentation puisse avoir lieu et qu'un échange sur les propos évoqués dans la pièce puisse être significatif, tant pour les acteurs participants que pour les spectateurs. Les comédiens reçoivent une rétroaction, répondent aux questions, commentent leur expérience de manière à ce que leur voix transcende même le texte écrit. Le cas du spectacle *Dans l'fond-là...* n'a pas fait exception. Il a été présenté à deux publics distincts, quoique ciblés : celui de l'école et de ses intervenants, et celui de la famille, des amis et des membres de la communauté parascolaire. Lors de ces deux

6 [L']impact thérapeutique de la représentation est différent et souvent même plus grand que celui de la dramathérapie, orientée sur le processus. » (Notre traduction.)

présentations, les élèves, quoiqu'ouverts à la critique et aux questionnements sur leurs choix théâtraux, étaient nécessairement dans une position de vulnérabilité. C'est-à-dire qu'à ce stade-ci du processus, ils avaient l'attention des autres sans pour autant en avoir le contrôle, puisqu'ils ne pouvaient en rien prévoir la réaction des spectateurs. L'importance de la relation au public devient alors évidente. Celui-ci connaît-il les jeunes? Est-il sensible à leur vécu? Plus encore, l'assistance sent-elle que ses réactions variées peuvent être reçues? C'est à ce moment que la force et la sécurité développées au sein du groupe de thérapie deviennent le filet nécessaire à la prise de risque qu'est l'exposition aux regards des publics. Ne reste qu'à espérer que le processus d'identification ou de différenciation vécu par les spectateurs durant la pièce permette un dialogue authentique et honnête, où la multiplicité des voix peut être entendue sans porter atteinte à l'estime de l'acteur participant qui s'est investi et qui a livré une partie de lui-même en scène.

Discussion post-
présentation avec le
public de la pièce
Dans l'fond-là... (2012).
Photographie de
Louis Lavoie-Isebaert.



En effet, nul n'est à l'abri lors de la discussion post-présentation et les réactions du public comportent parfois plusieurs couches de sens. Un jeune Haïtien ayant assisté à la représentation devant l'école s'est rendu au micro pour poser une question au sujet d'une scène de violence parentale, jouée par deux comédiens interprétant la mère et le fils, tous deux aussi d'origine haïtienne. Il demanda : « C'est vrai que ta mère te tape?... T'inquiète, moi aussi », soufflant du même coup sa surprise de ne pas être le seul à vivre cette situation et son désir de le partager avec les acteurs. Il ajouta ensuite : « Oui, je dis pas ça contre toi, je dis ça pour le monde qui [va] croire qu'on est violent ». Ce deuxième commentaire traduit toutefois une possible ambivalence ressentie par le jeune spectateur. Il s'était reconnu dans la scène, certes, mais il se questionnait peut-être sur le message que cela véhiculait sur sa communauté culturelle. La réponse du comédien se voulut rassurante et « normalisante » : « Mais yo, c'est pas mal là. C'est juste une question de culture là, pour t'élever correctement, pour pas que tu sois croche. C'est normal ». Lors de la présentation devant les parents, une autre élève prit la parole pour partager son point de vue : « Alors ben moi, je sais que je suis petite, mais je suis au secondaire et je vois à tous les jours des gens qui sont dans des états comme vous. Et j'aimerais vous remercier, car vous êtes les yeux et la voix des élèves comme nous ». Ainsi, elle nommait à la fois la différence d'« état » entre eux et elle et son identification à eux comme « élève ». Ici, le danger de marginaliser davantage les comédiens fut contrecarré par la reconnaissance d'un élément de similitude.

À la suite de la présentation, les regards posés sur ces adolescents dans leur milieu ont également la chance de changer : ceux-ci ne sont plus seulement des jeunes capables de déranger en classe, de contrevenir à la loi et de gêner l'ordre établi. Ils sont aussi des élèves ayant pris la parole devant leur communauté, ayant ouvert le dialogue avec celle-ci en présentant ce qu'ils vivent, ce qu'ils perçoivent de leur réalité. Lors des rencontres de terminaison⁷, les membres du groupe ont rapporté des commentaires reçus dans les jours qui ont suivi les représentations. Une participante a été surprise d'être interpellée par une amie du primaire à qui elle ne parlait plus depuis longtemps. Elle fut touchée de savoir que cette personne avait été émue par son monologue et avait le sentiment de mieux la connaître. Un autre jeune, davantage perçu comme un athlète dans l'école, fut applaudi pour son talent insoupçonné de comédien. Les enseignants avaient également pris le temps, dans leurs cours, de féliciter les élèves pour leur travail et de se dire impressionnés qu'ils soient allés jusqu'au bout de ce projet.

Ces regards différents eurent pour effet de surprendre positivement les élèves, mais aussi de mettre une nouvelle pression sur leurs épaules. Des réflexions sur les attentes de leur entourage firent partie des discussions lors du processus de terminaison. Maintenant qu'ils s'étaient montrés capables de mener à bien un projet d'envergure, attendrait-on d'eux qu'ils réussissent partout?

⁷ La notion de « terminaison » ou de « rencontres de terminaison » en thérapie fait référence aux dernières séances menant au terme de la thérapie. Il s'agit du processus par lequel on fait le point sur le chemin parcouru et sur ce qui attend les participants à l'issue de la thérapie.

Et si, malgré cet exploit, ils avaient toujours de la difficulté à aller en classe, à écouter et à remettre leurs travaux? En effet, la conséquence de la réussite et de la transformation qui peut s'opérer dans le regard de l'autre est à la fois excitante et terrifiante. Le risque est de croire qu'un événement positif comme celui-ci puisse transformer de manière profonde et décisive un individu dans toutes les sphères de sa vie. Ce n'est pas toujours le cas. Comme le dit si bien Jeammet, il n'y a que le principal concerné qui puisse être à l'origine d'un tel changement :

Le plaisir et le succès sont toujours aléatoires et dépendent de la réponse des autres. Une réponse reste par contre toujours possible, « à portée de main » : la destructivité, dont l'auto-sabotage est la forme la plus accessible puisque, contrairement à l'hétéro-agressivité, elle concerne le sujet lui-même. Est-ce un choix pour autant? Non, mais c'est une contrainte à laquelle il est d'autant plus tentant de céder qu'elle peut apparaître comme un choix dans la mesure où elle sort le sujet de son impuissance, lui redonne un rôle actif et lui apporte un soulagement. Plutôt s'infliger soi-même ce que l'on craint de subir que de se le voir imposer par autrui (Jeammet, 2014 : 80).

Il serait donc plus juste de considérer que cette étape, ce pas en avant, a entrouvert la possibilité de succès futurs chez les élèves, selon leur motivation et l'effort qu'ils y mettent.

LE REGARD EN DIFFÉRÉ : SOI ET LA CAMÉRA

Une particularité de l'expérience d'ethno-théâtre thérapie dont nous faisons état fut qu'elle soit suivie par une équipe documentaire tout au long de son déroulement. Sur sept mois de rencontres hebdomadaires – de la préparation à la représentation ainsi que lors de la terminaison –, celle-ci a recueilli près de soixante heures de bande vidéo. L'entente prise entre la chercheure-dramathérapeute et la réalisatrice fut que le documentaire soit une œuvre permettant de garder des traces du travail effectué et de donner un portrait du processus d'ethno-théâtre thérapie. Nous voulions aussi que le produit ne soit pas dépendant du projet de recherche ni qu'il soit exclusivement didactique. En d'autres termes, nous souhaitions que le documentaire puisse se visionner sans l'appui ou l'explication de la démarche d'ETT et qu'il ne soit pas seulement un outil de diffusion des résultats de recherche, mais un objet d'art qui puisse se satisfaire à lui-même. L'indépendance et la souveraineté du regard de la réalisatrice, et de son équipe, faisaient aussi partie des conditions bien que la protection thérapeutique des sujets et l'éthique de recherche soient au-dessus de toutes considérations. En effet, fidèles au processus de création ethno-théâtrale, les participants devaient valider le produit avant qu'il puisse être diffusé, puisqu'il s'agissait de leur vie. Il est à noter que, bien que la pièce de théâtre fût écrite par les élèves et qu'ils aient pu déterminer ce qui serait gardé des échanges confidentiels relatifs aux séances de

thérapie, le documentaire montrait des extraits de ces mêmes séances. Il importait donc que les membres soient à l'aise avec les choix de la réalisatrice.

La présence de cette équipe lors de nos rencontres fut de ce fait un autre regard posé. Un regard silencieux, certes, mais une présence tout de même. Aux yeux des participants, bien qu'il n'y ait pas eu d'interactions directes avec la caméra, l'équipe du documentaire faisait partie du groupe. Les remerciements des élèves à la fin des représentations en témoignent. Pour eux, cette attention étrangère, cet œil guettant leurs moindres gestes, représentait à la fois le monde extérieur, celui qui regarde et dont on ne sait ce qu'il pense, mais aussi la possibilité que cet extérieur veuille les écouter, savoir qui ils sont et s'intéresse à eux. Certains élèves ont même accepté de participer à des entrevues directes avec la réalisatrice afin de parler plus en détails de leur vécu. Hors du cadre thérapeutique, une relation distincte s'est créée avec l'équipe de tournage. Il s'agissait d'un autre accès à l'écoute, au regard qui s'intéresse, au porte-voix qu'ils ont rarement eu pour se livrer sans tambour ni trompette – être eux, simplement.

Fait intéressant, le regard des documentaristes ne fut pas seulement vécu du point de vue des participants. Les membres de l'équipe se sont eux-mêmes questionnés sur leur position, leur droit de regard, leur rôle. Ils se sont qualifiés parfois de voyeurs, comme s'ils regardaient quelque chose de défendu, d'inaccessible. À l'occasion, le doute planait : devait-on continuer à tourner quand un jeune pleurait ou se fâchait? Avait-on le droit d'accéder à une telle vulnérabilité, de filmer sans intervenir, sans rassurer ou consoler, bref de seulement regarder? C'est également le choix d'inclure certaines de ces scènes qui inquiétait la réalisatrice et nous-même, dramathérapeute, lorsque nous avons montré une première version du documentaire aux élèves. Allaient-ils trouver que leur intimité avait été brimée, que ces images appartenaient au groupe seulement et ne devaient pas être vues du grand public? Toutefois, il semble que le processus thérapeutique – ayant permis aux participants de prendre conscience de leur vécu et de leurs réactions en groupe, ainsi que d'explorer la puissance évocatrice de la création théâtrale et de l'impact du partage de leurs voix avec le public – ait contribué à leur conviction que de dévoiler sa vulnérabilité pouvait être positif. C'est-à-dire que ces moments de doute, de tristesse et de confrontation faisaient maintenant partie d'eux, qu'ils pouvaient dorénavant se voir et se montrer ainsi sans craindre de perdre la face. Cette force intérieure, bâtie à travers leurs expériences de vie, soutenue et renforcée durant le processus thérapeutique et consolidée par le regard du groupe, du thérapeute et des membres du public, a permis à ces jeunes de reconnaître que leur identité et la représentation sociale qu'ils ont d'eux-mêmes ne passent pas par l'image de « gros bras », par les invectives, les actions destructrices, les comportements de défiance, ni par un désengagement ou par la fuite par rapport à l'autre. Ils ont pu constater, bien des mois après le projet d'ethno-théâtre thérapie, qu'ils avaient fait du chemin et que le regard qu'ils posaient

aujourd'hui sur eux-mêmes était sans doute plus tolérant. Plus encore, ils comprenaient que les spectateurs du documentaire n'auraient que ces images pour se faire une idée d'eux. Ils saisissaient aussi que l'identification se fait plus aisément lorsqu'un accès direct à l'émotion et à l'histoire vraie est donné, et que cet accès à une autre dimension de la personne a une incidence sur la représentation sociale partagée par les membres d'une communauté extérieure au groupe de pratique.

En effet, le documentaire permet non seulement un regard différé des participants sur leur expérience, mais aussi un nouveau regard du public externe, qui n'est cette fois pas nécessairement composé des membres de la communauté d'appartenance et de pratique. Au moment d'écrire cet article, le film a été présenté au cours de conférences professionnelles et universitaires. Le public est donc principalement composé de chercheurs, d'étudiants et de praticiens du milieu de l'intervention. Lors de la conférence internationale de dramathérapie, tenue à Montréal en septembre 2013, certains participants de l'ETT ont accepté de venir à la projection, pour ensuite participer à l'échange avec les spectateurs. Ils ont ainsi démontré leur sentiment d'appartenance au projet et leur intérêt à s'ouvrir au regard d'un nouveau public, près de trois ans après la fin du processus de création de la pièce *Dans l'fond-là...* Le regard en différé, proposé par le visionnement du documentaire deux ans plus tard, a donné la chance aux jeunes de s'interroger sur ce qui reste de ce cheminement pour eux. En rétrospective, est-ce que ce regard s'est modifié ou a évolué? Pour un participant, le constat était que l'expérience n'avait pas changé sa vie. Il reconnaissait toutefois que, lors de cette année, le processus de création et de thérapie, ainsi que l'affiliation au groupe, lui avaient permis de demeurer accroché et de passer au travers d'épreuves difficiles. Pour un autre, l'ethno-théâtre thérapie lui a ouvert les yeux sur son potentiel d'influence positive sur les autres. L'année suivant son implication à l'ETT, il a posé sa candidature pour la présidence de son école et même comme représentant étudiant à la commission scolaire. Pour lui, la prise de parole inhérente au projet, la reconnaissance dans le regard de l'autre, l'impact ressenti auprès de son entourage lui ont donné envie d'aller plus loin. Il ne se percevait plus seulement comme une victime au regard des autres. Il se voyait plutôt comme une personne ayant en main tous les outils pour se présenter tel qu'il s'identifiait dorénavant : un élève ayant une voix, quelque chose à exprimer et à apporter à ses pairs.

VERS UN PARTAGE DES SAVOIRS

Le processus thérapeutique de groupe est le lieu de regards superposés : celui du thérapeute sur ses participants, celui des membres du groupe entre eux, ainsi que celui de chaque individu sur

lui-même. La puissance de ces regards, c'est-à-dire leur impact et leur pouvoir transformateur, et l'importance de les reconnaître, d'admettre leur influence et de les apprivoiser, sont bien connues en thérapie (Eminah et Johnson, 1983; Jones, 2007; Sajani, 2010). Pour des jeunes ayant un parcours semé d'échecs et de difficultés, nous devons faire le bilan des expériences passées, présentes et à venir. Il faut effectivement accepter que le degré de transformation et d'apprentissage réalisé lors de ce processus thérapeutique varie d'une personne à l'autre. Pour certains, cette expérience d'avoir survécu au regard de l'autre et d'avoir plongé le leur en eux-mêmes aura permis d'ajouter à leur bagage une réussite à laquelle ils pourront faire référence plus tard.

Ce processus d'intégration peut à la fois s'apparenter à la « phase de conceptualisation abstraite » du modèle d'apprentissage de David A. Kolb (1983) et à la perception de son « efficacité personnelle », notion explicitée notamment par Albert Bandura (2009) et développée sous le vocable d'« autodétermination » par Richard M. Ryan et Edward L. Deci (2008). La phase de conceptualisation abstraite fait référence aux leçons tirées d'expériences concrètes ayant permis de réfléchir sur soi, sur sa manière d'appréhender le monde, et sur la façon dont il sera possible de transférer ces nouveaux savoirs expérientiels dans le futur. Ensuite, la perception du sentiment d'efficacité personnelle et l'autodétermination renvoient aux fondements de la motivation humaine, c'est-à-dire que « la croyance en sa propre efficacité est une ressource personnelle fondamentale pour l'auto-développement, la réussite de l'adaptation et le changement » (Bandura, 2009 : 14). Dans tous les cas, l'expérience aura permis de semer un doute auprès des élèves impliqués. Celui de croire que, peut-être, dans un contexte où tout semble perdu d'avance, ils ont en eux ce qu'il faut pour affronter ces regards superposés qui renvoient parfois une image bien déformée de leurs habiletés réelles.

Nous croyons aussi qu'à l'adolescence, période marquée par la construction identitaire, la capacité de se raconter à soi et aux autres en trouvant un fil conducteur à son récit est primordiale. On parle ici de subjectivation, d'un processus actif par lequel l'élève se construit en prenant une distance pour déterminer ce qui le définit (Dumora et Boy, 2008) et faire sens de ses expériences en trouvant une continuité dans son histoire de vie (McLean, Breen et Fournier, 2010). Il doit donc se distancier et se positionner par rapport à son récit. Dans le cadre du projet d'ethno-théâtre thérapie présenté dans cet article, les participants devaient ainsi faire des choix sur la manière de se représenter et sur quel objet ou aspect diriger le regard du public. Celui-ci se ferait alors une idée de qui sont ces élèves, basée sur leur récit. L'expérience fut novatrice et riche en ce sens qu'elle a permis non seulement une exploration subjective de l'élève par rapport à lui-même, mais aussi une confrontation de cette conception aux regards extérieurs (ceux de la thérapeute, des membres du groupe et du public en tant que témoins actifs). Bien que dans le groupe de

dramathérapie un climat de confiance ait été établi et que les séances se soient déroulées sous la protection du cadre thérapeutique, les réactions du public demeuraient, elles, imprévisibles. L'interprétation du récit de chacun par la réalisatrice du documentaire l'était tout autant.

Finalement, nous aimerions créer une ouverture sur les liens possibles à faire entre cette expérience d'ethno-théâtre thérapie et l'enseignement de l'art dramatique. Si le regard sur soi et en soi est d'une si grande importance en dramathérapie, nous pensons qu'il en va de même en classe, et ce, même si les objectifs individuels et collectifs sont différents. En thérapie, le regard est orienté par la notion de témoin actif et se veut un outil de connaissance de soi, de l'autre et de notre façon d'interagir avec le monde. En enseignement de l'art dramatique, nous croyons que le regard est aussi influencé par la notion de témoin actif quoiqu'il se veuille un outil d'appréciation critique et esthétique, plutôt que de croissance personnelle, tout en contribuant au « développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (Legendre, 2005 : 88). Dans un cas comme dans l'autre, le développement de l'aptitude à se regarder, à tolérer le regard de l'autre sur soi et à poser le nôtre sur autrui importe beaucoup.

En effet, en enseignement de l'art dramatique, nous amenons l'élève à rendre compte de son parcours de création, d'interprétation et d'appréciation. Nous lui enseignons à être capable de repérer les éléments significatifs de son expérience et à en dégager les caractéristiques, à établir des liens avec ses expériences antérieures et à faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés (Gouvernement du Québec, 2007). L'importance du retour réflexif n'est pas à négliger et les outils développés pour soutenir l'élève à cette fin sont multiples et nécessaires. Tout au long de l'exercice de création, d'interprétation et d'appréciation, il est invité à se questionner certes, mais aussi à recevoir les commentaires de ses pairs et de son enseignant. Il doit ainsi réévaluer son travail, voire l'explorer de nouveau en tenant compte de ces nouvelles informations. Ici, le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à apprécier le travail de leurs collègues et à communiquer de manière constructive leurs perceptions et opinions. Ainsi, ils doivent apprendre à tolérer le regard des autres sur leur production, y réagir et faire des choix. Ceci n'est pas toujours facile et nous nous retrouvons souvent vis-à-vis d'élèves qui ont de la difficulté à accepter les suggestions de leurs pairs ou à formuler leur propre avis sur le travail effectué. Le groupe d'art dramatique peut aussi se voir confronté aux regards extérieurs, ceux de parents, d'autres élèves et d'intervenants scolaires lors de présentations devant public. Les enseignants doivent à la fois préparer les jeunes au spectacle, mais aussi être prêts à les soutenir dans cette prise de risque. En ethno-théâtre thérapie comme en enseignement, le jeune devra faire face au reflet qu'on lui renverra de lui-même à travers la réaction de l'assistance, ce qui pourrait potentiellement porter atteinte à son estime personnelle, à sa perception de lui-même et

de ses capacités. Qui plus est, les deux professions se recoupent quant à leur contribution à la construction identitaire des participants et aux compétences liées au savoir-être en groupe. Le *Programme de formation de l'école québécoise* insiste sur la structuration identitaire dans ses visées et sur les savoir-être dans ses compétences transversales. Dès lors, nous croyons qu'il serait intéressant d'ouvrir le dialogue entre ces deux professions qui utilisent les mêmes moyens empruntés à l'art dramatique et au théâtre (procédés, situations proposées et productions) à des fins à la fois différentes et semblables (savoir, savoir-faire, savoir-être). Il y aurait donc lieu de mettre en parallèle les processus actifs au sein du groupe de dramathérapie et de la classe d'art dramatique. Nous pourrions faire des analogies et tirer profit de l'expertise de chaque domaine, notamment en ce qui a trait aux dynamiques de groupe et au développement individuel ainsi qu'à l'impact des regards perpétuellement superposés.

BANDURA, Albert, Nancy E. BETZ, Steven D. BROWN, Robert W. LENT et Frank PAJARES (2009), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Québec, Septembre éditeur.

CALIN, Rudolphe et François-David SEBBAH (2011), *Le vocabulaire de Levinas*, Paris, Ellipses.

COREY, Gerald (2008), *Theory and Practice of Group Counseling*, Belmont, Brooks/Cole.

DUMORA, Bernadette et Thierry BOY (2008), « Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2^e partie) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, <http://osp.revues.org/1729>

EMUNAH, Renée (1995), « From Adolescent Trauma to Adolescent Drama: Group Therapy with Emotionally Disturbed Youth », dans Sue Jennings (dir.), *Dramatherapy with Children and Adolescents*, Londres, Routledge, p. 150-168.

EMUNAH, Renée (1994), *Acting For Real: Drama Therapy Process, Technique and Performance*, New York, Brunner/Mazel Inc.

EMUNAH, Renée et David Read JOHNSON (1983), « The Impact of Theatrical Performance of the Self-Images of Psychiatric Patients », *The Arts in Psychotherapy*, n° 10, p. 233-239.

GENDRON-LANGEVIN, Maud (2013), « Les pratiques pédagogiques liées à l'évaluation en art dramatique », dans Carole Marceau et Claudio Cajiaba (dir.), *Le théâtre à l'école. Réflexions sur les pratiques actuelles : Brésil-Québec*, Brésil, UQÀM-UFB, p. 119-130.

GENDRON-LANGEVIN, Maud (2012), « Ethnotheatre Therapy: High School Students with Social Adjustment Difficulties Voice their Experience of School Tribulations », Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université Concordia.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007), « Domaine des arts : art dramatique », *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp>

JEAMMET, Philippe (2014), « La psychiatrie : une spécialité confrontée aux défis des transitions », *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, vol. 165, n° 3, p. 78-84.

JONES, Phil (2007), *Drama as Therapy: Theory, Practice and Research* (2^e ed.), New York, Routledge.

KOLB, David A. (1983), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice Hall inc.

LEGENDRE, Rénaud (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARSHALL, Catherine et Gretchen B. ROSSMAN (2011), *Designing Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

MCLEAN, Kate C., Andrea V. BREEN et Marc A. FOURNIER (2010), « Constructing the Self Early, Middle, and Late Adolescent Boys: Narrative Identity, Individuation, and Well-Being », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 20, n° 1, p. 166-187.

MIENCZAKOWSKI, Jim (2001), « Ethnodrama: Performed Research – Limitation and Potential », dans P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of Ethnography*, Thousand Oaks, Sage, p. 468-476.

MIENCZAKOWSKI, Jim (1997), « Theatre of Change », *Research in Drama Education*, vol. 2, n° 2, p. 159-172.

RYAN, Richard M. et Edward L. DECI (2008), « A Self-Determination Theory Approach to Psychotherapy: The Motivational Basis for Effective Change », *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 3, p. 186-193.

SAJNANI, Nisha (2010), « Mind the Gap: Facilitating Transformative Witnessing Amongst Audiences », dans Phil Jones (dir.), *Drama as Therapy: Clinical Work and Research into Practice*, Londres, Routledge, p. 189-207.

SALDAÑA, Johnny (2011), *Ethnotheatre: Research from Page to Stage*, Walnut Creek, Left Coast Press inc.

SALDAÑA, Johnny (1999), « Playwriting with Data: Ethnographic Performance Texts », *Youth Theatre Journal*, vol. 13, n° 1, p. 60-71.

YALOM, Irvin D. et Molyn LESZCZ (2005), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, New York, Basic Books.

L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs

NEY WENDELL

École supérieure de théâtre,
Université du Québec
à Montréal

Le théâtre social, sa démarche pédagogique et esthétique, présente un intérêt certain dans l'enseignement de l'art dramatique, puisqu'il permet la mise en action de l'élève citoyen, qui entre en scène avec sa voix, ses gestes et ses émotions pour s'exprimer sur les enjeux sociaux actuels. La philosophie sous-jacente à ce mouvement d'art dramatique provient du concept du « théâtre considéré comme moyen de lutte sociale, comme moyen de hâter la décomposition d'une société donnée et de préparer l'avènement d'une société nouvelle » (Jaurès, 2006 : 77). Il faut appréhender cette nouvelle réalité sociale à partir de la pluralité des aspirations d'élèves qui participent ou assistent à ce type de théâtre. Celui-ci est un terrain propice à la prise de parole de l'élève citoyen en quête d'espoir, de paix et de justice contre la violence et les déséquilibres sociaux, et qui désire s'engager dans une démarche créative pour contribuer à l'amélioration de la société.

En plus de suivre l'évolution des principaux enjeux sociaux, le théâtre social, lorsqu'il est enseigné et pratiqué à l'école, répond aux orientations actuelles des programmes éducatifs du gouvernement du Québec, lesquelles prônent l'engagement citoyen et la socialisation des élèves. En effet, le programme d'art dramatique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) vise à amener l'élève « à connaître l'autre et à comprendre l'environnement social

et culturel dans lequel il évolue, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action » (Gouvernement du Québec, 2006 : 3).

Ce texte démontre que le théâtre développe le pouvoir d'action de l'élève à l'école et dans son milieu. Le théâtre social s'inscrit donc dans une méthodologie et une pédagogie plaçant l'élève dans un processus d'engagement social et de mobilisation communautaire à travers chaque scène dramatique, chaque personnage et histoire contextualisés. Cette particularité du théâtre social permet d'intégrer les compétences transversales liées à la citoyenneté, soit le développement d'une culture de paix, d'une conscience environnementale et de plusieurs valeurs humanistes, et ce, à travers la création de spectacles variés.

Pour comprendre les choix théoriques mis de l'avant par cette pédagogie en art dramatique, l'article est divisé en trois parties : les concepts du théâtre social à l'école, le pouvoir du théâtre social dans la mobilisation des élèves, et finalement, les approches pratiques. La première partie présente les concepts issus de démarches artistiques et pédagogiques. La deuxième partie explique comment l'élève devient, à travers cette démarche, un investigateur ainsi qu'un créateur engagé dans la classe et la collectivité. Dans la troisième partie, le texte expose quatre exemples d'approches pratiques permettant aux enseignants de maîtriser et d'appliquer certains principes du théâtre social lors de créations en classe. Ces exemples couvrent les aspects suivants : la création de textes inspirés de la communauté, l'engagement des élèves dans les tâches artistiques et techniques, des sorties hors les murs appelées sorties esthétiques et des représentations théâtrales dans différents espaces.

Cet article a pour but de montrer que la pratique du théâtre social ouvre et développe un espace créatif, sensible et dynamique dans lequel chaque élève impliqué découvre sa capacité de lutter en faveur de changements sociaux. L'apprentissage, qui se fait à travers la création, la réflexion et l'action scénique, favorise le développement de l'élève en tant que citoyen actif, tout en valorisant son autonomie et son engagement.

LES CONCEPTS DU THÉÂTRE SOCIAL À L'ÉCOLE

L'école est un espace social. C'est dans cet univers que les élèves développent principalement leurs aptitudes à expérimenter des relations affectives valorisantes. Il s'agit d'une période déterminante de leur vie pendant laquelle ils forment leur personnalité et leurs compétences relationnelles. Les élèves sont amenés à vivre l'exploration de connaissances avec et à travers l'autre. À partir des interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et tous les éducateurs

qui œuvrent à l'école, les élèves apprennent à vivre en collectivité. Au sein de ce monde scolaire, ils deviennent des membres à part entière d'une classe et d'une société d'apprentissage. Dans cette microsociété, les élèves ont l'occasion de vivre autant de conflits que de relations amicales. Ils font des découvertes et expérimentent les réalités de la vie quotidienne avec leurs pairs et les adultes qui les encadrent. Cette socialisation incite bien sûr l'élève à expérimenter « la synergie du travail coopératif, où l'apport de chacun contribue à la qualité du résultat d'ensemble » (Gouvernement du Québec, 2006 : 1).

On parle ici du théâtre social comme d'une méthodologie qui est utilisée autant par les enseignants en art dramatique que par ceux d'autres disciplines, lesquels vont utiliser cette méthode pour acquérir des compétences transversales. Cette forme de théâtre contribue à la transformation de la société à partir de l'individu, et la valorise. Cette philosophie est d'ailleurs liée à la pensée de Brecht :

Nous avons besoin d'un théâtre qui ne permette pas seulement les sensations, les aperçus et les impulsions qu'autorise à chaque fois le champ historique des relations humaines sur lequel les diverses actions se déroulent, mais qui emploie et engendre les idées et les sentiments qui jouent un rôle dans la transformation du champ lui-même (Brecht, 2001 [1967] : 24).

À la lumière de cet extrait, il est possible de faire un lien entre le théâtre social et la vision de l'école comme étant un espace de relations humaines où les élèves apprennent grâce à des fragments de vie mis en scène. Ainsi, à l'image d'une scène qui reproduit une séquence de l'existence par l'entremise de ses personnages qui dialoguent, la classe devient la vie elle-même, incarnée par le dialogue entre les élèves et les enseignants.

Le pédagogue Paulo Freire affirme que « si, en parlant, en exprimant le monde, les hommes le transforment, alors le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes » (Freire, 2003 : 72). La spécificité esthétique du théâtre social contribue au développement de la convivialité et de l'action créative en communauté, laquelle mène à une réflexion sur les enjeux sociaux. Dans cette optique, la classe d'art dramatique est un lieu privilégié pour enseigner et expérimenter le théâtre social parce qu'elle constitue un espace de socialisation et de création où se déploie le vécu relationnel des élèves. Le résultat du partage et des échanges en groupe deviendra la matière première et privilégiée pour les productions. Cette pédagogie va s'inspirer de toute évidence de l'esthétique du théâtre politique de Piscator et de Brecht, reprenant le concept d'une scène orientée de façon à susciter des discussions sur des questions politiques et sociales. Piscator affirme : « La naissance d'une œuvre dramatique répondant à l'orientation et à la forme de notre théâtre fait partie d'un processus dont l'évolution est inséparable de l'évolution générale de notre époque » (Piscator, 1962 : 84). Cette esthétique

politique provient du regard citoyen envers les problèmes sociaux. Le théâtre est l'endroit de prédilection pour la mise en place de différents éléments artistiques provoquant l'action-réflexion et la transformation sociale. La parole vivante des élèves doit se manifester démocratiquement par le biais de la création : « Ce n'est pas dans le silence que les hommes se réalisent, mais dans la parole, dans le travail, dans l'action-réflexion » (Freire, 2003 : 72).

LA MOBILISATION DES ÉLÈVES

L'élève en tant qu'investigateur créateur

La première étape pour commencer à travailler le théâtre social avec les élèves consiste à leur enseigner à investiguer et à se questionner. Le questionnement permet de développer une analyse critique qui encourage la prise de conscience. Il permet aux élèves d'élargir leur vision du monde et de s'interroger sur des enjeux et des phénomènes sociaux. Cette perception nouvelle créée par l'exercice du questionnement permet aussi de démystifier les conflits quotidiens. Selon Brecht, pour « toutes les crises et conflits, il faut trouver dans notre représentation des actions, des attitudes, des intonations, pour qu'ils soient clairement discernables » (Brecht, 2001 [1967] : 134). L'analyse de ces conflits autorise différentes interprétations d'une même situation et aboutit éventuellement à des changements d'opinion.

Ce processus de multiplication des points de vue confirme le pouvoir dialectique présent dans l'enseignement du théâtre. Les contradictions sont mises en évidence lors de chaque questionnement. Les opinions divergentes des élèves les forcent à développer une grande ouverture d'esprit et les obligent à réévaluer leurs certitudes. L'enseignant doit mettre en place des stratégies pour stimuler la perspicacité des élèves et pour favoriser une analyse rigoureuse des problèmes donnés. L'élève possède le droit de faire ses propres choix, issus du processus de questionnement. Cela va lui permettre d'agir avec discernement, d'être conscient et de parvenir ainsi à des confirmations personnelles. La construction d'une œuvre de théâtre social passe nécessairement par cette étape qui favorise la cohésion du groupe et l'adhésion aux décisions prises par les élèves. Après une analyse approfondie, l'élève découvre des concepts pleinement liés à ses intérêts personnels et à son désir de création.

Dans la représentation finale du spectacle, ce même processus est transmis au public : chaque image, chaque scène, chaque histoire stimulent sa réflexion. De cette façon, on distingue que « l'activité du public est entendue diversement : ici, il s'agit de remettre en cause l'individu, de lui dire que ce qu'on lui montre le concerne » (Copfermann, 1969 : 181). En effet, en assistant à un spectacle à caractère social, le public expérimente la même démarche que les élèves qui

ont créé le spectacle. La scène offre un espace dialectique dans lequel chacun peut trouver sa propre interprétation. Les scènes sont construites et travaillées de façon à remettre en question le regard et le positionnement passif du public. Le théâtre social provoque le public en l'incitant à jouer un rôle actif.

L'élève en tant que créateur engagé collectivement

Le théâtre social développe principalement la socialisation des élèves à l'aide d'une réflexion politique et citoyenne. Le processus créatif s'inscrit dans une méthode collaborative qui incite les élèves à travailler ensemble pour comprendre les enjeux sociaux.

Une stratégie qui favorise la socialisation des élèves est celle de l'utilisation du cercle lors d'ateliers. Cette technique, utilisée dans plusieurs activités, constitue un exercice explicite lié à la démocratisation de la parole. La plupart du temps, les participants sont placés en cercle lorsque le cours commence et se termine. Chaque rétroaction sur l'activité est perçue par les individus de façon égale parce que tout le monde se voit. Le cercle permet aussi l'écoute et la valorisation de chacun. Par conséquent, le cercle, dans la pratique théâtrale, « permet à un groupe de se reconnaître et donc aussi de se parler : il est la forme des assemblées » (Guénoun, 1992 : 14). Grâce à cette pratique en classe, l'opportunité d'inventer librement plusieurs types de spectacles de théâtre social s'accroît, la participation de tous étant favorisée.

Certaines productions exigent un engagement sérieux du groupe dans lequel chaque élève a son rôle à jouer. Les tâches en équipe contribuent au développement d'une conscience collective où chacun représente un exemple de citoyen dans le regard de l'autre. Ainsi, dans une création collective, tous possèdent une part de responsabilité. Cela peut être, entre autres exemples, aider à l'élaboration des costumes et des décors, écrire des scènes, organiser la diffusion du spectacle, faire le ménage dans les locaux de répétition ou s'impliquer en tant qu'assistant à la mise en scène.

Par cette action sociale théâtrale, les élèves expérimentent une rencontre personnelle avec eux-mêmes en affirmant leur potentiel transformateur. Nous pouvons observer chez eux des changements notables pendant le processus de prise de conscience, enclenché par le biais d'une histoire particulière ou de l'interprétation d'un personnage. Brecht, dont il a été question plus haut, insiste sur cette réforme intérieure que vit l'être humain après avoir été mis en contact avec un art :

C'est un plaisir pour l'homme de se transformer par l'art comme par la vie courante, et par l'art à l'usage de celle-ci. Il lui faut donc pouvoir se sentir et se voir comme transformable, et la société avec lui, et il lui faut assimiler, de manière plaisante dans l'art, les lois aventureuses selon lesquelles s'effectuent les transformations (Brecht, 2001 [1967] : 247).

Lorsque les élèves pratiquent une forme de théâtre engagé, ils deviennent, dans la classe et dans la société, des exemples de citoyens luttant, entre autres, pour une culture de paix et une conscience environnementale. L'art prend alors toute son importance dans la vie sociale, comme l'affirme Boal :

Mot, image et son, qui, aujourd'hui, sont les canaux de l'oppression, doivent être conquis par les opprimés comme formes de libération. Il ne suffit pas de consommer de la culture : il est nécessaire de la produire. Il ne suffit pas de jouir de l'art : il est nécessaire d'être artiste. Il ne suffit pas de produire des idées : il est nécessaire de les transformer en actes sociaux, concrets et continus (Boal, 2009 : 1).

L'élève en tant que créateur interculturel

L'ouverture sur le monde permet des pratiques pédagogiques diversifiées, voire inspirées par des pratiques interculturelles qui facilitent la prise en considération de l'altérité. Dans ce courant pédagogique très actuel se trouve « la formation philosophique, morale et éthique de l'individu dans le respect des valeurs démocratiques [...]. On voit qu'il [...] est nécessaire également de penser que la connaissance de l'autre, sur son terrain, dans son milieu, est source d'enrichissement pour les différents partenaires » (Groux, 2002 : 171).

Le théâtre social, exercé en classe, tient compte de ces courants et pratiques pédagogiques diversifiés, ce qui favorise le processus créatif. La diversité culturelle permet l'éclosion de créations artistiques singulières et originales.

Cette diversité culturelle provient principalement du regard que les élèves posent sur leur propre groupe. Une grande partie du processus de création se déroule au sein même de la salle de classe à partir de sujets variés, des réalités propres à chacun, des différences d'opinions, des histoires de vie, etc. Cette pratique pédagogique et théâtrale améliore l'émergence d'idées dans le processus de création. Elle s'avère un bon moyen de reconnaître la diversité existant dans la société ainsi que d'accroître chez l'élève une vision enrichie et approfondie. Dans un esprit de progression, ce travail s'effectue à partir de la réalité du groupe, de l'école, de la communauté, de la ville, de l'état, du pays, du continent, encourageant par là une vision de plus en plus globale. L'élève comprend ainsi qu'il fait partie d'une communauté étroitement reliée à une réalité globale.

De plus, le processus de création favorise l'apprentissage du vivre ensemble, dans une société diversifiée qui se caractérise par de multiples références. L'écriture scénique de la pièce va dans ce sens pour expliciter, par exemple, la réalité pluriethnique d'un quartier. Il s'agit aussi d'un espace intégrateur de langages, où chaque élève forge son identité plurielle qui lui donne pouvoir et sens des responsabilités en tant que citoyen du monde. Par le biais de plusieurs activités visant

à interroger l'identité sociale et culturelle de l'élève, l'enseignant oriente celui-ci vers le choix de points d'ancrage lui permettant de reconnaître sa singularité. À partir de cette reconnaissance de soi, l'élève va affirmer sa personnalité et ses valeurs, qui influenceront à leur tour chaque œuvre créée.

LES APPROCHES PRATIQUES

Créer des textes inspirés de la communauté

Où trouve-t-on les idées et les canevas permettant la création de productions de théâtre social? Dans la communauté, tout simplement! Le théâtre social s'inspire de situations, de problématiques et de phénomènes sociaux et culturels. Le premier travail conscient et critique de recherche s'effectue donc sur le terrain. Cette première recherche permet d'établir des liens entre les situations locales et les problématiques globales. Par exemple, lorsque survient un problème environnemental qui a des impacts sur le quartier où se situe l'école, les élèves doivent être conscients qu'une situation similaire a probablement déjà existé dans une autre communauté. L'enseignant conduit d'abord les élèves à approfondir leur vision de la communauté à partir de leurs perceptions et de leurs connaissances. Cet approfondissement dialectique au sujet des enjeux du quartier est fondamental pour favoriser une création artistique cohérente.

Ensuite, les élèves sont invités à investiguer sur le terrain. La première étape pour réaliser une recherche sur une communauté est d'effectuer un diagnostic du contexte local. Il est très important de sonder la population locale, de chercher des informations sur l'histoire et le fonctionnement quotidien de la communauté. Pour faciliter cette recherche, l'enseignant peut déployer différentes stratégies comme diviser la classe en sous-groupes. Ceux-ci auront le mandat de collecter des données et des informations sur les différents enjeux et réalités du quartier. Pour ce faire, l'enseignant pourra, entre autres, créer avec les élèves un questionnaire destiné aux membres d'une communauté, produire une exposition de photos sur le quartier, étudier les informations démographiques, lire ou écouter les nouvelles médiatiques concernant le sujet, visiter les organismes communautaires du quartier et organiser des entrevues avec les citoyens. Ces données serviront de références pour l'écriture du texte, la mise en scène et la création de la pièce. Les textes seront écrits et retravaillés par les élèves selon leur niveau d'apprentissage et leur formation. Il est primordial de respecter leurs choix tout au long du processus de création. L'enseignant agira comme un guide et un médiateur en favorisant une ambiance propice à la discussion et à la production collective.

Cette pédagogie contribue à affirmer le rôle de l'élève citoyen qui peut exprimer les réalités sociales et se questionner sur leur problématique. L'enseignement, la pratique du théâtre social et son processus d'écriture entraînent les élèves à vivre des expériences d'implication dans la société qui sont réelles et significatives, et à travers lesquelles ils interrogent et découvrent le monde. Cela leur permet aussi de s'exprimer grâce à la parole plurielle. Le texte révèle les rêves et les préoccupations des élèves, et reste démocratique en ce qu'il donne un portrait des opinions et des réflexions ainsi que des nouvelles connaissances acquises par le groupe créateur.

Engager les élèves dans les tâches artistiques et techniques

La création participative est la stratégie pédagogique privilégiée dans le théâtre social. On parle aussi de « création collective » puisque la démarche se déroule principalement en groupe. Pierre Chabert explique ce processus collectif lorsqu'il exprime que

partout s'affirme une conception collective du travail, sous des formes très diverses. C'est d'abord une collaboration et un échange étroits entre les différents créateurs du théâtre [...]. C'est un décroisement entre les diverses fonctions du théâtre, une attention réciproque engendrant un dialogue (Chabert, 1981 : 89).

On utilise ici le mot « participatif » à cause de la valeur démocratique de cette forme de théâtre, laquelle provient de la vision de l'élève en tant que créateur autonome. En effet, pour créer des spectacles à caractère social, les élèves doivent être impliqués dans chaque étape. Ils sont invités à participer à la réalisation de la plupart des éléments du spectacle. Ce travail collectif est facilement identifiable par le spectateur lors de la représentation. Chaque participant a un rôle à jouer pour monter un spectacle s'inscrivant dans une démarche collaborative. Cette forme de création provient de la socialisation des idées et favorise l'autonomie, ainsi que le respect mutuel des talents individuels. Dans cette perspective, « [l]e sujet d'une création collective est de toute première importance. Il doit drainer les imaginations, emporter l'adhésion, jouer le rôle de catalyseur, opérer la fusion du groupe. Celui-ci doit s'y reconnaître, s'y projeter, s'y identifier » (Chabert, 1981 : 95).

L'enseignant crée un cadre pédagogique dynamique et motivant quand il encourage l'implication de l'ensemble des élèves dans le processus de création et lors de la représentation de l'œuvre finale. Dans l'élaboration de ce type de production, il n'y a pas de pouvoir centralisé. Le pédagogue accompagne les élèves actifs à chaque étape et les guide jusqu'à la représentation du spectacle.

Afin de susciter l'engagement de l'élève et le travail collaboratif, plusieurs stratégies et activités peuvent être proposées, telles que la création d'un contrat de groupe avec la liste des tâches de chaque participant; l'affichage d'un organigramme sur le mur de la classe avec les échéanciers et la description de tâches; le calendrier de votes et de prises de décisions pour chacune des étapes. On doit former des équipes qui verront à la confection des éléments de la scénographie ainsi qu'à l'écriture du texte. Chaque équipe nommera un leader responsable de la réalisation des étapes. De plus, à la fin de chaque cours, l'enseignant désignera un élève qui sera responsable d'animer la rétroaction sur les réalisations et les activités qui ont eu lieu durant la période.

Réaliser des sorties esthétiques

Faire sortir les élèves à l'extérieur de la classe et de l'école importe si on veut les inciter à réfléchir sur l'impact social de la représentation d'un lieu lors d'un spectacle. Chaque sortie provoque des situations de confrontation et de réflexion en lien avec le lieu et le milieu visités. Ces sorties encouragent les élèves à poser un regard social et esthétique neuf sur les rues, bâtiments et objets du quartier qu'ils connaissent déjà. Lors des visites, le rôle de l'enseignant implique de questionner et d'encourager les élèves à regarder chaque lieu comme une possibilité d'espace esthétique, riche pour la création et envisageable pour la représentation. On donne en quelque sorte aux élèves des lunettes favorisant l'imagination. L'enseignant leur demande comment ils pourraient aménager chaque espace, guidés par les choix créatifs qu'ils ont faits au préalable.

Entre autres exemples de sortie, le groupe peut aller observer l'extérieur de l'école, se rendre dans un parc, dans les rues et les commerces avoisinants. Deux types de questionnement peuvent être proposés aux élèves sur ces espaces afin de susciter analyses et réflexions. Comment pourraient-ils transformer et aménager ces endroits en espace scénique alternatif? Comment peut-on les occuper théâtralement et jouer par exemple en face de tel ou tel bâtiment, situé à l'intersection de ces deux rues, à côté d'une statue ou dans un jardin? Visiter ces endroits dans le but de faire une recherche visuelle d'éléments qui seront ensuite intégrés à la représentation est une deuxième possibilité. Ces sorties à l'extérieur du cadre scolaire sont riches en découvertes, car, en plus de stimuler l'imagination des élèves, elles leur permettent de développer une vision adéquate, ouverte et non stéréotypée de l'environnement à reproduire sur scène.

L'apprentissage scolaire peut donc se passer à l'extérieur des murs de l'école. Lors de ces expériences sur le terrain, les élèves contracteront un sentiment d'appartenance à leur communauté. Certains élèves feront même la découverte d'espaces qu'ils ne connaissaient pas et n'avaient jamais imaginés. Aussi se mettront-ils à construire du savoir à partir de la réalité. Les élèves apprennent à vivre la création d'une pièce de théâtre social comme un processus de

valorisation de la vie locale et communautaire, l'objectif des sorties esthétiques étant aussi de les inciter à se questionner sur l'organisation d'un quartier ou d'une ville.

Jouer la représentation dans différents espaces

Les espaces où l'on peut présenter une production sont variés puisque le théâtre social tend à recréer une ambiance réaliste, proche du milieu social, et qui contribue à mettre en valeur l'œuvre façonnée pour faire réfléchir le public. Les représentations peuvent évidemment se dérouler sur une scène traditionnelle, mais on peut aussi privilégier un autre espace comme un couloir d'école, son centre sportif, sa cafétéria ou encore la rue. Pour l'enseignant, il s'agit de générer un travail d'ouverture permettant de sortir des schémas traditionnels. Si le spectacle est présenté dans un lieu non traditionnel, il est nécessaire que les élèves soient amenés au préalable à effectuer des recherches afin de se familiariser avec des exemples typiques d'une telle production hors norme. Il existe plusieurs façons d'aider les élèves à réfléchir à l'éclatement de l'espace scénique. L'enseignant peut, par exemple, proposer différents lieux comme espace scénique pour la future production. Le changement d'espace facilite un type de composition dans laquelle l'interaction est libre. On considère que « l'espace scénique n'est pas seulement un lieu en société; il est à proprement parler un foyer d'action sociale » (Le Moal-Piltzing, 1983 : 7).

Pour les élèves, l'occupation de plusieurs types de lieux pour les représentations entraîne une nouvelle symbolisation de la scène, en plus d'une théâtralisation du quotidien. Cela contribue à ce qu'ils élargissent leur regard esthétique et à ce qu'ils prennent en considération plusieurs types d'espaces dans leur environnement. Ce regard esthétique change leur perception de l'école, de la rue et des endroits publics. Ils deviennent peu à peu des créateurs d'espaces esthétiques par les choix artistiques qu'ils effectuent à chaque nouveau montage.

Cette démarche et cette prise de conscience concordent tout à fait avec la tendance actuelle d'occuper les espaces publics par des œuvres artistiques et des manifestations culturelles. L'art contemporain confirme qu'il ne devrait pas y avoir de lieux cloisonnés destinés uniquement aux productions artistiques, car les gens apprécient le fait de se rencontrer dans un espace pluriel à même de multiplier l'expérience culturelle.

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE, GAGE DE MOTIVATION

Pour être motivée à apprendre et à développer des compétences, la génération d'élèves présents dans nos classes a besoin d'être stimulée par une grande variété de contenus et de stratégies pédagogiques qui vont la mettre en action et dynamiser le travail effectué en classe. La société demande aussi à l'école un investissement accru afin de favoriser le développement des relations sociales. En ce sens, l'enseignement du théâtre social permet justement la mise en place de stratégies pédagogiques dynamiques qui génèrent une ambiance créative dans la classe d'art dramatique et stimulent la socialisation et l'engagement citoyen. Ce théâtre unifie l'école et la société dans une mobilisation qui engage l'élève et l'incite à devenir un citoyen actif, critique et engagé. Il apprend et comprend qu'il est un créateur qui travaille en collectivité et qui peut analyser les problématiques sociales. Il peut également influencer sur l'environnement par sa créativité artistique, expérimentée grâce au théâtre.

Dans cet itinéraire esthétique et pédagogique où s'unissent le théâtre et la vie sociale, l'enseignant d'art dramatique joue un rôle important et se doit d'être engagé lui aussi. Le pédagogue Paulo Freire remarque que la présence vivante de l'enseignant ne passe pas inaperçue auprès des élèves puisque « dans l'école, [il] est une présence qui est en soi politique » (Freire, 2003 : 57). En effet, les élèves voient leurs enseignants comme des modèles de citoyens actifs, guidés par une conscience sociale qui les porte à défendre des valeurs humanistes. Dans l'exercice du théâtre social, les enseignants et les élèves créent et travaillent ensemble, contribuant ainsi à la lutte pour les changements sociaux. La philosophie et la pédagogie du théâtre social incitent le tandem enseignant-élèves à réfléchir, à travailler, à créer et à agir dans le but de mobiliser les autres citoyens avec courage et espoir. Freire affirme d'ailleurs : « l'espérance me pousse à lutter, et si je lutte, c'est parce que je suis dans l'espérance » (Freire, 2003 : 76).

- BOAL, Augusto (2009), *Discours de Belém-Brésil*, <http://www.robin-woodard.eu/spip.php?article638>
- BOAL, Augusto (1996), *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte.
- BOAL, Augusto (1983), *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Paris, Maspero.
- BRECHT, Bertolt (2001 [1967]), *Brecht : écrits sur le théâtre*, Paris, Gallimard.
- CHABERT, Pierre (1981), « La création collective dans le théâtre contemporain », dans René Passeron et Murielle Gagnebin (dir.), *La création collective*, Paris, Éditions Glancier-Guénaud, p. 89-105.
- COPFERMANN, Émile (1969), *Le théâtre populaire, pourquoi?*, Paris, Maspero.
- FREIRE, Paulo (2003), *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle, domaine des arts, art dramatique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GROUX, Dominique (2002), « Éducation interculturelle et éducation à l'altérité », dans Dominique Groux (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 165-172.
- GUÉNOUN, Denis (1992), *L'exhibition des mots : une idée politique du théâtre*, Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- GUY, Jean-Michel (2000), « La rue, théâtre des interventions », dans Paul Biot, Henry Ingberg et Anne Wibbo (dir.), *Le théâtre d'intervention aujourd'hui*, Louvain, Centre d'études théâtrales, p. 91-97.
- JAURÈS, Jean (2006), « Le théâtre social », dans Chantal Meyer-Plantureux (dir.), *Le théâtre populaire, enjeux politiques : de Jaurès à Malraux*, Bruxelles, Complexe, p. 77.
- LE MOAL-PILTZING, Pia (1983), « Interrogation théorique : politiques du désir », dans Jonny Ebstein et Philippe Ivernel (dir.), *Le théâtre d'intervention depuis 1968*, Lausanne, L'Âge d'Homme, p. 7-19.
- PISCATOR, Erwin (1962), *Le théâtre politique*, Paris, L'Arche.
- WENDELL, Ney (2010), *Cuida Bem de Mim : Teatro, Afeto e Violência na Escola (Prends bien soin de moi : théâtre, affectivité et violence à l'école)*, Ilhéus, Editus.

VÉRONIQUE MUSCIANISI

Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis
Maison des sciences de l'Homme Paris-Nord

Une pédagogie du mouvement dramatique : la formation de l'acteur au sein de la compagnie du Théâtre du Mouvement

Cet article aborde un exemple de formation des professionnels dans le domaine du théâtre gestuel à partir d'une étude centrée sur la pédagogie de la compagnie du Théâtre du Mouvement. Installée en Île-de-France et codirigée par Claire Heggen et Yves Marc depuis le milieu des années 1970, la compagnie propose une pédagogie de l'acteur qui s'appuie sur les principes du mime corporel d'Étienne Decroux (1898-1991) ainsi que sur des techniques somatiques (eutonnie de Gerda Alexander, méthode Feldenkrais) et explore les rapports entre corps, objet, marionnette et texte. Enseignant auprès de comédiens mais également de marionnettistes et de circassiens dans de nombreuses écoles professionnelles – en France, notamment à l'École supérieure d'art dramatique de Paris (ESAD), à l'École nationale supérieure des arts de la marionnette (ENSAM) de Charleville-Mézières, comme à l'étranger, entre autres au Theatre Institut d'Amsterdam, à l'Athanol Akademie en Allemagne ou invités à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) –, Claire Heggen et Yves Marc sont également à l'initiative, depuis 2008 en France, d'un mouvement soutenu par le ministère de la Culture et le Centre national du théâtre (CNT) qui tente de regrouper les artistes et compagnies françaises s'inscrivant dans l'héritage des maîtres du mime du XX^e siècle sous l'appellation Arts du mime et du geste¹. Des rencontres entre artistes-pédagogues

1 Plusieurs manifestations ont eu lieu, en 2008 à Paris au Théâtre du Vieux-Colombier, en 2010 dans le cadre du Festival In d'Avignon, en 2012 au Festival Mimos de Périgueux et en 2013 à l'International Visual Theatre (IVT) à Paris.

ont lieu régulièrement quant aux questions de formation et de transmission des savoir-faire dans ce domaine².

La compagnie du Théâtre du Mouvement transmet ainsi aux artistes de différents horizons des fondamentaux corporels – sur la respiration, le tonus postural, le regard – et des outils techniques pour aborder le mouvement dramatique. Les pédagogues de la compagnie – Claire Heggen, Yves Marc et quatre artistes associés formés auprès d’eux – interviennent par ailleurs depuis de nombreuses années auprès d’enfants dans des ateliers d’école ou des conservatoires (notamment en Île-de-France et à Avignon). Inversement, nombre de professionnels, enseignant le théâtre auprès d’enfants dans le cadre d’ateliers ou dans des conservatoires d’art dramatique, viennent régulièrement suivre des stages de la compagnie pour approfondir leurs connaissances sur le mouvement.

Nous nous demanderons ainsi dans quelle mesure cette pédagogie, fondée sur des connaissances anatomiques et physiologiques, apporte un vocabulaire de jeu pour un acteur conscient et autonome tout en s’articulant à des principes de créativité pour le mouvement dramatique. Nous présenterons plus particulièrement des situations d’explorations proposées aux stagiaires dans le cadre d’ateliers de formation. Cette étude s’appuie sur un travail de terrain *in situ* que nous menons depuis 2009 auprès de la compagnie en suivant une méthodologie ethnographique³.

2 Nous suivons et participons notamment aux discussions de la commission pédagogique du Collectif des Arts du mime et du geste.

3 Cette étude s’inscrit dans une perspective ethnoscéologique, qui croise les études théâtrales et la méthodologie ethnographique et où – comme pour les autres disciplines en ethnologie des arts vivants (ethnomusicologie ou anthropologie de la danse) – le statut du chercheur est aussi celui d’un praticien. La méthodologie que nous suivons comporte ainsi des observations et des descriptions de séances de formation au sein de la compagnie, des entretiens avec les pédagogues et stagiaires ainsi que notre participation pratique lors de stages. L’immersion du chercheur sur le terrain, y compris en s’initiant à la pratique qu’il étudie, est source de lien de confiance avec le groupe et d’une meilleure compréhension *in vivo* des discours et *praxis* mobilisés. François Laplantine renvoie à ce mode de connaissance spécifique que constitue l’ethnographie : « l’observation rigoureuse, par imprégnation lente et continue, de groupes humains minuscules avec lesquels nous entretenons un rapport personnel » (Laplantine, 2002 [1996] : 11). Nous renvoyons ainsi à son ouvrage *La description ethnographique* (2002 [1996]) ainsi qu’à celui dirigé par Christian Ghasarian, *De l’ethnographie à l’anthropologie réflexive* (2004), en ce qui concerne les réflexions épistémologiques au sujet de la subjectivité du chercheur dans l’enquête de terrain. Par ailleurs, nous nous appuyons dans cet article sur une terminologie issue de la physiologie, d’une part, parce que les pédagogues rencontrés, de par leur formation, utilisent un vocabulaire empreint de termes appartenant à ce champ disciplinaire auquel nous avons dû nous initier et, d’autre part, parce que traiter de la question de l’apprentissage du mouvement requiert à un moment ou à un autre d’y faire référence (nous renvoyons notamment aux travaux menés en danse par Hubert Godard [1990 et 1994]).

UNE CONNAISSANCE DU CORPS PAR LE MOUVEMENT

Nommer pour mieux connaître son corps

Lors des stages de formation donnés par la compagnie, les participants sont amenés à accéder à une meilleure conscience et connaissance de leur corps. Ce processus relève d'un apprentissage conscient guidé par des interactions discursives avec le pédagogue. La prise de conscience et la meilleure connaissance du corps passent notamment par la nomination des parties anatomiques. Les premières séances de travail constituent donc bien souvent une période de découverte de certaines parties anatomiques pour les stagiaires. En effet, pour la région du bassin par exemple, le coccyx, le sacrum, les ischiens, le périnée, les sphincters, les lombes – ces muscles et ces os souvent mal connus – sont autant de curiosités linguistiques qui trouvent peu à peu leur place dans la chair de l'apprenti. Anselm Strauss, reprenant les philosophes pragmatistes John Dewey et Arthur Bentley, souligne à ce titre l'importance de nommer pour situer : « Nommer revient à connaître et l'on connaît dans la mesure où l'on nomme » (Strauss, 1992 : 21). Par ailleurs, des cartes d'anatomie sont régulièrement présentées et commentées aux participants, en particulier des cartes élaborées par Blandine Calais-Germain, spécialiste d'une *Méthode d'anatomie pour le mouvement*© avec qui Claire Heggen et Yves Marc ont eu l'occasion de collaborer.

Prenons pour exemple un mouvement proposé régulièrement en début de séance dirigée par Yves Marc et consacrée justement à cette région anatomique qu'est le bassin. La partie du bassin est souvent abordée au début des formations, car elle constitue la région centrale du corps impliquée dans le mouvement. Il s'agit, à plat dos au sol, les yeux fermés, de laisser naître un mouvement au niveau du bassin de manière imperceptible pour un observateur extérieur en suivant « le chemin de contacts sur le sol⁴ ». C'est un mouvement lent et continu qui part du bassin dans un des trois plans de l'espace (inclinaison, rotation, plan antéro-postérieur) et va se transmettre progressivement aux jambes et au buste. Le participant doit ainsi accueillir les différentes sensations qui arrivent – les différents contacts plus ou moins appuyés sur le sol, les tensions et relâchements musculaires, la respiration – comme autant d'indications de mouvements à suivre. Yves Marc donne souvent l'image du « voyage » pour qualifier ce protocole : « un voyage entre Paris et Nice », expliquant que plus le chemin est lent, mieux on verra le paysage tout au long du voyage. Il souligne ainsi que, dans cette proposition, l'important est l'exploration : « là je suis au-dessus du *sacrum*, puis là je passe sur le *coccyx*, je poursuis vers une *crête iliaque*... ». Il s'agit progressivement d'amener le stagiaire à sentir les liaisons entre le bassin et les jambes, comme entre le bassin et la cage thoracique.

4 Expression utilisée par Yves Marc.

Cette exploration propose ainsi, par un mouvement lent et continu, une prise de conscience des parties anatomiques en jeu pendant l'exécution du mouvement, parties nommées par le pédagogue et qui peuvent ainsi être progressivement mémorisées par les stagiaires. L'apprenti peut donc prendre conscience de ce qui se passe tout en laissant le corps faire son mouvement, il s'agit de « s'observer faire » d'une certaine manière, en évitant tout volontarisme ou décision. Nous constatons, notamment avec l'évocation du « voyage entre Paris et Nice », que l'accent est mis sur le chemin, sur l'exploration plus que sur le but à atteindre dans l'exercice. L'aphorisme d'Étienne Decroux, « manière de faire vaut plus que faire », souvent repris lors des séances de travail, prend ici toute sa résonance. La lenteur demandée par le pédagogue permet en effet d'apprendre à mieux percevoir son corps en mouvement à partir du bassin et par là d'apprendre à mieux sentir cette région. Dans son ouvrage *La conscience du corps*, Moshe Feldenkrais évoque en ce sens l'importance de retrouver une perception globale de son corps :

Si quelqu'un se couche à plat sur le dos et tente délibérément de sentir ou d'analyser les sensations qu'il perçoit dans tout son corps, c'est-à-dire s'il tourne son attention vers chaque membre et chaque partie de son corps [...], il constatera qu'il est facile de sentir les uns, alors que d'autres restent insensibles ou muets, et hors de sa perception [...]. Les parties de son corps, dont il est le plus conscient, sont celles dont il se sert le plus tous les jours, alors que les parties muettes ou insensibles ne jouent dans sa vie qu'un rôle secondaire, et lorsqu'il agit, sont à peine présentes dans son image de soi (Feldenkrais, 1971 : 56-57).

La région du bassin fait certainement partie de ces régions insensibles dans la vie quotidienne pour nombre de personnes. Les subtils mouvements du bassin proposés dans l'exploration évoquée donnent ainsi accès à une sensibilité auparavant muette. Il s'agit là d'un affinement de la sensibilité proprioceptive. Cette sensibilité dite profonde se rattache aux récepteurs sensoriels situés dans les muscles, les tendons et les articulations et permet de renseigner sur la position, le mouvement propre du corps et la force (Schmidt, 1999)⁵. Yves Marc se réfère par ailleurs aux travaux de Danis Bois, en somato-psychopédagogie⁶, pour qui « la lenteur de réalisation du mouvement [...] est porteuse d'un potentiel perceptif maximum » (Bois, 2001 : 65). En privilégiant la lenteur comme outil pédagogique, l'apprenti pourra ainsi prendre conscience de l'organisation de son corps dans la réalisation du mouvement et découvrir plus particulièrement de nouvelles contractions ou détentes musculaires jusque-là « imperçues » (Bois, 2001 : 65), notamment au niveau du bassin. La lenteur favorise en ce sens une attention perceptive aigüe.

5 La coopération de ces capteurs sensoriels, associés à la vue et aux capteurs vestibulaires, nous donne « le sens du mouvement » ou sens kinesthésique – qualifié par Alain Berthoz (2008 [1997]) de « sixième sens » – et nous permet ainsi de percevoir le mouvement de notre corps dans l'espace.

6 Danis Bois est professeur à l'Université Fernando-Pessoa de Porto. Il est fondateur de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie.

Vers une qualité du mouvement

L'exploration proposée permet ainsi d'initier les participants à une meilleure conscience de leur corps, mais aussi à la précision du mouvement en lenteur⁷. Hubert Godard souligne cette importance en distinguant le mouvement lent, qui permet de corriger le geste tout au long de son exécution, et le mouvement rapide, qui rend la correction en cours de route difficile. Il affirme à ce titre que « l'élaboration d'un programme pédagogique devrait privilégier la lenteur dans la demande des précisions formelles du geste » (Godard, 1990 : 22). Un stagiaire rencontré nous a confié apprécier cette façon d'aborder le travail :

Se rendre disponible à ce qui vient, oui, comme il [Yves Marc] dit, être juste dans l'instant et puis si tu te trompes tu recommences, tu retournes en arrière... c'est vraiment l'idée de voyage, c'est vachement chouette, c'est poétique et juste au moins comme façon d'appréhender le travail. Se dire, je voyage dans mon corps, dans mon imaginaire, dans mes états⁸.

Ces propos nous montrent que ce type de mouvement provoque l'imaginaire de l'apprenti. Cette proposition, alors même qu'elle pourrait présenter un caractère d'« échauffement », s'associe rapidement à une dimension ludique. Elle constitue d'une certaine manière une initiation à la lenteur comme principe de jeu. Yves Marc propose en effet la lenteur afin que les stagiaires contrôlent leur mouvement, mais il insiste également sur sa finalité créative :

Dans la lenteur, il y a une vraie dimension poétique [...]. Elle amène à une déshumanisation intéressante à explorer après en création. Elle permet d'être dans la polysémie corporelle permanente, [car] le spectateur peut porter des sens différents⁹.

Nous pouvons appréhender ici la dimension créative associée à la proposition de mouvement en lenteur. Les pédagogues de la compagnie insistent en effet pour que les stagiaires associent rapidement la dimension ludique au mouvement proposé et qu'ils ne restent pas dans une répétition du mouvement, qui aurait pour risque de devenir mécanique. Un mouvement en extrême lenteur continue, parce qu'il diffère catégoriquement du rythme de mouvement quotidien, peut être chargé d'étrangeté pour celui qui le regarde. En cela la lenteur est porteuse de « déshumanisation » poétique que les apprenants pourront explorer plus tard à leur guise dans une écriture de mouvements. Nous pouvons également saisir dans ses propos qu'un mouvement

7 Il faut souligner que nombre de techniques du corps, comme le tai-chi chuan ou le butô, privilégient la lenteur pour la réalisation du geste. Il faut également préciser que plusieurs pédagogues associés au Théâtre du Mouvement utilisent des mouvements issus de la méthode Feldenkrais ou du butô dans leur séance de formation.

8 Chanteur lyrique et danseur professionnel, ce stagiaire de quarante ans vit en Belgique. Pendant une dizaine d'années, il s'est intéressé au mouvement lors d'ateliers de conscience corporelle avec un psychomotricien et a pratiqué différents styles de danse, notamment le bharata natyam. Entretien du 2 février 2009, aux Lilas (Île-de-France, 93) après une séance de stage.

9 Propos d'Yves Marc recueillis au cours d'un stage, le 29 janvier 2009.

lent est porteur de sens multiples pour un observateur. Lors d'un entretien à la suite d'une répétition du spectacle *Bugs*, Yves Marc précise ce point en prenant l'exemple d'un geste de la main :

Si ma main monte lentement [il monte lentement sa main vers le cou], je pourrais très bien me saisir à la gorge, comme je pourrais très bien m'essuyer la bouche, bâiller, me masquer les yeux. Finalement non, je préfère me toucher les cheveux. Si vous voulez, moi à ce moment-là, je ressens les sens [qui passent], c'est un peu tout ce qu'on appelle l'impression corporelle, et le spectateur, lui, projette. Il y a une espèce d'attente du spectateur qui est un espace de doute [...] et cela crée une tension dramatique simplement parce qu'il y a une projection du spectateur¹⁰.

Il est possible d'imaginer la même chose pour ce type de mouvement dans la région du bassin : l'acteur va-t-il basculer sur le côté, se retourner, soulever le bassin du sol? La proposition relatée constitue également un entraînement à l'accomplissement d'un mouvement « organique », au sens, pour ces pédagogues, d'un mouvement qui suit « l'organisation logique du corps¹¹ ». Il est à noter que la notion d'« organicité » renvoie pour Jerzy Grotowski, selon Thomas Richards, « à quelque chose comme [...] un courant quasi biologique qui vient de "l'intérieur" et qui va vers l'accomplissement d'une action précise » (Richards, 1995 [1993] : 153). Dès lors, il apparaît qu'accéder à un mouvement plus organique participe à une qualité du geste et passe par un travail préalable de relâchement des tensions musculaires, tel qu'on peut l'observer dans la proposition donnée. La qualité du mouvement dit organique, exécuté avec lenteur, va guider le participant dans la suite du travail portant sur ce qui est appelé au Théâtre du Mouvement « des fenêtres », c'est-à-dire des espaces « intracorporels » entre deux parties du corps, ou des espaces entre une partie du corps et le sol (espace qui peut se former entre le bras et le sol par exemple). En agrandissant le mouvement, en soulevant des parties du corps, le stagiaire va progressivement trouver ces « fenêtres intracorporelles », s'engager à l'intérieur, gagner en mobilité et poursuivre en une exploration des possibilités de mouvements en tentant de rester en équilibre sur un minimum d'appuis et cela jusqu'à ce que, progressivement, il se retrouve debout.

UNE EXPLORATION DE « LA COMÉDIE DU MUSCLE »

Une mise en jeu du tonus musculaire

Lors des stages de formation donnés par la compagnie, nous pouvons également observer différents protocoles d'exploration du tonus musculaire. Le tonus musculaire est cet état de légère tension ou de contraction musculaire permanente qui constitue la base de toute

10 Propos d'Yves Marc tirés du documentaire « À propos de *Bugs* », dans *Bugs*, captation du spectacle éditée par la compagnie, 1992.

11 Expression souvent utilisée lors des stages.

activité motrice et posturale (Richard et Orsal, 2001 [1994]: 329). Dans la mesure où le niveau tonique permet la production efficace d'un geste (Bonnet, Ghigliione et Richard, 1989 : 135), la familiarisation aux jeux du tonus musculaire, c'est-à-dire aux variations des contractions, des relâchements musculaires et de leur intensité, est indispensable à tout novice praticien d'une technique corporelle. Hubert Godard souligne en ce sens l'intérêt que doivent porter les danseurs à la fonction tonique (Godard, 1994 : 72). Mise en évidence par Henri Wallon, la fonction tonique regroupe trois aspects fondateurs de la qualité d'un geste : selon Hubert Godard, « elle organise les processus gravitaires, régulant ainsi le tonus des muscles posturaux; elle réagit à la manière dont est perçue la situation du moment et sa coloration affective; elle coordonne, enfin, l'action des muscles dynamiques propres à l'exécution d'un mouvement » (Godard, 1994 : 72). Pour maintenir une posture, produire un mouvement ou exprimer une réaction face à une situation, le tonus musculaire du sujet est toujours engagé.

Pour partir d'un exemple concret, prenons le récit d'un protocole d'exploration du tonus musculaire pratiqué par la compagnie :

Il est environ 10h30, la séance a débuté par un échauffement personnel vers 10h. Les stagiaires portent une tenue souple et sont pieds nus. Claire Heggen leur propose un protocole qu'elle explique tout en montrant de quoi il s'agit. Une personne va se mettre en boule au sol. Un partenaire se place derrière et exerce sur elle de légères poussées de droite à gauche, en commençant au niveau des lombes, pour la faire basculer. Cette dernière se laisse faire, elle peut effectivement basculer sur le côté jusqu'à se mettre à plat dos pour se détendre complètement avant de se replacer en boule, mais le mouvement de bascule peut s'arrêter avant. Les stagiaires forment des groupes de deux avant de commencer. La pédagogue marche dans la salle en passant près d'eux et apporte des précisions au fur et à mesure de l'expérience. Elle s'adresse notamment aux manipulateurs : « Changez les amplitudes, les rythmes, que votre partenaire ne sache pas dans quelle partie du corps ça va avoir lieu, qu'il soit toujours dans l'imprévisibilité ». Il s'agit en effet pour les manipulateurs d'inviter leur partenaire à une plus grande réceptivité en faisant varier les points de poussée – au niveau du bassin, des fesses, ou encore des épaules – comme leurs forces. Elle poursuit : « Écoutez aussi ce que cela demande chez vous de mise en tension pour pousser, ce n'est pas juste : "je manipule l'autre", c'est une relation qui est instaurée. Écoutez le niveau d'appui dans le sol nécessaire et la tonicité qui est engagée pour faire basculer l'autre »¹².

12 Ce récit est issu de nos notes prises au cours de la séance du 9 octobre 2009 dirigée par Claire Heggen, lors d'un stage portant sur « la musicalité du mouvement et la théâtralité », donné au studio de la compagnie à Montreuil (Île-de-France, 93). Ce jour-là, nous étions en position d'observatrice – assise dans un coin de la salle avec cahier et stylo –, mais nous avons eu l'occasion de participer à une proposition similaire plus tard, lors d'un autre stage, en position d'apprenante. Le stage de formation s'adresse à des artistes professionnels de tous horizons. Si une majorité de comédiens suivent les formations de la compagnie, ces dernières comptent également des danseurs, des circassiens et des marionnettistes.

Un peu plus tard, elle demande aux manipulés : « Écoutez les postures dans lesquelles vous vous trouvez à la fin de la poussée, gardez un temps d'immobilité et écoutez cette posture. Chaque posture est différente, elle exprime quelque chose de différent ». Ceux-ci sont souvent en équilibre plus ou moins précaire, plus ou moins au bord de la chute sur le côté. Puis, ils échangent les rôles.

Vers 11h15, la même chose leur est demandée, mais seul, avec le souvenir des poussées exercées par le partenaire. Claire Heggen continue de les guider, ses propos sont entrecoupés de temps de silence où elle observe : « D'où part l'impulsion? Écoutez la musique. Est-ce que c'est la même musique à chaque fois? Jusqu'où je bascule? Essayez de rester un temps au bord de la chute, vous retenez et après hop ça lâche. Je vous promets l'accident... et puis je le retiens. Écoutez dramatiquement ce que cela vous raconte de passer de la plus grande alerte à la détente complète. Sentir qu'on peut se ressaisir d'un coup. Oui, voilà, l'image de l'arrêt est plus aiguë. Ce qui m'intéresse, c'est que vous sentiez le moment où la corde se tend et après on lâche, c'est ce qui est de l'ordre de la comédie du muscle ».

La même chose se poursuit debout. À la fin de l'expérience les stagiaires s'allongent au sol. « Au niveau musculaire c'est intense », lance une voix. « Oui ça fatigue, comme si on était traversé par une eau glacée », y répond quelqu'un. « En même temps c'est félin », remarque un troisième. Une stagiaire se met à rire : « je sens que j'ai un corps! ». Certains vont boire, d'autres prennent des notes ou marchent dans l'espace en s'étirant. Une pause paraît donc nécessaire, il est environ 12h30.

La pédagogue Claire Heggen propose ainsi aux stagiaires, sous la forme du protocole exposé¹³, une exploration en binôme des jeux musculaires. En intervenant par son discours tout au long de l'expérience, elle guide les apprenants, leur apporte des repères. Ce dispositif didactique incite le sujet à se poser des questions dans son processus d'apprentissage (Cadopi et Bonnery, 1990 : 169). Les stagiaires sont ainsi conduits tout au long de la proposition à chercher leurs propres réponses¹⁴. Dans un premier temps, alors que l'expérience se déroule par deux, Claire Heggen précise que le manipulé comme le manipulateur sont actifs et doivent être attentifs à leur état musculaire de manière globale. Elle incite en effet les manipulateurs à porter attention à leurs appuis au sol et à la manière dont leur corps s'organise pour exercer la poussée. Dans un second temps, les apprenants explorent seuls, empreints de la mémoire de ce qui s'est produit précédemment. La contraction du corps dans l'arrêt, son saisissement et le temps d'immobilité demandé avant la chute sur le côté permettent une expérience de contraction et de relâchement

13 Les praticiens de la compagnie préfèrent parler de « protocole », d'« exploration », de « recherche » et non d'« exercice », pour insister sur l'activité consciente de l'apprenant et pallier ainsi au risque de la répétition mécanique. Il faut également préciser qu'une variété de situations peut être proposée dans les formations de techniques corporelles pour mettre en jeu le tonus musculaire. Chaque situation pose un point de vue pédagogique particulier. Pour ces praticiens, par exemple, il est impensable de faire faire des séries d'abdominaux.

14 En ce sens, la recherche demande du temps, le protocole durera près de deux heures.

musculaires qui concerne le corps en entier. L'image du « félin » proposée par un stagiaire à la fin de la matinée évoque l'état de saisissement de l'animal, immobile mais sur le qui-vive, prêt à sauter sur sa proie, état reconnu pour sa tonicité élevée¹⁵. Le fait qu'une autre stagiaire confie « je sens que j'ai un corps! » manifeste l'intensité du travail musculaire effectué durant les différentes étapes de la proposition. Enfin, dans l'exploration finale de poussée et de résistance à la poussée, qui débute en posture debout, les stagiaires sont amenés à affiner leur perception de l'organisation tonique nécessaire à ces situations de résistance. Ils résistent à la poussée avec l'ensemble du corps, de manière globale, en s'aidant des appuis des pieds au sol, et non en repoussant la main du partenaire au point de contact, c'est-à-dire d'une manière locale. Ils apprennent donc à percevoir comment leur corps s'organise de manière globale pour résister à la poussée, quelle intensité doit être donnée et quelle répercussion cela crée sur les appuis des pieds au sol – voire sur le regard et la respiration, comme cela a pu être demandé dans d'autres situations¹⁶.

Pour aider les apprenants à développer une écoute intérieure des jeux musculaires – c'est-à-dire à affiner leur sensibilité proprioceptive –, la pédagogue utilise des métaphores dans son discours telles que « sentez ces courants internes », « écoutez la musique », « la corde se tend et lâche », et produit parfois une formule sonore pour les accompagner. Yves Marc, lors d'une autre séance où il proposa un protocole similaire, demanda aux stagiaires d'écouter « le spectre tonique, les mélodies internes ». Ces formules imagées font référence à une activité intérieure qui parcourt le corps et à ses variations d'intensité, illustrées comme des variations musicales¹⁷. Par ces expressions, nous pensons que ces pédagogues se réfèrent tous deux à la notion de « synergie musculaire ». Le concept de synergie que l'on doit à Nikolai A. Bernstein signifie étymologiquement travailler (*ergos*) ensemble (*syn*) (Berthoz, 2008 [1997] : 167) et fait référence à l'activation simultanée d'une série de muscles. Les synergies posturales assurent le maintien de l'équilibre (Latash, 2002 : 190), les synergies motrices, quant à elles, sont à la base des mouvements (Berthoz, 2008 [1997] : 167).

Les apprenants affinent ainsi leur sensibilité musculaire et prennent conscience de l'organisation globale de leur corps dans le maintien d'une posture. Dans ces interactions tactiles¹⁸ et discursives avec le pédagogue et le partenaire, le novice apprend à découvrir des nuances perceptives, dans la mesure où l'apprentissage sensoriel se construit socialement (Becker, 1985 [1963])¹⁹. Aussi le ressenti du sujet se façonne-t-il à partir d'une action partagée et l'interprétation intersubjective

15 La fonction tonique est associée à l'état de vigilance du sujet (Bonnet, Ghiglione et Richard, 1989 : 135). Il faut également mentionner qu'Étienne Decroux évoquait dans ses cours l'immobilité active du chat prêt à sauter sur une souris (voir en particulier Thomas Leabhart, 2003b : 478).

16 Les modulations toniques agissent sur le regard et la respiration.

17 Au sujet de l'utilisation des métaphores dans l'apprentissage du mouvement, voir notamment Faure, 2000, pour le processus d'incorporation en danse.

18 Ces interactions tactiles pourraient être qualifiées d'« attentives », car Claire Heggen insiste, dans son discours, sur la relation du toucher établie avec le partenaire.

19 Howard Becker souligne en effet dans son ouvrage *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (1985 [1963]), prenant l'exemple du fumeur, que l'apprentissage perceptif se construit en interaction avec d'autres pratiquants plus expérimentés.

qui en est donnée (Faure, 2000 : 164). Si chaque novice peut apprendre à percevoir ce jeu d'organisation tonique physiologique – pour maintenir une immobilité ou résister à une pression extérieure – et à ajuster sa posture, chacun en aura pourtant une expérience singulière²⁰, qu'il pourra nommer de manière différente²¹.

« Je vous promets l'accident... et puis je le retiens » : la comédie du muscle

Nous pouvons remarquer dans le discours de la pédagogie des indications de jeu. En parallèle de l'écoute musculaire, il est en effet demandé aux stagiaires de porter attention aux postures dans lesquelles ils se retrouvent et ce qu'elles expriment. Les apprenants sont ainsi formés dès ce stade de l'initiation à associer les variations toniques vécues à des états. L'arrêt maintenu en contraction musculaire renvoie à un état d'alerte, de qui-vive, tandis que le relâchement total renvoie à un état de détente. Claire Heggen lance dans son discours la situation suivante : « Je vous promets l'accident... et puis je le retiens ». La contradiction entre le « je vais chuter » et le « je me retiens en arrêt » est avant tout une contradiction physique, musculaire. Mais celle-ci peut prendre une couleur métaphorique et exprimer le conflit intérieur, la contradiction de la pensée. Ce jeu de résistance est désigné comme une « comédie du muscle » par Étienne Decroux. Dans un entretien, Claire Heggen explique ce lien :

Par « comédie du muscle », Decroux entendait la mise en jeu par l'acteur de cette contradiction entre mise en mouvement et interdiction de mouvement. Celle-ci produit de la tension, de la résistance et des variations toniques, de plus ou moins grande intensité à l'intérieur du mouvement. Tension physique métaphorique d'un conflit, entre vouloir et pouvoir, et leurs multiples déclinaisons et nuances. La « comédie du muscle », qui se joue dans le corps même de l'acteur, traduit, révèle, nourrit et métaphorise le débat interne qui l'habite sur une autre scène (Huthwohl, 2012 : 46).

Dans le maintien des postures en arrêt, l'apprenant explore le jeu musculaire interne nécessaire pour maintenir sa position. Cet affinement proprioceptif lui permet de s'initier à ce qui se joue dans l'immobilité si chère au mime corporel. Decroux portait effectivement l'immobilité comme un de ses principes fondateurs²². Il insistait : « Ne pas bouger n'est pas assez, il faut vouloir ne pas bouger » (Pezin, 2003 : 198) – un aphorisme cité régulièrement au Théâtre du Mouvement et avec lequel Étienne Decroux décrivait l'aspect actif de l'immobilité, l'action interne dans l'inaction apparente²³. Par cet apprentissage du jeu musculaire, l'acteur reste présent dans son immobilité.

20 Certains auront par exemple plus de facilité dans l'extrême tension que dans le relâchement, et inversement.

21 Nous remarquons que les images qui ressortent dans les discours des stagiaires à l'issue de l'expérimentation sont très différentes : « un félin », « de l'eau glacée », « j'ai un corps ». Chaque personne nommera ainsi son ressenti de manière singulière. David Le Breton (2006 : 31) souligne en ce sens la difficulté de mettre en mots un ressenti et l'effort d'imagination nécessaire à l'individu pour en traduire la finesse.

22 Il confiait : « Le mime, c'est l'immobilité », reprenant les propos de Charlie Chaplin (voir Decroux, 2001 [1978] : 35).

Claire Heggen, lors d'une autre séance, a pu utiliser l'expression d'« immobilité habitée » pour qualifier cet état de présence. Le metteur en scène Eugenio Barba évoque précisément dans son traité d'anthropologie théâtrale, *Le canoë de papier*, la force de la présence immobile et vivante de l'acteur, en faisant référence au *shite*, l'acteur principal de nô japonais, qui, assis inerte, semble pourtant danser intérieurement. Barba emploie l'expression de « technique maîtrisée » (2004 [1993] : 57) pour qualifier cette posture, ce qui souligne précisément la nécessité d'un apprentissage de l'immobilité.

Il faudrait ajouter que l'acteur-mime aime jouer de l'imprévisibilité dans l'arrêt, ce paramètre favorisant des postures asymétriques. Pour les praticiens héritiers du mime corporel, le corps dramatique n'est en effet jamais symétrique : c'est le déséquilibre, la contradiction qui porte le drame. Thomas Leabhart, pédagogue et ancien assistant de Decroux, rapporte en ce sens l'admiration du maître pour l'équilibre précaire : « Decroux nous implorait de *nous installer dans l'instable ou d'aller vers le bord du précipice ou de placer la pyramide sur sa pointe* » (Leabhart, 2003a : 389; souligné dans le texte original). Des études en physiologie ont par ailleurs montré que, lors de la réalisation de tâches d'équilibre postural statique comme dynamique, les sujets novices sont plus dépendants de la vision que les sujets experts (en gymnastique, danse, acrobatie) qui, eux, ont une meilleure discrimination proprioceptive en raison de l'expertise de leur pratique (Robin, Toussaint et Blandin, 2001). De la même manière, dans leur formation, les acteurs-mimes sont amenés à développer une expertise proprioceptive relative au contrôle de l'équilibre pour incorporer le principe de « comédie musculaire » et jouer de l'immobilité en équilibre précaire.

À travers les propositions présentées au sein d'ateliers de formation de la compagnie du Théâtre du Mouvement, nous avons pu observer l'articulation entre l'attention portée aux principes physiologiques et les principes de jeu. D'abord, le travail de mouvement du bassin en lenteur décrit plus haut amène le stagiaire à une meilleure conscience et connaissance de son anatomie en mouvement – notamment par la nomination des parties anatomiques et un affinement proprioceptif –, mais l'initie également à la qualité organique du mouvement lent et à sa portée créative. La lenteur apparaît ainsi comme un outil pédagogique pertinent, tant pour l'apprentissage du mouvement que pour le développement créatif. Ensuite, nous avons suivi un travail d'exploration portant sur le tonus musculaire et initiant l'apprenti aux principes de « comédie du muscle » et d'« immobilité », notions fondamentales dans la pratique du mime corporel.

23 Au regard de ce qui précède nous pourrions préciser : l'activité motrice dans l'immobilité. Pour un développement sur la question de l'immobilité au Théâtre du Mouvement, nous renvoyons à Muscianisi, 2011.

Ces protocoles sont accessibles à un large panel de publics, de tous âges et de tous horizons artistiques, dans la mesure où ils se fondent sur une approche eutonique articulée à une dimension ludique, initiant par là les participants à une dramaticité du mouvement. Nombre de praticiens de théâtre mettant en avant le corps de l'acteur-danseur comme matériau premier de la création s'appuient aujourd'hui sur des connaissances anatomiques ou physiologiques – voire sur des données propres aux neurosciences – pour nourrir leur pédagogie²⁴. Initier les enseignants de théâtre à cette dimension, non seulement physique, mais anatomique et physiologique, paraît ainsi pertinent pour mener divers publics (enfants, adolescents, jeunes acteurs ou acteurs expérimentés) à une meilleure connaissance de leur corps en mouvement, nécessaire dans leur quotidien comme à leur engagement dans le jeu dramatique.

BARBA, Eugenio (2004 [1993]), *Le canoë de papier : traité d'anthropologie théâtrale*, Saussan, L'Entretemps.

BECKER, Howard S. (1985 [1963]), *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

BERTHOZ, Alain (2008 [1997]), *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.

BOIS, Danis (2001), *Le sensible et le mouvement*, Paris, Point d'appui.

BONNET, Claude, Rodolphe GHIGLIONE et Jean-François RICHARD (dir.) (1989), *Traité de psychologie cognitive 1*, Paris, Dunod.

CADOPI, Marielle et Andrée BONNERY (1990), *Apprentissage de la danse*, Joinville-le-Pont, Actio.

DECROUX, Étienne (2001 [1978]), « The Seahorse », *Mime Journal*, 2000/2001: *An Etienne Decroux Album*, Claremont, Pomona College, p. 35-37.

FAURE, Sylvia (2000), *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.

FELDENKRAIS, Moshe (1971), *La conscience du corps*, Paris, Robert Laffont.

GHASARIAN, Christian (dir.) (2004), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

24 Nous pouvons mentionner à ce titre Eugenio Barba, Phillip Zarrilli ou encore Alexandre del Perugia.

- GODARD, Hubert (1994), « C'est le mouvement qui donne corps au geste », *Marsyas*, n° 30, p. 72-76.
- GODARD, Hubert (1990), « À propos des théories sur le mouvement », *Marsyas*, n° 16, p. 19-23.
- HUTHWOHL, Joël (2012), « La comédie du muscle : entretien avec Claire Heggen », *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, n° 40 (« Arts du mime », Joëlle Garcia [dir.]), p. 45-49.
- LAPLANTINE, François (2002 [1996]), *La description ethnographique*, Paris, Nathan.
- LATASH, Mark (2002), *Bases neuropsychologiques du mouvement*, Bruxelles, De Boeck.
- LEABHART, Thomas (2003a), « Sport, statuaire et redécouverte du corps précartésien dans le travail du mime corporel d'Étienne Decroux », dans Patrick Pezin (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Saint-Jean-de-Védas, L'Entretemps, p. 367-404.
- LEABHART, Thomas (2003b), « "Le Grand Projet" d'Étienne Decroux existe-t-il? », dans Patrick Pezin (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Saint-Jean-de-Védas, L'Entretemps, p. 467-493.
- LE BRETON, David (2006), *La saveur du monde : une anthropologie des sens*, Paris, Métailié.
- MUSCIANISI, Véronique (2011), « La suspension du temps à travers le traitement de l'immobilité au Théâtre du Mouvement », *Les chantiers de la création*, <http://lcc.revues.org/382>
- PEZIN, Patrick (2003), « L'interview imaginaire ou Les "dits" d'Étienne Decroux », dans Patrick Pezin (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Saint-Jean-de-Védas, L'Entretemps, p. 55-209.
- RICHARD, Daniel et Didier ORSAL (2001 [1994]), *Neurophysiologie*, Paris, Dunod.
- RICHARDS, Thomas (1995 [1993]), *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, Paris, Actes Sud.
- ROBIN, Christelle, Lucette TOUSSAINT et Yannick BLANDIN (2001), « Effets de l'expertise sportive dans le contrôle des mouvements », *Actes des journées nationales d'études de la Société française de psychologie du sport des 30-31 mars 2001*, Université de Toulouse, p. 77-83.
- SCHMIDT, Robert (1999), *Physiologie*, Bruxelles, De Boeck.
- STRAUSS, Anselm (1992), *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.



DOCUMENTS



En équilibre sur le manteau de la cheminée

JOHN O'TOOLE

Université de Melbourne

Traduit de l'anglais par
Félix Brais-Marceau,
Carl Frisko et Francine Chaîné

JOUER AVEC LES MOTS

En 1995, lors du deuxième Congrès mondial d'art dramatique et de théâtre¹ qui a eu lieu à Brisbane, John Carroll, l'un des plus célèbres professeurs australiens d'art dramatique, a décrit l'impact de cet art en contexte d'enseignement :

L'école est le lieu de longues conversations qui commencent dès la maternelle et qui se poursuivent jusqu'au secondaire. Il s'agit de conversations inégales entre les enseignants et les élèves, lesquels ont plutôt besoin d'une approche pédagogique qui favorise la prise de parole et vise à modifier les relations d'inégalité avec l'autorité.

L'art dramatique suscite des émotions pour ensuite les rendre compréhensibles. Souvent, le langage employé dans les salles de classe peut être décrit comme ce que les Américains nomment un « langage récitatif » : l'enseignant pose une question et les élèves donnent la réponse. Cette dernière ne consiste souvent qu'en un mot et correspond aux attentes de l'enseignant. L'une des façons les plus sûres de reconnaître l'art dramatique en action dans une salle de classe consiste à observer des élèves amorçant un travail sur le langage et la complexité de la pensée, ce qui est des plus inhabituels dans les classes dites normales (Carroll, cité dans O'Toole et McLean, 1995).

1 Il s'agit du congrès IDEA (« International Drama and Theatre Education Association »).

À l'aide d'une métaphore tirée d'une célèbre œuvre pour enfants, je développerai l'idée qu'un monde fictif peut avoir un impact sur la réalité des élèves, en explorant la capacité du jeu à transformer l'enseignement et, notamment, le classique monologue de l'enseignant en un réel dialogue entre celui-ci et ses élèves.

*Alice Entering the
Looking Glass.*
Illustration de John
Tenniel, 1871.



Cette célèbre illustration met en scène Alice qui passe du monde réel au monde imaginaire situé de l'autre côté du miroir. Pour ce faire, elle doit se tenir en équilibre sur le manteau de la cheminée qui, à lui seul, constitue le seuil d'un espace symbolique. De façon métaphorique, ce seuil révèle et dissimule à la fois le feu et le monde situé derrière lui – tout en les maîtrisant et en les rendant plus sécuritaires. Le monde que la jeune fille découvre derrière le miroir est à la fois familier et étrange; rien ne semble y aller de soi. Bien que ce monde suscite une myriade de questions, Humpty Dumpty, l'un des personnages dont Alice fait la connaissance, considère qu'il n'existe pas de questions, mais seulement des réponses. Ses déclarations mystifient Alice alors qu'il lui explique :

- Lorsque *moi* j'emploie un mot, répliqua Heumpty Deumpty d'un ton de voix quelque peu dédaigneux, il signifie exactement ce qu'il me plaît qu'il signifie... ni plus, ni moins.
- La question, dit Alice, est de savoir si vous avez le pouvoir de faire que les mots signifient autre chose que ce qu'ils veulent dire.
- La question, riposta Heumpty Deumpty, est de savoir qui sera le maître... un point, c'est tout (Carroll, 1990 [1865] : 316-317).

Dans cet article, j'utiliserai des jeux de mots, ne serait-ce que le mot « jeu ». Sachant que ce texte est destiné à la traduction française – ce qui est injuste pour le traducteur qui risque de rendre ce que je veux dire incompréhensible au lecteur –, j'en profite pour faire des jeux de mots anglo-français (je sais d'ailleurs que la plupart des Canadiens sont plus habiles que les Australiens, car ils maîtrisent deux langues).

Débutons par le mot « jeu ». Les arts, tout comme les mots pour Heumpty Deumpty, sont des « foyers » de signification d'où rayonnent plusieurs sens. Il existe une origine commune entre l'activité naturelle des enfants qui consiste à jouer et l'apprentissage. Le jeu est communément défini comme une activité expérimentale qui vise la poursuite de la satisfaction personnelle. Cette définition du jeu comporte plusieurs aspects : les enfants dansent, jouent avec les mots, les rimes, le rythme, la musique, le dessin, la peinture et la sculpture, en transformant tout ce qui les entoure en instruments ludiques. Pour ce faire, ils investissent leur corps, leur voix et leurs sens. Ce qui importe le plus, à partir de l'âge de trois ans, c'est qu'ils jouent ensemble : le jeu social et dialogique, mais surtout le jeu dramatique. Ensemble ou individuellement, les enfants jouent en imitant et en expérimentant ce qu'ils voient autour d'eux afin de découvrir ce qu'ils n'ont pas encore vécu, pour éventuellement se faire une idée du monde réel ou pour se créer de nouveaux mondes. Comme l'entendait Heumpty Deumpty, les enfants sont bel et bien maîtres de leurs jeux – c'est-à-dire que, quand ils jouent, ils sont souverains du monde qu'ils créent en donnant aux choses le sens qu'ils veulent. Pourtant, chaque scène soulève de nouvelles questions : est-ce que je peux faire cela? À quoi ceci ressemblera-t-il? Est-ce que cela veut dire quelque chose? Puis viennent les questions les plus substantielles qui naissent de l'imagination et de l'élan créatif : qu'est-ce qui se passerait si?

En tant qu'auteur principal du nouveau *Programme national australien d'éducation artistique*, je me suis aperçu avec intérêt que les enseignants du préscolaire et du primaire comprenaient tous la relation étroite entre le jeu et l'art, alors que les enseignants et les artistes impliqués auprès d'élèves plus âgés ou d'adultes étaient divisés en deux groupes :

- Ceux qui défendent la valeur de l'art en dévalorisant le jeu, le qualifiant de « sans importance » et enfantin, et ce, autant au sens littéral qu'au figuré. Par exemple, un groupe d'artistes visuels a voulu éliminer le mot « jeu » d'un plan de cours en le remplaçant par « expérimentation » ou « réalisation ».

- Ceux qui reconnaissent l'importance du jeu et qui acceptent sa valeur comme faisant partie de l'art – en lien avec la créativité, l'imagination et, bien sûr, l'expérimentation.

En fait, il n'y a peut-être pas tant de différences entre les deux groupes. Les arts existent en marge du système scolaire depuis longtemps – au moins depuis la révolution industrielle et l'école obligatoire, mais ils ont souvent été dévalorisés par les mathématiciens, les scientifiques et les linguistes, professionnels évoluant dans des domaines, disons, reconnus. Ces derniers semblent considérer les arts comme une simple poursuite du plaisir, sans relation sérieuse avec l'apprentissage de la vie et de l'effort. Il y a longtemps que les ténors des courants dominants ont relégué le jeu hors de la classe, au terrain de jeu justement – les puristes de l'art n'ayant pas voulu donner plus d'arguments à ceux qui voudraient l'exclure totalement. Par contre, deux disciplines artistiques importantes, du moins dans le monde anglo-saxon, ont adopté le mot « jeu » et en ont fait le noyau de leur pratique. C'est ainsi qu'en musique, nous jouons soit d'un instrument, soit une symphonie ou une chanson. Cependant, l'action de jouer d'un instrument, et notamment l'apprentissage de celui-ci, est très éloignée du jeu d'enfant : il n'y a rien d'amusant ou de très créatif à pratiquer des gammes. La capacité d'improvisation des musiciens de jazz ou de rock ne vient qu'avec de longues années de pratique. De plus, interpréter une pièce musicale implique, la plupart du temps, une forme de reproduction par l'entremise d'une technologie contemporaine. Heumpty Deumpty a peut-être raison : on peut donner à un mot la signification qu'on veut; alors qui est vraiment le Maître?

L'art dramatique, dans la tradition occidentale, a également adopté le mot « jeu », le transformant en un substantif de premier plan dans le lexique théâtral anglophone : *a play* en anglais, c'est-à-dire « un jeu », désigne la pièce en soi. Je suis conscient que le très sérieux monde du théâtre francophone remplace généralement le jeu par « pièce de théâtre », trahissant par là la connotation enfantine du terme. Ces emplois français ou anglais en disent long sur chacune des cultures.

MONOLOGUES ET DIALOGUES DRAMATIQUES

Plus jeune, j'ai eu la chance d'être initié au théâtre au cours de mon cheminement académique, aussi bien en assistant à des pièces qu'en jouant dans d'autres. J'ai toujours apprécié les deux activités, mais heureusement pour les amateurs de théâtre, j'ai découvert assez tôt que j'avais plus d'avenir dans la première activité : on m'a dit que mon Prospero (interprété à l'âge de seize ans) n'était pas aussi bon que ma Portia (jouée à l'âge de treize ans); j'ai alors sagement abandonné mes ambitions scéniques. Les différences qui existent entre l'expérience de spectateur et celle de comédien dans la tradition occidentale m'ont intéressé, sans pour autant me satisfaire, car

elles ont semblé, à première vue du moins, relever du monologue. En tant que spectateurs, nous sommes témoins de dialogues, mais ceux-ci n'ont lieu qu'entre les personnages; dans cette optique, il s'agit d'une communication à sens unique : les acteurs parlent et jouent, nous, nous les écoutons. Certes, nous pouvons prendre part au jeu, à « la pièce », de façon personnelle et empathique, grâce à cette merveilleuse capacité humaine décrite par le poète anglais Coleridge comme une « suspension volontaire de l'incrédulité », mais il nous est impossible d'interagir ou de modifier l'action en cours. Bien sûr, il peut arriver – et c'est ce qui rend le théâtre très intéressant, voire potentiellement pédagogique – que l'action et l'expérience théâtrales laissent le public avec plus de questions que de réponses. Ce genre de questions peut favoriser un réel dialogue après la représentation, entre les membres de l'auditoire, ou même, comme l'espérait Brecht, fournir des incitatifs au changement dans le monde réel. L'expérience des comédiens ne se situe pas au même plan : ceux-ci « livrent » les dialogues en direct, donnant vie à l'action dans l'engagement et l'identification envers le personnage – pratique très personnelle, surtout si elle s'inspire du jeu stanislavskien basé sur l'empathie. Or, cela reste de l'ordre du monologue, car le « dialogue » est déjà écrit par l'auteur et l'action scénique, prédéterminée. Bien sûr, les acteurs peuvent se les approprier dans leur interprétation, mais ils ne peuvent changer ni l'action ni les textes, non plus qu'interagir avec le public.

C'est pourquoi le théâtre comme art éducatif, dans ses formes traditionnelles occidentales, est, selon moi, surévalué et contreproductif (je situe ce type de théâtre en opposition avec l'enseignement de l'art dramatique qui initie les élèves à l'expérience théâtrale tout en leur offrant les outils nécessaires pour que ceux-ci puissent utiliser cette forme d'art par eux-mêmes). Je n'estime pas le théâtre conçu pour un jeune public, pas plus que le « théâtre de développement personnel » qui s'adresse aux adultes – tous deux cherchant à faire passer un message. On parle ici d'un groupe d'adultes ou d'experts qui possède un savoir et entreprend de le démontrer à des apprenants – tout comme dans un cours normal, c'est-à-dire magistral, quoique de façon plus spectaculaire. Or, les artistes issus du théâtre d'intervention ont appris, depuis une génération, que cette formule ne fonctionne pas : des millions de dollars, alloués par des gouvernements et des ONG internationales, ont été gaspillés tandis que leur message est resté ignoré. Ils ont néanmoins amélioré leur pratique et travaillent désormais en dialogue avec leurs clients afin d'identifier *leurs* préoccupations et de proposer un théâtre qui soit une forme de communication à deux voies.

Depuis quelques décennies, le théâtre est utilisé à cette fin auprès des jeunes du Queensland et vise à créer un réel dialogue avec eux – cette entreprise m'est un défi depuis vingt ans. Par exemple, on m'a demandé de créer et de mettre en scène une pièce de théâtre s'adressant à un jeune public pour l'Organisation de la sécurité routière locale, dans le but d'initier les élèves de

première année au code de sécurité routière. Pour une expérience didactique, en voilà toute une! Hector, l'énorme chat bleu et jaune de la sécurité routière, est encore aussi populaire auprès des enfants après deux générations et ses visites dans les écoles sont toujours appréciées.



Faire revivre Hector.

Mise en scène s'adressant à un jeune public
pour l'Organisation de la sécurité routière locale.

Photographie du
Northern Territory Government of Transport.

Toutefois, malgré le fait que les enfants reconnaissent et aiment Hector, les recherches ont démontré que ses mots n'ont souvent qu'un mince impact : les enfants connaissent déjà les règles qu'il enseigne, mais ne les appliquent pas pour autant en situation de crise. Nous avons donc changé les heures auxquelles Hector arrivait à l'école pour expliquer et démontrer aux enfants comment bien traverser la rue : en nous donnant la main, en regardant à droite, puis à gauche, encore à droite (nous conduisons à gauche en Australie!) et ainsi de suite.

À mon avis, les enfants se sont rassemblés à l'entrée de l'école uniquement pour voir Hector être poursuivi par une dame furieuse tenant un gros suçon à la main, évoquant par là une brigadière qui brandit un signe d'arrêt. Comme cette dame ne veut pas rencontrer de chat errant sur son passage, et ce, peu importe sa couleur ou sa taille, quand elle croise Hector, elle le frappe avec son suçon et l'assomme. Les enfants le portent et le déplacent jusqu'à la cour d'école, puis réalisent que le coup l'a rendu amnésique. Hector est complètement sonné et incapable d'accomplir sa mission, soit d'enseigner aux jeunes la sécurité routière. Les enfants doivent alors mettre en commun leurs connaissances afin de *lui* enseigner les règles du code routier. Ensuite, les élèves satisfaits l'amènent dans une autre école, escortés par la dame devenue admirative. Malheureusement, aucune recherche n'a démontré que notre méthode améliore la prise de décision des enfants en situation de crise, mais il est certain que leur connaissance du code de la route est mieux assimilée de cette façon que s'ils avaient simplement écouté les explications d'Hector.

DIALOGUE ET APPRENTISSAGE EN ART DRAMATIQUE

Dans cet exemple, on reconnaît une caractéristique de l'approche de Dorothy Heathcote qui consiste à donner à l'élève le « manteau de l'expert », *the mantel of the expert* en anglais, méthode sur laquelle je reviendrai plus loin. D'abord, je tiens à expliquer ma vision du monologue et du dialogue. Je me considère très chanceux d'avoir appris à jumeler l'art dramatique et l'enseignement entre les années 1960 et 1980, c'est-à-dire au moment où le monologue théâtral, du moins de façon marginale, traversait de nombreux bouleversements – à l'exception du théâtre commercial ou du théâtre classique. Inspiré de Brecht et de ses disciples, le concept théâtral interactif faisait son apparition partout, et proposait la participation directe de l'auditoire. Cette participation de l'auditoire avait parfois une incidence sur la création de la pièce, comme dans le théâtre improvisé de Second City à Chicago. C'est en éducation que ce changement de pratique fut le plus radical. Les enseignants, inspirés depuis plus d'une génération par la compagnie de théâtre Pieds Piper dirigée par Peter Slade au Royaume-Uni, Norah Morgan au Canada et Brian Way dans les deux pays, ont pris leurs distances à l'égard des pièces de théâtre pour se tourner vers le jeu dramatique, notamment pour observer et apprendre des enfants. J'ai rencontré par hasard Gavin Bolton et Dorothy Heathcote, deux magiciens de l'éducation, lors d'un cours universitaire dispensé au nord de l'Angleterre où je fus envoûté par le sortilège du monologue ainsi que par la magie de la scène. La première découverte en leur compagnie fut de constater ce que je connaissais déjà parce que je le pratiquais instinctivement enfant : composer et jouer dans un contexte dramatique, c'est-à-dire sans savoir ce qui sera dit avant que cela ne soit dit, sans savoir ce qui arrivera avant que cela n'arrive, et où on doit dialoguer sans quoi rien ne se produira. Nous plongeons dans ce monde d'abord en l'expérimentant, peut-être même davantage que les comédiens traditionnels puisque les enfants sont tous des acteurs et des auteurs nés. De plus, toute l'expérience est construite à partir de contraintes et de questions sans réponses : pourquoi sommes-nous dans ce pétrin ? Comment nous en sortons-nous ? Comment réagissons-nous ? Qu'allons-nous faire par la suite ? Comment tout cela se terminera-t-il ? Qu'est-ce que cela signifie ? L'art dramatique n'est pas seulement une expérience ou une communication à sens unique, étant donné qu'il y a un enjeu qui concerne tous les joueurs. Selon moi, l'art dramatique devient de cette façon aussi amusant que les sports d'équipe, mais encore plus satisfaisant sur le plan esthétique ou émotionnel, et riche en réflexions et en questionnements.

Ma seconde découverte concernait d'autres éléments associés au dialogue et à l'expérience dramatique qui peuvent être transférés aux apprentissages scolaires au secondaire, et ce, grâce aux démonstrations de Heathcote et de Bolton², aux échanges avec d'autres collègues du cours

2 Les lecteurs qui ne sont pas familiers avec cette pratique peuvent lire Heathcote et Bolton dans Betty Jane Wagner (1976) et Margaret Burke (2013).

et, bien sûr, à la pratique. Par exemple, dans la classe, les élèves ont un certain pouvoir sur le déroulement du jeu mis en scène par les participants, la scène n'ayant pas de fin précise ni d'attentes de la part d'un public. Les élèves peuvent même discuter des apprentissages réalisés – ce que Geoff Gillham (cité dans Bolton, 1984 : 157) nomme « jeu d'enfant ». Enfin, il y a aussi le jeu de l'enseignant qui ne doit pas perdre de vue ses objectifs d'apprentissage. Au cours des vingt dernières années, d'autres éducateurs talentueux ont intégré ce dialogue dramatique qu'on nomme habituellement art dramatique-éducation ou art dramatique en éducation, dès lors qu'il adopte une forme pédagogique. Celle-ci vise le développement d'apprentissages artistiques connus sous le nom de processus dramatique, où les élèves et l'enseignant choisissent une situation dramatique à partir de laquelle un sujet est proposé et que tous mettent en action à l'aide de personnages en contexte. Il n'y a plus de spectateurs et les élèves participent à l'expérience pour eux-mêmes, tout comme un jeune enfant s'investit dans son jeu. Parfois, ils abordent directement, intellectuellement et émotionnellement le problème ainsi que les décisions et les émotions de leur personnage. À d'autres moments, l'engagement est plus indirect et nécessite l'utilisation de jeux et d'exercices faisant appel à la distanciation. L'action, bien que structurée, est improvisée et ouverte. La discussion et la réflexion constituent une partie importante de l'apprentissage. Cette pratique de l'enseignement du théâtre est décrite et expliquée dans certains manuels de théâtre britanniques, canadiens et australiens comme celui de Howell et Heap (2001).

Dans le même sens, j'ai fait une autre découverte intéressante grâce à des compagnies de théâtre engagées auprès des jeunes. Le théâtre-éducation³ constitue l'approche privilégiée du Coventry Belgrade Theatre qui fut la première compagnie à le revendiquer au Royaume-Uni, avant que d'autres groupes ne s'en réclament à travers le monde. Le théâtre-éducation n'a pas été élaboré pour livrer un monologue, mais pour créer un dialogue entre les enseignants et les élèves. Des conventions ont été créées pour que les jeunes puissent participer à des représentations qui n'étaient pas entièrement scénarisées ou prédéterminées. Cette activité d'intégration leur a beaucoup appris –, à propos de sujets reliés à leurs études ou en lien avec des enjeux sociopolitiques plus vastes –, laissant des questions sans réponses et ouvrant sur des discussions ultérieures. Plusieurs formes de dialogues théâtraux ont émergé depuis, notamment le théâtre interactif d'Augusto Boal et de ses disciples, connu sous le nom de Théâtre de l'opprimé. Ces différentes formes ont été introduites dans le cadre du théâtre éducationnel ainsi que dans d'autres formes théâtrales pour adolescents et adultes.

3 Il s'agit du TIE, en anglais *theatre in education*.

DIALOGUE ET POUVOIR EN ENSEIGNEMENT

Depuis mon chemin de Damas il y a plus de quarante ans, j'ai trouvé ma voie dans l'enseignement de l'art dramatique. Avant de suivre un cours de théâtre, j'étais perçu et me percevais comme un bon enseignant : imaginatif et juste. Par contre, lorsque j'ai commencé à introduire dans mon enseignement certaines techniques d'art dramatique et de pédagogie, j'ai trouvé l'expérience difficile et plutôt traumatisante durant les premières années. En effet, j'ai alors compris que, comme tous les enseignants, mon estime reposait sur mon autorité. J'ai dû changer ma pratique enseignante pour faire place à un nouveau dialogue dramatique avec mes étudiants, qui se sont révélés aussi perplexes que moi-même au départ. Pour y parvenir, il m'a fallu des années où j'ai dû puiser à l'intérieur et à l'extérieur du domaine dramatique afin de poser les bonnes questions, puis d'écouter et d'utiliser les réponses de mes élèves.

Je suppose que ce temps d'assimilation requis est l'une des raisons pour lesquelles la pédagogie de l'art dramatique est lente à s'implanter, et est encore aujourd'hui une matière méconnue du corps enseignant. La profession enseignante regorge de théories sur l'engagement, sur la promotion des apprentissages et sur l'utilisation du dialogue en contexte pédagogique. Or, il s'agit davantage de théories que de solutions pratiques. Pourquoi cette pratique reste-t-elle aussi méconnue? Je crois d'abord qu'elle provient d'une obscure section du programme de formation à l'enseignement, sans compter qu'elle est facilement marginalisée. Je crois aussi que, pour comprendre le pouvoir et le potentiel de cette forme de pédagogie, il est essentiel de l'expérimenter – sans oublier le fait que nos collègues sont habituellement préoccupés par leurs priorités et manquent de temps pour ce type de pratique marginale. De plus, nous n'avons pas encore bien vendu l'idée à nos collègues. Espérons qu'ils écouteront notre propre monologue : « Regardez-nous! Nous avons trouvé des réponses! » Toutefois, pratiquer la pédagogie de l'art dramatique n'est pas une chose facile, car cela exige une rupture radicale avec le monologue que la majorité des enseignants ont expérimenté dans leur formation et qu'ils ont transmis par la suite à leurs élèves. De plus, pour ceux qui sont prêts à faire ce bond intellectuel et psychologique, la pédagogie de l'art dramatique exige des connaissances et des habiletés dans le domaine pour structurer l'expérience, c'est-à-dire susciter l'engagement, créer des tensions, développer des situations de jeu, identifier, mais aussi construire un univers symbolique et une ambiance propre à l'art dramatique. Enfin, l'art dramatique nécessite un engagement des participants et une volonté d'instaurer un dialogue.

Heathcote et Bolton, ainsi que les pionniers du théâtre-éducation, ont offert deux cadeaux d'une valeur inestimable en permettant aux enseignants de gérer cette pédagogie complexe à l'aide de

règles qu'ils ont créées pour les classes d'art dramatique : il s'agit de l'enseignant-personnage⁴ et du manteau de l'expert⁵. Ces rôles modifient la relation de pouvoir dans les classes et favorisent une approche pédagogique axée *a priori* sur le dialogue. En prenant part à l'action dramatique, l'enseignant reconnaît que la période d'apprentissage est un jeu partagé entre les élèves et lui-même. L'enseignant traditionnel ne prend pas part à cette période de jeu, il dispense la matière et facilite son assimilation. Il a toutefois la possibilité de changer la relation de pouvoir établie avec ses élèves en modulant le contexte dramatique, en jouant par exemple un personnage de statut égal ou inférieur comme un voisin ou quelqu'un qui a besoin d'aide.

La règle essentielle est celle du manteau de l'expert. En utilisant cette technique, les élèves s'engagent dans un contexte dramatique fictif où ils jouent des personnages devant affronter un problème sérieux qui exige normalement l'expertise d'une personne adulte pour être résolu, par exemple, un scientifique ou un archéologue. Tout en interprétant ces rôles, les élèves doivent acquérir suffisamment d'expertise et d'habiletés dans le domaine (ou du moins, en maîtriser les bases) pour résoudre l'énigme. Ces pratiques retirent aussi un certain pouvoir à l'enseignant qui joue le rôle d'un personnage ayant besoin d'aide, comme c'est le cas pour Hector. En général, nous supposons que l'expertise, la confiance et l'apprentissage acquis dans le contexte dramatique sont transférables par la suite, ou du moins transposés en partie, dans la vie réelle de l'élève. Toutefois, les sceptiques notent que les épisodes de fiction sont trop brefs et intermittents pour permettre une expertise scientifique réelle ou un apprentissage durable. Ils affirment également que la confiance est susceptible de disparaître dans un monde non protégé, hors de la fiction.

En revanche, j'ai parfois observé que la transition des pouvoirs mise à profit dans l'approche du manteau de l'expert est plus complexe et subtile qu'il n'y paraît, et qu'il n'y a pas qu'une simple dichotomie entre la vie et la fiction, qu'on se situe devant ou derrière le miroir pour reprendre à nouveau l'analogie d'Alice. Ultimement, la relation entre la réalité et la fiction peut déclencher l'amorce d'une réponse à la question riche et mystérieuse abordée dans le troisième volet de cet article : que se passe-t-il entre l'élève et celui qui l'accompagne dans cette expérience artistique?

LA PUISSANCE DES DIALOGUES EN CLASSE

Comme nous l'avons vu précédemment, le manteau de l'expert peut être utilisé en théâtre-éducation et dans les classes d'art dramatique. Je terminerai en présentant brièvement trois expériences marquantes de dialogues dramatiques. Celles-ci ont regroupé trois types de participants : enfants,

4 *Teacher in role* en anglais.

5 *Mantel of the expert* en anglais signifie revêtir le manteau de l'expert en jouant ce personnage.

enseignants et comédiens, plutôt que les dyades habituelles – enfant et enseignant ou enfant et comédien.

La première expérience a eu lieu il y a plus de quarante ans – quand l'apartheid était toujours en vigueur en Afrique du Sud, et à propos de laquelle j'ai déjà écrit (1992). J'ai enseigné pendant une journée l'art dramatique à une classe d'adolescents sud-africains noirs afin de démontrer à quatre-vingts enseignants, pour la plupart blancs, les rudiments de la pédagogie de cet art. Les élèves avaient choisi le thème des drogues et les enseignants avaient accepté de se joindre à eux et d'y jouer aussi un personnage. J'avais assigné aux élèves les rôles de médecins, de policiers et de travailleurs sociaux afin qu'ils conçoivent un nouvel institut pour les détenus ayant une dépendance aux drogues (détenus qui seraient, par la suite, joués par les enseignants). La consigne indiquait aux experts de déplacer les détenus d'une pièce à l'autre. Durant environ une heure, les médecins, policiers et travailleurs sociaux de quinze ans ont hurlé, intimidé, cajolé, manipulé physiquement, caressé, insulté et empoigné les adultes qui étaient sous leur garde. Leurs agissements étaient relativement illégaux dans la réalité de l'Afrique du Sud de l'époque. Nous avons plus tard réalisé qu'il était impossible de comparer la vie réelle à cet environnement scolaire où chacun est absorbé par son rôle. Mais de cette expérience, les élèves ont sans doute appris quelque chose sur la gestion des drogues, tandis que les enseignants ont probablement appris sur l'art dramatique. Bref, les élèves, les enseignants et moi-même avons vécu une expérience unique et nous avons beaucoup appris à propos des effets de pouvoir.

La deuxième expérience marquante a eu lieu il y a plus de dix ans. En compagnie de mon collègue Bruce Burton, nous avons élaboré un projet de recherche intitulé *Cooling Conflict* en empruntant certaines techniques du Théâtre de l'opprimé de Boal et du processus dramatique, ceci pour enseigner aux élèves terminant leur secondaire la gestion d'une situation de conflit ou d'intimidation. Ces derniers devaient enseigner des concepts à un autre groupe d'élèves plus jeunes qui, à son tour, devait le faire auprès d'un groupe d'élèves du primaire. Après quinze ans de recherche, la combinaison de l'art dramatique et de l'enseignement par les pairs appliquée à un environnement scolaire rigoureux a contribué à donner aux élèves des outils pour la gestion de conflits, tout en améliorant le climat au sein de l'école. Par exemple, Tracy, treize ans, était une élève du début du secondaire ayant de graves problèmes de comportement et elle était, par conséquent, continuellement punie. C'était une intimidatrice « en série », physiquement plus forte et plus grande que les élèves de son âge et sur le point d'être expulsée de son école. Bien connue de la police, Tracy provenait d'une famille dysfonctionnelle au sein de laquelle elle avait toujours éprouvé des problèmes. Il faut toutefois souligner qu'elle était très intelligente et pleine d'énergie. Les élèves plus âgés étaient terrifiés à l'idée de devoir faire de la révision avec elle. Tracy s'est alors tournée vers l'art dramatique et s'est lancée dans l'apprentissage de résolution

de conflits. Elle était, après tout, une experte en intimidation! Elle a pris en charge l'enseignement par les pairs auprès d'élèves plus jeunes sans problèmes ni larmes. Du jamais vu! Elle a mené avec brio son groupe, composé des élèves les plus difficiles de 6^e année. Pendant le projet, les enseignants de l'école venaient me voir en me disant : « Que faites-vous avec Tracy? Elle était presque civilisée avec moi aujourd'hui! » À la fin du projet, et pour la première fois, Tracy avait tourné la page sur son ancien comportement et n'avait plus de rapports problématiques avec les autres. Nous avons décidé de faire un suivi auprès d'elle afin de déterminer si les changements comportementaux n'étaient que temporaires. Six mois plus tard, ses relations avec les autres étaient bonnes bien qu'imparfaites, admit-elle candidement et humblement. À la maison, sa mère monoparentale fut le témoin d'un changement radical de sa part. Plus tard, en 11^e année, elle est devenue une élève stable et respectée au sein de son école et de sa communauté. De plus, elle a rencontré un nouveau copain et a élaboré un plan de carrière dont l'objectif était de joindre la police (O'Toole *et al.*, 2004)!

Depuis les trois ou quatre dernières années, le conférencier spécialiste d'art dramatique Jo Raphael a travaillé avec la compagnie Fusion Theatre, composée de comédiens vivant avec des déficiences intellectuelles. Il les a formés à animer des ateliers auprès d'étudiants en enseignement au primaire, dans le cadre d'un cours obligatoire portant sur l'éducation inclusive (Raphael, 2013). En Australie, les élèves ayant des besoins spécifiques, incluant ceux qui vivent avec des handicaps physiques ou des déficiences intellectuelles, sont maintenus dans un milieu scolaire inclusif. Pour que cette inclusion soit viable, il faut offrir un soutien particulier aux enseignants dans leurs classes. Les sujets traités dans ces ateliers sont donc « l'inclusion » et « l'exclusion » – dont témoigne cet incident décrit par Jo Raphael : Alex, un comédien de Fusion Theatre, a pris la responsabilité de guider et d'orienter la discussion après une représentation. Adoptant le rôle d'animateur, il a questionné l'enseignant à propos d'une scène à laquelle nous venions tout juste d'assister. Il lui a demandé : « Pourquoi avez-vous ignoré ce pauvre garçon? Pourquoi avez-vous donné toute l'attention aux autres? Pourquoi ne l'avez-vous pas expliqué différemment? », etc.

Le défi d'Alex.

Participation à un atelier de formation en enseignement de l'art dramatique dirigé par le Dr Jo Raphaël. Photographie de Jo Raphaël, 2011.



L'étudiant en enseignement au primaire lui a répondu en jouant le rôle d'un enseignant et ce fut un moment très touchant. Puis, une personne, vivant aussi avec une déficience, a mentionné qu'elle s'était identifiée au personnage de l'étudiant, défiant l'enseignant sur sa façon de travailler et sur la possibilité de le faire de façon plus inclusive. À ce moment, j'ai pris conscience que l'art dramatique était merveilleux puisqu'il rendait tout cela possible. Grâce à son expérience et à sa confiance en lui-même, Alex a spontanément fait ce que je fais parfois comme facilitateur en questionnant le personnage et en lui demandant de révéler ses pensées secrètes. Son autorité et son indignation dans sa remise en question du rôle de l'enseignant provenaient de son expérience en tant que personne vivant avec une déficience et qui sait ce qu'elle ressent lorsqu'elle est exclue d'un contexte éducatif. En art dramatique, Alex peut être consultant en éducation, mais dans sa vie quotidienne, il n'a, jusqu'à présent, pas eu la chance d'exprimer une telle opinion.

Un comédien de Fusion Theatre, dans son rôle d'élève, posait une question perturbante et difficile. Celle-ci, combinée à la réponse de ce brave étudiant (Alex), également dans son personnage d'enseignant, nous a menés dans une tout autre dimension, celle de la dynamique question-réponse. Dans cet atelier, Alex a utilisé son expertise dans un contexte réel, mais également dans celui de la fiction. Pour ainsi dire, il se trouvait debout sur le manteau de la cheminée... un pied

dans le monde réel et l'autre dans le monde fictionnel! Cette même métaphore du manteau de la cheminée se retrouve dans les autres exemples. Tracy, la jeune téméraire de 8^e année, jouant dans *Cooling Conflict*, a profité pleinement de son expertise d'intimidation en l'explorant dans un contexte fictif à l'aide de techniques d'art dramatique. Puis, elle a appliqué ces techniques dans son enseignement à des pairs de 6^e année. Finalement, elle a utilisé cette même expertise pour modifier sa propre vie. Il en va de même dans l'exemple sud-africain avec les vingt adolescents noirs qui ont profité du court moment où le manteau de l'expert leur permettait de briser certains tabous et certaines lois de leur pays. Il faut souligner que cette situation mêlant réalité et fiction ne pourrait pas avoir lieu à l'extérieur d'un contexte d'atelier en art dramatique. Ces trois exemples poignants sont ce qu'Augusto Boal nomme la « métaxis », c'est-à-dire là où les mondes réel et fictionnel se croisent, où l'un donne du sens à l'autre.

MULTIPLICITÉ DES DIALOGUES DANS UN ESPACE COMPLEXE

Dans ces trois exemples, exceptionnellement, ce ne sont pas seulement les leaders qui occupent l'espace-frontière de « l'expert », sur le manteau de la cheminée, mais également ceux qu'ils dirigent. Voilà un paradoxe au cœur du pouvoir et de l'apprentissage qui s'opère dans le transfert de responsabilités en jeu.

Dans l'atelier de Jo Raphael, les étudiants en enseignement au primaire découvraient l'exclusion et l'inclusion en compagnie d'un expert en la matière. Dans le jeu de Tracy, des élèves de 6^e année ont réfléchi à la gestion de conflits et d'intimidation avec une élève de 8^e année experte en ce domaine. Dans l'atelier en Afrique du Sud, des adultes blancs ont étudié la pédagogie de l'art dramatique auprès d'élèves qui testaient leur perte temporaire de pouvoir. Ces participants ont vécu une expérience considérable de perte d'autonomie et de pouvoir en jouant dans un contexte dramatique. Voilà le paradoxe : est-ce que cette perte de pouvoir temporaire et fictive a eu des effets sur la réalité, grâce à une nouvelle compréhension du monde? Si c'est le cas, cette dynamique devrait fonctionner de façon diamétralement opposée avec les autres participants, c'est-à-dire avec les personnages oppresseurs que sont Alex, Tracy et les enfants sud-africains. Dans les trois cas, le suivi et les commentaires des participants ont démontré que la plupart d'entre eux se sont affirmés et se sont sentis inspirés par l'expérience répressive. Seulement quelques participants sont restés inconfortables, voire sceptiques, ou du moins interrogatifs, comme en témoigne cette photographie :

*Qui est inclus?
Qui est exclu?*
Participation
d'une étudiante en
enseignement et
d'un membre de
Fusion Theatre à un
atelier de formation
en enseignement
dramatique dirigé
par Dr Jo Raphaël.
Photographie de
Jo Raphaël, 2011.



Comme le mentionnait Esther van Ryswyck, une astucieuse observatrice d'art dramatique sud-africaine : « lors de la leçon sur les drogues, j'ai observé les autres et je pense que certains se sont sentis menacés, car ils hochaient la tête en disant "oui, tout va bien", mais lorsqu'est venu le temps de l'expérimentation, ils ont abandonné ». Peut-être que cette attitude est importante ou encouragée; Jo croit que cela fait partie de ce qu'elle nomme la pédagogie de l'inconfort. Cela me laisse toutefois songeur et je me demande quelle est notre responsabilité vis-à-vis de ceux qui ne se sentent pas prêts à affronter la réalité de l'exclusion, du racisme et de l'intimidation, même dans un espace protégé qui se trouve derrière le miroir, à savoir la fiction du jeu dramatique. Qu'emportent-ils avec eux lorsqu'ils redescendent du manteau de la cheminée, c'est-à-dire lorsqu'ils reviennent à la réalité? Une chose est certaine, ils ont vécu une expérience de dialogue et ont été entraînés à se poser de nouvelles questions. Cela a généré des solutions favorisant une nouvelle compréhension, mais aussi des changements d'attitude ou de comportement. Ce ne sont pas tous les participants d'art dramatique ni tous les spectateurs de nos spectacles qui défendent cette opinion. Du moins ont-ils pu faire face aux questions en participant aux dialogues.

Dans cet article, j'ai tenté de souligner quelques-unes des techniques innovatrices offertes par l'art dramatique pour aborder la notion philosophique de l'authenticité du dialogue que supposent l'apprentissage et la pédagogie. Pour ce faire, j'ai utilisé des exemples de ma propre pratique ou de celle d'autres enseignants. Celles-ci incluent le manteau de l'expert, le processus dramatique et l'enseignant-personnage qui sont autant d'occasions pour les élèves de s'engager dans un dialogue et une réflexion avec leur enseignant, tous devenus co-apprenants – davantage, en tout cas, que dans un contexte d'enseignement traditionnel. Lorsque dispensé par des personnes compétentes, l'enseignement de l'art dramatique offre aux futurs enseignants la possibilité de personnaliser leur enseignement. Le jeu, la métaphore et la renégociation de ce qui est prétendument connu offrent aux élèves la possibilité d'explorer dans l'action des questions ouvertes. Cette approche va à l'encontre des programmes fondés sur la certitude, mais s'inscrit plutôt dans un apprentissage authentiquement constructif.

- BOLTON, Gavin (1984), *Drama as Education*, Londres, Longman.
- BOWELL, Pamela et Brian HEAP (2001), *Planning Process Drama*, Londres, Fulton.
- BURKE, Margaret (2013), *Gavin Bolton's Contextual Drama*, Bristol, Intellect Books.
- CARROLL, Lewis (1990 [1865]), « De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouva », *Œuvres*, Paris, Gallimard, p. 251-370.
- O'TOOLE, John, Bruce BURTON et Anna PLUNKETT (2004), *Cooling Conflict*, Frenchs Forest, Pearson Education.
- O'TOOLE, John et J. McLEAN (1995), *Reflections in the River: The IDEA Congress Video*, allocution de John Carroll, Brisbane, IDEA Publications.
- O'TOOLE, John (1992), *The Process of Drama*, Londres, Routledge.
- RAPHAËL, Jo (2013), « The Disruptive Aesthetic Space: Drama as Pedagogy for Challenging Pre-service Teacher Attitudes towards Students with Disabilities », thèse de doctorat, Université de Melbourne.
- WAGNER, Betty Jane (1976), *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington, NEA.



La trajectoire d'enseignement en théâtre : entretien avec Jacques Lessard

FRANCINE CHAÎNÉ

Université Laval

CAROLE MARCEAU

Université du
Québec à Montréal

Francine Chaîné et Carole Marceau – Vous avez enseigné dans diverses institutions : le Collège de Lévis, le Conservatoire d'art dramatique de Québec, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), etc. Avec le recul, comment voyez-vous votre rôle d'enseignant?

Jacques Lessard – Je vois l'enseignant comme une courroie de transmission. On reçoit beaucoup de nos maîtres, de tous ceux qui nous ont aidés à apprendre. Ce savoir, on le transmet à travers le filtre de ce qu'on est. Je me vois comme une courroie de transmission dynamique. Mon enseignement repose sur des notions théâtrales fondamentales : la situation et le personnage. Ces notions me viennent des maîtres que j'ai côtoyés tels que Jean Valcourt, Marc Doré, Jean Guy, Paule Savard, Blanche Sallant, Peter Brook et Anna Halprin. Cependant, ma pratique, mes observations, mes lectures, mon enseignement même, ont, entre autres influences, façonné ma vision du théâtre. Ils ont fait de moi à la fois un artiste et un pédagogue fasciné par l'acte créateur. Courroie de transmission donc, mais aussi facilitateur de stratégies de création.

Je m'adapte aux circonstances et aux personnes à qui je m'adresse : jeunes du secondaire, jeunes adultes du collégial et de l'université, aspirants acteurs des écoles de théâtre, chaque groupe issu d'un contexte différent commande à l'enseignant une posture et une attitude particulières. Adaptation : c'est le mot-clé. Tout en n'oubliant jamais qu'on reçoit beaucoup de ceux à qui on enseigne.

Cette ouverture m'est nécessaire dans l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées au groupe du moment. Je le répète, je me vois comme un facilitateur, rôle que j'ai développé en utilisant les Cycles REPÈRE (REssources, Partitions, Évaluations, représentation). Le mot le dit : il s'agit pour moi de faciliter le travail de création de la façon la plus limpide possible; ce que le mot « facilitateur » ne révèle pas, par contre, c'est que le pédagogue doit toujours garder à l'esprit que l'art est unique et personnel à chaque individu. En bref, bien que l'enseignement repose sur des bases à transmettre, l'enseignement de l'art doit reconnaître et respecter en l'élève, l'apprenti, une façon de percevoir le monde qui lui est propre. Je transmets certes mes connaissances, mais je veille à ce que chaque individu découvre que sa richesse créatrice vient de sa propre unicité.

ENSEIGNANT ET FACILITATEUR

Francine Chainé et Carole Marceau – Dans le travail de création avec les étudiants, en quoi le rôle du facilitateur est-il semblable à celui de l'enseignant d'art dramatique en classe?

Jacques Lessard – Il est semblable en ceci que le facilitateur partage avec l'enseignant d'art dramatique cet objectif capital qui est de donner des outils aux futurs créateurs et interprètes. Dans un contexte de création, l'un des principaux objectifs est de faire un bon spectacle. Encore faut-il bien définir ce qui, pour le groupe en question, constitue un « bon » spectacle. Cette définition, je la précise avec le groupe avec qui je travaille. Elle aussi fait partie des objectifs. Et les objectifs, j'insiste là-dessus, car on l'oublie trop souvent, font partie intégrante des « REssources ». L'enseignant d'art dramatique passe d'un rôle à l'autre, selon les objectifs finaux qu'il poursuit. En fait, aujourd'hui, je confonds intentionnellement ces deux rôles. L'enseignant / facilitateur doit être un guide qui prend appui sur des bases solides, dont la perception d'un jeu juste n'est pas la moindre des exigences, mais qui doit aussi être capable de déceler, dans ce qui lui est proposé, la matière théâtralement viable, celle qui est porteuse d'humanité, de vérité et de riches interactions dramatiques.

Francine Chainé et Carole Marceau – C'est dire que vous attendez des réponses multiples à vos propositions.

Jacques Lessard – Il peut difficilement en être autrement. J'insiste sur le fait que ces réponses doivent demeurer vraisemblables, crédibles. En ce moment, je travaille à partir de la structure dramatique de la première scène du *Misanthrope* de Molière et des objectifs de ses deux protagonistes, Alceste et Philinte¹. Je me sers de cette situation et de ces personnages afin de

1 Jacques Lessard a enseigné à l'UQÀM à l'École supérieure de théâtre (2013-2014) comme professeur invité aux programmes de création et d'enseignement. C'est en compagnie des étudiants en création qu'il a travaillé ce texte de Molière.

leur trouver des équivalents dans le monde d'aujourd'hui, dans le but de créer une ou plusieurs nouvelles scènes à partir de cette « REssource » de base. Dans un premier temps, j'examine la ressource, la décortique pour en saisir les fondements et puis, dans un second temps, je l'explore. Alceste sera toujours un atrabilaire amoureux et Philinte, son ami diplomate. Mais dans un contexte contemporain, je les retrouverai sous un autre jour. Passés au filtre de mes élèves créateurs, Alceste deviendra peut-être un jeune punk révolté par les conventions et Philinte, un pleutre sans convictions. Qui sait? Au cours de cet exercice, chacun arrivera à produire son ou sa « Alceste », son ou sa « Philinte ». La richesse et la multiplicité de ces interprétations sont infinies. Mais Alceste sera probablement à contre-courant de son époque, possiblement toujours misanthrope, tandis que Philinte sera un bon ami plus ou moins conciliant, tempéré... et parfois pleutre. Ce que j'essaie de dire bien imparfaitement, c'est que la création se fait à l'intérieur de balises qui laissent place à une grande liberté. Ma vision, au début, était très rigide – comme un détroit dans lequel on pouvait naviguer. Aujourd'hui le corridor s'est élargi, mais on ne peut y créer n'importe quoi.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Le facilitateur a donc des contraintes?

Jacques Lessard – Bien sûr : les REssources avec lesquelles il travaille! Les objectifs, le temps, les personnes, les locaux, les échéances, les « ressources sensibles », etc. Mais qu'importe qu'il ne soit pas tout à fait libre? Les contraintes sont étonnamment créatrices. Je me vois toujours, ainsi que le groupe avec lequel je travaille, dans un état de liberté canalisée.

Il faut savoir reconnaître ses limites! C'est la raison pour laquelle le facilitateur, surtout dans un contexte scolaire, doit être capable de bien repérer les talents de chacun. Dans une création, tous n'ont pas des talents égaux ni de même nature. L'un des axiomes des Cycles Repère est qu'il n'y a pas de démocratie en art. J'élabore cet axiome dans mon livre sur les Cycles Repère – à paraître. Le facilitateur doit avoir la capacité de reconnaître rapidement les habiletés, les forces créatrices des individus impliqués dans un projet afin d'en maximiser les impacts au sein de son groupe de création. Il doit aussi connaître les failles de ces mêmes individus et faire en sorte d'y remédier au moyen d'exercices pratiques qui aiguisent et développent le sens de la spatialisation par exemple, ou l'audace, ou encore la confiance en soi. En résumé, on doit respecter l'individu qu'on a devant soi et qui est notre élève, le respecter dans le but de développer son unicité, et en même temps lui donner des outils pour améliorer, selon notre perspective biaisée bien entendu, sa pratique du théâtre.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Évoquez-vous ici la responsabilité du facilitateur?

Jacques Lessard – Une exigence extrême envers soi-même. Il doit bien connaître les fondements de son art. Voir beaucoup de spectacles. Confronter ses « croyances » à celles des autres. En classe, il doit avoir une exigence de présence et d'écoute absolue. Il doit être attentif. Ce qui lui permet de déceler rapidement les écarts d'attention de ses élèves, et de les « ramener au bercail » aussitôt que se manifeste un début de lassitude, de laxisme ou de dispersion. Et ce, en dynamisant le travail de création dans le « faire » plutôt que dans la « discussion ».

Francine Chaîné et Carole Marceau – Est-ce que les tâches du facilitateur varient selon les contextes d'enseignement et selon les participants?

Jacques Lessard – Certes. Enseigner à de futurs enseignants ou à des apprentis comédiens, ce n'est pas la même chose. Certaines connaissances de base sont les mêmes, bien entendu. Mais lorsque j'enseigne à de futurs enseignants, ça m'est primordial de leur transmettre les outils qui se sont avérés efficaces dans ma pratique. Je puise donc régulièrement dans ma propre expérience, longue de quarante ans, et « enrichie » des pièges dans lesquels je suis parfois tombé.

J'en profite ici pour mettre l'accent sur un sujet qui me préoccupe. Même s'ils ne sont pas des « acteurs », les futurs enseignants en art dramatique doivent avoir des bases solides en ce qui a trait au jeu. Il leur faut apprendre à distinguer le vrai du faux, l'authentique du chimique; être en mesure de déceler la justesse d'une réaction, la dose d'humanité nécessaire à la vérité du personnage, la pertinence d'une situation dramatique. Ce sont des notions que j'essaie de leur inculquer, tout en les invitant à voir beaucoup de théâtre et en leur citant des performances d'acteur particulièrement remarquables qu'ils sont susceptibles de voir et de revoir au cinéma par exemple.

J'insiste cependant sur un point qui pourrait vous sembler en contradiction avec ce qui précède : la force d'un professeur en art dramatique est de croire, et de faire croire, que tout le monde peut jouer. Tous ne peuvent accéder au statut du grand acteur ou de l'actrice d'exception, mais si, en tant qu'enseignant, vous ne croyez pas à cette possibilité du jeu pour chacun de vos étudiants, vous vous sentirez vite limité dans vos interventions. C'est la raison pour laquelle il est si important pour le pédagogue de savoir distinguer le jeu vrai du jeu fabriqué. Ce qui devrait guider votre enseignement du jeu, c'est la vérité, sans oublier toutefois qu'on peut être vrai dans plusieurs « niveaux de jeu ». La justesse de l'action-réaction sera un de vos guides. Votre devoir d'enseignant en art dramatique est d'aiguiser votre perception du jeu juste et de vous poser la question : le spectateur croira-t-il à ce qui se passe devant lui?

ENSEIGNER À DE FUTURS ENSEIGNANTS

Francine Chaîné et Carole Marceau – Revenons à votre enseignement auprès des futurs enseignants : cette expérience est relativement nouvelle dans votre parcours.

Jacques Lessard – En effet. Je m'y consacre depuis sept ou huit ans et ça me passionne. Quand on n'a eu ni le temps ni le loisir d'étudier la pédagogie et de lire sur l'enseignement, comment enseigner à enseigner, si ce n'est en s'appuyant sur sa propre expérience? Tout ce dont je vous parle aujourd'hui vient de mon expérience théâtrale, laquelle m'a obligé à prendre cette étrange posture si chère à Valéry et que je résume ainsi : « Je me vois me voyant me voir » (Valéry, 1960 [1896] : 25). Je m'amuse sérieusement en travaillant de cette façon. Je prépare mes cours de façon presque architecturale, mais je me garde toujours une marge de manœuvre stratégique. Après chacun de mes cours, je demande aux étudiants de me nommer une chose, une seule, qui leur sera utile dans leur futur enseignement. Leurs réponses me renseignent sur ma propre pédagogie et m'obligent à une observation sans relâche. Tout ça demande une bonne dose d'ouverture. Ainsi qu'une certaine humilité.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Valéry s'est questionné sur l'art en train de se faire, il en a dégagé une « science » qu'il appelait poïétique.

Jacques Lessard – Ça me fait vraiment plaisir que vous évoquiez « la poïétique ». Je dis souvent à mes étudiants que « faire c'est connaître », mais « faire » vient du verbe *poiēn* (ποιεῖν), en grec. N'est-il pas pour le moins étrange et fascinant de constater que le mot « poésie » vient de cette même racine? Car, bien que l'acte créateur échappe à toute tentative de définition, il est en quelque sorte tributaire du « faire ». J'en parlerai longuement dans mon livre sur les Cycles Repère, car cette notion est devenue, au fil de ma pratique, la pierre angulaire du processus de création que j'ai développé à partir des *RSVP Cycles* de Lawrence Halprin (1976).

Faire, c'est, malgré soi-même parfois, établir des connexions inédites entre toutes les strates du vivant. Je crois énormément aux choses qui se font à notre insu parce qu'on est dans le domaine de l'art. Cocteau dit, en parlant de l'inspiration : « seuls mon ordre, ma tactique, délivrent le texte emprisonné, qui préexiste et, déjà, patiente en désordre dans l'alphabet » (Cocteau, 1999 [1919]: 413). J'essaie de transmettre à mes étudiants cette conviction qui est mienne : plus je fais de liens entre les choses, mieux elles se déposent en moi. Dans mon inconscient, des éléments se touchent, se court-circuitent et, par le biais de ma singularité, émergent « d'un seul déclic hors de [leur] nuit blanche » (Cocteau, 1999 [1919]: 413) dans le paysage de la création. Il en est ainsi : ce qui émerge de nous, à notre insu, nous échappe parfois, mais surtout nous dépasse, et fait de nous de meilleurs créateurs.

ÉVOLUTION DES CYCLES REPÈRE

Francine Chaîné et Carole Marceau – Les Cycles Repère ont été élaborés il y a quarante ans dans un contexte qui n'était pas lié à la création théâtrale. Depuis ce temps, peut-on parler d'évolution?

Jacques Lessard – Ils ont évolué à partir du moment où j'ai vu l'acronyme des *R.S.V.P. Cycles* conçu par monsieur Halprin, l'architecte², et que je me le suis en quelque sorte approprié.

THE RSVP CYCLES.

Photographie tirée de Halprin,
1976 [1970].



C'était d'ailleurs dans les intentions d'Halprin que les artistes se servent de cet acronyme comme d'un tremplin à leur créativité. J'ai d'abord été fasciné par l'apparence du sigle le représentant : une sorte de molécule en constante mutation. Puis ses composantes de base m'ont interpellé : **R**esources, **S**cores, **V**aluation, **P**erformance. En les observant, mais surtout en les rêvant, en les laissant s'inscrire peu à peu en moi, j'ai compris leur importance capitale. J'ai en quelque sorte ressenti le potentiel des cycles, non seulement pour l'architecture, dont ils sont issus, mais dans tous les domaines de l'Art. Et, bien sûr, en particulier, dans celui de la création théâtrale. En prenant conscience que la création n'était pas linéaire, mais bien circulaire et en mouvement, j'ai surtout compris que toutes les composantes de l'acte créateur étaient en constante interaction.

2 L'architecte Lawrence Halprin était le mari de Anna Halprin, directrice de l'école de mouvement de San Francisco où Jacques Lessard a réalisé un stage en 1980. Lawrence Halprin venait de publier un ouvrage intitulé *The RSVP Cycles* traitant d'architecture et d'environnements architecturaux respectant la nature et les habitants.

Au cours de mon séjour en Californie, je me suis d'abord appliqué, au moyen de **Partitions** très simples, à voir comment il était possible d'utiliser les Cycles pour créer de courts moments de théâtre. Il m'a fallu, pour décortiquer le processus, l'embrasser intimement. En cherchant la terminologie française qui pouvait le mieux traduire les quatre éléments à la base de l'acronyme d'Halprin, je me suis heurté à de nombreuses contraintes. Je vous fais grâce des détails – qui paraîtront dans mon livre à venir –, mais je souligne que traduire étant toujours trahir un peu, l'invitation à laquelle Halprin conviait ses architectes (**R.S.V.P. : Répondez-S'il-Vous-Plaît**) est devenue, dans sa mouture francophone, un point de référence permettant aux créateurs de mieux situer leurs actions : **REPÈre**. Plus explicitement : les **RE**ssources (ce avec quoi on crée), les **Partitions** (l'exploration et l'organisation de celles-ci), l'**É**valuation (les choix auxquels tout créateur est confronté) et la **représentation** (tout moment de création, présenté à un public, quel que soit le stade de son évolution).

Je l'ai souvent dit : ce qui m'ennuie, c'est de passer avec d'autres comédiens quatre longues heures autour d'une table à parler de ce qu'on veut faire et à argumenter, pour n'improviser que quinze petites minutes. Une des raisons pour lesquelles j'étais parti faire un stage en Californie, c'était justement pour me débarrasser de ce carcan. J'aime jouer, inventer des personnages et des situations, être dans l'action. J'ai d'abord cru que les Cycles combleraient parfaitement ces « amours ». Mais la pratique s'est avérée moins simple que je ne le croyais.

De tous les essais / erreurs pratiqués lors des premières années du Théâtre Repère (et aussi dans mes classes d'écriture et de création au CADQ³) ont émergé les principes de base suivants, qu'on ne retrouve pas chez Halprin, mais qui se sont avérés fondamentaux lorsqu'on applique les Cycles à la création théâtrale :

- Créer c'est choisir;
- Faire c'est connaître;
- Il n'y a pas de démocratie en art.

J'ai par la suite découvert d'autres principes sous-jacents ainsi que plusieurs critères propres aux Évaluations, mais le plus important, en ce qui concerne ma pratique, c'est qu'il n'y a pas de théâtre si les notions de personnage et de situation sont absentes de la représentation. Dans la mouvance actuelle, soumise aux diktats de l'événementiel et de la performance, c'est une affirmation peut-être contestable, mais qui demeure, en toute bonne foi, la base de mon travail en création théâtrale.

3 Conservatoire d'art dramatique de Québec où, à l'invitation de Marc Doré, directeur à l'époque (1981), Jacques Lessard mettait sur pied un cours qui répondrait à ces compétences.

Francine Chaîné et Carole Marceau – C'est donc dans l'action que s'impose le travail théâtral?

Jacques Lessard – Oui. Mais pas seulement. « Faire c'est connaître » s'applique au module Partition des Cycles. Il est en effet difficile d'explorer une REssource lorsqu'on est constamment freiné par son Évaluation, de se livrer au jeu lorsqu'au même moment on s'évalue. C'est dans l'abandon à une Partition exploratoire que se font, souvent à notre insu, nos plus belles découvertes. Après les trouvailles générées par le jeu, la discussion devient possible. L'erreur la plus fréquente est de la faire intervenir avant. Entendez-moi bien. Je ne suis pas contre les intentions de création, ni contre les réflexions qu'elles engendrent, loin de là, je dis tout simplement que l'émotion est un terreau beaucoup plus fertile pour l'art que ne l'est l'opinion.

Je donnerai pour exemple un cas précis. Un groupe d'étudiants me communiquent leur désir de faire un spectacle sur la guerre. Je leur demande pourquoi. Je les interroge sur ce qu'ils veulent dire à partir de ce thème, sur ce qui les touche dans le phénomène « guerre », sur les images, les émotions, les sensations qu'ils éprouvent lorsqu'ils font référence à celle-ci. En général, j'obtiens des réponses souvent confuses, sinon convenues. Bien entendu, la guerre « c'est pas beau, c'est dangereux, c'est injuste, c'est cruel », que je leur réponds, mais encore? Bien peu sont capables d'évoquer leurs réactions sensibles au phénomène humain qu'est la guerre. Comme en témoigne leur insistance, je suis pourtant convaincu qu'ils ont quelque chose d'unique à dire sur le sujet.

Je leur demande alors d'aller chercher quelque chose de concret qui traduirait, même confusément, sans qu'ils soient capables de l'expliquer, une partie de ce que ça leur fait, la guerre. Ça peut être une image non figurative, une photographie, un morceau de musique, un poème, un bout de phrase, un objet, mais il faut que ce soit concret et que ça éveille en eux quelque chose de sensible.

Et c'est à partir de ces REssources sensibles que nous commencerons le travail de création proprement dit. Je schématise, bien sûr, et je saute, au bénéfice de ma démonstration, le stimulant module des Partitions exploratoires. De cette façon, je favorise l'émergence de ce qu'il y a d'unique dans chacun des étudiants. Ces REssources sensibles sont susceptibles de révéler non seulement ce qu'ils connaissent, mais aussi ce qui se cache en eux. Bref, avec un groupe de création, je n'évacue pas le rationnel, mais j'essaie d'établir un aller-retour constant entre le senti et le réfléchi. Dans les Cycles Repère, il faut que ça circule entre ce qu'on pense et ce qu'on ressent. C'est à partir de cette « circulation » que l'imagination, cette folle merveilleuse, peut commencer à faire son œuvre. Nourrie dans le terreau fertile des émotions et du sensible, éclairée par les fulgurances de la pensée, l'imagination, telle une fleur inconnue jusqu'alors, pourra s'épanouir librement.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Certains enseignants utilisent les Cycles Repère en les abordant de façon ouverte, d'autres le font de façon plus directive. Dans cette perspective, les Cycles Repère sont-ils malléables?

Jacques Lessard – Ils le sont très certainement. Les Cycles Repère ne sont pas une méthode, et par méthode j'entends une recette qu'on doit suivre scrupuleusement pour arriver à un résultat donné. Ils ne sont pas non plus garants de réussite. Les Cycles sont un processus de création adaptable. Ils offrent à leurs utilisateurs des outils concrets ainsi que la possibilité d'être toujours capables de situer leur travail dans l'une des quatre constituantes du Cycle. Le processus peut être utilisé de plusieurs façons. C'est pourquoi j'ai créé, au fil de ma pratique – et de façon plus précise entre les années 1998 et 2006, principalement au CADQ –, certains types de Partitions : des Partitions ouvertes et des Partitions fermées, des Partitions exploratoires et des Partitions de synthèse.

Lorsqu'on aborde une création, les possibilités sont infinies, mais plus on avance, plus il faut faire des choix et circonscrire nos interventions. Je compare souvent le processus de création à un entonnoir. Il faut que le facilitateur propose des Partitions de plus en plus contraignantes au fur et à mesure du travail. Il faut faciliter la prise de décisions, les moments où les choix sont faits en fonction des objectifs visés et des REssources disponibles, bref au moment des Évaluations. J'en profite pour souligner l'importance du terme Évaluation : on évalue, on choisit et on agit à partir de ces choix. Sans oublier que choisir, c'est aussi sacrifier. J'ai observé que la majorité des jeunes créateurs voudraient être en mesure d'exprimer, dans un seul et fulgurant spectacle, tout ce qu'ils pensent et ressentent du monde qui les entoure. Produire le chef-d'œuvre absolu. Tout dire en une fois, tout en révolutionnant l'art théâtral lui-même. Le devoir du facilitateur est de garder vive cette ardeur tout en la balisant.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Nous avons parfois observé au secondaire des réalisations où le facilitateur semblait avoir choisi de prendre peu de décisions en laissant cette tâche aux élèves tandis que, dans d'autres cas, sa présence était plus perceptible. À ce propos, est-ce que les REssources favoriseront davantage la créativité des élèves, ou au contraire, limiteront-elles leur création?

Jacques Lessard – Les REssources peuvent devenir une arme à double tranchant. Je crois fermement qu'elles favorisent la créativité. Je prends cependant l'exemple d'un enseignant qui déciderait, travaillant selon les Cycles Repère, de demander à chacun de ses étudiants d'apporter une REssource sensible. Ce serait le casse-tête assuré. Il est impératif, surtout dans un groupe scolaire, de ne pas multiplier les REssources. Une fois que les élèves en ont apporté une, qui gravite autour d'un même thème, l'enseignant fait un tri et choisit, pour tout le groupe, quelle sera la REssource de départ. Le facilitateur peut aussi arriver avec une REssource et l'imposer

au groupe. Il lui faudra alors exercer une grande vigilance et s'assurer que tous les participants livreront une réaction sensible à cette REssource. C'est ce que je fais maintenant de plus en plus souvent. Dans un premier temps, j'écoute les jeunes, je tiens compte de leurs préoccupations, de leurs envies, et au cours suivant, j'arrive avec une image ou une musique, une sculpture ou une photographie, qui pourrait les toucher, les inspirer. Bref, j'impose une REssource et je m'assure qu'elle déclenche chez eux des réactions sensibles.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Cela veut dire que si l'enseignant engage ses élèves dans un processus de création où chacun apporterait sa propre REssource, il devrait s'assurer d'en garder la direction ?

Jacques Lessard – L'enseignant est toujours le facilitateur de l'ensemble du projet de création. Il doit toujours en assurer la direction. Quelles que soient la ou les REssources. Les participants peuvent tour à tour devenir facilitateurs d'une ou de plusieurs Partitions, mais c'est le facilitateur qui, à l'écoute du pouls collectif et dans le respect des objectifs fixés dans les REssources, prend les décisions finales. Il existe, dans la pratique professionnelle, des exceptions dont je fais état dans mon livre. Il serait toutefois trop ardu de m'y aventurer dans le contexte de cette entrevue.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Parmi les REssources possibles, il y a aussi les élèves. Pour un enseignant d'art dramatique, la question de la distribution des rôles est toujours problématique dans une classe de trente élèves. Est-ce que l'enseignant-faciliteur devrait décider de la distribution ou procéder de façon plus démocratique, en déléguant cette responsabilité aux élèves ?

Jacques Lessard – Dans un cadre scolaire, les élèves font toujours partie des REssources. Selon mon expérience, c'est l'enseignant-faciliteur qui devrait toujours avoir le dernier mot sur la distribution. Cependant, l'enseignant peut, sans jeu de mots, se faciliter la tâche. Lors des Partitions exploratoires et de synthèse, plusieurs personnages ont été proposés par les élèves. Certains rôles sont déjà marqués par la force et la vérité de la proposition. Ils s'imposent à l'ensemble des créateurs et les distribuer n'est plus un problème. Pour les autres, j'invente en général des jeux qui facilitent la distribution qui se fait alors de façon plus naturelle. Mais, en faisant ici référence à un autre des principes de base facilitant l'utilisation des Cycles – « pas d'intentions cachées » (*no hidden agendas*) –, j'expose dès le début du travail que la responsabilité de la distribution finale est celle, exclusive, du facilitateur⁴.

4 Une observation que je crois utile pour chaque futur enseignant en art dramatique : à la fin de chaque cours, je demande à chacun de mes futurs pédagogues de nommer une chose qu'ils ont apprise et qui va leur être utile dans leur enseignement. Une seule. Ils trouvent ça difficile, car ils voudraient en nommer plus d'une. Ce qu'il y a de bien dans cet exercice, c'est qu'ils s'écoutent et se relancent les uns les autres, renforçant ainsi les principes que j'ai voulu inculquer lors de ce cours précis. C'est aussi pour moi un excellent moyen de voir ce que j'ai pu transmettre et ce qui n'a pas passé la rampe. À la fin des quinze semaines de cours, je leur fais écrire une page sur ce qu'ils croient avoir appris au cours de leur formation. Ça n'a pas l'air d'un examen et ce n'en est pas un. Écrire leur permet d'apprendre sur eux-mêmes et me permet à moi de me réajuster pour les années à venir.

LES ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE

Francine Chaîné et Carole Marceau – À la lumière de votre expérience auprès des enseignants d'art dramatique en formation, qu'est-ce que vos connaissances théâtrales apportent à votre pédagogie?

Jacques Lessard – Elles en sont le fondement, au même titre que mon expérience. Le rapport qui se construit entre l'enseignant-facilitateur et ses étudiants se base sur la confiance. Une confiance indéfectible de l'apprenti envers son maître et du maître envers les possibilités créatrices de son étudiant. Cette confiance mutuelle s'établira petit à petit par l'étude et la pratique des notions de base que sont la situation et le personnage, l'expérimentation des niveaux de jeu, les exercices de spatialisation, d'écriture et d'improvisation, prévues à chacune de nos rencontres. Ces exercices sont autant d'outils dont les apprentis pédagogues m'ont confirmé la grande importance à plusieurs reprises. Ils exigent de la part de ceux-ci précision, patience, rigueur et passion.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Vous dites qu'au moment où ils s'engagent dans un processus de création Repère avec des élèves, lors de stages par exemple, ces apprentis pédagogues doivent tenir compte de plusieurs aspects : la gestion de classe, la relation pédagogique en vue d'établir des assises, la confiance en soi, entre autres.

Jacques Lessard – Absolument. Et entre autres que vos objectifs soient clairs. Révélez vos intentions, assurez-vous de bases solides pour expliquer le processus dans lequel vous engagez le groupe qu'on vous a confié. Voilà ce que je leur dis. Avec vos propres élèves, avant d'aborder les Cycles Repère, explorez le langage dramatique par des exercices de base d'action-réaction, de jeu, de techniques vocales et respiratoires, de diction, de présence, de conscience du corps, etc. Ne vous gênez pas, lors de votre propre formation, pour vous plonger dans des situations de jeu. Apprenez à improviser, à dire un texte correctement, à interpréter un personnage. Même si vous n'êtes pas un acteur né, vous aurez éprouvé ce qu'est le jeu dans son essence même. Vous en serez plus convainçants. Vous comprendrez davantage les difficultés qu'éprouvent vos élèves. Avec ceux-ci, plus vos propositions de travail seront basées sur le jeu et ses innombrables composantes, plus les Partitions qu'ils généreront ensuite seront riches.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Il est donc important de développer un langage commun?

Jacques Lessard – C'est capital. Il faut insister là-dessus. Quand vous parlez de situation dramatique, de construction du personnage, d'enjeux, de synopsis, de thèmes, de niveaux de jeu, d'intentions, d'objectifs, de récits, de protagonistes, etc., il faut que tous les participants entendent et comprennent la même chose, perçoivent les mêmes implications. Sinon c'est Babel.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Diriez-vous que votre rôle consiste à aider le futur enseignant à définir son rapport à la connaissance?

Jacques Lessard – Je dirais plutôt que mon rôle est de m'assurer de la solidité de sa compréhension de ce qu'est le jeu, puisque celui-ci est à la base même de l'art théâtral. D'un point de vue strictement pédagogique, j'ai aussi développé certaines approches, dont je ne sais absolument pas si elles sont orthodoxes, mais qui m'ont été d'un précieux secours dans la pratique de l'enseignement. J'en fais état dans mon livre, mais permettez-moi d'en mentionner une ici qui me semble revêtir une importance capitale. Avec mes apprentis pédagogues, j'insiste sur le fait qu'au secondaire, surtout, il importe, pour installer un climat de confiance, de souligner au moins un point positif relevé lors de l'interprétation ou de l'improvisation d'un individu. C'est peut-être de la psychologie de base, mais ça rend l'élève plus réceptif aux commentaires critiques, plus disponible. Il se sent apprécié et ainsi mieux disposé à travailler en équipe.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Comment se fait-il que les Cycles Repère intéressent autant les élèves que les enseignants d'art dramatique?

Jacques Lessard – Je hasarderai une explication, mais vous comprendrez qu'il m'est difficile de répondre à leur place. Il s'agit d'un processus de création multiforme qui comporte plusieurs types d'activités sollicitant à la fois la réflexion, la sensibilité et l'imagination. Mais c'est surtout un processus concret. Concret et ludique. Exécuter une Partition, ça permet de focaliser son attention sur quelque chose de bien précis, de poursuivre un objectif donné, dans un laps de temps bien défini, avec une obligation de résultat. Et, en plus, c'est amusant.

Francine Chaîné et Carole Marceau – Diriez-vous que les connaissances des apprentis enseignants doivent être avant tout culturelles, qu'il leur faut fréquenter le théâtre, lire des romans et de la poésie pour être capables d'apporter des ressources sensibles qui vont interpeller la sensibilité des élèves?

Jacques Lessard – Plus les « antennes » des pédagogues sont ouvertes sur le monde, plus cela nourrit et enrichit l'expression des élèves, en vertu de l'effet « courroie de transmission » dont je vous parlais au début de cette entrevue. Je suis particulièrement nourri par la fréquentation des musées et du cinéma; pour d'autres c'est la musique, la littérature, l'architecture, etc. Certes, la fréquentation des arts est une chose importante, mais ce que tout pédagogue de l'art ne doit jamais oublier, c'est d'être attentif au monde qui l'entoure. De savoir bien l'observer. Et de puiser dans ces observations les fondements de sa compréhension de l'humain. C'est une des façons de raffiner la notion de vérité dans le jeu. La première REssource n'est-elle pas le monde qui nous entoure?

Francine Chaîné et Carole Marceau – Une chose à ne pas oublier?

Jacques Lessard – Le facteur temps, surtout dans le contexte de l'enseignement au secondaire. Il faut savoir maximiser le temps mis à notre disposition. Dans les sous-groupes que vous formerez, insistez sur le fait qu'il faut à tout prix éviter les discussions à n'en plus finir. Évitez de vous perdre dans les circonvolutions mentales. Mettez en valeur le fait que tous n'ont pas à être d'accord sur quelque chose avant de l'essayer. J'ai trop souvent vu les élèves perdre leur temps à tenter de s'accorder sur ce qu'ils allaient faire, ou encore à baliser leur travail d'improvisation à un point tel qu'ils n'en sont jamais arrivés au travail lui-même. Encouragez le « faire », sinon, au moment de la représentation, il n'y aura rien à montrer aux autres. On tournera en rond, car aucune Évaluation ne sera possible. Provoquez les étudiants à développer leurs « idées » dans l'espace. « Ne m'en parlez pas. Faites-le », c'est ce que je ne cesse de leur répéter. Rappelez-leur qu'ils pourront toujours en parler lors de l'Évaluation, et que ce sera là le moment où ils pourront choisir ce qui leur semble théâtralement viable. Souvenez-vous qu'ils découvrent lorsqu'ils se mettent à jouer, et se révèlent lorsqu'ils confrontent les résultats de leur jeu aux objectifs qu'ils se sont fixés.

Francine Chaîné et Carole Marceau – C'est l'une des principales caractéristiques de votre pédagogie?

Jacques Lessard – Oui, ça fait partie de ce que je nommais plus tôt le « concret ». Entendez-moi bien : faire n'est pas un prétexte pour éviter d'expliquer les choses. Bien au contraire, je m'appuie sur ce que les élèves ont déposé pour amener ces expériences au niveau de la théorie et pour donner des exemples. C'est ainsi que je partage mon savoir-faire avec les élèves. Je construis avec eux. À partir de mes connaissances et de ce qu'ils m'apportent. C'est une question d'échange et de « libre circulation des biens ». C'est peut-être ça, la base de la pédagogie.

Propos recueillis le 23 septembre 2013

COCTEAU, Jean (1999 [1919]), « Discours du grand sommeil », *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

HALPRIN, Lawrence (1976 [1970]), *The RSVP Cycles Creative Processes in the Human Environment*, New York, Doubleday.

VALÉRY, Paul (1960 [1896]), « La soirée avec monsieur Teste », *Œuvres*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », vol. 2, p. 9-75.



PRATIQUES ET TRAVAUX

Le surtitrage intralingual au théâtre... ou son absence : une étude de cas des *Belles-Sœurs* à Paris*

MICHÈLE LALIBERTÉ

Université du Québec
en Outaouais

Du 8 mars au 7 avril 2012, le théâtre musical *Belles-Sœurs*, une adaptation de René Richard Cyr et Daniel Bélanger de la célèbre pièce de Michel Tremblay, a été présenté en joul au Théâtre du Rond-Point à Paris. La pièce originale, *Les Belles-Sœurs*, n'avait été montée qu'à une seule occasion dans la Ville Lumière avant cette date, du 22 novembre au 8 décembre 1973, dans une mise en scène d'André Brassard. L'objectif de cette recherche est, d'une part, d'étudier la réception de *Belles-Sœurs* à Paris en faisant l'analyse de l'interdiscours sur le joul, présent dans les journaux français et québécois. Le deuxième objectif est de faire le point sur l'évolution du débat linguistique entourant la présentation de cette œuvre en France, en comparant le discours de la presse parisienne de 2012 aux propos des journalistes ayant vu le spectacle à Paris en 1973. Cette démarche a entre autres pour but d'essayer de comprendre pourquoi les intervenants impliqués dans le processus décisionnel ont choisi de ne pas surtitrer le spectacle présenté à Paris, bien qu'au départ le directeur du Théâtre du Rond-Point ait souhaité recourir à ce procédé. Cette analyse a été effectuée à partir des revues de presse parisienne et québécoise (une cinquantaine d'articles au total, soit toutes les critiques du spectacle publiées dans la presse écrite ainsi que sur le web), en retenant spécifiquement tout ce qui avait été écrit sur la langue

* Une version condensée de cet article est parue dans la revue *Argotica* (Raus, 2014).

utilisée lors de la présentation du spectacle en 2012¹. Le second volet de cette étude est une réflexion sur la pertinence du surtitrage lorsqu'il s'agit de présenter une pièce de théâtre dont la langue de départ est bien celle du public cible, mais dont la variante diatopique pose un problème de compréhension pour l'auditoire.

Avant d'analyser les propos de la revue de presse, il nous a paru essentiel de faire une analyse formelle du texte original de René Richard Cyr, d'une part pour nous assurer que son texte était aussi « joualisant » que celui de Tremblay (ce qui est effectivement le cas), et d'autre part, afin de relever toutes les stratégies adoptées ultérieurement par celui-ci pour faciliter la compréhension du texte par le public français. Nous avons donc comparé le spectacle parisien de Cyr avec celui présenté au Québec de 2010 à 2013. Il est important de mentionner qu'en 1973, selon l'analyse de Michèle Martin : « *All Parisian reviews underlined the difficulty of understanding the language of Tremblay's play, some mentioning that the programme of the play needed a glossary*² » (Martin, 2003 : 126). Trente-huit ans plus tard, en 2011, le directeur du Théâtre du Rond-Point à Paris, Jean-Michel Ribes, accepte de présenter la nouvelle version de la pièce de Tremblay. Il formule cependant le souhait de pouvoir afficher des surtitres au-dessus de la scène, craignant en effet que son public ne puisse pas comprendre cette représentation en joual. René Richard Cyr, auteur, metteur en scène et président de B14 Productions, refuse. Au directeur du Rond-Point de déclarer avant la première représentation : « Ils ont refusé de surtitrer et ils ont eu raison [...]. Mais j'espère que ça sera quand même assez ouvert. Il ne faut pas que l'accent fasse perdre le sens. Il faudra faire un effort des deux côtés » (Dolbec, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.).

ANALYSE DES FORMES LINGUISTIQUES DU TEXTE ORIGINAL DE RENÉ RICHARD CYR

Avant d'étudier les changements que René Richard Cyr a apportés à son texte pour faciliter la compréhension de l'auditoire parisien, il fallait d'abord analyser comment son adaptation différait des *Belles-Sœurs* de Tremblay, et cela uniquement sur le plan textuel. Plusieurs chercheurs ont déjà étudié la langue de Tremblay. Mathilde Darnat, notamment, traite des « néographies phonétisantes », c'est-à-dire « du travail des formes orthographiques qui rendent compte de particularités de prononciation » (Darnat, 2007 : 2). Mathilde Darnat écrit aussi que

1 Les dossiers de presse nous ont été fournis par le Théâtre d'Aujourd'hui à Montréal. Reproduction autorisée par Jacques Vézina, codirecteur général et directeur administratif du Théâtre d'Aujourd'hui à Montréal, le 2 mai 2012. Nous nous appuyons aussi sur notre présence à sept représentations de *Belles-Sœurs*, dont la première médiatique parisienne.

2 « Tous les critiques parisiens ont souligné la difficulté de comprendre la langue de la pièce de Tremblay, et certains ont mentionné que le programme du spectacle aurait dû contenir un glossaire. » (Notre traduction.)

[l'écrivain] sélectionne dans son environnement et dans son imaginaire les phénomènes qui lui paraissent pertinents pour construire une oralité québécoise lisible [...]. Il est question [notamment] de l'usage polyvalent de l'apostrophe, lieu commun de toutes les écritures oralisantes (Dargnat, 2007 : 7).

En ce qui concerne l'écriture de Tremblay, Mathilde Dargnat note que, « dans l'ensemble, les néographies [...] renvoient bien à des variations attestées dans la réalité [...], [mais que] l'auteur ne fait que saupoudrer son texte [...] en restant toujours dans le système graphique du français... » (Dargnat, 2007 : 12). Elle soutient que, chez Tremblay,

l'écriture littéraire de l'oralité [...] [est] tiraillée entre le principe de communicabilité (de lisibilité) d'un message et celui de la singularité physique de la forme [...], la mesure [...] des écarts par rapport à la norme orthographique manifeste finalement le caractère raisonnable, pesé et contrôlé de son désir graphique de réalité orale (Dargnat, 2007 : 15).

C'est en nous inspirant de la grille d'analyse de Mathilde Dargnat que nous avons tenté de comparer l'écriture du texte original de Tremblay avec l'adaptation de René Richard Cyr.

Le lexique

	<i>Les Belles-Sœurs de Michel Tremblay</i>	<i>Belles-Sœurs de René Richard Cyr³</i>
Lexique	• des sandwichs au bétoné • concourir • histoires sales, salées ou cochonnes	• des sandwichs au baloné • participer • blagues salées

Sur le plan du lexique, nous avons noté très peu de changements. « Béloné » et « baloné » sont deux variantes orthographiques d'un anglicisme que Tremblay a lui-même utilisées; « participer » a été choisi par René Richard Cyr au lieu de « concourir » parce que ce terme fait partie intégrante d'une chanson et qu'il fallait respecter la rime; « blagues » au lieu d'« histoires », le niveau de langue des chansons étant souvent légèrement plus élevé que celui du monologue original.

Suppression de certaines substitutions de graphèmes alphabétiques

	<i>Les Belles-Sœurs de Michel Tremblay</i>	<i>Belles-Sœurs de René Richard Cyr</i>
Suppression de certaines substitutions de graphèmes alphabétiques	• père • mère • la stirio • pardre	• père • mère • la stéréo • perdre

Nous avons relevé trois exemples de suppression, à l'écrit, de substitutions de graphèmes alphabétiques originellement effectuées par Tremblay : a. « père » et « mère » (ces écarts de prononciation se retrouvent à l'oral lorsqu'on assiste au spectacle, mais il ne s'agit pas tout à fait de la même diphtongue); b. « stirio »; c. « pardre » (substitutions absentes à l'oral lors du spectacle). Nous constatons donc une légère élévation du niveau de langue. À première vue, notre hypothèse était que René Richard Cyr avait décidé d'omettre ces écarts de prononciation parce qu'ils étaient socialement plus discriminants dans le système du français québécois. Cette hypothèse a été confirmée lorsque l'auteur nous a expliqué que ces choix avaient été faits afin d'éviter d'utiliser « un langage du terroir trop rural et passéiste ».

Polyvalence de l'apostrophe

	<i>Les Belles-Sœurs de Michel Tremblay</i>	<i>Belles-Sœurs de René Richard Cyr</i>
Polyvalence de l'apostrophe pour marquer différentes particularités (transcription inhabituelle des liaisons, suppression de graphèmes)	• à en avoir • le casque • que tout le monde • j'demande • su'es épaules • j'leur s'ai dit	• à n'avoir • l'casque • qu'tout l'monde • je d'mande • ses'épaules • j'leu z'ai dit

En ce qui concerne l'utilisation de l'apostrophe pour rendre compte des élisions qui surviennent à l'oral, nous avons noté que René Richard Cyr ne fait pas que saupoudrer son texte. Comme le font la plupart des dramaturges québécois contemporains, dont la langue est moins policée que celle de Tremblay en 1968, l'auteur ne se gêne pas pour bien préciser, à l'écrit, la littérisation de l'oral, en fabriquant des néographies qui rendent bien compte des particularités du discours oral québécois. Comme Cyr l'a lui-même expliqué, ces néographies constituent également de précieuses indications pour les interprètes.

Ajouts « joualisants » de René Richard Cyr

	<i>Les Belles-Sœurs</i> de Michel Tremblay	<i>Belles-Sœurs</i> de René Richard Cyr
Suppression ou modification de graphèmes	• neuf • en autobus	• neu • en étebus
Transcription inhabituelle des liaisons	• vous m'émouvez jusqu'aux larmes	• vous m'émouvez jusque z'aux larmes
Expressions erronées	• J'vas tomber sans connaissance!	• J'vas perdre sans connaissance!

Plusieurs ajouts viennent compenser la suppression des substitutions de graphèmes alphabétiques. L'adaptation en théâtre musical n'est donc pas moins « joualisante » que le texte de Tremblay. Cyr a eu recours notamment à des néographies identiques ou similaires à celles utilisées par Tremblay dans d'autres pièces (ex. : « étebus » est une des variantes orthographiques retrouvées dans les autres œuvres de Tremblay⁴).

4 Voir l'annexe « Néographies du sous-corpus *Tremblay* » (Dargnat, 2006 : 98).

Les modifications apportées au texte original de Cyr (la version parisienne)

	<i>Belles-Sœurs de René Richard Cyr</i>	<i>Belles-Sœurs de René Richard Cyr (version parisienne)⁵</i>
Lexique	• des pinottes • un fifi • à'shop • s'en faire poser une • des sandwiches au baloné • serrer • la p'tite bougraise • ma patente • placoter • la mieux grayée • étriver • achaler • la pincée • un élévateur • une réglisse • une coureuse de clubs! • du cream soda • brailler • la porte débarrée • tannée • s'astiner • achalante • smatte • pâmes • sacrer dehors • waitress • J'irais m'crisser en bas du pont	• des bonbons • une tapette • à l'usine • s'en faire installer une • des sandwiches avec du pâté • ranger • la p'tite maudite • ma machine • jaser • la mieux fournie • agacer • déranger • la snob • un ascenseur • une chip • [...] qui fréquente des clubs! • du club soda • pleurer • la porte ouverte • écœurée • s'engueuler • fatigante • intelligente • en admiration • mettre dehors • serveuse • J'irais me j'ter en bas du pont

Suppression de la substitution de certains graphèmes alphabétiques	• un cataloye • les cann'çons • en étobus • Tout le monde perle bien. • un siau d'marde sa'tête	• un catalogue • les cal'çons • en autobus • Tout le monde parle bien. • un seau d'marde sa'tête
Ajouts et suppressions de graphèmes	• neu • une esquelette • pourrite	• neuf • un squelette • pourrie
Clarifications	• On voulait aller aux vues... • dans le Châtelaine	• On voulait aller voir une vue au cinéma... • dans la revue Châtelaine
Expressions	• Vous avez la tête assez croche! • Achale-moé donc pas! • Lâchez-nous lousse! • J'ai ben envie d'sacrer mon camp... • J'ai mon voyage! • J'ai mon hostie de voyage. • J'm'en vas toutes vous écraser comme des coquerelles!	• Vous avez l'esprit assez mal tourné! • Laisse-moé donc tranquille, toé! • Fichez-nous la paix! • J'ai ben envie de m'en aller... • J'en ai assez! • J'en reviens pas. • J'm'en vas toutes vous écraser!

Pour que le public parisien puisse mieux comprendre *Belles-Sœurs*, René Richard Cyr a apporté quarante-quatre modifications à la version originale présentée au Québec. Ces changements ont été faits après avoir « testé » le texte de départ auprès de quelques lecteurs choisis dans le but d'identifier les termes qui ne seraient pas compris du public français. L'auteur a ensuite demandé aux comédiennes de mémoriser ces quarante-quatre modifications, de ralentir un peu leur vitesse d'élocution à certains endroits et de prononcer certains mots plus clairement (sans que cela porte atteinte au rythme des échanges).

REVUE DE PRESSE PARISIENNE (2012)⁶

Critiques négatives du spectacle

Toutes les critiques parues dans la presse écrite et sur le web étaient très élogieuses. À même ces critiques élogieuses, nous avons relevé des propos qui critiquaient négativement la pièce, comme ceux-ci : « René Richard Cyr peine à négocier le virage “grave” de la pièce [...]. Le mélo passe mal la rampe après un tel déluge de bonne humeur » (Chevilley, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.).

	Presse (support papier)	Presse (en ligne)
Critiques négatives faisant partie intégrante d'une critique très élogieuse	5%	25%

Problèmes de compréhension du joul

Aucune critique parue dans la presse écrite ne faisait mention d'un quelconque problème de compréhension du joul. Cependant, 25% des critiques parues sur le web faisait état d'un problème de compréhension : « certaines expressions nécessiteraient presque des surtitrages » (Chénieux, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.) et « À ce titre, la langue risque d'en laisser quelques-uns sur la paille tant le joul peut paraître abscons et par moments difficilement compréhensible » (Orsini, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.).

	Presse (support papier)	Presse (en ligne)
Problèmes de compréhension du joul	0%	25%

Éloge du joul

Sur vingt articles de journaux, quatre font l'éloge du joul, et sur vingt articles de la presse en ligne, six en font également l'éloge : « tout ça en joul épatant et savoureux » (Quirot, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.); « Le bagout des personnages est une partie de plaisir littéraire. Le français-québécois fourmille d'expressions aussi hilarantes que poétiques qui construisent une étonnante gouaille que n'aurait pas reniée Michel Audiard » (Soublin, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012 : n.p.).

	Presse (support papier)	Presse (en ligne)
Éloge du joul	20%	30%

6 Note sur la méthodologie : tous les articles (40) parus dans la presse parisienne ont été lus et analysés. Par exemple, les critiques positives et négatives ont été comptabilisées une à une. Voir Théâtre d'Aujourd'hui, 2012.

Dans la presse en ligne, on dénonce le fait que le joul est parfois très difficile à comprendre, mais on en fait tout de même l'éloge, et cela dans une proportion de 30% des articles.

Articles comprenant des citations en joul

	Presse (support papier)	Presse (en ligne)
Articles comprenant des citations en joul	40%	30%

Il est intéressant de constater que certaines citations sont tirées de la pièce de Michel Tremblay et non de l'adaptation de René Richard Cyr. On cite notamment des passages qui ne sont pas dans le texte de Cyr ou des phrases qui ne sont pas exactement comme dans la version adaptée puisque le texte du théâtre musical n'a pas été publié.

Articles à caractère didactique

Plusieurs journalistes ont choisi d'expliquer le phénomène du joul au lecteur.

	Presse (support papier)	Presse (en ligne)
a. Explication détaillée	20%	10%
b. Explication très superficielle	15%	30%

Analyse de l'interdiscours sur le joul

Comme nous l'avons mentionné précédemment, selon l'article de Michèle Martin, tous les critiques parisiens de 1973 avaient souligné la difficulté de comprendre la langue de Tremblay lors de la présentation des *Belles-Sœurs* à Paris (la pièce originale de Tremblay). En 2012, pas un seul critique parisien de la presse écrite ne mentionne qu'il est difficile de comprendre la langue de *Belles-Sœurs*, alors que les critiques de la presse web le font dans une proportion de 25% des articles. Plusieurs interprétations sont possibles. Dans un premier temps, il fallait absolument savoir si les comédiennes faisant partie de la distribution originale de 1973 à Paris avaient prononcé leurs répliques de la même façon qu'à Montréal ou si certains changements avaient été apportés au texte original et à la prononciation. La directrice artistique du Théâtre du Rideau Vert, Denise Filiatrault, qui faisait partie de la distribution à l'époque, a bien voulu répondre à cette question : en 1973, les actrices québécoises avaient joué *Les Belles-Sœurs* en joul, exactement de la même façon qu'à Montréal. Rien n'avait été modifié. Pas un mot, pas une syllabe.

Est-ce pour cela que les journalistes français ont eu du mal à comprendre en 1973? Est-ce que toutes les modifications apportées par René Richard Cyr ont vraiment fait passer le texte en 2012? Mais alors, comment expliquer que 25% des articles parus sur la toile font mention du fait que le joul est difficile à comprendre? Est-ce parce que la moyenne d'âge des journalistes web est moins élevée et qu'ils ont davantage de problèmes à comprendre le joul, ayant été moins exposés que leurs aînés à la parlure québécoise populaire? Est-ce plutôt la presse montréalaise ainsi que le discours des producteurs et créateurs du spectacle parisien qui auraient influencé les propos des critiques parisiens? Pour le savoir, il fallait aussi faire la revue de presse canadienne.

Nous avons donc fait l'analyse des articles parus dans *La Presse*, *Le Devoir* et *Le Journal de Montréal* pour la période à l'étude. Voici deux extraits représentatifs d'une tendance que nous tenterons d'expliquer par la suite :

VONT-ILS COMPRENDRE... OU PANTOUTE?

René Richard Cyr a fait bien peu de changements au spectacle qui sera présenté ce soir, à Paris [...]. Même le mot « pantoute » a été conservé. Qui sait, peut-être sera-t-il adopté dans le vocabulaire des Français? [...] René Richard a dit aux comédiennes de [...] bien articuler les mots, surtout certaines dernières syllabes⁷.

Michel Tremblay se pose les mêmes questions. Il sait bien que les Français se sont habitués à l'accent québécois, grâce au cinéma surtout, mais il n'est pas tout à fait sûr de leur réaction : « On est moins folklorique qu'il y a 40 ans. À l'époque, les Français se souvenaient à peine de notre existence. Aujourd'hui, ma seule inquiétude, c'est : vont-ils accepter de comprendre?⁸ ».

Il est à remarquer que, dans le discours de la presse écrite montréalaise, ce qui s'avère le plus important pour les Québécois (qu'il s'agisse des auteurs, des journalistes ou du grand public en général) est que le joul soit enfin compris par les Français. La compréhension devient reconnaissance. Il y a beaucoup d'émotivité dans ce discours. On ne veut plus entendre dire de la part des Français que le joul est trop difficile à comprendre.

Si nous nous reportons maintenant à l'article de Jean-Pierre Ryngaert, qui fait l'analyse des dossiers de presse des critiques parisiens de 1973, on constate que, contrairement à Michèle Martin, l'auteur ne fait pas mention du fait que le joul ait été difficile à comprendre. Au contraire, ses propos tendent plutôt à confirmer que le joul ne pose pas de problème de compréhension :

Les représentations ont été placées, et cela n'est pas une surprise, sous le signe de la langue. Le dossier de presse donne des définitions du joul et prend des précautions pour qu'il n'y ait pas d'erreur sur la nature du produit. Du côté québécois comme du

7 Raphaël Gendron-Martin (2012), « Vont-ils comprendre... ou "pantoute"? », *Le Journal de Montréal*, 8 mars, p. 49, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012.

8 Michel Dolbec (2012), « Belles-Sœurs prennent l'affiche ce soir à Paris », *Le Devoir*, 8 mars, p. B9, dans Théâtre d'Aujourd'hui, 2012.

côté français, on veut que la « compréhension » soit excellente. Un lexique d'une page est inclus dans le programme. Des avant-premières comme celle du *Figaro* rassurent les futurs spectateurs avec des exemples : « Vous voyez, le joual – ou dialecte québécois – n'est pas si difficile à comprendre. Et les 15 comédiennes de cette pièce sans hommes ont reçu la consigne d'articuler... » (Ryngaert, 2000 : 149)

Il existe une contradiction entre l'article écrit par Michèle Martin et celui rédigé par Ryngaert. Les dossiers de presse ont donc été interprétés de façon différente : l'accent n'a pas été mis sur les mêmes énoncés. Mais comment a-t-on pu en arriver à des résultats aussi contradictoires? Ryngaert mentionne qu'il s'est appuyé « essentiellement sur des dossiers de presse inégalement fournis », et qu'il n'avait pas pu assister au spectacle à Paris (Ryngaert, 2000 : 147-148). En relisant l'article de Martin, nous avons relevé un détail intéressant, une note en bas de page qui nous avait échappé : l'auteure mentionne que, selon les trois critiques québécois en poste à Paris, la langue ne posait pas de problèmes pour l'auditoire français, ce qui contredit d'emblée ce qu'avaient écrit les journalistes parisiens (Martin, 2003 : 126). Il est intéressant de constater que les propos de l'article de Ryngaert, publié au Québec, sont identiques à ceux des trois critiques québécois en poste à Paris en 1973 : il n'y a pas eu de problèmes de compréhension du joual. Pourtant, d'après Martin, les critiques parisiens étaient d'un autre avis...

Un fait est cependant indéniable : l'émotion véhiculée par l'utilisation du joual est au cœur des critiques parues en 1973, et tout comme les critiques parisiens ayant écrit sur le spectacle de 2012, les journalistes ont ramené la langue à la nostalgie du passé et au lien de parenté unissant Québécois et Français, à ce lien filial qui transcende toutes les barrières :

L'ensemble de la critique française se réjouit beaucoup d'entendre cette langue, qui donne l'occasion de cultiver la nostalgie du « vieux français » ou du « patois de nos provinces » [...]. La question de la langue est ramenée au passé, aux racines, au « cousinage » (Ryngaert, 2000 : 153).

Ryngaert déplore notamment que la dimension politique ait été évacuée par les journalistes, que cet état d'aliénation vécu par les femmes n'ait pas été traité par la presse parisienne :

Tout se passe comme si les critiques sautaient par-dessus toute analyse qui nécessiterait de comprendre ce qui se passe localement [...]. Ils sautent très vite à l'universel, au général, à la poésie qui nous permettent de nous réconcilier tous [...]. Du même coup, toute analyse politique est exclue (Ryngaert, 2000 : 158).

En compilant systématiquement tout ce qui a été écrit sur la langue de la pièce, il apparaît que les Québécois ne veulent plus entendre dire que le joual est trop difficile à comprendre. Pourtant, le joual est un sociolecte. Il possède des caractéristiques bien spécifiques, propres

au registre vernaculaire, qui font en sorte qu'il est normalement difficile à comprendre pour un étranger partageant la même langue, le français, mais non la même variante diatopique. Lors de la représentation de *Belles-Sœurs* à Montréal, nous avons constaté que même la nouvelle génération de jeunes Québécois avait parfois du mal à comprendre le joul. Alors, pourquoi vouloir à tout prix qu'un Parisien le comprenne? Est-ce que le fait de préférer avoir des surtitres n'a pas été une demande tout à fait légitime de la part du directeur de théâtre parisien qui connaît bien son public? Est-ce que le discours de la presse écrite parisienne, contrairement à celui de la presse web, n'a pas été influencé par celui de la presse montréalaise et des créateurs du spectacle, ou sinon par le discours des Québécois en général qui tiennent absolument à être compris de leurs « cousins français »? Indirectement et de façon très subtile, la teneur de nos propos n'a-t-elle pas empêché les Français de dire qu'ils ne comprenaient pas le joul? Avant de répondre à cette question, nous avons voulu faire une recension des écrits afin de relever les cas où la traduction intralinguale avait été utilisée au théâtre. Notre but était aussi d'essayer de comprendre pourquoi on avait eu recours à ce procédé.

LE SURTITRAGE AU THÉÂTRE

Le surtitrage a pris naissance au Canada au début des années 1980 et n'était à l'origine utilisé que dans le domaine de l'opéra. Dans le domaine théâtral, les surtitres sont maintenant de plus en plus utilisés, autant en Amérique du Nord qu'en Europe, pour la traduction interlinguale. Au Canada notamment, les créateurs de langue française dont les œuvres sont à l'affiche dans les théâtres franco-canadiens minoritaires utilisent de plus en plus ce procédé au lieu de présenter leurs pièces en traduction anglaise. Comme l'explique Dewolf,

[j]amais la circulation des cultures n'a été si intense, jamais il n'y a eu une telle diversité de propositions. Les œuvres d'auteurs comme Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Robert Wilson, Robert Lepage, Peter Sellars, Christoph Marthaler et bien d'autres s'exportent plus facilement grâce au surtitrage. Une série d'événements fortement médiatisés comme les festivals internationaux (Avignon, Salzbourg, etc.) leur a permis d'avoir une visibilité mondiale (Dewolf, 2003 : 9).

Ce réel engouement pour les pièces présentées dans la langue de départ, ce nouveau culte de la version originale, crée une demande de plus en plus grande de surtitreurs qualifiés, notamment pour les festivals, mais aussi pour les théâtres dont la mission est de présenter un répertoire international.

À titre d'exemple, mentionnons la pièce *Temps* de Wajdi Mouawad, qui a été présentée en version originale avec surtitres allemands à la Schaubühne de Berlin en 2011. Wajdi Mouawad a d'ailleurs souvent eu recours à ce procédé lorsqu'il était directeur artistique du Centre national des Arts à Ottawa. Il s'est notamment inspiré de l'article de Georges Banu, « Le mur lézardé des langues » (2005), pour expliquer sa démarche :

Évoquant la métaphore du mur de Berlin, pour en prendre le contrepied, Banu propose que le mur de la langue au théâtre n'a pas à être démolì. Dans la mesure, selon lui, où la langue constitue, pour le comédien, une patrie, c'est-à-dire une « sécurité identitaire », et pour le metteur en scène, parce qu'il entretient avec sa langue une relation profonde et sensuelle, le gage d'une bonne direction d'acteurs. [...] De là il découle que le spectacle en langue étrangère devrait rester intact; au lieu de détruire le mur de la langue, il faut chercher plutôt, en le reconnaissant, à le franchir ou à le surmonter (Bénard, 2009 : 99).

Le recours au surtitrage dans le domaine de la traduction théâtrale ouvre la voie à une multitude d'interrogations : doit-on envisager de n'utiliser ce procédé que dans certains cas bien spécifiques? Lesquels? Dans quelles circonstances est-ce que les surtitres favoriseraient une meilleure réception de l'œuvre à l'étranger? Est-ce que les surtitres ne font pas obstacle à la réception affective de l'œuvre, est-ce qu'ils ne provoquent pas un effet de distanciation qui ne favoriserait pas la communication? Tous les articles ayant pour objet le surtitrage pour les arts de la scène font état du fait que la transmission de l'émotion est le facteur clé du surtitre réussi :

*The ideal subtitles, using Low's (2002) four priorities, are those that fulfill the following requirements: the translation helps the audience follow the plot, it helps the audience understand the emotions of the characters, it fits in with the concept of each particular production, and remains relatively unobtrusive*⁹ (Orero et Matamala, 2007 : 267).

Traduire ne revient plus seulement à transmettre un contenu ni à reproduire coûte que coûte des formes initiales, mais à rechercher dans la langue et la culture d'arrivée des équivalences susceptibles d'engendrer chez le spectateur une émotion analogue (Dewolf, 2003 : 3).

La plupart des chercheurs ayant traité de ce sujet étudient la question du surtitrage interlingual. Mais qu'en est-il de l'usage des surtitres dont la traduction est intralinguale, et dont le but est de faciliter la compréhension d'un public cible partageant la même langue, mais non la même variante diatopique? Est-ce que la pièce *Belles-Sœurs* aurait dû être surtitrée lors des représentations qui ont eu lieu à Paris en 2012? Est-ce que le recours à ce procédé aurait facilité la compréhension de la pièce, la transmission des émotions, ainsi qu'une meilleure réception de l'œuvre, tout en respectant la visée des auteurs? Lorsqu'il s'agit d'une traduction interlinguale,

9 « Le surtitrage idéal est celui qui répond aux quatre priorités identifiées par Low (2002) : la traduction aide le public à suivre le fil de l'intrigue et à saisir les émotions des personnages, le surtitrage doit s'accorder au concept de chaque production et doit demeurer relativement discret. » (Notre traduction.)

le surtitreur doit absolument tenir compte de tous les éléments linguistiques, poétiques, dialogiques, narratifs et scéniques, et il essaie ensuite de comprimer les énoncés du discours pour que le spectateur puisse avoir le temps de les lire à l'écran. Cependant, en ce qui concerne la traduction intralinguale, une grande partie des problèmes techniques découlant normalement du surtitrage et qui est liée aux contraintes de temps et d'affichage à l'écran peut être esquivée, puisque la traduction n'a justement pas à faire passer tout le texte, mais seulement les passages impossibles à comprendre pour l'auditoire, en supposant qu'une partie des énoncés oraux du discours est en effet susceptible d'être comprise par le public cible.

Dans le domaine télévisuel, la traduction intralinguale avec sous-titres a déjà reçu ses lettres de noblesse dans certains pays européens, notamment en Belgique. En effet, plusieurs émissions télévisuelles dans lesquelles les interlocuteurs utilisent une variante régionale du néerlandais parlé aux Pays-Bas sont sous-titrées en néerlandais standard pour les Flamands de Belgique. Personne ne s'attend à ce que les Flamands comprennent ce dialecte, qui est pourtant une variante diatopique de leur propre langue, le néerlandais :

*Programme makers and producers seem to believe that Flemish viewers have become alienated from northern Dutch and therefore need subtitling of programmes in which informal northern Dutch is spoken [...], all viewer groups indicate that they have great difficulty understanding the informal northern Dutch variant and state that subtitling is required in this particular case*¹⁰ (Remael, De Houwer et Reinhild, 2008 : 98).

Nous avons relevé maints autres exemples, notamment la version française de la série québécoise *Lance et compte* :

Cette diversité à l'intérieur d'une langue réputée homogène peut être telle qu'elle gêne l'intercompréhension. On sait par exemple que les films et feuilletons québécois sont souvent sous-titrés, voire doublés, pour les besoins de la diffusion en Europe [...]. Combien de fois peut-on voir aussi à la télévision belge des documentaires sous-titrés, alors qu'on y fait parler des francophones de Wallonie ou de Bruxelles... Parfois, la variation peut carrément empêcher la compréhension. Ainsi, un Français ne pourra sans doute pas comprendre ni le parler du *taximan* d'Ottawa, ni le créolisant de l'Île Maurice, pourtant tous deux réputés francophones (Klinkenberg, 1999).

10 « Les réalisateurs et les producteurs de programmes télévisuels semblent croire que l'auditoire flamand est devenu étranger au néerlandais du nord, en raison de quoi ils auraient recours au sous-titrage pour les émissions où ce sociolecte différent est parlé [...]. Tous les groupes de spectateurs ont indiqué qu'ils éprouvaient de la difficulté à comprendre la variante diatopique du néerlandais du nord et affirment que le sous-titrage est requis dans ce cas spécifique. » (Notre traduction.)

Il s'agit bien sûr d'émissions filmées pour la télévision et non de théâtre. Il est impossible dans ce cas d'apporter les adaptations ponctuelles nécessaires à la compréhension du public cible, comme l'a fait René Richard Cyr pour son spectacle présenté à Paris. Dans pareil contexte cependant (dans le domaine télévisuel), personne ne s'attend à ce que le public français comprenne le joul. Il est tout naturel d'avoir recours au sous-titrage ou au doublage. Alors, pourquoi s'attendre à ce que le public français comprenne le joul de Tremblay au théâtre? Peut-on s'attendre à ce que le public de théâtre, plus ouvert et cultivé que celui visé par la télévision, soit en mesure de comprendre le joul? À notre avis, encore trop peu d'œuvres théâtrales et cinématographiques ont été présentées en joul en Europe pour que les Français aient pu « se faire l'oreille », et il est donc normal qu'ils ne soient pas en mesure de bien comprendre ce sociolecte. Nous ne pouvons pas comparer ce phénomène avec la diffusion massive au Québec, et cela depuis les années 1930, de films français, lesquels ont aidé les Québécois à comprendre les différents accents régionaux de la France. D'ailleurs, certains de ces accents donnent toujours du fil à retordre aux Québécois désireux de comprendre l'Autre.

En ce qui concerne le domaine théâtral, il n'y a malheureusement pas, à notre connaissance, d'études consacrées au surtitrage de pièces de théâtre dialectal lorsqu'il s'agit d'une traduction intralinguale. Nous avons cependant trouvé, sur la toile, quelques exemples de ce type de représentations en Belgique et en Autriche, ainsi qu'en Bavière et en Alsace¹¹. De plus, la majorité des spectacles présentés avec surtitres a été présentée dans la région où est parlé le dialecte propre à chacune des pièces; ainsi, le recours au surtitrage a manifestement une visée didactique : conscients de l'importance et de la richesse de la diversité dialectale, et désireux de transmettre aux plus jeunes un héritage culturel qui est menacé d'extinction, les créateurs et promoteurs de ces spectacles se sont fixé l'objectif de faire connaître ces différents dialectes aux nouvelles générations. On cherche également à donner un certain statut à l'écrivain dialectal, à faire preuve d'ouverture et à favoriser l'échange interdialectal afin de susciter un sentiment d'appartenance entre différentes communautés qui ne partagent pas la même variante diatopique d'une langue donnée. Comme l'explique Daniel Droixhe,

11 Sources :

<http://www.lalsace.fr/haut-rhin/2013/02/11/des-paroles-creoles-vaines-mais-pas-inutiles?image=FB6E7310-7281-445E-8BFC-543D5E87F7B4>
http://www.theatredelaplace.be/fr_FR/detail-spectacle-theatre.html?spectacle=374
<http://www.artopie-meisenthal.org/templates/templateArtopie/pages/home.php?action=fichart&id=17>
http://www.cityvox.fr/piece-de-theatre_dijon/dreck-saleta_222679/theatre-des-feuillants_200011485/Profil-Eve
<http://www.spectacles-publications.com/STRASBOURG/THEATRE/29253/Theatre-Alsacien-Strasbourg-saison-2012-2013>
<http://www.nordbayern.de/region/nuernberg/theater-o-zeigt-erneut-wo-fahrn-ma-hin-1.2657735>
<http://www.theater-senftenberg.de/de/spielplan/repertoire/der-verkaufte-grossvater-anton-hamik.html#anker>

[l]e principe d'un développement de la connaissance interdialectale, ou du moins de la prise de conscience des ressources linguistiques et littéraires des autres dialectes, a dès le départ animé les wallonistes du XIX^e siècle et notamment ceux de la Société de Langue et [de] Littérature Wallonnes. Certains avaient placé un grand espoir dans cette mise en commun interdialectale, en tant que moyen de renforcer le sentiment identitaire wallon [...]. Pourquoi le parler de telle région ne s'enrichirait-il pas de celui de telle autre? [...] Les principautaires, malgré un certain isolationnisme, ne pourraient-ils s'approprier sans peine quelque terme pittoresque s'étendant de Virton à Tournai, Ath et Mouscron? (Droixhe, 2004 : 9-10, 22)

Le surtitrage intralingual est aussi utilisé afin de faire connaître les richesses d'un dialecte et d'une culture à différents publics cibles, à l'extérieur de leur lieu d'origine. Klaus Kaindl affirme cependant que

*Schriftliche [...] Texte besitzen in unserer Kultur im allgemeinen einen höheren Stellenwert als gesprochene bzw. gesungene Sprache. Widersprüche zwischen dem auf der Bühne Gezeigten und Gesungenen einerseits und den Übertiteln andererseits werden daher weitaus eher als Problem empfunden*¹² (Kaindl, 2002).

Si nous suivons la logique de ce raisonnement, il s'avérerait plus pertinent d'apporter une série d'adaptations ponctuelles au texte de départ pour faciliter la compréhension du public cible, comme l'a fait René Richard Cyr pour *Belles-Sœurs*, plutôt que d'intégrer des surtitres au spectacle. Mais en considérant le fait que ces surtitres ne seraient que partiels (puisque ce ne serait pas l'ensemble des énoncés qui serait traduit, mais seulement un certain nombre de mots et d'expressions qui posent un problème de compréhension) et en tenant compte de la visée didactique du surtitrage, il serait possible d'envisager le fait qu'une traduction intralinguale sous forme de surtitres favoriserait dans certains cas la compréhension de la langue parlée d'une nation donnée, et cela en tenant compte de la multitude de ses registres linguistiques. L'objectif serait alors de créer un sentiment d'appartenance encore plus marqué entre les différentes communautés qui ne partagent pas la même variante diatopique d'une langue, en plus de contribuer à accroître le rayonnement de cette culture à l'étranger. De plus, comme le mentionne Kaindl, le surtitrage ajoute parfois une dimension ludique et esthétique au spectacle, puisque ce procédé n'est pas seulement utilisé afin de transmettre des informations : il peut en effet être intégré au spectacle comme tout autre élément artistique de la mise en scène (Kaindl, 2002 : 4). D'autres auteurs ont également étudié cette question, notamment Jean-François Boisvenue qui explique ce phénomène en citant Jean-Pierre Ryngaert : « C'est entre autres, comme on le souligne dans l'ouvrage collectif *Graphies en scène*, "l'évolution des technologies et l'ouverture de certaines esthétiques théâtrales" qui incitent à cette pratique » (Martinez et Ryngaert, cités dans Boisvenue, 2013 : 35).

12 « Les textes écrits ont plus de prestige dans nos sociétés occidentales que la langue parlée ou chantée, [...] les surtitres projetés au-dessus de la scène sont en soi problématiques parce qu'ils créent nécessairement une contradiction en s'opposant aux propriétés intrinsèques du discours oral. » (Notre traduction.)

Il serait tout de même intéressant de se demander si le recours au surtitrage dans un pareil cas ne pourrait pas approfondir le lien existant entre les deux nations. À la lumière des écrits de Jeanne Bovet, qui s'est elle-même inspirée des recherches de Lise Gauvin (2000) et de Catherine Leclerc (2004), il ressort que « le théâtre québécois procède [...] d'une "surconscience linguistique" axée sur le rapport identitaire à la langue » (Bovet, 2007 : 44). Par conséquent, la création d'un « hétérolinguisme » – terme proposé par Rainier Grutman et repris par Bovet désignant notamment « la présence *dans un texte* d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale » (Grutman, cité dans Bovet, 2007 : 45) – résultant du surtitrage pourrait éventuellement créer un lien encore plus intime avec le public français si elle se constituait en stratégie dramaturgique. En effet, le recours au surtitrage du spectacle *Belles-Sœurs* présenté en France aurait aussi pu servir à « relâcher des tensions entre deux réalités linguistiques » (Boisvenue, 2013 : 35). Ce besoin d'être compris ainsi affiché au grand jour, doublé d'un effort didactique de transmission du patrimoine linguistique et culturel, parachevé d'une composante ludique et esthétique qui fait des surtitres un élément d'expression supplémentaire contribuant à la transmission des émotions et participant « à la création de sens s'étendant au-delà du verbe » (Boisvenue, 2013 : 37), tout cela aurait pu en effet contribuer à l'effort de voir s'approfondir davantage cette relation existant entre Québécois et Français.

Bovet a réussi à démontrer que le plurilinguisme au théâtre contribue à créer un « espace de l'intime ». Elle écrit notamment que « tout comme l'espace sociolinguistique, l'espace de l'intime est un espace fondamentalement relationnel : "d'une part, relation avec le plus profond de soi-même et, d'autre part, liaison la plus étroite de soi avec l'autre" » (Sarrazac, cité dans Bovet, 2007 : 60). « Le moi intime ne demeure pas celé : il entretient un rapport nécessaire, mais sélectif avec l'extérieur, en tant qu'il s'offre "au regard et à la pénétration de cet autre qu'on a choisi" » (Sarrazac, cité dans Bovet, 2007 : 60). Suivant la logique de ce raisonnement, mais dans un autre ordre d'idées puisqu'il ne s'agit pas ici de deux langues différentes, un surtitrage ludique de qualité mettant en relief la dyade hétérolinguistique joual/français standard pourrait peut-être créer une liaison encore plus étroite entre Québécois et Français, dans la mesure où ce besoin d'être compris à tout prix (sans surtitres) aurait pour fâcheuse conséquence de faire perdurer l'exotisme lié à cette vision du « cousin québécois ». Il faudrait en effet se demander si la perte de certains éléments de sens ne contribuerait pas à accentuer cette vision folklorique de l'Autre. On peut à cet égard faire un parallèle avec les œuvres irlandaises montées au Canada anglais. Fitzpatrick et Beddows soutiennent que

[I]l fait qu'un lieu récepteur d'une œuvre étrangère partage une langue avec la pièce abordée représente un handicap puisque le « sentiment » de proximité incite une communauté interprétative à proposer des lectures moins réfléchies que celles d'un milieu artistique qui doit d'abord moduler un texte au moment d'en entreprendre la traduction (Fitzpatrick et Beddows, 2006 : 114-115).

Il est indéniable que la réception du spectacle *Belles-Sœurs* présenté sans surtitres à Paris en 2012 a été très positive, et que les adaptations ponctuelles apportées au texte original ont probablement grandement aidé à la compréhension de certaines parties du discours. Il s'avère cependant intéressant de constater que, du point de vue sociotraductologique, les changements apportés au texte de *Belles-Sœurs* pour accommoder le public parisien, ainsi que tous les propos de la presse canadienne scandant la peur que le texte ne passe pas, sont peut-être le reflet de ce besoin irrationnel (quoique légitime) de reconnaissance, qui se manifeste par le désir d'être absolument compris sans surtitres. Est-ce que le débat a vraiment évolué depuis 1973? Il est difficile de répondre avec certitude à cette question à la lumière des données obtenues par l'intermédiaire de cette recherche. Il semble cependant y avoir une plus grande ouverture de la part des Français à l'égard de ce parler populaire d'outre-Atlantique. Nous notons aussi que les créateurs québécois, en prenant la décision de faire l'ajout d'adaptations ponctuelles au texte original afin de faciliter la compréhension du public cible, ont fait montre d'une plus grande flexibilité que les producteurs du spectacle de 1973. Cependant, étant donné qu'absolument aucun journaliste de la presse écrite parisienne ne fait état d'un quelconque problème de compréhension du joul, il est possible que la critique française n'ose plus mentionner qu'on ne comprend pas toujours ce sociolecte en France... Or, pour certains spécialistes de la traduction théâtrale, le fait d'avoir voulu présenter ce spectacle avec surtitres témoignerait plutôt « de la volonté des instances culturelles [...] de s'ouvrir à la diversité culturelle » (Dewolf, 2003 : 7). Pour les artistes québécois cependant – et pour tous les intervenants ayant pris part à la création du spectacle –, une traduction intralinguale en français standard, même partielle, projetée au-dessus de la scène, aurait eu pour conséquence néfaste d'afficher au grand jour l'incompréhension du public parisien. Tous les acteurs impliqués dans le processus de création et de réception de l'œuvre ne voulaient peut-être pas ternir l'image de ce lien filial idyllique qui s'est manifestement créé entre Québécois et Français depuis 1973. S'il est normal que « la communauté interprétative, constituée par le public, les créateurs et la presse écrite », crée des attentes bien précises qui « modifient les œuvres » (Bennett, cité dans Fitzpatrick et Beddows, 2006 : 109), il pourrait être intéressant de rendre au surtitrage ses lettres de noblesse en considérant toutes les avenues que ce procédé serait en mesure de créer pour le théâtre dialectal, et cela sur les plans dramaturgique, esthétique et interculturel.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement René Richard Cyr, Marie-Thérèse Fortin, Jacques Vézina et Denise Filiatrault.

ARTICLES ET MONOGRAPHIES

BANU, Georges (2005), « Le mur lézardé des langues », dans Hervé Guay (dir.), *Franchir le mur des langues/Breaking the Language Barrier*, actes du 20^e congrès de l'Association internationale des critiques de théâtre, Montréal, Éditions du Canal, p. 55-73.

BÉNARD, Johanne (2009), « Le théâtre en v. o. », *Jeu : revue de théâtre*, vol. 4, n° 133, p. 97-101.

BENNETT, Susan (1997), *Theatre Audiences*, New York, Routledge.

BOISVENUE, Jean-François (2013), « Quand les surtitres s'expriment : le cas de *Tout ce qui tombe* », *Jeu : revue de théâtre*, vol. 2, n° 147, p. 35-37.

BOVET, Jeanne (2007), « Du plurilinguisme comme fiction identitaire : à la rencontre de l'intime », *Études françaises*, vol. 43, n° 1, p. 43-62.

CYR, René Richard (2012), Document de travail interne du spectacle *Belles-Sœurs* à Paris (modifications apportées au texte), non publié.

CYR, René Richard et Daniel BÉLANGER (2010), *Belles-Sœurs*, Montréal, Théâtre d'Aujourd'hui, non publié.

DARGNAT, Mathilde (2007), « L'oral au pied de la lettre : raison et déraison graphiques », *Études françaises*, vol. 43, n° 1, p. 83-100.

DARGNAT, Mathilde (2006), « L'oral comme fiction : stylistique de l'oralité populaire dans le théâtre de Michel Tremblay (1968-1998) », thèse de doctorat, Aix-en-Provence et Montréal, Université de Provence et Université de Montréal.

DEWOLF, Linda (2003), « La place du surtitrage comme mode de traduction et vecteur d'échange culturel pour les arts de la scène », *Recherches théâtrales au Canada*, vol. 24, n°s 1-2, p. 92-108, <http://journals.hil.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/7068/8127>

DROIXHE, Daniel (2004), *Écrire en wallon au 21^e siècle*, <http://www.elmored.be/medias/ecritureau21esiecle.pdf>

FITZPATRICK, Lisa et Joël BEDDOWS (2006), « Le théâtre irlandais à Toronto et à Montréal : du cliché identitaire à l'appropriation artistique », *L'Annuaire théâtral*, n° 40, p. 103-118.

GAUVIN, Lise (2000), *Langagement : l'écrivain et la langue au Québec*, Montréal, Boréal.

GRUTMAN, Rainier (1997), *Des langues qui résonnent : l'hétérolinguisme au XIX^e siècle québécois*, Montréal, Fides/CÉTUQ.

KAINDL, Klaus (2002), « Zur Problematik der Opern, Übersetzung und Übertitelung », dans Herbert Van Uffelen et Christine van Baalen (dir.), *Musik-Sprache-Identität*, Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, <https://www.ned.univie.ac.at/node/12660>

KLINKENBERG, Jean-Marie (1999), « La variété linguistique », *Des langues et des hommes*, http://ae-lib.org.ua/texts/klinkenberg_la_variete_linguistique_fr.htm

LECLERC, Catherine (2004), « Des langues en partage? Cohabitation du français et de l'anglais en littérature contemporaine », thèse de doctorat, Montréal, Université Concordia.

LOW, Peter (2002), « Surtitles for Opera: A Specialised Translating Task », *Babel*, vol. 48, n° 2, p. 97-110.

MARTIN, Michèle (2003), « Modulating Popular Culture: Cultural Critics on Tremblay's *Les Belles-Sœurs* », *Labour/Le Travail*, vol. 52, p. 109-135.

MARTINEZ, Ariane et Jean-Pierre RYNGAERT (dir.) (2011), *Graphies en scène*, Montreuil, Éditions théâtrales.

ORERO, Pilar et Anna MATAMALA (2007), « Accessible Opera: Overcoming Linguistic and Sensorial Barriers », *Perspectives: Studies in Translatology*, vol. 15, n° 4, p. 262-277.

RAUS, Rachele (dir.) (2014), *Argotica* (« Traduire l'argot »), vol. 1, n° 3.

REMAEL, Aline, Annick DE HOUWER et Vandekerckhove REINHILD (2008), « Intralingual Open Subtitling in Flanders: Audiovisual Translation, Linguistic Variation and Audience Needs », *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 10 juillet, p. 76-105, http://www.jostrans.org/issue10/art_houwer.php

RYNGAERT, Jean-Pierre (2000), « Le Québec comme réserve d'émotion et territoire de l'âme pour les Français : Michel Tremblay et Daniel Danis à Paris », *L'Annuaire théâtral*, n° 27, p. 147-159.

SARRAZAC, Jean-Pierre (1989), *Théâtres intimes*, Arles, Actes Sud.

THÉÂTRE D'AUJOURD'HUI (2012), *Dossier de presse sur le spectacle Belles-Sœurs présenté à Paris*, Montréal.

TREMBLAY, Michel (1972), *Les Belles-Sœurs*, Montréal, Leméac.

ENTREVUES

Entrevues avec Jacques Vézina, codirecteur général et directeur administratif du Théâtre d'Aujourd'hui à Montréal, le 12 février et le 2 mai 2012.

Entrevues (par courriel) avec René Richard Cyr, auteur, metteur en scène et président de B14 Productions, le 2 mai 2012 et le 30 juin 2013.

Entrevue (par courriel) avec Marie-Thérèse Fortin, comédienne et directrice artistique du Théâtre d'Aujourd'hui à Montréal, le 3 mai 2012.

Entrevue téléphonique avec Denise Filiatrault, comédienne et directrice artistique du Théâtre du Rideau Vert, le 15 mai 2012.

L'envers du décor du *Temps sauvage* d'Anne Hébert

Bien que méconnue, l'œuvre dramatique d'Anne Hébert est importante : cinq pièces ont paru et trois autres sont inédites. En 1951, le poème dramatique en trois actes *L'arche de midi*, composé entre 1944 et 1946, remportait le deuxième Prix littéraire de la province de Québec (section théâtre). En 1952, le conte radiophonique *Les invités au procès* a été diffusé sur les ondes de Radio-Canada et, en 1958, le téléthéâtre *La mercière assassinée* a été présenté à la télévision de Radio-Canada. Sa première pièce pour la scène, *Le temps sauvage*, est publiée dans les *Écrits du Canada français* à l'été 1963. Trois ans plus tard, le texte est mis en scène par Albert Millaire au Théâtre du Nouveau Monde. L'auteure travaille alors en étroite collaboration avec le metteur en scène, assistant aux répétitions de même qu'à la première de la pièce, le 8 octobre 1966, au Palais Montcalm de Québec. Plusieurs modifications sont apportées et la pièce remaniée paraît enfin chez HMH, en 1967, avec *La mercière assassinée* et *Les invités au procès*. Une dizaine d'années plus tard, *L'île de la demoiselle* est jouée à la radio française et est publiée avec *La cage* en 1990, dans une coédition aux éditions du Boréal et du Seuil.

De tous ces écrits dramatiques, *Le temps sauvage* est le plus connu et le plus étudié. Depuis la toute première publication du texte en revue, une quarantaine de commentaires et d'études ont paru dans des périodiques et des ouvrages¹. On retrouve par ailleurs une trentaine de critiques sur la mise en scène de ce texte. En 1963, les opinions sont partagées : certains estiment que c'est un succès sans précédent et d'autres, qu'il s'agit d'un échec dramatique. On comparera

1 Pour un état de la question complet concernant la réception et les lectures du *Temps sauvage*, voir le volume 5 de l'édition critique des *Œuvres complètes d'Anne Hébert*, publié aux Presses de l'Université de Montréal (Hébert, 2015).

notamment la pièce aux œuvres d'écrivains russes tels que Tchekhov et Dostoïevski, pour les thèmes et les paysages, ainsi qu'aux textes de l'Espagnol Federico García Lorca, en particulier *La maison de Bernarda*, où les filles de Bernarda sont cloîtrées par leur mère dans la demeure familiale. En 1966, certains font l'éloge de la mise en scène, mais plusieurs en font une critique plus sévère. C'est le caractère poétique du texte qui est le plus souvent mis à mal : celui-ci viendrait diminuer, selon les commentateurs, la construction dramatique de la pièce. Malgré tout, *Le temps sauvage* est joué dans 19 villes au Québec et à Ottawa, et connaît un succès populaire, dans la mesure où il est vu par près de 15 000 personnes. Aucun article ne paraît avant 1970, année où Laurent Mailhot publie une étude sur le théâtre hébertien.

Anne Hébert retravaille beaucoup, et longtemps, cette pièce, dont la genèse remonte au milieu des années 1950. On trouve plus de huit versions qui changent considérablement au fil des réécritures. L'étude des documents d'archives permet de rendre compte des réécritures. Quelles sont les variantes les plus significatives qui ont contribué à faire de cette pièce une œuvre phare dans la production dramatique d'Anne Hébert? Telle est la question à laquelle je souhaite répondre dans cet article. Je ferai ressortir les transformations des personnages féminins, qui, dans les premières versions, apparaissent comme des êtres vulnérables, avant de prendre en main leur destinée et de s'opposer à toutes formes d'autorité. Je m'attacherai aussi au traitement du paysage dont la puissance et la sauvagerie caractérisent d'abord le titre de la pièce, qui se recentre ensuite sur l'enfance. Puis, je montrerai le traitement critique, de plus en plus affirmé, entourant la question religieuse et les représentants de l'Église, qui s'inscrit d'ailleurs dans la mouvance de la Révolution tranquille.

AMOUR ET LIBERTÉ IMPOSSIBLES

Dès 1957, Anne Hébert travaille régulièrement à l'écriture de sa pièce. L'histoire tourne essentiellement autour de l'amour et de l'idée de s'affranchir de l'autorité maternelle. Les filles d'Agnès rêvent de l'homme qui les comblera : Hélène se plaint de ne pas être assez jolie, Marie d'avoir « des manières de garçon et des silences d'enfant puni » (FAH)², et Lucie, qui dans la version finale a soif de connaissances, ne porte alors aucun intérêt aux livres et aux études et ne songe qu'à Bertrand, son ami de cœur. Isabelle, leur cousine, étudie en cachette l'anglais et la sténographie. Lucie parle de sa cousine à ses sœurs avec mépris et lui prédit un avenir peu

2 FAH pour le Fonds Anne Hébert (P25), conservé au Service des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke – 1892-2000 – 3,80 m de documents textuels. – 1880 documents photographiques. – 307 volumes. – 74 documents sonores. – 4 vidéocassettes. – 25 médailles. – 20 objets. – 20 documents iconographiques. L'instrument de recherche de ce fonds, établi par Julie Fecteau et Sophie Morel, peut être consulté en ligne : <http://www.usherbrooke.ca/biblio/trouver/archives/archives-privées/p25-anne-hebert/>

reluisant : « Une fille comme Isabelle ça se débrouille très bien avec un travail de secrétariat et de toutes petites passions pour hommes d'affaires » (FAH). Selon elle, Isabelle est la source des malheurs de sa famille, de la maladie de sa mère à la fuite de son frère, dont la « liberté d'homme se trouvait menacée par cette femme » (FAH). L'envie et le ressentiment corrompent le jugement des jeunes femmes.

Lucie croit qu'Isabelle fréquente Bertrand et ignore que sa cousine s'éclipse en fait pour rencontrer Sébastien qui est revenu pour elle. Un soir, méfiante, elle décide de suivre Isabelle et la voit au loin embrasser un homme. Convaincue qu'il s'agit de Bertrand, elle traverse les rapides sur les rochers, se blesse à la tête en tombant et meurt. Alerté par le cri de Lucie, Sébastien se rend auprès de sa sœur, accuse Isabelle de l'avoir détourné de sa famille et la rejette : « Et toi Isabelle tu es noire comme le fond du cœur là où se nouent les plus terribles complicités. Une chose pourtant est certaine dans ma tête. Je vais employer toutes mes forces à t'oublier. Ce malheur vient à point et me sauve de toi » (FAH). Isabelle en vient même à envier le sort de Lucie : « Et de quoi me défendrai-je devant toi et les autres si ce n'est d'avoir envié l'honneur insoutenable de cette petite fille qui est morte d'un coup comme la vie à la pointe de sa blessure[,] comme l'amour foudroyé dans la lumière » (FAH).

Anne Hébert a envisagé d'autres fins tout aussi tragiques que celle-ci. Dans l'une d'elles, Lucie avoue à ses parents qu'elle fréquente Bertrand. Son père est choqué d'apprendre une telle chose et noie son chagrin dans l'alcool. Ivre et armé, il se rend au moulin pour se mesurer à celui qui lui prend ainsi sa fille et hurle dans la nuit : « Bertrand! Bertrand, viens vite, descend que je massacre à loisir ta face de voleur d'enfant » (FAH). Sébastien et Isabelle l'entendent et espèrent pouvoir le raisonner. Mais Sébastien est abattu par son père qui le prend pour l'amant de sa fille. Aux cris d'Isabelle, François comprend sa terrible méprise : « J'habite le monde que j'ai fait en songe. Je goûte ma grande fête terrible. Ah comme je suis seul ici. Je n'ai voulu qu'abattre un hibou, je vous jure que ce n'était qu'un hibou qui appelait les filles de cette maison avec une voix de miel et de soufre, tout contre mon cœur amer » (FAH). Dans les brouillons des années 1950, l'amour est constamment mis en échec et la mort vient détruire l'unité familiale. Aucun espoir n'est possible et la liberté ne peut être savourée.

Ce n'est que dans une dactylographie, qui date vraisemblablement de 1959, que le caractère des personnages féminins se précise : les jeunes femmes deviennent plus fortes, moins vulnérables. Agnès est « la reine du royaume familial, celle qui gouverne et qui envoûte » (FAH). Bien qu'elle soit dure, la mère est « accablée par cet étrange pouvoir qui la dévore » (FAH). Le rapport conflictuel à la religion n'est pas encore développé. Hélène, sa fille aînée, est « soumise, effacée, ne désire rien d'autre que tout soit en ordre, que rien ne bouge jamais » (FAH). Elle incarne la femme traditionnelle, s'opposant ainsi à Lucie. Cette dernière « se révolte contre les enchantements

mauvais de la maison [...], est voyante, lucide et pure, très violente » (FAH). Quant à Isabelle, elle « fait miroiter devant ses cousines l'existence mystérieuse des villes et sa propre expérience de la vie » (FAH). Une expérience acquise non sans douleur :

En réalité Isabelle, depuis son enfance, s'est réfugiée comme une innocente au plus profond de son cœur, fuyant le monde atroce des grandes personnes parmi lesquelles elle a vécu. Quelqu'un réussira-t-il à éveiller en Isabelle cette meilleure part d'elle-même qui est cachée et qui appelle la vie?³ (FAH)

Dans cette version de la pièce, les rôles des cousines sont inversés par rapport aux versions précédentes : Isabelle emploie toutes ses énergies à être admirée et aimée, et Lucie, à étudier. Quelques études féministes s'intéresseront à ces personnages de femmes déterminées, qui vont à l'encontre de l'image traditionnelle de la femme. En 1979, Fernande Pepin note ainsi que les personnages de Lucie et d'Isabelle choisissent de se « libérer de la servitude du dedans », de sortir de la maison close de la mère, attirées par le « dehors fascinant » (Pepin, 1979 : 173), où elles sont en contact avec le savoir et l'amour. L'année suivante, Anne Hébert s'entretiendra avec Gloria Escomel sur les personnages féminins de son œuvre : « En les montrant autrement que comme de petits êtres fragiles[,] j'exprime ma conception de la femme, je fais en quelque sorte un acte de foi en elles » (Escomel, 1980 : 14). Deux décennies plus tard, Lucie Guillemette insistera sur les actions concrètes entreprises par Lucie pour faire bouger les choses et accéder à la parole. Elle mettra en perspective les attitudes contrastées d'Hélène et de Lucie : « À l'encontre de sa sœur Hélène qui adopte une vision fataliste de l'existence, Lucie entend bien devenir l'agente de son destin » (Guillemette, 2005 : 76)⁴.

LA MENACE DES DÉPARTS

Le personnage d'Agnès est autoritaire et s'oppose au désir de liberté de ses enfants. Elle voudrait qu'ils restent purs et innocents, alors qu'ils cherchent à quitter le temps sauvage qu'elle leur impose, celui de l'enfance. Dans les versions ultérieures, c'est par la prise de parole et l'écoute de leurs désirs que certains d'entre eux seront en mesure de s'affranchir de ce temps de l'ignorance et du silence. L'amour qu'éprouve Isabelle pour un homme est perçu par Agnès comme une menace. Dans les brouillons et la publication en revue, Agnès traite l'homme qui

3 Elle ressemble un peu à Lydie, un personnage que l'on rencontrera en 1992 dans le roman *L'enfant chargé de songes*, qui éprouve de la rancœur pour les adultes, elle qui fut livrée dans l'enfance aux regards d'hommes et de femmes avides de plaisir. Elle tentera à son tour de briser l'innocence des petits Vallières.

4 En 2006, la traduction anglaise du *Temps sauvage* par Pamela Grant et Gregory Reid ouvre l'*Anthology of Québec Women's Plays in English Translation*, sous la direction de Louise H. Forsyth. Cette dernière y présente onze pièces québécoises, écrites et produites par des femmes entre 1966 et 1986, qui témoignent de la présence des femmes dans la dramaturgie contemporaine de même que des origines du féminisme au théâtre.

tente de lui ravir Isabelle de « pilleur d'innocence » (FAH et Hébert, 1963 : 92). Paradoxalement, c'est la perte de l'innocence qui aiderait les enfants à s'affranchir du temps sauvage.

La mère tente de protéger les siens des maux de la société, maux auxquels elle a contribué en abandonnant à son sort sa sœur Nathalie. La fille de cette dernière, Isabelle, est aux yeux d'Agnès aussi mauvaise que Nathalie. Isabelle incite les membres de la famille Joncas à contrer la toute-puissance maternelle, et ce, dès les premières versions du texte. Agnès parle de sa nièce comme d'une « petite sorcière » qui « mène le sabbat chez [elle] » (FAH). Elle la confronte, comme elle le fera plus tard avec l'abbé, cherchant à maintenir son emprise sur les siens : « j'ai mes propres pouvoirs bien en mains et je ne conseille pas à personne de se mesurer avec moi » (FAH). Ailleurs, Isabelle est décrite par Agnès comme un être lumineux, mais d'une lumière dangereuse et aveuglante : « tu ressembles aussi à une pierre brûlante qui a vu le jour au grand soleil. Tu me blesses et tu m'irrites. Mais je veux te garder là sous mes yeux dans l'espoir d'user ta lumière » (FAH). L'énergie et la jeunesse d'Isabelle étaient ici rendues par la lumière, qui colore également les poèmes de *Mystère de la parole*, où les informations sensorielles dominent. Avant 1960, année de publication de *Mystère de la parole*, le déchaînement des passions caractéristique des poèmes de ce recueil était beaucoup plus présent, les textes poétiques étant écrits en parallèle avec le texte de la pièce. Lucie y apparaissait comme un être à part, habité par une force que n'avaient pas les autres membres de la famille :

On dirait que Lucie rumine des choses extravagantes. Elle est parmi nous comme une étrangère muette et sourde, attentive en elle-même à je ne sais quelle levée d'oiseaux farouches. Et si parfois elle nous regarde un instant, son visage flambe si fort qu'elle met aussitôt ses deux mains dessus pour le cacher comme lorsqu'on pleure (FAH).

Agnès reprochait à Lucie son tempérament fougueux, mais, à la mort de celle-ci, chérissait plus que tout l'enfant perdue, désormais associée au paysage : « Lorsque Lucie meurt. La mère se fixe à tout jamais sur cette terre où repose son enfant[,] son enfant mêlée aux pins[,] à l'eau[,] au sable. L'enfant la plus accomplie[,] la plus chère maintenant que devenue terre et eau » (FAH). Devant le refus d'Agnès de voir ses enfants grandir, ceux-ci n'ont d'autre choix que de la confronter. Elle refuse de les voir devenir adultes et la quitter. À son fils qui se dit « homme », elle déclare : « Mon pauvre petit! tu ne seras sans doute jamais un homme. Qui est jamais tout à fait un homme ou une femme dans ce pays d'avant la création du monde? » (Hébert, 1992: 49-50), tâchant de se rassurer elle-même. Malgré l'isolement imposé, Agnès ne peut confiner ses enfants dans l'enfance.

PAYSAGE-PERSONNAGE

Dans le poème dramatique *Les invités au procès*, composé en 1951, les lieux se transformaient au rythme des actions des personnages. Le tracé étrange du jardin bougeait constamment, empêchant le chevalier Renaud de rejoindre la femme convoitée. Ce lieu apparaissait comme un personnage à part entière, lié au corps de Saule qui reposait au fond de l'étang.

Dans les premières ébauches du *Temps sauvage*, le paysage et la demeure des Joncas étaient également animés : « Le grand pin étend ses racines jusque sous la maison[,] le perron en est tout soulevé – la maison penchera comme un vaisseau travaillé par la mer » (FAH). La nature très puissante malmenait la maison, tel que décrit par Lucie :

Parfois, la nuit, quand je m'endors, la maison est comme un grand bateau à l'amarre entre les pins. Le vent attrape la maison et la bat, la roule[,] la fait gémir. Je suis sûre qu'il rêve de la briser. Et moi aussi je rêve que la maison se brise, éclate comme une noix. Et nous sommes tous lancés à travers le monde comme des amandes toutes nues! (FAH)

S'adressant à sa sœur Hélène, Lucie assignait à sa mère la responsabilité du navire : « (indiquant la chambre d'Agnès) Vois la cabine de contrôle est vide. Maman n'est plus là dans sa chambre sans porte ni rideau qui regarde, observe et juge. Ah quels yeux, quelles oreilles[,] quels sens à vif pour épier toute une enfance farouche » (FAH). Par là, on reconnaissait aisément le caractère d'Agnès, à l'affût de tout ce qui se passe sous son toit. Plus loin, Isabelle critiquait sévèrement la maison de celle qui l'avait entraînée de force dans la campagne isolée :

Jolie maison pourrie par la mousse et les arbres. Nulle forme précise[,] la demeure d'Agnès se perd en forêt [:] un étage par-ci[,] deux par-là, un corridor de fou grimpe comme un sentier, une chambre close se trouve au bout. Il faut traverser la fougère pour atteindre la cuisine d'été. La forêt reprendra bientôt tout cela et on n'en parlera plus (FAH).

Un tel travail sur l'environnement contribuait à rendre l'imaginaire du temps sauvage en tant qu'univers indompté. Les personnages semblaient alors en confrontation avec cet univers hostile, qui menaçait à tout moment de les engloutir.

L'auteure choisira de mettre de côté cet aspect afin de recentrer le temps sauvage autour du motif de l'enfance. Il en restera tout de même quelques traces, par exemple lorsque les enfants sont comparés à des végétaux ou à des animaux, eux qui, depuis les premières ébauches, « communiquent d'égal à égal avec la terre sauvage » (FAH). Dans l'acte 1, les enfants sont « grands comme des arbres », telle une « forêt d'arbres malfaisants » (Hébert, 1992 : 48). Lucie sera comparée à une « bête captive », pareille à un renard prisonnier, « pas contente d'être en

cage » (Hébert, 1992 : 53) et de ne pouvoir mener sa vie comme elle l'entend. À l'acte 3, les enfants sont décrits par François « comme des mauvaises herbes, des espèces de fougères folles » (Hébert, 1992 : 116), à l'instar du paysage sauvage. Dans la version finale, l'auteure conservera d'autres images de la force de la nature et de son habitat. Le cri des engoulevants, qui vient déchirer la nuit, trouble Agnès. François rapproche ce cri « à la voix du désir dans la nuit » (Hébert, 1992 : 144), un désir semblable à celui qu'éprouvent leurs enfants. C'était par un soir « lourd et malfaisant » (Hébert, 1992 : 145), plein du cri de ces oiseaux, qu'Agnès avait surpris son fiancé avec sa sœur Nathalie. Ce son strident lui rappelle les événements d'autrefois qui se superposent à ceux du présent. Cette nature trop forte pour être contenue, que l'on retrouve dans *Les fous de Bassan* (1982) par le cri des oiseaux et le souffle du vent, exprime bien le trouble et l'angoisse des personnages.

NOUVEAU SOUFFLE

En 1959, une tierce personne⁵ lit et commente les deux premières parties du *Temps sauvage* – jusqu'en 1960, le texte était divisé en trois parties plutôt qu'en quatre actes. Anne Hébert réécrivra sa pièce à partir de ces commentaires. Ce chantier débute en mars 1960. L'auteure choisit alors d'ouvrir sa pièce avec le personnage d'Agnès, suivant les conseils de son lecteur : « Le tout est raconté plutôt que vécu. La pièce pourrait peut-être commencer au départ de la mère; là nous serions en face d'une situation (tactile) – visuelle –[,] la narration, ici, s'apparente davantage au roman qu'au théâtre » et « Qui est cette famille – ses antécédents? Pourquoi ont-ils abouti là? » (FAH, annexe 1). Dans les versions précédentes, la mère n'entrait en scène que plus tard, dans la première partie, au retour des funérailles de sa sœur, et en compagnie d'Isabelle. Le texte s'ouvre désormais sur la préparation du voyage d'Agnès. L'interaction entre la mère et les autres membres de la famille Joncas permet au lecteur-spectateur de mieux saisir la personnalité de chacun des personnages : leurs volontés, leurs doutes et leurs peurs.

La dynamique de la pièce change aussi par l'ajout d'un nouveau personnage : celui du curé. Lors de sa première visite chez les Joncas, il est confronté par Agnès, qui marque ainsi sa toute-puissance maternelle. Plus forte que son mari, relégué au grenier, elle s'impose comme la figure d'autorité dans la maison. Dans les années 1950, Agnès imposait aussi sa volonté à François, mais ce personnage était alors plus déterminé.

Au début de l'acte 2, quand Lucie va à la rencontre du curé, elle fait preuve d'agentivité, comme le souligne Lucie Guillemette en 2005, réclamant son droit à la parole et à la connaissance.

5 Il pourrait s'agir d'un membre du personnel du Service des textes de la Société Radio-Canada (Montréal), puisque la copie annotée de la première partie se trouve dans le même dossier qu'une enveloppe de retour de ce service, tamponnée le 3 juin 1959. Mais cette personne n'a pu être identifiée.

L'auteure avait d'abord envisagé cette rencontre au début de l'acte suivant, plusieurs semaines après l'arrivée d'Isabelle et le départ de Sébastien. Auprès de ce curé, Lucie s'épanchait sur la maladie de sa mère, « clouée sur place comme une morte » (FAH) depuis le départ de son fils. La jeune femme n'affirmait pas encore son besoin d'apprendre, mais confiait son désir de prendre parole et d'être écoutée : « J'avais un tel besoin de rencontrer quelqu'un qui ne fut ni mon père[,] ni ma mère[,] ni mon frère[,] ni mes sœurs[,] ni ma cousine. La famille c'est une prison qui vous sépare du monde. Et moi j'ai envie d'être au monde » (FAH). Dans la version finale, Lucie ne souhaite pas parler de sa famille, elle est là « pour [s]on propre compte » (Hébert, 1992 : 68), et insiste pour qu'on lui réponde et que l'on encadre son apprentissage.

Au dernier acte, dans les versions qui précèdent la publication en livre, Agnès faisait une seconde confession au curé, où elle parlait de la culpabilité et de « l'injustice première dont on [l']a[vait] chargée » dès son plus jeune âge, de ce poids que l'Église a toujours fait porter aux femmes. La mère était même prête, dans certains états textuels, à se rallier à l'avis du curé et à respecter les dogmes de l'Église s'il le lui demandait sans détour et lui prouvait sa foi. Ainsi s'exclamait-elle dans deux brouillons des années 1960 :

Il s'agit de me forcer la main[,] ne l'oubliez pas. Ni ma propre fille, ni vous M. l'abbé, ni ces pauvres gens qui n'ont pas d'eau ne font le poids. Agissez sur mon cœur dur de vieille baptisée et vous serez exaucé. Sommez-moi de me rendre au nom du Christ, et je me rends (FAH).

Par la suite, Agnès continue d'exiger que le curé fasse ses demandes « au nom du Christ » (Hébert, 1992 : 153), mais ne lui promet rien en retour. Il ne sera pas en mesure de répondre à sa requête, ce qui en dit long sur le peu de conviction religieuse qui anime désormais ce personnage. En 1966, l'auteure change la fin, éliminant toute forme de soumission de la mère devant ce représentant de l'autorité religieuse.

Le personnage d'Agnès sera aussi l'objet d'études féministes. En 1987, Monique Genuist souligne que, bien que ce personnage rejette l'autorité masculine, la mère « accepte aussi l'ignorance et le silence qui ont été longtemps le lot de la femme. Non seulement elle les accepte [...], mais elle s'y réfugie et y entraîne les siens » (Genuist, 1987 : 54-55). Quant à Lucie, elle n'apparaît pas non plus comme l'alliée des femmes. Au contraire, « [e]lle cherche la connaissance auprès des hommes qui ont eu la chance d'étudier [...] ». Les femmes n'ont rien à lui offrir », d'autant plus que sa mère « s'est retirée dans la nuit de l'ignorance des êtres et des choses » (Genuist, 1987 : 55). Dans un article qui porte cette fois sur les relations mère-fille, Jane Moss montre que Lucie semble comprendre ou apprécier la révolte de sa mère⁶ (Moss, 1989 : 178), mais que l'ordre imposé par Agnès devient aussi oppressant que ce contre quoi elle lutte.

6 Il s'agit ici d'une traduction libre du texte de Moss : « *Only one daughter, seventeen-year-old Lucie, seems to understand or appreciate her mother's revolt* ».

L'ajout, au printemps 1960, d'un personnage de curé a complètement changé la dynamique. La mère est encore plus autoritaire : elle critique le mutisme dans lequel l'Église l'a contrainte, mais fait preuve de la même intransigeance envers les siens.

ENFERMEMENT MATERNEL ET RELIGIEUX

Plusieurs comparaisons et métaphores religieuses figurent dans la pièce. Au premier acte, les vêtements que porte Agnès pour se rendre à l'enterrement de Nathalie sont comparés à « un uniforme lourd et religieux » (Hébert, 1992 : 32). Et elle s'adresse à ses enfants rassemblés autour d'elle comme un prêtre durant la messe : « Ne vous ai-je pas tous faits et mis au monde, petits et misérables, à ma ressemblance et à celle de Dieu le Père qui est au ciel? Amen » (Hébert, 1992 : 50). Sébastien la présente d'ailleurs à l'abbé comme la « robe noire de [leur] royaume », qui incarne à la fois « [l]e prêtre et le démon », « le pain et le vin » (Hébert, 1992 : 61). Agnès est ainsi comparée à un Christ au sein de la cellule familiale. Elle craint tout de même « l'influence magique des cloches et des messes, des cierges et de l'encens » (Hébert, 1992 : 60), qui pourrait lui faire perdre son emprise sur les siens. La religion comme la ville sont les rivales de cette femme par l'attrait du mystère auquel elles invitent. Elle a choisi de se mesurer à la prétendue « infaillibilité de certains prêtres », qui lui « attachai[ent] la culpabilité au cou » par son statut de femme, porteuse de la faute ancestrale. Malgré tout, elle croit au Christ et continue de souffrir à l'idée qu'elle « accumule les péchés sur [s]a tête et sur celle de [s]es enfants » (Hébert, 1992 : 62). Elle se raccroche au seul prestige jamais accordé à la femme par l'Église : « la maternité », par laquelle « le culte de la mère fait pendant au culte du prêtre » (Hébert, 1992 : 62). Pour François, Agnès est à l'opposé de Dieu. S'il fait la paix avec Dieu, il a l'impression que pèsera sur lui la « terrible réprobation d'Agnès », persuadé qu'il est de ne pouvoir « contenter l'un sans mécontenter l'autre » (Hébert, 1992 : 115).

Les deux premiers actes se déroulent en hiver. Cette saison est métaphoriquement associée par Agnès à l'ignorance, et donc au temps sauvage : « je voudrais que règnent à jamais l'hiver, la maison fermée et mon cœur seul en guise de feu » (Hébert, 1992 : 143). Au début de la pièce, Lucie se met en colère contre sa mère qui refuse de répondre à ses questions : « Je veux tout savoir. Il y a trop de silence dans cette maison. On étouffe » (Hébert, 1992 : 34). La jeune femme rêve de tout comprendre, de découvrir « la vie, la mort, le monde » (Hébert, 1992 : 38). Agnès considère, au contraire, que la vie est plus simple si on ne cherche pas à tout savoir et si certaines choses restent tues : « S'il y a des choses cachées dans mon cœur, cela ne me regarde pas, ni toi, ni personne » (Hébert, 1992 : 35). En s'exilant à la campagne, la mère s'est réfugiée au cœur d'un « désert » (Hébert, 1992 : 84) silencieux afin d'y emmurer son chagrin. Du haut de sa tribune et en dépit de son éloquence, l'abbé n'est pas celui par qui la parole pourrait éclater puisqu'il

s'exprime « en paraboles » (Hébert, 1992 : 67) – dans les autres états du texte il parle « en latin » (FAH et Hébert, 1963 : 39) –, ce qui rend son message difficile à comprendre. Les discours maternel et religieux se dérobent ainsi au véritable dialogue. Au printemps (acte 3), saison où la nature se libère et où les « digues » (Hébert, 1992 : 96) s'ouvrent, la parole commence à prendre forme. Lucie refuse alors de se taire, elle veut « parler et crier » afin d'être entendue de sa mère, tandis que celle-ci rêve de « retrouver la nuit et le silence » (Hébert, 1992 : 102) d'avant la visite du curé. Mais ce n'est qu'à l'été (acte 4) que le silence sera véritablement brisé : « FRANÇOIS / Les choses ont commencé de se faire et de se dire, hors de toi [Agnès]. Et une fois que cela a commencé, ça n'en finit plus » (Hébert, 1992 : 141). Désespérée, la mère exprime sa rage et son désarroi : « Que maudit soit celui qui le premier a osé rompre le silence de cette maison! » (Hébert, 1992 : 141) La parole appelle la parole. Agnès ne peut plus cacher à François la vérité qu'il réclame et par laquelle il acquerra de l'importance : « "Un jour, c'est vrai, toi, François mon mari, tu m'as sauvée du désespoir et de la mort." [...] François, je n'en puis plus d'être seule avec cette petite phrase empoisonnée sur le cœur » (Hébert, 1992 : 150).

Le rapport conflictuel à la religion et le désir de liberté ont amené plusieurs critiques à faire une lecture communautaire du *Temps sauvage*, publié dans la foulée des bouleversements de la Révolution tranquille, où les Québécois ont choisi de se détacher de l'Église et de ses règles rigides. Gilles Marcotte y voit une « image de la société canadienne-française [...] ou du moins [de] ce qu'elle était hier encore », par le personnage de la mère « protectrice et tyrannique » (Marcotte, 1963 : 8) et ceux de Sébastien et de Lucie, qui ont soif de liberté. Dans le même sens, Jean Éthier-Blais encourage la lecture du *Temps sauvage* : « Je souhaite qu'on lise cette pièce, ne serait-ce que parce que chacun y retrouvera un climat, le sien, ou l'une de ses parcelles » (Éthier-Blais, 1963 : 11)⁷. Lors de la parution de la pièce en livre, Gilles Rioux écrira que « des liens invisibles unissent secrètement Anne Hébert à la collectivité québécoise » (Rioux, 1967 : 47) de par sa capacité à traduire le Québec des années 1960. Deux ans plus tard, Pierre de Grandpré saluera l'originalité de l'auteure dans le traitement qu'elle propose de la question religieuse, et considérera en ce sens que *Le temps sauvage* « amorce une analyse [...] de l'âme canadienne-française » (Grandpré, 1969 : 232). En 1970, Laurent Mailhot observera que la confession d'Agnès au curé est « moins personnelle que collective » (Mailhot, 1981[1970] : 141) : le personnage de la mère ne dénonce pas seulement les injustices commises à son endroit, mais celles touchant l'ensemble des femmes. Pierre-Hervé Lemieux se penchera sur le rôle de la parole dans le théâtre hébertien des années 1940 à 1960. « Les forces obscures du songe », présentes dans les pièces antérieures, n'ont plus cours, et le lecteur-spectateur entre « dans l'âge de la parole » (Lemieux, 1976 : 571). Cette parole n'entraîne pas de violence physique, pas plus qu'elle n'attire la colère de Dieu, et les « passions ne s[ont] pas moins fortes » (Lemieux, 1976 : 572) que dans les trois pièces précédentes.

7 Éthier-Blais notera par la suite que tout ce qu'Anne Hébert « écrit pour le théâtre sombre dans l'ennui » (Éthier-Blais, 1964 : 521). Son revirement est pour le moins étonnant.

Le temps sauvage clôt ainsi le premier cycle dramatique d'Anne Hébert. En regard de *L'arche de midi*, des *Invités au procès* ou de *La mercière assassinée*, la parole est maintenant libérée. Un parallèle semblable pourrait être établi entre les recueils de poèmes *Le tombeau des rois* et *Mystère de la parole*. D'ailleurs, Anne Hébert n'a-t-elle pas toujours agi en poète, contribuant ainsi à une libération par la parole? « Je crois que les poètes du Québec ont vraiment pris leurs frères muets en charge, et les ont exprimés en s'exprimant eux-mêmes. C'a été très important dans la libération du Québec » (Hébert, cité dans Smith, 1980-1981 : 68), confiait-elle en entrevue. Ces paroles me paraissaient tout à fait convenir au *Temps sauvage*.

Les nombreuses réécritures du *Temps sauvage* montrent toute l'importance qu'Anne Hébert accorde à cette pièce dans les années 1950-1960. On peut ainsi affirmer qu'elle rompt avec les textes dramatiques précédents en brisant l'enfermement dans lequel restaient confinés les personnages. J'ai fait ressortir qu'elle délaisse les fins tragiques et les amours malheureuses qui mènent irrémédiablement à l'échec de la liberté, et choisit plutôt de mettre en scène des femmes fortes qui ne se laissent plus diriger par personne. Elle n'élimine pas la passion amoureuse, mais oriente autrement son drame, dans lequel les enfants décident de quitter le temps sauvage afin de suivre leur propre voie. Les femmes s'affirment : elles subissent moins et agissent davantage.

J'ai montré le peu de poids qu'exerce, à la fin, l'autorité maternelle ou religieuse sur les personnages adultes, ce que plusieurs commentateurs ont rapproché des mouvements de contestation des années 1960 au Québec. La figure de Dieu ne représente plus le pouvoir absolu, comme dans les pièces qui précèdent *Le temps sauvage* : Agnès se perçoit comme l'égale de Dieu, le supplante même auprès des siens, en adoptant des principes de vie tout aussi sévères que ceux de l'Église. Mais cette première opposition franche à la toute-puissance divine, qui sera allégorisée une décennie plus tard dans *Les enfants du sabbat*, marque un tournant dans la production dramatique d'Anne Hébert. De même, dans *L'île de la demoiselle* et dans *La cage*, la magie et la fantaisie supplanteront l'autorité divine et permettront aux héroïnes de s'affranchir du joug de l'autre, pour vivre enfin selon leur volonté.

ESCOMEL, Gloria (1980), « Anne Hébert : 30 ans d'écriture », *Madame au foyer*, septembre, p. 7-22.

ÉTHIER-BLAIS, Jean (1964), « Le temps sauvage », *University of Toronto Quarterly*, vol. 33, n° 4, p. 520-521.

ÉTHIER-BLAIS, Jean (1963), « *Le temps sauvage* d'Anne Hébert dans *Les écrits du Canada français* : cette sensibilité malade... prose critique », *Le Devoir*, 20 juillet, p. 11.

FONDS ANNE HÉBERT (P25), *Le temps sauvage*, P25/A2/8 et Annexe 1.2.2, 13 cm de documents textuels.

FORSYTH, Louise H. (dir.) (2006), *Anthology of Québec Women's Plays in English Translation: (1966-1986)*, Toronto, Playwrights Canada Press, vol. 1.

GENUIST, Monique (1987), « Idéologie féministe dans *Le temps sauvage* et *C'était avant la guerre à l'Anse-à-Gilles* », *Theatre History in Canada*, vol. 8, n° 1, p. 49-58.

GRANDPRÉ, Pierre de (1969), « Autres dramaturges », *Histoire de la littérature française du Québec*, Montréal, Beauchemin, p. 228-234.

GUILLEMETTE, Lucie (2005), « L'adolescente et les marques d'agentivité dans *Le temps sauvage* d'Anne Hébert : une expérience de l'altérité », *Les cahiers Anne Hébert*, n° 6, p. 69-80.

HÉBERT, Anne (2015), *Œuvres complètes d'Anne Hébert : théâtre, nouvelles et proses diverses*, Patricia Godbout, Annie Tanguay et Nathalie Watteyne (éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, « Bibliothèque du Nouveau Monde », vol. 5.

HÉBERT, Anne (2013), *Œuvres complètes d'Anne Hébert : poésie*, Nathalie Watteyne (éd.), suivi de *Dialogue sur la traduction à propos du Tombeau des rois*, Patricia Godbout (éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, « Bibliothèque du Nouveau Monde », vol. 1.

HÉBERT, Anne (1992), *Le temps sauvage, La mercière assassinée, Les invités au procès*, Montréal, Bibliothèque québécoise.

HÉBERT, Anne (1992), *L'enfant chargé de songes*, Paris, Seuil.

HÉBERT, Anne (1990), *La cage*, suivi de *L'île de la demoiselle*, Paris, Seuil.

HÉBERT, Anne (1982), *Les fous de Bassan*, Paris, Seuil.

HÉBERT, Anne (1975), *Les enfants du sabbat*, Paris, Seuil.

HÉBERT, Anne (1967), *Le temps sauvage; La mercière assassinée; Les invités au procès*, Montréal, HMH, « L'Arbre ».

HÉBERT, Anne (1963), « *Le temps sauvage* », *Les écrits du Canada français*, n° 16, p. 9-108.

LEMIEUX, Pierre-Hervé (1976), « Un théâtre de la parole : Anne Hébert », dans Paul Wyczynski, Bernard Julien et Hélène Beauchamp-Rank (dir.), *Le théâtre canadien-français : évolution, témoignages, bibliographie*, Montréal, Fides, « Archives des lettres canadiennes », vol. 5, p. 551-579.

MAILHOT, Laurent (1981[1970]), « Anne Hébert ou le temps dépaycé », dans Jean Cléo Godin et Laurent Mailhot (dir.), *Le théâtre québécois : introduction à dix dramaturges contemporains*, Montréal, HMH, p. 123-150.

MARCOTTE, Gilles (1963), « Anne Hébert et *Le temps sauvage* », *La Presse*, 6 juillet, p. 8.

MOSS, Jane (1989), « Filial (Im)Pieties: Mothers and Daughters in Québec Women's Theatre », *The American Review of Canadian Studies*, vol. 19, n° 2, p. 82-103.

PEPIN, Fernande (1979), « La femme dans l'espace imaginaire de la dramatique d'Anne Hébert : *Le temps sauvage* », *L'art dramatique canadien*, vol. 5, n° 2, p. 164-178.

RIOUX, Gilles (1967), « Les ambiguïtés du théâtre poétique », *Sept-Jours*, 10 juin, p. 46-47.

SMITH, Donald (1980-1981), « Anne Hébert et les eaux troubles de l'imaginaire », *Lettres québécoises*, n° 20, p. 64-73.



REVUE DES REVUES

Études théâtrales, n° 59 (2014)

Jeu, n°s 150, 151, 152, 153 (2014)

Spirale, n° 245 (2013)

Voix et images, n° 115 (2014)

L'inquiétude quant à l'avenir du théâtre québécois; la présence des médias au théâtre; les représentations de la Terreur et celles de la mort : voilà autant de sujets qui ont fait l'objet de dossiers dans les revues de langue française depuis l'été 2013.

UN TEMPS D'INCERTITUDE

Dans le numéro 245 de la revue *Spirale*, Gilbert David et Yves Jubinville poursuivent une réflexion sur le théâtre québécois entreprise en 2007, au moment des Seconds États généraux du théâtre professionnel. C'est à une véritable table ronde sur l'état présent du théâtre québécois que nous convient David et Jubinville, qui souhaiteraient voir la création contemporaine évoluer dans de meilleures conditions. Le numéro 245 vise à aller au-delà du diagnostic de sous-financement du théâtre québécois afin de faire ressortir les autres facteurs qui pourraient expliquer l'état critique dans lequel se trouvent les individus et les organismes du milieu. Il présente également un état des lieux de l'institution théâtrale au Québec, afin de prendre acte des tensions et des contradictions qui la touchent.

Dans son article, Gilbert David déplore le sous-financement généralisé des conseils des arts municipal, provincial et fédéral. David s'inquiète de la crise de croissance qui frappe l'institution théâtrale : on compte 50 à 70 nouveaux comédiens chaque année et le nombre de producteurs et de compagnies qui demandent leur part de fonds publics augmente. L'auteur soulève aussi que le statut juridique des théâtres les plus subventionnés pose problème, notamment en ce qui a trait à leur gouvernance. Les directions artistiques se renouvellent peu et le théâtre de création est marginalisé au profit d'un théâtre de divertissement.

Dans un entretien mené par Gilbert David, Sylvain Bélanger s'exprime sur son nouveau rôle de directeur artistique du Théâtre d'Aujourd'hui. Il affirme que, contrairement à la réalité des années 1970, le répertoire québécois est bien représenté dans les programmations des différents

théâtres. Bélanger propose donc de prolonger le mandat du Théâtre d'Aujourd'hui pour lui ajouter une mission « historico-socio-politique ». Il exprime sa volonté d'inscrire la dramaturgie québécoise dans la société, afin qu'elle participe à un projet culturel ancré dans l'Histoire.

De son côté, Hervé Guay traite des journaux hebdomadaires des années 1990 et souligne leur rôle important en ce qui a trait à faire connaître les artistes de théâtre. Leur accordant parfois jusqu'à quatre articles par publication, le journal *Voir* a contribué à faire connaître nombre d'acteurs, de scénographes, de metteurs en scène et de « nouveaux visages » de la relève. Au tournant des années 2000, presque tous les hebdomadaires ont cessé leurs activités. Seul *Voir* a survécu, mais le journal a modifié son mandat afin d'accorder plus de place au théâtre établi et à la culture marchande. Les quotidiens ont continué de donner de la visibilité à la critique théâtrale dans leurs pages quoique celle-ci soit aujourd'hui restreinte. Guay rappelle aussi que, sauf à leurs débuts, la radio et la télévision ont toujours été réfractaires au théâtre. Seule l'émission *La bande des six* (1989-1992) a connu un certain succès, davantage grâce aux chroniqueurs vedettes que pour la profondeur des analyses. La Soirée des Masques, diffusée de 1994 à 2007, n'a pour sa part jamais réussi à trouver son public. Guay termine son article en s'attardant à l'impact d'Internet et des réseaux sociaux sur le théâtre, sorte de réflexion préliminaire sur ce qui fera l'objet de deux dossiers de revues publiés en 2014 et dont il sera question plus loin dans le présent article.

Dans son texte, Roxanne Martin se penche sur la promotion web, un outil particulièrement utile pour les compagnies moins fortunées. Bien que presque toutes les compagnies théâtrales aient maintenant leur site Internet, rares sont celles qui le maintiennent à jour, sinon en mettant de l'avant la pièce en cours de représentation. Elle souligne toutefois l'utilisation de Facebook par le Théâtre Jean-Duceppe, la campagne promotionnelle 2013-2014 du Théâtre d'Aujourd'hui ou encore le site de la compagnie 4D Art qui agit comme un véritable lieu de mémoire des productions passées. Toutefois, l'utilisation d'Internet pour des fins promotionnelles se limite principalement aux billetteries en ligne et à la mention d'informations factuelles. On y trouve peu de véritables échanges avec les amateurs de théâtre.

Hélène Jacques s'attarde aux *Cahiers* du Théâtre français du Centre national des Arts. Plusieurs compagnies proposent des documents d'accompagnement qui présentent la saison théâtrale (Théâtre du Nouveau Monde, Théâtre d'Aujourd'hui). Or, les *Cahiers* du CNA constituent de réelles plateformes esthétiques, dont le contenu et la forme changent radicalement selon la direction artistique. Créés en 2001 par Denis Marleau, les premiers *Cahiers* visaient à accompagner le spectateur. Même si l'essentiel des textes étaient écrits par Paul Lefebvre, on ne retrouvait pas de ligne éditoriale rigide ni d'intention didactique. Les articles prenaient la couleur

des praticiens du moment qui étaient invités à investir un espace de réflexion. Lorsque Wajdi Mouawad a succédé à Marleau, les *Cahiers* ont plutôt pris la forme de véritables livres dont le contenu visait à déranger le lecteur. Sous la direction du rédacteur en chef Guy Warin, les *Cahiers* étaient composés d'essais, de témoignages, de poèmes, de lettres ou de dialogues. Ces réflexions multifformes étaient empreintes d'une forte subjectivité de la part de leurs auteurs et témoignaient de l'engagement de l'artiste dans la société. Finalement, depuis 2012, Brigitte Haentjens invite le public du CNA à posséder un objet d'art en soi. Truffés d'illustrations, les articles sont étroitement liés à la programmation du théâtre. Les auteurs qui rédigent les articles sont les auteurs des pièces présentées durant la saison ou des spécialistes qui donnent accès à l'envers du décor et qui invitent à la découverte. Malgré les changements esthétiques instaurés par le directeur artistique en place, les *Cahiers* ont conservé la même fonction au fil des années, celle de prolonger et d'enrichir la saison théâtrale en cours.

Dans une table ronde, Jean-Frédéric Messier, Alexis Martin, Patrice Dubois, Brigitte Haentjens, Frédéric Dubois, Christian Lapointe et Anne-Marie Olivier répondent à leur manière à la question « De quel(s) monde(s) le théâtre québécois est-il le contemporain? ». Aussi, dans son article *2^e adresse au Beau Milieu*, Raymond Cloutier affirme que le théâtre québécois est à la croisée des chemins à tous les niveaux (organisation, financement, diffusion, production) et que l'économie globale de la vie théâtrale demande une réflexion. Le dossier se termine avec trois articles qui rendent compte d'écrits sur le théâtre. Louis Patrick Leroux s'intéresse à deux publications portant sur la carrière du gestionnaire culturel Simon Brault; Alexandre Cadieux s'attarde à des ouvrages sur l'histoire du théâtre québécois; Pierre-Damien Traverso résume deux livres de Frédéric Martel, l'un sur la dramaturgie française et l'autre sur le théâtre américain. Il est également question dans les pages du numéro de la gestion et de la conservation des archives (Yves Jubinville), ainsi que de l'importance des festivals pour la création théâtrale (Sylvain Schryburt).

Le dossier du numéro 245 de *Spirale* interroge « l'horizon incertain du théâtre québécois ». En dépit du titre, les textes qui le composent se font plus rassurants et font état de la mutation d'une dramaturgie bien vivante qui se renouvelle sans cesse pour s'adapter aux nouvelles réalités contemporaines.

THÉÂTRE ET MÉDIAS

Le numéro 115 de la revue littéraire *Voix et images*, dirigé par Hervé Guay et Francis Ducharme, traite de la représentation des médias dans la dramaturgie québécoise. Les médias recouvrant maintenant une signification très large, les directeurs du numéro ont choisi de se concentrer essentiellement sur les médias de masse (*mass media*) comme institution économique, politique, culturelle et discursive, créant ce que l'on pourrait appeler une « culture médiatique ».

Le dossier de la revue s'ouvre sur un entretien avec Carole Fréchette à propos du rapport qu'entretiennent certaines de ses pièces avec les médias (*Baby Blues*, *Jean et Béatrice*, *Les sept jours de Simon Labrosse*). Elle s'attarde particulièrement à son spectacle *Je pense à Yu*, où Internet occupe une place centrale dans l'intrigue. L'entretien est également l'occasion pour l'auteure de réfléchir à la relation qu'elle cultive avec les médias à l'occasion de la promotion de ses spectacles.

Dans un article sur le théâtre d'Olivier Choinière et celui de Guillaume Corbeil, Audrey-Anne Cyr et Marie-Christine Lesage illustrent comment les deux auteurs inscrivent le caractère aliénant de la logique médiatique à même leur structure dramatique. Avec des pièces comme *Félicité* et *Chante avec moi*, Olivier Choinière critique les esthétiques marchandes et questionne les rapports d'influence entre la réalité et le spectacle. Pour ce faire, il fait passer le spectateur par un processus de désaliénation qu'il juge essentiel. Pour sa part, avec *Nous voir nous* (*Cinq visages pour Camille Brunelle*), Guillaume Corbeil s'attaque à l'hyperspectacle de soi dans la société québécoise médiatisée en prenant comme modèles les modes de communication des médias sociaux. Les démarches artistiques de Corbeil et de Choinière semblent exemplaires de l'utilisation des médias au théâtre, puisqu'elles font également l'objet d'articles dans le numéro de la revue *Jeu* sur les réseaux sociaux.

Francis Ducharme a choisi de se pencher sur *Les aboyeurs*, une comédie estivale aux allures pamphlétaires de Michel Marc Bouchard. Par la satire, Bouchard questionne le rôle des médias publics dans la ville fictive de Villebleue, une société où l'actualité n'offre aucun événement à diffuser. Cette idée d'actualité vide de contenu est récurrente dans les pièces québécoises du XXI^e siècle. Ducharme analyse brillamment la pièce pour montrer de quelle manière Bouchard dénonce la dérive commerciale de la télévision publique.

Hervé Guay explique comment la pièce de Larry Tremblay *Téléroman* emprunte à la forme dramatique que Jean-Pierre Sarrazac a qualifiée de « jeu de rêves » pour faire ressortir la culture médiatique dans laquelle baignent les personnages. C'est par les fantasmes, l'enfance et les

rêves que Tremblay critique les modèles stéréotypés reconduits par les séries télévisées, plus particulièrement par le feuilleton *Piscine municipale* dont tous les personnages sont amateurs. En choisissant le terme d'« épisode » pour marquer les divisions de sa pièce et en parsemant ses didascalies d'allusions à la publicité, Tremblay souligne la double appartenance générique de *Téléroman* au texte dramatique et à la scénarisation télévisuelle. À cela s'ajoute une critique des spectacles contemporains, notamment en danse contemporaine, et de l'irrationalité des comportements des téléspectateurs qui s'identifient aux héros stéréotypés de leur télésérie préférée.

À partir de la notion de paratopie de Dominique Maingueneau, Hélène Jacques analyse la pièce *L'imposture* d'Évelyne de la Chenelière. De la Chenelière raconte comment Léo, jeune homme télégénique et sympathique, deviendra la figure médiatique de sa mère Ève, une romancière consacrée aux émotions instables. L'importance accordée à la personne de l'auteur dans la pièce d'Évelyne de la Chenelière constitue un miroir grossissant de la société médiatique actuelle où le sujet biographique se substitue plus souvent qu'autrement à l'œuvre qu'il a créée.

Dans un article sur la pièce de théâtre *Vu d'ici* de Mathieu Arsenault, Julie Sermon montre comment la télévision devient une forme de « supra-identité » qui infiltre la voix et le corps du locuteur, autant dans le texte que dans la mise en scène. Sermon fait ressortir la critique insidieuse et parodique de l'écriture poétique et scénique de *Vu d'ici*, qui s'inscrit dans la filiation de penseurs comme Debord, Pasolini, Chomsky ou Bourdieu.

Finalement, Noële Racine s'intéresse au rapport de Claude Gauvreau avec la critique théâtrale. En étudiant les références esthétiques, la conscience poétique et le discours de Gauvreau sur le monde théâtral, Racine explique comment cette pratique journalistique a influencé tant le théâtre gauvréen que le théâtre québécois de manière plus globale. Elle termine en étudiant *Les oranges sont vertes*, la dernière pièce de l'auteur, dans laquelle la critique apparaît de manière incarnée par le biais du personnage d'Yvirnig.

Au final, tous les articles du dossier soulignent que la présence des médias de masse au théâtre sert à critiquer la société en s'imposant comme un miroir de ses travers, de ses abus et de ses contradictions.

NOUVEAU DÉPART

Pour souligner le 150^e numéro de son histoire, la revue *Jeu* a procédé à un *relooking* complet. En proposant un format beaucoup plus grand et entièrement en couleur, l'équipe de rédaction cherche à élargir son lectorat et à briser la perception apparemment élitiste de la revue. Ce sont maintenant des portraits épurés d'acteurs du milieu théâtral (Catherine De Léan, Debbie Lynch-White, Marcel Pomerlo, Guillaume Corbeil) qui figurent sur les pages de couverture. Ce rehaussement de la qualité matérielle de la publication s'accompagne d'une réduction importante du nombre de pages, les critiques de spectacles étant maintenant publiées sur le site web de la revue quelques jours à peine après les premières représentations. Ce choix résulte d'une volonté de répondre à la demande actuelle d'immédiateté et de démocratisation de la critique de théâtre. Désormais, il ne reste presque plus de lieux où sont publiées, et donc archivées, des critiques détaillées et élaborées de spectacles. La revue *Jeu* devient donc une ressource documentaire à la fois web et papier.

Sous le titre « L'appel de Berlin », le numéro 150 de la revue *Jeu* propose huit témoignages d'artistes québécois invités à expliquer comment leur parcours a été transformé par leur passage dans la capitale allemande. À l'inverse, le traducteur allemand Frank Weigand tente de comprendre ce qui pousse les créateurs d'ici à éprouver autant de fascination pour la capitale allemande. Le numéro 151 porte quant à lui sur la représentation des corps atypiques sur la scène, surtout au théâtre, mais aussi dans les spectacles de danse. Les articles traitent de corps malades (Romeo Castellucci), handicapés (*Productions des pieds des mains*, compagnie Joe, Jack et John), difformes (Dave Saint-Pierre), voire monstrueux. En conclusion du dossier, le sociologue Baptiste Pizzinat explique à quel point la représentation de corps atypiques au théâtre déstabilise le spectateur contemporain et ébranle les injonctions normalisantes de notre époque.

REPRÉSENTATION D'UN TABOU

Le numéro 152 de la revue *Jeu* est consacré à la mort, un des tabous les plus forts des temps modernes. Dans l'introduction du dossier qu'elle dirige, Michelle Chanonat remarque que bien que la mort soit très présente dans les bulletins de nouvelles ou au cinéma, on évite de l'évoquer au quotidien, usant même d'euphémismes pour ne pas la nommer. Elle se demande si le théâtre est maintenant un des rares lieux où l'on parle encore de la mort.

Dans son article, Raymond Bertin étudie comment le théâtre jeune public et le théâtre pour adolescents abordent la mort. En se penchant sur des pièces de Wajdi Mouawad, David Paquet, Fabrice Melquiot, Daniel Danis et Pascal Brullemans, Bertin constate que la représentation de la mort dans les spectacles jeune public s'éloigne toujours du réalisme et prône plutôt le pouvoir des mots, de l'imagination et de l'évocation.

Cyrielle Dodet s'intéresse à trois pièces qui présentent la charge comique et satirique du suicide en scène : *Vie et mort de H*, *pique-assiette et souffre-douleur*, *Mort accidentelle d'un anarchiste* et *Cassé*. Elle démontre que le suicide peut revêtir une dimension métaphorique qui fait écho aux enjeux politiques et sociaux abordés. Dans les spectacles qu'elle a choisis, c'est la société qui impose la mort aux protagonistes. Elle utilise le terme de « parasite » pour qualifier les héros marginaux de ces trois pièces qui cherchent à résister à la pression sociale aliénante qu'ils subissent. Les auteurs font appel à l'ironie, à la subversion des codes du vaudeville et à une amplification des procédés de la farce pour atténuer la lourdeur du sujet qu'ils abordent de manière détournée.

Catherine Cyr s'attarde au spectacle *33 tours et quelques secondes*, dont l'élément déclencheur est le suicide d'un jeune activiste dans la foulée du Printemps arabe. Pour mettre en scène cette disparition, les metteurs en scène Rabih Mroué et Lina Saneh ont choisi de bannir l'acteur de la représentation. C'est donc à travers la vision de la chambre vide, les messages laissés sur le répondeur et la projection de la page Facebook que se fait sentir la présence évanescence du personnage. *33 tours et quelques secondes* s'inscrit dans la démarche créatrice des deux artistes qui réfléchissent aux manières de représenter l'intangible.

Dans son article, Johanne Bénard s'intéresse à la démarche de l'éclairagiste Itai Erdal pour la création de son spectacle autobiographique *How to Disappear Completely*, mis en scène à partir d'une vidéo documentant les derniers jours de la vie de sa mère. La maladie est aussi au cœur du texte de Michelle Chanonat qui invite Denise Guilbault et Michel Nadeau à discuter de leur mise en scène respective de la pièce *W;t*, portant sur l'agonie d'une femme atteinte d'un cancer. Alors que la mort est souvent utilisée au théâtre comme élément déclencheur du récit, *W;t* implique de vivre la mort au présent, en direct.

Le dossier est également composé de différents témoignages d'artistes. Marcel Pomerlo s'adonne à une rétrospective de sa carrière par le biais de certains des personnages qu'il a incarnés et qui l'ont amené à mourir sur scène chaque soir. À partir de son expérience du décès de Denis Gravereaux trois semaines avant le début de la représentation du *Souffleur de verre*, le metteur en scène Denis Lavalou propose une réflexion sur la mort. Il explique notamment que c'est ce

que la mort provoque qui est intéressant, sa représentation en elle-même n'étant pas nécessaire. D'ailleurs, pour le dernier article du dossier, la thématique de la mort est élargie à celle du deuil, alors que l'auteur Pier-Luc Lasalle raconte l'écriture de *La fête à Jean*, à partir de témoignages réels issus de participants des « lundis-causeries » organisés par le salon funéraire Alfred-Dallaire.

THÉÂTRE 2.0

Pour le dernier numéro de 2014, Christian Saint-Pierre dirige un dossier sur les réseaux sociaux. Dans le premier article du dossier, Nadia Seraiocco se demande ce que les réseaux sociaux ont à offrir aux artistes de théâtre, ainsi qu'à ceux qui font la promotion des œuvres. À plusieurs des idées que Roxanne Martin avait avancées dans son article de *Spirale*, Seraiocco ajoute celle de l'impact des réseaux sociaux sur les spectateurs. S'ils sont bien utilisés, ils peuvent avoir un énorme pouvoir promotionnel et permettent d'engager le public. Seraiocco reprend la notion de « capital » de Pierre Bourdieu, selon laquelle un message peut avoir une valeur différente selon le type de capital (réel ou symbolique) de celui qui l'émet. Alors qu'auparavant, la crédibilité, la popularité d'un émetteur ou le potentiel affectif du sujet traité pouvaient accroître le capital culturel d'un événement, il est aujourd'hui nécessaire d'être lucratif pour bénéficier d'une certaine visibilité. Seraiocco remarque que les réseaux sociaux encouragent une mise en scène de soi idéalisée : « Les vedettes des médias sociaux donnent en pâture des morceaux de leur vie privée à un auditoire qui les encourage en "retweetant" ou en "likant" pour montrer son enthousiasme » (Seraiocco, 2014 : 16). Au théâtre, contrairement à la télévision, les spectateurs font converger leur attention vers la scène. Ce n'est qu'après que les réseaux sociaux servent de relais pour les messages des spectateurs ainsi que pour la promotion des théâtres et des organismes de diffusion. Seraiocco termine son article en soulignant que pour être réussie, une campagne de promotion qui utilise les réseaux sociaux comme plateforme doit faire parler d'elle en ligne, mais aussi dans les quotidiens à grand tirage, à la télé et à la radio.

Avec *Nous voir nous*, Guillaume Corbeil a écrit une des pièces les plus exemplaires de l'incursion des réseaux sociaux dans le théâtre. Dans un article où il raconte l'idéation et le processus de création de sa pièce, il explique que, selon lui, le sens du théâtre réside dans l'idée de se reconnaître dans ce qui n'est pas soi. Dans sa mise en scène de la pièce de Corbeil, qu'il a rebaptisée *Cinq visages pour Camille Brunelle*, Claude Poissant a réussi à évoquer clairement les réseaux sociaux comme Facebook sans les montrer comme tels. Après le succès qu'a eu son texte, Guillaume Corbeil exprime sa peur d'être pris avec une étiquette qui ne lui permettrait pas d'explorer d'autres thèmes. Il termine en mentionnant que *Nous voir nous* (*Cinq visages*

pour Camille Brunelle) dépasse la simple pièce sur les réseaux sociaux pour questionner plus largement notre rapport à l'image.

Quatre membres des Petites cellules chaudes racontent la genèse du *iShow*, un spectacle issu d'un stage au CNA qui visait à explorer la théâtralité à travers les outils de communication contemporains. Les artistes ont construit ce qu'ils appellent des « tableaux impressionnistes fabriqués à même le Web » en s'inspirant même de la rythmique de l'utilisation d'Internet. Le *iShow* est un objet hybride sans texte, pour lequel l'acteur principal est choisi de manière aléatoire grâce à YouTube et à Chatroulette, et qui nécessite de l'équipement technique domestique comme des ordinateurs et des iPhone.

Le concepteur vidéo Pierre Antoine Lafon Simard se penche sur le spectacle *Little Illiad* pour expliquer de quelle manière Skype agit paradoxalement comme un créateur d'intimité. Skype permet de recréer un rapport humain instantané qui colle bien aux codes théâtraux. En même temps, l'application nécessite un jeu de manipulation de l'absence et du virtuel. Le spectacle commande aussi l'utilisation d'écouteurs afin de recréer l'intimité de la conversation auprès du public. Les personnages parlent littéralement à l'oreille des spectateurs, recréant en quelque sorte un aparté moderne. Lafon Simard avance aussi l'idée de cinquième mur, qui consisterait en un espace scénique infini où un personnage absent du plateau conserverait toutes les qualités de l'acteur en scène. Skype permettrait à l'acteur et aux spectateurs de ne pas se limiter au cadre de la scène. Il représenterait selon lui l'oxymore de la proximité lointaine.

Il est aussi question dans ce dossier de la représentation du rôle des réseaux sociaux dans la construction identitaire des adolescents à partir des spectacles *Noyade(s)* et *Chatroom*. Julien Brun et Vincent de Repentigny racontent également leur expérience de théâtre en réseau pour la création de leur spectacle *Dieu est un DJ* de Falk Richter, conçu par deux équipes de création, l'une à Montréal et l'autre à Genève. Puis, Francis Ducharme présente une partie de ses travaux de maîtrise et de doctorat sur la pièce *Nom de domaine* d'Olivier Choinière, un spectacle se servant des jeux vidéos pour aborder la question de la sociabilité virtuelle.

REGARD SUR L'HISTOIRE

À l'opposé des revues québécoises qui réfléchissent sur le théâtre ultra contemporain, la revue française *Études théâtrales* tourne plutôt son regard vers le passé et dédie son numéro 59 aux représentations de la Terreur au théâtre. En réunissant des textes issus de la recherche universitaire (historiens, philosophes, littéraires), du patrimoine (archivistes, conservateurs) et de

la création (metteurs en scène, comédiens, dramaturges), Martial Poirson cherche à montrer l'ambivalence avec laquelle est abordée cette période révolutionnaire marquante de l'histoire de France. La Terreur révolutionnaire constitue un événement difficile à évoquer, puisqu'elle rappelle une blessure traumatique de l'Histoire tout en suscitant une mythologie alimentée par l'industrie du divertissement. La Terreur se trouve donc prise entre refoulement et sublimation.

Sans doute parce que l'événement est souvent qualifié d'irreprésentable, peu de dramaturges ont eu l'audace de représenter la Terreur sur scène. Est-ce que la représentation des épisodes les plus dramatiques de l'Histoire consiste en une certaine forme de glorification? Comment représenter ces épisodes en évitant l'héroïsation ou la victimisation? Est-ce que l'interprétation de l'événement qu'implique la mise en scène entrave la réflexion du spectateur? Dans son texte d'introduction au dossier, Martial Poirson soulève que la terreur a été utilisée au fil du temps par le pouvoir comme stratégie médiatique et politique pour sensibiliser la population à la violence qui l'entoure. Face à ce qu'il appelle l'« anthropologie de l'effroi », la réception est paradoxale : plusieurs ressentent une jouissance esthétique perverse alors que d'autres réagissent par l'indignation compassionnelle. Chez les créateurs, certains se servent de la Terreur pour critiquer de manière impersonnelle les mécanismes de pouvoir abusifs. D'autres choisissent plutôt de personnaliser l'événement en faisant des trois icônes de la Terreur, Robespierre, Marat et Danton, les figures principales de leur création. Au fil du temps, les représentations de la Terreur ont souvent été prises dans des querelles historiographiques entre les partisans du souci de véracité des événements racontés et ceux qui prônent la liberté dans la constitution d'une fiction historique.

Alors que l'on compte de nombreuses figurations de la Terreur dans la production dramatique mondiale, Poirson constate une baisse de l'engouement pour cet épisode à l'époque contemporaine. Seules quelques productions (*Nuit miraculeuse*, *Je m'appelais Marie-Antoinette*, *La liberté ou la mort*) s'y sont attardées, soit pour faire revivre l'événement dans la mémoire collective, soit pour stimuler l'intelligence critique des spectateurs à son sujet. Une des méthodes utilisées par les créateurs pour évoquer la Terreur consiste à faire appel à des textes non dramatiques ou encore à privilégier une écriture de plateau. En s'éloignant des grandes démarches mémorielles auxquelles le public est habitué, ces artistes bouleversent les horizons d'attente d'une reconstruction historique mimétique et procèdent à une déconstruction de la fable qui offrirait une vision trop linéaire de l'Histoire.

Dans la première partie d'*Études théâtrales*, les articles mettent de l'avant la théâtralité inhérente à la Terreur, et plus largement au geste révolutionnaire. Deux auteurs se penchent notamment sur l'auteur Romain Rolland : alors que Marion Denizot traite de la pièce *Robespierre*, Pierre Frantz

dresse un portrait de ce qu'il appelle le « théâtre de la Révolution » de Rolland à l'époque de l'Affaire Dreyfus. Dans la seconde partie du numéro, trois textes rendent compte des entreprises de consécration patrimoniale qui ont eu cours au fil des années, que ce soit sous la forme de célébrations officielles, de reconstructions historiques ou de réflexions politiques et éthiques. Il y est question des différentes mises en scène présentées par la Comédie-Française entre 1831 et 1931, de la pièce 1793 du Théâtre du Soleil et du spectacle *Notre Terreur* de la Compagnie d'Ores et Déjà. Finalement, la dernière partie de la revue porte sur le répertoire étranger, issu de différentes époques, qui véhicule une vision déterritorialisée et décontextualisée de la Terreur. L'article de Lisa Guez sur les mises en scène françaises de *La mort de Danton* illustre particulièrement bien les conflits idéologiques rattachés aux manières de représenter la Terreur. Ce drame en quatre actes, écrit en 1835 par l'auteur allemand Georg Büchner, a longtemps été considéré injouable à cause de la complexité de l'événement historique raconté. Ce n'est qu'à partir du début du XX^e siècle que les metteurs en scène ont commencé à s'y attaquer.

Sara Thibault



**RÉSUMÉS /
ABSTRACTS /
NOTICES
BIO-
BIBLIOGRAPHIQUES**

CHANTALE LEPAGE

La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles

RÉSUMÉ

Pour soutenir le développement de compétences professionnelles à l'enseignement d'une discipline artistique, les formateurs, les enseignants et les étudiants mettent en œuvre des moyens, des stratégies et des conditions qui pourraient y être favorables. Voici une partie des résultats d'une recherche visant à identifier ce qui favorise le développement de ces compétences chez les futurs enseignants en art dramatique. D'autres résultats liés aux facteurs qui incitent aux changements des pratiques à l'école seront traités ultérieurement. Dans cet article, nous abordons plus spécifiquement ce que les formateurs (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants associés) et les étudiants font pour développer les compétences relatives à l'enseignement de l'art dramatique et ce que les enseignants ont fait ou font pour en poursuivre le développement en situation d'emploi.

ABSTRACT

Teachers, professors and students deploy various means, strategies and conditions in order to support the development of professional skills in teaching the arts. This article describes part of the findings of a research aimed at identifying factors with a favourable impact on the development of these skills among future theatre teachers. Other findings, dealing with factors that encourage changes in teaching practices, will be covered in a subsequent text. The current article focuses more specifically on the approaches that instructors (professors, lecturers, training supervisors and associated teachers) and students adopt in order to develop professional skills in teaching theatre, and what teachers have done or are doing in order to continue to develop these skills in an employment context.

NOTICE

Professeure à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), Chantale Lepage contribue à la formation des enseignants en art dramatique. En plus de son travail dans le réseau scolaire québécois, elle a réalisé plusieurs mandats pour le ministère de l'Éducation : rédaction du programme d'art dramatique, révision des travaux sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école et coordination d'une équipe de recherche sur l'accompagnement d'un changement en éducation qui a donné lieu à plusieurs publications. Sur le plan de la recherche, elle s'intéresse à l'accompagnement des pratiques de formation visant le développement de compétences professionnelles à l'enseignement de l'art dramatique et aux caractéristiques d'une dramaturgie scolaire.

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

*Former au Brésil un artiste-pédagogue-chercheur :
un exercice complexe*

RÉSUMÉ

L'article se propose d'examiner comment l'Université de São Paulo s'efforce de répondre aux défis actuels posés par la formation de formateurs dans les arts de la scène, aussi bien dans l'univers scolaire que dans la sphère de l'action culturelle et artistique. Nous partons du principe que de profondes mutations traversent la scène contemporaine – dilution des frontières entre les arts, présence de la dimension performative, usage de matériaux variés comme point de départ des processus de création, entre autres –, révélant de nouveaux besoins et ouvrant de nouvelles perspectives pour la formation de ces professionnels. L'importance d'une expérience artistique forte, la compréhension du rôle de la recherche, la réalisation d'une *praxis* qui puisse dépasser la dichotomie entre théorie et pratique sont invoquées comme des aspects particulièrement prometteurs dans cette formation professionnelle. On reconnaît aussi dans quelle mesure les recherches des artistes contemporains contribuent à la reformulation des principes directeurs relatifs aux interventions de formation.

ABSTRACT

The article examines how São Paulo University is responding to the current challenges involved in training trainers in the performing arts, both in the classroom and in the realm of cultural and artistic activities. The premise is that the profound changes affecting the contemporary scene – the gradual disappearance of the boundaries between the arts, the importance of the performative aspect, the use of various materials for the creative process, and so on – have introduced new requirements and new perspectives for training in this area. The importance of a vigorous artistic experience, an understanding of the role of research, and the emergence of a *praxis* that can bridge the gap between theory and practice, are all emphasized as being particularly important aspects of this professional training. The point is made that the research conducted by contemporary artists helps us to rethink the key guidelines of our work as trainers.

NOTICE

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo est professeure titulaire au Département des arts de la scène de l'Université de São Paulo et boursière du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Elle intervient en formation de licence en arts de la scène et dirige des recherches de maîtrise et de doctorat en pédagogie du théâtre. Elle est l'auteure de livres et d'articles traitant de cette thématique, et a mené des recherches au Brésil, en France, en Belgique et au Maroc.

LUCIE VILLENEUVE

Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant

RÉSUMÉ

Cet article expose les principes fondamentaux sur lesquels s'appuie mon enseignement. La pédagogie du théâtre commande que le futur enseignant possède des qualités pédagogiques intrinsèquement liées à la pratique artistique, dont la principale est de s'appuyer sur « une gymnastique d'ouverture à l'autre », une condition *sine qua non* pour qu'émerge le jeu. L'enseignement de l'art dramatique exige donc un travail sur le climat de la classe, tout autant qu'un travail d'entraîneur et un travail sur le matériau de la langue, afin d'aider le jeune du milieu scolaire à accéder à l'espace fictionnel. Par la médiation du personnage, l'élève découvre son identité et s'ouvre à l'altérité; il s'ensuit une série de rencontres qui sont sources de transformation.

ABSTRACT

This article sets out the basic principles of my teaching approach. To teach theatre, the future teacher must have pedagogical qualities that are intrinsically associated with artistic skills. The most important of these comes from the "gymnastics of openness to the other", an essential condition for artistic performance to emerge. To successfully teach drama therefore requires developing the atmosphere in the classroom as well as language training, with the ultimate goal of enabling schoolchildren to access the fictional space. Through a fictional character, students discover their own identity and become open to otherness. The outcome is a series of encounters that serve as sources of transformation.

NOTICE

Lucie Villeneuve est professeure à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) depuis 2005. Après avoir été comédienne pendant une dizaine d'années et avoir cumulé plusieurs années d'expérience en enseignement dans les écoles primaires et secondaires, elle débute une carrière de chargée de cours à l'EST en 1996. Artiste-pédagogue à la formation multidisciplinaire, elle a étudié en science politique, en interprétation théâtrale, en pédagogie de l'art dramatique, et détient un doctorat en littérature. Sa thèse en sociocritique porte sur la fiction et l'espace transgressif de l'art. La philosophie de l'enseignement du théâtre, la médiation culturelle et théâtrale ainsi que la pédagogie des jeux dramatiques constituent ses intérêts de recherche.

MAUD GENDRON-LANGEVIN

Du regard en soi au regard de l'autre

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse réflexive sur un projet d'ethno-théâtre thérapie en milieu scolaire avec des élèves en difficulté d'adaptation. La notion de regards superposés est explorée sous trois angles : en groupe de thérapie, en représentation théâtrale et en différé via un documentaire. Le témoin actif est défini en tenant compte des risques et du potentiel relatifs au processus thérapeutique. La notion de regard en groupe de dramathérapie et en classe d'art dramatique est mise en perspective afin d'ouvrir sur un possible échange entre ces disciplines qui utilisent toutes deux les outils du théâtre et de l'art dramatique à des fins différentes.

ABSTRACT

This paper presents a reflexive analysis based on an ethnodrama therapy project conducted in high school with students having social adjustment difficulties. The notion of layered witnessing is explored from three points of view: group therapy, theatre performance, and documentary film. Active witnessing is defined taking into account the risks and potential related to the therapeutic process. The notion of witnessing in group drama therapy as well as in drama class are compared, opening discussion on the possible exchanges of views between the two disciplines as they both use tools from drama and theatre for different goals.

NOTICE

Maud Gendron-Langevin est professeure en enseignement de l'art dramatique à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), chercheure au Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS), ainsi que membre professeure de l'Institut santé et société (ISS) et de la Chaire de recherche de l'UQÀM sur le développement de pratiques innovantes en art, culture et mieux-être.

NEY WENDELL

L'enseignement du théâtre social à l'école : réflexions sur la mobilisation des élèves en tant que citoyens créateurs

RÉSUMÉ

Cet article montre l'importance de l'enseignement du théâtre social dans les cours d'art dramatique à l'école secondaire. Ce type de théâtre suit les orientations actuelles pour l'éducation civique. Dans chaque production théâtrale, l'élève est vu et engagé en tant que citoyen créateur qui se mobilise pour transformer l'école et la communauté. Pour expliciter cette démarche, l'article est constitué de trois parties. La première présente les concepts généraux du théâtre social à l'école dans une perspective pédagogique et esthétique du processus d'enseignement en classe. La seconde affirme que cette création théâtrale mobilise les élèves en tant qu'investigateurs, citoyens engagés et créateurs interculturels. Pour conclure, quelques exemples d'activités sont proposés, lesquels valorisent les approches pratiques afin que les enseignants puissent les appliquer en classe. Cet article pose un regard sur l'école actuelle qui commande de nouvelles façons d'amener les jeunes à l'action citoyenne à travers le théâtre social.

ABSTRACT

This article demonstrates the importance of teaching social theatre in high school drama classes. Social theatre aligns with current practice in teaching civics. Each theatrical production engages students as creative agents working to transform both school and community. The article is divided into three parts. First, I discuss some general concepts relating to social theatre as a pedagogic and aesthetic process of classroom instruction. Second, I argue that social theatre mobilizes students as researchers, active citizens, and intercultural creative agents. Finally, I provide some examples of in-class activities teachers can use to master the main concepts. The article highlights social theatre as an innovative method for engaging youth as citizens in their communities.

NOTICE

Ney Wendell est professeur à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il a fait un post-doctorat en sociologie à l'UQÀM, ainsi qu'une maîtrise et un doctorat en arts de la scène à l'Université fédérale de Bahia-Brésil. Il est l'auteur de plusieurs livres en portugais sur le théâtre, l'éducation et le développement social. Ses activités de recherche portent sur le théâtre social, la médiation théâtrale et l'éducation interculturelle.

VÉRONIQUE MUSCIANISI

Une pédagogie du mouvement dramatique : la formation de l'acteur au sein de la compagnie du Théâtre du Mouvement

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'aborder la formation des professionnels dans le domaine du théâtre gestuel à partir d'une étude centrée sur la pédagogie de la compagnie française du Théâtre du Mouvement, qui s'appuie sur les principes du mime corporel d'Étienne Decroux ainsi que sur des techniques somatiques. Nous nous demandons dans quelle mesure cette pédagogie, axée sur des connaissances anatomiques et physiologiques, apporte un vocabulaire de jeu pour un acteur conscient et autonome, tout en s'articulant à des principes de créativité pour le mouvement dramatique. Cette étude s'appuie sur un travail de terrain *in situ* que nous menons depuis 2009 auprès de la compagnie.

ABSTRACT

This paper addresses the training of professionals in the field of physical theatre, focusing on the teaching method of the French company Théâtre du Mouvement, based on Étienne Decroux's principles of corporeal mime as well as on somatic techniques. We seek to understand how this pedagogy, rooted in anatomical and physiological knowledge, provides an acting vocabulary for a conscious, autonomous actor, while being linked to the principles of creativity for dramatic movement. This study is based on the field work we have been doing since 2009 with the company.

NOTICE

Véronique Muscianisi est doctorante en Esthétique, sciences et technologies des arts (option théâtre et danse), et attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) au sein du Département d'études théâtrales de l'Université Paris 8. Elle est rattachée au Laboratoire « Scènes et savoirs » et à l'équipe Ethnoscénologie de la Maison des sciences de l'Homme Paris-Nord. Ses recherches portent sur les modalités de l'affinement sensoriel dans l'apprentissage de l'acteur dans les arts du mime et du geste en France, en particulier au sein de la compagnie du Théâtre du Mouvement. Elle a notamment publié dans la revue Les Chantiers de la création en 2011 et dans l'ouvrage Prospettive su teatro e neuroscienze dirigé par Clélia Falletti et Gabriele Sofia en 2012. Elle est cofondatrice et responsable associée de la revue en ligne Cultures-Kairós : revue d'anthropologie des pratiques corporelles et des arts vivants.

JOHN O'TOOLE

En équilibre sur le manteau de la cheminée

RÉSUMÉ

Cet article explore quelques paradoxes qui font de l'art dramatique et du théâtre un médium puissant mais complexe pour l'enseignement et l'apprentissage. La question principale porte sur la vraie nature du dialogue en art dramatique et en pédagogie ainsi que sur les transferts relationnels ou de pouvoirs qui doivent avoir lieu entre l'enseignant et l'apprenant lorsqu'ils utilisent de façon implicite ou explicite la notion de « manteau de l'expert ». Certains exemples décrits et analysés sont issus de la propre expérience de l'auteur et visent à clarifier ces relations qui mènent à un autre paradoxe : si l'art dramatique peut conduire à une appropriation de l'autonomie, autant pour les enseignants que pour les apprenants, c'est par l'entremise d'une désappropriation temporaire.

ABSTRACT

This article explores some of the paradoxes which make drama and theatre a strong but complex medium for teaching and learning. The central focus is on the nature of true dialogue in drama and learning, and the power and relationship shifts which need to occur between the teacher and the learner, when using explicitly or implicitly the notion of the *mantle of the expert*. A number of examples are cited and analysed, some from the author's own experience, in order to clarify these relationships, and lead to the proposition of a further paradox: that drama may lead to empowerment for both teachers and learners, through a necessary temporary disempowerment.

NOTICE

John O'Toole est enseignant et chercheur en art dramatique et en éducation artistique depuis plus de quarante ans. Il a enseigné à tous les groupes d'âge et sur tous les continents. Il a publié autant d'ouvrages scientifiques que de manuels scolaires. Il est également directeur et écrivain pour le théâtre éducationnel et communautaire. En 2014, il a reçu l'Ordre d'Australie en reconnaissance de ses services en art dramatique et éducation.

FRANCINE CHAÎNÉ CAROLE MARCEAU JACQUES LESSARD

La trajectoire d'enseignement en théâtre : entretien avec Jacques Lessard

Francine Chaîné est professeure à l'École des arts visuels de l'Université Laval, où elle enseigne la didactique de l'art dramatique ainsi que les fondements théoriques et méthodologiques en éducation artistique. Ses recherches portent sur la formation artistique, le processus de création, l'accompagnement et sur la création et la créativité. Elle a été rédactrice invitée pour des revues dont L'Annuaire théâtral (2015), Éducation et francophonie (2012) et Theatre Research in Canada (2007).

Carole Marceau est professeure en enseignement de l'art dramatique à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Sur le plan de la recherche, elle s'intéresse au processus de création, à la démarche d'appréciation, à l'évaluation des apprentissages et à la question de la relation pédagogique dans une classe d'art. Elle a été corédactrice d'un collectif d'auteurs portant sur les pratiques pédagogiques en art dramatique au Brésil et au Québec (2013).

Jacques Lessard reçoit un diplôme du Conservatoire d'art dramatique de Québec en 1970. L'année suivante, il réalise un stage de mise en scène à Londres. À son retour, il fonde le Circuit temporaire et, à partir de 1974, il enseigne entre autres au Conservatoire d'art dramatique de Québec. Lors d'un second stage d'un an à San Francisco (1980), il découvre les principes des Cycles Repère, puis il fonde à Québec le Théâtre Repère. Jacques Lessard a enseigné dans diverses institutions, et c'est à ce titre que Francine Chaîné et Carole Marceau l'ont rencontré pour cette entrevue.

MICHÈLE LALIBERTÉ

Le surtitrage intralingual au théâtre... ou son absence : une étude de cas des Belles-Sœurs à Paris

RÉSUMÉ

Cet article fait le point sur l'évolution du débat linguistique entourant la présentation des *Belles-Sœurs* en France, en faisant l'analyse de l'interdiscours sur le joul relevé dans les dossiers de presse de 2012 et en le comparant aux propos des journalistes qui avaient vu la pièce de

Tremblay à Paris en 1973. Le second volet de cette étude est une réflexion sur la pertinence du surtitrage lorsqu'il s'agit de présenter une pièce de théâtre dont la langue de départ est bien celle du public cible, mais dont la variante diatopique pose un problème de compréhension pour l'auditoire. L'analyse de l'interdiscours sur le *joual* révèle que le débat est empreint d'émotion et que cette composante affective, sous-jacente au discours des différents intervenants, pourrait avoir influencé les propos des journalistes de la presse écrite. L'auteure conclut qu'il serait intéressant de rendre au surtitrage intralingual ses lettres de noblesse en considérant toutes les avenues qu'il serait en mesure de créer pour la représentation théâtrale, et cela sur les plans dramaturgique, esthétique et interculturel.

ABSTRACT

This article focuses on the evolution of the linguistic debate surrounding performances of the Québécois play *Belles-Sœurs* in France, by analysing the interdiscourse on *joual* in press reviews written in 2012, and comparing it with comments from journalists who saw Tremblay's play in Paris in 1973. The second aim of the study is to consider the relevance of surtitles when a play is written in the language of the intended audience but is nevertheless difficult for spectators to understand because of its diatopic variant. The analysis of the interdiscourse on *joual* reveals that the debate was partly emotional and that this affective component, underlying the discourse of the various parties involved, may have influenced the comments of the printed-press journalists. The author concludes that it might be worthwhile to recognize the value of intralingual surtitling, considering the avenues that it would create for theatrical performances at different levels: dramatic, aesthetic, and intercultural.

NOTICE

Titulaire d'un doctorat en traductologie de l'Université de Montréal, Michèle Laliberté est professeure de traduction au Département d'études langagières de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses intérêts de recherche portent sur la traduction théâtrale, l'adaptation de textes ainsi que sur la traduction multimédia. Traductrice autonome depuis 1990, elle révisé à l'occasion les versions allemandes de pièces de théâtre québécoises destinées à être publiées en territoire germanophone. Spécialiste de la traduction d'énoncés oraux propres aux arts de la scène et au cinéma, elle enseigne le sous-titrage de documents audiovisuels ainsi que le surtitrage et a publié un livre sur la traduction de chansons en 2012 : Paris, Berlin, New York en chansons traduites (New Orleans, University Press of the South).

ANNIE TANGUAY

L'envers du décor du Temps sauvage d'Anne Hébert

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteure présente la genèse de la pièce *Le temps sauvage* d'Anne Hébert, œuvre phare de sa production dramatique composée sur plus de sept ans. S'intéressant d'abord aux brouillons des années 1950, elle dégage les variantes d'écriture les plus significatives qui touchent au traitement des personnages féminins et du paysage. Elle montre ensuite l'important changement de dynamique qui s'opère, en mars 1960, par l'ajout d'un personnage de curé : le traitement critique de la question religieuse sera dès lors de plus en plus affirmé.

ABSTRACT

In this paper, the author presents the genesis of Anne Hébert's *Le temps sauvage*, the most important work of her dramatic production, composed during more than seven years. Focusing first on drafts of the 1950's, she brings out the most significant writing variants that affect the treatment of female characters and landscape. She then shows that a significant change of dynamics takes place in March 1960 with the addition of the character of a priest, and that the critical treatment of the religious question will consequently become increasingly asserted.

NOTICE

*Annie Tanguay a soutenu sa thèse de doctorat à l'Université de Sherbrooke sur l'édition de textes et la genèse du théâtre d'Anne Hébert. Son mémoire de maîtrise portait sur les relations mère-fils dans les textes narratifs de cette auteure. Auxiliaire de recherche et chargée de cours au Département des lettres et communications, elle a participé à plusieurs colloques et a fait paraître des études sur les romans d'Anne Hébert, de Marie-Claire Blais et de Louise Dupré. Elle a préparé l'édition critique du recueil de nouvelles *Le torrent* et des pièces de théâtre de la période 1945 à 1967, parue dans le cinquième tome des Œuvres complètes d'Anne Hébert aux Presses de l'Université de Montréal en avril 2015.*

PROTOCOLE DE RÉDACTION

Les manuscrits – de 20 à 30 feuillets – soumis pour publication doivent être adressés à la rédaction de *L'Annuaire théâtral* (lannuairetheatral@gmail.com) aux fins d'évaluation, en respectant impérativement les normes suivantes. Le texte doit être inédit, rédigé en français, dactylographié à double interligne – à l'exception des citations de plus de trois lignes, des références bibliographiques et des notes – et saisi en format Word.

Les notes doivent être numérotées et présentées en bas de page.

Les références bibliographiques ne sont jamais présentées en note. Elles doivent être placées à la fin du texte par ordre alphabétique de noms de famille et, pour chaque auteur, classées de la plus récente publication à la plus ancienne. Toutes les informations pertinentes doivent être données. On distingue les textes d'un même auteur publiés au cours d'une même année en utilisant des lettres minuscules après l'année de publication (1990a, 1990b).

Exemples de présentation d'une monographie :

BANU, Georges (2009a), *Le repos*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs.

BANU, Georges (2009b), *Miniatures théoriques : repères pour un paysage de la scène moderne*, Arles, Actes Sud.

Exemple de présentation d'un article :

DAVID, Gilbert (2007), « Le langue-à-langue de Daniel Danis : une parole au corps à corps », *Études françaises*, vol. 43, n° 1 (« Les langues de la dramaturgie québécoise contemporaine », Jeanne Bovet [dir.], p. 63-81.

Les références intratextuelles (par exemple, après une citation) doivent être placées entre parenthèses dans le corps du texte et préciser le nom de l'auteur, l'année de publication et la page du passage cité (Rykner, 1996 : 108). Lorsqu'il y a plusieurs renvois d'auteurs différents, ils sont placés entre parenthèses et sont séparés par des points-virgules (Rykner, 1996 : 112; Lavandier, 1994 : 87).

Les citations dans une autre langue que le français doivent être accompagnées d'une traduction en note.

Les photographies sont fournies en format .tiff ou JPG (qualité de 300 dpi). Elles doivent être nommées, accompagnées d'une notice explicative, d'une note sur leur positionnement idéal dans le texte ainsi que d'un crédit photo. Les photographies doivent être libres de droits de reproduction.

Les auteurs doivent fournir une courte notice bio-bibliographique en français d'environ soixante mots, de même qu'un résumé de leur texte d'environ cent mots, en français et en anglais.

Au stade de la révision, les auteurs seront appelés à relire leur texte et éventuellement à répondre à des questions.

Pour de plus amples renseignements, il est conseillé de consulter le protocole de rédaction affiché en format PDF sur le site Internet de la Société québécoise d'études théâtrales [www.sqet.uqam.ca].

L'ANNUAIRE THÉÂTRAL

Revue québécoise d'études théâtrales

Affilié à la Société québécoise d'études théâtrales (SQET), *L'Annuaire théâtral* est publié deux fois l'an (printemps et automne). Chacun des deux numéros annuels d'environ 190 pages comporte un dossier principal ainsi qu'une section consacrée à des études variées. Des notes de lecture sur des parutions récentes (monographies et périodiques spécialisés) et une revue des revues complètent le sommaire.

Tarifs taxe(s) incluse(s)	Canada		Étranger (voie de surface seulement)	
	Abonnement	Numéro	Abonnement	Numéro
Individu	30 \$	17 \$	35 \$	19 \$
Étudiant*	25 \$	15 \$	30 \$	17 \$
Institution	60 \$	31 \$	65 \$	33 \$

* Une photocopie de la carte étudiante est requise.

- N° 41 « Sade au théâtre: la scène et l'obscène » (printemps 2007)
N° 42 « Valère Novarina: paroles de théâtre » (automne 2007)
N°s 43-44 « Désordres et ordonnancements » (printemps - automne 2008)
N° 45 « Le Québec à Las Vegas » (printemps 2009)
N° 46 « Une dramaturgie à soi: l'écriture du théâtre des femmes au Québec » (automne 2009)
N° 47 « Voix divergentes du théâtre québécois contemporain » (printemps 2010)
N° 48 « Perspectives du théâtre grec contemporain » (automne 2010)
N° 49 « Héritages et filiations du théâtre populaire » (printemps 2011)
N°s 50-51 « L'Amérique francophone pièce sur pièce: dramaticité innovante et dynamique transculturelle » (automne 2011 - printemps 2012)
N° 52 « Contemporain et tradition » (automne 2012)
N°s 53-54 « Mémoires vives: théories, pratiques et politiques du répertoire au XX^e siècle » (printemps - automne 2013)
N° 55 « Théâtre et formation: enjeux actuels de l'enseignement de l'art dramatique » (printemps 2014)

Veuillez faire votre chèque ou mandat-poste à l'ordre de :

UdeM - *L'Annuaire théâtral*

Département des Littératures de langue française

Université de Montréal

C.P. 6128, succ. Centre-ville

Montréal (Québec), H3C 3J7

Courriel : lannuairetheatral@gmail.com

Le formulaire d'abonnement officiel se trouve en ligne sur le site Internet de la SQET [www.sqet.uqam.ca].

JEU

REVUE DE THÉÂTRE 154

Dossier

NOURRITURE EN SCÈNE

PROPOS

Mélanie Demers

Boris Charmatz

Nadège Grebmeier Forget

COUP DE GUEULE

Olivier Choinière

CARTE BLANCHE

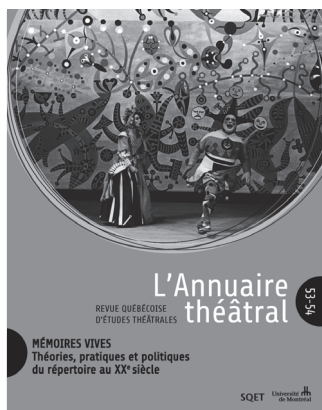
Claudie Gagnon

FTA + CARREFOUR

Alain Platel



L'ANNUAIRE THÉÂTRAL

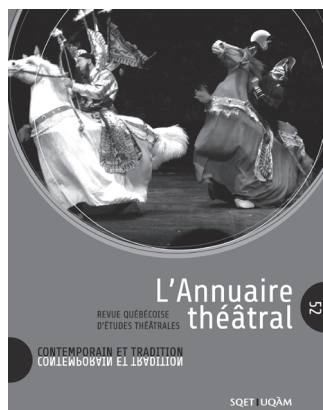


N^{os} 53-54

DOSSIER

MÉMOIRES VIVES

Théories, pratiques et politiques
du répertoire au XX^e siècle



N^o 52

DOSSIER

Contemporain et tradition

L'ANNUAIRE THÉÂTRAL
SEMESTRIEL

165 mm x 209 mm
6½ po x 8¼ po

Formats et tarifs publicitaires (prix avant taxes)

Pleine page	125 \$	120 mm x 165 mm 4¾ po x 6½ po
½ page	75 \$	120 mm x 82 mm 4¾ po x 3¼ po
ou		66 mm x 165 mm 2¾ po x 6½ po

L'Annuaire théâtral 55 SOMMAIRE

THÉÂTRE ET FORMATION Enjeux actuels de l'enseignement de l'art dramatique

Sous la responsabilité de Francine Chaîné et Carole Marceau

PRÉSENTATION

L'enseignement de l'art dramatique au Québec :
convergences et divergences des pratiques
pédagogiques

Francine Chaîné et Carole Marceau

DOSSIER

La formation à l'enseignement d'une discipline
artistique : développement de compétences
professionnelles

Chantale Lepage

Former au Brésil un artiste-pédagogue-chercheur :
un exercice complexe

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » :
pour la transmission d'un art vivant

Lucie Villeneuve

Du regard en soi au regard de l'autre

Maud Gendron-Langevin

L'enseignement du théâtre social à l'école :

réflexions sur la mobilisation des élèves

en tant que citoyens créateurs

Ney Wendell

Une pédagogie du mouvement dramatique :
la formation de l'acteur au sein de la compagnie
du Théâtre du Mouvement

Véronique Muscianisi

DOCUMENTS

En équilibre sur le manteau de la cheminée
John O'Toole

La trajectoire d'enseignement en théâtre :
entretien avec Jacques Lessard

Francine Chaîné et Carole Marceau

PRATIQUES ET TRAVAUX

Le surtitrage intralingual au théâtre...
ou son absence : une étude de cas

des *Belles-Sœurs* à Paris

Michèle Laliberté

L'envers du décor du *Temps sauvage*
d'Anne Hébert

Annie Tanguay

En couverture :

La ferme des animaux de George Orwell,
adaptation et mise en scène de Annick Terral,
troupe de l'Ermitage du Collège de Montréal, 2013.
Photo : Maureen Rouge pour le Collège de Montréal.

ISSN 0827-0198
ISSN 1923-0893 (EN LIGNE)