

La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire

Monique Hamel

Number 128 (3), 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/23770ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Cahiers de théâtre Jeu inc.

ISSN

0382-0335 (print)

1923-2578 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hamel, M. (2008). La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire. *Jeu*, (128), 139–144.

La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire



Sur le point d'entrer en scène pour jouer *les Figurants* de José Sanchis Sinisterra, les élèves de secondaire 1 de la Concentration en arts dramatiques (2006) à l'école Paul-Gérin-Lajoie sont encouragés par leur enseignante et metteure en scène, Véronique Roger, qui a participé aux recherches de l'auteure de cet article. Photo : Anne-Laure Abraham.

Les adolescents en jeu

Au secondaire, dans un cours d'art dramatique¹, lorsque l'enseignant propose un projet de représentation publique à ses élèves (création, adaptation théâtrale ou mise en scène d'une pièce de théâtre classique, contemporaine ou québécoise), deux problèmes se posent : la distribution des rôles et leur importance respective. L'enseignant doit envisager des solutions imaginatives et équitables dans le but de favoriser l'investissement de tous dans le jeu et la construction du personnage. Il n'y a pas de solution miracle qui s'applique à tous les projets, mais il y a des propositions mieux adaptées au milieu scolaire que d'autres². Ce texte de réflexion aborde une série de questions essentielles en lien avec cette pratique théâtrale.

1. Cet article concerne uniquement la pratique théâtrale dans un contexte pédagogique, soit la classe d'art dramatique à l'école dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation (depuis 2003 au 1^{er} cycle et 2007 au 2^e cycle). Les activités en parascolaire relèvent d'une autre réalité ; il ne s'agit pas du tout du même contexte ni des mêmes contraintes. Cela pourrait faire l'objet d'une autre réflexion.

2. À l'automne 2007, à l'occasion d'une recherche qualitative, j'ai effectué une série d'entrevues avec des enseignants du secondaire. Il s'agissait de trouver différentes solutions au problème de la distribution des personnages. La plupart d'entre eux enseignent depuis plus de dix ans. Récemment, certains de mes anciens élèves du secondaire (parmi la cohorte de 1991-1992) ont à leur tour été interviewés. Avec le recul, la maturité et le discernement de leurs trente ans, ils sont en mesure d'évaluer l'impact de cette expérience théâtrale sur leur vie. Ce texte se fonde, en grande partie, sur ces entrevues.



L'enseignant est tenu d'avoir une approche globale centrée sur l'élève qui tient compte des différentes formes d'intelligence et façons d'apprendre. Idéalement, les projets permettent à chaque adolescent d'actualiser son potentiel, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, d'exercer son jugement critique, de développer sa capacité de coopérer et de communiquer³, et ce, dans un climat de respect mutuel. Le processus de création ou de production de spectacle peut-il devenir un lieu privilégié pour maximiser les potentialités de l'adolescent et s'inscrire de manière significative dans son univers en perpétuelle construction⁴? Si l'on considère comme positive cette hypothèse, il faut envisager les conditions de sa réalisation.

Si la construction du personnage dépend de l'élève, la création du projet théâtral, elle, est le fait de l'enseignant. Celui-ci élabore une démarche artistique en tenant compte

Maquillage avant la représentation des *Figurants* de José Sanchis Sinisterra par les élèves de secondaire 1 de la Concentration en arts dramatiques (2006) à l'école Paul-Gérin-Lajoie, sous la direction de Véronique Roger, l'une des enseignantes ayant participé aux recherches de Monique Hamel. Sur la photo : Charlotte Bissonnette-Reichold et Valentine Abraham. Photo : Anne-Laure Abraham.

3. Ce sont cinq des neuf compétences transversales du programme du Ministère. Nos projets peuvent très bien faire appel aux quatre autres (exploiter l'information, résoudre des problèmes, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication).

4. « La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action constituent les trois visées du programme de formation » aux deux cycles du secondaire.

de l'impact et des conséquences possibles de ses décisions ; c'est sa responsabilité d'adulte envers les jeunes qui lui sont confiés. Qu'il le veuille ou non, comme le souligne Jean-Pierre Ryngaert : « L'enseignant et l'animateur ne se contentent pas de transmettre des techniques dramatiques, ils endossent aussi une responsabilité éducative globale⁵. » L'enseignant qui s'engage dans la voie de la représentation publique doit être conscient qu'il s'agit d'un défi important, d'une tâche complexe.

Une approche élitiste ou humaniste ?

Les pratiques théâtrales des enseignants sont inspirées du milieu professionnel. La plupart sont adaptées au milieu scolaire. Par contre, quelques-unes en sont tout simplement calquées (sans adaptation) avec les risques que cela comporte. D'autres encore se situent quelque part entre les deux, en équilibre précaire entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'ajustement, les aspirations de l'enseignant et les attentes des élèves.

Hélène Beauchamp, à la suite d'une enquête menée de 1988 à 1998 auprès d'adolescents de 15 à 17 ans, constate que la distribution des rôles est « le premier grand moment de crise pour le groupe », où « la complicité établie risque [...] de s'effriter, la confiance en l'enseignant [est] mise à rude épreuve et les insatisfactions commencent à poindre » ; « l'enseignant doit procéder à un nouveau travail de mise en confiance pour rétablir la cohésion du groupe⁶ ». N'y aurait-il pas une proposition artistique qui pourrait consolider ce lien de confiance si durement acquis durant les premiers mois de l'année ? L'enseignant ne devrait-il pas éviter aux élèves les déceptions ou les frustrations liées au processus d'attribution des rôles par auditions ? Peut-être que certains d'entre eux apprendront à aimer ce personnage attribué par auditions ou imposé par l'adulte, mais les autres... Est-ce vraiment nécessaire de soumettre le groupe à une telle épreuve ?

Quelles sont les intentions artistiques, pédagogiques et éducatives de l'enseignant ? Quel objectif ou quelle compétence privilégie-t-il ? A-t-il une vision élitiste ou humaniste du théâtre en milieu scolaire ? Peut-il concilier qualité pédagogique et esthétique sans que l'une se fasse au détriment de l'autre, sans qu'il y ait nivellement par le bas ? Conçoit-il son projet en fonction des élèves ou d'un texte dramatique, d'une idée de création, d'adaptation ou de mise en scène ? Peut-il favoriser l'attitude créative de chacun de ses élèves ? Une chose est certaine : aucun d'eux ne doit être sacrifié au profit d'une idée ou d'une pièce, aussi bonne soit-elle. Le théâtre, surtout en milieu scolaire, est un art rassembleur.

Qu'en est-il de l'importance des personnages (principaux, secondaires, de figuration) ? Comment motiver un adolescent ou lui demander de se surpasser s'il ne joue pas un rôle essentiel pendant que ses amis interprètent avec enthousiasme des personnages déterminants ? Est-ce possible d'envisager une démarche artistique qui respecte le cheminement, la sensibilité et le désir de jouer de chaque élève ? L'attribution d'un

5. Jean-Pierre Ryngaert, *le Jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, p. 106.

6. Hélène Beauchamp, *le Théâtre adolescent*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 32.

personnage moins important ne risque-t-elle pas de développer chez l'adolescent un sentiment d'incompétence ? Qui sait les dommages que cela peut causer sur l'estime de soi ? L'enseignant se doit de remettre en question ses décisions si elles ne passent pas l'épreuve de la pratique (analyse critique, démarche réflexive). La classe est composée d'une trentaine de jeunes ; ils doivent tous faire partie intégrante du processus et prendre la place qui leur revient sur la scène lors du spectacle.

Le choix et l'invention d'un personnage

La moitié des enseignants interviewés à l'automne 2007 proposent comme solution au problème de la distribution de laisser le choix et l'invention d'un personnage à chacun des élèves tout en ayant à cœur d'offrir à tous des rôles d'égale importance. Cela implique qu'ils s'engagent dans un processus de création (à partir de différentes ressources, dont l'objet⁷) ou d'adaptation de pièces existantes (Tremblay, Ionesco et Molière sont souvent choisis par les adolescents ou les enseignants). Ils font choisir le personnage avant l'écriture du canevas ou en cours de processus. Un d'entre eux procède de façon dite organique ; les élèves conservent le ou les personnages qu'ils ont improvisés au fil du processus⁸. La réflexion qui suit pose un regard plus spécifique sur ces façons de faire qui nous apparaissent comme étant des plus constructives en milieu scolaire.

Lorsque l'adolescent choisit et crée son personnage, il est responsable de ses apprentissages, de son investissement et de son plaisir. Il doit savoir agir avec cette liberté. S'il se déresponsabilise, il ne peut pas reprocher à un tiers d'être l'artisan de son manque de motivation. Donc, il importe de lui confier un personnage exigeant et potentiellement satisfaisant, à la mesure de ses attentes et de ses intérêts, afin de susciter son engagement durant une longue période (environ trois mois).

De plus, à travers cette démarche, l'élève est amené vers le travail de construction du personnage de façon plus autonome ; il a une emprise réelle sur celui-ci. Cela facilite, par le fait même, l'intégration des éléments du langage dramatique liés à l'interprétation ; le plaisir de jouer et de créer est plus accessible que la performance technique ou la réponse aux indications de jeu d'un enseignant.

Le doute inhérent au fait de confier le choix et l'invention d'un personnage à chaque élève peut se métamorphoser en idées de création et d'interprétation fort surprenantes. Cela entraîne le jeune et son équipe vers une conception originale où se croisent différents personnages (paradoxes, relations inusitées, passage de l'individuel

7. La méthode REPÈRE, adaptée pour le milieu scolaire, a été expérimentée maintes fois, avec succès. Voir les ouvrages d'Irène Roy, *le Théâtre Repère : du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*, Québec, Nuit blanche éditeur, 1993, 97 p., et *Cycles REPÈRE et dynamique communicationnelle*, thèse de doctorat, Université Laval, 1995, 343 p. ; d'Hélène Beauchamp, *le Théâtre adolescent, op. cit.*, p. 214-231 ; et de Tomas Antonio Sierra Pena, *Vers un espace interculturel de création au théâtre : réflexion sur le processus de création des cycles repère comme générateur d'un espace interculturel entre des jeunes d'origine latino-américaine et québécoise*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2006, p. 27-70.

8. Tomas Antonio Sierra Pena, entre autres, pour la création *Taraca*, présentée au Studio d'essai Claude-Gauvreau de l'UQAM du 14 au 16 octobre 2004, dans le cadre de son mémoire de maîtrise avec des jeunes de 15 à 23 ans (adolescents et finissants de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM).

au collectif, unité et intentions de jeu, cohésion, etc.). Judicieusement, Gisèle Barret fait « référence à la notion d'incertitude qui caractérise toute chose et qui pourtant est absente de toute formation, de toute éducation, qui élimine de leur apprentissage du monde ce qui en fait l'une des qualités essentielles. [...] Pourtant la science moderne et l'art contemporain reconnaissent l'incertitude comme dimension fondamentale et inévitable⁹. »

C'est également le moment pour les adolescents de mettre en valeur les notions intégrées depuis le début de l'année (formation préalable¹⁰). Bien sûr, l'enseignant joue un rôle déterminant; il guide l'élève tout au long du processus par des ateliers de conception, des jeux de théâtralisation et des consignes (facilitateur et passeur culturel, allers-retours entre la pratique et l'écriture, mouvement dynamique, évaluation formative, etc.). Comme le souligne Ryngaert: « Une structure ferme et instituée par l'adulte doit exister pour permettre l'évaluation constante de ce qui est dit. C'est à l'intérieur de celle-ci que l'enfant connaît un véritable épanouissement¹¹. »

Lors de ces ateliers, l'élève explore différentes façons de construire son personnage. Il y a un jeu d'essais et d'erreurs qui lui permet d'évoluer et de faire des choix. Il se construit une personnalité (tempérament, caractère, émotions dominantes, manière d'être, d'agir, de bouger, de parler, etc.) à laquelle il greffe un rôle social, des habitudes, des caractéristiques socioculturelles, une histoire, une manière de paraître, sans oublier un costume et des accessoires. De plus, certaines contraintes favorisent la transposition; grâce à elles, l'élève ose aller plus loin dans l'imaginaire, délaisse les clichés, les préjugés et les lieux communs, s'oriente vers des voies inconnues qu'il n'explorerait pas autrement. À titre d'exemple, l'enseignant demande de choisir un personnage fantaisiste, le plus loin possible de sa personnalité (personnage historique, caricatural, clownesque, emprunté au théâtre absurde, surréaliste, à la *commedia dell'arte*, etc.), en dehors d'une réalité connue ou prévisible. À ce stade, l'élève est familier avec une notion fondamentale au secondaire, la distanciation brechtienne. Cela lui permet de ne pas avoir l'impression de se jouer lui-même¹², d'explorer et de se tromper sans se sentir jugé, de s'abandonner à une certaine folie sans avoir peur du ridicule et de s'approprier en toute confiance, au fil des ateliers, un personnage de composition inattendu et original. Celui qu'il joue sur scène devant les spectateurs diffère de celui qu'il a imaginé au début du processus.

L'essentiel est que chaque élève puisse goûter au plaisir de créer, au bonheur de jouer, avoir l'occasion de se surpasser et, surtout, de nous surprendre. Avec le recul, les élèves interrogés sont en mesure d'affirmer que le fait d'avoir eu la liberté de choisir, de concevoir et de construire leur personnage – autrement dit, d'avoir eu l'entière responsabilité de celui-ci – a fait la différence en ce qui concerne la fierté, l'investisse-

9. Gisèle Barret, « Pour une didactique des champs croisés. La question du modèle », *Théâtre/ Public*, juillet-octobre, 1995, p. 33-35.

10. Avant d'entreprendre un processus de production de spectacle avec les adolescents, une initiation au jeu et au langage dramatiques est primordiale durant les premières étapes de l'année scolaire, sans oublier les sorties au théâtre.

11. Jean-Pierre Ryngaert, *op. cit.*, p. 139.

12. Nous pourrions aborder ici les notions d'identité et d'altérité.

ment émotif et le travail d'interprétation. Le projet théâtral a eu un impact significatif pour eux à l'adolescence et ensuite dans leur vie adulte¹³. Comme expérience artistique, leurs œuvres sont aussi pertinentes que celles des adultes. Lorsque le plaisir et l'influence de chaque adolescent sont respectés tout au long du projet, cela se ressent jusque sur la scène : la pièce est remarquable autant sur le plan esthétique qu'humain. C'est l'aboutissement d'un travail exigeant et passionnant qu'ils sont fiers de présenter aux spectateurs, principalement composés de leurs pairs et de leur famille.

Conclusion : utopie et réalité

Le théâtre « par » les adolescents (milieu scolaire) devrait avoir un objectif commun avec celui « pour » les adolescents (milieu professionnel) : rejoindre le plus grand nombre possible de jeunes pour leur faire connaître et aimer cet art (et surtout, éviter l'effet contraire). Il faut donc réfléchir sur la relation des jeunes au théâtre au moment et à la suite de cette expérimentation (curiosité, ouverture, appréciation, esprit critique, etc.), voir le processus de création ou de production comme « première école du spectateur » et la construction d'un personnage inventé comme première expérience intime et significative avec cet art.

Nos approches pédagogiques doivent être à la recherche de sens et investigatrices du réel dans sa complexité. Au secondaire, il est d'autant plus opportun de mettre en œuvre un projet artistique qui relie l'adolescent à son milieu de vie, à sa culture et à celle des autres. Pour Bernard Charlot, « un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il présuppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres¹⁴ ».

Au même titre que Louise Prescott, nous pensons que « la liberté du geste artistique et sa dignité comme aventure humaine¹⁵ » devraient être nos principales préoccupations. Dans un cours d'art dramatique au secondaire, comment peut-on ne pas avoir une approche socioconstructiviste et humaniste de la construction du personnage et de la fable ? Enseigner le théâtre aux adolescents est une forme d'engagement : auprès d'eux bien sûr, mais social aussi. Cela se situe quelque part en équilibre précaire entre liberté et contraintes, changements et traditions, utopie et réalité. Son impact va bien au-delà de ce qui a pu être prévu par l'enseignant. ■

Monique Hamel poursuit des études de troisième cycle en pédagogie du théâtre (boursière du FQRSC) au doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM. Auteure et comédienne, elle a enseigné au primaire et au secondaire pendant une douzaine d'années. Elle est chargée de cours à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM.

13. Ils ont témoigné qu'à 15 ou 16 ans, ils ne savaient pas qu'ils avaient un tel potentiel pour les arts, la création ou la production d'un spectacle (avec tout ce que cela implique) ; ils se sont découverts diverses capacités (imagination, persévérance, détermination, capacité à résoudre certains problèmes, à s'adapter aux autres, etc. ; cela varie de l'un à l'autre). Ils confirment que cela a été valorisant, voire gratifiant : ils en gardent un très bon souvenir et sont en mesure d'identifier en quoi cela a été bénéfique (sur le plan personnel, social, culturel et, pour certains, professionnel).

14. Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Économica-Anthropos, 1997, p. 70.

15. Louise Prescott, « La pratique de l'art ou le complexe d'Ulysse », dans *l'Espace traversé* (textes réunis par Guy Laramée, dans la foulée du colloque sur les pratiques interdisciplinaires en art), Trois-Rivières, Éditions d'art Le Sabord, 2001, p. 113.