Document generated on 06/03/2025 2:44 a.m.

Jeu
Revue de théâtre

Du gourou au psychologue sportif ?
L'entraînement de l'acteur

Alain Fournier

Number 129 (4), 2008

Jouer autrement

URI: https://id.erudit.org/iderudit/23522ac

See table of contents

Publisher(s)

Cahiers de théâtre Jeu inc.

ISSN

0382-0335 (print)
1923-2578 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Fournier, A. (2008). Du gourou au psychologue sportif ? L'entraînement de l'acteur. *Jeu*, (129), 67–71.

Tous droits réservés © Cahiers de théâtre Jeu inc., 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

ALAIN FOURNIER

Du gourou au psychologue sportif ?

L'entraînement de l'acteur

C'est en entendant, en entrevue, certaines de nos vedettes parler de leur formation et citer des phrases hors contexte comme : « Parle avec ton ventre ! Va dans le bleu ! Cherche ton centre ! Utilise la grenouille ! » que j'ai mesuré, avec un certain effroi, l'impact de nos paroles durant l'apprentissage et les traces étonnantes qu'elles laissent dans la mémoire.

Signalons que les mêmes phrases pourraient avoir été jugées stimulantes par quelqu'un d'autre de la même cohorte et ne pas avoir retenu son attention. Utilisant moi-même un langage coloré aux images fortes et parfois choquantes, j'ai toujours interdit qu'on enregistre mes cours, malgré les demandes répétées. Ce que j'y dis, ce que j'en lis dans le *Journal de bord* des étudiants, outil de pratique réflexive, est indissociable du contexte de ce cours particulier, lequel prend place dans une série justifiée par le résultat final des apprentissages prévus, série modifiée au besoin, car mon travail n'est pas seulement de transmettre un savoir, mais d'en faire acquérir les compétences.

La responsabilité maître-élève

Nos écoles de formation professionnelle en interprétation ont une pédagogie basée essentiellement sur la relation maître-élève, privilégiant la leçon individuelle pour le travail de scène, encore que le travail de groupe ou les exercices devant les autres soient fréquents. Il se développe une intimité, laquelle accorde au discours personnel de l'enseignant un rôle symbolique. Au-delà de la définition spécifique des termes, leur insertion dans un discours hautement métaphorique et imagé a souvent des effets pervers. Ce discours privilégié, parce qu'il éveillerait les sens et stimulerait l'imaginaire, peut rendre difficile, voire impossible, toute communication claire sur le véritable travail en cours chez l'apprenti acteur.

Ayant d'abord été de passage, invité, chargé de cours, dans les écoles professionnelles, comme metteur en scène, j'ai constaté qu'une réputation nous précède rapidement et que des phrases marquantes sont transmises d'une année à l'autre. Cet effet de transmission générationnelle peut être bénéfique, il exerce une forme de préparation mentale. Il ne donne pas toujours l'heure juste sur les enjeux réels de la formation que l'on prétend transmettre (tradition orale) ou inculquer. Le besoin de préciser les sources et de donner des repères s'est avéré nécessaire, même si l'étudiant ne se

préoccupe que du résultat. Peu lui importe qu'il le trouve dans le bleu, la grenouille ou en transformant son énergie, pourvu que ça marche. De ce point de vue, je suis, moi aussi, très préoccupé par le résultat et je peux redire les mêmes choses de plusieurs façons différentes jusqu'à ce que ça résonne profondément chez l'étudiant et l'engage véritablement. Oui, trouver les bons mots pour chacun. Préciser les sources, objectiver les notions ; pour me protéger, moi aussi.

On se souviendra d'une période où la formation à la carte était une position idéologique, nécessaire pour sortir du théâtre traditionnel embourgeoisé et sclérosé. L'apprenti choisissait. Plusieurs de nos compagnies théâtrales les plus actives sont issues de directions artistiques formées à la carte. N'ayant jamais été confrontées à des pans de la formation qui ne les intéressaient pas, elles ont développé leurs forces dans le plaisir et la volonté de dépassement. Ce sont elles qui ont l'habitude de faire appel à des spécialistes et à de la formation continue pour certains projets particuliers. On ne peut pas tout maîtriser. Surtout, on doit suivre son évolution artistique et ses besoins.

Peut-on croire que ces egos narcissiques ont besoin d'apprendre la confiance et l'autonomie ? C'est pourtant l'essentiel de la formation.

Une école est un lieu de formation bien différent, qui prend en charge, dans un objectif de formation professionnelle, le développement global d'un individu, comme le programme du ministère de l'Éducation entend favoriser le développement global de l'enfant. Un objectif de formation professionnelle est un objectif qui répond aux nécessités et besoins du marché de l'emploi, tout comme aux critères de qualité de la profession.

Ce qui était autrefois une formation à la carte revient sous la forme de stages de perfectionnement et de formation continue de l'acteur, formation offerte par les associations professionnelles. En enseignant dans une école, plutôt qu'en donnant des cours privés, je m'intègre à un projet de formation dans lequel le discours individuel se joint au discours commun, sans pourtant perdre ses qualités particulières et ses contenus spécifiques.

Un lieu d'objectivité, l'effet miroir et la reconnaissance de soi

C'est donc graduellement que s'est instauré le besoin de donner des références autres que théâtrales à des notions de base, comme la détente active, la visualisation, le rythme, le mimétisme et l'imitation, l'inconscient, la création. Il y a différents types d'apprentis acteurs. On distingue nettement ceux qui se rassurent par la technique et ceux qui ne se fient qu'à leurs intuitions, ce qu'on appelait l'instinct, à une certaine époque. Plusieurs constellations pivotent autour de ces deux axes : ceux qui ont besoin de comprendre pour faire, ceux qui ne comprennent que ce qu'on leur donne comme consignes, ceux qui ont besoin de travailler sur leur propre matériel, et tant d'autres. La connaissance de soi et la confiance en soi ne viennent souvent que tardivement.

L'*empowerment*

Peut-on croire que ces egos narcissiques ont besoin d'apprendre la confiance et l'autonomie ? C'est pourtant l'essentiel de la formation. Il n'y a pas de véritable apprentissage sans affect, les sciences neurocognitives l'ont démontré. On le savait empiriquement. La qualité de la relation peut aider, mais ne réduit pas la vulnérabilité

de l'apprenant qui doit reconstruire l'édifice de ses assurances. À cet égard, je vous recommande la lecture de l'excellent mémoire de Catherine Cyr[1] pour sa compréhension très fine des liens entre le cognitif et l'affectif, de même que pour son analyse poussée du Geneplore Model[2] et des théories psychanalytiques du processus créateur. J'ai donc tenté par divers moyens d'objectiver certaines notions en empruntant un autre discours. La formation est aussi un lieu de référence, un repère, dont les ramifications apparaissent parfois mieux de loin.

La détente active et la relaxation

Si Stanislavski, et avant lui Diderot et Shakespeare, avaient déjà identifié les marques des tensions qui peuvent habiter l'acteur manquant de confiance, c'est Strasberg qui a poussé le plus loin cette notion de détente et de relaxation, essentielle à la participation d'un corps expressif aux enjeux de la représentation. C'est aussi une des notions les plus confuses pour un jeune acteur, qui ne rêve que d'intensité et de performance. Cette réalité est pourtant très précise en sport d'élite et correspond à la production d'ondes alpha. Contrairement aux idées reçues, la production d'ondes alpha ne procure pas un affaissement musculaire, mais une sollicitation réflexe, correspondant au second souffle. Cette attitude active permet de contrôler l'adrénaline que toute représentation publique provoque. En invitant une psychologue dans mon cours de jeu, en lui demandant de brancher les électrodes d'un *Brainmaster* sur chaque étudiant, celui-ci apprend, par le contrôle de sa respiration, à modifier les ondes du moniteur et à produire des ondes alpha, puis à les reconnaître sans le support visuel. Ce n'est pas mon regard relationnel qui lui indique sa tension, c'est lui qui se découvre en travail autonome au-delà de mes mots, à travers ses propres perceptions et sensations. Ça ne remplace pas les exercices habituels, d'origines diverses, mais pour les étudiants de ce groupe particulièrement hanté par le spectre du talent, ce fut extrêmement bénéfique, sur le plan de la confiance et de l'*empowerment*, justement.

Le rythme

C'est Carol Jones, alors étudiante à la maîtrise, qui utilisait cet instrument, le *Brainmaster,* dans sa recherche sur le rythme et qui me l'a fait connaître. Je l'en remercie. C'est aussi elle, par son mémoire[3], qui a développé une série d'exercices rythmiques inspirés du vaudou, engageant fortement le corps, exercices que nous avons transposés dans le rythme de la succession des accents toniques.

Au-delà des esthétiques, la vie se manifeste par les pulsations cardiaques, respiratoires, organiques. Le *Brainmaster* lui permettait de faire percevoir à ses interprètes la polyphonie normale du corps humain et d'en jouer. Toute vision sociale est une polyrythmie de classes, de contextes et d'objectifs variés. Au-delà du calcul des temps de la formation musicale occidentale classique, qui annihile souvent le corps au profit de l'instrument, il y a une reconquête de la pulsation, de la pulsion, à faire, pour celui dont l'instrument est justement son propre corps. Les acquis de coordination

1. Catherine Cyr, *Brightness Falls : création dramatique suivie d'une analyse du processus créateur dans sa dimension métacognitive*, UQAM, 2003, 196 p.
2. Ronald A. Finke, Steven M. Smith et Thomas B. Ward, *Creative Cognition. Theory, Research and Applications*, Cambridge, Massachussetts Institute of Technology, 1992, 239 p.
3. Carol Jones, *Problématique du rythme dans le jeu de l'acteur*, UQAM, 2003, 107 p.

sont impressionnants et la musicalité du phrasé, appuyé sur le découpage du *beat analysis*, est fascinante. Naturellement, j'ai un faible pour la syncope et le contretemps. Cette partie de la recherche scientifique est très poussée (rythmes du sommeil, du rêve, etc.), mais peu applicable directement à l'interprétation.

La visualisation

Ce n'est pas le cas de la visualisation, très développée dans le sport d'élite et qui fait partie du traitement de certaines maladies, dont le cancer. Encore une fois, ce sont les recherches d'une étudiante, alors à la maîtrise, Yvonne Laflamme[4], qui vont me forcer à approfondir certaines pratiques empiriques. Sylvie Pinard, professeure au Département de danse de l'UQAM, y a aussi consacré son mémoire. Là encore, les preuves sont difficiles à avancer, nécessitant l'utilisation de la résonance magnétique. Néanmoins, avec le *Journal de bord*, on arrive à cerner le travail mental préparatoire et on peut le favoriser, notamment par l'appel des muscles et des affects touchés par le parcours de l'acteur dans une scène. S'il est démontré que les émotions de l'acteur en scène sont centrées sur le public, le travail de ce professionnel est de rendre le personnage perceptible à la fois dans sa relation avec les autres personnages et avec son objectif propre, de l'actualiser en se mettant dans ses mocassins. La visualisation permet à l'interprète de revoir, seconde par seconde, son parcours dans l'espace, ses regards, ses positions, sa vie intérieure, notamment son rythme de respiration, et de gagner du temps pour l'offrande de la communication avec le public. La captation vidéo aide au travail, faute de disponibilité des appareils de haute technologie nécessaires. Celle-ci (caméra fixe, ou à peu près, sans montage télévisuel) aide énormément à objectiver le travail de l'acteur. La piètre qualité de l'image est rassurante quand on y voit quand même ce qu'on souhaitait ne pas y voir. C'est un exercice très dur, mais les acteurs professionnels font ce travail naturellement, revoyant facilement dans leur tête ce qu'ils ont fait durant la représentation et utilisant des repères de rythme (de *punchs*) ou de réponse (se sentir porté) pour évaluer la qualité de leur prestation. On appelle ça l'expérience, et ça prend du temps pour y arriver naturellement, bien que ces processus soient tout à fait décrits et compris par les sciences cognitives.

D'importantes recherches scientifiques sont menées dans plusieurs universités. La plupart du temps, il s'agit de sciences pures, mais ces connaissances m'inspirent. Puisque l'instrument de l'acteur est son propre corps, comme dans le cas de l'athlète, y aurait-il un entraînement nouveau à développer, qui profiterait davantage des avancées dans l'entraînement des sportifs d'élite et qui répondrait mieux à certaines exigences du marché ? Ou s'agit-il simplement de création, de cerveau droit, de pensée divergente, de résilience ? Marc Béland et Sylvie Drapeau, ou Roy Dupuis et Céline Bonnier, accepteraient-ils de jouer pour un scanneur ? Pour qu'on sache ce qui se passe ?

Mon enseignement n'est pas différent de celui des autres, mais l'université, par ses programmes d'études supérieures et ses champs d'influence, a entraîné une sorte de

4. Yvonne Laflamme, *Art dramatique et visualisation. Le Rôle de la faculté de visualisation dans le développement de l'imagination active et de la mémoire affective*, UQAM, 2001, 119 p.

changement de paradigme. Si Stanislavski était influencé par Charcot et Freud, j'aime assez rapprocher la tradition orale de mes formateurs (François Rozet, qui m'a enseigné la lecture, a joué avec Sarah Bernhardt) des recherches de mes contemporains, dans le dessein d'introduire une tierce personne dans la relation maître-élève : l'objectivité scientifique. Sur cette base, un étudiant qui n'a pas tout pour réussir dans tous les domaines (télévision, doublage, théâtre, etc.) peut se doter d'une formation selon ses désirs et, pour paraphraser Stanislavski, gagner « sa vie dans l'art » ou dans les industries culturelles (*sic*). **j**

Blasté de Sarah Kane, mis en scène par Brigitte Haentjens. Spectacle de Sibyllines, présenté à l'Usine C au printemps 2008. Sur la photo : Céline Bonnier et Roy Dupuis. Photo : Lydia Pawelak.