

L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche

The observation of the theatrical creation process by adolescents and effects on artistic knowledge: autoethnography of a study

La observación de un proceso de creación teatral de adolescentes y sus efectos sobre el saber artístico: auto-etnografía de una investigación

Francine Chaîné

Volume 40, numéro 2, automne 2012

Créativité et création en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013815ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1013815ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chaîné, F. (2012). L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche. *Éducation et francophonie*, 40(2), 69–82.
<https://doi.org/10.7202/1013815ar>

Résumé de l'article

Cet article fait état d'une recherche qui s'est déroulée en compagnie d'adolescents inscrits dans un programme de concentration en art dramatique / théâtre¹, engagés dans une démarche de création, des premiers balbutiements jusqu'aux représentations. Plus précisément, il traite d'un savoir sur cet art, issu de l'observation même des jeunes en action, et témoigne de ce que « l'art permet d'apprendre » (Eisner, 2002). En plus d'approfondir certains enjeux de cet art, le projet a permis d'amorcer une réflexion sur la formation des futurs enseignants dans un contexte universitaire. En conséquence, l'article vise à présenter les effets de cette recherche menée depuis quelques années et qui a favorisé l'émergence de nouveaux savoirs sur l'art dramatique / théâtre.

L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche

Francine CHAÎNÉ

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article fait état d'une recherche qui s'est déroulée en compagnie d'adolescents inscrits dans un programme de concentration en art dramatique / théâtre¹, engagés dans une démarche de création, des premiers balbutiements jusqu'aux représentations. Plus précisément, il traite d'un savoir sur cet art, issu de l'observation même des jeunes en action, et témoigne de ce que «l'art permet d'apprendre» (Eisner, 2002). En plus d'approfondir certains enjeux de cet art, le projet a permis d'amorcer une réflexion sur la formation des futurs enseignants dans un contexte universitaire. En conséquence, l'article vise à présenter les effets de cette recherche menée depuis quelques années et qui a favorisé l'émergence de nouveaux savoirs sur l'art dramatique / théâtre.

1. Nous avons retenu l'expression art dramatique / théâtre, car le premier terme renvoie au programme d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et l'autre, à l'art de référence.

ABSTRACT

The observation of the theatrical creation process by adolescents and effects on artistic knowledge: autoethnography of a study

Francine CHAÎNÉ
Laval University, Québec, Canada

This article focuses on a study that took place in the company of adolescents enrolled in a dramatic arts and theatre program, and who were involved in a creative process from the very first brainstorming sessions all the way to performance. More specifically, the study deals with knowledge about theatre that comes out through watching students in action, and seeing firsthand what “art can teach” (Eisner, 2002). In addition to deepening our understanding about some aspects of the theatrical creation process, this project launched a reflection on teacher training in a university context. The article therefore aims to present the effects of this study, which has been going on for several years and has favoured the emergence of new knowledge about dramatic arts/theatre.

RESUMEN

La observación de un proceso de creación teatral de adolescentes y sus efectos sobre el saber artístico: auto-etnografía de una investigación

Francine CHAÎNÉ
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta una investigación realizada con la participación de adolescentes inscritos en un programa de concentración en arte dramático/teatro, implicados en una experiencia de creación, desde las primeras tentativas hasta su factura. Más precisamente, aborda la práctica del arte a partir de la observación de los jóvenes en acción y demuestra lo que “se aprende gracias al arte” (Eisner, 2002). Además de profundizar ciertos desafíos propios al arte, este proyecto permitió entablar una reflexión sobre la formación de los futuros maestros en un contexto universitario. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada hace algunos años que propició el surgimiento de nuevos saberes sobre el arte dramático/teatro

Introduction

Cette recherche se situe dans un projet plus vaste portant sur les «trajectoires d'adolescents inscrits dans des programmes de concentration artistique au Québec et en Ontario francophone» (CRSH, Théberge et Chaîné, 2006-2010)². L'un des volets de la partie québécoise de la recherche a eu lieu dans une école secondaire publique de la région de Québec, la seule offrant un programme arts-études d'art dramatique / théâtre approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)³. Pendant six mois, un groupe d'adolescents de cette concentration, en compagnie de leur enseignante, ont élaboré et mené à terme une création théâtrale. L'observation a permis de mieux comprendre ce qu'est l'engagement individuel et collectif dans un tel processus, qui favorise le développement de la collaboration et de la co-construction, l'affirmation identitaire ainsi que la créativité et l'imagination. Maintenant que cette recherche est réalisée et qu'elle a permis de comprendre ce que les jeunes peuvent apprendre d'une telle expérience artistique, il est possible de porter un regard rétrospectif sur celle-ci en menant une réflexion personnelle sur ses effets dans une approche autoethnographique (McIlven, 2008). En élargissant dans une perspective culturelle et sociale (Ellis et Bochner, 2000) cette réflexion qui témoigne d'une expérience personnelle de la chercheuse, on vise à mieux comprendre l'expérience humaine (Rondeau, 2011).

Le projet théâtral réalisé par des adolescents

Les adolescents rencontrés dans le cadre de cette recherche suivaient leurs cours d'art dramatique / théâtre en dehors du cadre scolaire à La Maison jaune, un centre d'art proposant aussi différents cours à un plus vaste public. L'enseignement y est donné par des professeurs créateurs issus des écoles de théâtre, le Conservatoire d'art dramatique par exemple, et qui mènent une carrière professionnelle personnelle tout en ayant une expérience d'enseignement. Les cours portent sur l'interprétation, l'improvisation, le travail vocal ainsi que le mouvement expressif. Quatre après-midis par semaine, les élèves se rendent au centre, où l'enseignement est structuré autour de projets de création élaborés sur une année ou sur une plus courte période et faisant l'objet d'exercices pédagogiques publics⁴ qui visent à «stimuler, valoriser, accentuer la confiance en soi et affermir l'esprit d'équipe⁵». La formation en art dramatique / théâtre est structurée dans une double démarche pédagogique, individuelle et collective, ce qui permet de suivre la progression de chacun des élèves aussi bien que celle du groupe.

-
2. Mariette Théberge et Francine Chaîné, *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique / théâtre dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec 2006-2010*.
 3. École secondaire Cardinal-Roy, Commission scolaire de La Capitale.
 4. Un exercice pédagogique en art dramatique est la présentation publique ou semi-publique d'un travail en cours dans un contexte scolaire ou professionnel.
 5. La Maison jaune, Programme de formation: <http://www.lamaisonjaune.com/> (consulté le 2012-11-31).

L'une des caractéristiques de cette concentration en art dramatique / théâtre est la dimension de ses groupes composés de deux classes d'une dizaine d'élèves réunissant, d'une part, les débutants et, d'autre part, les plus avancés. Une enseignante est affectée directement au projet de création pour chacun des groupes, qu'elle rencontre un après-midi par semaine. Les autres jours de la semaine, les contenus des cours portant sur le chant ou le travail corporel par exemple, dont l'enseignement est donné par des enseignants différents, sont également liés au projet de création. C'est dire que les cours de cette concentration s'inscrivent dans une approche programme. Dans cet article, il est question du groupe des élèves avancés, dont le projet de création s'est échelonné sur une période de six mois⁶. Ce groupe était composé de neuf adolescents de 13 à 17 ans, de la troisième à la cinquième secondaire, dont la plupart avaient acquis de deux à quatre ans d'expérience dans cette concentration, à l'exception d'une élève qui en était à sa première année. Comme la plupart de ses collègues, celle-ci avait suivi des cours de théâtre dans un contexte parascolaire pendant plusieurs années. La création de ces jeunes, à laquelle ils ont donné le titre *Aime-moi pas, reste! (Ça fait-tu ton bonheur?)*, portait sur un collage d'extraits de deux pièces de l'auteure montréalaise Marilyn Perreault, *Les apatrides* et *Britannicus Now*⁷. En voici un résumé :

Une orpheline; une fille qui n'a de contact avec sa mère que par répondeur téléphonique; une autre qui s'occupe de sa grand-mère atteinte de la maladie d'Alzheimer; une autre, indifférente à tout et une autre, encore, qui sert de mère à chacune d'elles. Et les gars? Ils passent et prennent. Ils donnent, mais pas toujours ce qu'elles veulent recevoir. Justine débarque dans ce monde de « perdus ». Elle observe et essaie de comprendre⁸.

Cette création parle de l'adolescence de façon directe et parfois brutale : elle soulève les questions de l'appartenance à un groupe, du rejet, du rapport mère-fille, de la maladie, de l'amour, etc. Les deux pièces de ce collage traitent de l'identité, des jeux de pouvoir, mais aussi des rêves que font les jeunes. Les textes de Perreault et la création des adolescents ne sont pas sans évoquer l'univers de Réjean Ducharme, mais aussi les contes urbains, tout en conservant une certaine atmosphère poétique. La création a été réalisée collectivement : des scènes de chacune des pièces ont été sélectionnées et présentées à grands traits par l'enseignante à l'ensemble du groupe, puis le travail d'improvisation a commencé, visant à découvrir le caractère des personnages, les déplacements dans l'espace où se déroulait l'action, les liens entre des scènes, etc. Comme tous les élèves n'improvisaient pas au même moment, ceux qui étaient en dehors de l'aire de jeu pouvaient, tout comme l'enseignante, commenter ce qu'ils voyaient et ainsi assurer un regard extérieur critique, favorisant l'évolution du jeu. C'est par petites touches et en creusant les personnages, leurs intentions, leurs rapports aux autres et le contexte des scènes que s'est progressivement construite la création.

6. Plus précisément, de septembre 2008 à février 2009.

7. M. Perreault, *Les apatrides*, Montréal, Dramaturges, 2005. M. Perreault, *Britannicus Now...* (texte inédit).

8. Programme de la pièce présentée les 15, 16 et 17 février 2009.

Objectifs et méthodologies

Initialement, ce projet de recherche a permis de viser entre autres les objectifs suivants : observer le processus de création en art dramatique / théâtre d'un groupe d'adolescents afin d'en retracer la mise en œuvre et l'appropriation par ceux-ci. Toutefois, à ces objectifs s'en ajoute un autre qui est apparu dans l'après-coup, quand le sujet même de cet article s'est imposé : cet objectif porte sur les effets de cette expérience d'observation sur la chercheuse au regard de l'art dramatique / théâtre ; c'est sur cet aspect que l'accent sera mis dans cet article.

Pour cette recherche sur le terrain par observation directe (Van der Maren, 2001; Laperrière, 2004) du processus de création (Valéry, 1957; Anzieu, 1981), nous avons retenu une méthodologie à caractère qualitatif interprétatif réalisée dans une perspective ethnographique où la chercheuse a « participé réellement à la vie et aux activités » (Mucchielli, 2004) par sa présence en classe. Alternant entre deux types d'observation, cette recherche a été principalement axée, d'une part, sur l'observation passive, c'est-à-dire sans participation active de la chercheuse qui prenait des notes, et, d'autre part, sur l'observation participante où, à certains moments, elle s'impliquait davantage (Savoie-Zjac, 2004; Mucchielli, 2004; Lapassade, 2002). En plus de la prise de notes, des entrevues individuelles ainsi qu'une entrevue de groupe ont été réalisées à la toute fin du processus. Cette méthodologie fait écho aux objectifs qui sont en lien avec l'expérience de création observée chez les adolescents. Cependant, pour ce qui est de l'objectif portant sur les effets de l'expérience d'observation sur la chercheuse, l'autoethnographie s'avère une méthodologie pertinente.

L'autoethnographie est « une pratique réflexive par laquelle le chercheur-praticien s'imprègne dans la théorie et la pratique en s'engageant dans des considérations autobiographiques intimes et l'explication de phénomènes à investiguer ou à interpréter. L'autoethnographie se présente comme un véhicule rendant opérationnelle l'élaboration de recherches à caractère social dont la pratique a pour but d'établir la fiabilité et l'authenticité⁹ (McIlveen, 2008). C'est aussi une forme d'écriture qui tend à décrire systématiquement une situation et à faire l'analyse d'une expérience personnelle en tentant d'en comprendre les nuances culturelles (Ellis, Adams et Bochner, 2011). De plus, cette écriture à la première personne comporte divers niveaux de conscience liés au chercheur et à sa culture (Ellis et Bochner, 2000). L'autoethnographie est une méthodologie utilisée dans divers domaines tels que la sociologie (Ellis et Bochner, 2000), l'autoethnologie (Lejeune, 2005), la psychologie (McIlveen, 2008), l'éducation (Rondeau, 2011; Dyson, 2007), mais aussi en arts visuels, en poésie performative (Spry, 2001), en danse (Saad, 2005), en photographie (Chaplin, 2011), etc.

9. *Autoethnography is a reflexive means by which the researcher-practitioner consciously embeds himself or herself in theory and practice, and, by way of intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalise social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity* (p. 13) (traduction libre de l'auteure).

Mise en perspective de certains enjeux de l'art dramatique / théâtre

La classe d'art dramatique / théâtre

Comme chercheuse, j'ai participé à la vie du groupe d'adolescents rencontrés à La Maison jaune, assistant chaque semaine à leur cours de 13 h 30 à 16 h 30 et y observant le processus de création dans lequel ils se sont engagés. La direction de l'école, l'enseignante, les élèves et leurs parents ainsi que les comités d'éthique universitaires ont accepté que je sois témoin de leur travail en prenant des notes, bannissant toutefois la prise de photographies ou le tournage vidéo, ce qui n'était d'ailleurs pas essentiel dans le cadre de ce projet. La posture d'observatrice en retrait que j'ai occupée a été quelque peu contraignante, car j'ai l'habitude d'être au cœur de l'action, accompagnant mes étudiants dans des activités semblables à l'université depuis quelques décennies. J'ai toutefois pu m'impliquer davantage à deux occasions, tout particulièrement quand les cours se sont déroulés pendant toute une semaine à la rentrée de janvier, débutant avant ceux de la commission scolaire, et aussi lors de la semaine de répétitions dans la salle de spectacle.

Dès qu'ils entrent à la Maison jaune, les élèves enfilent un uniforme composé d'un pantalon noir et d'un t-shirt aux couleurs du centre. La salle de classe est constituée d'un espace ouvert où une table et des chaises sont placées à l'écart de l'aire de jeu. Le cours débute autour de cette table et l'enseignante fait le point sur ce qui a été réalisé lors des cours précédents et sur le travail à faire dans la journée. Les élèves font part de leur questionnement ou de leur recherche de solutions étant donné qu'ils quittent souvent la classe avec un problème à résoudre : comprendre les intentions de leur personnage, mémoriser une scène, travailler sur les déplacements, etc. Le début des cours est aussi l'occasion pour l'enseignante d'encourager les élèves qui éprouvent des difficultés, de leur proposer de nouveaux défis, de les inviter à entrer dans l'action ou de rappeler l'échéancier du projet. Il arrive que tous les élèves ne jouent pas au même moment et que certaines scènes nécessitent la présence d'une partie du groupe. Même s'ils ne jouent pas, les élèves restent actifs : ils commentent le jeu de leurs collègues, cherchent des idées quand l'un éprouve des difficultés, profitent de ce temps pour mémoriser leur scène.

Mis à part le rituel quotidien de l'arrivée en classe, rien n'est prévisible pendant le cours : nul ne peut savoir où mèneront l'improvisation et l'interprétation ni les détours qu'emprunteront les élèves pour y parvenir. Bien que le projet de création et son aboutissement soient significatifs pour chacun, personne ne peut faire l'économie du travail quotidien traversé d'embûches et d'intuitions entraînant le groupe dans des directions insoupçonnées. D'une part, l'art dramatique / théâtre s'inscrit dans une praxis (Freire, 1974), c'est-à-dire qu'elle se saisit de l'intérieur par la pratique (Taylor, 2000) et par l'action (Dewey, 1979; MELS, 2006); d'autre part, elle s'inscrit dans une « métaxis » (Somers, 2002), c'est-à-dire dans une relation entre le réel et le fictionnel, entre soi comme personne et comme personnage, entre l'espace de la classe et l'espace scénique, etc. L'art dramatique / théâtre est une représentation vivante (Neelands, 2009) qui permet de développer un savoir artistique et s'inscrit

dans un processus pour créer des mondes imaginaires et inventés (Henry, 2009), donnant la voix à chacun tout en laissant apparaître celle du groupe (Neelands, 2009). C'est ainsi que cette pratique permet aux joueurs de participer à une communauté en devenant (Fleming, 1997).

La posture d'observation dans la classe d'art dramatique / théâtre

La posture d'observation de la chercheuse s'est inscrite dans une perspective constructiviste, dans une attention discrète du groupe qui visait à s'imprégner de la situation pédagogique et du processus de création. Observer un tel processus de création d'une classe d'art dramatique / théâtre nécessite, autant pour les élèves que pour l'observatrice que j'étais, une forme d'apprivoisement. Les élèves et l'enseignante ont semblé vite oublier ma présence, leur travail nécessitant entre autres concentration et attention. Pour ma part, une période d'adaptation m'a permis de retenir une forme d'élan naturel dans l'action, pour mieux me concentrer sur l'observation du groupe que je tentais de capter par l'écriture. En d'autres mots, les notes prises pendant les cours relevaient de ce que je pourrais qualifier d'une « écriture en action et sur l'action » (Van der Maren, 2003) et tentaient de rendre compte de la réalité de la classe afin d'en « arriver à une description aussi complète et libre que possible » (*ibid.*) et de décrire « le réel, les comportements des jeunes et les relations humaines » (Mucchielli, 2004). Dans une perspective ethnographique, l'observateur, « en situation d'immersion dans un groupe, est à même d'enregistrer des phénomènes qui n'auraient pas surgi » dans d'autres contextes (*ibid.*) Cette documentation contenait une double inconnue : celle du processus de création dont on ignore les maints détours et encore moins l'issue tant qu'il n'est pas arrivé à sa conclusion, mais aussi celle que l'écriture peut porter. Ces notes, issues des observations en classe, m'ont permis de dégager entre autres certains éléments essentiels à la création en art dramatique / théâtre : la collaboration et la co-construction, l'affirmation identitaire et l'engagement ainsi que la créativité et l'imagination.

Collaboration et co-construction

L'art dramatique / théâtre est une expérience individuelle et collective où chaque participant construit son personnage et l'inscrit à l'intérieur d'un projet commun. Au cœur de la création, les participants développent une intelligence émotionnelle, une habileté à négocier et à traduire des idées dans un nouveau contexte dans le cadre d'une narration et d'une action (Henry, 2000). Des liens sont tissés entre les expériences personnelles de chacun et celles de la fiction du texte (*ibid.*) : c'est ainsi que les élèves en arrivent à puiser en eux-mêmes des images, des idées, des expériences qui nourrissent le projet collectif. Pour sa part, l'enseignante a fait preuve d'une grande confiance à l'égard de ses élèves à qui elle lançait des défis de recherche de solutions dans l'action auxquels elle attendait de multiples réponses. En voici des exemples : « Que font vos personnages? », « Pensez au trajet de votre personnage quand il se déplace dans l'espace. Quelles sont ses intentions à ce moment-là? », « Comment faire comprendre que les personnages sont abandonnés? » Elle avait une aisance pour composer avec la situation des jeunes sans toutefois imposer ses propres idées,

sachant que les réponses ne pouvaient venir que d'eux. Cette enseignante agissait comme médiatrice (Freire, 1974; Boal, 1996), convoquant des rencontres (O'Toole, 1992; Greene, 2000) entre le réel et l'imaginaire, entre les élèves et leurs personnages, entre la réalité de la classe et la fiction du texte, etc. Tout au long du processus de création, elle a soutenu le travail des jeunes, jonglant aisément avec l'incertitude et le chaos de la création. De plus, elle a su développer une distance critique (Chainé, 2007) dans une perspective de co-construction des connaissances et des savoirs significatifs dans un esprit de partage avec ses élèves (Bolton, 1984; Orellana, 2005; Lafortune, Lepage, Bélanger et Persechino, 2008), accueillant ce que ceux-ci apportaient dans le jeu. Une réelle équipe est apparue où les voix de chacun s'entremêlaient dans un dialogue, nourrissant ainsi la création qui prenait forme (Neelands, 2006).

Affirmation identitaire et engagement

La pratique de l'art dramatique / théâtre favorise l'affirmation de soi qui se construit dans l'altérité, celle du regard des autres, mais elle développe aussi les sentiments d'appartenance et de confiance (Mucchielli, 1986, p. 14; Erickson, 1978). L'appartenance au groupe fut l'élément le plus revendiqué par les adolescents interviewés : ils faisaient partie d'une équipe composée de personnes différentes, mais où la présence de chacun était essentielle. En d'autres mots, l'inconnu du travail de création plaçant parfois les joueurs dans des situations inconfortables, l'énergie du groupe et la confiance réciproque ont contribué à donner à chacun le courage de prendre de nouveaux risques. De plus, les adolescents ont tenté de s'approcher au plus près de leur personnage, qu'ils ont nourri de leurs expériences personnelles et de leurs connaissances artistiques. C'est en puisant en eux-mêmes qu'ils ont pu s'engager sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel (MELS, 2006) en exprimant leurs émotions, en participant à la vie du groupe, en construisant un projet commun, en observant des situations de jeu et en faisant l'analyse des textes de Perreault ou en témoignant de leurs valeurs et de leur culture personnelle.

Créativité et imagination

La pratique de l'art dramatique / théâtre favorise la pensée divergente des participants, celle qui fait appel entre autres à l'intuition, à la spontanéité, au discontinu et à la nouveauté, faisant ainsi écho aux caractéristiques de la personnalité créatrice de Guilford. Dans ce projet, la créativité des participants a été grandement sollicitée ainsi que l'imagination qui la sous-tend (Robinson, 2008). Tout comme la création artistique, la créativité se situe dans l'action (*ibid.*) dont le moteur est le plaisir (Csikszentmihalyi, 2006) et se définit par la capacité à communiquer au monde extérieur des idées originales et significatives (Robinson, 2008; Cropley, 2001; Csikszentmihalyi, 2006). La créativité des élèves en classe s'est traduite par leur audace à communiquer leurs idées, par leur capacité à s'adapter aux diverses propositions de jeu et par l'originalité dont ils ont pu faire preuve en assumant leur singularité. L'une des caractéristiques d'une classe d'art dramatique / théâtre est la simultanéité des actions, ce qui a un effet de tourbillon exigeant des joueurs une capacité de concentration afin de poursuivre le travail amorcé dans le jeu. Les

joueurs et l'enseignante devaient donc faire preuve d'adaptation et de flexibilité afin de trouver une forme d'équilibre dans une situation qui aurait pu sembler parfois chaotique ou ambiguë (Dacey et Lennon, 1998) pour les profanes.

Les effets de l'expérience artistique sur la chercheuse

Rétrospectivement à ce projet de recherche, l'expression « enseigner en retrait » m'est venue à l'esprit, faisant écho à l'observation en retrait que j'avais pratiquée en classe pendant une demi-année. Comment cette expression s'était-elle manifestée dans mon enseignement? Cela supposait-il que j'occupais auparavant une place différente en classe? Laissais-je maintenant davantage d'espace aux étudiants: espace de jeu, espace de parole? Que s'était-il passé? L'explication s'est présentée sous trois angles: l'exigence du travail de création d'adolescents créatifs, l'attention au trajet plus qu'au projet dans un désir de co-construction et l'accompagnement d'adolescents dans un esprit de collaboration.

L'exigence du travail de création: des adolescents créatifs en action

La création en art dramatique / théâtre suppose pour le participant un engagement personnel à l'égard de son personnage et un engagement collectif envers ses collègues et vis-à-vis de l'œuvre elle-même; cela suppose que chacun assume une responsabilité à laquelle nul ne peut se soustraire. À cette fin, le projet doit être significatif, porteur de défis et adapté aux intérêts du groupe, tant du point de vue des sujets abordés dans l'œuvre que des difficultés qu'elle soulève. Dans un tel projet, les participants doivent faire face à l'inconnu: ils ne savent pas où l'aventure les mènera. C'est pourquoi la confiance, en soi-même et aux autres, doit être développée. En d'autres mots, les sentiments d'autonomie et de solidarité liés à la question identitaire doivent sous-tendre l'aventure collective de la création théâtrale qui peut parfois sembler lente. En relisant mes notes prises au cours de l'observation, j'ai souvent constaté qu'il se passait peu de choses pendant les cours: le temps semblait parfois suspendu, me laissant l'impression de faire du sur-place. Par exemple, il faut du temps au joueur pour intégrer les caractéristiques de son personnage: cela ne passe pas par sa volonté, mais plutôt par l'intuition et par un travail d'intégration d'expériences personnelles et artistiques, comme s'il fallait que ces deux entités glissent l'une sur l'autre, comme des couches transparentes. Ainsi, au cours des rencontres, les adolescents arrivaient heureux de leurs nouvelles découvertes, de leur compréhension de l'œuvre ou de leur personnage, par exemple. C'est dire qu'en dehors de la classe, entre les rencontres, le travail de création se poursuivait.

L'attention au trajet plus qu'au projet dans un désir de co-construction

L'expérience artistique vécue par les adolescents les a conduits à la réalisation de *Aime-moi pas, reste!* (*Ça fait-tu ton bonheur?*), une œuvre présentée à quelques reprises dans une salle de spectacle située à La Maison jaune où parents et amis se sont retrouvés. Jusqu'au dernier instant et même entre les représentations, le travail

s'est poursuivi afin de résoudre les difficultés rencontrées ou d'intégrer les nouvelles découvertes. Au-delà de ces quelques représentations, le trajet emprunté pour y parvenir est immensément plus important, ne serait-ce que sur le plan de la durée. C'est pourquoi le trajet prend toute sa signification et permet de cultiver la présence à l'expérience: présence à soi-même et aux autres, aux événements, aux résistances, à la quête de sens, de recherche de solutions, etc. Se concentrer sur le trajet permet de rester curieux et attentif aux détails de la construction qui prend forme. Dans ce projet, l'enseignante a donné le ton en ayant l'art d'enseigner à la manière du jardinier, «en plantant des semences et en semant le doute» (Eisner, 2002). Cette métaphore rappelle que certaines conditions doivent être mises en place pour favoriser la création qui, elle, se déploie de l'intérieur. Nous pensons entre autres à l'écoute des élèves lorsqu'ils émettent des idées ou lorsqu'ils jouent un personnage auquel l'enseignant doit s'ouvrir, bien que cela puisse éveiller chez lui un sentiment d'incertitude (Déry et Régimbald-Zeiber, 1998) propre à toute création où rien n'est tracé d'avance. Pour leur part, les élèves ont bien accueilli bien les défis qui leur étaient lancés et la responsabilité qu'ils avaient face à leur personnage ou à une scène, par exemple. Chacun se situait dans un «désir de faire, doublé d'un désir de voir» prendre forme le projet théâtral (Dufrenne, 1976). Les rencontres hebdomadaires favorisaient la découverte d'idées inventives et multiples, sans toutefois les fixer trop rapidement. Il se dégageait du travail de ce groupe quelque chose de vivant et d'organique autour de l'œuvre en devenir. La co-construction faisait donc appel à l'imagination, à l'audace de joindre des éléments qui ne semblaient pas avoir de liens entre eux, mais l'esprit ludique favorisait ces prises de risques partagés.

Des adolescents en création: ce que l'art dramatique / théâtre permet d'apprendre

Le projet *Aime-moi pas, reste! (Ça fait-tu ton bonheur?)*, réalisé par les adolescents observés dans le cadre de cette recherche, m'a permis de m'imprégner du processus de création par l'observation et, par conséquent, de dégager trois aspects essentiels liés à la formation universitaire: la classe d'art dramatique / théâtre, l'enseignant ainsi que les adolescents en création.

La classe dramatique / théâtre

L'art dramatique / théâtre se saisit par la pratique, et c'est dans l'action (Dewey, 1979) que prennent forme personnages et récits. L'action a un effet d'entraînement chez les participants qui découvrent en la jouant l'histoire qu'ils sont en train de construire collectivement par la médiation de personnages. Deux modes de création ont été retenus dans ce projet: l'improvisation et l'interprétation. Bien que les textes de Marilyn Perreault aient fait l'objet d'interprétation en donnant «vie à une histoire par l'entremise de personnages à qui [les participants ont prêté] leur corps, leur gestuelle et leur voix» (MELS, 2006, 379), en alternance l'improvisation a aussi été l'occasion de tisser des liens entre les scènes ou les personnages. La classe d'art dramatique est un lieu qui évoque un atelier ou un laboratoire où tous les participants, élèves et enseignant, sont engagés dans un projet commun ne perdant pas de vue

chaque étape du processus de création. C'est aussi un lieu où la présence se déploie à divers niveaux : présence à soi et à son personnage, mais aussi présence aux autres et à l'histoire qui prend forme. Vue de l'extérieur, la classe d'art dramatique / théâtre peut donner parfois l'impression de chaos, mais celui-ci s'organise, tel un collage, autour de moments de mise en commun du travail réalisé. Ce laboratoire est aussi un lieu de réflexion sur l'action (Schön, 1994) qui permet au projet de progresser au fil du temps et aux participants d'apprécier leur propre travail et celui des autres. Dans une telle ébullition, la classe d'art dramatique est l'occasion de mettre en avant l'imagination et l'invention, mais aussi la collaboration où les savoirs sont partagés entre tous, élèves et enseignant.

L'enseignant d'art dramatique / théâtre

Dans un contexte scolaire de création, l'enseignant d'art dramatique / théâtre occupe diverses fonctions : il est un guide, un collaborateur et un accompagnateur. Comme guide, il puise dans ses expériences et ses connaissances artistiques qui lui permettent de faire des choix adaptés au groupe en ce qui a trait aux exigences du programme et à l'ampleur du projet, par exemple. Il agit comme un collaborateur avec ses élèves en leur faisant confiance en vue de mettre en place un réel dialogue (Freire, 1975) où chacun apprend de l'autre. L'enseignant d'art dramatique / théâtre accompagne chaque joueur afin qu'il puisse progresser dans la discipline, sans perdre de vue l'ensemble du groupe. Jusqu'où peut-il accueillir les idées de chacun dans un esprit dialogique? Voilà l'art d'enseigner dans un contexte collectif en tenant compte du trajet des individus, mais aussi du projet. Les dialogues qui s'instaurent permettent de voir ce qui est en train de prendre forme dans l'action tout en développant un esprit critique (Chaîné, 2009). Dans ses diverses fonctions, l'enseignant d'art dramatique / théâtre doit rester ouvert aux réalisations des joueurs afin que ces derniers cultivent le goût de la découverte et des essais multiples, conservant ainsi le mouvement de la création.

Les adolescents en création

Les adolescents de ce projet de création théâtrale formaient un groupe idéal, notamment parce que, d'une part, chacun avait choisi de participer au programme spécialisé de concentration et, d'autre part, les élèves étaient peu nombreux. Mais le petit nombre comporte des exigences en ce qui a trait à la responsabilité à l'égard du projet, ne serait-ce que de réaliser sa portion de travail : celui ou celle qui s'impliquerait peu serait vite débusqué par les autres. Les élèves étaient donc très engagés dans le projet et ravis d'interpréter des personnages éloignés d'eux-mêmes. En effet, bien que ces personnages fussent de leur âge, l'univers des textes de Perreault n'est pas sans rappeler celui de Réjean Ducharme, qui convoque des situations oniriques, voire surréalistes, leur permettant de jouer des rôles de composition. Les adolescents de ce projet ont fait preuve d'une grande responsabilité à l'égard du projet, de leurs camarades et de leur enseignante. Ils ont été la preuve qu'un projet inspirant dans un esprit de réelle collaboration et d'accompagnement éveille les esprits et les cœurs dans la traversée du processus de création.

Références bibliographiques

- ANZIEU, Didier (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- BOAL, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as Education*. Harlow, R.-U. : Longman.
- CHAÎNÉ, F. (2007). L'accompagnement dans la recherche création en arts visuels. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Clinique actuelle de l'accompagnement* (p. 57-66). Paris : L'Harmattan.
- CHAPLIN, E. (2011). The photo diary as an autoethnographic method. Dans E. Margolis et L. Pauwels (dir.), *The Sage Handbook of Visual Methods*. London : Sage.
- CROPLEY, A. J. (2001). *Creativity in Education & Learning*. New York : RoutledgeFalmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- DACEY, J. S. et LENNON, K. H. (1998). *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- DÉRY, L. et RÉGIMBALD-ZEIBER, M. (1998). *L'engagement*. Montréal : Éditions les petits carnets.
- DEWEY, J. (1979) [1934]. *Art as Experience*. New York : Paragon Books.
- DUFRENNE, M. (1976). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- DYSON, M. (2007). My story as a profession of stories. Autoethnography – An empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1). Consulté en ligne [<http://ro.ecu.au/ajte/vol32/iss1/3>] le 3 novembre 2011.
- EISNER, E. W. (2002). What the arts teach and how it shows. Dans *The Arts and the Creation of Mind* (p. 70-92). New Haven : Yale University Press.
- ELLIS, C., ADAMS, T. E. et BOCHNER, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum for Qualitative Social Research*, 12(1). Consulté en ligne [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>] le 8 décembre 2011.
- ELLIS, C. et BOCHNER, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.
- FLEMING, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London : David Fulton.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.

- GREENE, M. (2000). *Releasing Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- HENRY, M. (2009). Drama as a way of learning. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 46-62.
- LAFORTUNE, L., LEPAGE, C., BÉLANGER, K. et PERSECHINO, F. (2008). *Le modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAPASSADE, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (p. 375-390). Ramonville-Saint-Agne: Érès.
- LAPIERRE, A. (2004). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEJEUNE, P. (2005). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- McILVEEN, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13-20. Consulté en ligne [http://eprints.usq.edu.au] le 5 décembre 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Art dramatique, secondaire, premier cycle* (p. 371-395). Québec: Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, A. (2004) (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- NEELANDS, J. (2006). « Re-Imagining the reflective practitioner. Towards a philosophy of critical praxis. Dans J. Ackroyd (dir.), *Research Methodologies for Drama Education* (p. 15-40). London: Trentham Books.
- NEELANDS, J. (2009). Acting together. Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- ORELLANA, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 104, 67-84.
- O'TOOLE, J. (1992). *The Process of Drama*. London: Routledge.
- PERREAULT, M. (2005). *Les apatrides*. Montréal: Dramaturges.
- PERREAULT, M. *Britannicus Now...* (Texte inédit).
- ROBINSON, K. (2008). *The Element*. New York: Viking.

- RONDEAU, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- SAAD, M. (2005). *Le récit autoethnographique comme témoin de la quête identitaire en éducation somatique*. Consulté en ligne [http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/PDF%202%20Myriam.pdf] le 6 décembre 2011.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SOMERS, J. (2002). Jukebox of the mind. An exploration of relationship between the real and the world of drama fiction. Dans B. Rasmussen et A. L. Ostern (dir.), *Playing Betwixt and Between : The IDEA Dialogues 2001* (p. 86-92). Bergen /Starume : IDEA Publications.
- SPRY, T. (2001). Performing autoethnography : An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
- TAYLOR, P. (2000). *The Drama Classroom : Action, Reflection, Transformation*. London : RoutledgeFalmer.
- VALÉRY, P. (1957). *Œuvres*. T. I. Paris : La Pléiade.
- VAN DER MAREN, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.