



**L'ADVENUE DE SOI
L'ALTERITE COMME TRANSFORMATION DE SOI PAR L'EXPERIENCE DE
LA CREATION THEATRALE AU COLLEGIAL**

par Potvin, Jean

**Mémoire présenté à
l'Université du Québec à Chicoutimi
en vue de l'obtention du grade de Maître ès art (M.A.)
en Sciences de l'éducation
Québec, Canada © Jean Potvin, 2025**

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore comment l'étudiant, l'étudiante pendant son parcours en théâtre au collégial se transforme par l'altérité - l'interaction avec son et sa collègue de classe, son propre individu, son enseignant, le personnage à incarner et le public - afin de laisser advenir un autre de lui-même, une autre d'elle-même. L'approche méthodologique est post-qualitative. Des données par la méthode de l'entretien d'explicitation sont relevées chez dix étudiantes et étudiants pour constater par l'analyse en mode écriture que cette advenue est un processus s'établissant sur une période longue et se concrétisant par la prise de conscience que procure les entretiens d'explicitation.

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES FIGURES	v
DÉDICACE	vi
REMERCIEMENTS	vii
AVERTISSEMENT AUX LECTEURS, AUX LECTRICES	viii
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATISATION	11
1.1 Mise en contexte	11
1.2 Éléments de la problématique	16
1.2.1 L'étudiant, l'étudiante en soi et l'autre d'elle-même	18
1.2.2 Le personnage théâtral	23
1.2.3 Le partenaire de jeu	26
1.2.4 L'enseignant, l'enseignante	28
1.2.5 L'auditoire	29
1.3 Le problème de recherche	31
1.3.1 Questions de recherche	36
1.3.2 Objectifs de recherche	36
CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL	37
2.1 Présentation des concepts	37
2.1.1 L'expérience	39
2.1.2 La corporéité	45
2.1.3 La création	51
2.1.4 La transformation	55
2.1.5 L'altérité	58
CHAPITRE 3 - METHODOLOGIE, COLLECTE ET ANALYSE	63
3.1 Fondements épistémologiques	63
3.1.1 Phénoménologie	64
3.2 Collecte de données : l'entretien d'explicitation	65
3.2.2 Les participantes et les participants	68
3.3 Analyse en mode écriture	70
CHAPITRE 4 - L'ADVENUE DE L'AUTRE DE SOI-MÊME	72
4.1 Exprime-toi, je t'écoute	72
4.2 Prendre le temps	87
CONCLUSION	90

LISTE DE RÉFÉRENCES	95
CERTIFICATION ÉTHIQUE	100

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 Dynamique relationnelle de l'étudiant, étudiante en expérience théâtrale au collégial

FIGURE 2 Dynamique relationnelle de l'advenue de l'autre de lui-même, d'elle-même

DÉDICACE

Aux participantes, participants de cette recherche qui m'ont permis de trouver réponses à mes questions de recherches.

À mes étudiantes et étudiants de tout temps que me réactualisent dans mon enseignement.

À Christine, celle qui me donne de l'avance, mon flex, ma courbe, mon advenue dans mon enseignement, dans ma vie.

REMERCIEMENTS

Merci, Sandra Coulombe, pour avoir établi la rencontre avec Sylvie Morais. Tu as su reconnaître que cette chercheure-créatrice allait faire raisonner mes questions de recherche.

Merci, Sylvie Morais, de me paver des chemins que j'emprunte.

Merci, Christine Tremblay, de m'avoir poussé à transformer en maîtrise ce que j'enseigne.

Merci, Alix et Théa, de me permettent de prendre avec vous du temps de qualité en vous reconduisant à vos nombreuses activités sportives que vous pratiquez pendant que je me penche sur mes questions de recherche.

Merci, Josée Allaire, de m'attraper à la volée pour me garder avec bienveillance dans le cadre administratif. Vous êtes la quatrième étoile, celle qui permet aux autres de briller.

Merci, Michelle Lessard, de mettre de l'ordre dans mon document, m'évitant de lui asséner des coups de karaté. C'est vraiment agréable de travailler avec toi.

Merci mes étudiantes et étudiants ayant participé à la collecte de données. Vous avez repris votre formation pour la poursuivre en la comprenant un peu mieux par un entretien d'explicitation, en me l'explicitant afin que je comprenne à mon tour comment j'enseigne, et, surtout, comment vous êtes advenues, à quel point vous êtes généreuses, généreux.

AVERTISSEMENT AUX LECTEURS, AUX LECTRICES

Je tiens à souligner d'entrée de jeu que ce mémoire est rédigé au *je*, tout en prenant à plusieurs reprises des formules littéraires. Nullement aura été mon intention de transgresser les règles de la rédaction scientifique par l'investissement des figures du discours expressif que vous rencontrerez à outrance tout au long de l'étude qui suit. Le but ultime était bien d'harmoniser le discours de cette étude avec l'analyse en mode écriture qui consiste à laisser advenir du sens justement par l'écriture. Ce qui entre en cohérence également avec le cadre théorique annoncé, soit une approche *éactive* de création de sens (sensemaking). Qui plus est, cette étude, bien que déposée au Département des sciences de l'éducation, a été réalisée dans un contexte des arts et des lettres, qui ne prétendent plus être des sciences exactes, mais sont davantage tournées vers des épistémologies qualitatives et post-qualitatives (Paquin, 2020).

INTRODUCTION

J'enseigne en littérature au collégial depuis 28 ans, en jeu dramatique depuis 16. J'ai pratiqué le théâtre avant de me former en littérature. Étudier en littérature consistait à me donner une expérience culturelle pour mieux asseoir ma pratique théâtrale. Apporter de la culture à ma pratique du théâtre.

Dès ma première année, la rencontre du poète enseignant Jacques Brault a été déterminante dans ma vie ; écouter M. Brault discourir sur des textes littéraires m'a insufflé le feu de l'enseignement : vivre un métier dans le domaine des arts avec des étudiantes, des étudiants pour le demeurer, étudiant.

Quand tout autour en 1990 nous parlait de sémiotique, de structuralisme, de socioconstructivisme, voulant faire passer le cercle de la littérature dans le carré de la science, Jacques Brault nous amenait dans la phrase de Flaubert, le vers de Baudelaire, les mots de Colette dans une délicieuse rencontre de l'en dessous admirable. Jacques Brault me permettait de laisser advenir un autre de moi-même.

Après ma formation littéraire, je suis retourné à la pratique théâtrale, le temps d'une production qui s'est achevée en même temps que la rentrée collégiale de la session automne où une opportunité d'enseignement de la littérature s'est ouverte. La pratique théâtrale, on le sait, apporte avec elle un lot de factures impayées. Alors, un remplacement de quatre

semaines en enseignement de la littérature était le bienvenu. Un remplacement qui s'est converti en poste permanent 10 ans plus tard. Le meilleur restait à venir, l'année suivante, où une ouverture sur l'enseignement du jeu dramatique dans le même établissement collégial s'est présentée. Une expérience de pratique théâtrale venait me prendre dans un mouvement circulaire de l'enseignement de la littérature pour continuer en spirale vers l'enseignement du théâtre. J'avais bien pratiqué le théâtre d'une part et, d'autre part, l'enseignement de la littérature. Mais pour l'enseignement du jeu dramatique, mon compteur se chiffrait à zéro.

Commencer à enseigner la littérature ne m'avait pas particulièrement posé problème. En littérature, il y a le texte qui parle par lui-même. Puis l'étudiant, l'étudiante qui parle sur le texte. En jeu dramatique, il y a l'étudiant, l'étudiante en face du théâtre qui, lui, demeure muet tant que l'étudiant, l'étudiante ne l'a pas mis en action. Oui, il y a le texte théâtral sur lequel on peut parler, lequel on peut pasticher, mais cela reste littérature. Le texte théâtral n'est pas encore théâtre. Le théâtre débute par un corps en exhibition dans un espace. C'est là le corps qui joue. C'est là que point le jeu dramatique. Si je savais comment m'exhiber par le jeu dramatique dans un espace, amener cette exhibition de l'étudiant, l'étudiante dans l'espace me demeurait inconnu. Comment faire pour que ces deux entités – je n'en voyais que deux à ce moment ! deux arbres qui m'empêchaient de voir la forêt, j'y reviendrai – comment faire pour que ces deux entités, l'espace et l'étudiant, l'étudiante fusionnent pour que se dessine le théâtre ? J'ai convoqué deux avenues de l'expérience théâtrale pour démarrer une pratique de l'enseignement du jeu dramatique. D'abord, la première avenue, l'expérience qui s'acquierte par l'action, par le cumul de nos actions et de nos sens qui s'épaissit de réussites, d'échecs, de découvertes et de tout ce qui s'inscrit dans notre corps qui se rappelle immédiatement pendant que la conscience prend des détours et, ensuite, la

seconde avenue, celle de l'expérience qu'on recueille chez les autres par leurs discours, leurs enseignements. *L'expérience des ainés.* À tout le moins, l'enseignement de ceux qui sont passés par là et en rendent compte par des écrits. Certes, au fil du temps, j'irai me former auprès de ceux qui pratiquent le théâtre et en professent leur enseignement, ce qui fait acquérir simultanément les deux avenues de l'expérience théâtrale dont je parle ici mais je n'en étais pas encore là devant ma première classe. J'en reviens à cette première avenue de mon expérience théâtrale, nourrie par ces personnages que j'avais incarnés ou qui m'avaient incarné, ce qui n'est toujours pas clair dans ma réflexion, ce qui l'est et qui l'était déjà à l'orée de ma pratique enseignante, était que je m'étais trouvé dans une posture similaire à celle dans laquelle allaient évoluer mes étudiantes, mes étudiants. J'avais déjà connu ce chemin à parcourir pour se rendre au personnage, en partageant l'intimité de collègues de jeu et d'un directeur, d'une directrice de jeu, qui aboutissait à un spectateur, ou plutôt j'en avais l'expérience, pas la connaissance, j'avais parcouru le chemin sans en avoir pris conscience, ce n'était donc qu'une intuition. On a d'ailleurs écrit sur ce sujet de l'expérience artistique, qui permet de nous former seulement après qu'il y eut prise de conscience (Morais, 2012). Ce n'est pas la pratique artistique en soi qui permet de nous créer mais la conscience qu'on développe de cette pratique comme construction de notre individu. On peut créer à l'infini sans prendre conscience de notre propre création. C'est tout récemment que j'ai pris conscience que ma pratique du jeu dramatique m'avait fait cheminer. N'empêche que cette pratique était inscrite dans mon corps et que je pouvais y avoir recours comme on a recours à la marche pour se rendre d'un point A à un point B. Pourtant, je craignais ou ne savais mettre un pas devant l'autre comme le nouveau-né. Je me sentais plus en sécurité avec la seconde avenue inscrite dans la littérature de l'enseignement du théâtre. Une avenue rationnelle développée par des exercices, des notions, une pédagogie du jeu dramatique. Je

n'avais qu'à mettre en ordre les enseignements pour me rendre à l'évidence que tout doit débuter par l'apprivoisement de l'autre en tant que partenaire de jeu, développer une confiance entre les partenaires.

J'orientais donc les premières séances par des ateliers visant à effacer des écrans entre ces partenaires, voire des murs pour certains, certaines, par des ateliers qui ont fait et font toujours le tour du monde de l'enseignement théâtral : la machine infernale, la bouteille ivre, la statue... Un cheminement que je croyais à tort instantané pour instaurer la confiance dans les partenaires de jeu, permettant de se laisser choir par dernière sans retenu avec la certitude qu'on sera ramené à l'horizontal sans heurts. Il faut du temps pour en arriver là. *Du temps entre soi et les autres*, croyais-je. C'est ce que ces jeux permettent, de passer du temps entre soi et les autres afin de laisser tomber des masques, des inhibitions, mais pas une confiance en autrui. Je ne savais toujours pas que c'est *du temps entre soi et soi-même* qu'il faut a priori pour installer cette confiance en son partenaire de jeu. Quelques minutes seulement suffisent pour sentir, saisir qu'on peut ou non se laisser choir sur son partenaire de jeu, y déposer sa colère, son amour, sa querelle, tout ce par quoi un personnage peut passer en s'appuyant sur l'autre pour le faire advenir devant un spectateur. C'est dire que ces ateliers éducatifs si efficaces soient-ils demeurent superficiels et peuvent au mieux installer une chimie de groupe entre les partenaires sans nécessairement tisser une confiance entre eux. Il me fallait chercher ailleurs.

Quand on cherche vous savez on parvient parfois par trouver mais on trouve aussi parfois sans chercher, c'est ce qui s'est produit dans la seconde phase du cours où les étudiants, étudiantes en sous-groupe (qui peut être un duo, voire un solo) mettent en œuvre

un projet qu'ils conceptualisent elles-mêmes sous ma supervision. Deux étudiantes qui avaient arrêté leur choix sur un extrait de *Le chemin des passes dangereuses* de Michel-Marc Bouchard me demandent en cours de création de les rejoindre et de les assister tout au long du processus. Les rejoindre signifie pour elles de participer à leur création en tant que directeur d'acteur, metteur en scène, rôle qui m'allume au plus haut point mais qui ne relève pas de mes responsabilités d'enseignant. Ces responsabilités consistent à accompagner le processus créatif en amenant l'étudiant à réfléchir sa mise en œuvre par le langage théâtral afin de s'ouvrir des chemins qui aboutiront à l'œuvre elle-même. C'est le danger qui guette tout enseignant, enseignante en théâtre : faire sienne l'œuvre qui devrait être celle de ses étudiantes, de ses étudiants, ce sur quoi s'est entre autres penchée Monique Hamel (2015) dans ses derniers travaux sur l'enseignement du théâtre en se demandant à qui profite la finalité du projet de création dans le cadre éducatif, notamment lorsqu'il y a représentation devant public. Lorsqu'on convie parents et amis à assister à l'œuvre finale de ses propres étudiantes, étudiants, c'est aussi notre amour propre qui est exposé et on craint comme enseignant, enseignante qu'il soit embaumé, incinéré. Pourtant, ces responsabilités éducatives impliquent de donner une note non pas à l'œuvre représentée devant public, mais au processus de création. Vous comprenez l'absurdité ici : en participant au processus de création l'enseignant, l'enseignante doit lui aussi s'évaluer ! J'aurais eu à me donner une note ! Il me fallait donc trouver une posture me permettant d'enseigner aux étudiantes à se mettre en œuvre, à avancer vers leur personnage tout en comprenant comment ils doivent s'y prendre puis à trouver ce personnage par elles-mêmes. Si à la fin du processus ils me présentent comme metteur en scène aux parents et amis venus les voir, j'ai échoué. Bien que leur œuvre soit réussie au plus haut point, j'ai échoué. S'ils me présentent comme leur enseignant, j'ai réussi. Bien que leur œuvre soit un navet au plus haut point, j'ai réussi. En supposant que le

processus de création, lui, a réussi, a réussi à éduquer l'étudiant, l'étudiante, l'élever, la faire advenir. Enfin, il ne s'agit pas d'évaluer si l'œuvre est recevable esthétiquement, cela est du domaine de la pratique professionnelle. Il s'agit d'éduquer l'étudiant, l'étudiante à poursuivre un processus créateur et à le mener à terme, à se mener devant lui.

C'est cette posture qui m'a été permis de développer avec ces deux étudiantes, par leur projet de mise en œuvre d'un extrait de *Le chemin des passes dangereuses*. Posture que je développais, tel que mentionné plus tôt, sans en avoir trop conscience, ayant trop à faire avec l'écran, les murs que devaient effacer ces deux étudiantes affairées devant moi à créer deux personnages, deux personnages frères de sang bien que diamétralement opposés par leur culture, leurs valeurs, leur orientation sexuelle et unis par un lien familial qui les amène à s'entrechoquer. Deux frères qui tout au long de l'extrait s'invectivent de remords, par des événements du passé, des absences, des refus de compréhension, d'altérité, qui ont à se reprocher d'être ce qu'ils sont, ce qu'ils étaient et ce qu'ils deviennent, qui ont à se colleter, tout cela dans l'invocation de leur fraternité.

Nous nous retrouvons trois : deux étudiantes, un enseignant, dans un espace théâtral qu'il est convenu de nommer une boîte noire, noir, sans fenêtre, une scène à peine surélevée par rapport au parterre où je suis assis la majorité du temps, en retrait, à m'observer moi-même comme enseignant pour savoir comment intervenir, à m'observer dans mon passé de comédien à travers ses étudiantes mettant en œuvre cet extrait du texte de Michel-Marc Bouchard qui tient sur une effervescence de sentiments passant par des corps qui se révulsent de tendresse dans des coups à bout portant. Je n'avais pas le temps de me demander comment amener ces deux étudiantes à se laisser choir l'une sur l'autre subséquemment en se ruant de

coups et de tendresse fratricides. J'avais à le faire. *Elles* de même, me semble-t-il aujourd'hui. Jamais elles n'hésitaient à franchir leur intimité pour s'embrasser ou se rejeter. Elles jouaient comme des professionnelles puisant dans leur boîte à outils pour en retirer ce dont elles avaient besoin afin d'accomplir leur travail d'actrice. Or, elles n'étaient pas actrices, ni même actrices en devenir, mais des étudiantes inscrites dans un programme pré-universitaire où elles avaient à apprendre à apprendre, acquérir un fond culturel et, ce qui m'est cher, construire leur individu.

Si ces deux étudiantes sont parvenues si rapidement à la complicité essentielle du jeu dramatique, c'est peut-être que ce cheminement avait été parcouru avant leur entrée dans leur processus de création, puisque le cheminement de la complicité fait intégralement partie du processus de création. Ce n'est certes pas seulement à l'aide des ateliers du type de la machine infernale qu'elles y sont parvenues. Peut-être était-ce l'opportunité laissée à ses deux étudiantes de se sentir à l'aise dans leur espace de création et d'établir une communication de confiance avec leur enseignant. Francine Chaîné, enseignante et chercheure en enseignement du théâtre, l'a démontré dans ses premiers travaux. L'enseignant, l'enseignante participe à cette rencontre par ses enseignements, ses rétroactions, ses questionnements qui consistent à créer un terrain propice à l'altérité de l'individu dans un climat « [...] relati[f] à la détente et [à] une certaine légèreté afin de favoriser l'écoute et une complicité entre les joueurs ainsi qu'une ouverture sur le jeu » ce pourquoi cet espace « [...] se transforme à la fois en espace de jeu ou en espace d'enseignement. » (Chaîné, 1994, p.55). J'ai l'intuition que c'est là que la confiance entre elles s'est installée, puis allait leur permettre de jouer à l'aise corps à corps dans un espace conviant à l'intimité dont parle Chaîné, et leur enseignant suffisamment en retrait puis s'approchant d'elles pour s'immiscer dans leur corps

à corps sans autre souci que de diriger leur jeu qui consistait, pour cet extrait de *Le chemin des passes dangereuses*, à incarner l'abolition de la distance entre deux frères ayant évolué dans deux mondes s'éloignant d'autant plus que ces deux espaces les opposaient.

J'ajouterais dans l'équation Victor et Ambroise, les deux personnages fictifs de *Le chemin des passes dangereuses* sur lequel reposait le processus créatif, qui ont possiblement permis à ces deux étudiantes d'abolir leur inhibition pour couler l'une sur l'autre puis se frapper l'une contre l'autre. C'est dire que ces personnages fictifs, faut-il le souligner, ont permis à deux étudiantes de cheminer chacune vers une version d'elle-même évoluée. Elles ont construit leur individu à partir de deux personnages dramatiques.

Lorsque le personnage nait de l'étudiant, l'étudiante, cette dernière doit être consciente des deux entités en elle : elle-même comme étudiante, et le personnage qui vit de ce que celle-là lui insuffle. L'étudiant, l'étudiante emprunte ce mouvement de construction de l'individu par la création théâtrale lorsque son personnage l'amène à adopter, l'espace du temps de la création, ses sentiments, ses bonheurs, ses inquiétudes, ses amours, ses désirs, ses sangs et ses eaux, bref, sa vision du monde qui est rarement définie mais elle aussi en mouvement comme la sienne, comme celle de Max qui se transforme silencieusement au fil des scènes de *Désordre public*, pièce d'Évelyne de la Chenelière.

L'étudiant, l'étudiante adoptera-t-il la vision de son personnage ? Doit-il adopter cette vision ? Questions veines. L'étudiant, l'étudiante prend conscience de la vie par l'art, nourrit sa vision, ses bonheurs, ses inquiétudes, ses amours... puis les possède, un peu mieux. Ultimement, elle construit son individu, si après coup, on l'amène à en prendre conscience.

Là, c'est le travail d'entretien d'explicitation comme mode de conscientisation du processus créateur qui prend le relais de l'enseignant, l'enseignante pour ramener l'étudiant à soi.

Si le théâtre étudiant se joue avec l'autre, des autres, il se joue avant tout avec soi, puisque pour jouer avec l'autre, établir un lien de confiance avec l'autre, c'est sans aucun doute du temps avec soi qu'il faut, parcourir l'espace entre soi et soi-même. Le jeu dramatique en formation collégiale peut permettre ce parcours vers l'autre de soi-même. Quelle situation créer pour favoriser ce cheminement ? Pour répondre à cette question, il me faut retourner sur les lieux de ces situations d'enseignement du jeu dramatique avec mes étudiants pour prendre conscience du cheminement de cette aventure de l'autre.

C'est là l'introduction de mon sujet de recherche qui m'amène à m'intéresser à comment l'étudiant, l'étudiante compose avec l'altérité. Les différentes altérités : les partenaires de jeu (différents en eux-mêmes, différentes en elles-mêmes) ayant de plus chacun leur personnage, l'enseignant, l'enseignante, l'auditoire, son propre personnage, et elle-même, lui-même au tout début du processus de création puis lui-même à la fin de ce processus où ce dernier lui apparaîtra comme un autre de lui-même. Finalement, c'est cette aventure de l'autre de lui-même qui m'intéressera. Il me sera permis d'étudier comment l'étudiant, l'étudiante compose avec l'altérité, comment elle y résiste et qu'en advient-il.

Dans le chapitre 1, je pose la problématique en débutant par la mise en contexte pédagogique afin d'expliquer les enjeux de la compétence du cours dans lequel les participantes, participants ont développé une pratique théâtrale. Ensuite, j'y expose les éléments de la problématique en regard de réflexions et de recherches de chercheuses et

chercheurs qui se sont penchées sur des problématiques peu ou prou similaires à celle que je poursuis pour constater qu'une seule chercheure s'est intéressée à la pratique théâtrale au niveau collégial. Enfin, à la fin de ce chapitre, je pose le problème de recherche. Dans le chapitre 2, j'élaborerai sur les cinq concepts qui me permettront de discuter des données recueillies : l'expérience, la corporéité, la création, la transformation et l'altérité. Dans le chapitre 3, j'y expose la méthodologie empruntée pour la collecte de données, effectuée par l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994) et son traitement par *l'analyse en mode écriture* (Paillé et Mucchielli, 2012). Enfin, dans le chapitre 4, je procède à cette analyse en mode écriture afin de faire écho à mes questions de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATISATION

Dans ce chapitre, il sera question d'expliquer d'entrée de jeu le contexte pédagogique dans lequel l'étudiant, l'étudiante effectue sa pratique théâtrale où l'individu est sollicité par une dynamique de cinq relations avec lesquelles il compose dans son cours *Techniques de création théâtrales*. Cette contextualisation sera développée en y faisant poindre les cinq concepts qui seront à leur tour exposés dans le chapitre suivant, et ce, dans le but de poser le problème de recherche.

1.1 Mise en contexte

À l'issue de leur cours de théâtre, qui s'achève avec la représentation de fin de session, les étudiants, les étudiantes sortent grandi de la scène lorsque de la salle elles reçoivent les félicitations de leurs parents, amis, enseignantes, conseillers pédagogiques et directrices venues les encourager. Elles se seront certes transformées tout au cours de la session même si c'est au sortir de la représentation et quelque temps après que leur enseignant constate qu'elles sont plus confiantes en elles, entre elles et dans le monde. Au lendemain de cette représentation, l'enseignant mesure l'atteinte des objectifs, l'investissement des compétences, la disposition des attitudes par des A, des B... ou des pourcentages. Il mesure l'atteinte en degrés de réalisation par des grilles d'évaluation dressées selon les devis ministériels qui visent le développement de l'individu et de sa personne par des savoirs de tout acabit, tels que l'illustre le libellé des buts du programme collégial Arts, lettres et

communication (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013, p. 9) qui se lit ainsi :

- Exploiter des connaissances générales et des éléments de culture
- Exploiter des savoirs disciplinaires de base en vue d'une orientation universitaire
- Utiliser des méthodes de recherche et les technologies de l'information
- Exercer sa créativité
- Communiquer clairement et correctement en français et comprendre des textes anglais
- Démontrer des attitudes et des comportements favorisant son développement personnel, social et scolaire.

On ne fera pas ici l'examen de la part de chacun des savoirs de ces six buts, sachant que l'étudiant, l'étudiante fait appel à des types de savoirs pour réaliser une tâche, quelle qu'en soit la complexité. On retiendra que par les buts de ce programme collégial l'étudiant, l'étudiante est formée selon la triple orientation qu'a expliquée Michel Fabre (1994) :

1. Transmettre des connaissances comme l'instruction ;
2. Modeler la personnalité entière ;
3. Intégrer le savoir à la pratique, à la vie.

La fin d'un cours de théâtre, spécifiquement celui qui sera le cadre de l'objet de cette étude, soit *Techniques de création théâtrales* offert aux étudiantes, étudiants du cégep au programme Arts, lettres et communication, est marquée par la représentation de fin de

session, ai-je dit plus haut. Ensuite, l'enseignant évalue le niveau de formation atteint par l'étudiant, l'étudiante. Il juge de la mise en œuvre des savoirs dans le projet de création et son processus. C'est vers cette évaluation que conduit tout au cours de la session l'enseignement de la compétence *Exploiter des techniques théâtrales ou des procédés théâtraux dans une perspective de création* dans ce programme préuniversitaire, Arts, lettres et communication, qui amène l'étudiant, l'étudiante à développer des *attitudes* (l'autocritique, l'écoute, l'éthique, la maîtrise de soi, l'ouverture d'esprit...), des *habiletés* (l'analyse, la communication, la dextérité, l'organisation...) et bien sûr des *techniques* de création théâtrales éprouvant le corps même de l'étudiant, l'étudiante, (la projection de la voix, la diction, la posture, les composantes d'un personnage de théâtre, le jeu dramatique, la mnémotechnie...) et sa *créativité* (mise en scène, scénographie, environnement sonore...). Il va sans dire que l'atteinte de cette compétence préuniversitaire participe au cheminement de l'étudiant, l'étudiante vers un programme universitaire où celui-ci poursuivra son développement académique et individuel peu ou prou soucieux de ses apprentissages antérieurs. L'expérience de la création théâtrale aura contribué à lui rendre accessible le niveau d'études universitaires¹ et sans doute aura-t-elle également contribué au développement de son individu. Qu'en est-il de sa personne et de l'autre de lui-même, d'elle-même qu'elle devient dans le temps et l'espace (Ricœur, 1990) ? Comment s'est accrue sa corporéité? Comment sa créativité et son corps lui ont permis d'accroître ses relations interpersonnelles et plus largement son rapport au monde? Cette formation n'intéresse pas

¹ Au collégial, la formation préuniversitaire a pour objectif de fournir à l'étudiant les connaissances et les habiletés nécessaires à la poursuite d'études de premier cycle à l'université. Dans le cadre de son parcours collégial, l'étudiant apprend également à être autonome, à faire preuve d'une maturité et d'une ouverture sur le monde qui lui seront utiles quel que soit le programme universitaire choisi. C.f. <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/formation-pre-universitaire/>

les évaluations, les relevés de notes, portfolios ou autres curriculums². Pourtant, souligne explicitement Michel Fabre, « la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Fabre, 1994, p. 31).

En complémentarité à la formation qui opère une transformation chez l'étudiant, l'étudiante, l'expérience artistique prolonge cette transformation dans la *pratique de soi* où l'étudiant fait appel à ce qu'elle sait, sait faire et sait être en plus d'interpeler ce qu'elle est, ce qu'elle était et ce qu'elle devient (Foucault, 1984, Morais, 2012).

L'étude de Fortin, S., & al. (2016) portant sur le développement et l'acquisition de compétences dans des situations-problèmes de création en enseignement montre comment la pratique artistique, notamment dans un contexte pédagogique, interpelle autant les savoirs que les expériences personnelles de l'étudiant, l'étudiante. Elle investit ce qu'elle est, ce qui l'a faite jusqu'ici dans un projet qui requiert de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont évalués, certes, sans considération toutefois de l'apport de la transformation de la personne, ce qui dans un contexte de formation générale m'apparaît indispensable, considérant, comme Dubet, que l'étudiant, l'étudiante se « [...] construi[t] [elle-même] en fabriquant [son] expérience scolaire» (Dubet, 2012, p. 2).

Hélène Beauchamp (1992) a présenté une étude en ce sens concernant la pratique de la création théâtrale en rendant compte « [...] des démarches de l'équipe de recherche

² Définition de *curriculum vitae* tirée de *Le Grand Robert de la langue française* (2025): «Ensemble des indications relatives à l'état civil, aux capacités, aux diplômes et aux activités passées d'une personne».

Jeunesse en Scène dont l'objectif était d'examiner les rapports entre le théâtre en tant qu'art de la scène et l'adolescence comme moment de vie. » (Beauchamp, 1992, p. V). Beauchamp prend appui d'entrée de jeu sur l'*Avis au ministre de l'Éducation* présenté par le Conseil supérieur de l'éducation publié dans le document *L'éducation artistique à l'école* (1988) :

La meilleure façon de prendre la mesure du pouvoir de l'imagination est de la confronter avec des matériaux, que ce soit des mots, des couleurs, des sons ou des gestes. Pratiquer un art, vivre l'expérience artistique, c'est faire l'expérience la plus profonde, dans sa conscience et dans son être, du mouvement même de l'imaginaire ouvrant sur le monde. (Beauchamp, 1992, p.4)

Dans une étude similaire où les participants, participantes dans ce cas sont des artistes plasticiennes adultes, Sylvie Morais (2012) cherche à comprendre comment la pratique de l'artistique construit réciproquement l'individu, en ce sens que l'artiste crée une œuvre et par cette activité de création et de pratique de soi se trouve dans l'expérience où il se découvre et s'épanouit jusqu'à se construire : « [...] la pratique artistique est l'expérience formatrice par excellence. Son mode d'expérimentation particulier appelle l'artiste à faire en même temps l'expérience de la cohérence de sa pratique artistique et l'expérience de la cohérence de sa personnalité. » (Morais, 2012, p.42)

Dans le même esprit, Cauchon-Roy (1981), comédienne par formation et par envie, a mené une enquête sur la création collective développée dans les années quatre-vingt tant par des troupes professionnelles (Sang-Neuf, Parminou) que par des troupes de théâtre amateur (Groupe CLSC-Longueuil-est, Coop Hochelaga-Maisonneuve). Elle a d'ailleurs œuvré au sein de ces dernières pour constater qu'à travers cet atelier, elle a appris « la confiance, le

plaisir et le courage. Encore une autre expérience de création qui aura dépassé la simple activité théâtrale » (p. 128), conclut-elle.

Pour en revenir au milieu scolaire, Monique Hamel (2015) y a cherché à comprendre comment le transfert d'apprentissages développés lors d'une création théâtrale influe chez l'étudiant, l'étudiante et plus tard dans sa vie adulte, notamment dans ses relations familiale, scolaire, sociale, culturelle ou professionnelle et dans quel contexte. Son étude montre comment l'expérience théâtrale amène l'étudiant à se situer comme individu dans un monde qu'il comprendra mieux et à se conscientiser sur sa personne en relation avec l'autre dans ce monde auquel il appartient (Hamel, 2015). C'est indubitable, la formation scolaire et l'expérience artistique, notamment théâtrale pour la présente étude, transforment l'étudiant, l'étudiante par et dans un processus qui se produit sur une période de *temps*, dans un *espace* et des relations *interpersonnelles*.

1.2 Éléments de la problématique

Afin de mieux comprendre comment l'étudiant, l'étudiante se transforme par l'expérience théâtrale, il serait pertinent d'analyser la dynamique de cinq relations qui impliquent l'étudiant, l'étudiante en soi :

1. vers elle-même
2. vers son, sa partenaire de jeu
3. vers le personnage scénique
4. vers son enseignant, enseignante
5. vers l'auditoire.

La dynamique de ces cinq relations qu’entretient *l’étudiant, l’étudiante en soi* pourrait amener à comprendre ce qui aura transformé sa personne à la fin du processus de création par l’expérience théâtrale. Au-delà de l’atteinte de compétences académiques répondant aux buts de la formation collégiale amenant l’étudiant, l’étudiante à développer son autonomie, l’expérience théâtrale lui permet peut-être de s’épanouir dans sa corporéité, c’est-à-dire dans ses relations interpersonnelles et son rapport au monde. La dynamique de ces cinq relations est illustrée par le schéma de la figure 1 :



FIGURE 1 *Dynamique relationnelle de l'étudiant, l'étudiante en expérience théâtrale au collégial*

1.2.1 L'étudiant, l'étudiante en soi et l'autre d'elle-même

Lorsqu'à sa toute première séance de la rentrée, l'étudiant, l'étudiante prend place dans la salle de classe en théâtre, il fait to de go la rencontre de l'étranger avec cet *espace vide* (Brook, 1977) qui deviendra espace théâtral après avoir été espace de rencontres et espace pédagogique puis ultimement espace de représentation. L'étudiant, l'étudiante fait la rencontre de l'étranger également avec ses partenaires de jeu et son enseignant, son enseignante dont la promiscuité n'aura possiblement jamais été autant mise à l'épreuve pour devenir partage en toute confiance. Éventuellement, la rencontre de l'étranger, l'étrangère s'effectuera de même avec son personnage théâtral ainsi qu'avec l'auditoire, fût-il ses parents et amis qu'elle ou qu'il aura elle-même conviés. Ses rencontres avec diverses faces de l'étranger la renvoient à elle-même, à sa personne en soi : « Après tout, nous définissons le monde comme le non-soi, comme ce qui diffère du soi; mais comment pouvons-nous le faire dès l'instant où nous ne disposons plus d'un soi en guise de point de référence? » (Varela, F. & al., 1993, p.187). De la sorte, j'appréhende le monde avec ce que je suis et ce que j'en sais, je le comprends avec ma somme d'expériences de vie, et si je prends le temps de me conscientiser de ce qui me fait, je peux identifier mon point de référence que Ricœur (1990) nomme la *mémenté* ou identité du *caractère*, ce qui est et reste le même chez un individu ou une personne à travers le temps. C'est par cette *mémenté* que je peux reconnaître l'étranger et le définir. En ressentant l'étranger, je me ressens, car je ressens l'étranger qui entre en moi ou s'y heurte, violemment ou doucement. Moi et l'autre, deux frontières floues, notamment à l'aube de la vingtaine où ma personnalité se remet en question, se cherche – plus activement sous cette « lumière » de *Huis-Clos*. La rencontre de l'étranger permet de me rencontrer, de me circonscrire. C'est une rencontre également qui amène l'étudiant, l'étudiante à éprouver ce qu'il est en soi et ce qu'il est pour les autres, ce que Dubet (2012, p.13) conceptualise par

l'*identité* - donnée par les rôles sociaux, par les habitus, par les attentes des autres - et la *subjectivation* - une identité vécue et perçue comme la propre activité de l'étudiant, l'étudiante comme sa propre création. C'est d'ailleurs un cheminement qu'auront parcouru les participantes, les participants de l'étude de Beauchamp (1992). On le constate à la lecture des réponses à cette question que la chercheure leur a posée : *Avez-vous reçu une formation en théâtre ?* Les jeunes ont répondu non et plusieurs se sont expliqués en mentionnant ce que leur avait apporté l'expérience théâtrale sur le plan humain, sur leur cheminement personnel dans leurs relations avec leur partenaire de jeu et leur personnage théâtral. Ces jeunes, par l'expérience théâtrale, ont fait l'expérience d'elles-mêmes, d'eux-mêmes, ont appris à se connaître, à se circonscrire dans des relations avec ce qui leur était différent : ils perçoivent que chacun, chacune est différent dans ses opinions, dans ses façons de faire et dans ses émotions. En jouant un personnage qui ne leur ressemble pas, ils comprennent ce que signifie *être différent* (Beauchamp, 1992) éprouvant par cela même l'altérité.

Si les premières séances du cours de théâtre sont consacrées à former un groupe par différents exercices désinhibant l'étudiant, l'étudiante (Boal, 1997 ; Ryngaert, 2010) et l'amenant vers l'autre, elles le sont aussi pour l'amener vers elle-même, vers la connaissance d'elle-même qui facilitera la connaissance de l'étranger. Ryngaert (2010) théorise le jeu dramatique dans un contexte pédagogique autour des concepts d'ouverture, d'expériences nouvelles, de relation au monde et de champ culturel amenant l'étudiant, l'étudiante par l'expérience théâtrale dans une attitude positive à vivre la nouveauté penchée vers l'avant, et ce, quels qu'en soient les dangers qu'elle fait encourir. C'est dire que la pratique théâtrale ouvre l'individu et la personnalité sur de nouvelles perspectives d'être que l'étudiant, l'étudiante peut faire devenir siennes, tout comme démontré dans l'étude de Beauchamp

(1992) où les jeunes ont appris que leur personnage se définissait aussi dans son rapport aux autres, qu'ils devaient apprendre à connaître leur personnage pour le devenir et par la même expérience, mieux se connaître elles-mêmes, eux-mêmes. C'est là que la rencontre de l'autre peut participer à l'advenue de l'autre de soi-même puisque le fait d'être totalement quelqu'un, quelqu'une d'autre donne au jeune l'occasion d'un travail sur elle-même (Beauchamp, 1992) :

Mon rôle, c'était celui d'une fille qui prenait tout en main alors que moi, dans la vie, je ne suis pas une fille qui s'implique. Quand j'ai commencé la pièce, j'ai aussi commencé à m'impliquer dans des activités. Je suis capable maintenant. Et je suis pas mal fière de mon coup. (Beauchamp, 1992, p. 57-58)

Cette étudiante de l'étude de Beauchamp reconnaît en son personnage la différence, ce qu'elle n'est pas, s'y ouvre et fait sien un caractère de l'autre, ici le personnage théâtral, après avoir pris connaissance d'elle-même, de ce qu'elle n'est pas. Le cheminement de la personne de cette étudiante s'effectue dans l'ouverture à ce qui lui est étranger, à l'autre perçu comme une source de fascination et de stimulation et non comme une menace puis permet la reconnaissance de sa propre identité (Ricœur, 1990). Certes, l'étudiante se montre volontaire pour aller vers l'autre « [en]considé[rant] toute nouvelle expérience comme positive » (Ryngaert, 2010, p.24). C'est le premier pas et, le second, c'est la prise de conscience de sa propre identité qui se voit altérée, positivement, par le caractère de son personnage. Sans cette prise de conscience, qui peut notamment se faire par l'explicitation de l'expérience (Vermersch, 1989), l'étudiante pourrait jouer une somme de personnages jusqu'à l'infini sans en être transformée. Une prise de conscience ici qui permet de « [...] tirer la leçon d'une expérience [...], à en faire un objet de réflexion pour modifier l'action future » (Vermersch, 1989, p.124).

Il en va de même du corps dans l'entraînement de la pratique de la danse qui prend conscience de ses changements pour devenir autre où pourtant cet autre se trouve enraciné en soi et c'est en étranger que le danseur doit d'abord le percevoir pour aller vers lui et le faire sien. Caroline Marcadé, danseuse devenue enseignante, a rendu compte de son expérience de la transformation d'un corps de danseur ou d'acteur dans l'entraînement du corps. Selon Marcadé, la transformation du corps du danseur s'effectue dans l'écoute de celui-ci, autrement, il n'y a que mise à l'épreuve du corps, fût-il porté à ses limites, il n'y a qu'entraînement le faisant devenir plus fort sans en modifier sa personnalité, notamment artistique. Avec cette prise de conscience, le danseur ou l'acteur développe de nouvelles possibilités que lui offre son corps qu'il ne lui connaissait pas avant de les laisser advenir par l'entraînement, par ce training que le danseur ou l'acteur poursuit au quotidien dans l'intégralité de sa démarche de vie (Féral, 2003) où « [...] il y faut non seulement le goût de l'exil et de l'inconfort mais aussi celui de l'aventure et de l'audace » (Marcadé dans Müller, 2000, p. 172).

C'est ce qu'on observe par l'expérience théâtrale où l'étudiant, l'étudiante met en pratique des exercices éveillant en son corps des possibilités qui jusque-là lui étaient demeurées inconnues, ce qui permet l'advenue d'une autre d'elle-même perçue comme un étranger vivant sur son île intérieure. L'autre ici n'est pas la ou le partenaire de jeu ou le personnage théâtral, mais l'étudiant, l'étudiante qui se sera transformée en acceptant de devenir *autrement*, en laissant peut-être derrière elle des parts de ce qu'elle était. C'est possiblement là que peut s'effectuer la transformation. Dans la rencontre du partenaire de jeu et du personnage qui naît de l'acteur où ce dernier est conscient des deux entités en lui : lui-

même comme acteur et le personnage qui vit de ce que lui insuffle l'acteur (Stanislavski, 1936 ; Boal, 1997). Il en est ainsi de l'autre d'elle-même, de lui-même qui finit par poindre puis exister à partir de l'étudiant par l'expérience théâtrale : ce dernier se conscientise de sa transformation, il n'est plus ce qu'il était et en demeure conscient. La différence à établir ici est que cet autre de lui-même est celui qui devient l'étudiant au présent pendant que celui qu'il était s'éloigne dans son historicité ; pour sa fonction d'acteur, c'est le personnage qui glisse dans l'historicité au moment où son existence n'est plus requise pour les fins de la représentation théâtrale (Roques, 2015). Il n'en demeure pas moins que ce personnage, fictif, laissera des traces nourrissant l'étudiant, l'étudiante après avoir nourri la fonction d'acteur chez cette dernière, c'est-à-dire sa personne : l'existence de ce personnage fictif influe sur cette personne réelle. L'étudiant, l'étudiante emprunte ce mouvement créateur par l'expérience théâtrale lorsque son personnage l'amène à prendre conscience d'elle-même. Elle doit aussi différencier ces deux entités qui vivent des mêmes sentiments, où l'une regarde l'autre en la dirigeant, puis à adopter l'espace du temps de la création ses sentiments, ses bonheurs, ses inquiétudes, ses amours, ses désirs, ses sangs et ses eaux. Bref, sa vision du monde qui est rarement définie mais elle est aussi en définition comme la sienne, celle de l'étudiant, l'étudiante, comme celle de Max de *Désordre public*, qui se confrontera à cette personne cimentée et en sortira recréé par une perspective du monde qu'elle perçoit pour une première fois. Adoptera-t-elle cette vision du personnage, le *Weltanschauung*, de l'allemand qui signifie vision du monde au sens de regard universel, conception de la vie qu'un dramaturge ou un metteur en scène peuvent traduire au travers d'une ou de plusieurs œuvres ? (Bourassa, 2010). S'il devient artiste, il ne cessera de se créer en se créant (Bergson, 2009), tel le sculpteur qui se sculpte lui-même par la pratique de son art et qui simultanément fait appel à une pratique de lui-même (Morais, 2012).

1.2.2 Le personnage théâtral

Sabine Chaouche (2007) nous apprend que Tournon (1766) est « [...] le premier penseur à avoir effleuré l'idée que l'Art de l'Acteur réside non pas dans une coupure entre le Moi³ et le Ça, mais au contraire dans leur continue dialectique, d'où un entremêlement et non une séparation entre eux, qui permet de dépasser la vision traditionnelle... » (Chaouche p.348-349). Elle ajoute qu'« [...] entrer dans les intérêts de ce personnage, en adopter les passions, se pénétrer de son état, agir & parler en sa place comme il eût fait lui-même, être lui sans cesser d'être soi [...] » (Jorry, cité par Chaouche, 2007, p. 347).

Cette réflexion pionnière de Tournon demeure actuelle par cette idée que Chaouche qualifie de *3^e être*, c'est-à-dire une entité qui n'est ni l'acteur (pour l'étude présente, l'étudiant, l'étudiante) ni le personnage textuel, mais la dynamique entre l'acteur et ce personnage textuel qui le laisse advenir, ce *3^e être*, qui vit réellement durant la situation scénique, que ce soit en répétition ou en représentation.

C'est ce *3^e être* qui m'intéresse pour l'advenue de l'Autre de lui-même, cette personne que l'étudiant, l'étudiante atteindra dans le processus de transformation par l'expérience de la création théâtrale. Ce troisième être prend corps dans le personnage théâtral à travers celui de l'étudiant, l'étudiante qui se transforme pour lui donner vie dans ce mouvement qu'on nomme par ce syntagme : *se mettre dans la peau du personnage* (Roques, 2015), consistant à faire siens des caractères du personnage fictif. C'est dans ce mouvement que l'étudiant, l'étudiante s'avance vers le personnage fictif dans une rencontre influant sur sa personnalité

³ Le «Moi» de Tournon, c'est l'acteur en soi, assimilable à la personnalité de l'étudiant pour notre étude. Et le «Ça», c'est le texte, le rôle, l'auteur.

pour la faire évoluer dans une (dé)marche continue vers cette autre devant elle-même en latence.

Sans parler de 3^e entité, Beauchamp (1992) soulève cette dynamique entre l'étudiant et le personnage textuel qui mène à cet autre de lui-même. Deux entités ayant leur existence, deux *caractères* autonomes au sens anglais du terme *character*, qui vont se rencontrer pour la création du personnage théâtral, une troisième entité laissant éventuellement son empreinte sur l'étudiant, l'étudiante qui s'engage dans un voyage vers elle-même et vers l'autre, dans un processus de reconnaissance du monde, des idées et des émotions. Dans son étude, Beauchamp (1992, p.60) cite une participante qui témoigne de cette expérience :

Ça change ta vie. Ton personnage te construit et te manque après.
Si je n'avais pas connu Carole [son personnage], il y a certaines choses que je ferais autrement aujourd'hui. Je l'ai apprivoisée. Je la connais. Elle est encore en moi.

Si ce passage de la personnalité de l'étudiant, l'étudiante (l'acteur, l'actrice) vers le personnage ne se fait pas sans heurt, sans effort, certes, sans transformation, fût-elle silencieuse ou non (Jullien, 2009), il se produit dans le temps, nous fait remarquer Chaîné (2012 p.77) :

[...] 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 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.

Sylvie Morais (2016) tient un propos allant dans le même sens pour l'artiste : « L'artiste s'apprête à créer en présence des autres. Paradoxalement il cherchera à s'isoler. [...] »

Il sait les présences et, en même temps, il cherchera à se retrouver seul. [...] Et pourtant il demeure en présence et se sent en présence » (Morais, 2016, p. 234). Dans la pratique théâtrale, on crée entre les séances de création (Chaîné, 2012), certes, en apportant en soi la présence de l'autre qu'on a cultivée en sa présence. Entre les répétitions, le personnage se développe dans le corps de l'étudiant, l'étudiante qui considère sa venue en dynamique avec le personnage de sa, son partenaire de jeu et le partenaire lui-même :

Selon ce corps relationnel [...], partager son œuvre avec les autres est vécu dans la *liberté* à travers une relation d'*intersubjectivité bienveillante*. C'est dans une relation bienveillante que l'artiste trouve en lui-même les moyens de se dépasser, de s'engager dans une pratique formative, d'entrer littéralement dans la mouvance de sa formativité. (Morais, 2016, p. 235)

Cette conception du corps relationnel de l'artiste amène à comprendre comment la relation empathique s'effectue dans les relations que poursuit l'étudiant, l'étudiante dans l'expérience théâtrale avec son personnage, le personnage de son partenaire de jeu et ce partenaire au sens que lui donne Lecoq (1997), qu'Aden (2014) investit dans l'apprentissage de langues secondes où l'apprenant inscrit en lui la nouveauté dans ce qu'il est intrinsèquement, à son *identité propre* et par des mécanismes qui accompagnent et préparent l'entrée dans la langue qui seraient innés «comme l'imitation et la résonance émotionnelle chez les nouveau-nés qui se développent en mécanisme d'empathie» (Aden, 2014, p. 70). Le jeu corporel fait appel à ces mécanismes dans l'expression théâtrale où la communication entre personnages théâtraux s'effectue au-delà du texte (Lecoq, 1997).

L'expérience théâtrale offre l'opportunité à l'étudiant, l'étudiante du développement de l'empathie avec le personnage fictif, qui n'est pas moins un être en soi, et avec son partenaire de jeu dans le but de communiquer ensemble, en symbiose, une œuvre à un public.

Cet élan vers l'autre, aussi bienveillante soit-elle, doit toutefois circonscrire l'autre et le soi afin que le premier ne devienne pas l'*alter ego* du second (Ricœur, 1990).

1.2.3 Le partenaire de jeu

Le lieu sécurisant d'un étudiant, d'une étudiante dans l'expérience théâtrale est le refuge dans les répliques, les déplacements dans l'espace et l'articulation des membres de son corps. C'est là un jeu théâtral qu'on peut assimiler à ce que le bricolage est pour l'art. Pour offrir à l'étudiant, l'étudiante l'opportunité de se transformer par l'expérience théâtrale, l'enseignant, l'enseignante doit l'amener dans les zones de communication sans texte (Lecoq, 1997) où l'on communique aussi de l'intérieur, non seulement par des déplacements ou une gestuelle qui consistent à exprimer de l'extérieur :

Le théâtre repose sur un contact direct des personnages entre eux : si les acteurs veulent réellement capter et retenir l'attention d'un grand public, ils devront faire tous leurs efforts pour maintenir entre eux un échange continu de sentiments, de pensées et d'actions, dont le contenu intérieur devra intéresser les spectateurs. (Stanislavski, 1936, p. 252)

Dans le même sens, Jane Ryngaert (2010) développe cette relation de communication en y intégrant l'espace des partenaires de jeu « [...] comme espace potentiel, [...] un lieu où l'on expérimente l'écoute de l'autre, comme tentative de relation entre le dedans et le dehors » (Ryngaert, 2010, p. 21-22). Tout comme Stanislavski, Ryngaert relie la communication entre les partenaires de jeu à l'écoute de la salle qui se combine avec la qualité de la présence, car il s'agit d'être présent à l'autre et au monde. Il y a un seuil à franchir pour l'étudiant, l'étudiante qui doit emplir la scène par une communication à la fois intérieure (son ressenti

qu'il communique) et extérieure (gestuelle et voix) dans ce que Larry Tremblay (1993) nomme le *paradoxe du jeu* où il faut beaucoup de contrôle pour s'abandonner sur une scène.

Échanger intérieurement comme extérieurement avec sa, son partenaire de jeu, c'est littéralement aller vers lui, aller vers l'autre, s'engager à le connaître en s'ouvrant soi-même à lui, à *ce que je ne suis pas*, selon les mots de Levinas rapportés par Soulages (2007, p. 96). Cette conception de l'altérité appliquée à l'expérience théâtrale rejoint le propos de Francine Chaîné selon laquelle « [...] 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 » (Chainé, 2012, p. 76). L'expérience théâtrale oblige l'étudiant, l'étudiante à vivre le silence qui le sépare de l'autre sur scène, à donner vie à cet espace entre les répliques. Que faire entre deux répliques ? Que faire pendant que le partenaire dit sa réplique ? *Il faut jouer*, ferait dire Stanislavski à Tortsov : « Lorsque vous êtes sur la scène, soyez toujours en action, que ce soit physiquement ou spirituellement. » (Stanislavski, 1938, p. 27) Absolument. C'est tout le corps qui vit, exprime dans le silence de la parole. C'est tout le corps qui communique avec soi, avec le partenaire et l'auditoire simultanément. C'est la corporéité même qui s'exprime et s'inscrit par les corps relationnel, temporel, vécu et spatial (Morais, 2012) permettant ce que Ryngaert nomme *l'émergence de la parole* :

Dans une certaine conception de la tradition théâtrale, l'échange sensible serait réservé à la scène et l'on peut même poser que la mise en scène revient dans ce cas à construire une pragmatique qui autorise l'émergence de la parole. Là se jouerait tout ce qui est de l'ordre des corps, du silence, de l'implicite, du sensible. (Ryngaert, 2004, p. 162)

Le texte dit *par* les répliques et, également, amène à dire *entre* les répliques, c'est-à-dire là où la communication s'effectue sans ou au-delà des mots. Outre l'expression clairement donnée par les répliques et le jeu dramatique qui se déploie entre celles-ci, l'expérience théâtrale amène l'étudiant, l'étudiante à se dire à elle-même par l'apprivoisement qu'elle se voit obliger de mettre en œuvre pour vivre et évoluer avec elle-même, son personnage, sa, son partenaire de jeu et l'enseignant, l'enseignante dans une *pédagogie de l'altérité* (Tremblay, 1993).

1.2.4 L'enseignant, l'enseignante

Dans l'expérience théâtrale au collégial il y a une entité, l'enseignant, l'enseignante, également étrangère qui assure la cohésion et l'évolution du groupe et de chaque personne, cela sans être une metteuse en scène, bien qu'elle participe au processus de création. L'enseignant, l'enseignante assure la cohésion et l'évolution du groupe et de chaque personne en installant dans l'espace d'enseignement théâtral un climat de « [...] relative détente et une certaine légèreté, afin de favoriser l'écoute et une complicité entre les joueurs ainsi qu'une ouverture au jeu : « [...] ce pourquoi cet espace [...] se transforme à la fois en espace de jeu ou en espace d'enseignement. » (Chaîné, 1994, p. 55) Ce climat favorise la rencontre dialogique de l'altérité entre l'étudiant, l'étudiante son partenaire de jeu, leur personnage et bien sûr avec l'enseignant, l'enseignante dans la création théâtrale, dans le projet théâtral, comme Chaîné l'a démontré dans certaines études (Chaîné, 1994, 2012, 2016a, 2016b) sans toutefois s'intéresser à comment et combien cette dynamique influe sur l'advenue de l'autre de lui-même chez l'étudiant et l'étudiante en expérience théâtrale. En fait, ce que Chaîné démontre dans ses études, c'est tout l'essentiel académique qui doit être développé et mesuré

par les évaluations en théâtre-éducation, sans s'intéresser au contexte permettant l'advenue de l'autre qui pourrait s'expliquer par l'étudiant, l'étudiante elle-même (Vermersch, 1989, 1994) prenant conscience de ce que lui aura apporté son expérience de la création théâtrale.

1.2.5 L'auditoire

Dans ce même ordre d'idées, je m'interroge sur la dynamique entre l'étudiant, l'étudiante et l'auditoire participant à cette advenue de l'autre. Beauchamp (1992) fait porter son analyse de données sur le jugement des types de spectateurs, spectatrices : les parents, les amies et les professionnels, sans investiguer comment l'étudiant, l'étudiante se transforme devant le public, comment se transforme la dualité personnage/personne, comment l'intensité du personnage s'accroît ou s'inhibe, la communication entre les partenaires atteint-elle des zones qui ne pourraient autrement être atteintes sans la présence d'une assistance ? À ce propos, on se souviendra que Beauchamp ne cherche pas à savoir s'il y a eu transformation lors de l'expérience théâtrale : « Ces jeunes étant réunis dans un contexte scolaire, nous avons voulu savoir ce qu'ils avaient appris de cette expérience. Que signifiaient, pour eux, faire du théâtre et apprendre le théâtre ? Estimaient-ils avoir reçu une formation ? » (Beauchamp, 1992, p. 73) Les participants, les participantes affirmeront ne pas avoir reçu de formation au sens qu'ils seraient en mesure d'exercer le théâtre comme un métier, mais ils évoquent clairement avoir vécu l'expérience théâtrale qui mène vers une transformation : « Ils ont appris à côtoyer les autres, à les connaître d'une façon plus profonde et plus directe. [...] On apprend à s'ouvrir aux autres, à les écouter et à s'écouter soi-même. » (Beauchamp, 1992, p. 81) Cette étude de Beauchamp franchit une étape majeure dans ce qu'il m'importe de découvrir : en quoi ces apprentissages favorisent l'advenue de l'autre de lui-même chez

l'étudiant, l'étudiante ? Ce qui toutefois n'est pas considéré dans cette étude, comme dans toutes celles de la recension des écrits, ce sont les cinq éléments avec lesquels composent l'étudiant, l'étudiante dans l'expérience théâtrale dans un projet scolaire pour l'advenue de l'autre de lui-même, comme l'illustre la figure 2 :

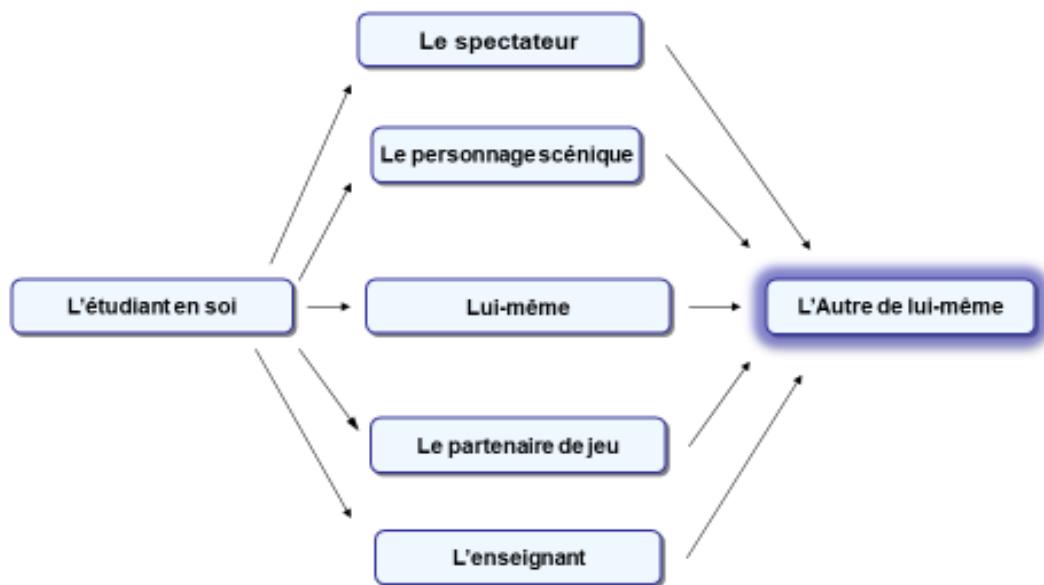


Figure 2 : Dynamique relationnelle de l'advenue de l'autre d'elle-même, de lui-même

1.3 Le problème de recherche

L'étude phénoménologique de Monique Hamel (2015) qui repose sur l'analyse de données issues de questionnaires et d'entrevues avec neufs anciens élèves se rapproche sensiblement de ce qu'il me faut poursuivre pour parvenir à comprendre l'altérité comme transformation de soi dans l'expérience de la création théâtrale. Aux participants étudiants, participantes étudiantes devenues adultes, elle pose pour question principale de la recherche : « Quel est l'impact d'une expérience de création théâtrale au secondaire, en vue d'une représentation publique, au niveau du transfert des apprentissages à l'adolescence et par la suite dans la vie adulte? » Et pour sous-question de la recherche : « À quels niveaux (personnel, familial, scolaire, social, professionnel ou culturel) et dans quels autres contextes, cet impact a-t-il été significatif? » (Hamel, 2015, p. 24)

On se souvient, toujours dans cette étude d'Hamel (2015), que c'est au niveau personnel que l'expérience de la création théâtrale aura eu le plus d'*impact*, d'abord, et c'est la transformation personnelle qui a influé sur les autres niveaux, soit familial, scolaire, social, professionnel et culturel. L'expérience de la création théâtrale amène l'étudiant, l'étudiante à comprendre son être et son être au monde, rend compte Hamel (2015) sans toutefois analyser comment cette transformation s'effectue dans l'expérience même de la pratique théâtrale qui prend forme dans un espace où se jouent, notamment, l'altérité provoquée par l'incarnation du personnage, l'altérité amenée par le partenaire de jeu et l'enseignant, l'enseignante puis par la communication avec l'auditoire. Hamel s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de la création théâtrale, voire à sa motivation en milieu scolaire, bref, à ces questions :

Quel est le sens profond d'une telle expérience ? Comment le potentiel transdisciplinaire de ce lieu de création peut-il être exploité de façon optimale pour que cette expérience puisse devenir déterminante dans le processus d'apprentissage et de développement de l'élève (transfert de savoirs disciplinaires et généraux dans d'autres contextes) ? Comment susciter la responsabilisation et l'engagement personnel de l'adolescent au seuil de sa vie adulte ? Un projet théâtral mené à terme permet-il à l'adolescent de réfléchir sur son rapport au monde, à la culture, aux autres, à lui-même ? Quelles sont les finalités d'une éducation artistique en milieu scolaire ? Etc. (Hamel, 2015, p. 2)

Morais (2012), de son côté, en écartant les aspects de l'individu (familial, scolaire, social, professionnel et culturel), s'intéresse de front à la transformation personnelle dans la pratique artistique. Pour son étude, Morais suit six artistes en processus de création (dont elle fait elle-même partie) qu'elle interroge par l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) afin de répondre aux deux principaux objectifs de la recherche [qui] sont :

- *Dégager le sens de l'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation telle qu'elle est vécue et explicitée par les six artistes cochercheurs.*
- *Rendre intelligibles les conditions d'émergence de la formativité humaine depuis l'analyse existentielle de l'artistique comme pratique de soi en formation des six artistes cochercheurs.*
(P. 53)

Ces objectifs qui suivent la question de recherche (Morais, 2012, p. 53) sont précédés de la problématique qui souligne judicieusement à partir d'une recension des écrits les apports singuliers de sa thèse dans des champs de connaissances et de recherches qui sont connus. Effectivement, Morais précise que d'aucuns approuvent les fonctions de la pratique artistique chez l'humain en ce sens qu'elle développe son imaginaire, encadre les émotions ou les dissipent pour celles qui ne se laissent pas encadrées, voire participe de son éducation. Morais souligne ces fonctions d'entrée de jeu : « les pratiques artistiques soulèvent aujourd'hui un

intérêt de toute importance tant dans les milieux scolaires que dans les milieux sociaux ou médicaux et même en médiation artistique dans les entreprises » (Morais, 2012, p. 19). Ce n'est toutefois pas ces fonctions qui intéressent Morais dans sa question de recherche qu'elle énonce clairement ainsi : « Comment l'artiste vit-il son expérience de se former avec l'artistique comme pratique de soi? » (Morais, 2012, p. 53)

Il s'agit pour Morais d'envisager la pratique artistique comme une expérience humaine visant la construction de la personne, particulièrement dans le contexte de l'enseignement et de la médiation artistique, domaines où la pratique artistique est envisagée non pas comme une finalité artistique mais comme un processus créatif amenant la personne à s'épanouir.

Mon questionnement rejoint celui de Foucault (1984) et de Morais (2012) où l'expérience artistique, comme pratique de soi, amène l'artiste à se créer lui-même, elle-même dans la mesure où elle en prend conscience. L'étude de Morais questionne le processus créatif chez des artistes adultes. Ce même questionnement n'a pas été poursuivi chez des étudiants, étudiantes de niveau collégial, notamment dans l'expérience de la création théâtrale. Il m'apparaît important de comprendre où et comment s'effectue la transformation de la personne dans l'expérience théâtrale au niveau collégial afin de développer ma pratique pédagogique et la partager à travers le réseau collégial où la littérature à ce sujet fait défaut – et où la littérature lui fait défaut, c'est-à-dire les enseignants, enseignantes de littérature qui se mêlent d'enseigner le théâtre, qui se mêlent autant que les enseignants, enseignantes en théâtre prenant des postures de metteuses en scène; mais là n'est pas le point.

En terminant, il importe de souligner dans cette problématique l'apport de Corriveau (1965) dans les écrits sur l'enseignement du théâtre dans les collèges d'avant la réforme qui implantera *les collèges d'enseignement général et professionnel* (cégep). En première partie de son mémoire, Corriveau fait l'apologie de l'enseignement du théâtre et de sa pratique dans le milieu collégial en France du Moyen Âge au Nouveau théâtre du 20^e siècle, puis de ce même enseignement au Québec, et ce, du Régime français aux Compagnons de Saint-Laurent au Québec où l'auteure s'intéresse plus à l'œuvre de Gustave Lamarche qu'à la compagnie du père Émile Legault qui ont fait passer à la même époque le théâtre amateur pratiqué dans les collèges à un théâtre professionnel. Corriveau brosse un portrait exhaustif de la production théâtrale dans les collèges du Canada français, avec un regard critique sur la qualité artistique tant sur le plan dramaturgique, sur celui du jeu que sur celui de la scénographie. Elle met en parallèle le dévouement des communautés religieuses à développer la pratique théâtrale dans les collèges et l'obstination des supérieurs à l'y interdire.

En seconde partie, Jeanne Corriveau s'intéresse à une œuvre de Gustave Lamarche, *Jonathas*, qui serait une œuvre marquante dans l'évolution du théâtre québécois amateur qui devient alors professionnel.

C'est la première partie qui rejoint ma problématique où Corriveau s'intéresse à la visée de l'expérience de la création théâtrale qui cible le développement de l'individu et de la personne. Corriveau cite Gofflot⁴ (Corriveau, 1907, p. 10) :

[Les jésuites] étaient convaincus que les exercices dramatiques, honnêtement pratiqués, aident au développement du caractère et des sentiments, à la culture de l'esprit et de la mémoire. Ils

⁴ *Le théâtre au collège. Du Moyen Âge à nos jours.* Paris, France : Honoré Champion.

savaient aussi que la voix, l'aisance et la grâce dans le maintien de leurs élèves ne pouvaient que gagner à ces exercices.

Si cette étude de Corriveau représente un pilier, voire le seul, dans la recherche sur l'enseignement de l'expérience de la création théâtrale dans les collèges, il n'en demeure pas moins qu'elle n'interroge pas l'altérité comme transformation de soi dans l'expérience de la création théâtrale au collégial. Pas plus que les études recensées qui présentent néanmoins une profonde richesse quant à la compréhension de l'expérience de la création théâtrale, notamment en milieu scolaire au niveau du secondaire, telles que celles développées à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM (Beauchamp, 1992 ; Boucher, 2013; Cauchon-Roy, 1980; Féral, 2003; Hamel, 2015; Marceau, 1994), à l'École d'art de l'Université Laval (Chaîné, 1994, 2012, 2016a, 2016b) et les travaux du spécialiste de dramaturgie, Ryngeart (2004, 2010), professeur à l'Université de Paris 3-Sorbonne nouvelle qui œuvre également dans toute la francophonie à titre de consultant et de metteur en scène. Enfin, la recension des écrits comporte des études sur des éléments isolés de la dynamique relationnelle de l'étudiant, de l'étudiante en expérience de création théâtrale, et ce, au secondaire, mais rien pour le niveau collégial où on compte 67 cégeps autorisés à dispenser⁵ le programme Arts, lettres et communication dans lequel l'option théâtre peut représenter une voie de sortie, sans compter les 69 troupes parascolaires de théâtre régies par le Réseau intercollégial d'activités socioculturelles du Québec (RIASQ), ce qui représente annuellement un nombre plus que considérable d'étudiants, d'étudiantes vivant l'advenue de l'autre par l'altérité comme transformation de soi dans l'expérience de la création théâtrale au collégial.

⁵ C.F. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, récupéré à : <http://www2.education.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/progetab.asp?vToken=p500A1>

Il m'apparaît pertinent de comprendre comment s'opère l'altérité dans la transformation de l'étudiant, l'étudiante par l'expérience de la création théâtrale au collégial afin de partager les résultats de cette étude qui porterait le potentiel d'une réflexion sur la didactique de l'enseignement du processus créatif dans le domaine du théâtre et ses procédés de techniques de création.

1.3.1 Questions de recherche

Par la compétence, *Exploiter des techniques théâtrales ou des procédés théâtraux dans une perspective de création*, qui consiste en une pratique théâtrale scolaire de niveau collégial, et les *ressources existantes* (Legendre, 2001) de l'étudiant, l'étudiante dès les premières séances de cours :

- Comment l'étudiant, l'étudiante parvient à transformer son individu dans l'expérience théâtrale qui se réalise par une relation d'altérité avec elle-même, son personnage théâtral, ses partenaires de jeu, son enseignant puis l'auditoire?
- Comment la relation à l'autre (lui-même ou elle-même, personnage théâtral, partenaires de jeu, enseignant et auditoire), à ce qui est étranger pour l'étudiant, l'étudiante l'amène à se transformer elle-même?
- Comment l'expérience théâtrale est une rencontre de l'étranger dans cette transformation de soi?

1.3.2 Objectifs de recherche

- Expliciter la signification du processus de création théâtrale donnant lieu à la transformation de l'individu vécue et explicitée par des étudiants, des étudiantes de niveau collégial.
- Comprendre comment advient cette transformation par l'expérience théâtrale d'étudiantes, d'étudiants.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Présentation des concepts

J'ai retenu 5 concepts pour les fins de discussion : l'expérience, la corporéité, la création, la transformation et l'altérité. Je commence avec le concept de l'expérience où il m'apparaît important d'établir d'entrée de jeu la distinction entre l'expérience acquise par l'action et celle acquise par le savoir ; la première étant éprouvée par le corps et la seconde, par l'esprit. Ensuite, j'y présente les conceptions de ce même concept d'expérience définies par Dewey (1934) et Varela, Thompson et Rosch (1993).

Le second concept est celui de la corporéité que j'expose en opposition avec celui de l'esprit afin de montrer que l'un et l'autre sont des parties d'un tout insécable. Je débute par les considérations d'Aristote qui cherche à démontrer l'existence de l'âme en s'appuyant sur le fait que le corps éprouve visiblement des sensations. Je poursuis avec Dewey (1934) qui montre lui aussi la corrélation entre l'âme et le corps, mais à l'inverse d'Aristote, il développe l'idée que c'est l'esprit qui témoigne par les sens ce que ressent le corps. Je termine avec des conceptualisations sur la corporéité dans le domaine théâtral (Tremblay, 1993 ; Stanislavski, 1936 ; Barba, 1993) et dans le domaine artistique (Morais, 2016).

Ensuite, pour troisième concept, je m'attarde à celui de la création avec un article de Bourgeois (2018) portant sur l'acte créateur en soi avant de poursuivre avec un autre article cette fois de Gosselin, Potvin, Gingras, & Murphy (1998) qui s'intéressent au processus

créatif qui s'effectue en trois phases dans une temporalité où les deux premières phases sont portées par le corps et la dernière, par l'esprit. Je reviens ensuite à Dewey (1934) qui s'est intéressé lui aussi au processus créatif, mais dans un processus dyadique où corps et esprit participent à la création dans une même temporalité, tout comme l'enseignait Stanislavski (1949) qui demeure un phare dans la *construction du personnage* théâtral.

Pour ce qui concerne le concept de la transformation, après avoir constaté l'étymologie et le champ sémantique du terme en soi qui réfèrent essentiellement aux sciences naturelles, je m'attarde longuement aux *Transformations silencieuses* de Jullien (2009) qui présente la vie comme une longue expérience qui se déroule et qui transforme sans qu'on s'en rende compte si ce n'est après que la transformation eut opéré et qu'on peut identifier comme un événement marquant, par exemple, un événement qu'il est possible de marquer d'une date, mais qui s'est préparé bien auparavant pour aboutir et poursuive la transformation du monde. Je termine cette quatrième partie du cadre conceptuel par une considération de Tremblay (1993) sur la transformation qui rejoint l'enseignement du théâtre qui ne peut être autrement fondé que sur l'altérité, concept qui suit celui de la transformation.

Enfin, je termine cette partie du cadre conceptuel par le concept de l'altérité en exposant des philosophies qui me viennent d'un article de Courtine-Denamy (2018) portant sur Husserl, Descartes, Kant, Heidegger et Sartre, puis sur Levinas (1979) et Ricoeur (1990). Dans la réécriture de cette partie du cadre conceptuel, c'est Ricoeur (1990) que je développerai plus longuement sans doute en opposition avec Sartre et les personnages de sa pièce *Huis clos* parce que si l'enseignement de la création théâtrale doit se développer dans une altérité de la bienveillance ricoeurienne, il n'en demeure pas moins que le regard infernal

sarrien qui confine l'autre dans une identité récusée est bien présent chez l'étudiant, l'étudiante et il me faudra sans doute avoir recours à cette conception de l'altérité pour discuter de la collecte de données. Finalement, cette partie s'achève par un article de Villeneuve (2014) portant sur l'enseignement de la création théâtrale qui rejoint la conception bienveillante de l'altérité chère à Ricoeur (1990).

2.1.1 L'expérience

Je parle de choses que j'ai expérimentées moi-même. La nature, rien que la nature. Pas les livres.

Ionesco, *La cantatrice chauve*

Le champ sémantique du mot *expérience* se divise en deux ensembles de sens opposés : l'un concerne un savoir qui s'acquiert par le corps (par soi-même, intérieur) et l'autre par l'intellect (en provenance d'un autre, extérieur), autrement dit, soit par la succession d'actions ou de sensations éprouvées, soit par des connaissances recueillies de l'extérieur, et ce, pour l'un comme pour l'autre, dans un objectif se déplaçant toujours vers l'avant (Dewey, 1934, p.115) :

Toute expérience, quelle que soit sa portée, commence par une impulsion, ou plutôt comme une impulsion. [...] L'impulsion désigne un mouvement vers l'extérieur et vers l'avant de tout l'organisme, mouvement auquel sont subordonnés des réflexes spécifiques [...], tel l'héliotropisme des plantes, la rotation de tout le corps vers la lumière.

L'expérience acquise par soi-même place le sujet en pleine action de sa propre expérience par enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes : *Je suis passé par*

là ou selon l'expression figurée : *Je sais ce qu'en vaut l'aune*, signifiant que le sujet est passé par des actions lui ayant procuré l'expérience. Ainsi se développe l'expérience humaine (de la faille de l'Afar aux perceptions de Hubble), l'expérience manuelle, l'expérience physique, l'expérience de la vie, toutes ici des expériences qui se développent et appellent après coup leur conceptualisation, tout comme l'art qu'on acquiert par sa fréquentation, fréquentation des œuvres, fréquentation de la pratique créatrice, dans le sens qu'entendait Malraux: « Mais nous entendons fonder nos concepts d'art sur notre expérience de l'art, et non subordonner celle-ci à des concepts » (Malraux, 1951, p. 446) , ce qu'Aristote a produit dans sa *Poétique* en observant d'abord ce qu'avait été la tragédie des Sophocle, Euripide et Eschyle (et sans doute la comédie d'Aristophane..., si on savait !) pour en définir les règles conceptuelles. Expérimenter d'abord, conceptualiser ensuite. Dans une pratique allant en ce sens, Montaigne, après avoir suffisamment vécu l'expérience sociale et familiale, se retire dans sa tour du Périgord, se met à nu par l'édification de sa bibliographie à partir des lectures étalées sur sa table en poursuivant l'expérience du commerce des livres, ses meilleurs amis, qui alimenteront la conceptualisation de ses expériences de vie, ce qui s'apparente à l'expérience empirique de la science dans une modernité subséquente.

Le cheminement inverse renvoie à l'autre ensemble du champ sémantique dont les acceptations signifient que l'expérience s'acquiert par le savoir, l'expérience du savoir acquis dans les livres, une transmission livresque d'expériences virtuelles. C'est l'expérience d'un Julien Sorel lors de sa première rencontre avec Mme de Rênal qui, on sait, lui offrira les expériences que chacun cherche en la vie. Julien Sorel à ce moment connaît le monde par l'expérience uniquement livresque et est visiblement offusqué lorsque pour une seconde fois madame de Rênal s'enquiert s'il sait le latin : « Oui, madame, lui dit-il en cherchant à prendre

un air froid ; je sais le latin aussi bien que M. le curé⁶ ». On comprend que Julien connaît le latin comme nul autre, à l'égal de M. le curé, certes, mais c'est tout ce qu'il connaît... Une expérience essentiellement cognitive lui provenant des livres, tout comme ce qu'il a appris de la vie de Napoléon par ses lectures, lectures qu'il métamorphosera en expérience vécue dans une relation de combattant avec Mme de Rênal, c'est là que ce qu'il aura connu par l'esprit prendra corps dans l'action.

En parallèle à cette opposition, on trouve les expériences scientifiques ou artistiques qu'on provoque pour comprendre le fonctionnement d'un phénomène, tel Otto Hahn bombardant un noyau d'uranium pour comprendre synthétiquement la fission nucléaire. John Cage créant par l'absence de musique l'univers sonore d'une foule écoutant le silence. Le Nouveau Théâtre Expérimental (NTE) retirant un élément essentiel de la composition d'une pièce de théâtre pour comprendre la mécanique de cet art. On en revient au premier ensemble du champ sémantique où les actions ou bien les sensations s'accumulent vers une perception précédant la conceptualisation. Dans la science ou l'art expérimental la conceptualisation confirmera ou infirmera l'hypothèse précédant l'expérience appelée *expérimentation*.

Enfin, les antonymes de l'expérience, l'ignorance ou l'inexpérience, résument les deux ensembles du champ sémantique. Le premier renvoie à l'absence de connaissance de l'esprit ou de l'intellect, le second, au corps qui n'aurait pas éprouvé. En résumé, l'expérience s'acquiert des autres (l'expérience des ainés, le savoir livresque) par l'intellect ou l'esprit sinon par le corps où cette expérience se rend à la connaissance par l'intellect : *j'ai mal, je*

⁶ Stendhal. (1830) *Le rouge et le noir*. Paris, France : Gallimard (1972), p.43.

jouis, mon corps le dit à mes sens, mon cerveau m'en instruit et je le conceptualise le temps venu. S'il s'agit d'un nouveau mal, d'une nouvelle jouissance, d'une nouvelle expérience, je devrai me faire violence pour réorganiser la suite de mes expériences qui se verront bousculer par cette dernière venue. Je ne fais pas qu'ajouter une expérience à celles déjà vécues, mais je reconstruis ma vie, sa trajectoire, en insérant chaque nouvelle expérience qui en oriente les précédentes « [car] l'intégration dans toute expérience vitale ne consiste pas uniquement à ajouter quelque chose à la somme de ce que nous savions déjà. Elle implique un processus de reconstruction qui peut s'avérer douloureux » (Dewey, 1934, p.90). Ce processus de reconstruction s'effectue par une réflexion sur l'expérience vécue consistant à lui trouver un sens dans ma vie par rapport aux autres expériences passées. Sans cette réflexion et la perspective que je donne à mon expérience, je n'enrichis pas ma vie, je ne me transforme pas, j'accumule naïvement ou inconsciemment, tout comme l'enfant qui n'a pas cette faculté de réfléchir sur ses expériences : « L'expérience d'un enfant peut être intense, mais, à cause du manque de références provenant d'une expérience passée, les relations entre agir et éprouver sont à peine appréhendées, et l'expérience reste par conséquent superficielle et limitée » (Dewey, 1934, p. 95). Par la suite, Dewey fera la part entre l'agir et la réflexion où l'un peut entraver l'autre s'il y a déséquilibre; l'équilibre se tient lorsque l'action est réfléchie suffisamment pour être poursuivie et la réflexion suffisante lorsqu'elle permet d'orienter l'action sans sombrer dans la rêverie. En somme, une suite d'actions sans réflexion ne permet pas de développer d'expérience (le chien qui retourne à chaque occasion japper après la mouffette pour s'en revenir aspergé) tout comme la réflexion sans action n'expérimente rien d'autre que le platonique.

Ce *processus de reconstruction douloureuse* dont parle Dewey actualise mes expériences du passé en leur donnant un nouveau sens en regard de l'expérience que je viens de vivre : « La rencontre du connu et de l'inconnu ne se limite pas à un simple agencement de forces : elle est une re-création dans laquelle l'impulsion présente acquiert forme et solidité tandis que le matériau ancien, qui était en réserve, est littéralement régénéré et gagne une vie et une âme nouvelles en devant affronter une nouvelle situation » (Dewey, 1934, p.119). C'est ce qui constituera mon unicité dans une interaction continue avec mon milieu, c'est-à-dire les lieux où j'évolue et les gens avec lesquels j'interagis :

Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge. (Dewey, 1934, p.80)

La somme de mes expériences passées me constitue et m'aide à orienter mes expériences à venir, à appréhender le monde, mon environnement et mon évolution. Cette conception de l'expérience rejoint celle de *l'enaction* de Varela & al. (1993, p. 35) : « Nous proposons [...] le terme d'*enaction*, dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » Je vis des expériences dans un monde qui m'est extérieur et que j'interprète d'après la somme de mes expériences passées : « Le monde se présente plutôt comme un arrière-plan – un cadre, un champ qui englobe l'ensemble de notre expérience, mais qui ne se laisse pas saisir en dehors de notre structure, de notre comportement et de notre cognition. De ce fait, ce que nous disons à propos du monde en dit au moins autant sur nous-mêmes que sur le monde » (Varela & al.1993, p.203). Ma vision du monde se modifie

au gré des expériences que je classe et qui prennent elles aussi de nouvelles significations me permettant d'évoluer tant que ce moi n'existe pas puisque perpétuellement en mouvance, car s'il existait, il serait stagnant, sans avenir comme une langue morte dont on peut fixer les caractéristiques, étant fixées pour l'infini, ce que je ne suis pas encore : « [...] s'il y avait un soi solide, réellement existant, dissimulé dans ou derrière les agrégats, son caractère immuable empêcherait toute l'expérience de se produire; sa nature statique imposerait à l'émergence et à la disparition constantes de l'expérience un arrêt grinçant. » (Varela, & al. 1993, p.125) C'est l'évolution darwiniste de l'espèce qui cherche à composer avec de nouvelles situations en faisant des choix (pas toujours les bons, soit!) afin de *marcher son chemin en le faisant* : « [...] nous affirmons que l'organisme et l'environnement sont imbriqués l'un dans l'autre sur de multiples modes et, ainsi, que ce qui constitue le monde d'un organisme donné est produit ou « énacté » par l'histoire du couplage structurel de cet organisme. En outre, ces histoires ne procèdent pas par adaptation optimale, mais par évolution comprise au sens de dérive naturelle » (Varela, & al. 1993, p.274). Le couplage m'amène à interagir avec autrui ou une situation. Il y a les couplages qui me sont connus : ma main s'allonge pour soulever mon verre d'eau à ma bouche pendant que je poursuis l'écriture d'une main ou je ferme l'œil lorsque le moustique s'y en approche. Je salue mon fils qui passe dans le couloir. Il y a les couplages qui me sont inconnus qui, eux, constituent une expérience qui s'ajoute à mon individu, le réorientant peu ou prou selon l'impact de la nouveauté apportée: je rencontre une personne pour une première fois au travail, dans le voisinage, dans un *speed-datign*, je dois négocier avec l'inconnu, je cherche à composer avec la situation, peut-être parler différemment, parler une autre langue, vivre une expérience et en retirer du sens, c'est un couplage « énacté ». Chaque interaction que je produis avec mon environnement ou autrui constitue une expérience qui s'insère dans mon histoire

d'expériences d'où je fais advenir du sens. Le corps agit puis envoie du sens à mon esprit qui lui renvoie avec un sens nouveau amenant ce corps à agir pareillement dans une situation subséquente semblable si l'action a réussi ou autrement dans le cas inverse. Le corps et l'esprit sont les poumons et l'air qu'on ne penserait pas concevoir en opposition.

2.1.2 La corporéité

Avant ma corporéité, c'est-à-dire ce qui me situe moi-même, avec les autres et dans le monde, il y a mon corps, cette partie matérielle considérée comme unie avec une partie immatérielle est perçue à travers les temps et les cultures en dyade (Sindzingre, 2018): âme/corps, intérieur/extérieur, proprioceptif/symbolique, signifié/signifiant. Dans plusieurs religions le corps descend en terre alors que l'âme monte par-delà les éthers. Dans l'expérience mystique le corps tremble à recevoir les messages immatériels, les apparitions se font corps et les voix se font entendre - par le corps (D'Avila, 1588).

Pour expliquer l'âme, Aristote discute du corps afin de vérifier si elle a une fonction propre et il conclura d'entrée de jeu (dès le premier chapitre) :

Or, il semble bien que toutes les affections de l'âme soient données avec un corps : le courage, la douceur, la crainte, la pitié, l'audace, et, encore, la joie, ainsi que l'amour et la haine ; car en même temps que se produisent ces déterminations, le corps éprouve une modification. (Aristote, 1969, p.9)

Lorsque je dis à quelqu'un (ou à moi-même) ce qu'il m'est difficile d'avouer (l'amour, la mort, un travers, etc.), il y a une sensation dans mon corps, dans une partie de mon corps, inhérente à cet aveu qui me rappelle que mon esprit est indissociable de mon corps. Cette sensation s'entend dans ma voix, précisément dans ma projection qu'il m'est difficile de

lancer de son endroit habituel, que ce soit du ventre ou de la tête, son chemin est obstrué par une sensation que je contiens mal et mes cordes vocales se resserrent (Bausson et Lavallée, 1997).

Dewey développe ce rapport du corps et de l'esprit en le pensant dans le sens inverse pour développer son concept de l'expérience qui se vit dans l'action : chez Aristote une sensation, un sentiment, bref, une abstraction est vécue puis inscrite dans le corps, ce qui permet à ce philosophe grec d'affirmer l'unicité du corps et de l'esprit; Dewey pour sa part parle d'expérience de l'action vécue par le corps qui s'inscrit par l'intellect, par l'esprit : « Les sens sont les organes à travers lesquels la créature vivante participe directement à ce qui se passe dans le monde qui l'entoure. Cette perception ne peut être opposée à l'« intellect » (Dewey, 1934, p.59), car c'est l'esprit qui permet de rendre cette participation profitable par le biais des sens; c'est par l'esprit que des significations et des valeurs sont extraites, conservées et réutilisées par la suite dans les échanges entre la créature vivante et son environnement.

Je peux évoquer mon intérieur par mon extérieur, intentionnellement ou non, ce que je suis par mon corps. Mes valeurs peuvent se percevoir dans mon habillement (comment je couvre mon corps), ma posture, ma démarche, bref mon exposition, comment je me montre. Mon corps est-il un objet ou un individu ? Je le montre. J'en prends conscience par le schéma corporel (Merleau-Ponty, 1945 ; Postel, 2018) qui m'amène à me représenter ma personnalité par la dyade proprioceptif/symbolique dans la prise de conscience de l'ensemble de mon corps et mes interrelations avec mon milieu. C'est un long cheminement débutant dans la jeune enfance où je me perçois en parties, puis en entier dans un miroir où il n'est pas évident

de reconnaître que là-bas dans le miroir, c'est moi, tout entier. Tout comme sur scène je me perçois avec une distanciation parce qu'entre moi et ma perception il y a un personnage dans mon corps, un autre morceau de moi qui me constitue, faisant partie de mon *corpus*. *Corps* de *corpus* signifiant *recueil* qui, lui, signifie ouvrage réunissant des écrits, *recueil de morceaux*. Ce peut être l'histoire d'une vie, se reconnaître par morceaux, prendre d'abord conscience d'un moi, accepter sa mouvance, son perpétuel changement puis se reconnaître entier. Pour l'acteur, c'est une connaissance essentielle. Se connaître en entier pour jouer un personnage en l'installant dans une partie de son corps (Tremblay, 1993), comme s'il reprenait ce cheminement du schéma corporel où enfant il avait appris à se connaître par morceaux :

L'acteur a un et un seul corps. Le fait qu'il installe en lui le corps fictif du personnage provoque la fragmentation de son propre corps. S'il veut jouer l'autre, il ne le peut qu'à partir d'un lieu de son corps et non de la totalité de celui-ci. Jouer serait ainsi l'acte d'un corps qui a choisi de s'habiter d'une façon locale (focale?). Le jeu redistribue les données du corps. Le jeu installe la partie sur le tout. (Tremblay, 1993, p.21)

Ce que naturellement je ressens dans une partie de mon corps par un difficile aveu, je dois l'apprendre à mon corps lorsqu'acteur je joue un personnage. Ma mémoire affective (Stanislavski, 1936) me permet de retourner à ce que corporellement j'ai ressenti dans un temps passé afin de le revivre aujourd'hui dans mon personnage qui habite mon corps. J'accompagne ce sentiment pour le revivre, l'exprimer artistiquement non pas en l'extériorisant, ce qui reviendrait à s'en débarrasser, l'évacuer, en être sous son emprise selon la nuance que Dewey (1934) apporte. S'il en était ainsi, le comédien jouant Hamlet assassinerait son partenaire de jeu et non pas le personnage de ce dernier (Stanislavski, 1936) :

C'est le paradoxe du jeu : il faut beaucoup de contrôle pour s'abandonner sur une scène. Cette maîtrise tant recherchée passe nécessairement par la connaissance de soi. Par la construction d'un double à qui il faut tout apprendre. Ainsi l'acteur revenu à la case de départ, réapprend à respirer, à marcher, à regarder, à parler, à ressentir. Il apprend aussi à faire la différence entre un geste qu'il pose banalement et un autre qu'il exécute artificiellement, venant de l'extérieur. Il pratique le pillage systématique de ses souvenirs, réactive d'anciennes joies, douleurs, colères, engrasse, maigrit, prend des tics, des accents, des poses. L'acteur aura réussi à montrer l'autre dans la stricte mesure où il aura été conscient de ce qu'il a été. Le jeu de piston entre le *je* qu'il cache et le *jeu* qu'il dévoile par le biais du personnage est le moteur réel du théâtre. La fascination qu'exerce le jeu sur le spectateur est rythmée par les modes d'apparition et de disparition qui s'effectuent dans le corps de l'acteur. (Tremblay, 1993, p. 129)

Je me montre sur scène comme je suis, comme j'ai été en m'incarnant dans un personnage dont j'ai conscience qu'il est mon double, en lui prêtant mes gestes du quotidien dans une situation de jeu dramatique où ces gestes deviennent alors, selon Barba (1993), « extra-quotidiens » par l'énergie que je leur investis :

Les techniques quotidiennes sont d'autant plus fonctionnelles qu'elles deviennent inconscientes. C'est pourquoi nous bougeons, nous nous asseyons, portons des poids, embrassons, montrons, acquiesçons ou nions par une série de gestes que nous croyons naturels et qui sont, au contraire, culturellement déterminés. (Barba, 1993, p. 40)

Je ne m'attarderai pas ici sur l'importante nuance que soulève Barba entre le naturel et le culturel, mais sur ce qui conditionne ma gestuelle au quotidien, ma façon de bouger, de placer ma tête, mes épaules, mes hanches, sur le rythme de mes gestes aussi, ma démarche saccadée ou mesurée, sans à-coups. Sur scène, ces *techniques quotidiennes* deviennent extra-quotidiennes en ce sens que l'acteur les reproduit consciemment dans les fins de faire apparaître un personnage, un autre qui vit en lui le temps du jeu dramatique où la reproduction

de cette gestuelle exige un investissement d'énergie que les techniques quotidiennes ménagent : «Les techniques quotidiennes du corps sont en général caractérisées par le principe du moindre effort, à savoir un rendement maximum pour l'utilisation d'un minimum d'énergie. » (Barba, 1993, p. 40). Les techniques extra-quotidiennes se basent au contraire sur un gaspillage de l'énergie ajoute-t-elle. Elles semblent même suggérer un principe inverse de celui qui caractérise les techniques quotidiennes : le principe d'une dépense maximum d'énergie pour un résultat minimum qui consiste à rendre un personnage fluide auquel on croit : « les techniques extra-quotidiennes visent l'information : littéralement, elles *mettent-en-forme* le corps en le rendant artificiel/artistique, mais *crédible*. » (Barba, 1993, p.41)

Recréer la gestuelle d'un personnage dramatique à partir de mon propre corps m'amène à me recréer d'abord en prenant conscience de mon corps, à son stade d'évolution, à suivre cette évolution par mon schéma corporel qui me renvoie la perception de ma corporéité (Merleau-Ponty, 1945), mon corps qui me perçoit en tout et en partie, mon corps percevant qui me perçoit, moi, et moi dans le monde selon la perception que j'en ai. Ce *corps percevant*, selon le mot de Sylvie Morais (2016), me perçoit d'après l'expérience qu'il a acquise : « [...] ce corps percevant n'est pas sans vie. Il est habité d'expériences, traversé par son histoire. Il porte avec lui sa mémoire biographique : il a un rapport avec son propre corps, le corps du *je*; un rapport aux autres, une relationnalité; de même il a une spatialité et une temporalité formative » (Morais, 2016, p. 229). Morais développe, en s'inspirant des travaux de Merleau-Ponty, cette complexité du corps de l'artiste qui découvre en lui un autre de lui-même. D'abord, *le corps je*, celui que je suis « [...] constitué de corps et d'esprit, de rationalité, d'émotions, d'histoires et de mémoires » (Morais, 2016, p. 230-231) et qui m'est inconnu, que je découvre. Puis, *le corps spatial*, celui qui évolue dans un espace qui est le sien et celui

des autres, perçu en relation avec son espace intérieur, non en opposition, mais en complémentarité, « [...] où dedans/dehors n'est plus limité par ses contours corporels » (Morais, 2016, p.232-233). Puis, le *corps relationnel*, celui placé en relation avec les autres, de qui il s'isole pour créer sans cesser de les considérer, il est « [...] avec les autres dans une relation fondamentale » (Morais, 2016, p. 233). Puis, le *corps temporel*, celui qui se transforme par la création dans une durée : « [...] dans son expérience de la création, l'artiste s'accorde donc à son temps vécu, dans l'*attente* de ce qui vient et de ce qui transforme, ce qui change et devient autre. » (Morais, 2016, p.236) Enfin, le *corps formatif*, celui qui se construit en permanence : « Avec sa création, l'artiste ouvre une trace en passant, il ouvre un passage dans son histoire. Vivre l'expérience de créer, c'est expérimenter, dans le sens fort d'un engagement dans sa propre histoire. » (Morais, 2016, p.237)

Dans la pratique théâtrale, on crée entre les séances de création, certes, mais surtout pendant celles-ci, avec l'autre, lui aussi en situation de création, qui plus est, dans la même recherche pour la même œuvre :

Selon ce corps relationnel décrit par l'artiste, partager son œuvre avec les autres est vécu dans la liberté à travers une relation d'intersubjectivité bienveillante. C'est dans une relation bienveillante que l'artiste trouve en lui-même les moyens de se dépasser, de s'engager dans une pratique formative, d'entrer littéralement dans la mouvance de sa formativité. (Morais, 2016, p. 235)

Par la création théâtrale, on s'engage dans l'œuvre partagée (qu'on pourrait nommer *œuvre relationnelle* constituée de l'œuvre individuelle, la proposition d'interprétation d'un personnage, et de l'œuvre collective, la production dans tout son ensemble) et dans le processus de création qui se vit par son développement, dans des espaces partagés : l'espace

scénique (le lieu physique) qui évoquera l'espace dramatique (le lieu fictif ou référentiel à la création) et l'espace vital qui se confondra à l'espace relationnel où l'autre est accueilli dans une bienveillance motivée par la situation de création.

2.1.3 La création

La première acceptation (*Le Grand Robert*, 2025) du mot *création* réfère à un sens religieux : *Action de donner l'existence, de tirer du néant*. C'est la création de la *Genèse*, au Tout Début lorsqu'en sept jours Dieu créa notre monde selon sa Volonté. Le temps précédent cette création est peu documenté, tout comme celui qui se serait écoulé avant le *Big Bang*. Dommage.

La seconde acceptation réfère à une création toute faite, au monde considéré comme créé : l'ensemble des choses créées. Encore là il s'agit de création surgissant de nulle part, peut-être précédée d'une période de latence, mais assurément sans précédent. Ce sont les troisième et quatrième acceptations qui m'intéressent, la création venant de l'humain : *Action de faire, d'organiser (une chose qui n'existe pas encore) et ce qui est créé par (l'homme) : Les créations en musique, Les créations de Tchekhov, Les créations collectives*.

La création humaine se définit par opposition à la génération naturelle et à la fabrication tout en incluant ces deux productions créatrices car elle les maîtrise pour faire apparaître, donner à voir tout en ajoutant à ce qui a été créé (Bourgeois, 2018). Cette création s'inscrit dans une suite temporelle où il y a un présent - le présent même d'une création – et un passé qui participe de son esthétique et de son contenu. (Il y a eu les créations impliquant un futur,

les œuvres d'avant-garde, créées en considérant un temps qui n'était pas arrivé, des œuvres en avance sur leur temps.) Paradoxalement, des créations ont surgi par opposition, en rupture avec un mouvement précédent, des manifestes aussi, s'opposant à des esthétiques et contenus qui se seront eux-mêmes créés sous le générique d'œuvres modernes, voire d'avant-garde.

La création humaine est ainsi souvent contradictoire par son activité qui prend son rythme dans un va-et-vient entre la passivité et l'agir où une création en latence surgit, forcée d'apparaître par son créateur qui y aura investi plus que sa volonté.

Qui a dit de ne pas se méprendre sur la position en tout apparence inerte d'un écrivain lézardant sur une chaise au soleil – il est peut-être à écrire. Ce processus de passivité et d'agir, de latence et de surgissement se poursuit également au théâtre où entre deux répétitions la création d'un rôle évolue sans qu'on y travaille, engendrant ou provoquant ce qui évoluait dans la passivité. Il y a une maturation qui s'effectue par le temps en toute latence.

Cette création humaine apporte chez le créateur même un processus œuvrant en contradiction car celui-ci n'est pas seulement auteur d'une chose nouvelle mais créateur de lui-même dans un apprentissage qui l'oblige à s'opposer à ce qu'il était (Bourgeois, 2018) pour laisser advenir un autre en lui, qui le poursuivra pourtant en participant de lui-même : on ne naît pas créateur, on le devient. L'œuvre qui se crée, crée son créateur en ce sens qu'il devient autre, qu'il traverse un seuil, conscient de s'être transformé dans et par son acte créateur en perpétuel mouvement, vers l'avant dans un présent en rupture avec son passé, selon Bourgeois (2018), ou dans un présent en continues *transformations silencieuses* (Jullien, 2009) ou, enfin, « [...] il se sent grandi par cette création récente parce qu'elle joue

en quelque sorte un rôle de tremplin à partir duquel ses potentialités créatrices accrues peuvent continuer de s'actualiser» (Gosselin & al., 1998, p.653).

Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) décrivent le processus de la création s'effectuant dans une temporalité et par l'esprit selon trois phases: l'ouverture, l'action productive et la séparation, dynamisées par trois mouvements: l'inspiration, l'élaboration et le mouvement de distanciation. La phase d'ouverture, la première, est « [...] caractérisée par une certaine passivité », est celle qui laisse émerger une idée, un concept de création, qui prend naissance dans le matériel lorsque l'artiste, à la seconde phase, la *phase d'action productive*, « [...] organise le matériel qui a surgi en phase initiale de manière plus intentionnelle, plus consciente et concrète. Enfin, dans la troisième et dernière phase, la *phase de séparation*, l'artiste prend « [...] un certain recul par rapport à son travail, [interagit] avec l'œuvre et, finalement, [s'en sépare] » (Gosselin & al. 1998, p.651- 652).

Des trois mouvements qui dynamisent, les deux premiers nous apparaissent être portés par le corps et le dernier par l'esprit. Le mouvement d'inspiration influe dans le corps en le poussant à créer, à se mettre à l'œuvre. Le mouvement d'élaboration sollicite le corps pour donner forme à l'œuvre. Et le troisième mouvement, le mouvement de distanciation, est porté par l'esprit en ce sens qu'il amène l'artiste à développer un jugement esthétique sur sa création. Dewey (1934) pensait en ce même sens le processus de création où l'artiste crée et perçoit pendant le processus de création, faisant l'expérience du jugement esthétique et de la création artistique selon une dyade temporelle « [...] de telle sorte qu'elle est ressentie de façon plus intense et plus condensée » (Dewey, 1934, p.101). Stanislavski enseignait cette même conception dyadique où se côtoient création et réflexion lors de la création d'un

personnage dramatique. « Cependant, cette créature [le personnage] n'est-elle pas une partie de moi-même ? » (Stanislavski, 1949, p.38) interroge Kostya, un des élèves qui sera le narrateur à travers lequel parle Stanislavski dans *La construction du personnage* (1949) et aussi dans le livre précédent, *La formation de l'acteur* (1936, p.38) : « Je l'ai extraite de ma propre substance. Je me suis divisé, en quelque sorte, en deux personnalités. L'une d'elle a vécu en acteur, l'autre en observateur ». La personne que je suis donne forme à un personnage, une œuvre que je façonne à même mon corps et son passé émotionnel, affectif, sensoriel, etc., un personnage que j'accompagne et dirige avec l'aide des observations de mes partenaires de jeu et de mon enseignant (ou metteur en scène dans une situation professionnelle). Cette création s'élabore selon des phases temporelles, comme celles de Gosselin, & al. (1998). Une phase d'ouverture correspondant aux premières lectures d'un texte lassant poindre et découvrir un personnage où par des ateliers de gestuelles ou d'improvisation qui mènent tout autant à l'émergence et à la découverte par des travaux différents. Puis, une phase d'action productive qui débute par l'analyse du personnage qui se découvre en lui et avec son contexte tant relationnel, scénique que dramatique pour se poursuivre en répétition jusqu'à trouver une forme presque achevée lors des représentations, « presque achevée » parce que chaque représentation donnera une variante plus au moins différente de l'œuvre, du personnage, selon l'interprétation du moment inhérente à mon état comme personne, à ceux de mes partenaires de jeu, aux spectateurs et à l'environnement physique des lieux (la salle, son climat, la constance de la régie, etc.). Enfin, une dernière phase, celle de la séparation où je déposerai mon costume une dernière fois après la dernière représentation, achevant ainsi l'œuvre qui ne sera plus accessible parce que le théâtre est un art vivant. C'est peut-être en partie pour cette raison que souvent un acteur a maille à partir avec son personnage, voire n'arrive plus à s'en départir (Roques, 2015).

2.1.4 La transformation

Trans marque le passage ou le changement par-delà et *formation* : action de former, de donner sa forme et son identité. *Trans* marque le passage de ce qui a été formé, de ce qui avait une forme, une identité pour lui en substituer une autre – modifiée. C'est une transformation chez l'individu qui s'opère par l'expérience où la première épreuve est un fait vécu, orienté et pris par la conscience et la seconde qui consiste à accepter de changer, de se laisser altérer, d'être autre par une négation de soi : accepter de ne plus être ce que j'étais, j'arrive à cet autre devant moi qui n'attend qu'à me pousser vers un autre de moi-même à son tour dans un processus de changement non perceptible mais que je constate lorsque la transformation s'est opérée et a opéré sur moi, silencieusement, pour parler dans le doux sens que François Jullien (2009) qui nomme ce processus *transformations silencieuses*.

Dans *Les transformations silencieuses* (2009), François Jullien se pose en incipit cette question, après avoir constaté son vieillissement au regard d'une photo de lui-même révélant des traits de son passé : « D'où vient ce qui se produit inlassablement sous nos yeux, et qui est le plus effectif, est patent, certes, mais qui ne se voit pas? » (Jullien, 2009, p. 9) À cette question, il répond que la situation amène un sujet à se transformer sans que ce dernier soit conscient du changement avant qu'il n'aboutisse et soit marqué par un évènement constaté, changement qui s'effectue pourtant bel et bien: « [...] la transformation est effective mais non perceptible: [...] la *transformation* est globale, progressive et dans la durée, elle résulte d'une corrélation de facteurs et comme c'est «tout», en elle, qui se transforme, elle ne se démarque jamais suffisamment pour être perceptible» (Jullien, 2009, p.15). Jullien tisse une analogie entre cette transformation silencieuse de la relation amoureuse et l'érosion parce

que l'une et l'autre se produisent sous nos yeux sans qu'on en perçoive les effets, si ce n'est qu'après une certaine durée :

Elle et lui ne s'aiment plus. Ce qu'ils n'auraient auparavant pas même pu imaginer leur est pourtant bel et bien arrivé, ils n'ont rien de mieux à faire désormais que de se quitter [...] peuvent-ils oublier ces premiers silences, ces premiers évitements, ou même seulement les premiers frôlements non amoureux qui ont produit, au fil des jours, sans qu'ils aient songé à s'y arrêter, cette érosion affective semblable à l'érosion géologique qui a fait s'ébouler soudain tout un pan de la falaise sur le rivage?» (Jullien, 2009, p.19)

Jullien décrit le processus de transformation comme étant non senti au moment présent (« silencieux») où il s'effectue sur le sujet mais perçu après par un constat du changement, une prise de conscience du passage du temps, un ravage dans le cas de la relation amoureuse sous l'angle que l'apporte Jullien, une relation évoluant en s'effaçant dans une situation échappant aux sujets. La situation dicterait le chemin de la relation de deux sujets qui auraient vieilli et changé en s'éloignant, la situation éroderait l'amour qui les avaient unis. « Nuitamment, la brèche esquissée est devenue fissure - fente – faille – fossé - ; cet infime devenant infini » (Jullien, 2009, p. 21). C'est « le point sur le nez » barthien de l'*altération* : « Production brève, dans le champ amoureux, d'une contre-image de l'objet aimé. Au gré des incidents infimes ou de traits ténus, le sujet voit la bonne Image soudainement s'altérer et se renverser » (Barthes, 1977, p.33).

Le vieillissement et la relation amoureuse suivent la discussion de Jullien qui réfléchit la transformation à partir de la philosophie hellénique et chinoise, préférant la seconde pour enligner son concept puisque Platon et Aristote ne peuvent concevoir la transition comme un être ou un état en soi ou un passage, tel que l'envisage la tradition chinoise. « Comme chez

Platon, ce qui retient Aristote de penser l'*entre* en tant qu'*entre* est que défaille en celui-ci la détermination qui fait «être». Puisqu'il n'est d'«être» - tel est le postulat grec – non pas flou, mais seulement distinct et indéterminé » (Jullien, 2009, p.25). Pour Jullien la pensée chinoise développe le concept de la transformation en jeu de polarité où le passage de A à B est un relais qui porte l'essence à la fois du A et du B dans une modification-continuation (communication), dit le chinois (*biang-tong*). D'une part, ces deux termes s'opposent, la modification à la continuation poursuit, l'une innove et l'autre hérite. Mais de l'autre, et en même temps, chacun des termes marque la condition de l'autre : c'est grâce à la modification que le procès engagé ne s'épuise pas, mais, se renouvelant par elle, peut continuer; et, réciproquement, c'est la continuité, ou plutôt la continuation, qui permet de communiquer au travers même de la modification qui survient et fait d'elle aussi un temps de passage (Jullien, 2009). La transformation est dite silencieuse car elle s'effectue sans heurt et si heurt il y a, c'est après la transformation, après qu'elle s'est accomplie et que le sujet en a pris conscience. À ce moment, non seulement la transformation est accomplie, mais elle a donné lieu à une autre transformation déjà engendrée par la précédente. La mort déjà est dans la naissance.

C'est là des transformations silencieuses teintées de négatif, tout comme la métaphore avec l'érosion développée par Jullien, parce que ces transformations ne sont pas orientées par le sujet qui les subit. Le même processus silencieux peut être réfléchi en amenant une transformation teintée de positif : le vieillissement qui amène le sujet à une conscience sensitive de son corps pour mieux en jouir; une relation amoureuse qui se stratifie en expériences au lieu de s'éroder jusqu'à l'aplanissement. Un étudiant, une étudiante qui laisse entrer en lui par une pratique théâtrale un personnage avec ses caractéristiques physiques, psychologiques, sociales, relationnelles pour le jouer et par la suite prendre conscience de ce

que ce personnage ni plus ni moins fictifs lui a apporté dans sa transformation, certes silencieuse, dans une durée, et orienter l'acquis dans les fins d'une construction de l'individu, voilà qui n'est pas subir une transformation, ni en être érodé ou vieilli, mais stratifier une expérience pour passer un seuil par l'altérité : «Toute formation d'acteur repose sur une pédagogie de l'altérité : prendre conscience du moi pour mieux faire apparaître ce qu'il n'est pas : l'autre. Toute formation d'acteur vise, en fait, la transformation » (Tremblay, 1993, p.33).

2.1.5 L'altérité

La solitude est le prélude nécessaire à la communication, mais c'est au cœur de moi-même que l'autre m'est nécessaire.
P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*

Altérité sur le plan étymologique s'est développé selon deux acceptations: *autre* et *changement*. Son **contraire** : *identité* (Le Grand Robert, 2025). «Altérer» va dans les mêmes sens : *troubler, affecter et rendre autre*. Voilà tout ce dont j'aurai besoin pour discuter de l'advenue de l'autre avec les développements philosophiques du concept de l'altérité que voici.

Des philosophes ont développé leur conception de l'altérité et de la conscience de soi en opposition à d'autres conceptions précédentes ou en réactualisant qui semblaient avoir fait date (Courtine-Denamy, 2018). À partir de Descartes qui fait table rase de ce qui existe pour laisser poindre la conscience de soi-même, car c'est tout ce qu'il reste, une conscience, d'abord de soi. Puis de l'autre où cet autre apparaît par la conscience que j'en ai. Je n'aime

pas cela, Husserl (1992) non plus qui récuse Descartes par la méthode de l'*epochè* – je m'y attarderai dans la méthodologie - pour toutefois aboutir à la même perception cartésienne de l'autre qui ne peut être perçu que par ma conscience, fût-elle libérée de tout a priori : « C'est en moi que j'éprouve, que je connais l'autre, c'est en moi qu'il se constitue – vu apprésentativement en miroir, et non comme un original (Gusserl, 1992, introduction). J'aime mieux cela.

Heidegger récusera à son tour la perception immédiate du sujet. Le Soi, pour Heidegger, ne peut être Soi que dans la mort et inauthentique en société en plus d'être dans l'affairement. C'est pourtant cet environnement méprisé qui supporte l'être à devenir, à advenir. L'aspect de l'inauthenticité et de l'affairement m'intéresse dans la mesure où les étudiants, étudiantes, comme tout être, se protègent face à l'autre et face à elles-mêmes dans le tourbillon du quotidien; deux aspects à considérer pour mieux les réduire afin qu'ils soient disponibles pour l'autre et pour elles-mêmes. Heidegger parlera aussi de sollicitude qui soit assujettit autrui, soit le libère, ce qui nous ramène à Kant, où l'autre s'approche avec du sentiment et de l'affectivité dans le respect. Effectivement, chez Kant, il ne s'agit pas de perception d'autrui, mais une éthique d'autrui, une bienveillance, un respect de l'autre, une compréhension de l'autre avant une conscience de soi (Courtine-Denamy, 2018). J'y reviendrai en parlant de Levinas et de Ricœur, mais auparavant, je m'arrête sur Sartre, qui lui aussi récuse la transcendance du sujet, même inverse le processus de perception où c'est autrui, le regard culpabilisant d'autrui qui s'installe dans la subjectivité du Soi amenant ce dernier à se voir selon ce regard de l'autre. C'est là un processus fortement ancré dans l'individu, a fortiori chez le collégien, la collégienne toujours au cœur d'une recherche

identitaire orientée par ce regard de l'autre. Dois-je rappeler que l'identité est antonyme à l'altérité?

Pour Levinas (1979), la conscience de l'autre prime sur celle du Soi car autrui existe sémantiquement avant d'être perçu par Soi. Celui qui va vers l'autre doit accomplir un acte d'humilité pour se placer en dessous de l'autre pour mieux le rencontrer, et non demeurer dans les plates-bandes de sa conscience, non se mettre à sa place, mais bien l'élever au-dessus de Soi comme pour l'Infini (Courtine-Denamy, 2018). Voilà un beau programme dans l'enseignement du jeu dramatique (dans l'enseignement tout court!) où l'étudiant-comédien, l'étudiante-comédienne doit placer son personnage et ses partenaires de jeu au-dessus d'elle-même afin d'y accéder, créer, se transformer et laisser advenir l'autre de lui-même dans un cheminement édifiant. Vous aurez placé l'enseignant, l'enseignante dans cette même posture, en-dessous de l'étudiant-comédien, l'étudiante-comédienne, avec toute la force de la fragilité impliquée.

Paul Ricœur (1990) développe la rencontre de l'autre dans le même sens du respect et de la sollicitude par un rapport d'amitié où Soi et l'autre sont des semblables en demeurant chacun soi-même, acceptant l'autre tel qu'il est, partageant l'amitié sans craindre la différence ni l'étrange qui éloigne les êtres les uns des autres. Il n'y a pas de position hiérarchique chez Ricœur comme chez Levinas, ce qui demeure, c'est le respect et la rencontre de l'autre dans la bienveillance.

Dans la pratique théâtrale en contexte scolaire, l'enseignement devient le pivot de l'altérité chez l'étudiant, l'étudiante dans le *respect* et la *bienveillance*, qui s'apprête non

seulement à se modifier pour laisser émerger un personnage mais aussi à vivre une transformation de lui-même pour qu'advienne un autre de lui-même. Lucie Villeneuve qui a enseigné le jeu dramatique/théâtre aux niveaux primaire et secondaire de même qu'en formation des maîtres s'est intéressée à la relation de bienveillance indispensable à l'altérité : « 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, l'enseignante s'engage intellectuellement, physiquement et émotionnellement dans sa relation à l'autre » (Villeneuve, 2014, p. 61). L'enseignant, l'enseignante crée et entretient un contexte pour qu'émerge le processus d'altérité chez l'étudiant, l'étudiante. Ce contexte tient dans le jeu, dans la fiction et la recherche d'esthétique, et la confiance dans les relations entre enseignant ou enseignante et partenaires de jeu :

L'élève qui joue « à faire comme si » (Page, 1992, p. 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. [...] 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. (Villeneuve, 2014, p.62-66)

Outre la conscience de lui-même qu'il développe et la rencontre d'une identité autre provenant de la fiction, qui influe sur cet étudiant, cette étudiante qui lui prête corps et esprit,

la pratique du jeu théâtrale, dit Lucie Villeneuve, citant Peter Brook (1995, p.18), découvre ou enrichit des attitudes participant à sa construction en tant qu'individu :

[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, p18, cité par Villeneuve, 2014, p. 70)

Ces exigences énumérées par Brook amènent l'étudiant ou l'étudiante à se défaire d'elle-même par la concentration et les efforts intellectuels, sensitifs et corporels afin d'accueillir tant ses partenaires de jeu que ce personnage qui prend corps en lui dans un processus qui aboutit à le faire devenir – autre d'elle-même.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE, COLLECTE ET ANALYSE

3.1 Fondements épistémologiques

Le jour où je me suis demandé mais que diantre est-il advenu à cet étudiant, cette étudiante pour qu'elle ait tant gagné en maturité, j'ai aussitôt pris conscience que ce ne pouvait être autre que cette étudiante même qui allait me répondre. Certes, lui poser directement la question l'aurait sans doute amenée à des conjectures telles que celles que me seraient venues si j'avais tenté seul d'y répondre. Il me fallait une méthode.

J'aurais pu être quantitatif : compter les récurrences des concepts, le nombre de participantes et de participants ayant soulevé chacun des concepts récurrents. J'aurai pu soutirer de ces informations l'importance de l'arbre thématique et quelle importance chacun de ces concepts apportait dans la transformation de l'individu dans l'ensemble de la pratique théâtrale au collégial et quelle importance en soi pour chacun des participantes et participants. Le chemin pour y parvenir eût été d'établir un questionnaire avec choix de réponses ou des réponses quantitatives ou encore des réponses à développement. Ce qui aurait été certes intéressant comme résultat d'analyse, toutefois, ce dernier eût été obtenu à partir d'hypothèses que j'aurais injectées en amont des données qui, elles, auraient été ainsi obtenues dans un courant qu'auraient inéluctablement suivi les participantes et les participants pour résulter en aval en des conclusions que j'aurais peu ou prou commandées, ce que je voulais éviter. Il m'importait de connaître la transformation de chaque étudiant et de chaque étudiante sans leur montrer un tant soit peu l'amorce d'une réponse. S'il doit y avoir des recoulements entre

les données des participants et des participantes, que ce soit à travers les données émanant de ces dernières sans orientations provoquées par des questions.

Une épistémologie qualitative s'imposait sur la quantitative, bien que les entretiens semi-dirigés me gênaient car il s'agissait encore là d'induire des réponses dans des questions posées à des étudiantes et des étudiants qui ne s'étaient jamais arrêtés à prendre conscience de cette advenue de la maturité les ayant fait devenir autre qu'eux-mêmes. Je tenais à ce que l'étudiant, l'étudiante prenne le temps de revivre la pratique théâtrale qu'elle avait poursuivie pour faire jaillir le sens qu'il me fallait pour comprendre, trouver réponse à ce fait : comment cette pratique théâtrale au collégial transforme l'étudiant, l'étudiante. Les fondements du post-qualitatif (Paquin, 2020) assorti de l'approche phénoménologique et des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), proposés par ma directrice Sylvie Morais, se sont imposés dans la plus haute pertinence.

3.1.1 Phénoménologie

Husserl est identifié comme étant le fondateur de la phénoménologie. Bien qu'il s'inscrive dans l'absolutisme allemand où Kant et Hegel avait posé l'appréhension de l'objet comme réalité *en soi*, Husserl s'en détache pour affirmer que cette réalité, si elle existe bien *en soi*, prend tout son sens dans la conscience que le sujet lui prête. Là où Kant et Hegel avaient écarté le sujet comme investisseur de sens, Husserl, lui, le ramène dans une position de conscience qui suspend tout préjugé (*epochè*) pour accéder à la réalité de l'objet afin de le reconstituer. Alors que l'existence de l'objet transcendant est toujours relative à une conscience, cette conscience, en revanche, celle que découvre l'*epochè*, se donne pour

existante indépendamment de la réflexion qui la perçoit. Si l'objet peut être considéré comme contingent, non nécessaire, la conscience, elle, est donnée d'une manière absolue. La faculté de cette conscience, dans la constitution de sens de l'objet, ne consiste pas à lui prêter un sens mais à retracer le chemin que l'objet a pris pour prendre du sens. *Constitution* n'est pas construction ni synthèse mais plus précisément *reconstitution* d'un sens oublié ou méprisé dans l'acception de non reconnu, passé inaperçu. Dans une approche phénoménologique, la conscience affranchie de tout préjugé se borne à laisser se manifester l'objet réel pour lui donner un sens ou plus exactement à reconnaître le sens que le phénomène se donne lui-même et à lui-même. C'est le retour à la réalité, le retour à ce qui a été vécu, oublié. Cette prise de conscience peut être décrite comme un mouvement de conversion qui, s'écartant d'idées préconçues, oriente le regard vers les vécus en lesquels se constitue la réalité de l'objet, le phénomène lui-même au sens phénoménologique. La constitution phénoménologique par l'époque retrouve le sens véritable du vécu qui demeurait dans sa propre ignorance et se (re)trouve libéré et par là même, signifié. Enfin, soulignons l'aspect intrinsèque de la conscience et de l'objet apporté par Husserl (1992) qui insiste sur le fait que cette conscience n'est pas anonyme, qu'elle est partie prenante d'un moi à qui appartient le vécu, cet objet à constituer.

3.2 Collecte de données : l'entretien d'explicitation

La collecte de données consiste à interroger des étudiantes et étudiants sur leur propre processus de création par l'outil de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui se rattache à la méthode phénoménologique. Par cet entretien d'explicitation, le chercheur (l'interviewer) amène le participant ou la participante à relater son expérience par une

description exclusivement portée sur les actions d'une expérience, en l'occurrence, pour ma recherche, sur les actions d'une expérience de la création théâtrale vécue au collégial dans le cadre du cours Techniques de création théâtrales; ensuite, le chercheur traite l'information recueillie par enregistrement pour la transcrire en récit organisé – j'y reviendrai afin de me permettre, ici, de préciser la genèse phénoménologique de la pratique de l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation est un entretien non dirigé, bien que sa tenue demande que l'interviewer *dirige*, ou plus justement, *redirige* constamment le participant, la participante à décrire les actions sans les justifier, sans les considérer sur les plans axiologique ou psychologique. Cette constatation ouvre une perspective de discussion, dans la partie méthodologique, pour classer l'entretien d'explicitation selon les trois catégories convenues d'entretien, soit dirigé, semi-dirigé et non dirigé (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011).

Le départ de l'entretien d'explicitation repose sur la confiance et la complicité entre l'interviewer et le participant, la participante à qui est demandé de *prendre le temps de laisser venir en elle un moment marquant de son vécu*. L'interviewer intervient comme un aide à l'introspection. Il amène le ou la participante dans l'*action* d'un moment vécu, non dans la perception de ce moment ou du jugement, non, seulement revivre aujourd'hui ce moment passé et accompli *en en parlant au présent*, confirmant ainsi que ce vécu resurgisse, s'actualise et se présente au chercheur dans son authenticité. Dès que le ou la participante décrit au passé, contextualise ou donne son opinion, elle n'est plus dans le vécu, elle le surplombe ; c'est là que réintervient l'aide de l'interviewer qui consiste à rediriger le participant, la participante dans son vécu afin que cette dernière se présente sans être dirigée

justement par un contexte, une opinion ou une distanciation temporelle. Le participant, la participante est dirigée sans qu'elle dirige les données : elle les reconstitue dans la posture phénoménologique husserlienne.

L'interviewer garde le participant, la participante dans la *description détaillée* du vécu (Vermersch, 1994). « Qu'est-ce que tu fais ? » ; « Qu'est-ce que tu vois, entends, sens, touche? » Et pourquoi pas ? « Bois-tu quelque chose ? » - J'ai la bouche sèche, dit-il. Je ne me souviens plus de qui est là ... mais je suis dans mon personnage. Je ne sais plus si c'est mon personnage qui a soif ou moi. Je cherche une bouteille d'eau. Oui, c'est Léandre qui a soif. En fait, il n'a pas soif. Il prend sa bouteille pour se contenir. Il est anxieux. » Ici, le participant est demeuré dans le vécu. Il effleure le contexte mais n'y entre pas. « Qui est là » ne nous intéresse pas. Il nous ferait bifurquer vers une expérience au nous. Une contextualisation. Il devient facile de décrire le contexte, le nous. La distanciation apportée par la perception fait produire du discours qui s'écarte du vécu. Le participant ici est demeuré dans le vécu, dans l'action, dans la pratique théâtrale vécue à la première personne, fût-ce par la procuration de Léandre. Lorsque le participant, la participante s'intéresse au général entourant le vécu ou s'en distancie par l'opinion ou la temporalité (il, elle en parle au passé), l'interviewer intervient : « Qu'est-ce que tu fais avec la bouteille ? » Le participant possède toutes les données -de sa pratique théâtrale- que seul le chercheur saura ordonner - par la praxis d'écriture, à laquelle je saurai revenir aussi. Pour y avoir accès, le participant a besoin de l'aide à la description du vécu par introspection que lui procure l'interviewer en le gardant de se fabriquer de faux souvenirs par un recul : *Je me souviens, je faisais prendre une bouteille d'eau à mon personnage parce dans la mise en scène on avait décidé...* C'est là un chemin menant vers la reconstruction de faits. On ne veut pas ça. Il y aurait un risque d'une

perte de mémoire -inconsciente ou non – qui amènerait le participant à la colmater - à son insu ? - par un autre fait. On veut que le participant demeure au présent dans le fait vécu accompli. Cette aide se veut inductive afin que l'introspection repose sur une mémoire passive qui ne reconstruit pas le vécu, qui laisse venir tel que vécu le moment sans rationalisation qui organiserait le récit. Sans tendre vers l'hypnose, le participant, la participante en plein éveil lâche prise sur sa rationalisation pour laisser venir un moment, son regard se fixe, se perd, ses yeux se dilatent. *Noir*. « [Elle] pense qu'il y a une fenêtre qui ne donne pas sur l'extérieur. [Elle va] chercher une intensité dans [s]a vie qu'[elle peut] transposer sur la scène. [Elle se sent] switcher. [Elle met] la switch à *on*. » *Lumières*. Ici, la participante est dans le vécu, elle vit le vécu accompli depuis quelques années dans un récit au présent sans jugement, sans contexte, sans rationalisation. Elle donne à entendre un vécu (des données d'analyse) que le chercheur saura organiser, interpréter et signifier par la praxis d'écriture - j'y reviens - qui s'inscrit bien évidemment dans une analyse post-qualitative « en mode écriture » (Paillé et Mucchielli (2012)).

3.2.2 Les participantes et les participants

La cueillette des données s'effectuera auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant fréquenté le cours Techniques de création théâtrales du programme collégial Arts, lettres et communication. Le cours consiste dans les premières semaines à explorer des techniques de création théâtrales, dans les suivantes à appliquer ces mêmes techniques à un projet de création choisi par l'étudiant, l'étudiante dont l'aboutissement est une représentation devant un public composé de parentes et parents, amies et amis, étudiantes et étudiants, enseignantes et enseignants.

J'inviterai les étudiantes et les étudiants de trois cohortes auxquelles j'ai enseigné durant les 10 années de ma pratique enseignante en création théâtrale au collégial, de la première cohorte à la dernière, afin de recueillir des données qui n'auront pas, à mon présent avis, les mêmes richesses. Les étudiantes et les étudiants de cette 10^e année ont reçu mon enseignement avant que je me pose cette question fondamentale de ma recherche sur l'advenue de l'autre de soi-même par la pratique théâtrale au collégial, dans le but évident de ne pas enseigner à des étudiantes et des étudiants qui pourraient être retenus comme participantes et participants à la recherche et que je pourrais orienter.

Je mènerai des entretiens d'explicitation auprès d'étudiantes et d'étudiants par visioconférence afin de rejoindre les participantes et les participants qui poursuivent des études ou une carrière à différents endroits sur le territoire québécois. Chaque entretien se tiendra sur 50 minutes sur des jours différents. Le début consistera à prendre contact avec le participant, la participante puis à lui demander de *laisser venir à sa conscience présente un moment marquant* de sa pratique théâtrale au collégial, puis d'en parler au présent, de décrire les actions construisant ce moment, les lieux où il se déroulait, avec quelles personnes, et ce, jusqu'à l'épuisement de la description du moment, jusqu'à ce que le participant, la participante n'ait plus rien à décrire. Puis, je leur demanderai de laisser venir un autre moment d'analyse, à savoir ce que ce moment leur apporte dans leur vie actuelle.

Je veux savoir ce qui transforme ces étudiantes et ces étudiants après leur passage en pratique théâtrale au collégial. Celles-ci et ceux-ci sont inéluctablement les mieux placés pour m'en informer sans en connaître sciemment la réponse. Ce peut être à moi de leur faire advenir leur réponse. Il m'importera de connaître la transformation de chaque étudiant et de chaque

étudiante sans leur montrer un tant soit peu l'amorce d'une réponse qui se trouve latente dans leur vécu. C'est à ce vécu que l'étudiant, que l'étudiante doit elle-même s'adresser, revivre ce vécu pour l'amener à se signifier.

3.3 Analyse en mode écriture

La praxis d'écriture consiste à donner du sens à l'expérience vécue par les participantes et les participants se « [...] situant à trois niveaux : la transcription, la transposition et la reconstitution » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.185). Au premier niveau, la tâche consiste à l'entretien d'explicitation de vécus par visioconférence puis à la transcription écrite de l'audio. Dans le second, je procéderai à l'annotation des transcriptions. Puis, dans le troisième niveau, à l'écriture d'un rapport sur l'ensemble des vécus des 10 participantes et participants. Cette dernière étape se décompose à son tour en « [...] trois grandes opérations en boucle intervenant fréquemment dans l'ordre qui suit : l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction ». (Paillé et Mucchielli, 2012, p.185). Pour l'appropriation, il me faut procéder à l'examen des données, à leur articulation afin de les placer en lien avec d'autres données d'un même participant ou participante ou, encore, en lien avec celles d'autres participantes ou participants et ultimement avec des « référents interprétatifs » (Paillé et Mucchielli (2012), p.185) provenant de mon cadre conceptuel. Cette opération m'amènera à « [...] une forme de sélection et d'un « storage » (toujours textuel) de données pertinentes » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.185) afin d'examiner plus spécifiquement « certaines informations, considérées comme plus significatives », ce que Paillé et Mucchielli nomment « la déconstruction » qui précède, on s'en souvient, la troisième opération :

[...] la reconstruction, effort synthétique d’assemblage signifiant de données relatives à un phénomène. [...] L’expérience du « Je » chez plusieurs sujets à l’ensemble des histoires de vie pouvant la mettre en lumière, et on obtient à ce moment à la fois une théorisation des éléments d’ordre conceptuel et une base descriptive existentielle. (Paillé et Mucchielli, 2012, p.186)

Tous ces efforts scripturaux entre les étapes et les opérations sur les données activent leur interprétation et dépasse la fonction communicationnelle de l’écriture l’amenant au niveau de la création, création du sens – sens latent – donné aux vécus des participantes et participants : « [...] c’est en écrivant que l’on pense, c’est en pensant que l’on analyse, c’est en écrivant que l’on analyse » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.189).

Je n’ai pas insisté ici sur le mouvement alternatif entre l’analyse et l’écriture de cette méthode qui consiste à revenir aux données puis retourner à l’écriture en passant par la conceptualisation de celles-ci, en boucle, jusqu’à l’exhaustion de l’interprétation menant à l’épanouissement du texte final qui « [...] est donc une analyse qualitative, c’est-à-dire une proposition de compréhension des phénomènes, faite au lecteur [et lectrice] » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.192).

CHAPITRE 4 L'ADVENUE DE L'AUTRE DE SOI-MÊME

Dans ce chapitre je procède à l'analyse en mode écriture. Après une transcription des verbatims, j'ai repéré la récurrence des thèmes chez les participantes et participants pour en effectuer un recouplement propice à la discussion dans les fins d'en faire émaner du sens. Je rappelle avoir poursuivi des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) où ma première interpellation proposée au participant, à la participante était : - *Prends le temps de laisser venir à ta mémoire un moment marquant dans ta pratique théâtrale au collégial.* De subséquentes interpellations pouvaient s'ajouter, comme qu'est-ce que tu vois ? entends ? sens ? avec qui es-tu ? si le participant, la participante cessait de raconter au présent par des actions des faits qu'elle avait vécus lors de sa pratique théâtrale.

4.1 Exprime-toi, je t'écoute

Le théâtre m'apprend à vivre mes sentiments. À m'ouvrir. À laisser transparaître mes émotions.

Matthis avait comme bien d'autres des sentiments qui freinaient son épanouissement. Il en était à une étape de sa vie où il devait se modifier pour qu'advienne cet individu germant en lui, qui devait devenir le prolongement de lui-même pour se (re)mettre au monde. Matthis se voyait dans l'obligation d'affirmer cet individu, de l'« ouvrir », le « laisser transparaître » à l'autre.

« Exprime-toi, je t'écoute », dit la Bienveillance.

- Facile ?, ajoute-t-elle.
- Non !, rétorque la Réalité.
-

Facile, ce l'est un tant soit peu lorsque l'autre l'attend ; c'est épouvantable lorsque l'autre ne veut pas l'entendre, inhibant lorsque cet autre, c'est ta mère, tes proches, tes amis qui ne sont pas disposés à accepter cette advenue de l'un des leurs. Matthis se voit dans le regard de l'autre réprobateur :

C'est très constructif en répétition d'avoir un objet, un personnage réplique ou une situation théâtrale dans laquelle on peut s'exprimer. Ça n'a pas le même effet si je rentre chez moi et que je hurle dans mon oreiller.

Certes, l'effet eut été différent : hurler dans un oreiller défoule un temps, n'incarne rien, permet de pelleteer par en avant un problème intrinsèque qui se réintroduit dès qu'on s'y avance. Incarné un personnage en faisant des émotions de ce dernier les siennes déclenche en Matthis une catharsis qui permettra une fois la tempête derrière lui de maîtriser un sentiment qu'il pourra transformer en expérience le faisant évoluer sur un chemin où ce sentiment ne sera plus un problème intrinsèque mais un écueil dans son histoire d'individu.

Outre l'incarnation qui est en soi une expérience, incarné un personnage ajoute un spectre de l'expérience à Matthis. Le personnage se présente à Matthis avec ses expériences pour les lui faire vivre, se greffant à lui pour accroître son champ d'expériences venant d'un savoir (un personnage dans une pièce de théâtre) de sentiments ou de faits appartenant à ce personnage. C'est la rencontre de l'inconnu par le connu (Dewey, 1934, Varela, & al. 1993) ; le premier bousculant l'autre à sa rencontre – l'être vivant ne cherche pas par lui-même à changer ce qui lui est confortable – avec le connu qui s'efface devant l'advenue de l'autre Matthis. Il les associe à ses propres sentiments et faits vécus dans d'autres situations par le parcours du chemin de l'acteur (Stanislavski, 1936) vers le personnage ; Matthis incarne le personnage où ses sentiments et faits sont revisités, actualisés chez lui, par sa pratique

théâtrale. Cette expérience s'ajoute à celle du jeu dramatique, l'incarnation, une expérience en soi. L'ajout est la première phase qui disparaîtrait s'il n'y avait pas reconstruction de Matthis par ses nouvelles expériences qui s'opère par une prise de conscience, une reconnaissance du nouveau. (Dewey, 1934, Vermersch, 1994)

Le personnage théâtral rendant possible ce chemin de transformation, incarné par Matthis, se laisse incarner également par la partenaire de jeu, en l'occurrence Naomie, elle aussi présente comme son personnage. Le « corps je » de Matthis, celui qu'il est et celui qu'il découvre en construction permanente, notamment ici avec Naomie, dans une relation bienveillante de création ; ce que Matthis est intérieurement se transpose en complémentarité à l'extérieur dans son espace et celui de Naomie qui l'accueille elle-même avec son personnage :

Ce sur quoi je m'assis, la seule sureté que j'aie, être en symbiose avec Naomie. Il y a une craque qui se fait dans la chaise puis je suis sur le bord de tomber, ça me fâche, ça me rend triste, toute cette analyse-là, puis le fait qu'on a en réalité tant de choses ensemble qui nous permet de mieux nous connaître et aussi de réaliser que, si on est pareils, bien, on est différents.

La partenaire de jeu, c'est le corps relationnel sur lequel on peut s'appuyer – jusqu'à se laisser choir – pour incarner son personnage théâtral. En cherchant la symbiose avec Naomie, la différence s'impose à Matthis. La prise de conscience d'un soi différent en tout authenticité – n'en déplaise à Heidegger et à Sartre – que surpassera Matthis dans une relation bienveillante avec Naomie qui, elle, se place au-dessous pour l'accueillir :

Il faut réaliser que personne n'est identique. On a tous des choses qui peuvent être plus difficiles à avouer aux autres puis à discuter puis à être honnête envers les autres.

La pratique théâtrale purge Matthis de la rétention de cette différence en lui qu'il doit affirmer à l'autre pour se l'affirmer à lui-même pour advenir :

À chaque répétition du passage où je hurle, je constate cette différence.

Matthis incarne un personnage théâtral qui parle, ressent, crie, touche, bref, il vit avec un autre personnage théâtral incarné, relation corporelle lui permettant d'avouer – je l'ai dit – ce qu'il était rendu à être, à s'écouter, à s'affirmer pour advenir. Cette même relation amènera Matthis sur l'altérité face à lui-même et au partenaire de jeu :

Sur le coup on joue un personnage, on apprend des lignes, ça développe la mémoire, on fait de la diction, ça fait qu'on parle bien. Non ! Non ! je pense qu'il y a quelque chose de plus par-dessus tout ça. Si on s'ouvre un peu au personnage qu'on interprète, on peut se sentir comme notre personnage se sent. C'est particulier comme sentiment. On réalise qu'on n'est pas nécessairement un personnage, qu'on est nous-même qui ressent des émotions qui sont spécifiques à une situation qu'on a vécue par quelqu'un d'autre qui est une fiction plus souvent qu'autrement. Puis ça, ça m'a permis de m'ouvrir à ce que les autres peuvent sentir, c'est toujours un jeu d'interprétation. D'avoir eu l'opportunité de pouvoir mieux interpréter les émotions que les gens laissent transparaître dans leur vie.

L'expérience de l'incarnation d'un personnage produit un couplage (Varela, & al., 1993) chez Matthis l'amenant à approfondir sa perception de l'autre, à mieux le connaître – éventuellement à mieux l'accepter, s'il est toujours vrai que nous craignons l'inconnu et reconnaissions le connu.

Le personnage théâtral amène paradoxalement un retrait de soi par une incarnation, introduisant les possibilités d'aller vers le monde, les mondes inconnus, les autres dans leur

différence et vers soi-même sans pourtant s'en dissocier. Le corps relationnel (Morais, 2016) impose un retrait de soi aux autres et à soi-même pour créer en les retrouvant, en se retrouvant.

Je ne fais pas de scission entre moi et le personnage. Le personnage me permet toujours de prendre en charge des émotions que je peux prendre en charge. C'est particulier de comprendre ce que ton personnage veut que tu ressentes.

C'est la première phase de création « portée par le corps » (Gosselin & al. 1998) dans laquelle entre Matthis par la prise de connaissance du personnage à incarner le poussant vers des zones qu'il se refusait d'explorer ; le personnage théâtral l'oblige à ressentir, à constater la différence, à l'affirmer dans un processus de répétition théâtrale menant vers le spectateur, cette « action productrice » de « la seconde phase » toujours portée par le corps, une entité pressentie dès le début de la pratique théâtrale et qui se présente au bout du processus de création, à la fin du spectacle, là où dans la troisième phase l'artiste prend un recul, s'éloigne de son personnage, portée dès lors par l'esprit :

*Jusqu'à la générale, ça va, mais à la première représentation, je me demande ce que les gens vont penser.
Je suis terrorisé. J'en dors plus.*

La représentation théâtrale devant un auditoire devient l'aboutissement du processus créatif qui aura engendré l'advenue de l'autre d'elle-même, de lui-même. Cette advenue se concrétise de l'autre côté de la représentation lorsque trépasse le personnage théâtral et ce que l'élève en soi avait été :

Il y en a que c'est sauter en parachute, moi, c'est de m'asseoir avec un balai et de chanter 4 lignes.

Sauter dans le vide, c'est la métaphore à laquelle Matthis a recours pour parler de sa propre peur qui s'apparente à passer à travers le vide pour advenir :

*Je suis beaucoup plus à l'aise avec moi.
Je n'ai plus peur du ridicule.
Je n'ai plus peur de moi.*

Matthis a joué sa scène : il a chanté ses quatre lignes, accompagné de son balai, assis sur une chaise qui n'a pas craqué pour advenir, se prolonger vers le public par le jeu de polarité (Jullien, 2009) du *biang-tong* où son pôle A innove en relayant au pôle B qui en héritant devient l'autre de lui-même.

Le public est une extension de mon corps, dit Félix-Antoine qui vit également le spectacle devant public comme l'apogée du processus de création :

L'écriture de Cabotinage vient en amont en faisant des grill-cheese. Il y a quelque chose de chaotique en moi. L'écriture fait quelque chose de linéaire. C'est un accouchement. Faire passer ça là-dedans. Il y a la mise en scène. Je suis un ingénieur. La mise en scène, c'est la mécanique. Les premières répétitions jusqu'à la générale. Pis la dernière scène de la représentation, je l'anticipe. La même scène qu'en répétition. C'est un travail mécanique, essentiel. Je ne vois pas le public mais je le sens. La magie du théâtre se fait en représentation : ce que j'ai appris en une session sort sur le public.

Quatre mois de transformation par la pratique théâtrale aboutissant à la représentation devant public où advient l'autre de Félix-Antoine qui sera lui aussi passé par ces trois phases de création : l'écriture, la mise en scène et la représentation, pour les deux premières phases portées par le corps puis la prise de conscience de l'advenue portée par l'esprit après la séparation d'avec le public dans la troisième phase.

Clara : *Ça t'aide à te dépasser*. L'autre passe devant soi, il advient avec rationalité, comme chez Félix-Antoine (« mécanique », « ingénieur ») ; pour Clara également, les deux premières phases s'opèrent dans la rationalité, c'est le « cadre » qui offre l'advenue :

Je trouve que ce qui est vraiment bien dans ce cours-là, c'est qu'on a un certain cadre qu'on doit respecter puis le cadre est extrêmement large. Pour un cerveau créatif, c'est vraiment... c'est vraiment facilitant puisqu'on a un cadre qui nous permet d'aller puiser dans notre potentiel.

Le cadre du processus créatif est amené par l'enseignant, l'enseignante : les concepts, les procédures, les liens à allumer, vérifier la diction, l'enseignant, l'enseignante a la responsabilité de cette mécanique. Ce n'est pas la responsabilité d'une metteuse en scène – qui se prend pour une enseignante. « On est nous-mêmes nos metteurs en scène », s'étonnera Yannick qui se serait attendu à avoir un metteur en scène comme enseignant. (On ne lui en voudra pas de cet étonnement dans le contexte scolaire où il est convenu que l'enseignant se (mé)prend pour un metteur en scène.)

Tu es parmi nous, dit Karina, on est tous égaux en cercle. Tu as les connaissances, mais tu nous les donnes un peu, tsé, pas comme un prof normal, tu veux juste nous lancer ça, tu nous laisses questionner, tu nous laisses poser des questions, tu es parmi nous. On te respecte beaucoup. Mais d'une certaine manière tu fais partie de nous. Tu nous laisses faire, mais pas à moitié ! Il faut s'impliquer à 100%.

Karina perçoit paradoxalement cette pratique de l'enseignant, l'enseignante : il *encadre* tout en étant *dans* la pratique théâtrale. C'est très bien. C'est dans ces deux postures que je le vois : l'enseignant, l'enseignante place l'étudiant, l'étudiante dans une situation de création qui permettra à cette dernière de laisser l'autre d'elle-même advenir (Villeneuve, 2014). Les espaces corporels sont clairs pour Karina : elle ne voit pas son enseignant comme un metteur en scène (« tu nous laisses faire »), elle ne le place pas dans le processus créatif, mais dans

la pratique théâtrale. L'enseignant l'amène dans une relation avec elle-même et ses partenaires de jeu, se plaçant en dessous (Levinas, 1979) développe en groupe d'individus des techniques d'incarnation de personnage théâtral, dans un espace scénique, dans des espaces dramatiques, l'entraîne à la diction, la respiration, la projection : il ne met pas en scène. Il cadre, recadre, place les étudiants, les étudiantes dans un processus de couplage entre ce qu'elles sont et l'expérience théâtrale provoquant l'advenue de l'autre d'elles-mêmes. La relation des corps dans une pédagogie de création théâtrale est bienveillante dans la mesure où chaque corps « Je » occupe son espace et s'y construit dans la supervision de l'enseignant qui ne se prend pas pour un metteur en scène mais bien un enseignant.

Joé : *Dans ma tête, c'est bon. Ce que tu dis, n'est pas dur, mais est dur à prendre pour moi.*

Qu'ai-je dit ? Dans les mots à Joé, qui doivent être les miens, ce dont je ne me souviens plus, mais Joé, étant en action dans l'entretien d'explicitation, oui, il y est retourné au présent :

Tu n'es pas à la même place que tout le monde. Je crois que tu penses faire des choses que tu ne fais pas.

Placer un étudiant, une étudiante dans une situation d'apprentissage exige la – sale – responsabilité de la résister si elle n'y entre pas ou croit y être entrée : *Ça me donne un coup mais ça me fait avancer.* La transformation ici douloureuse (Dewey, 1934) opère avec la déformation – l'escargot sortant de sa coquille pour s'en reformer une nouvelle à sa mesure.

Moi, je crois qu'il y a 1 à 100 sont possibles. Puis tu m'apprends qu'il y a 101 à 200 sons possibles. Il me faut les atteindre. Et en plus tu m'apprends que je peux les reproduire !

C'est encore de la bienveillance, obliger autrui à se transformer, à prendre corps, à se reconstruire un corps qui lui sied.

Pour Joé, la pratique théâtrale se passe avec heurt : heurt avec l'enseignant qui recadre, heurt avec lui-même qui constate, accepte et se heurt avec les partenaires de jeu – l'altérant. Son corps relationnel est mis à l'épreuve parce qu'il accepte de découvrir son corps « Je ».

Je suis intense dans mes relations interpersonnelles, ça m'amène beaucoup de questionnements qui commencent dans le programme de théâtre au cégep. C'est des travaux d'équipe qui nous obligent à travailler sur les plans artistiques et professionnels. En théâtre, t'as pas le choix de frotter ta personnalité avec celle de l'autre. Il y a des flammèches, il y a des histoires d'amour, plein de choses qui sortent mais cette dynamique-là, je l'apprends vraiment dans le programme de théâtre.

Joé prend conscience de ce qu'il est dans une transformation avec heurt (Jullien, 2009), qui s'est néanmoins opérée dans la continuité et c'est justement parce qu'elle s'est opérée qu'il y a heurt au moment où Joé la refuse, en vain, car elle s'est accomplie ; elle frappe à la porte, heurte Joé, puis s'introduit – par infraction.

Dans une relation corporelle tout autre menant elle aussi à la transformation, Matthias poursuit la symbiose avec Naomie ; Joé, lui, se frotte à des personnalités avec lesquelles il se trouve dans l'obligation de composer.

En théâtre, t'es obligé de mettre ta personnalité sur la table. Tu peux pas dire : « Je vais l'éviter, je vais juste faire ça pis ça va être correct après. À ce moment-là, je dois accepter que ma personnalité n'est pas acceptée par d'autres personnes. Il me faut apprendre à accepter des personnalités tout en sachant que je ne voulais pas les accepter.

Est-ce pour Joé un mouvement *réciproque* où sa personnalité n'est pas acceptée par l'autre ou un mouvement en *réaction* à la non-acceptation de soi par son partenaire de jeu qui déclenche sa non-acceptation de son partenaire de jeu ? Une constatation demeure : Joé se place dans une posture de friction dans ses interrelations avec ses partenaires de jeu. Puisse cette posture inhiber l'advenue de l'autre ? Non, certes.

À la reprise des répétitions, j'ai de la difficulté à reprendre... Ah oui ! C'est ce que Jean voulait. Je dois accuser le coup. J'accepte de faire confiance. Ce que je sens comme personnage n'est pas perçu de la même façon par mes collègues.

Dans cette situation, Joé pourrait s'obstiner à jouer le personnage qu'il sent, ou permettre à la différence d'entrer en lui pour éprouver l'altérité qui, ici, est éprouvée par procuration à l'aide du personnage théâtral. *Il faut que je me force à faire autre chose. Je modifie.* Joé « modifie » son ouverture à l'autre qui le tirera vers l'avant pour advenir l'autre de lui-même 10 ans plus tard, dans son métier où le couplage a pris le temps d'instaurer la transformation : « Je me fais énormément corriger et je prends facilement la critique. » Suivant l'infraction, la transformation s'installe soigneusement relayant le pôle A de Joé en innovant vers le pôle B de l'autre de lui-même.

La dualité de friction de la relation corporelle se remarque de même chez Félix-Antoine dans sa relation au personnage théâtral, au partenaire de jeu et lui-même. Félix-Antoine dirige mais manque de confiance en ses partenaires de jeu qui, comme lui, sont :

des grosses têtes qui se frottent. [...] Karina a une forte personnalité. Les deux, on veut comme trop. Il y a aussi François-Louis. Je suis peu organisé. François-Louis, encore moins. Il doit aller chercher ses médicaments pendant la générale !!! J'ai peur que ça rate. Je suis plus concentré sur mes collègues que sur mon jeu à moi. J'ai peur que mes collègues fassent une erreur. Ça

m'amène à en commettre une. Je rentre trop tôt sur scène. Mon personnage part. Ma responsabilité de créateur refait surface. Les autres s'adaptent. Quand je réalise que je viens de faire une gaffe et que les autres ont sauvé la pièce... Je prends confiance. Je suis reconnaissant envers mes coéquipiers. » Félix-Antoine migre d'une dualité de friction vers une relation de confiance, accueille la bienveillance de l'autre – de force - dans la détresse pour mieux « sort[ir] sur le public.

La confiance dans le partenaire de jeu annihile la friction, tasse les différences.

Clara, elle, affiche une confiance éclairée en ses partenaires :

Mes trois collègues ont une écoute différente. Ça vient de leur trait de caractère [...] Dans notre équipe, chacun a sa force. François-Louis est émotionnel. Alors que Mélissa, c'est plus l'esthétique, les détails. François, c'est la musique, c'est plus ce qu'on entend. C'est différent pour chacun.

Chaque corps « Je » arrive avec ce qu'il est dans l'interrelation en les découvrant, se découvrant lui-même devenir autre.

François-Louis apporte l'aide créative. Mélissa, la confiance ou la perception de la mise en œuvre de la création. François-Louis, l'appui. La confiance entre quatre partenaires de jeu admixte les différences vers un entrecroisement souple de la relation :

La relation nait de la création. Je suis devant mes collègues et ils me disent ce qui est bien, ce qui est moins bien. Je suis l'énergie qui passe. Je sens une écoute.

Découvrir revient à enlever la couverture. Devenir vulnérable face aux variations extérieures tout en s'y acclimatant. Lydia-Rose dans ce mouvement similaire à Clara exercé par la pratique théâtrale se laisse advenir dans la confiance de ses partenaires de jeu :

Quand je commence à jouer les scènes, la gêne tombe. Je me sens à l'aise avec tout le monde. Ça me permet de connaître les autres

différemment. Je me dégène. Je fais des exercices avec tout le monde. Tout le monde se tient la main. Il n'y en a plus, de gêne !

Ai-je dit que la pratique théâtrale au collégial (en formation préuniversitaire) ne consiste pas à former des comédiens – il y a des écoles de théâtre pour cela – mais à laisser advenir un individu en relation avec le monde pour qu'il s'y inscrive ?

En théâtre on voulait tous interagir. On voulait tous être sur scène. On voulait tous se mettre en scène. Aujourd'hui je suis contente d'être moi-même avec des inconnus. J'ai toujours voulu être comme ça. Je suis vraiment contente d'être passée par-dessus ma gêne par le théâtre.

Pour qu'advienne l'autre de soi-même, un détachement de soi s'opère par la pratique théâtrale.

Pendant la répétition de la Ménagère de verre, je hurlais comme jamais je n'avais hurlé. Je me demande si c'était moi qui hurlais après Naomie.

Ce détachement se produit lorsqu'on accepte l'autre, qu'on le laisse réciproquement entré en soi pour devenir symbiose (« Naomie et moi on était en symbiose »). Élina :

On est full connectés ensemble à ce moment-là, je trouve. Tu te sens quand même bien. Tu te sens vraiment bien d'être là mais en même temps tu penses aux personnages, tu sens comment leur histoire est dramatique pis c'est l'ensemble de tout ça, c'est d'être le personnage en même temps, pis d'être un personnage, tsé, à ce moment-là, tout le monde est le même personnage si on veut, je sais pas, c'est comme si on est une grosse unité de gens qui chantent L'ode au bingo, on ressent toute la même émotion, en tout cas, c'est l'impression que j'ai mais on essaie tous d'être la même cellule.

Tout se produit à l'intérieur. À l'extérieur de la pratique théâtrale – où la vie n'est pas en symbiose, là où la vie n'appelle pas de soi l'altérité -, ça ne s'y fait pas.

Tsé, tu ferais pas ça dans vie. Mais là parce que c'est au théâtre, parce que t'es avec d'autres gens qui aiment la même chose pis parce qu'ils font la même chose, là, tu fais ça pis ça l'a full de sens.

William perçoit aussi ce malaise à reproduire le jeu du personnage théâtral à l'extérieur de la pratique même. Jouer un personnage ailleurs qu'au théâtre s'avère impertinent – même si Élina nous dit : « dans la société on joue un petit peu un personnage » - Shakespeare l'aurait dit également de nos jours - elle est d'accord avec William :

Au théâtre tu incarnes un personnage et tu es toi et parfois les deux se mélangent. Tu vas chercher des émotions à toi pour le personnage. Comme musicien je ne peux me cacher derrière un personnage à 100%, Je trouverais ça malaisant.

Il faut bien avoir expérimenté peu ou prou la pratique théâtrale pour prendre conscience que le personnage qui s'incarne à l'extérieur de son contexte est faux. La vie, elle, peut bien s'importer dans la pratique théâtrale pour Lydia-Rose :

Je fixe un point devant. Je pense que c'est un projecteur. Je pense qu'il y a une fenêtre qui ne donne pas sur l'extérieur. Je vais chercher une intensité dans ma vie que je peux transposer sur la scène. Je me sens switcher. Je mets la switch à on et je rentre dans le personnage.

Pour Lydia-Rose le personnage entre en tranchant comme le couteau de la boîte électrique qui monte avec intensité sans friction jusqu'au *bang* ! franchissant le mur du son puis se retrouve de l'autre côté. Lydia-Rose disparaît devant son personnage. Alors que pour Élina, c'est une barque qui traverse avec elle le lac en huile entre chien et loup :

Je change pas nécessairement mon ton de voix, je ne suis pas costumée, c'est pas si frappant que ça que je joue un personnage. C'est plein facile de venir chercher Élina... je suis proche de mon physique, de ma voix... c'est moi, ben, pas tout à fait moi, parce que moi, j'aurais jamais dit à quelqu'un qu'il n'y a plus de popcorn (Élina fait référence au personnage qu'elle jouait dans

un spectacle immersif et qui effectivement annonçait à certains spectateurs, spectatrices venues chercher du popcorn qu'il n'y avait plus de popcorn) *alors qu'il en reste. Je pense à un prof arrogant.*

Élina reconnaît que c'est facile de « décrocher du personnage [demeuré] si près de soi ». Elle cohabite avec son personnage dans un va-et-vient de l'une à l'autre.

C'est un peu moi qui est là parce que c'est moi qui l'a construit [ce personnage] avec les connaissances que j'ai collectées, mais je suis un peu comme un spectateur, un peu comme si je le regardais de l'extérieur.

Élina demeure en contact avec elle-même dans son personnage. Lydia-Rose *switches* à l'autre. Il n'y a pas d'abandon naïf comme chez Matthis qui devient le personnage ou plus précisément qui saute dans le personnage pareillement à ces situations qui nous invitent à en profiter, attrape le train pendant qu'il passe :

Je dois être en colère contre moi-même. Je ne me connais pas. Je sors une colère envers moi-même à travers le texte de quelqu'un d'autre.

Le mouvement individu vers personnage est inversé dans le passage de la première à la seconde phase : c'est Tom qui va vers Matthis pour lui apprendre à se connaître, à se reconnaître une colère dont il aura à se défaire. Le théoricien, la théoricienne du jeu dramatique se questionnerait et s'obligerait sans doute à prendre position : le comédien, la comédienne peut-elle s'abandonner à son personnage qui le pillera en lui laissant une photo inédite d'elle-même ou doit-elle, selon le mot de Clara, « calmer [son] personnage » pour l'enligner sur une émotion ? La metteuse en scène, elle, attend le personnage et le salue lorsqu'il arrive justement dans l'émotion ou plus largement dans le rendu du personnage. L'enseignant, l'enseignante se satisfait du cheminement de son élève et révasse un coup dans sa mission accomplie :

C'est teinté par mes effluves de jeunes adolescents et j'en sors plus grandi que je l'étais avant. (Matthis)

Que veut dire plus grandi ? C'est le corps temporel, le corps qui se transforme dans une durée, le corps qui intègre l'expérience par une présence au monde plus assuré. Pour Joé, c'était passé dans un « creux » amenant colère et refus d'autrui, une sérénité jamais rencontrée et une connaissance de soi, une reconnaissance d'un soi transformé :

On peut être dépassés ; ce que je sais n'est pas toujours valide ; il y en a toujours à apprendre. Aujourd'hui, je me fais énormément corriger dans mon métier et je prends facilement la critique : le creux m'a appris à faire confiance à l'autre.

Et cette expérience théâtrale se duplique dans le futur en ramenant les mêmes émotions inhibitrices qui cette fois seront promptement actualisées en attitude expédiente à adopter :

Lorsque je vis un creux, il y a moins d'impact. Je revois les expériences vécues et je réfléchis plutôt que de rentrer dans les émotions.

La séparation de la création s'est effectuée par l'esprit, laissant une expérience dans le corps transformé.

Pour Carolina, c'est le stress désorganisant qui est actualisé chez elle et chez ses jeunes étudiantes et étudiants en qui elle réinvestit l'expérience théâtrale acquise :

Mon niveau de stress, d'angoisse, je la revis en classe d'enseignement. Je retourne aux techniques de respiration que j'enseigne à mes jeunes, notamment les jeunes du secondaire : changement d'hormones, changement d'école ou à la fin du secondaire pour ceux qui vont au collégial. Ils vivent du stress. Les techniques de respiration pour la projection de la voix et pour

gérer le stress à l'entrée en scène sont présentes dans ma vie aujourd'hui. Vivre le moment présent. Respirer et arrêter ma tête pour cesser d'être stressée.

Rappelons-nous la peur de Matthis avant la scène à jouer, son stress engendré par l'après, qu'est-ce qui en résultera ? *J'ai peur de sauter en parachute parce que j'appréhende l'après-chute.* Matthis a traversé cette peur de l'après non celle de l'avant ou du pendant ; ces deux dernières peurs catalysent son émotivité en action pour affronter une situation stressante :

Je n'ai plus la peur de l'après. Je garde la peur de l'avant et du pendant. C'est une bonne peur. Comme notaire, je vis encore beaucoup de nouvelles situations qui me procurent cette même peur. Dans mon travail, je côtoie des gens qui se trouvent dans des situations difficiles, en deuil, en colère, peu importe, mais je dois ajuster mon tempérament à la situation pour contrôler leurs émotions, mes émotions. C'est du théâtre. En fait, je ne suis pas quelqu'un d'autre, mais je découvre qu'en moi-même, j'ai des personnages que je peux ajuster à la situation, à la personne devant moi. Est-ce que je dois être le notaire funny, le notaire sérieux, le notaire pragmatique...

4.2 Prendre le temps

L'assumption de la transformation par la pratique du théâtre semble prendre un temps pour s'effectuer. On remarque que le mouvement opéré s'accomplit quelque 10 ans succédant à cette pratique alors les années suivantes n'en permettent que le constat.

Durant mon DEC, je me suis dégénée avec le théâtre. Après, je suis allée en littérature à l'université. C'est retombé. Aujourd'hui [10 ans plus tard], j'ai repris mon attitude de théâtre. Je prends ma place. Je fais des blagues. Je trouve que je reprends mon bien-être et l'expression de ma personnalité. Je suis au jour le jour. Comme en théâtre. (Lydia-Rose)

J'en reviens à mes objectifs de recherche qui m'ont amené à m'intéresser au processus de transformation de l'individu. *My prophetic soul* m'avait insufflé que l'étudiant, l'étudiante s'était transformée par la pratique théâtrale, pratique qui se passait devant moi sans que j'en reconnaissance les transformations qui s'opéraient. Comme pédagogue, j'étais seulement conscient que je plaçais l'étudiante dans une situation d'apprentissage comportant une dynamique interrelationnelle : les partenaires de jeu (différents en elles-mêmes, eux-mêmes) ayant de plus chacun leur personnage, l'enseignant, l'enseignante, l'auditoire, son propre personnage, et elle-même, lui-même. Le concept de l'altérité s'est imposé pour expliciter cette dynamique que vit l'étudiant, l'étudiante dans la pratique théâtrale au tout début du processus de création lorsqu'elle-même après avoir pris connaissance de son enseignant, l'enseignante se rencontrera elle-même en relation avec son personnage et son partenaire de jeu puis à la toute fin du cours où cette relation aboutit à la dernière rencontre, celle du public. Je comprends aujourd'hui que le processus ne s'achève pas à *l'examen final* sanctionnant les études, mais bien après et se concrétise par la prise de conscience opérée, celle-là, par l'entretien d'explication. Chaque étudiant, étudiante vit différemment ce processus de transformation, empruntant son original chemin qu'elle se bat.

Je comprends également que les techniques théâtrales de même que l'enseignant, l'enseignante installent une situation de transformation permettant à l'étudiant, l'étudiante de s'apprivoiser comme individu, lui permettant de prendre le temps de se connaître puis de se reconnaître pour aller vers l'autre, vers l'inconnu en elle et à l'extérieur. S'accepter lui, s'accepter elle pour accueillir les individus avec lesquels elle entre en relation dans la différence pour se transformer. (Je n'insisterai pas sur le fait que d'aller vers des individus qui nous ressemblent ne fait que nous conforter dans ce que nous sommes.)

La situation que permettent la pratique théâtrale et l'enseignant, je l'ai dit, requiert du temps pour que la transformation prenne corps.

Félix-Antoine est *présentement* en littérature à l'université. Il reconnaît que sa pratique théâtrale « fait encore partie de [lui], qu'[il] a évolué depuis, mais qu'[il] est toujours la même personne. » Il ne sait pas qu'il se modifiera : *Je vais toujours être nostalgique de mon cégep.* Félix-Antoine souffre du *homesick*. Matthis également (« La période du cégep... s'il y avait 2 ans où je voudrais retourner dans ma vie, ce serait au cégep. ») à la différence que les quelque 10 ans ont laissé la transformation advenir un autre de lui-même. Félix-Antoine est encore trop prêt dans le temps pour que le couplage se soit achevé. La transformation s'effectue dans le temps (Jullien, 2009) pour que la brèche devienne fissure, fente puis fossé entre l'individu et l'autre de lui-même.

CONCLUSION

Il fallait expliciter comment l'étudiant, l'étudiante transforme son individu par l'expérience théâtrale qui se vit dans l'altérité avec elle-même, son personnage, ses partenaires de jeu, son enseignant, son enseignante et le public. Comment ces relations transforment l'étudiant, l'étudiante ? Comment l'expérience théâtrale est une rencontre de l'étranger ? Il m'a été permis d'exposer la complexité de cette expérience théâtrale qui se vit par une dynamique relationnelle composée d'un personnage à incarner, d'un partenaire de jeu qui lui aussi incarne un personnage, d'un enseignant, d'une enseignante, d'un public et de l'étudiant, l'étudiante en soi qui pour elle-même devient étrangère se voyant sur scène avec un recul, s'entendant dire, penser, sentir, bref, être et devenir quelqu'une d'autre.

Pour parvenir à expliciter ce processus complexe, j'ai eu recours à 5 concepts me permettant de mieux le comprendre avant tout. À commencer par l'expérience qui m'apprend que tout apprentissage s'acquiert soit par le savoir colligé par nos prédecesseurs ou les savoir-faire que notre corps a connus, ce qui m'a amené inéluctablement à la corporéité faisant qu'une expérience pour être pleinement vécue doit prendre corps dans le temps et l'espace de l'individu. Un troisième concept s'est lui aussi imposé, soit celui de la création dont deux aspects m'ont interpellé. Un premier exposant cette dualité créatrice où l'artiste crée du nouveau en s'opposant à ce qu'il est pour devenir, pour advenir autre que ce qu'il était au départ de la démarche créatrice (Bourgeois, 2018). C'est l'œuvre qui crée son créateur simultanément à sa propre création par ce même créateur. Le second aspect qui m'a interpellé est celui décrivant le processus de la création dans une temporalité et par l'esprit selon trois

phases: l'ouverture, l'action productive et la séparation, dynamisées par trois mouvements: l'inspiration, l'élaboration et le mouvement de distanciation (Gosselin, Potvin, Gingras & Murphy, 1998, p.653). Une démarche créatrice dont le rapprochement avec la création du personnage théâtral de Stanislavski allait de soi pour soulever comment l'étudiant, l'étudiante créatrice procède pour laisser advenir une autre d'elle-même par sa propre transformation. C'est d'ailleurs ce concept, celui de la transformation qui a suivi, la *transformation silencieuse* (François Jullien, 2009) qui s'effectue elle aussi dans le temps. C'est en suivant la réflexion de François Jullien qui interpelle d'abord la philosophie hellénique pour l'abandonner au profit de la conception chinoise de la transformation que j'ai pu comprendre que ce concept opère sur le passage tout comme l'advenue de l'autre dans le processus de la pratique théâtrale. Enfin, le cinquième concept, celui de l'altérité, celui qui s'est imposé dès le départ de ma réflexion m'a permis de comprendre la complexité de l'étranger que vit l'étudiant, l'étudiante dans cette pratique théâtrale lorsqu'il doit accueillir l'autre qui peut effrayer, déranger, déloger puis rassurer lorsque l'autre d'elle-même, de lui-même sera advenu, mais ce, après un temps certain.

Considérant que ces concepts ont besoin d'être raisonnés pour expliciter les données à recueillir, je me suis arrêté sur l'analyse en mode écriture pour faire ressortir du sens de la collecte des données. Cette collecte s'est effectuée par l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) consistant à placer le participant, la participante dans un état où elle revit une expérience du passé pour la raconter au présent, pour la vivre au présent, cela dit pour signifier qu'il ne s'agit pas pour celle-ci de se souvenir, mais bien de dire ce qu'elle vit à l'indicatif présent afin que le temps passé n'interfère pas dans le rappel de l'action, de l'expérience vécue. Dix entretiens auront été tenues avec autant de participantes, participants

différents ayant suivi le cours Techniques de création théâtrales au cours de 10 années précédent celle où j'ai commencé à réfléchir sur la problématique faisant l'objet du présent mémoire (afin, évidemment, que mon enseignement ne soit pas orienté par cette problématique tant qu'elle faisait l'objet de recherche sur des humains et que cette dernière n'en soit pas biaisée).

Cette collecte des données réalisée par entretiens d'explicitation (Vermersch 1994), suivi de son analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012) m'a permis d'établir des recouplements entre les expériences des participantes, des participants pour confirmer que l'étudiant, l'étudiante se transforme par la pratique de la création théâtrale au collégial pour laisser advenir une autre d'elle-même. Entre celle qu'elle était et celle qu'elle devient, il y a eu la rencontre de l'autre (le partenaire de jeu, le personnage, l'enseignant, l'enseignante, l'auditoire) qui pour participer à la dynamique de la transformation doit être perçu en grand respect dans un rapport d'humilité (Levinas, 1979) ou d'égalité (Ricoeur, 1990) permettant l'ouverture. Ces transformations prennent corps ultimement dans la prise de conscience qu'elle peut en avoir lorsque le temps de la transformation silencieuse (Jullien, 2009) s'est effectuée. C'est entre elle et celle qui est advenue qu'il y a « un temps de passage » (Jullien, 2009, p. 26-27), une continuation d'expériences qui opèrent la transformation imperceptible, silencieuse, à ce point silencieuse qu'elle peut passer inaperçue chez le principal, la principale intéressée. En revanche grâce à la spécificité descriptive « en première personne » des entretiens d'explicitation, c'est-à-dire des vécus singuliers qui amènent l'étudiant, l'étudiante à poser un regard au présent sur une situation passée. Dès lors, il est possible de jauger le « temps de passage », « la continuation d'expériences » (Potvin, 2025) ayant porté elle en soi à l'autre d'elle-même par la prise de conscience – qui le participant, la participante peut faire

soi-même / que l'analyse en mode écriture ne manquera pas de faire ressortir – de la transformation. (Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P., 2000). Comprendre la phénoménologie a permis justement ces prises de conscience. Sans prise de conscience, on ne perçoit pas la transformation, voire on ne peut la poursuivre, mais là n'est pas le point. Il est sur la compréhension « la continuation d'expériences » que l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012) permet, oui, de comprendre et de laisser émaner du sens.

Par ailleurs, chez moi, enseignant, les transformations soulèvent une intuition qui a donné lieu à la présente recherche. En effet, croisant mes étudiantes, mes étudiantes après quelques années, je percevais chez elles une transformation sans la comprendre, ce qui m'intriguait au plus haut point lorsqu'en discutant avec ceux-ci et celles-ci, elles me confiaient avoir profité de leur formation théâtrale au collégial pour évoluer. Elles et moi étions devant une transformation constatée mais non expliquée. Que s'est-il passé pour que l'étudiant, l'étudiante, par l'expérience de la pratique théâtrale, advienne une autre d'elle-même ? Il fallait retourner dans les expériences de cette dernière afin de prendre conscience du « couplage » » (Varelab & al., 1993) qui s'est effectué par les rencontres entre l'étudiant, l'étudiante en soi, autrement dit un organisme, et le personnage théâtral, le partenaire de jeu, l'enseignant, , l'enseignante, l'auditoire, bref, son environnement auquel elle a été « imbriqué[e] [...] sur de multiples modes » (Varela & al., 1993, p.274) pendant ce temps de la transformation permettant d'énacter l'autre d'elle-même.

Cette recherche évoque tout de même des limites malgré ses réussites : si un appel à des étudiantes, des étudiants de 10 cohortes sur autant d'années a été lancé, 10 d'entre elles et eux y ont répondu. Peut-on sous-entendre que ce sont 10 étudiantes, étudiants qui se sont

investis au mieux dans la pratique théâtrale lors de leur parcours au collégial et qui de ce fait étaient susceptibles de montrer que ce processus de transformation par l'altérité ait opéré ? Peut-on aussi avancer que celles et ceux ne se prêtant pas au processus métacognitif aussi rigoureux de l'entretien d'explicitation ne voient pas cette transformation s'opérer aussi fondamentalement ? Que la métacognition semi-dirigée effectuée en fin de cours ne soit qu'un prélude avorté de cette transformation ? Ce sont là des questions qui ne pouvaient entrer dans la présente problématique qui a traité un échantillon fort représentatif des étudiantes, étudiants échelonnés sur 10 ans dont 5 de la première année, 1 de la cinquième année et 4 de la dernière, et ce, par pure coïncidence, car ce sont elles, ce sont eux qui ont répondu à l'appel.

Peut-être serait-il pertinent de relancer la recherche dans le but d'éprouver un plus grand échantillonnage de données ou pour comparer la méthode semi-dirigée avec l'entretien d'explicitation, voire de poursuivre cette même problématique avec une approche quantitative afin d'en comparer les résultats. Sans doute que l'exercice serait intéressant. Toutefois, ce qui m'intéresse au plus haut point d'étudier dans une éventuelle recherche, c'est la place qu'occupe l'enseignant, l'enseignante dans une classe de théâtre ; vérifier comment celle qui se prend pour une créatrice qui façonne et inhibe l'épanouissement de l'étudiant, de l'étudiante comparé à celle qui avec bienveillance disparaît devant l'étudiant, l'étudiante pour le laisser advenir une autre d'elle-même.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Aden, J. (2016). Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie énactive des langues dans Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*, (coll. « Pédagogies en développement », p. 107-118). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Aden, J., et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue. Didactiser l'émergence. *Les langues modernes*, 4, 69-77.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante. Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 4 (192), 101 à 110.
- Angelino, L. (2008). L'a priori du corps chez Merleau-Ponty, *Revue internationale de philosophie* 2008/2 (244), 167-187.
- Aristote. (335 av. J.-C.). *De l'âme*. (Trad. du grec ancien par J. Tricot, 1969). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Aristote. (335 av. J.-C.). *Poétique*. (Trad. du grec ancien par J. Hardy, 1996). Paris, France : Gallimard.
- Avila, T. d'. (1588). *Le château intérieur*. (Trad. de l'espagnol par Claude Allaigre, 2014). Paris, France : Gallimard.
- Barba, E. (1993). *Le canoë de papier. Traité d'anthropologie théâtrale*. (Traduit de l'italien par Éliane Deschamps-Pria, 2004). Saussan, France: L'entretemps éditions.
- Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris, France: Gallimard.
- Bausson, G. et Lavallée, M. (1997). *Guide d'interprétation théâtrale*. Montréal, Canada: Leméac.
- Beauchamp, H. (1992). *Travail théâtral en cours. Des ados parlent du théâtre qu'ils font à l'école secondaire*. Valleyfield, Canada : Les Presses collégiales du Québec.
- Bergson, H. (2009). *L'évolution créatrice*. Paris, France : Quadrige.
- Boal, A. (1997). *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. Paris, France : La découverte.
- Bourgeois, B. (2018). Crédit. Crédit et créativité. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/creation-creation-et-creativite>

- Bourassa. (2010). *Glossaire du théâtre*. [En ligne] Récupéré à <https://www.theatrales.uqam.ca/glossaire.html>
- Brook, P. (1977). *L'espace vide. Écrits sur le théâtre*. Paris, France : Seuil.
- Cauchon-Roy, L (1980). *La Création collective, vécue par des troupes de théâtre et des groupes populaires*. Sherbrooke, Canada : Presses étudiantes, Cégep de Sherbrooke.
- Chaîné, F. (1994). Espace de jeu ou espace d'enseignement ? *L'Annuaire théâtral, L'enfance de l'art : théâtre et éducation, automne 1994* (16), 55-66.
- 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. Revue scientifique virtuelle*. Récupéré de Association canadienne d'éducation de langue française (Acelf) acelf.ca/c/revue/index.php#.Wcz8AsjyhPY.
- Chaîné, F. (2016a). L'imaginaire collectif et la créativité de l'enseignant dans la formation de l'enseignement en art dramatique dans Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*, (coll. « Pédagogies en développement », p. 119-132). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Chaîné, F. (2016b) Ce que l'art dramatique apprend à ceux et celles qui l'enseignent. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p.221-235), Québec, Canada : PUL.
- Chaouche, S. (2007). *La Philosophie de l'acteur. La dialectique de l'intérieur et de l'extérieur dans les écrits sur l'art théâtral français (1738-1801)*. Paris, France : Éditions Honoré Champion.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1988). *L'éducation artistique à l'école. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Canada : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau, J. (1965). *Jonathas du R.P. Gustave Lamarche et le théâtre collégial* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal).
- Courtine-Denamy, S. (2018). Altérité, philosophie. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Repéré à : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alterite-philosophie/>
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. France, Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2010). *Le biographique. Quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse : Université de Genève.

- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, (15), 165-184.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest, Roumanie : Zeta Books.
- Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*. (Traduit par Jean-Pierre Cometti, Christophe Domino, Fabienne Gaspari, Catherine Mari, Nancy Murzilli, Claude Pichevin, Jean Piwnica et Gilles A. Tiberghien). France, Paris : Gallimard.
- Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience. Entretien avec François Dubet réalisé par André Zeitler et Jérôme Guérin. *Recherche et formation*, 70. Récupéré à <http://www.ife.enslyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf>
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : PUF.
- Féral, J. (dir.). (2003). *L'École du jeu : former ou transmettre. Les chemins de l'enseignement théâtral*. Actes du Colloque international sur la formation de l'acteur organisé par l'Université du Québec à Montréal sous la direction de Josette Féral. Saint-Jean-de-Védas, France : L'entretemps.
- Fortin, S., Gagnon-Bourget, F., Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, H., Trudelle, S. (2016) L'approche par compétence dans la formation en art. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 277-294), Québec, Canada : PUL.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. Tome 3. Le souci de soi*. Paris, France : Gallimard.
- Gosselin, P., Murphy, S., Saint-Denis, É., Fortin, S., Trudelle, S., Gagnon-Bourget, F. (2016). L'approche par compétence dans la formation en art. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p.221-235), Québec, Canada : PUL.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647–666.
- Hamel, M. (2015). *L'impact de la création théâtrale au secondaire : pour une compréhension phénoménologique du potentiel transdisciplinaire de l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'être : en chemin avec Heidegger*. Paris, France : L'Harmattan.

- Husserl, E. (1992) *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Vrin - Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris, France : Le livre de poche.
- Jullien, F. (2012). L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité. *Fondation maison des sciences de l'homme*, (3), février 2012, 1-9.
- Lecoq, J., Carasso, J.-G., et Lallias, J.-C. (1997). *Le Corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*. France, Paris: ANRAT/Actes Sud – Papiers.
- Legendre, M.-F. (2001). «Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation», 12-31. Récupéré de http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF
- Levinas, E. (1979). *Le temps et l'autre*. France, Paris : Presses universitaires de France.
- Malraux, A. (1951). *Les Voix du silence*. Paris, France : Gallimard.
- Masciotta, D., Roth, W.M. et Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Marceau, C. (1994). L'art dramatique comme enseignement. *L'Annuaire théâtral, L'enfance de l'art : théâtre et éducation*, (16), 213-228.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris, France : Gallimard..
- Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique* (thèse de doctorat, Université Paris 13).
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives. Collection hors-série «Les actes»*, 15, 497-511.
- Morais, S. (2016). À l'école de l'altérité : les arts vivants. *Le sujet dans la cité* 2 (7), 105-114.
- Morais, S. (2016). Expérience du corps et création artistique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Éprouver le corps: corps appris, corps apprenant* (p. 227-238). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Morais, S. (2018). L'« entre » de la pratique et de la théorie. Une approche de recherche-création autopoïétique. *Expliciter* (119), 1-7.
- Müller, C. (2000). *Le training de l'acteur*. Paris, France : Conservatoire national supérieur d'art dramatique et Actes sud-Papiers.

- Page, C. (1992). Faire semblant/Faire comme si. *Attitudes*, (16), 18-23.
- Paquin, L.-C. et Noury, C. (2020). Petit récit de l'émergence de la recherche-création médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique. *Communiquer : La communication à l'UQAM*, 103-136.
- Pavis, P. (2013). *Dictionnaire du théâtre*. Paris, France : Armand Colin.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Roques, S. (2015). *Dans la peau d'un acteur*. Paris, France: Armand Colin.
- Ryngaert, J.-P. (2004) Sur différentes façons d'être avec l'autre : réglages à vue et au présent. *L'Harmattan, Études littéraires* 2, (31-32), 161-169.
- Ryngaert, J.-P. (2010). *Jouer, représenter. Pratiques dramatiques et formation*. Paris, France : Armand Colin.
- Soulages, F. (2007). L'expérience de l'altérité de l'art ou l'art comme expérience de l'altérité. *Marges*, 6. En ligne : <http://marges.revues.org/641>
- Stanislavski, K. (1949). *La construction du personnage*. (Traduit par Élisabeth Janvier), Paris, France : Pygmalion.
- Stanislavski, K. (1936). *La formation de l'acteur*. (Traduit par Élisabeth Janvier), Paris, France : Payot.
- Trembaly, L. (1993). *Le crâne des théâtres. Essais sur les corps de l'acteur*. Montréal, Canada : Leméac.
- Ubersfeld, A. (1981). *L'école du spectateur. Lire le théâtre* 2. France, Paris : Éditions sociales.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, France : Seuil.
- Vermersch, P. (1989). Expliciter l'expérience. Dans Jobert, dir. Apprendre par l'expérience. *Éducation permanente*, 100/101, 123-132.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. France, Paris : ESF
- Vigeant, L. (1989). *La lecture du spectacle théâtral*. Laval, Canada: Mondia
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral*, 55, 59–72.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC.

Le numéro du certificat est 2020-239.