

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ACCOMPAGNEMENT DRAMATURGIQUE
À L'ÉCOLE NATIONALE DE THÉÂTRE
ET AU CENTRE DES AUTEURS DRAMATIQUES (CEAD)

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
ELIZABETH BOURGET

FÉVRIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à mon directeur de recherche, Yves Jubinville. Je lui dois beaucoup. Merci d'avoir été si disponible et de m'avoir aiguillée sur de nombreuses références. Merci pour cet accompagnement attentif.

Merci à tous ceux et celles qui ont accepté de participer à mon enquête, soit par un entretien, soit en répondant par écrit à un questionnaire. Je viens de passer plus de deux ans à relire vos verbatims et vos réponses. Vous avez, en quelque sorte, accompagné cette recherche. Un merci spécial aux participants à la longue table lors du pique-nique dramaturgique, le 26 janvier 2019 : Pascal Brullemans, Olivier Choinière, Rébecca Déraspe, Émilie Monnet, Francis Monty, David Paquet et Gabriel Plante. Vos propos ont éclairé et nourri ma recherche. Merci également à Olivier Choinière, Étienne Lepage et Émilie Monnet d'avoir accepté de me rencontrer pour parler de leur travail d'écriture. Merci à Pier-Luc Lasalle. Merci à Ana Carneiro pour sa présence lors du pique-nique et à Emmanuelle Sirois pour nous avoir mis en contact.

Merci à André Brassard et à Jean-Claude Germain pour le temps accordé et la pensée partagée.

Merci au CEAD, à Alain Jean, à toute l'équipe pour le soutien apporté au pique-nique dramaturgique, ainsi qu'à Emploi Québec.

Merci à Mariette Théberge de m'avoir si généreusement éclairée sur la méthodologie.

Je remercie également le FRQSC dont le soutien m'a été essentiel pour mener à bien cette recherche.

Merci à tous mes amis et amies ! À José Morel-Cinq Mars, pour m'avoir mis en image, en 2014, la méthodologie, et pour sa réaction spontanée à propos des personnes qui ne posent que des questions sans faire de suggestions. Et pour l'amitié. À René pour la lecture et les échanges. À Pierre P., pour son amitié et son écoute. À Suzy, pour ses encouragements constants. Et à mon chat pour sa grande patience.

La rédaction épiciène

J'ai suivi les recommandations du guide de féminisation proposé par l'UQAM. C'est ainsi que dans ma thèse, il sera question des auteurs et des autrices, et non de l'auteur.trice. Je crois que cela convient bien au sujet de cette recherche et rappelle que le travail d'accompagnement dramaturgique est fait par des personnes et avec des personnes.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES TABLEAUX..... | viii |
| RÉSUMÉ..... | ix |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I LE TERRAIN ET LA PROBLÉMATIQUE..... | 14 |
| 1.1 Une pratique québécoise développée dans deux structures atypiques | 14 |
| 1.1.1 Le Centre des auteurs dramatiques (CEAD) | 16 |
| 1.1.2 Le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre du Canada | 26 |
| 1.2 La problématique..... | 32 |
| 1.2.1 Une expertise spécifique et peu documentée..... | 32 |
| 1.2.2 Accompagnement dramaturgique et <i>Dramaturg</i> | 33 |
| 1.2.3 Une expertise acquise par la pratique..... | 36 |
| 1.2.4 Pluralité des voix et des pratiques dans la dramaturgie québécoise contemporaine | 38 |
| 1.2.5 Question de recherche | 42 |
| CHAPITRE II LA MÉTHODOLOGIE : RECHERCHE-INTERVENTION ET AUTO-ETHNOGRAPHIE..... | 44 |
| 2.1 Une approche mixte..... | 44 |
| 2.1.1 Recherche-intervention ou recherche-action ? | 45 |
| 2.1.2 Apport auto-ethnographique et recherche ontogénique..... | 46 |
| 2.2 Collecte de données et recherche qualitative/interprétative | 49 |
| 2.2.1 Méthodologie des entretiens semi-dirigés, difficultés rencontrées et posture de chercheuse..... | 51 |
| 2.2.2 Méthodologie des questionnaires | 54 |
| 2.2.3 Analyse des données..... | 57 |

| | |
|--|-----|
| 2.3 La journée de rencontres : Un pique-nique dramaturgique | 60 |
| CHAPITRE III ÉCLAIRAGE THÉORIQUE..... | 65 |
| 3.1 Qu'est-ce qu'accompagner ? | 65 |
| 3.1.1 Les noms de l'accompagnement : mentor, parrain, tuteur, coach, compagnon, conseiller..... | 69 |
| 3.1.2 La <i>parrésia</i> , fonction du conseiller ?..... | 73 |
| 3.1.3 Socrate et le maître ignorant..... | 75 |
| 3.1.4 Le bricoleur et ses outils..... | 78 |
| 3.2 La dramaturgie..... | 80 |
| 3.2.1 La crise du drame moderne, version québécoise (en résumé)..... | 80 |
| 3.3 Qu'est-ce que l'on accompagne et qui est accompagné ? | 89 |
| 3.3.1 Accompagner l'écriture et la réécriture..... | 89 |
| 3.3.2 La polyvalence de l'auteur ou de l'autrice dramatique | 92 |
| CHAPITRE IV PORTRAIT DE L'ACCOMPAGNEMENT DRAMATURGIQUE À L'ENT ET AU CEAD | 96 |
| 4.1 Un accompagnement en contexte de formation | 96 |
| 4.1.1 Caractéristiques principales du programme d'écriture de l'ENT..... | 98 |
| 4.1.2 Des cours-ateliers | 104 |
| 4.1.3 Accompagner l'écriture des textes présentés en exercices publics ou semi- publics..... | 108 |
| 4.1.4 Maïeutique, transmission et mentorat..... | 117 |
| 4.1.5 Une école, un lieu où on peut se tromper ? | 120 |
| 4.2 Un accompagnement en contexte professionnel | 123 |
| 4.2.1 Caractéristiques principales des services d'accompagnement au CEAD | 125 |
| 4.2.2 Des ateliers avec acteurs | 127 |
| 4.2.3 L'accompagnement | 130 |
| 4.2.4 Le conseiller : un spécialiste et un interlocuteur | 139 |
| 4.2.5 Le conseil et le dire-vrai | 141 |
| 4.3 Des points communs..... | 147 |
| 4.3.1 Le conseil et le doute | 147 |
| 4.3.2 Ni co-responsable, ni co-créateur | 148 |
| 4.3.3 Le temps de la création et celui de l'accompagnement..... | 151 |
| 4.3.4 Les figures du mécanicien et du compagnon de route..... | 155 |
| 4.4 Les étapes de développement de la pratique | 158 |

| | | |
|--|---|-----|
| 4.4.1 | Chez les conseillers et conseillères non-auteurs..... | 159 |
| 4.4.2 | Du côté des auteurs et des autrices qui accompagnent..... | 160 |
| CHAPITRE V LES OUTILS | | 163 |
| 5.1 | Les outils d'accompagnement | 164 |
| 5.1.1 | Le contrat..... | 164 |
| 5.1.2 | La lecture | 166 |
| 5.1.3 | Quoi dire, comment le dire, et quand | 171 |
| 5.1.4 | Poser des questions ou faire des suggestions ?..... | 173 |
| 5.1.5 | Des « outils pour penser » | 177 |
| 5.1.6 | La position du spectateur..... | 178 |
| 5.2 | Les outils de dramaturgie | 180 |
| 5.2.1 | La pulsion première versus ce qui émerge par la suite..... | 182 |
| 5.2.2 | Préciser le sens et les enjeux | 185 |
| 5.2.3 | La forme et la langue | 188 |
| 5.2.4 | La construction du texte : action dramatique, situation, structure..... | 193 |
| 5.2.5 | Le personnage..... | 198 |
| 5.2.6 | Les outils de dramaturgie et les écritures atypiques..... | 200 |
| 5.3 | Retour sur le contenu de ce chapitre..... | 202 |
| CHAPITRE VI PRATIQUES PRÈS DU PLATEAU : QUEL ACCOMPAGNEMENT ? | | 205 |
| 6.1 | Les écritures dont il est ici question | 205 |
| 6.2 | Quelle place pour ces écritures à l'ENT et au CEAD ?..... | 210 |
| 6.2.1 | État de la situation | 210 |
| 6.2.2 | Les difficultés rencontrées : questions de temps et d'éthique | 214 |
| 6.3 | Des processus très diversifiés et des dénominateurs communs..... | 216 |
| 6.3.1 | Des processus diversifiés..... | 216 |
| 6.3.2 | Des dénominateurs communs..... | 221 |
| 6.4 | Quel accompagnement, selon quelles modalités ? Et avec quels outils ? | 223 |
| 6.4.1 | Les besoins exprimés..... | 223 |
| 6.4.2 | Les outils de l'accompagnement de textes peuvent-ils servir ?..... | 225 |
| 6.4.3 | Des pistes à explorer au CEAD et à l'ENT | 236 |
| CONCLUSION | | 238 |

| | |
|--|-----|
| ANNEXE A LES ENTRETIENS : LISTE DES PARTICIPANTS ET QUESTIONS POSÉES..... | 245 |
| ANNEXE B QUESTIONNAIRES AUX DIPLÔMÉS DE L'ENT ET AUX MEMBRES DU CEAD..... | 247 |
| ANNEXE C COMPILATION DE RÉPONSES À UNE MÊME QUESTION ENT ET CEAD | 261 |
| ANNEXE D LE PIQUE-NIQUE DRAMATURGIQUE..... | 268 |
| BIBLIOGRAPHIE | 271 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|---|------|
| 2.1 | Composition de l'échantillon des 16 entretiens | 50 |
| 2.2 | Taux de réponses aux questionnaires selon la répartition par le nombre d'années d'expérience | 56 |

RÉSUMÉ

Cette thèse de type recherche-intervention porte sur l'accompagnement dramaturgique des auteurs et des autrices dans l'écriture de leurs textes, tel qu'il est pratiqué au Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et dans le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre (ENT). Cet accompagnement se distingue de celui d'un *Dramaturg*, car il se fait essentiellement hors production. Ma thèse s'appuie sur les résultats d'une enquête comportant 16 entretiens auprès de personnes (auteurs, autrices ou spécialistes de la dramaturgie) qui font de l'accompagnement, afin de découvrir comment ils et elles travaillent et quels sont leurs outils (modes d'intervention ou éléments d'analyse dramaturgique, etc.). Également, 15 diplômés du programme d'écriture de l'ENT et 11 auteurs et autrices membres du CEAD ont répondu à un questionnaire, me permettant de connaître leur point de vue sur l'accompagnement dont ils ont bénéficié. La thèse comporte une part d'autoethnographie, car j'ai été moi-même conseillère dramaturgique au CEAD.

Mon intervention a été complétée par une journée de rencontres, en janvier 2019, où tous les participants à l'enquête étaient invités à s'interroger ensemble sur la nature de ce travail. J'y ai partagé mes résultats préliminaires. Des personnes ayant une longue expérience de l'accompagnement ainsi qu'une chercheuse invitée y ont présenté leur pratique. La deuxième partie de la journée était consacrée aux écritures de plateau : des auteurs et des autrices ont décrit leurs processus de travail et leurs besoins spécifiques d'accompagnement. En effet, les auteurs et les autrices sont de plus en plus présents en salle de répétition, cumulant les fonctions d'écriture, de jeu, de mise en scène, ou travaillant à partir d'improvisations ou encore en co-écriture. Plusieurs développent des collaborations interartistiques ou multidisciplinaires. Si le premier objectif de cette recherche était de documenter la pratique de l'accompagnement dans le programme d'écriture de l'ENT et au CEAD, le deuxième était de voir si des modifications sont nécessaires pour répondre aux besoins des écritures avec le plateau.

La thèse présente d'abord une brève mise en perspective historique du CEAD, fondé en 1965 par des auteurs, et du programme d'écriture de l'ENT, mis en place en 1975. J'aborde ensuite ma méthodologie, qui emprunte, d'une part, à la recherche-action et à la recherche-intervention et, d'autre part, à la recherche ontogénique. Mon cadre

théorique repose sur la notion d'accompagnement et ses différents termes, de la maïeutique à la relation d'aide en passant par le conseil, et sur celle de dramaturgie comme art d'écrire des textes de théâtre, des textes pensés pour la scène. Dans le chapitre suivant, je trace un portrait détaillé de l'accompagnement dramaturgique dans le programme d'écriture de l'ENT et au CEAD. Je présente également les outils utilisés par les personnes qui accompagnent : outils d'accompagnement et de dramaturgie. Le dernier chapitre porte sur les pratiques d'écriture avec le plateau des auteurs et des autrices et la place faite à celles-ci dans le programme d'écriture de l'ENT et au CEAD. J'étudie comment les outils d'accompagnement précédemment décrits peuvent s'avérer utiles dans ces pratiques et je propose des ajustements.

Mots clés : accompagnement dramaturgique, CEAD, ENT, dramaturgie québécoise, intervention (recherche), pédagogie, transmission, théâtre québécois, écriture dramatique, *Dramaturg*.

INTRODUCTION

Pour bien introduire cette thèse, je dois d'abord présenter le parcours de la praticienne-chercheuse que je suis. C'est ce parcours qui m'a amenée à entreprendre cette recherche et qui l'a nourrie. On trouvera à la fin de cette introduction une présentation des chapitres de la thèse. En ce qui concerne le terrain et la problématique de ma recherche, ils sont éclairés par ce qui suit et développés dans le premier chapitre.

La présente recherche n'existerait pas si je n'avais pas été conseillère dramaturgique au CEAD de 2006 à 2016, si je n'avais pas coordonné le programme d'écriture dramatique de l'École nationale de théâtre de 1995 à 2001 et si je n'avais pas enseigné de 1988 à 2019 dans ce même programme. Toutes ces années à éprouver un certain malaise, un sentiment d'imposture, à penser que j'aurais dû « savoir ». Savoir comment on écrit pour le théâtre, comment on l'enseigne et quel est le secret pour qu'une pièce trouve rapidement une scène et son public. Me demander si mes interventions étaient adéquates, pertinentes, sans trouver de références pour y réfléchir. Cette recherche m'aura au moins appris que je ne suis pas la seule à avoir l'impression de ne pas bien savoir et que ceux qui disent savoir ont tout de même des doutes et des questions.

Je viens de la pratique et uniquement de la pratique. Si j'ai entrepris cette recherche à l'université, c'est parce que je ressentais le besoin d'un cadre rigoureux, de regarder cette pratique avec des yeux différents.

En fait, je crois que mes questions sur savoir comment écrire ont des racines plus anciennes : je suis la première diplômée du programme d'écriture de l'École nationale de théâtre du Canada. À vingt ans, je voulais faire du théâtre : écrire des textes qu'on monterait en équipe et dans lesquels je jouerais également. C'est le théâtre qui m'a toujours intéressée et un concours de circonstances qui m'a menée dans ce nouveau programme. J'ai peu de notes manuscrites de mon passage à l'École. Il y avait chez Jean-Claude Germain qui coordonnait alors le programme un grand souci de m'apprendre une sorte d'efficacité : ce qui pouvait se faire ou pas sur une scène, les possibilités et les limites. Il le résume bien dans l'entrevue qu'il accorde aux *Cahiers de théâtre Jeu* en 1979 :

Si un auteur n'a pas réglé les problèmes de l'espace scénique, de la mise en scène, le metteur en scène ne réussit pas à les régler. C'est ce que j'apprends aux gens à qui j'enseigne et c'est ce que je m'apprends à moi-même. (dans David et Noël, p. 50)

C'est ce que Germain a dû lui-même apprendre en montant ses propres textes et ce que Bernard-Marie Koltès (1990) trouvera difficile dans l'écriture théâtrale :

Ce qui se passe dans une scène, ce qui se dit, tout cela, c'est facile à imaginer ; écrire une jolie scène d'amour, c'est la chose la plus facile du monde ; « bien écrire », comme on dit, c'est élémentaire, tout le monde peut le faire. Ce qui est difficile, ce qu'il faut apprendre, ce qu'on met du temps à apprendre, et qu'on rate, et qu'on recommence, qu'on ne réussit jamais tout à fait et qui empêche de dormir, ce sont des choses comme : faire rentrer quelqu'un sur un plateau, lui donner une raison de sortir, et voir à quel point cette raison modifie la scène qu'on imaginait d'abord ; maîtriser les personnages même quand ils sont hors scène, pour savoir comment on va les retrouver. (Koltès, 1990, p.121)

Germain donnait deux cours aux étudiants en interprétation à l'École nationale : un cours appelé « gymnastique intellectuelle », qui favorisait le développement d'une culture générale par le biais de lectures sur les poètes, les philosophes, les fondateurs

des grandes religions, etc., et un atelier d'adaptation théâtrale avec les étudiants de troisième année. En tant que première et, pendant un an, seule étudiante de la section d'écriture, j'assistais aux deux cours. Dans l'atelier d'adaptation, c'était en général des textes de théâtre qu'il s'agissait d'adapter. Tout était donc affaire de référent. Comment transposer *Qui a peur de Virginia Woolf?* d'Albee en contexte québécois ? Je me rappelle que les descriptions de personnages prenaient des allures de « bibles télé », ces descriptions préparées au départ d'une série pour alimenter les intrigues sur plusieurs années. Avec le recul, j'y vois une façon d'amener les étudiants et les étudiantes à ancrer solidement les personnages dans le sol québécois, à prendre conscience de comment leur imaginaire était encombré de référents venus d'ailleurs. On oublie aujourd'hui le virage pris dans les années 1960 et 1970, la « décolonisation », ou peut-être dans des termes plus actuels, la réappropriation que nous avons collectivement réalisée : cesser de penser en fonction de modèles venus d'ailleurs et en particulier de la France pour construire un théâtre québécois, qui aborderait les réalités d'ici et dans lequel le public se reconnaîtrait.

« L'esprit a besoin de contraintes », écrit Jacques Rivière dans une correspondance avec Artaud (1968/1981) qui est une sorte d'accompagnement et que j'ai lue à la suggestion de Germain, justement. Les contraintes, quand elles ne sont pas posées de façon trop rigide donnent une certaine assurance et surtout, une envie de les dépasser, de travailler à les faire reculer. Également, et je semble ici faire écho aux résultats de ma recherche, passer trois ans à l'École nationale de théâtre donne à quelqu'un qui veut écrire un grand sentiment de liberté. En tout cas, c'est ce que j'ai reçu.

Comme tous les étudiants qui sont passés par l'École, j'ai beaucoup appris au contact de nombreux professeurs. J'avais deux cours d'écriture proprement dit, le cours d'adaptation théâtrale que je viens d'évoquer et un accompagnement sur mes projets d'écriture, constitué de rencontres ponctuelles. À la fin de mon parcours, la section avait suffisamment d'étudiants pour que nous ayons un cours à nous, avec Jean-

Claude Germain, chaque semaine. On connaît la capacité de Germain à déployer sa pensée à voix haute et à se lancer dans de longues mises en perspective historiques. Je crois qu'il faisait un réel effort, dans ce cours, pour être à notre écoute, nous poser des questions, mais le naturel reprenait le dessus et c'était pour nous une chance d'apprendre sur toutes sortes de sujets. Germain m'a permis, nous a permis, à nous, ses étudiants et au public du Théâtre d'Aujourd'hui, de nous « situer ». C'est son héritage, ce qui est au fond de moi encore aujourd'hui et dont il résume ainsi une partie :

Le théâtre québécois est né avec Tremblay mais il était déjà vivant depuis très longtemps, c'est-à-dire le début du XIXème siècle. En fait, je considère que nous sommes tout à la fois l'aboutissement d'une tradition théâtrale en partie populaire et en partie littéraire, et le début d'une dramaturgie nationale autonome et nord-américaine. (Germain, dans Andrès et Lacroix, 1981, p. 171)

Je suivais aussi d'autres cours avec les étudiants d'interprétation de ma promotion. Victor-Lévy Beaulieu nous parlait de littérature, Marcel Sabourin nous faisait improviser. J'ai aussi appris d'André Brassard. Pendant que j'étais à l'École, il a dirigé les étudiants de ma promotion à chaque année, deux fois dans un Shakespeare, une fois dans Tchekhov. Brassard aimait chercher, questionner, essayer. Il était très critique par rapport à son travail. C'est sans doute ce que j'ai appris de lui, que ce sont les questions qui nous font avancer dans la pratique. Et croire qu'en art, tout est possible, qu'il faut seulement trouver la manière de le faire.

Germain parlait de l'auteur comme d'un artisan. Il explique bien cette vision :

Donc cela va à l'encontre de l'« inspiration ». [...] Sa fonction est de prendre une matière verbale et de la transformer en matière théâtrale. Que ça soit ses souvenirs, des conversations, des livres qu'il a lus, des improvisations d'acteurs, n'importe quoi, lorsque l'auteur prend ce matériel et le transforme, il joue son rôle. C'est lui qui choisit les mots et organise l'action dramatique de la façon la plus efficace possible. » (Germain, dans David et Noël, 1979, p.52)

En langue anglaise, le vocable auteur dramatique peut se traduire par deux termes : *author* et *playwright*. La racine de *playwright* vient du verbe *wrought*, forger. Il y a donc l'idée d'un artisanat, de fabriquer une pièce. C'est ce que Jean-Claude souhaitait : une communauté d'auteurs « de métier »¹. Même si personne ne pouvait espérer en vivre au Québec, cette notion de métier a tout de même continué de m'habiter et explique peut-être mon intérêt pour le droit d'auteur et ma participation à la fondation de l'Association québécoise des auteurs dramatiques (AQAD). J'en fus la première secrétaire exécutive et René-Daniel Dubois le premier président.

Avoir l'occasion, en 1988, de donner un cours à l'ENT fut pour moi tout un honneur. Le comédien, metteur en scène et auteur² Yves Desgagnés avait remplacé Jean-Claude Germain en 1987 et m'a demandé de faire un cours sur le « récit » : l'importance dans une pièce de raconter une histoire, de la construire, qu'il y ait un début, un milieu, une fin. Avec le recul, je crois pouvoir dire que je n'ai pas fait un très bon cours ! D'une part, comme beaucoup d'auteurs (je l'ai découvert par la suite), ce que je trouvais le plus difficile était justement la construction de la fable. Et d'autre part, raconter de quelle façon, dans quel but ? Selon Brecht, Aristote, Boal ? Un étudiant ne cessait de me répéter que dans Beckett, il n'y avait pas d'histoire, qu'il ne se passait rien. Alors nous avons lu *En attendant Godot* (1952) pour découvrir qu'il se passait tout de même beaucoup de choses ! Et de la même manière, si l'on était bouleversé par les personnages de Tremblay dans *Les Belles-Sœurs* (1968), c'est parce que ces personnages étaient dans une situation, le *party* de timbres, où ils pouvaient s'incarner et agir.

Cette posture de l'autrice qui aurait su comment construire une fable et aurait transmis cette expertise à de jeunes auteurs ne me convenait pas. Je ne voulais pas

¹ Dans un entretien accordé dans le cadre d'une émission de télé pour les 20 ans de l'École nationale, en 1980, il revient d'ailleurs sur cette notion, souhaitant que les étudiants du programme développent une « attitude professionnelle » vis-à-vis de l'écriture. (Faucher, 1980)

² De trois textes, tous produits, dont deux coécrits avec Louise Roy.

être celle qui dit : c'est comme cela qu'on fait, ou même seulement c'est ainsi qu'on « peut » faire. Je considérais que d'autres personnes, d'autres auteurs étaient plus compétents que moi en cette matière. Ce que je pouvais partager avec les étudiants et les étudiantes, c'était mon intérêt pour les textes de théâtre, ma passion pour le travail sur la forme, comment cette dernière conditionnait le rapport avec le spectateur (on ne reçoit pas une pièce de Brecht et une pièce de Beckett de la même manière). J'ai souvent dit que je ne voulais rien transmettre, mais ce n'est pas tout à fait exact. Ce sont des questions sur la forme du texte théâtral que je voulais partager avec eux. L'auteur dramatique et traducteur René Gingras venait de succéder à Yves Desgagnés à la coordination du programme en 1990 et je lui ai proposé de faire un séminaire de lectures, « Lire pour écrire ». Ce fut pour moi comme une deuxième école.

Avec les étudiants et étudiantes, je parcourais tout le répertoire du XX^e siècle, de Tchekhov à Koltès, de l'expressionnisme allemand au théâtre américain, en tentant de mettre en évidence l'évolution des formes, m'inspirant de Styan (1981) et de Szondi (1965/1987). Mes outils, mes repères me viennent de ce cours. Il m'a nourri comme, je crois, il a nourri les étudiants et étudiantes. Ma démarche s'inscrivait sans que je le sache dans l'esprit du *Maître ignorant* de Rancière (1987). J'encourageais les étudiants à faire eux-mêmes leur chemin dans ce qu'ils lisaient, à y trouver des sources d'inspiration, à imiter pour ensuite se distancer. Des projets de création et de traduction sont nés de ce cours.

Au départ de René Gingras en 1995, j'ai posé ma candidature et j'ai été retenue pour le poste de responsable du programme d'écriture dramatique. André Brassard était alors le directeur du programme d'interprétation et d'écriture³ et je me réjouissais

³ À sa création en 1975 et jusqu'en 2001, le programme d'écriture était rattaché à celui d'interprétation. Dans les faits, j'ai toujours eu carte blanche pour le choix des cours et des professeurs et j'administrerais un budget spécifique, comme ce fut le cas auparavant pour René Gingras. La seule fois où Brassard a passé outre, c'est parce qu'il souhaitait faire l'accompagnement dramaturgique d'une étudiante et il s'en est excusé par la suite.

d'échanger et de travailler avec lui. Je ne me sentais toujours pas d'une grande compétence pour transmettre quoi que ce soit. Peut-on être un interlocuteur valable sans maîtriser sur le bout des ongles la construction dramatique et pour reprendre la formule de Mamet (1998/2013) dans *Trois usages de la lame*, « le problème du deuxième acte » (p. 37) ? Je ne maîtrisais pas ce problème⁴, mais j'avais accumulé au fil des ans une pratique d'autrice assez diversifiée. Peu d'auteurs ou d'autrices se sont comme moi intéressés à un théâtre populaire à travers ce qu'on appelait alors le théâtre d'été et, plus tard, dirigés vers l'expérimentation pure en écrivant pour le Groupe multidisciplinaire de Montréal, dirigé par Jean-Luc Denis et dont la pratique s'inspirait du Wooster Group d'Elizabeth LeCompte à New York. Du bateau-théâtre L'Escale (*Bonne fête maman*, 1980) à la salle Fred-Barry (*Songe pour un soir de printemps*, 1981, *Un monde nouveau*, 1993) et de la Compagnie Jean Duceppe (*En ville*, 1982) au Théâtre d'Aujourd'hui (*Bernadette et Juliette*, 1979, *Appelle-moi*, 1995), ma pratique a été particulièrement éclectique. J'y voyais un avantage pour accueillir de jeunes auteurs et de jeunes autrices aux intérêts divers.

Également, il me semblait que je pouvais « organiser », structurer un programme. De quoi une étudiante ou un étudiant avait-il besoin pour « devenir l'autrice ou l'auteur qu'il était » comme j'avais l'habitude de dire, avant même d'avoir lu Nathalie Heinich (2000) ? Il ne faut pas perdre de vue qu'à l'époque, à l'exception du programme de *playwriting* de la *Yale School of Drama*, il n'existait à peu près aucun programme digne de ce nom en écriture dramatique et surtout pas dans une école de théâtre qui ne soit pas une structure universitaire. En France, c'était le règne des metteurs en scène et on accordait bien peu de place aux auteurs, comme en fait état Koltès : « Personne, et surtout pas les metteurs en scène, n'a le droit de dire qu'il n'y a pas d'auteur. Bien sûr qu'on n'en connaît pas, puisqu'on ne les monte pas » (Koltès, 1990, p. 125). Surtout, on était assez éloigné de l'idée d'une formation en

⁴ D'autant qu'il se pose différemment à chaque nouveau texte...

écriture. Comme Fayner (2019) en témoigne, en France, avant la mise en place de programmes dans les années 2000, « l'écriture de création était, jusqu'alors, réputée non enseignable » (Fayner, 2019, p. 253).

Au fil des ans, Yves Desgagnés, puis René Gingras avaient créé des cours, des ateliers, en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Par exemple, Gingras avait introduit un cours de philosophie, un cours de dessin, un cours-atelier d'écriture jeune public, un cours de langue⁵. J'ai conservé ce qu'ils avaient mis en place en y faisant quelques ajouts, notamment un cours-atelier de traduction, et j'ai structuré l'ensemble. À ma première cohorte, j'ai présenté leur cursus de première année comme une « boîte à outils ». Il y avait l'outil « langue » dont le cours sous forme de tutorat s'étendait sur toute l'année. J'ai aussi demandé à Jean-Marc Dalpé de donner un cours-atelier sur la construction dramatique, Action dramatique et personnage. Je trouvais important que les étudiants aient accès aux fondements. Les années 1990 ont été au Québec, les grandes années du postmodernisme. Des étudiants en écriture me faisaient part de leur désir d'explorer, de casser le moule... mais le moule leur était inconnu. Ce cours-atelier était suivi en deuxième session d'un cours-atelier d'adaptation de nouvelles, confié à René Gingras. C'était une façon de repasser par les questions de construction, mais à partir d'un matériau littéraire et donc de se demander de quoi le théâtre est fait. Tout au long de l'année, il y avait Lire pour écrire et aussi un atelier où ils pouvaient travailler librement sur un projet de leur choix. Je les encourageais à se lancer dans leur rêve le plus fou, question de l'appriivoiser. Il y avait déjà des excursions critiques où tous les étudiants du programme allaient voir un spectacle de théâtre et en discutaient. J'ai gardé l'idée en proposant de plus toute une gamme de manifestations socio-culturelles, d'un concert de la SMCQ à un spectacle de danseuses nues, en passant par le salon de l'ésotérisme. Ces excursions étaient pour moi l'occasion de leur faire prendre conscience qu'il y

⁵ Ce cours est présenté en détail au chapitre IV.

avait toutes sortes de public et de les encourager à chercher quel serait leur théâtre, quel serait leur public. Et quand un étudiant m'a dit qu'il ne voulait pas écrire en fonction d'un public, mais amener le plus de public possible vers son projet à lui, j'ai trouvé que nous n'avions pas perdu notre temps. En plus des cours de formation générale, parce que je trouvais important d'aiguiser la pensée de ces jeunes auteurs et autrices, j'avais demandé à René-Daniel Dubois de donner, le temps d'une session, un atelier de lecture et de discussion ayant pour thème les fondements de la tragédie, autrement dit les rapports entre théâtre et société. Le programme a continué d'évoluer au fil des ans et il en sera question au chapitre IV. Je présente ce cursus, d'une part parce que je reprends dans cette recherche la notion d'outils qui pour moi est importante : je peux proposer des outils et il appartient à chacun ensuite de composer son modèle s'il le désire. D'autre part, parce que je suis bien consciente que cette proposition de programme est une vision de l'écriture et de l'auteur dramatique, un biais, et que ce biais fait partie du filtre avec lequel la chercheuse observe les phénomènes.

Jusqu'à Diane Pavlovic, qui m'a remplacée, la coordination du programme d'écriture a toujours été confiée à des auteurs de théâtre ou, en tout cas, à des artistes qui avaient l'expérience de l'écriture. Par contre, au CEAD, j'ai été la première autrice membre à devenir conseillère⁶. Au CEAD, la question des savoirs et des outils s'est posée avec plus d'acuité, parce que j'étais seule à travailler avec l'auteur sur son texte, sauf quand il y avait des périodes d'atelier avec des acteurs. Il n'y avait pas, comme à l'École, d'autres interlocuteurs avec qui discuter d'un texte ou du parcours d'un auteur ou d'une autrice. Chaque conseiller ou conseillère travaille en effet avec ses auteurs et autrices et, comme le temps manque constamment, les mises en commun sont difficilement possibles. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les tâches d'un

⁶ À mon embauche, on a d'ailleurs formellement insisté pour que je mette de côté tout projet d'écriture. Dans un premier temps, la page me présentant comme autrice sur le site Internet a même été retirée, ainsi que mes textes déposés au Centre de documentation.

conseiller dramaturgique du CEAD sont nombreuses : la planification et l'organisation de lectures publiques ponctuelles et du festival de la Semaine de la dramaturgie devenu, en 2009, Dramaturgies en dialogue, en plus de l'École d'été qui y est rattachée à compter de 2013, la planification et l'organisation des ateliers avec acteurs et actrices, la préparation de rapports pour les organismes de financement, l'organisation des jurys pour les prix de la Fondation du CEAD et pour divers projets d'échange et de résidence, l'organisation des résidences d'écriture du CEAD (appel de candidatures, constitution d'un jury, lecture des dossiers, choix des participants, organisation de la logistique, choix du lieu, planification budgétaire), la planification et l'organisation des ateliers de formation continue, l'accueil de visiteurs et d'autrices ou d'auteurs étrangers en résidence, la diffusion des textes par contact avec des directions artistiques ou des metteurs en scène. Parfois, ce n'est que chez moi, en soirée, ou à six heures du matin, que je trouvais le temps de préparer mes rencontres dramaturgiques. Ce fut tout de même une chance incroyable de rencontrer tant d'autrices et d'auteurs doués. De quoi a-t-on besoin afin d'être une interlocutrice valable pour des autrices et des auteurs aux écritures aussi différentes l'une de l'autre que Geneviève Billette, Olivier Choinière, Carole Fréchette, Pascale Rafie, Marcel-Romain Thériault, par exemple ? Comment travailler pour que l'accompagnement soit stimulant et constructif ?

J'ai donc passé toutes ces années du côté des autrices et des auteurs dramatiques et de leurs œuvres. Dans l'écologie du théâtre, on peut les voir comme une espèce en mutation (Jubenville, 2009). Mais non en voie de disparition. Les pratiques évoluent, les formes également. J'en ai été témoin pendant plus de quarante ans par mon travail et mon implication dans les deux structures qui sont le terrain de ma recherche, le Centre des auteurs dramatiques et le programme d'écriture de l'ENT.

Ce sont ces deux structures qui sont présentées dans le chapitre I. Une brève mise en perspective historique apporte des précisions sur leur naissance et leur évolution au fil

du temps. Je procède également à quelques comparaisons avec des structures similaires, aux États-Unis et en France, afin de faire ressortir ce qui rend le CEAD et le programme d'écriture de l'ENT atypiques. J'aborde ensuite ma problématique et ma question de recherche. Cette pratique québécoise n'a jamais été documentée et elle est différente de celle du *Dramaturg* allemand ou du conseiller dramaturgique de production. C'est une pratique qui doit composer avec les multiples manières d'aborder l'écriture des auteurs et des autrices. De plus, l'écriture dramatique elle-même est en constante évolution et ne cesse de se diversifier.

Le chapitre II est consacré à ma méthodologie. J'ai utilisé une approche mixte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), puisant dans la recherche-intervention et la recherche-action, de même que dans la recherche qualitative/interprétative et la recherche ontogénique. Mon paradigme est interprétatif, mais aussi transformatif. Cette thèse intervention repose sur une enquête composée d'entretiens réalisés avec des personnes qui font de l'accompagnement dramaturgique, et de deux questionnaires en ligne auxquels ont répondu pour l'un, des auteurs et autrices diplômés de l'ENT et pour l'autre, des membres du CEAD. À la suite de cette enquête, j'ai organisé un pique-nique dramaturgique auquel toutes les personnes ayant été contactées pour l'enquête étaient invitées. La première partie de cette journée de rencontres était consacrée à mes résultats préliminaires et à l'accompagnement dramaturgique. En deuxième partie, des auteurs et autrices ayant des pratiques près du plateau ont été invités à présenter leur travail et leurs besoins d'accompagnement. C'était la première fois qu'un tel partage d'expérience avait lieu. Par ailleurs, j'ai aussi tenu un journal de bord des accompagnements que j'ai faits en parallèle à cette recherche.

Dans le chapitre III, je présente le cadre théorique qui m'a guidée et qui repose sur deux grands axes : celui de l'accompagnement et celui de la dramaturgie. Pour l'accompagnement, je prends appui sur les travaux de Maela Paul (2004), qui voit

dans l'accompagnement une posture spécifique, et sur les composantes de la relation d'aide selon Carl R. Rogers (1961/2005). Je m'intéresse plus particulièrement à la figure du conseiller et à comment ce dernier peut être associé au « dire-vrai » antique, à la notion de *parrésia*, développée par Foucault (2008, 2009). Quant à la dramaturgie, elle est abordée comme art d'écrire pour le théâtre, plus spécifiquement ici, au Québec, mais sans mettre totalement de côté le deuxième sens qu'on lui donne depuis Lessing et que Danan (2010) résume sous « pensée du passage à la scène ». Je présente la crise du drame moderne, en version québécoise, en m'attardant aux principales analyses, comme la pièce-machine et la pièce-paysage de Vinaver (1993) et le drame-de-la-vie de Sarrazac (2012). Je retrace également l'évolution du métier, de la fonction d'auteur ou d'autrice dramatique au Québec.

Dans le chapitre IV, j'ai brossé un portrait le plus complet possible d'un accompagnement en contexte de formation, soit celui du programme d'écriture de l'École nationale de théâtre, et d'un accompagnement en contexte professionnel, soit ce qui est offert au CEAD. Évidemment, l'ENT n'est pas le seul lieu où l'on offre de la formation en écriture et je compare brièvement le programme de l'École et les programmes de recherche-crédation universitaires. J'ai voulu également présenter un portrait de tout le programme, de façon à mieux y situer l'accompagnement individuel. De la même manière, je replace l'accompagnement dans l'offre globale de soutien du CEAD en m'attardant aux ateliers avec acteurs qui s'inscrivent souvent dans le prolongement d'un accompagnement. De mon enquête, j'ai aussi dégagé des points communs, par exemple, comment les personnes qui accompagnent voient leur responsabilité vis-à-vis du texte et de son auteur ou autrice et comment ils considèrent ne pas prendre part à la création. Je constate que le doute est inhérent à la pratique et m'arrête aux temporalités différentes de l'accompagnement à l'École et au CEAD. J'ai également identifié des figures de l'accompagnement, le mécanicien et le compagnon de route, que je présente brièvement.

C'est dans le chapitre V que je décris les outils des personnes qui accompagnent. Je les ai divisés en deux catégories, l'une reposant sur les interactions avec l'auteur, les outils d'accompagnement, et l'autre sur les outils de dramaturgie. Si les questions de dramaturgie, de construction du sens, de forme et de langue jouent un grand rôle en tant qu'outils de dramaturgie, la relation elle-même entre l'auteur ou l'autrice et la personne qui accompagne est tout aussi importante, dans la manière de questionner le texte, de faire des commentaires et d'être à l'écoute de l'auteur ou de l'autrice.

Le chapitre VI porte sur l'accompagnement des auteurs et autrices qui travaillent avec le plateau dans le contexte de l'ENT et du CEAD. En reprenant les résultats de mon enquête et ce qui a été dit dans le cadre de la journée de rencontres, je dresse un portrait de la situation et des besoins de ces auteurs et autrices. Je constate que même si de nombreux diplômés en écriture de l'École nationale ont des pratiques avec le plateau à leur sortie, rien ne les y prépare dans leur formation. Je constate que les besoins des auteurs et des autrices sont très variés, mais que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, un accompagnement à l'extérieur de la salle de répétition peut s'avérer utile et que pour celui-ci, comme pour celui en salle de répétition, les outils d'accompagnement et de dramaturgie utilisés jusqu'à présent demeurent pertinents.

En conclusion, je fais quelques suggestions à l'intention du programme d'écriture et du CEAD. En annexe, on trouvera des documents relatifs à mon enquête et à la journée de rencontres.

CHAPITRE I

TERRAIN ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 Une pratique québécoise développée dans deux structures atypiques

Cette recherche porte sur l'accompagnement dramaturgique d'un auteur ou d'une autrice dans l'écriture d'un nouveau texte tel qu'il se pratique au CEAD et dans le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre. Dans les pays francophones, pendant de nombreuses années, ce n'était qu'au Québec que les auteurs et les autrices de métier ou en formation pouvaient bénéficier d'un tel accompagnement. Et même dans le monde anglophone, la pratique québécoise, comme on le verra plus loin, demeure singulière.

On peut sans doute attribuer cet état de fait à la place de l'auteur dramatique dans l'espace théâtral québécois. Historiquement, en France, par exemple, à partir des années 1960, le collectif, puis le règne du metteur en scène ont laissé peu de place aux voix de nouveaux auteurs (Vinaver, 1987). La mort de l'auteur, d'abord un concept d'analyse littéraire (Barthes, 1968/1984, Foucault, 1969), fut repris quasiment dans un sens politique par les troupes qui travaillaient en création

collective⁷. Par la suite, au tournant des années 1980, ce sont des metteurs en scène qui émergeront de ces collectifs et qui s'intéresseront principalement à la relecture du répertoire. La création collective fut un phénomène majeur au Québec, bien que l'histoire de ce mouvement reste à faire comme le constatent David (1988) et Larrue (2001). David (1988) y voit les bases d'une démocratisation culturelle, Larrue (2001) un mouvement global s'amorçant avec *Les Enfants de Chénier dans un autre grand spectacle d'adieu*, du Théâtre du Même Nom animé par Jean-Claude Germain, et *T'es pas tannée, Jeanne d'Arc ?* du Grand cirque ordinaire, en 1969. On note que dans ce théâtre politique, les comédiens, principalement par le moyen de l'improvisation, deviennent des comédiens-auteurs⁸.

Si les spectacles du Théâtre du Même Nom et du Grand cirque ordinaire sont des jalons importants dans l'histoire du théâtre au Québec, il en va de même des *Belles-Sœurs* de Tremblay (1968). Dans le même temps, en effet, des auteurs et des autrices dramatiques se font connaître et une dramaturgie québécoise se développe, soutenue par l'intérêt du milieu et du public. Cette dramaturgie compte aujourd'hui plusieurs générations d'auteurs et d'autrices, de Robert Gurik, Françoise Loranger, Michel Tremblay, à Olivier Choinière et Annick Lefebvre, en passant par Michel Marc Bouchard ou Jovette Marchessault. Elle existe dans un paysage qui ne cesse de se modifier. L'auteur, l'acteur, le metteur en scène, sont de plus en plus polyvalents, les fonctions se cumulent, s'échangent, comme si la création collective avait laissé des traces, contribuant à décloisonner les fonctions. Jubinville (2009) constate d'ailleurs qu'une génération d'auteurs et d'autrices « est directement issue de cette mouvance », « entrés dans la profession par le chemin du jeu », tels les « auteurs-acteurs : Larry

⁷ Ariane Mnouchkine est citée par Simone Balazard (2011) : « Nous avons des auteurs. Nous sommes tous auteurs. C'est de plus en plus vrai. Je ne vois pas pourquoi on n'a le droit de s'intituler auteur que si l'on a une plume. Un comédien qui improvise est un auteur ». (dans Balazard, 2011, p. 81)

⁸ Dans les années 1970, les compagnies travaillant en collectif se regrouperont au sein de l'Association québécoise du Jeune théâtre (AQJT). L'AQJT naît en 1972 de l'ACTA, Association canadienne du théâtre d'amateurs et sera active jusqu'en 1985.

Tremblay, Pol Pelletier, Marie Brassard, Carole Fréchette », etc. On peut également penser à Louis-Dominique Lavigne et Normand Canac-Marquis.

Le CEAD et le programme d'écriture de l'École nationale sont nés dans la foulée de ce développement de la dramaturgie et, plus largement, du théâtre québécois. Ils ont contribué à faire connaître et à former de nombreux auteurs et autrices. La pratique de l'accompagnement dramaturgique s'y est développée en tenant compte des finalités différentes des structures. Cette pratique québécoise a été imitée et est reconnue comme référence dans les pays de la Francophonie. Ces deux structures ont chacune des caractéristiques qui les distinguent depuis leur création jusqu'à aujourd'hui.

1.1.1 Le Centre des auteurs dramatiques (CEAD)

Le CEAD propose divers services de soutien dramaturgique à ses membres et de la formation continue. Il a joué un rôle déterminant dans la diffusion des textes dramatiques québécois en Europe et dans les Amériques (Pavlovic, 2001, p. 471). Alexandre Cadieux (dans David, 2020) dénombre aujourd'hui près de 900 traductions d'œuvres dramatiques québécoises dans une multitude de langues. Le Centre continue de faire rayonner la dramaturgie québécoise, tout en faisant connaître ici les dramaturgies d'ailleurs par le biais de lectures publiques, de projets de traduction et d'accueil en résidence d'autrices et d'auteurs étrangers. Il possède également un centre de documentation où l'on retrouve plus de 5 000 textes, soit les œuvres de tous les autrices et auteurs membres, éditées ou en tapuscrit, une quantité importante de traductions de ces œuvres, de même que les traductions ou adaptations par ses membres d'œuvres étrangères ou littéraires⁹. Mais la spécificité la plus marquante du CEAD est sans doute d'être une association d'auteurs et d'autrices, créée par des

⁹ Comme mentionné sur le site du CEAD (www.cead.qc.ca/pour-le-public/centre-de-documentation) consulté le 3 janvier 2021.

auteurs et comptant, encore aujourd'hui, une majorité d'auteurs et d'autrices sur son conseil d'administration.

En 1965, à la suite d'une édition du Dominion Drama Festival¹⁰ qui était consacrée à la jeune dramaturgie québécoise, les auteurs Jacques Duchesne, Roger Dumas, Robert Gauthier, Robert Gurik, Jean P. Morin et Denys Saint-Denis, décident sur le champ, stimulés par l'événement, de fonder ce qu'ils nomment alors le Centre d'essai des auteurs dramatiques (CEAD) (David, Des Landes et Des Landes, 1975). Ils souhaitent « aller à la rencontre du public, trouver le moyen de diffuser les œuvres, ouvrir des possibilités dans le milieu de l'éducation, mais aussi vers la France », dira Gurik, premier président du CEAD, en entrevue (Guay, 2005). La mission du Centre est clairement exprimée dans les lettres patentes de 1966. Les buts des fondateurs sont de : « réunir des auteurs pour encourager et promouvoir l'écriture dramatique » ; « soumettre à l'analyse et à la critique et étudier des textes dramatiques » ; « diffuser des textes dramatiques, présenter aux membres et au public, des lectures et représentations théâtrales de ces textes »¹¹. On veut susciter la production d'œuvres québécoises et pour cela, il faut les faire connaître. Dès la première année, cinq lectures publiques sont organisées au Théâtre de l'Égrégore, sans moyens financiers, la première étant *Les Louis d'or* de Robert Gurik, le 31 janvier 1966. C'est une lecture publique du CEAD qui fera découvrir *Les Belles-Soeurs* de Michel Tremblay, de même que *La charge de l'original épormyable* de Claude Gauvreau, en 1968. Toujours dans ce souci de diffusion, mais également dans un désir d'ancrer concrètement l'existence des textes, le CEAD se tourne vers la publication et, dès 1966, signe des ententes avec des éditeurs, dont Holt, Rinehart et Winston Ltée.

¹⁰ Festival de théâtre canadien regroupant des troupes de théâtre amateur et professionnel, né en 1932 et qui s'éteindra en 1978. (Cadieux, dans David, 2020, p. 85-86)

¹¹ À noter que le Centre est enregistré comme une corporation à but non lucratif et non un syndicat, contrairement, douze ans plus tard, à l'UNEQ dont la fondation avait des visées économiques.

Le premier secrétaire exécutif du CEAD, de 1968 à 1971, sera Jean-Claude Germain, pas encore auteur dramatique et metteur en scène, mais critique respecté de théâtre, notamment au *Petit Journal* et à *Maclean* (Mailhot, 1979). Le secrétaire exécutif verra à organiser les lectures publiques ainsi que des tables rondes qui furent, en quelque sorte, la première forme d'accompagnement offerte aux auteurs et aux autrices par le CEAD. Ces tables seront d'abord constituées de six ou sept auteurs et autrices qui discutent du texte de leur pair en sa présence. Éventuellement, des metteurs en scène ou des directeurs de compagnie s'y joindront. Dans un entretien avec Jean-Claude Germain dans le cadre de cette recherche, je demande s'il ne peut pas être confrontant pour un auteur de recevoir autant de points de vue critiques, dans un même temps. Germain acquiesce et ajoute :

Ça peut surtout ne pas être éclairant du tout parce que, fondamentalement, si quelqu'un n'aime pas ce genre de théâtre et qu'on en reste là, on ne peut pas passer à une autre étape, à un travail dramaturgique. C'est ce que le Centre fera plus tard : prendre une pièce et reconnaître ce qui est dans la pièce et travailler pour l'amener au meilleur. (J.-C. Germain, entretien, 16 avril 2018)

On demande aussi au secrétaire exécutif d'assurer la promotion et la diffusion des textes auprès des directeurs de théâtre ce que Germain ne trouve pas nécessairement facile compte tenu de la diversité des écritures. Dans ce même entretien, il note que la fondation du CEAD ne repose pas sur un mouvement générationnel, « sur une communauté de pensée », mais que ce sont plutôt des auteurs tous très différents qui se regroupent dans le but de se donner des services.

En plus de son mandat de diffusion et de promotion des textes, le Centre se veut un lieu d'exploration pour les auteurs et les autrices et cela en collaboration avec tous les artisans de la pratique théâtrale. Initiée en 1972, la formule des ateliers, sortes de *work in progress* dont l'objectif est de « déboucher sur de nouveaux textes et des spectacles » amène même la formation de jeunes troupes, dont La Rallonge, ou leur consolidation, comme c'est le cas pour La Marmaille (devenue aujourd'hui Les Deux

Mondes) (David *et al.*, 1975). Débutera également de façon très ponctuelle la pratique du soutien dramaturgique individuel sur des textes. Il y aura toutefois un certain essoufflement à la fin des années 1970 et tous ces services, y compris les lectures publiques, seront mis en veilleuse.

Notons qu'au chapitre de la diffusion, dès sa fondation, le CEAD trouve essentiel de faire connaître la dramaturgie québécoise à l'extérieur du Québec. Des ententes de traduction vers l'anglais seront signées avec des traducteurs et des éditeurs canadiens. Des démarches d'auteurs membres du conseil d'administration permettront, en avril 1970, une première série de lectures publiques à Paris, à la Cité universitaire (David *et al.*, 1975). Ce type de vitrine allait se répéter quelques fois sous diverses formes, en association avec des compagnies de théâtre ou des lieux de diffusion, principalement en Europe¹², et également à New York. Quant à la diffusion des œuvres vers des traducteurs, elle prendra son essor dans les années 1980 et n'a cessé de croître jusqu'à aujourd'hui (Cadieux, dans David, 2020, p. 552).

En 1985, un poste de responsable de la dramaturgie sera créé, occupé d'abord par Linda Gaboriau, puis par Lorraine Hébert (David, Beaudoin et Lavoie, 1991)¹³. Avec ce nouveau poste, c'est l'accompagnement des auteurs et des autrices tel qu'on le connaît aujourd'hui qui commence à prendre forme. La directrice de l'époque, Hélène Dumas, voit dans la création de ce poste une étape dans le processus de professionnalisation du métier d'auteur :

Il ne suffit plus de vouloir être un auteur, d'écrire une pièce de théâtre, pour obtenir le statut d'auteur professionnel ; il faut répondre à des exigences qui sont devenues plus grandes, d'où l'idée aussi d'offrir à nos membres des

¹² Une nouvelle série de lectures publiques aura lieu notamment en 1982, à Paris, Lyon, Genève et La-Chaux-de-fonds.

¹³ Diane Pavlovic leur succédera de 1994 à 2001 et quittera le CEAD pour diriger le programme d'écriture de l'ENT.

activités de développement et de soutien dramaturgiques. (Dumas, dans David, *et al.*, 1991)

La responsable de la dramaturgie pourra compter sur des lecteurs et des lectrices pour l'assister dans son travail et, à compter de 2001, ce sont deux conseillers, conseillères qui se partageront sa tâche. En ce qui concerne le processus de professionnalisation, Dumas l'attribue au changement qui s'opère dans le milieu théâtral. Le mouvement du jeune théâtre s'essouffle, les collectifs sont de moins en moins présents, l'influence de ce mode de fonctionnement s'estompe. Mais on peut constater qu'au même moment, un changement s'opère dans l'écriture elle-même. Dans la dramaturgie québécoise des années 1980, l'affirmation identitaire cède la place à une littérarité beaucoup plus marquée (Godin, 2001). Pensons, bien sûr, aux œuvres de Normand Chaurette ou de René-Daniel Dubois. Que ce soit par la langue, l'intertextualité ou l'autoréférentialité, la dramaturgie québécoise devient plus complexe. *Billy Strauss* (1990) de Lise Vaillancourt, *La terre est trop courte*, *Violette Leduc* (1981), ou *Le voyage magnifique d'Emily Carr* (1990) de Jovette Marchessault en sont des exemples.

On notera que ce processus de professionnalisation arrive au moment où le gouvernement lance les commissions parlementaires qui mèneront à l'adoption de deux lois sur le statut de l'artiste visant à accorder une reconnaissance professionnelle aux métiers de la culture et des arts de la scène : la loi S-32.1 sur le statut professionnel et les conditions d'engagement des artistes de la scène, du disque et du cinéma, adoptée en 1987, et la loi S-32.01 sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs, adoptée en 1988. En 1990, le CEAD créera une association syndicale, l'Association québécoise des auteurs dramatiques (AQAD)¹⁴, dans le but de permettre

¹⁴ Comme mentionné sur le site du CEAD (www.cead.qc.ca/cead/historique) consulté le 3 janvier 2021.

à ses membres et à tous les auteurs et autrices dramatiques d'être reconnus comme artistes sous ces lois et de profiter des dispositions qu'elles contiennent.

En 1990 également, et suivant cette logique de professionnalisation, le CEAD modifie son nom et devient le Centre des auteurs dramatiques, tout en conservant son acronyme. Hélène Dumas explique à ce sujet que la dramaturgie québécoise est reconnue et compte désormais de nombreux auteurs et autrices accomplis. En modifiant son nom, le Centre veut que tous et toutes s'y sentent à leur place et non uniquement ceux et celles qui débutent (David, *et al.*, 1991). C'est à la même époque, soit en 1985, que le CEAD met sur pied sa fondation. D'abord pensée pour des projets de diffusion à l'étranger, la Fondation du CEAD recentrera sa mission vers les jeunes auteurs et autrices par la création, en 1994, du Prix Gratien-Gélinas comportant une bourse (10 000 \$) à l'auteur ou l'autrice et une aide à la production (15 000 \$) pour la compagnie qui portera à la scène le texte inédit lauréat. Depuis 2008, deux autres prix se sont ajoutés, cette fois, pour des textes produits lors de la saison précédente : le Prix Louise-LaHaye (10 000 \$) pour le meilleur texte jeune public, et le Prix Michel-Tremblay (20 000 \$) pour le meilleur texte tout public¹⁵.

Un autre exemple de la professionnalisation recherchée à compter du milieu des années 1980 se retrouve dans la formule d'ateliers dramaturgiques que met en place Linda Gaboriau, formule encore utilisée aujourd'hui. Gaboriau (2011), dans une entrevue pour les quarante ans du CEAD dit s'être inspirée du New Dramatists, organisme de dramaturgie américain, situé à New York. New Dramatists offre à ses membres la possibilité de travailler leurs textes avec des acteurs et des actrices, sans metteur en scène, et surtout sans la pression d'un producteur ou d'un directeur artistique qui cherchera à orienter le texte en disant qu'il sait ce que son public veut. Cette idée de l'influence des producteurs demeure encore très présente aux États-Unis

¹⁵ Selon les informations figurant sur le site Internet du CEAD (<https://www.cead.qc.ca/la-fondation/historique-de-la-fondation>), consulté le 20 décembre 2020.

(Durang et Norman, 2006). Et l'idée d'un travail en-dehors de tout contexte de production continue d'être la marque non seulement des ateliers, mais de tout le travail dramaturgique au CEAD.

La diffusion et la promotion des textes qui est, depuis ses débuts, l'un des mandats importants du CEAD a mené également à la circulation des auteurs et des autrices eux-mêmes invités en résidence à l'étranger. À compter de 1998, le CEAD souhaite accueillir à son tour et inaugure un programme de résidences. On compte des résidences de traduction, réunissant des auteurs, autrices et leurs traducteurs, traductrices, ainsi que des résidences d'écriture francophone accueillant auteurs et autrices du Québec et de la Francophonie, des résidences franco-canadiennes ainsi que des résidences thématiques, ces dernières réservées aux auteurs et autrices membres du CEAD. Comme le mentionne Diane Miljours, alors directrice générale du CEAD, dans un entretien : « un tiers des participants [de ces résidences] est composé d'Africains, de Franco et d'Anglo-canadiens, de Français et de Belges, de Mexicains, d'Irlandais, d'Antillais, etc. » (Le Devoir, 2003) En comparaison avec ce qui a cours en Europe, les résidences du CEAD sont plus courtes, d'une durée maximum de trois semaines, souvent moins. Mais l'accompagnement dramaturgique en est, dès le départ, une caractéristique. En effet, toutes ces résidences bénéficient de la présence d'une conseillère ou d'un conseiller du CEAD et très souvent d'une personne conseillère invitée. Comme l'ancienne présidente du CEAD le mentionne : « Sur ce point précis de l'accompagnement dramaturgique dans nos résidences, oui, je peux dire que le Cead en a fait sa singularité dès le départ et a pu inspirer nos partenaires à l'international » (L. Vaillancourt, communication personnelle, 12 août 2021). De 1998 à 2011, 13 résidences d'écriture (internationales, franco-canadiennes ou francophones) et 9 résidences de traduction seront organisées (selon copies d'archives reçues le 13 août 2021). Au fil des ans, le rythme a fluctué, mais l'activité se maintient jusqu'à aujourd'hui.

Bien que le CEAD ait emprunté sa formule d'ateliers au New Dramatists, les deux structures sont tout de même différentes. Créé en 1949 par une jeune autrice, Michaela O'Harra, en quête de moyens d'améliorer ses textes, le New Dramatists est le plus ancien centre de dramaturgie américain. À chaque année, il accepte sept ou huit auteurs ou autrices de partout aux États-Unis qui, pendant une période de sept ans, pourront bénéficier des services de New Dramatists et être leur propre directeur artistique, décidant des services dont ils ont besoin (atelier, lecture publique) (Ritter, 2001). Il existe d'autres centres de dramaturgie aux É.-U., mais contrairement au CEAD, aucun d'eux n'est une association d'auteurs. Ils n'ont pas non plus de mandat de diffusion et d'échange, à l'exception du Lark, toujours à New York, qui est sans doute celui qui s'apparente le plus au CEAD. Il est entièrement consacré aux auteurs et aux autrices et au développement de leurs textes, mais il a été créé en 1994¹⁶. Le CEAD a établi pendant quelques années des partenariats avec le New Dramatists et le Lark qui ont permis d'accueillir des autrices et des auteurs américains à Montréal et à des membres du CEAD d'être accueillis en résidence à New York.

En France, le Centre national des écritures du spectacle (CNES) de la Chartreuse de Villeneuve lez Avignon a mis en place récemment un programme d'accompagnement dramaturgique des auteurs et autrices qu'il accueille en résidence, mais sa structure n'est pas celle d'une association d'auteurs ; l'accompagnement y est ponctuel, lié au contexte de la résidence (en fait, il s'apparente à l'accompagnement proposé par le CEAD dans ses résidences d'écriture internationales). Quant au collectif à *mots découverts*, créé en 1996, il est composé principalement d'acteurs, actrices, metteurs et metteuses en scène. Il se définit comme « un laboratoire vivant de l'écriture théâtrale »¹⁷. Son comité de lecture sélectionne des textes et propose ensuite aux

¹⁶ Le Lark a cessé ses activités à l'automne 2021, dans la foulée des effets de la pandémie de Covid-19 sur le théâtre à New York.

¹⁷ Comme indiqué sur son site Internet (<http://www.amotsecouverts.fr/>), consulté le 18 mars 2020.

auteurs ou autrices divers types d'activité (lectures commentées, ateliers). À Montréal même, le milieu anglophone peut compter sur le *Playwrights' Workshop Montreal*, créé en 1963. Le PWM et le CEAD avaient des similitudes au moment de leur naissance, notamment d'être nés tous deux dans la foulée du Dominion Drama Festival. En effet, PWM a été fondé par le Western Quebec Division du festival, dans le but de susciter l'écriture de textes de théâtre en langue anglaise (Cadieux dans David, 2020, p. 86). Ils partageaient également les mêmes objectifs de soutien, de promotion et de diffusion¹⁸. Les deux structures ont collaboré à plusieurs reprises, principalement sur des projets de traduction. Toutefois, en 2018, PWM a aboli son membrariat pour devenir un centre de dramaturgie (*theatre development centre*), ouvert à des auteurs, des autrices ou des compagnies pour le développement d'une œuvre¹⁹.

Au CEAD, une autrice ou un auteur est invité à devenir membre sur la qualité d'un texte soumis. Un comité composé de trois personnes lit le texte et le recommande, ou non, aux conseillers dramaturgiques à qui revient la décision finale²⁰. Il ne suffit donc pas d'avoir un texte qui a été produit sur une scène professionnelle, ou publié, pour devenir membre du CEAD. Il arrive qu'un texte ayant connu une production ne soit pas recommandé ou que son autrice ou son auteur ne soit pas invité à devenir

¹⁸ D'ailleurs, le chroniqueur du quotidien *The Gazette*, Lawrence Sabbath, annonce la création du CEAD en mentionnant que c'est après avoir assisté à une séance de travail de PWM que Jacques Duchesne, impressionné, en discute avec ses collègues auteurs et que l'idée d'un centre d'essai fait son chemin. (Curtis, 1991)

¹⁹ Comme indiqué sur son site Internet (<https://www.playwrights.ca/fr/who-we-are/#History>), consulté le 1^{er} novembre 2019.

²⁰ Le CEAD compte également une catégorie « membre auteur collectif ». Certains collectifs comme le Parminou s'en sont longtemps prévalus, principalement pour bénéficier de la diffusion de leurs textes via le centre de documentation.

membre²¹. Comme Heinich (2000) le note, dans les modalités du « devenir qui on est » pour un écrivain, la reconnaissance joue un rôle important. À défaut d'être joué, être membre et bénéficiaire du soutien dramaturgique du CEAD contribue à cette reconnaissance professionnelle, comme être diplômé du programme d'écriture de l'École.

C'est sans doute parce que le CEAD est une association d'auteurs et d'autrices que l'accompagnement dramaturgique n'y est pas considéré comme de la formation continue. Sara Dion et Paul Lefebvre, actuels conseillers dramaturgiques, sont très clairs à ce sujet. Et c'est sans doute pour la même raison que cet accompagnement n'est pas non plus de la pré-production, fidèle en cela à la formule mise en place par Gaboriau. Les textes qui font l'objet de rencontres dramaturgiques et d'ateliers n'ont pas nécessairement trouvé un producteur. Et même quand c'est le cas, il s'agit toujours d'une étape de développement pour l'auteur ou l'autrice et uniquement pour lui ou elle. Tous les auteurs et autrices, qu'ils soient membres ou membres-stagiaires peuvent bénéficier sur demande de rencontres dramaturgiques avec un conseiller. Quant aux ateliers, ils font l'objet d'un appel annuel de projets et sont octroyés dans la mesure des budgets disponibles. Le CEAD compte environ 250 membres dont une centaine de membres actifs. En résumé, en plus de son rôle déterminant dans la diffusion des textes de ses membres au Québec et à l'étranger, ce qui contribue à rendre le CEAD unique est d'être une association d'auteurs et d'autrices qui offre de l'accompagnement dramaturgique sans que cela soit considéré comme de la formation continue et en-dehors de toute contrainte de production.

²¹ Tant qu'un auteur ou une autrice n'a pas eu deux productions professionnelles ou publications, son statut est celui de membre-stagiaire et est révisé tous les cinq ans. On vérifie si elle ou il est encore actif et s'il y a une évolution dans l'écriture. Certaines personnes ne sont pas réinvitées à demeurer au CEAD lors de cette révision.

1.1.2 Le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre du Canada

Il convient d'abord d'apporter quelques précisions sur la nature de cette école. L'École nationale de théâtre du Canada est une institution privée subventionnée²². Elle est « colingue », c'est-à-dire qu'il existe dans l'École une section anglaise et une section française, chacune offrant des programmes de formation dans les divers métiers du théâtre. Seul le programme de scénographie regroupe dans une même cohorte des étudiants des deux langues. Le plan d'ensemble (Canadian Theatre Centre, 1960) de l'École est l'œuvre de Michel Saint-Denis, neveu et disciple de Jacques Copeau. Comme on sait, Copeau avec le théâtre du Vieux-Colombier a initié une réforme en profondeur du théâtre en France (Jomaron, 1989, p. 215-225). Saint-Denis avait déjà mis sur pied l'école du Old Vic à Londres et celle du Théâtre national de Strasbourg. Après l'ENT, il collaborera à la création du programme de théâtre de la Julliard School de New York (Spensley, 1985, p. 12-14). L'une des bases du plan de Saint-Denis est de penser une école de théâtre comme s'il s'agissait d'une troupe. Autrement dit, plutôt que de travailler constamment avec le même professeur comme c'était le cas alors dans les conservatoires, il propose une formation constituée en partie d'une suite d'ateliers dirigés par des professeurs invités, comme les productions qui se succèdent au sein d'une compagnie de théâtre. De nombreuses autres considérations font également partie de son plan, où l'on peut reconnaître l'influence de Copeau, notamment dans l'importance accordée à la formation physique de l'acteur ou à la place faite à des cours d'improvisation. En ce qui concerne l'écriture dramatique, il proposait plutôt d'inviter de jeunes auteurs de talent en résidence à l'ENT, afin qu'ils se familiarisent avec les exigences du théâtre, et qu'on offre ensuite des bourses à certains pour l'écriture de textes qui seraient présentés en exercice public à l'École. Saint-Denis s'appuie sur une perception

²² L'essentiel de son budget lui vient du Patrimoine canadien. Elle peut également compter sur un important fonds de bourses pour les étudiants, constitué de dons privés. (ENTC - Rapport annuel 2019-2020)

générale : l'œuvre dramatique et son auteur ou son autrice appartiennent au domaine littéraire. Mais une connaissance du théâtre est tout de même souhaitable. La création d'un programme d'écriture ouvrira la porte à l'idée que l'auteur ou l'autrice dramatique est lui aussi un artisan du théâtre.

À la fondation de l'ENT, en 1960, des formations sont offertes en interprétation, en production et en scénographie. Quant au programme d'écriture dramatique, il voit le jour en 1975, plusieurs années avant celui de la section anglaise²³. Le premier professeur titulaire de la section d'écriture, comme on disait à l'époque, sera Jean-Claude Germain et c'est à sa suggestion que le programme est mis en place. En entretien, Germain explique que l'ENT avait organisé une rencontre de professionnels du milieu théâtral et c'est à cette occasion qu'il fait cette proposition qui, à sa grande surprise, est très bien accueillie. Il propose de former des auteurs, mais aussi des metteurs en scène. Cette partie de sa proposition ne sera pas retenue car jugée trop coûteuse (il faudrait engager des acteurs à diriger) et parce que dans le contexte des années 1970, on considère qu'on a besoin de nouveaux textes alors que, dit-on, « les acteurs peuvent facilement se tourner vers la mise en scène » (J.-C. Germain, entretien, 16 avril 2018). Dans cet entretien, il précise que l'idée d'un programme d'écriture lui est venue à la suite de son passage au CEAD à titre de secrétaire exécutif. Il y a constaté que, trop souvent, les auteurs et les autrices connaissent peu le théâtre, ses contraintes et ses possibilités, et sont influencés par les pièces publiées en France. Or, ces dernières sont éditées avant d'avoir connu l'épreuve de la scène. On notera que l'idée de Germain s'inscrit dans l'esprit du projet initial de Saint-Denis.

²³ Le programme de langue anglaise a connu une longue naissance. Il y eût une première ébauche en 1980, mais ce n'est que plusieurs années plus tard que le programme se met véritablement en place et à partir de 1992 qu'apparaissent des noms de diplômés. (<https://ent-nts.ca/en/history?i=268> et <https://ww2.ent-nts.ca/en/graduates-and-recent-cohorts/1992/?not-mobile=yes>, consultés le 20 avril 2020.)

Germain souhaite que des auteurs québécois puissent apprendre, comme dans les cours d'écriture aux États-Unis, que « *the name of the game is rewrite* » et qu'on cesse de croire « qu'une pièce arrive... comme un cadeau du ciel » (J.-C. Germain, entretien, 16 avril 2018). D'ailleurs, en 1979, il précise :

Initialement, la définition que j'ai donnée du rôle d'auteur, c'est celle d'un artisan. Donc cela va à l'encontre de l'« inspiration ». [...] Sa fonction est de prendre une matière verbale et de la transformer en matière théâtrale. Que ça soit ses souvenirs, des conversations, des livres qu'il a lus, des improvisations d'acteurs, n'importe quoi, lorsque l'auteur prend ce matériel et le transforme, il joue son rôle. C'est lui qui choisit les mots et organise l'action dramatique de la façon la plus efficace possible. (Germain, dans David et Noël, p. 52)

Il souhaite également que les autrices et les auteurs soient plus conscients de ce qu'il a lui-même découvert dans sa pratique et qu'il nomme « l'esthétique économique » (J.-C. Germain, entretien, 16 avril 2018). Il faut se rappeler qu'à partir de 1969 et tout en étant le secrétaire exécutif du CEAD jusqu'en 1971, Germain devient l'auteur-animateur des jeunes comédiens du Théâtre du Même Nom, puis l'auteur de cette compagnie. Il est également impliqué dans la programmation du Centre du théâtre d'Aujourd'hui dont il devient le directeur artistique en 1972. Toutes ces expériences lui ont fait comprendre qu'un auteur au Québec doit pouvoir écrire des textes dont les coûts de production seront ridiculement bas, car ce « nouveau théâtre québécois » comme le nomme Michel Bélair (1973) dispose de très peu de moyens.

Sa proposition est bien accueillie par André Pagé qui est alors le directeur de la section française de l'École, secondé par Michelle Rossignol. Tous deux souhaitent former des acteurs et des actrices qui seront à l'aise dans la création de textes québécois et ils ont déjà pour pratique de passer commande à des auteurs comme Roland Lepage et Michel Garneau pour des textes qui seront travaillés en exercices d'interprétation par les étudiants (Garneau et Lepage, 1975). Ce parti-pris de la direction de la section française de l'ENT ne sera pas à l'abri des critiques. On lui

reprochera, entre autres, de reconduire le modèle traditionnel du théâtre, plutôt que de mettre l'accent sur le développement du comédien-créateur comme on le retrouve alors dans les collectifs. (Hébert, 1981) Par ailleurs, on remarquera que la création du programme est fidèle au modèle identifié par Laplante et Bellavance (2001) qui notent que la « fondation des institutions d'enseignement n'a cependant pas précédé, mais bien suivi la fondation des institutions de création et de diffusion. » (Laplante et Bellavance, 2001, p. 570) Le programme naît après le CEAD et le Théâtre d'Aujourd'hui. À sa mise en place, un objectif important était donc de donner aux jeunes auteurs et autrices une meilleure connaissance du théâtre et pour ce faire, ceux-ci participent aux classes des différentes sections (Aubry, 1985). Exercices d'interprétation, fabrication d'un cahier de régie, montage technique d'un grand plateau au Monument-National, les étudiants en écriture sont partout, en plus d'écrire des textes comme ceux qui étaient auparavant l'objet de commandes auprès d'auteurs confirmés, avec contraintes imposées, par exemple, un exercice de jeu composé de monologues et de scènes à deux²⁴. Pour Germain, cette immersion est importante : « Je l'ai répété souvent : il faut que l'auteur fasse partie de la maison. Il fait partie du théâtre, parce qu'il connaît le théâtre. » (J.-C. Germain, entretien, 16 avril 2018) Pendant ces premières années, contrairement à ce qu'il en est maintenant, il n'y a pas de cours-ateliers sur divers aspects de l'écriture dramatique et l'accompagnement est plutôt ponctuel. En fait, le programme lui-même procède de l'esthétique économique, le principe formulé par Germain à propos du théâtre québécois : c'est un programme très peu coûteux, car les étudiants se greffent pour leur formation aux cours ou ateliers déjà en place dans d'autres programmes. Par la suite, dans les années 1990, à compter du passage à la direction de la section française de Gilles Renaud, mais

²⁴ *Le temps d'une vie* (1974), de Roland Lepage, qui a connu une large diffusion en France et au Québec a été écrit en réponse à cette commande.

surtout avec la nomination de Simon Brault à la direction administrative puis générale, le programme d'écriture verra ses budgets augmenter²⁵.

Au fil des ans, cette immersion dans tous les métiers du théâtre a été abandonnée, car elle pouvait se révéler problématique pour certains étudiants ou étudiantes et parce que le besoin d'une plus grande spécialisation s'est fait sentir dans chacun des programmes de l'École. Le théâtre lui-même changeait et ce changement s'est répercuté sur l'ENT. Le programme d'écriture s'est donc recentré sur l'apprentissage de l'écriture dramatique, mais on constate que de nombreux diplômés à leur sortie touchent à la mise en scène ou au jeu et abordent les écritures de plateau. Le programme comporte un volet de formation intellectuelle (philo, histoire du théâtre, etc.) et de nombreux cours-ateliers consacrés aux fondements de l'écriture dramatique (structure, langue) et à ses diverses pratiques (écriture jeune public, traduction, etc.). De plus, chaque étudiant travaille avec un tuteur à l'écriture de textes qui font l'objet d'exercices, publics ou semi-publics. Il s'agit d'une caractéristique importante et l'une des forces du programme : les étudiants et étudiantes ont la chance de voir au moins deux de leurs textes dirigés par des metteurs en scène professionnels et joués par des étudiants en jeu. Pour l'écriture de ces textes, ils bénéficient d'un accompagnement individuel. L'écriture de ces deux textes se distingue du reste du programme. S'il s'agit tout de même d'un apprentissage, il reste que les circonstances se rapprochent de la pratique professionnelle : accompagnement dans l'écriture (comme cela pourrait être le cas au CEAD), rencontre et échange avec un metteur en scène professionnel, échéances à respecter.

C'est un programme pionnier qui a influencé la création de programmes similaires en France. Il demeure atypique par rapport à d'autres programmes aux États-Unis, par le

²⁵ En effet, le programme d'écriture accroît la visibilité de l'École nationale, alors que dans le même temps, l'École doit consolider son financement. Les œuvres des diplômés en écriture sont jouées avec la visibilité médiatique que cela comporte. Elles font également l'objet d'une diffusion à l'étranger et les diplômés gagnent des prix.

très petit nombre d'étudiants admis au terme d'une sélection rigoureuse chaque année – deux – et par sa durée, soit trois années consacrées uniquement à l'apprentissage de l'écriture dramatique. De plus, il est rattaché à une école de théâtre et non à une institution d'enseignement (collège ou université)²⁶. En résumé, le programme d'écriture de l'ENT se distingue par son petit nombre d'étudiants qui, dans le cadre d'une école de théâtre et donc en immersion dans ce domaine, bénéficient d'un encadrement sur mesure. Également, une caractéristique du programme est l'accompagnement individuel pour l'écriture de textes qui seront ensuite dirigés par des metteurs en scène professionnels dans le contexte d'exercices publics ou semi-publics de l'ENT. Que la mise en scène des textes soit confiée à des metteurs en scène professionnels est ce qui distingue le programme de tous les programmes américains, comme celui de *Yale University*, où l'on fait appel à des étudiants en mise en scène ou de *Julliard School*, où les textes sont présentés en workshop ou en lecture publique, mais très exceptionnellement en production (Durang et Norman, 2006).

Le CEAD et le programme d'écriture de l'École nationale sont deux structures atypiques qui ont contribué chacune à leur manière au développement de la dramaturgie québécoise. Les deux structures ont des finalités différentes. Le CEAD propose des services d'accompagnement à des auteurs et des autrices œuvrant dans la Cité. Le programme d'écriture de l'ENT est offert dans une école de formation professionnelle où les jeunes auteurs et autrices sont en situation d'apprentissage. Toutefois, le travail dans les deux structures présente des points communs pour ce qui est de l'accompagnement. Comme le note Diane Pavlovic, l'actuelle directrice du programme d'écriture et anciennement conseillère au CEAD :

Quand je travaille avec une étudiante, que je lis ses pièces, je ne me dis pas que je vais lui apprendre quelque chose. Je regarde son projet et lui pose des questions comme je l'ai fait avec Daniel Danis au CEAD. La formation... Ils

²⁶ Les différences qui existent entre le programme d'écriture de l'ENT et les programmes de recherche-crédation universitaires sont abordées au chapitre IV.

sont dans un parcours de formation. C'est pour cette raison que cela dure trois ans. Et je pense que le parcours est réel. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

Également, le CEAD et le programme d'écriture sont liés par les auteurs et les autrices qui les fréquentent. Plusieurs autrices et auteurs actifs sont diplômés de l'École nationale. Ils sont membres du CEAD et font appel à ses services d'accompagnement. Fréquemment, ils font eux aussi de l'accompagnement, tant à l'ENT qu'au CEAD.

1.2 Problématique de recherche

1.2.1 Une expertise spécifique et peu documentée

Le CEAD et le programme d'écriture de l'École nationale ont développé une expertise unique. En 1991, Lorraine Hébert, alors responsable de la dramaturgie au CEAD, trouvait que l'accompagnement dramaturgique était une « intervention complexe qui demanderait qu'on y réfléchisse mieux et tous ensemble » (David, *et al.*, 1991). Cette réflexion n'a pas eu lieu. Quant au programme d'écriture de l'ENT, aucun article ne lui a été consacré et trente ans après sa mise sur pied, une entrée libre de la revue *Jeu* revenait plutôt à la vieille question : « Peut-on former un auteur de théâtre ? » (Vaïs, 2006).

En comparaison, la pratique européenne des conseillers artistiques et des dramaturges, comme il est d'usage d'appeler les conseillers dramaturgiques de production en France tant en danse qu'en théâtre, est beaucoup mieux établie et documentée. Notons qu'outre de nombreux articles et la revue en ligne *Âgon*, on peut penser aux écrits de Marianne Van Verkhoven (1994, 1997), de Boudier, Carré, Diaz et Métais-Chastanier (2014) ou Anne-Françoise Benhamou (2012)). Et bien que la mise en place de programmes d'écriture et de dispositifs de soutien dits « professionnels » soit récente en France (une quinzaine d'années), un livre très

documenté, *Apprendre à écrire pour le théâtre – Histoire et méthodes des enseignements de l’écriture théâtrale en France* (Fayner, 2019)²⁷, vient d’être publié sur le sujet. Il m’apparaît donc important de connaître et faire connaître cet accompagnement «à la québécoise». Surtout, il s’agit de faire valoir que l’accompagnement pratiqué au CEAD et à l’ENT s’exerce de manière différente.

1.2.2 Accompagnement dramaturgique et *Dramaturg*

Il convient d’abord de préciser quelques termes. Au Québec, on semble vouloir généraliser l’utilisation du terme «conseiller dramaturgique» tant pour la dramaturgie de production ou l’écriture de plateau que pour le travail avec des auteurs au CEAD. Le terme «dramaturge» demeure, en général, synonyme d’auteur ou d’autrice de théâtre. En France, par contre, le terme «dramaturge» réfère très souvent à la personne qui agit à titre de conseiller ou conseillère sur une production ou en écriture de plateau. La pratique européenne des conseillers artistiques et des dramaturges s’inspire du modèle allemand du *Dramaturg*. Selon Dort (dans Corvin, 1991), c’est à partir de Lessing et de la *Dramaturgie de Hambourg* que le *Dramaturg* s’est, dans le théâtre allemand, différencié du *Dramatiker* (l’auteur dramatique). Il est d’abord un conseiller littéraire, un collaborateur du directeur du théâtre, qui agit en amont (lecture de manuscrits, choix de programmation, rédaction de textes pour le programme) ou en aval (relations avec la presse ou le public) d’une production. C’est avec Brecht qu’il sera directement impliqué dans la production, dans le passage à la scène. Et c’est la venue de Brecht et du *Berliner Ensemble* à Paris, dans les années 1950, qui amènera la découverte de la fonction en France. Brecht travaille avec une

²⁷ Le livre reprend pour l’essentiel une thèse soutenue en 2016. Fayner a souhaité l’actualiser en ajoutant une section sur la formation offerte depuis 2015 par l’École du Nord, à Lille, qui mentionne sur son site Internet s’inspirer de la formation offerte à l’ENT (<https://www.theatredunord.fr/lecole/la-formation/auteurs-dramatiques>, consulté le 22 mars 2020). Des visites d’étudiants entre ce programme et l’ENT ont d’ailleurs eu lieu, en 2018. Il reste que la présentation des deux cours donnés en exemple (construction dramatique et langue) ne reflète en rien ce qui se fait à l’ENT.

équipe de *Dramaturgen* qui décortique le texte, l'analyse et en définit l'idéologie. Le *Dramaturg* devient ainsi le responsable du sens, que le metteur en scène transcrit scéniquement avec les acteurs. C'est ce qui amènera le metteur en scène Antoine Vitez, en 1984, à être très critique de la fonction, faisant remarquer que sous le régime nazi le *Dramaturg* était le « fonctionnaire politique du parti », de là l'expression « flic du sens » qu'on a souvent accolée en France aux dramaturges. La situation a grandement évolué depuis et ce travail s'est débarrassé de son carcan idéologique. En Allemagne, la fonction de *Dramaturg* demeure essentielle, tant à l'intérieur des théâtres pour les choix de programmation, que dans toute production, un metteur en scène développant souvent une collaboration exclusive avec son *Dramaturg*. Des auteurs majeurs comme Botho Strauss ou Marius Von Mayenburg ont d'abord été *Dramaturg* avant de devenir *Dramatiker*. En France et en Belgique, on a de plus en plus souvent recours à un dramaturge pour le travail de médiation avec le public et comme collaborateur artistique dans une production. Une autre tradition s'est développée « où le dramaturge revendique une posture de profonde humilité : il se présente comme le second du metteur en scène, un 'travailleur de l'ombre' » (Boudier *et al.*, 2014, p. 60). Notons que la fonction existe aussi dans le monde anglo-saxon. Les *literary managers* rattachés à des théâtres lisent les textes reçus, travaillent avec les auteurs ou les autrices dont les textes sont retenus, écrivent les programmes de spectacle, etc. On retrouve également de plus en plus souvent des *dramaturgs* rattachés à une production. On peut songer à cette grande organisation, LMDA, *Literary Managers and Dramaturgs of the Americas*, fondée en 1985. Comme son nom l'indique, cette association regroupe des personnes qui, aux É.-U., au Canada et, depuis peu, au Mexique occupent des fonctions de dramaturge sur des productions, de conseiller littéraire auprès de théâtres ou encore de professeur de dramaturgie dans les universités ou les collèges. Au Québec, le conseiller littéraire est un poste qu'on ne retrouve à peu près pas dans nos théâtres qui préfèrent confier la supervision de la rédaction du matériel d'accompagnement d'un spectacle à leur équipe de communication et de relations de presse. Quant à la lecture des manuscrits

soumis, on en remet la tâche à un comité de lecture formé le plus souvent d'acteurs ou d'actrices, de metteurs ou metteuses en scène habitués de ce théâtre. On commence à avoir recours à des conseillers ou des conseillères dramaturgiques de production dans quelques théâtres institutionnels comme le Théâtre du Nouveau Monde pour des textes du répertoire. Mais le plus souvent ce sont de petites compagnies de création qui font appel à eux.

L'accompagnement dramaturgique pratiqué au CEAD et à l'ENT diffère de celui d'un *Dramaturg* ou d'un conseiller dramaturgique de production, en ce qu'il est beaucoup plus ciblé. Il porte sur l'écriture et la réécriture d'un texte. C'est un accompagnement hors production, c'est-à-dire que c'est le projet de l'auteur ou de l'autrice qui prime. Au CEAD, l'auteur, l'autrice peut également être le metteur en scène et même l'acteur de son texte. Il peut travailler avec le plateau, à partir d'improvisations des acteurs. Toutefois, c'est à titre d'auteur ou d'autrice d'un texte qu'il est accompagné et sur ce texte que portent les rencontres dramaturgiques. D'ailleurs, dans le cas d'un auteur ou d'une autrice qui est aussi l'acteur à qui le texte est destiné, s'il y a un atelier, on demandera à un acteur ou une actrice de lire à sa place pour lui permettre de prendre de la distance et de travailler sur le texte et non sur son interprétation. C'est un travail qui implique une relation avec une autrice ou un auteur vivant (ce qui n'est pas toujours le cas pour le *Dramaturg* appelé à travailler sur des œuvres du répertoire). C'est une relation à deux²⁸, non avec toute une équipe d'acteurs et de concepteurs, et qui porte sur un texte en construction. En général, cet accompagnement s'arrête au moment de l'entrée en production. Il revient alors à l'auteur ou à l'autrice de discuter avec l'équipe et de participer à l'expérience collective du théâtre.

²⁸ Sauf dans le cas d'un texte écrit à plusieurs mains.

1.2.3 Une expertise acquise par la pratique

À l'ENT, à quelques exceptions près²⁹, l'accompagnement est fait par des auteurs et des autrices. Au CEAD, cette responsabilité a depuis toujours été confiée presque exclusivement à des personnes diplômées en lettres ou en études théâtrales, impliquées dans la pratique à divers titres (traduction, rédaction à la revue *Jeu*, dramaturgie de production, etc.). Parmi les personnes que j'ai rencontrées pour cette recherche, une seule a suivi l'unique cours donné à l'UQAM sur le conseiller en dramaturgie dont une partie s'intéresse à l'accompagnement des auteurs³⁰. Chaque personne doit donc trouver son approche (et ses outils) et j'ai pu observer que des auteurs et autrices qui ont une bonne expérience de cet accompagnement ont effectivement développé des stratégies et même des ateliers découlant de problèmes qu'ils avaient rencontrés en accompagnement individuel.

Qu'est-ce qu'accompagner un auteur ou une autrice ? Lorraine Hébert, dans l'entrevue donnée aux *Cahiers de théâtre Jeu* en parle ainsi :

Même si c'est en forgeant qu'on devient forgeron, ce travail exige des compétences, une grande connaissance de l'écriture et du théâtre, beaucoup de souplesse, un sens sans doute 'inné', dans mon cas, de la relation d'aide et, n'ayons pas peur des mots, beaucoup d'amour. Il faut aimer ça passionnément et, surtout, avoir réglé ses comptes avec la création. Autrement, on risque d'être soi-même en situation de concurrence inconsciente. (Hébert, dans David, *et al.*, 1991, p. 84)

Au CEAD, le conseiller ou la conseillère doit s'adapter à des situations diverses. Il ou elle rencontrera dans une même semaine, un auteur débutant, une autrice confirmée, un auteur ou une autrice travaillant en écriture de plateau. Chaque auteur, chaque autrice a son style, sa langue, sa vision du monde. À l'École nationale, les autrices et les auteurs sont tous des novices. Mais contrairement au CEAD où le travail s'amorce

²⁹ Dont l'actuelle directrice, Diane Pavlovic.

³⁰ Ce cours porte également sur la dramaturgie de production et est donné par Stéphane Lépine.

sur un texte en chantier, à l'ENT, l'accompagnement commence alors qu'il n'y a rien d'écrit. De plus, tant au CEAD qu'à l'École, les personnes qui accompagnent auront à composer avec des attentes différentes de la part des auteurs et des autrices. Un auteur ou une autrice d'expérience n'attend pas nécessairement les mêmes commentaires qu'un auteur ou une autrice à ses débuts. Et chaque auteur ou autrice travaille à sa manière.

Les personnes qui accompagnent doivent donc composer avec les diverses façons de mener l'écriture des auteurs et autrices. En critique génétique du texte, Grésillon (1994) identifie « deux grands modes dans les manières d'écrire : l'écriture à programme et l'écriture à processus. » (Grésillon, 1994, p. 102). Dans le premier cas, l'auteur travaille à partir d'un programme préétabli, parfois prescrit par l'usage d'un genre. Il fait des plans, des descriptions de personnages, une collecte d'éléments documentaires. Dans le second cas, c'est dans l'écriture même, au fil de la plume, que l'auteur découvre son texte. Grésillon donne Zola et Proust en exemple de ces catégories. La scénarisation télé où le dialogue est écrit en dernier, après un synopsis et un scène-à-scène peut être considérée comme de l'écriture à programme. Dans le concret de l'écriture dramatique contemporaine, toutefois, on est souvent dans l'écriture à processus. En tout cas, la pratique est rarement aussi tranchée. On fait un scène-à-scène après avoir écrit soixante pages, pour comprendre où on s'en va. On part d'un plan qui est sans cesse à refaire. David Mamet parle de sa façon de travailler, selon justement qu'il écrit un scénario ou une pièce de théâtre :

On écrit une tonne de pages pour arriver à comprendre quel est le foutu sujet de cette pièce et on en met les trois-quarts à la poubelle et on continue d'écrire et on regarde ça et on trouve quel est le sujet de *cette* pièce et on en met les trois-quarts à la poubelle et on continue d'écrire. [...] Quand j'écris des films, je travaille toujours avec un plan. Quand j'écris des pièces, à partir d'un certain moment, je travaille avec un plan. Je peux avoir quelques milliers de pages de

dialogue avant de décider que le temps est venu de faire un plan. (Mamet, dans Savran, 1988, p. 137-138)³¹

En fait, la personne qui accompagne ne sait jamais à quoi ressemblera la version suivante. Il arrive qu'un auteur ou une autrice bouleverse son texte de fond en comble entre deux rencontres. Personnellement, au CEAD, il m'est arrivé également de recevoir une nouvelle version d'un texte où à peine trois phrases avaient été modifiées. Certains auteurs récrivent sans cesse et parfois trop, alors qu'à l'autre bout du spectre, quelques-uns en sont difficilement capables, même après leur passage à l'ENT.

1.2.4 Pluralité des voix et des pratiques dans la dramaturgie québécoise contemporaine

La dramaturgie québécoise est arrivée à ce qu'on pourrait appeler une maturité qui se traduit par une pluralité de formes, de langues et de visions du monde, de *Tu te souviendras de moi* de François Archambault (2013) aux *Barbelés* d'Annick Lefebvre (2017), en passant par *(e)* de Dany Boudreault (2012). Le statut de l'auteur ou de l'autrice dramatique a fluctué, mais il s'est surtout diversifié et l'on assiste de plus en plus à une polyvalence (théâtre, traduction, roman, télé, cinéma) et un cumul de fonctions (direction artistique, mise en scène et jeu). Jubinville (2009) parle de la figure de l'auteur dramatique contemporain comme de celle d'un mutant qui n'est plus systématiquement en amont de la production théâtrale, mais qui y reste associé de multiples façons, tantôt par des voies parallèles ou des collaborations directement sur le plateau. En effet, plusieurs auteurs et autrices abordent l'écriture de toutes sortes de façons qu'il n'est pas toujours facile de nommer. Olivier Choinière a écrit

³¹ « You do a lot of writing to figure out what the hell the play's about and throw out three-quarters of it and write again and look at it and find out what *that* play's about and throw the three-quarters of it and write it again. [...] When I write movies, I always work from an outline. When I write plays, at some point I work from an outline. I may have several thousand pages of dialogue before I decide it's time to write an outline. »

du théâtre déambulatoire. Marilyn Perreault, de son côté, écrit et met en scène du théâtre acrobatique. Pascal Brullemans, après s'être initié à l'écriture à partir d'improvisations en collaborant aux spectacles du metteur en scène Éric Jean, a développé sa propre méthode d'écriture avec le plateau. En 2017, la Fondation du CEAD remettait le Prix Michel-Tremblay du meilleur texte dramatique à Christine Beaulieu pour *J'aime Hydro*, œuvre qui s'inscrit dans la mouvance actuelle du théâtre documentaire. Le président du CEAD depuis 2017, Gabriel Plante, récemment diplômé du programme d'écriture de l'ENT alterne dans sa pratique entre écriture scénique et écriture dramatique. Le CEAD annonçait en 2018 son déménagement dans de nouveaux espaces à l'automne 2020. Le projet soumis à ses bailleurs de fonds³² comporte une véritable salle de répétition ce qui aura sans doute des incidences sur le travail dramaturgique.

En conclusion d'*Entre théâtre et performance : la question du texte*, Danan (2013) évoque ces « nouvelles pratiques, qui n'isolent plus l'auteur dramatique dans le secret de sa chambre » (Danan, 2013, p. 80). Ces pratiques prennent toutes sortes de forme, interartistiques ou multidisciplinaires, et réfèrent à divers modes d'écriture, que ce soit à partir d'improvisations, en collectif, etc. Ces « pratiques avec le plateau », terme que j'utiliserai dans ce document, ont en commun d'amener l'auteur à travailler à divers titres et de diverses manières en salle de répétition, et non plus de simplement écrire un texte qu'il confie à un metteur en scène. D'ailleurs, à la suite d'une résolution adoptée en ce sens lors de son assemblée générale, en 2018, et réitérée en 2019, le CEAD explore la faisabilité d'ouvrir son membrariat afin d'y accueillir ceux qu'il nomme des écrivains scéniques, c'est-à-dire des auteurs ou des autrices qui écrivent avec le plateau, « les matériaux des divers concepteurs venant dialoguer avec les mots du texte » (document interne du CEAD, octobre 2019). Ces auteurs ou autrices devront disposer d'un texte susceptible d'être évalué par le comité

³² Le projet a été accepté et le CEAD devrait prendre possession de ses nouveaux locaux en 2021.

proposant l'admission des nouveaux membres et il faudra voir comment l'accompagnement dramaturgique du CEAD peut répondre à leurs besoins. On notera que les auteurs et les autrices déjà membres du Centre peuvent bénéficier d'accompagnement peu importe la nature du projet, mais toujours à partir d'un texte, comme déjà mentionné.

C'est donc dans ce contexte que l'accompagnement est pratiqué à l'ENT et au CEAD. Il est défini par la nature du texte en chantier et les besoins de l'auteur ou de l'autrice. Mais quelles sont désormais les balises pertinentes pour aborder le travail sur un texte ? La construction dramatique classique a-t-elle encore son utilité ? Dans une dramaturgie contemporaine, quelle importance attribuer au personnage, à la langue ? Cette question des outils se pose à moi depuis le tout début de ma pratique, car les auteurs et les autrices ne cessent de travailler à de nouvelles formes.

En parallèle de ma recherche, j'ai poursuivi, de façon ponctuelle, l'accompagnement de quelques auteurs et autrices. J'ai eu à me pencher, entre autres, en 2016, sur *Manifeste de la jeune-fille* d'Olivier Choinière (2017), par la suite sur *Okinum* d'Émilie Monnet (2020) et tout récemment sur le nouveau texte d'un auteur qui souhaite garder l'anonymat. Je mentionne ce texte mystérieux plutôt qu'un autre, car sa thématique et sa forme m'interpellent grandement. Même après avoir lu tant de textes, je me retrouve touchée et troublée par la vision du monde qui se dégage de ce texte, sa pertinence, et perplexe devant sa temporalité et sa structure polyphonique. J'ai connu la même situation avec le texte de Choinière. Devant cette construction reposant en bonne partie sur la répétition, aurais-je dû chercher des repères du côté de la musique ? Danan (2010) note que pour les textes contemporains, « le modèle, dès lors, n'est plus strictement dramaturgique. Il peut être fourni par la peinture (comme l'indique le terme paysage). Il peut aussi être donné par la musique. » (Danan, 2010, p. 54) Quant à *Okinum*, il s'agissait d'un premier plongeon dans l'écriture pour cette artiste multidisciplinaire d'origine autochtone. Son texte, une autofiction, évoque

comment elle a renoué avec sa culture et sa langue. J'ai tenté de l'aider à élaborer à partir de fragments un fil à peine narratif, très ouvert, une structure souple qui permet l'intégration d'éléments documentaires, mais aussi de la vidéo et de la musique. Je sais que le parcours ne fut pas toujours facile pour elle et encore aujourd'hui, je me demande si je ne suis pas trop intervenue – ou insuffisamment. Il est évident qu'un texte doit conserver des zones d'ombre. Là réside une des difficultés de l'accompagnement. Comment préserver ces zones tout en permettant une compréhension minimale des enjeux ?

Les mêmes questions se posent dans un accompagnement à l'ENT. De plus, il s'agit de jeunes auteurs et de jeunes autrices qui à travers l'écriture de leurs textes sont en train de découvrir et forger leur identité, ce qui rend l'accompagnement encore plus délicat.

Et finalement, au CEAD, à la mise en place du service de la dramaturgie, en 1985, l'objectif était de peaufiner les textes, de les rendre solides, prêts pour la production. C'était ce que demandait le mode de production de l'époque. Mais aujourd'hui qu'en est-il ? D'une part, les théâtres produisent de moins en moins. Les auteurs et les autrices doivent disposer de leur propre structure de production. Et d'autre part, on met de plus en plus l'accent sur le développement en salle de répétition. Jusqu'où se rendre dans l'accompagnement ? Qu'est-ce qu'un texte achevé ? La notion joue également dans le contexte de l'École nationale. Quel type de collaboration l'École veut-elle encourager entre le jeune auteur et l'équipe de production ? Ici, la question du faisable se pose, car les productions présentées au Studio du Monument-National sont en soi un défi pour les metteurs en scène qui ont à travailler avec des étudiants acteurs, mais aussi des étudiants en production et en conception. Quelle expérience de la création contemporaine l'École souhaite-t-elle donner à ses étudiants ?

1.2.5 Question de recherche

En menant une enquête, mais aussi en plongeant dans ma propre pratique, j'ai cherché à savoir comment au CEAD et à l'ENT se fait le travail avec les auteurs et les autrices au développement de leur texte. Peut-on rapprocher l'accompagnement dramaturgique d'une maïeutique sur le modèle de Socrate ? Ou la personne qui accompagne est-elle un *Maître ignorant* (Rancière, 1987) qui encourage à chercher ? Quels sont les outils, les stratégies que leur expérience leur a permis d'élaborer ? Les personnes qui accompagnent ont-elles des notions de base sur lesquelles s'appuyer ? Et si oui, quelles sont-elles : techniques d'accompagnement ou d'écriture, grilles d'analyse, théorie, connaissances particulières ? Comment ces personnes s'adaptent-elles à chaque nouvelle situation ? Quels sont leurs outils pour accompagner un auteur ou une autrice ?

Je me suis également demandé si des changements sont rendus nécessaires par la diversification des pratiques textuelles, par l'émergence de toutes ces formes d'écriture avec le plateau. Pour cela, j'ai voulu savoir quels étaient les besoins d'accompagnement d'auteurs et d'autrices travaillant de cette façon. Je précise que je suis demeurée sur le terrain de l'École et du CEAD pour tenter de répondre à cette question, car ma recherche porte sur l'accompagnement dramaturgique des auteurs et des autrices, et non sur celui des metteurs et metteuses en scène ou des acteurs-performeurs et de leurs consœurs. Le programme d'écriture de l'ENT fait actuellement peu de place à ce genre de pratique et j'ai tenté de voir s'il était possible et souhaitable de faire autrement.

Il m'a paru important de laisser une trace de l'accompagnement fait dans le contexte de formation de l'ENT et dans le contexte professionnel du CEAD et ainsi suppléer à l'absence de documents sur cette pratique québécoise. J'espère que cette trace pourra servir à d'autres chercheurs et chercheuses ou donnera l'envie d'ouvrir de nouvelles

pistes. Je souhaite également que les résultats de ma recherche puissent contribuer au renforcement et au renouvellement des outils de ceux et celles qui accompagnent et que, possiblement, ils soient utiles aux personnes qui font leurs premiers pas dans cette pratique.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE : RECHERCHE-INTERVENTION ET AUTOETHNOGRAPHIE

2.1 Une approche mixte

Mes objectifs de recherche m'ont amenée à une approche mixte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 117). Cette approche m'a permis, je crois, d'assurer une certaine rigueur à ma recherche en favorisant la triangulation des méthodes. Ma méthodologie puise dans la recherche-intervention et la recherche-action, de même que dans la recherche ontogénique et la recherche qualitative/interprétative. Mon paradigme est interprétatif, mais aussi transformatif, je cherche en effet à comprendre une pratique et à voir comment elle peut évoluer. Concrètement, ma recherche a impliqué une enquête comportant des entretiens et des questionnaires écrits. Les résultats de cette enquête ont inspiré une journée de rencontres, dont le contenu m'a été utile pour la suite de ma recherche et qui a pris forme en tenant compte des besoins exprimés par les participants à l'enquête. Toutefois, à travers cela, il ne m'a pas toujours été facile d'ajuster ma posture de chercheuse.

2.1.1 Recherche-intervention ou recherche-action ?

Mérini et Ponté (2008) ont tenté de définir en quoi la recherche-intervention (RI) différait de la recherche-action (RA), même si les deux méthodologies ont de fortes ressemblances.

Elle [la RI] ne se confond pas pour autant avec la RA, même si elle partage avec elle les phénomènes de proximité, en particulier par ses visées avant tout épistémiques et non praxéologiques, et ceci même si la dimension transformative dans la RI reste présente. Fondant cette affirmation, la RI suppose, en effet, une problématisation des problèmes professionnels rencontrés, là où la RA cherche à les résoudre. Le changement attendu se situe moins dans les situations de travail et les résultats attendus que dans leur compréhension et les méthodes adoptées pour cela. (Mérini et Ponté, p. 93)

Parler de problématisation plutôt que de résolution de problème caractérise assez bien, je crois, l'esprit de ma recherche. Mon but premier était de connaître l'accompagnement pratiqué à l'ENT et au CEAD et ses outils et voir ensuite si des changements étaient rendus nécessaires compte tenu de l'évolution des écritures. Je devais donc d'abord bien connaître la pratique de mes pairs, la comprendre et, dans un deuxième temps, partager cette compréhension avec eux. Il m'est aussi apparu nécessaire de donner aux participants à mon enquête une meilleure connaissance des écritures près du plateau que pratiquent les auteurs et les autrices formés à l'ENT ou membres du CEAD. J'ai profité de la journée de rencontres pour ce faire, posant ainsi les éléments d'une problématique sur laquelle tant les structures que les personnes qui accompagnent devront se pencher. Toutefois, je suis et demeure d'abord une praticienne qui a mené une recherche auprès de ses pairs. J'ai effectué cette recherche avec les acteurs de ma communauté, posture qui me rapproche plutôt de la recherche-action.

Il m'est arrivé de vivre une certaine tension, car comme Mérini et Ponté (2008) le constatent : « Les intérêts divergent : si la recherche et la production de connaissances

est première pour des chercheurs, l'efficacité ou 'les bonnes pratiques' vont préoccuper les praticiens. » (Mérini et Ponté, 2008, p. 85) La recherche qu'ils évoquent est le fruit d'une négociation entre des chercheurs, des cadres de l'éducation et des enseignants. Dans mon cas, la négociation s'est faite entre moi-chercheuse et moi-praticienne.

2.1.2 Apport autoethnographique et recherche ontogénique

« *La recherche ontogénique* est une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même. » (Van der Maren, 2003) J'ai fait une enquête auprès de ceux et celles qui font de l'accompagnement à l'ENT et au CEAD, mais ce faisant, je devais également, d'une certaine façon, enquêter sur moi-même. Tout au long de cette recherche, j'ai donc tenu deux journaux de bord. L'un était la trace de ma recherche. C'est, en quelque sorte, le compte-rendu de ma réflexion dans laquelle j'avançais de façon non linéaire, par allers-retours, associations, bonds, et sauts de puce. Ce document m'a été utile tout au long de cette recherche et continuera de l'être, car il contient toutes les notes prises dans les colloques auxquels j'ai assisté, des comptes rendus de lecture, et une quantité innombrable de références. Les deux paragraphes suivants en sont des exemples.

Dans le haut d'une page, on trouve, encadré : « Les outils ». En-dessous : « Si je me fie aux questionnaires, le premier outil : une paire d'oreilles. Ce qui revient constamment : écouter, ne pas suggérer d'écrire comme on écrirait soi-même. » (Journal de bord, 26 décembre 2018) Je poursuis ma réflexion et à la page suivante, en date du 3 janvier 2019, je parle d'un texte de Jean-Luc Nancy, *À l'écoute*. Je suis déçue qu'il soit question d'écoute musicale. Je note d'autres références dont un numéro de Théâtre/Public consacré au son qui, je l'espère, m'amènera quelque part.

Puis, cette note : « Peut-être aussi : qui écoute dans notre société : le psy, le médecin, le prêtre, l'ami... » Et sur cette note, la phrase suivante, écrite dans une couleur différente, en date du 8 juillet 2020 : « Ce sont aussi des figures de parrésias ! »

Dans le volume suivant de ce journal de bord, en date du 18 octobre 2019, une entrée consacrée à la *parrésia* où je crains que le recours à cette notion dans ma recherche soit contesté. J'écris que j'y tiens pour deux raisons, la première étant qu'elle est liée au terme de conseiller et la deuxième :

... parce qu'elle nous éloigne de la pédagogie douceuse – on pourrait même dire de toute pédagogie. Le conseiller parrésias n'est pas celui qui sait, il n'est pas la vérité – il est celui dont on souhaite connaître le point de vue et qu'on respecte. Ce qui ne veut pas dire qu'on va lui donner raison. Mais on veut l'entendre. Et peut-être que le pédagogue a sa place à l'ENT et le parrésias au CEAD ? » (Journal de bord, 18 octobre 2019)

Le deuxième journal, moins volumineux, portant en sous-titre « la madeleine d'Elizabeth », est la trace des accompagnements effectués en parallèle de ma recherche et de commentaires et descriptions d'autres situations d'accompagnement dont le souvenir était ravivé par la tenue de ce journal. Des courriels, sorte de chroniques épistolaires, se sont ajoutés ce qui m'a permis de reconstituer des étapes de quelques accompagnements. En recherche ontogénique, Van der Maren insiste sur la nécessité de « traces primaires » étant donné que le chercheur est à la fois le sujet et l'objet et que ces traces doivent être écrites. Il évoque aussi la captation, dit qu'elle est souhaitable, mais considère la trace écrite acceptable. Je me suis inspirée de ce deuxième journal pour évoquer dans ma thèse certains accompagnements que j'ai faits. En le relisant, je vois aussi comment la recherche a progressivement teinté mon accompagnement. Je me pose beaucoup de questions, je mets en pratique des choses que j'ai découvertes, etc. En voici un court extrait :

AF – Maintenant, je connais ses premiers jets. Ils vont dans toutes les directions. Il y a une parenté avec sa pièce précédente, sauf qu'il n'y a pas l'ancrage concret, la « petite histoire de vie ». Pour l'instant.

J'étais étonnée de la richesse des commentaires des jeunes actrices pendant l'atelier. La faiblesse de la fable et le manque de structure ne semblaient pas les déranger. Elles « lisaient » la dimension poétique du texte mieux que moi !

Alors que moi, mon souci était de structurer, et d'avoir une fable. Mais malgré ce souci, j'ai laissé filer. Ce n'est qu'à la toute fin de l'atelier, quand il a été question de rêves qu'il m'est apparu que c'est là-dessus sans doute, que le texte pourrait se structurer. AF était d'accord. Nous avons relu les vingt premières pages et elle comme moi avons identifié des passages qui étaient des narrations, des récits de rêve. Autrement dit, l'intuition était sans doute juste. (Journal – La madeleine d'Elizabeth, 19 juin 2016)

Ce journal d'autoethnographie m'a permis de mieux comprendre mes attitudes et mes attentes en situation d'accompagnement, ce qui m'a aidée à développer une analyse plus fine des données de mon enquête. J'ai également rencontré deux auteurs et une autrice avec qui j'avais travaillé ou avec qui j'étais encore en train de poursuivre le travail. Je voulais revenir sur leurs méthodes et leurs approches d'une manière plus globale. J'ai aussi parcouru trois boîtes de textes que j'avais annotés pendant mes années au CEAD. J'ai cessé cette exploration après quelques jours, me rendant compte que de passer ces textes en revue me demanderait un travail d'analyse qui pouvait presque constituer une thèse en soi. Toutefois, j'ai noté certains éléments qui font écho aux données récoltées dans l'enquête. Je me suis également assuré la participation d'un tiers-témoin, avec qui j'ai pu discuter de certaines parties de mon enquête et de ma thèse³³.

³³ J'avais prévu deux personnes dans cette fonction, mais l'une d'elles a dû se désister en cours de route.

2.2 Collecte de données et recherche qualitative/interprétative

J'ai réalisé 16 entretiens dont 11 avec des auteurs ou des autrices, car ce sont eux et elles qui, en majorité, accompagnent les étudiants à l'École nationale ou font des parrainages au CEAD³⁴. Ces entrevues semi-dirigées ont été d'une durée de 75 à 90 minutes. Chaque personne a été contactée par courriel et je lui ai alors transmis les questions ainsi que le formulaire de consentement, approuvé par le CERPE, qui présentait ma recherche et les droits du participant. Au début de l'entretien, nous sommes revenus ensemble sur le formulaire de consentement avant de le signer et j'en ai remis une copie au participant. C'est chez moi qu'ont eu lieu 14 entretiens, les deux autres, dans des lieux choisis par les participants.³⁵

³⁴ Le CEAD fait maintenant appel à des conseillères et conseillers associés, mais mes entretiens étaient terminés quand cela a été mis en place.

³⁵ La grille de questions et les autres formulaires sont présentés à l'Annexe A et également la liste des personnes rencontrées.

Tableau 2.1

| |
|---|
| <p><u>Composition de l'échantillon des 16 entretiens :</u></p> <p>7 hommes 9 femmes</p> <p>11 auteurs ou autrices 5 spécialistes de la dramaturgie</p> <p>4 participants étaient des employés réguliers de l'École ou du CEAD au moment de l'entretien</p> <p>Expérience d'accompagnement tant au CEAD qu'à l'ENT : 10 Expérience au CEAD seulement : 4 Expérience à l'ENT seulement : 2 (Tous ont aussi fait de l'accompagnement d'écriture dans d'autres contextes.)</p> <p>7 participants avaient déjà agi comme conseillers dramaturgiques de production, en écriture de plateau ou autre</p> |
|---|

Par la suite, j'ai retranscrit fidèlement chaque entrevue. J'ai soumis le verbatim au participant, en lui proposant l'accès à la bande sonore via un lien *Dropbox*. La plupart ont fait des corrections mineures et se sont dit satisfaits. Certains ont été un peu déstabilisés par cette transcription mot-à-mot, car j'ai peut-être été trop fidèle à la forme dialoguée de l'entretien³⁶. Pour moi, toutefois, les traces de ces hésitations ou de ces emportements m'ont été utiles dans l'analyse.

³⁶ Déformation de l'autrice dramatique que j'ai été, qui appréciait l'oralité.

Mon enquête aurait été incomplète si je n'avais pas eu accès au point de vue des auteurs et des autrices qui sont accompagnés. Au départ, je prévoyais un seul questionnaire tant pour les membres du CEAD que pour les diplômés de l'ENT, mais mon directeur de recherche m'a judicieusement conseillé d'en faire deux, car les contextes sont différents. Les auteurs et autrices ont été invités par courriel à aller sur le site de *Lime Survey* pour compléter, de façon anonyme, un questionnaire. Le formulaire du CERPE présentant ma recherche était joint au courriel. Une invitation à participer a été envoyée à 14 auteurs du CEAD (8 H, 6 F) et j'ai reçu 11 réponses³⁷. Une autre invitation a été envoyée à 23 diplômés de l'ENT (14 H, 9 F)³⁸ et 15 personnes ont répondu³⁹. Comme pour les entretiens, j'ai posé des questions concrètes de manière à favoriser « un registre d'énonciation aussi descriptif que possible (l'explicitation de son expérience), et non pas normatif (l'exposé de ce que, selon lui, devrait être une telle expérience). » (Heinich, 2000, p. 17) J'ai ensuite compilé les résultats. J'ai utilisé les mêmes méthodes d'analyse que pour les entretiens et j'ai croisé les résultats avec ceux des entretiens quand cela était pertinent.

2.2.1 Méthodologie des entretiens semi-dirigés, difficultés rencontrées et posture de chercheuse

J'ai d'abord réalisé quelques entretiens exploratoires avec des personnes que je connaissais professionnellement depuis longtemps. J'abordais alors mon enquête avec, je dirais, toute ma ferveur pour les écritures atypiques et mon intérêt à les encourager et même à les susciter. Je semblais oublier que le travail avec un jeune auteur ou une jeune autrice en début de formation demande bien souvent de revenir

³⁷ Pour le questionnaire, voir l'Annexe B.

³⁸ Le nombre d'hommes légèrement plus élevé dans les deux envois est représentatif de la population ciblée.

³⁹ Pour le questionnaire, voir l'Annexe B.

d'abord aux fondements de l'écriture. Après ces premiers entretiens, j'ai rajusté mes questions et mon attitude. J'avais eu des échanges sur le théâtre et l'écriture dans le passé avec ces personnes. J'aurais dû comprendre que le contexte de mon enquête était différent, plus officiel. Je n'étais pas là pour échanger, mais pour écouter. Et cet entretien s'inscrivait dans une recherche universitaire, ce dont bien souvent on se méfie un peu dans le milieu théâtral, particulièrement quand il est question d'écriture⁴⁰. Heureusement, comme je l'ai dit, il s'agissait de personnes que je connaissais bien. J'ai pu revenir avec elles sur l'entretien. Il y a eu des corrections apportées aux verbatims et je les ai contactées à nouveau par courriel sur certains points au fil de ma recherche, ce qui a enrichi les propos recueillis.

À la suite de ces premiers entretiens, j'ai mis en pratique ce que j'avais retenu de mes deux références principales pour développer ma technique et mon attitude : Vermersch (1994) et Seidman (2013). La méthode de Vermersch, comme il le dit lui-même, est plutôt contraignante pour la personne interviewée. Surtout, elle est plus facile à utiliser lorsque les événements analysés sont récents, ce qui n'était pas nécessairement le cas avec tous les participants. J'ai retenu l'importance de poser des questions très concrètes pour plonger la personne dans la situation que je souhaite qu'elle aborde, qu'elle se remette dans la situation et raconte à partir de là. J'ai essayé par mes relances de favoriser des descriptions – de la situation, des émotions, des motivations. De Seidman, j'ai tenté de mettre en pratique la phrase clé, « Écouter beaucoup, parler peu. »⁴¹.

J'ai apporté beaucoup d'attention à la collecte de données et à la triangulation des méthodes, mais je n'ai peut-être pas toujours été au clair avec ma posture de chercheuse. Aussi, ma situation était particulière, car j'avais été la conseillère

⁴⁰ J'ai déjà éprouvé moi-même ces réserves !

⁴¹ « *Listen more, talk less.* »

dramaturgique de plusieurs des auteurs et autrices que j'ai rencontrés ou j'avais enseigné à d'autres à l'École nationale et j'avais côtoyé comme collègue ou comme employée la plupart des autres personnes. Je souhaitais faire une recherche-action, avec et pour le milieu. Or, concrètement, il y avait des différences de terrain entre l'École nationale et le CEAD. Le programme d'écriture est un lieu de formation où l'accent est mis sur l'apprentissage et la pratique de l'écriture alors que le CEAD offre des services de soutien dramaturgique à ses membres. De plus, ma position de praticienne n'y était pas la même et, d'ailleurs, au moment où j'ai effectué ma recherche, j'étais de moins en moins une praticienne. Il m'était donc difficile de faire preuve du « leadership démocratique » que demande la posture du chercheur en recherche-action. (Guay et Prud'homme, 2011, p. 198) J'étais plus proche, surtout au début, du « chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 115), ce qui est la place du chercheur dans une recherche qualitative/interprétative. Toutefois, je considère que ma position a évolué et que mon intervention s'inscrit tout à fait dans une recherche-action ou une recherche-intervention, par la mobilisation qu'elle a suscitée parmi les personnes qui font de l'accompagnement.

Par ailleurs, dans mes entretiens, certaines personnes avaient des objectifs, des plaidoyers. Une personne prépare un livre sur la méthode d'atelier de création qu'elle a développé et il a fallu s'organiser pour aborder l'accompagnement sans qu'elle me révèle toutes ses techniques. Surtout, j'ai dû trouver une façon de composer avec ce que j'appellerais un « souci éthique » qui dit déjà en lui-même quelque chose de la nature de l'accompagnement. Le CERPE me demandait d'assurer aux participants la confidentialité absolue de leurs propos. Toutefois, pour ces personnes, parler de leur pratique, c'était discuter avec moi du travail des auteurs et des autrices accompagnés, c'était décrire ce travail intime de création. Les participants ne parlaient pas de leur travail, mais du travail d'une tierce personne. J'ai rapidement proposé de ne pas

taire les noms de ces auteurs et autrices pendant l'entretien, car je voyais bien qu'une partie de l'accompagnement risquait ainsi d'être masqué, pas seulement le nom de l'auteur. De toute façon, les chances étaient grandes que je finisse par reconnaître de qui il était question. Cependant, j'ai garanti à toutes les personnes rencontrées que les noms mentionnés en entretien seraient effacés dans le verbatim et qu'il serait impossible de reconnaître qui que ce soit dans la thèse.

D'ailleurs, j'ai également vécu cette gêne dans le volet autoethnographique de ma recherche. Au départ, je prévoyais faire une bonne utilisation de mon journal de bord et cela, en identifiant les auteurs et les autrices. Mais en cours de rédaction, j'en suis venue à préférer préserver leur anonymat dans la plupart des cas, même si j'avais déjà obtenu leur consentement. En fait, en les nommant, en faisant référence à une œuvre précise, j'avais la désagréable impression de m'approprier un peu de leur travail.

2.2.2 Méthodologie des questionnaires

Pour constituer l'échantillon du CEAD, j'ai privilégié des membres actifs qui utilisent les services d'accompagnement, en tentant de rejoindre tant des auteurs et des autrices qui ont l'habitude de travailler avec Paul Lefebvre que d'autres ayant travaillé avec moi ou Sara Dion⁴². Je n'ai pas cherché à connaître les raisons qui amènent certaines personnes à ne pas faire appel à l'accompagnement du CEAD, car ce n'était pas le but de ma recherche. Par contre, les questions tentaient de cerner ce que les auteurs et les autrices recherchent dans l'accompagnement dramaturgique au CEAD, en quoi cela est différent du travail d'ateliers avec acteurs et aussi en quoi cela diffère de l'accompagnement offert par des compagnies de théâtre. J'ai aussi voulu savoir si les services du CEAD sont utilisés pour des écritures avec le plateau

⁴² Selon la situation au moment de mon départ du CEAD à l'automne 2016 et mon remplacement par Sara Dion.

et j'ai donc également veillé à inclure dans l'échantillon des auteurs et des autrices ayant ces pratiques.

Pour les diplômés de l'École, j'ai construit mon échantillon en faisant trois groupes, répartis selon le nombre de leurs années de pratique. De cette manière, j'ai voulu voir si des changements étaient perceptibles depuis la mise en place du programme. Comme pour le CEAD, j'ai privilégié des autrices et des auteurs actifs et veillé à ce que certains aient une pratique avec le plateau. Les questions portaient principalement sur l'accompagnement individuel reçu pour l'écriture d'exercices semi-public ou public, mais également sur les cours-ateliers, afin de voir ce qui est retenu de l'un et de l'autre. Une question portait sur ce qu'à leur avis, leur formation leur a apporté. Il leur était également demandé s'ils ont eu des expériences d'écriture avec le plateau pendant leur passage à l'École et s'ils considèrent avoir été préparés pour ce type d'écritures par leur formation.

Pour bâtir les deux questionnaires, j'ai choisi des questions très concrètes, en m'inspirant encore ici de Vermersch. Je demandais de décrire, de nommer. J'ai opté pour ce type de questions à développement parce que je m'adressais à des auteurs et des autrices et parce que je voulais pouvoir comparer leurs réponses avec celles des entretiens. Avec le recul, j'avoue que je regrette un peu de n'avoir pas utilisé plus souvent des questions avec des énoncés déjà mis en forme, à choix multiples. Je ne l'ai fait qu'une fois et le résultat, plus précis, s'est révélé très pertinent.

J'ai revu le questionnaire du CEAD avec un tiers-témoin, membre du CEAD, avant de le mettre en ligne. Pour le questionnaire de l'ENT, j'ai fait une validation avec un diplômé qui y a répondu et m'a fait part de ses commentaires, ce qui m'a amenée à faire quelques corrections.

Je précise que, dans les deux cas, les répondants devaient s'identifier selon le nombre d'années de pratique, mais pas selon l'identité de genre et cela, dans le souci de préserver autant que possible leur anonymat. Les questions étant très précises et comme je connais beaucoup d'auteurs et d'autrices, ne pas savoir s'il s'agissait d'un homme ou d'une femme permettait de préserver un peu de mystère. À noter que quatre auteurs sur douze du CEAD et deux sur quinze de l'ENT ont préféré passer outre à l'anonymat en me transmettant directement leurs réponses par courriel⁴³. Finalement, la liste d'envoi du questionnaire du CEAD comportait un nombre représentatif d'autrices et d'auteurs (8 sur 14) qui ne sont pas diplômés de l'ENT.

Tableau 2.2

Taux de réponses aux questionnaires selon la répartition par le nombre d'années d'expérience :

Auteurs et autrices du CEAD (11 réponses sur 14) :

25 ans et plus : 2 réponses sur 2

24 à 15 ans : 3 réponses sur 4

Moins de 15 ans : 6 réponses sur 8

Diplômés de l'ENT (15 réponses sur 23) :

25 ans et plus : 3 réponses sur 6

24 à 15 ans : 5 réponses sur 9

Moins de 15 ans : 7 réponses sur 8

⁴³ J'ai connu quelques frustrations avec le logiciel *Lime Survey*, car j'ai découvert en même temps que les répondants du CEAD que s'ils mettaient trop de temps à répondre à une question, leur réponse s'effaçait. J'ai réglé ce problème avec les diplômés de l'ENT.

2.2.3 Analyse des données

L'analyse des entretiens s'est faite selon diverses méthodes, m'inspirant de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) et de Paillé et Mucchielli (2012). J'ai pris des notes en transcrivant. J'ai écrit des résumés étoffés de plusieurs entretiens. J'ai fait un nombre incroyable de recherche par mots-clés pour élaborer certains thèmes. Ce travail s'est fait en deux temps. Il y a eu une première étape en novembre-décembre 2018 pour la présentation de résultats préliminaires pendant la journée de rencontres. Il y a eu ensuite une deuxième étape d'analyse, un an plus tard, à l'automne 2019, beaucoup plus en profondeur et qui m'a amenée à modifier ou à abolir des catégories précédemment construites et à en créer de nouvelles. Tout cela s'est fait de manière très inductive dans un aller-retour constant entre les verbatims et la construction des catégories. J'ai amorcé l'analyse d'une manière plutôt générale. Par exemple, quelle est, pour les personnes qui accompagnent, la force d'un texte ? Qu'est-ce qu'un auteur ou une autrice ? Ces questions générales ne m'ont menée, il faut bien le dire, qu'à des généralités et ne m'ont pas été très utiles. En revanche, les résultats ont été plus intéressants quand j'ai analysé les choix de termes faits par les personnes pour nommer leur travail (conseiller, interlocuteur, coach, etc.).

Ensuite, en me référant à mon cadre théorique, j'ai tenté de cerner ce que j'appelle maintenant des outils d'accompagnement (le comment de la relation) et des outils de dramaturgie (le travail sur le texte). À force de revoir mes entretiens et d'associer divers mots-clés, j'ai compris que je pouvais dégager des figures, celles du mécanicien et du compagnon de route, et une position, celle du spectateur. Dans certains cas, j'ai dû revoir mon cadre théorique et l'enrichir. Par exemple, en ce qui concerne la relation d'accompagnement, je travaillais au départ avec les registres sémantiques identifiés par Maela Paul (2004). Dans mes premiers entretiens, j'ai proposé ces termes en demandant à la personne d'y relier sa pratique. Systématiquement, on me répondait qu'il n'y avait aucun lien et qu'on ne s'y

reconnaissait pas. Tant et si bien que j'ai mis de côté cette question pour les entretiens subséquents et modifié mon cadre théorique en y ajoutant le concept de la relation d'aide développé par Rogers (1961/2005). Toutefois, en replongeant dans l'analyse de mes données et en scrutant attentivement mes entretiens, j'ai constaté que les registres sémantiques de Maela Paul circonscrivent tout de même assez bien les propos des personnes qui accompagnent à l'ENT. En ce qui concerne les outils de dramaturgie, je me suis rendu compte que des notions de construction, de mécanique revenaient dans plusieurs entretiens et, également, dans plusieurs questionnaires. J'ai donc fait de nouvelles recherches par mots-clés avec les termes « structure », « situation », « personnages », etc.

J'ai abandonné un axe d'analyse en cours de route, celui de la formation. C'est par le biais de la formation que j'ai d'abord pensé relier le programme d'écriture dramatique, formation initiale, et certains éléments du soutien dramaturgique au CEAD à titre de formation continue. Dans mes premiers entretiens, j'ai demandé aux personnes rencontrées si elles voyaient leur travail, en tout ou en partie, comme de la formation. En général, la question surprenait. Quelques auteurs ou autrices qui donnent des cours-ateliers à l'ENT considéraient qu'ils transmettaient des pratiques ou des apprentissages techniques, mais ne voyaient pas cela comme de la formation ou un « enseignement ». Et personne n'était d'avis que l'accompagnement ou les ateliers (avec acteurs) au CEAD constituaient de la formation continue. C'était... de la dramaturgie. J'en suis donc venue à recentrer mon analyse sur la pratique de l'accompagnement dramaturgique comme présentée dans cette thèse. Dans le programme d'écriture de l'ENT, les cours-ateliers permettent un apprentissage et contribuent à la formation des jeunes auteurs et autrices, alors que l'accompagnement individuel pour les textes en solo se rapproche de l'accompagnement offert au CEAD. En ce qui concerne le CEAD, la formation continue est proposée dans des ateliers de perfectionnement qui ne sont pas abordés dans cette recherche.

Je me permets deux autres exemples pour illustrer mon travail d'analyse. Une recherche par mot-clé demande de tenir compte du contexte où les mots sont trouvés. J'ai ainsi découvert que le terme « spectateur », sauf pour une personne, ne référerait pas au spectaculaire ou à la mise en scène, mais plutôt à la compréhension du sens et des enjeux, ou à la construction de la trame. Autrement dit, ce « spectateur » était un peu un « auditeur » ce qui est venu renforcer la piste de l'écoute déjà présente dans mon analyse. Un deuxième exemple est celui d'accompagner en posant des questions ou en faisant des suggestions. Là-dessus les opinions paraissaient tranchées et il semblait même y avoir une seule bonne pratique : poser des questions. Après avoir trouvé chez Freud (2013) et Rogers (1942/2010)⁴⁴ la même problématique, j'ai relu les entretiens pour me rendre compte qu'il y a une différence entre les réponses à la question sur ce mode d'intervention et les exemples concrets d'accompagnement donnés dans ces mêmes entretiens.

L'analyse des questionnaires a été plus facile, car je travaillais avec une matière moins dense, et écrite. Cette analyse m'a été fort utile pour éclairer certains points des entretiens. Des différences sont apparues clairement entre les deux groupes, notamment dans les attentes des auteurs et des autrices face à l'accompagnement selon qu'ils et elles font état de leur expérience à l'ENT ou au CEAD. D'ailleurs, la poursuite de l'analyse de mes données m'a amenée à traiter séparément la pratique de l'accompagnement à l'ENT et celle au CEAD pour en dégager ensuite des points communs, comme on le verra en détail dans le chapitre IV. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, la personne qui accompagne se sert des mêmes outils qui sont présentés au chapitre V.

⁴⁴ Voir le sous-sous-chapitre 5.1.4.

2.3 La journée de rencontres : un pique-nique dramaturgique

J'ai bénéficié de l'appui du CEAD pour réaliser cette journée. Le Centre a inscrit cette activité dans ses formations continues, financées par Emploi-Québec. C'est par le CEAD que les invitations ont été transmises, en mon nom, aux participants.

Au départ, je prévoyais un événement qui comporterait des volets de formation et des volets d'échange. J'ai présenté un projet sur deux jours, selon cette formule, à l'équipe du CEAD et les réactions ont été très positives. J'ai ensuite discuté avec la responsable de la formation continue du Centre, Gabrielle Dumont-Dufresne, de l'organisation logistique de ces journées. Et finalement, avant d'arrêter l'horaire et d'explorer l'intérêt et la disponibilité des formatrices ou formateurs, j'ai présenté les activités possibles à quatre participants à mon enquête pour valider le contenu. À ma grande surprise, il n'y avait pas d'intérêt pour de la formation, par exemple, en accompagnement de théâtre inter ou multidisciplinaire. Ce sont les résultats de l'enquête qui les intéressaient ce qui, en passant, est assez fidèle au mode opératoire d'une recherche-action. J'ai donc revu le contenu et l'horaire, ramené le tout sur une journée et privilégié le partage d'expérience et la rencontre. Toujours dans l'esprit d'une recherche-action, j'ai aussi décidé d'offrir ce pique-nique exclusivement à ceux et celles qui avaient participé à l'enquête : les personnes interviewées et celles qui avaient été invitées à répondre aux questionnaires en ligne⁴⁵. Je dois dire que j'ai pris cette décision rapidement, pressée par le temps. Avec le recul, toutefois, je crois que l'intérêt des participants pour les résultats de l'enquête et non pour une formation est représentatif de ce que ma recherche a déclenché. Je ne mesurais pas à quel point l'on ne s'était jamais demandé, particulièrement au CEAD, mais aussi à l'ENT, quelle est la nature de l'accompagnement dramaturgique. J'ai approfondi le sujet avec 16 personnes en entretien et 27 auteurs ont répondu à un questionnaire : ce qui est

⁴⁵ Les conseillères et conseillers associés du CEAD, de même que quelques étudiantes et étudiants de l'EST ont également été invités.

significatif pour un petit milieu. Déjà, je peux constater que cette enquête a « travaillé » les gens qui y ont participé. Je crois que penser cet événement comme un partage d'expérience a été judicieux. Avant de vouloir modifier des pratiques, il importe de bien les connaître. Il faut aussi, je crois, que les personnes en cause se sentent légitimées, qu'il y ait une sorte d'*empowerment* et que de là naisse un désir d'aller plus loin.

La journée de rencontres a eu lieu le 26 janvier 2019, dans des locaux gracieusement prêtés par l'École supérieure de théâtre de l'UQAM. J'ai aussi bénéficié d'un montant forfaitaire de la part du programme de doctorat en études et pratiques des arts qui m'a permis d'engager un assistant pour assurer la logistique de la journée et une vidéaste pour en faire la captation. Les participants ont été conviés à un pique-nique dramaturgique. J'ai retenu ce terme parce que divers éléments de la journée référaient au thème du repas. J'ai souhaité également mettre l'accent sur la rencontre, car comme je l'ai dit, dans ce domaine, les occasions d'échange ne sont pas fréquentes. Le terme « pique-nique » m'a été inspiré par *Le Pique-nique sur l'Acropole*, de Louky Bersianik (1979), critique féministe du *Banquet* de Platon et de la figure de Socrate. Or il a été bien sûr question durant cette journée de maïeutique et de Socrate. Par ailleurs, un autre élément était associé au pique-nique : le dîner a été fourni sous la forme de boîtes à lunch afin de faciliter le réseautage, comme le souhaite Emploi Québec. Et finalement, pour structurer la rencontre de l'après-midi sur le thème des pratiques d'écriture avec le plateau, j'ai retenu le concept de la *Long Table*, créé en 2003 par Lois Weaver⁴⁶ et qu'elle décrit comme une performance inspirée des conversations pendant un dîner, mais où le seul plat à partager est la parole. Il s'agit d'un format de discussion conçu dans l'idée que toutes les voix puissent se faire

⁴⁶ Lois Weaver est une professeure, femme de théâtre et performeuse américaine qui, en plus de son travail de création a développé plusieurs stratégies d'échange conversationnel. Voir : <http://www.split-britches.com/long-table>

entendre⁴⁷ et j'avais déjà eu l'occasion de l'expérimenter. Pour la première partie de la journée, consacrée aux résultats de l'enquête, j'ai tenté d'être fidèle à la formule du repas en recréant un café où les participants se regroupent à de petites tables pour écouter des prises de parole et y réagir.

La première partie de la journée a donc été consacrée à deux présentations. La première portait sur mes résultats préliminaires. La deuxième était faite par des conseillers expérimentés (Carole Fréchette, Diane Pavlovic, Louis-Dominique Lavigne, Paul Lefebvre) avec en contre-point une personne en poste depuis peu au CEAD (Émilie Martz-Kuhn). Ces personnes ont abordé à tour de rôle divers aspects très concrets de leur pratique, le tout suivi d'une période de discussion⁴⁸.

En début d'après-midi, une chercheuse invitée, Ana Candida Carneiro a présenté son travail. Madame Carneiro est autrice, chercheuse et professeure. D'origine brésilienne, elle a étudié en Italie et vit maintenant aux États-Unis. Elle s'intéresse aux méthodes d'enseignement de l'écriture dramatique, maintenant que les règles qui encadraient cette écriture ont été balayées. Sa recherche, influencée par la *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire (1980), s'inscrit dans une perspective mondiale et l'a menée notamment en Inde et en Amérique du Sud. Dans sa présentation, elle a souligné que le terme d'accompagnement fait écho aux propos de plusieurs professeurs qu'elle a rencontrés et qui lui disaient ne pas « enseigner ». Elle a également abordé son expérience aux États-Unis où elle constate qu'il n'est pas facile d'être à la fois autrice et conseillère dramaturgique, les programmes universitaires ayant d'ailleurs des filières distinctes.

⁴⁷ La *Long Table* peut faire penser au *Open Fishbowl* (<https://unconference.net/methods/>) technique d'animation bien connue, mais elle comporte une dimension plus théâtrale et est utilisée principalement dans des galeries d'art ou des institutions artistiques.

⁴⁸ Voir en Annexe D les questions que je leur ai soumises.

La deuxième partie de la journée a donné la parole à des auteurs et autrices ayant une pratique avec le plateau, afin de connaître comment ils travaillent et quels sont leurs besoins d'accompagnement. Compte tenu de mon terrain de recherche, j'ai choisi des personnes membres du CEAD et/ou diplômés de l'ENT. Étaient réunis autour de la longue table Pascal Brullemans, Olivier Choinière, Rébecca Déraspe, Émilie Monnet, Francis Monty et Gabriel Plante⁴⁹. Les discussions autour de cette table ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments pertinents qui sont développés au chapitre VI.

C'est une pratique courante au CEAD d'envoyer un questionnaire aux personnes ayant participé à un atelier de formation continue pour qu'elles en fassent l'évaluation, ce qui fut fait suite à cette journée de rencontres. Voici deux extraits des commentaires que le CEAD a reçus et m'a transmis :

J'ai aimé les échanges en général, en particulier la table ronde sur les différentes expériences d'accompagnement. C'est une activité que l'on pratique en solitaire et dont on a peu souvent l'occasion de discuter. C'était très riche de découvrir les différentes approches. En après-midi, j'ai été passionnée par la « longue table » parce que tous les artistes y ont parlé de façon très concrète et très honnête de leur méthode de travail. J'ai particulièrement apprécié l'intervention de Francis Monty, qui a livré avec franchise les aspects positifs mais aussi les écueils de son processus de création. Ce sont des discussions que nous avons rarement entre créateurs.

Cette journée a mis en lumière des manières différentes de travailler sur un même terrain. Elle m'a éclairée sur la place que j'occupe dans l'écologie de la dramaturgie actuelle ! Elle m'a montré de quels héritages ma pratique était porteuse et aussi de quelle manière elle tendait à s'émanciper de certaines approches. (G. Dumont-Dufresne, communication personnelle, 21 juin 2019)

Pour sa part, Alain Jean, le directeur du CEAD, a écrit : « C'est encourageant et très réjouissant de constater qu'une trentaine de personnes se sont déplacées un samedi

⁴⁹ Voir en Annexe D les questions que je leur ai soumises.

matin pour parler dramaturgie et accompagnement dramaturgique. »⁵⁰ En fait, deux points ont fait l'unanimité dans l'évaluation de cette journée : tous ont apprécié le partage d'expérience et l'on souhaite d'autres rencontres comme celle-là. Le CEAD s'est montré intéressé à ce qu'il y ait des suites.

Des extraits des entretiens, des réponses aux questionnaires et des présentations faites lors du pique-nique sont repris dans les chapitres suivants. Chacune des catégories de répondants est identifiée comme suit :

- Les personnes qui ont pris la parole lors du pique-nique sont identifiées par leur nom, même lorsqu'il s'agit de propos tenus lors d'un entretien⁵¹ ;
- Les personnes que j'ai rencontrées en entretien, mais qui ne faisaient pas partie du panel lors du pique-nique sont identifiées par E-, suivi d'un nombre (par exemple, E-1, E-2, etc.) ;
- Les diplômés de l'ENT qui ont répondu à un questionnaire sont identifiés par D-, suivi d'un nombre ;
- Les auteurs et autrices membres du CEAD qui ont répondu à un questionnaire sont identifiés par A-, suivi d'un nombre.

⁵⁰ Courriel du 1^{er} février 2019 où Alain Jean transmet ses commentaires sur l'événement à Gabrielle Dumont-Dufresne, coordonnatrice de la formation continue au CEAD.

⁵¹ René Gingras est lui aussi identifié, car il n'a pu se joindre au panel, mais il m'a transmis ses réponses.

CHAPITRE III

ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche est basé principalement sur le concept d'accompagnement et sur celui de dramaturgie. Qu'est-ce que l'accompagnement et qui accompagne ? Qu'est-ce que l'on accompagne et qui est accompagné ? Quant à la dramaturgie, il en sera question comme art d'écrire pour le théâtre, plus spécifiquement ici, au Québec, mais sans mettre totalement de côté le deuxième sens qu'on lui donne depuis Lessing et que Danan résume en parlant de « pensée du passage à la scène des pièces de théâtre » (Danan, 2010, p. 8).

3.1 Qu'est-ce qu'accompagner ?

« D'un point de vue sémantique, accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). Cette notion de voyage est le sens premier du verbe accompagner (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1992). Ma recherche s'appuie, entre autres, sur les travaux de Maela Paul qui voit dans l'accompagnement une « posture professionnelle spécifique ». Paul a effectué des recoupements entre toutes les pratiques, que ce soit en éducation, dans les domaines médical ou psycho-social. Cela lui a permis de mettre au jour « trois

registres sémantiques » pour mieux décrire et comprendre la pratique (Paul, 2004, p. 147-148) :

- escorter et protéger : idées de soutien, d'accueil ; un cocon, un contexte favorable au déroulement du travail est créé ;
- guider et orienter : idées de conseil, de délibération commune ;
- conduire : idées d'influencer, d'inciter, en prenant appui sur une position d'autorité, ce qui n'exclut pas la confrontation.

La chercheuse prend aussi en compte la position de l'accompagnant, position qui se superpose aux registres (p. 152). Il ou elle peut être :

- devant, en éclaireur,
- à côté, en appui,
- derrière, en soutien.

Pour Paul, l'accompagnement s'exerce en combinant ces divers registres et positions afin de s'adapter à chaque nouvelle situation. Dans les domaines qu'elle a étudiés, elle identifie également deux modèles, à savoir l'expert (inspiré du modèle médical technique) et le facilitateur (modèle de la psychologie humaniste). L'expert fournit « un éclairage, des pistes, des hypothèses » (Paul, 2004, p. 150). Le facilitateur tente plutôt d'amener la personne à trouver elle-même les solutions dont elle a besoin. Pour Paul, les « marges de manœuvre » laissées à la pratique de l'accompagnement appellent l'idée de bricolage qui dans l'œuvre de Lévi-Strauss (1962) « renvoie à un travail dont la technique est plus ou moins improvisée car toujours adaptée aux circonstances » (Paul, 2004 p. 157). Elle souligne l'ingéniosité dont fait preuve le bricoleur, « par opposition à l'ingénieur, l'expert, appliquant des savoirs déterminés » et comment l'idée renvoie à « *mélanger, combiner, composer*⁵² des éléments de nature différente » (p. 137). L'élaboration d'un bricolage est donc essentielle, selon

⁵² En italique dans le texte de Paul.

Paul, pour tenir compte de la complexité et de la singularité de chaque situation. Je reviens sur les concepts de Lévi-Strauss dans les pages qui suivent.

La chercheuse insiste également sur la dimension dialogique de la relation d'accompagnement, qui « naît de la présence de l'un à l'autre, de la constitution d'un espace commun entre l'un et l'autre » (Paul, 2004, p. 139). Elle y voit une communication « d'égal à égal », qui « respecte le caractère d'étrangeté d'autrui » et où la dynamique qui se crée est le résultat des différences de compétence, de statut, d'âge ou d'expérience (Paul, 2004, p. 139).

Toutefois, les travaux de Maela Paul portent sur des pratiques psycho-sociales ou médicales et sur l'accompagnement de personnes dont on souhaite développer l'autonomie, mais qui ne le sont pas nécessairement, alors que l'accompagnement pratiqué au CEAD ou à l'ENT se déroule en contexte de création, avec des individus dont l'autonomie est un élément constitutif de leur identité créatrice. En relisant à nouveau le seul article écrit sur l'accompagnement dramaturgique au CEAD, l'entrevue d'Hélène Dumas et Lorraine Hébert (David *et al.*, 1991), j'ai été attirée par le passage où Hébert nommait ainsi les exigences de ce travail : « [Une] grande connaissance de l'écriture et du théâtre, beaucoup de souplesse, un sens sans doute 'inné' dans mon cas, de la relation d'aide » (David *et al.*, 1991). Je suis donc retournée aux fondements de ce type de relation, tels que présentés dans *Le développement de la personne* (Rogers, 1961/2005). Rogers met de l'avant cinq conditions essentielles au fonctionnement d'une relation d'aide. Ces conditions peuvent s'appliquer dans divers domaines comme l'éducation et non uniquement la psychothérapie. La première est la congruence, c'est-à-dire que la personne aidante soit « ce qu'elle est et non pas une façade, un rôle ou une prétention » (Rogers, 1961/2005, p. 191). La deuxième condition est que la personne aidante manifeste cette congruence dans la relation même, gardant en tout temps une conscience aiguë de ses sentiments et de ses réactions. La troisième condition est que la personne

« porte une attention chaleureuse au client. Une attention qui ne soit pas possession, qui ne demande aucune gratification personnelle » (Rogers, 1961/2005, p. 192). Autrement dit, cette attention ne doit pas être l'objet d'un marchandage. La quatrième condition fait appel à l'empathie. Il s'agit d'avoir une compréhension exacte, « 'empathique' du monde du client » comme si on le percevait de l'intérieur. Rogers insiste sur le « comme si », précisant qu'il faut éviter d'y mêler ses propres émotions. Pour ce qui est de la cinquième condition, il s'agit que la personne aidante soit capable de rendre perceptible au client cette congruence, cette acceptation et cette empathie.

Mon enquête m'a permis de m'assurer que l'accompagnement dramaturgique n'est pas perçu par ceux et celles qui le font comme une relation d'aide dans le sens psychothérapeutique du terme. Tout de même, plusieurs éléments de la relation telle que définie par Rogers peuvent s'appliquer. Dans le cas des auteurs et autrices qui débutent, ceux-ci développeront, non leur personne, mais leur voix, leur identité d'auteur ou d'autrice à travers un accompagnement. Plus généralement, le « développement » sera celui du texte, mais en contexte de création, les qualités de la relation sont primordiales.

Comme fondements de l'accompagnement, Maela Paul (2004) évoque des figures fort anciennes. Elle convoque ainsi Homère pour la fonction initiatique de l'accompagnement et pour la figure de Mentor, présent dans l'*Odyssée*. Elle avance avec Lambin (1995) que, « pour les Anciens, *Homère* n'est qu'un surnom dont l'étymologie est obscure ; il fut traduit par *aveugle* ou *otage* avant qu'Aristote n'imposa *compagnon*. *Accompagner*, chez les Achéens, se disait en effet *omerein* et *homeros* signifiait *compagnon, accompagnateur* » (Paul, 2004, p. 167). On pense aux aèdes de la Grèce antique, aux rhapsodes, à ces communautés de poètes errants. Et on peut remarquer que les auteurs et autrices membres du CEAD forment une sorte de communauté. Elle se réfère également à Hippocrate pour la fonction thérapeutique et

le domaine médical. Nous sommes ici assez loin de l'art du théâtre. Toutefois, le « *primum non nocere* » (premièrement ne pas nuire) contenu dans le serment d'Hippocrate n'est pas sans faire écho aux propos des personnes qui accompagnent, ou plutôt à la crainte plusieurs fois exprimée de nuire à un texte par les commentaires apportés. La dernière figure posée par Paul est Socrate, pour la maïeutique. J'y reviens un peu plus loin.

3.1.1 Les noms de l'accompagnement : mentor, parrain, tuteur, coach, compagnon, conseiller

Sur le terrain, il y a plusieurs termes pour nommer le travail d'accompagnement dramaturgique. Au CEAD, on appelle conseiller dramaturgique la personne qui accompagne. On a longtemps parlé de « soutien dramaturgique » et l'expression est toujours utilisée⁵³. À l'ENT, il est question de coaching ou de tutorat. Tous ces termes sont reliés :

... le *conseil* et ses variantes (*counseling*, *consultance*), le *parrainage*, le *mentorat*, le *tutorat* et le *monitorat* et bien sûr le *coaching*. Toutes ces pratiques sont des formes d'accompagnement : si elles ont entre elles « un air de famille », c'est qu'elles émanent toutes d'un même fond, celui de l'accompagnement. (Paul, 2016, p. 34)

Le sens de ces différents termes et la réalité qu'ils recouvrent peuvent permettre de mieux cerner les différentes modalités de l'accompagnement dramaturgique.

Le mentor est l'une des plus anciennes figures de l'accompagnement. Dans l'*Odyssée*, la déesse Athéna emprunte les traits de Mentor, un ami d'Ulysse, pour accompagner Télémaque alors qu'il part à la recherche de son père. Mais c'est l'ouvrage de Fénelon, *Le voyage de Télémaque*, qui fait connaître le personnage.

⁵³ Notamment sur le site Internet du CEAD, sous l'onglet « Pour les membres / Activités dramaturgiques », consulté le 20 mars 2020.

C'est ce texte, par ailleurs, publié en édition bilingue français-flamand qui servira à l'expérience de Jacotot⁵⁴ reprise par Rancière dans *Le maître ignorant* (1987). Le mentor est obligatoirement un pair plus expérimenté qui, en règle générale, est choisi par la personne qui souhaite bénéficier de ses conseils. Il arrive aussi que ce soit après coup que l'on reconnaisse comme mentor une personne ayant exercé une influence significative.

Au CEAD, on a longtemps nommé parrain ou marraine, l'auteur expérimenté qui est jumelé à un jeune auteur ou une jeune autrice pour un nombre déterminé d'heures de rencontre de travail sur son texte. Récemment, on a modifié le nom de ce programme pour plutôt parler d'accompagnements ponctuels, afin de prendre en compte la possibilité pour un auteur ou une autrice de demander l'accompagnement d'une personne spécialiste de la dramaturgie ou de la thématique abordée par l'auteur ou l'autrice dans son texte. L'UNEQ (Union des écrivaines et écrivains québécois) a aussi un programme de parrainage, depuis 1991, mais le « parrain » est dit « écrivain-conseil ». Notons que le parrain est aussi celui qui accompagne un auteur ou une autrice lors de sa réception à l'Académie française ou qui introduit un nouveau membre dans une société savante. Il y avait donc, dans ce terme, l'idée d'accueillir un auteur ou une autrice à ses débuts dans la communauté du théâtre. En renonçant à ce terme, c'est cette idée qu'on semble mettre en veilleuse.

À l'ENT, par le passé et encore aujourd'hui, on utilise le terme coach pour nommer la personne qui accompagne un jeune auteur ou une jeune autrice dans l'écriture de son texte. Ce terme est parfois remplacé par tuteur ou tutrice, sans doute pour éviter l'anglicisme, mais aussi parce que, de plus en plus, le terme coach est monopolisé par les associations internationales de coaching qui forment des coachs certifiés auxquels

⁵⁴ Joseph Jacotot est un pédagogue français qui réussit à apprendre le français à des étudiants flamands en les laissant s'éduquer eux-mêmes avec cette édition bilingue de Fénelon. À partir de cette expérience, il développe, en 1818, une méthode d'« enseignement universel » qui est le point de départ des réflexions de Rancière dans *Le maître ignorant*.

on peut faire appel pour sa vie personnelle ou dans le domaine de la gestion. Le tuteur a une parenté certaine avec le sens ancien de coach, ce dernier terme ayant été d'abord utilisé en anglais, au sens de « répétiteur qui aide un étudiant en vue d'une épreuve (l'entraînant comme une voiture) » (*Trésor de la langue française informatisé*, 1994). Le terme coach est courant dans le domaine du sport, mais en français, on lui préfère maintenant celui d'entraîneur. Pour Maela Paul, « le coach atteste d'une expérience conséquente dans le domaine où il guide la personne : il est lui aussi 'passé par là' » (Paul, 2004, p. 25). En entretien, notamment pour nommer le travail fait à l'École, les participants utilisaient fréquemment et de manière spontanée le terme « coaching ».

Le compagnonnage se définit comme « le fait de se regrouper entre gens d'un même métier, constituant des confréries (...) ayant pour vocation la transmission des gestes du métier, l'entraide sociale et une filiation de l'ordre du sacré » (Paul, 2004, p. 48.) Ses origines mythiques remonteraient à la construction du temple de Salomon, ses origines réelles à la constitution des corps de métiers au Moyen-Âge (Castera, 2012) et, comme on vient de le voir, Paul fait le lien entre le compagnonnage et les confréries homériennes de la Grèce antique. La tradition du compagnonnage repose sur trois notions : apprendre, pratiquer, transmettre. Castera, qui a rencontré de nombreux compagnons, insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas uniquement de la transmission d'une technique, mais aussi d'une culture.

Le conseiller n'est pas nécessairement un pair. Le terme désigne une personne qui prodigue des conseils, que ce soit dans le domaine de la politique, en entreprise ou au sein de l'administration publique (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1992). Selon Paul (2004), le conseiller ne décide pas, il apporte « le regard d'un tiers intervenant » capable d'aider à prendre du recul. Cette dénomination est un peu le parent pauvre des noms de l'accompagnement. Lhotellier (2001), consultant et formateur, lui consacre un volume, *Tenir conseil : Délibérer pour agir*. Il énumère les

diverses catégories où l'on retrouve le conseil aujourd'hui et aux côtés du conseil psychologique dans diverses situations, du conseil d'orientation, du conseil pédagogique et éducatif, du conseil professionnel, il inclut également « Conseil et création. Vie artistique, conseiller artistique, art-formation, design » (p. 35). Pour lui, il ne s'agit pas seulement de donner des conseils, mais de « tenir conseil » :

Tenir conseil, c'est-à-dire, pour nous, délibérer pour agir, concerne tous les secteurs d'activité, partout où des personnes se rencontrent et se questionnent quant à la conduite à tenir dans une situation problématique parce que nouvelle et ayant une issue incertaine. (Lhotellier, 2001, p. 35)

Un auteur ou une autrice qui ne sait plus comment avancer dans l'écriture d'un nouveau texte peut sans doute se retrouver dans ses propos. L'on a vu que Paul (2004) faisait du rapport dialogique une composante de l'accompagnement. Pour Lhotellier (2001), ce rapport est au cœur de « tenir conseil » et l'une des conditions de base en est l'écoute. Il voit le conseil comme un travail sur le sens qu'il faut « ouvrir » et à partir de là, l'action à prendre pourra être déterminée. (Lhotellier, 2001, p. 83-84) Comme Maela Paul pour l'accompagnement, l'analyse du conseil de Lhotellier s'adresse d'abord aux intervenants du domaine psycho-social. Il reste qu'un dialogue basé sur l'écoute et qui permet de clarifier les enjeux d'un texte et le sens que l'auteur veut y mettre constitue l'une des bases du conseil dramaturgique comme on le verra dans les chapitres suivants.

Au CEAD, depuis de nombreuses années, le terme utilisé pour nommer le ou les postes à temps complet en accompagnement est conseiller ou conseillère « dramaturgique ». Ce nom plutôt que dramaturge ou conseiller littéraire semble mettre l'accent sur le fait que les textes accompagnés sont destinés à la scène, pensés pour elle.

3.1.2 La *parrêsia*, fonction du conseiller ?

S'il est possible d'associer l'accompagnement en contexte de formation à la maïeutique et à la figure de Socrate, qui seront abordées au point suivant, comment distinguer le conseiller dramaturgique, comment caractériser ses fonctions, en plus des aspects généraux que l'on vient de voir ? Les attentes des auteurs et des autrices peuvent être variées, selon les étapes de l'écriture et il arrive parfois qu'on ait besoin d'un *cheerleader*, tout autant que d'un guide⁵⁵. Toutefois, le conseiller est là d'abord pour « donner l'heure juste » sur un texte, sur le cheminement de l'auteur ou de l'autrice. En ce sens, à l'accompagnement en contexte professionnel, je crois qu'on peut associer le « dire-vrai » et même, possiblement, la *parrêsia*, en s'inspirant de Foucault (2008, 2009).

Foucault a consacré ses dernières années d'enseignement au Collège de France au concept de la *parrêsia*. En 1982, dans les premières analyses de *L'Herméneutique du sujet* (2001), il décrit, ainsi que Gros le résume, « la franchise du maître d'existence, prêt à bousculer son disciple et à provoquer sa colère en dénonçant sans détour ses défauts, ses vices et ses passions mauvaises » (Gros, dans Foucault, 2008, p. 351). En 1983, c'est la dimension politique de la *parrêsia* que Foucault étudie dans *Le gouvernement de soi et des autres I* (2008), s'intéressant également au philosophe en parrésiasite. Dans *Le courage de la vérité* (2009), qui correspond à sa dernière année de cours, en 1984, il aborde une *parrêsia* éthique, qui ne s'exerce pas à l'intérieur d'une relation individuelle. Elle prend plutôt la forme d'une adresse sur la place publique comme chez Socrate ou chez les cyniques. L'exemple qu'on retient souvent de la *parrêsia* politique est celui que Foucault tire de Plutarque. Ce dernier nous apprend les graves mésaventures de Platon, invité à la cour du tyran Denys en Sicile par le beau-frère de ce dernier, Dion, un disciple de Platon. Les propos de Platon irriteront grandement Denys qui ira jusqu'à faire en sorte que le philosophe soit

⁵⁵ Comme on le verra au chapitre IV.

vendu comme esclave quand il quitte la Sicile. Dion lui-même pratique la *parrêsia* avec le tyran, devant les courtisans flatteurs, à ses risques et périls, mais sans toutefois y perdre la vie. Dans la dimension politique, il y a *parrêsia* « lorsque le dire-vrai se dit dans des conditions telles que le fait de dire la vérité, et le fait de l'avoir dite, va ou peut ou doit entraîner des conséquences coûteuses pour ceux qui ont dit la vérité » (Foucault, 2008, p. 56). Ces conséquences impliquent une violence et peuvent même entraîner la mort.

La *parrêsia* est donc une manière spécifique de « dire vrai ». Foucault identifie quatre formes de dire-vrai : la prophétie, la sagesse, l'enseignement de techniques et la *parrêsia*. La différence majeure entre les trois premières formes et la *parrêsia* tient au risque, au danger et au courage que demande la vérité dans le cas de cette dernière. Par contre :

Ce sont essentiellement des modes de véridiction. Il arrive – et il arrivera très souvent, plus souvent encore que l'inverse – que ces modes de véridiction soient combinés les uns avec les autres et qu'on les retrouve dans des formes de discours, dans des types institutionnels, dans des personnages sociaux qui mêlent les modes de véridiction les uns aux autres. (Foucault, 2009, p. 26)

Par ailleurs, dans la *parrêsia* éthique, Foucault évoque la possibilité d'un « jeu parrésiastique ». Le parrésiaste prend le risque de remettre en question la relation qui l'unit à la personne qui, de son côté, prend le risque d'être blessée, mais accepte d'entendre.

La *parrêsia* est donc, en deux mots, le courage de la vérité chez celui qui parle et prend le risque de dire, en dépit de tout, toute la vérité qu'il pense, mais c'est aussi le courage de l'interlocuteur qui accepte de recevoir comme vraie la vérité blessante qu'il entend. (Foucault, 2009, p. 14)

Il donne l'exemple de Socrate et de Nicias dans le *Lachès*, où « au courage de Socrate, va répondre le courage de ceux qui acceptent sa *parrêsia*. Le pacte est

entier » (Foucault, 2009, p. 132). En effet, Nicias fait appel à Socrate et accepte de l'entendre, il accepte le « jeu socratique » où Socrate amène ses interlocuteurs à s'exprimer eux-mêmes sur le sujet en cause.

On a là le pacte parrésiasique par excellence. L'un parlera franchement, librement, disant tout ce qu'il a à dire, dans la forme qu'il veut. Quant aux autres, ils ne [réagiront] pas, comme [cela arrive] si souvent dans la scène politique ou devant quelqu'un qui parle franchement : on se fâche, on se formalise, on se met en colère, éventuellement même on punit celui qui a fait un usage que l'on considère comme abusif de la *parrêsia*. Pas du tout. Ici, c'est un bon jeu de *parrêsia*, entièrement positif. (Foucault, 2009, p. 132)

Foucault ajoute : « on est dans la forme d'une *parrêsia* heureuse. » (p. 132)

L'accompagnement dramaturgique a plus à voir avec cette « *parrêsia* heureuse » qu'avec la *parrêsia* politique. Cette « *parrêsia* heureuse » s'avère possible, entre autres, parce que Nicias connaît Socrate, il sait comment il procède, il fait partie de son cercle. Il va de soi que dans l'accompagnement, la *parrêsia* sera possible dans une relation déjà bien établie. On pourra voir plus en détails cet aspect de l'accompagnement, qui demeure exceptionnel et s'exerce dans des circonstances précises, dans le chapitre IV.

3.1.3 Socrate et le maître ignorant

Pour Foucault, Socrate est le parrésiasique par excellence. Mais c'est également à Socrate qu'on associe la maïeutique. Le terme vient du grec *maieutikê* (*tekhne*) « (art) d'accoucher qqn » (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1992) et, en philosophie, il réfère à la méthode d'enseignement de Socrate qui, par l'interrogation, amène l'esprit de son interlocuteur à « accoucher », à découvrir en lui une connaissance qu'il « portait », mais qui lui était inconnue.

La figure de Socrate a été mentionnée à deux reprises, dans mes entretiens, non comme un modèle, mais dans une association libre, une sorte d'idéal ou de fantasme. Par contre, à quelques exceptions près, tous ont résisté au terme et à l'idée même de la maïeutique, peut-être parce que ce concept est méconnu.

C'est dans le *Théétète* (trad. 1994), dialogue consacré à la science, que Platon développe la métaphore de la sage-femme. Théétète, jeune mathématicien, se dit incapable de formuler une réponse à une question de Socrate, mais il ne cesse de penser qu'il est sur le point de trouver. Socrate reconnaît cet état : Théétète est sur le point d'accoucher d'une idée. Il compare alors son art à celui de sa mère qui était une sage-femme réputée. Il souligne que ce métier est réservé aux femmes qui ont eu des enfants mais ont passé l'âge d'en avoir et qu'il est interdit aux femmes stériles ou à celles qui sont enceintes. C'est donc leur expérience personnelle de l'accouchement qui leur permet d'être sage-femme. Les sages-femmes savent reconnaître par certains signes qu'une femme est enceinte, avant même que cela soit visible. Elles disposent d'onguents et de techniques qui rendent l'accouchement plus facile. Elles peuvent même aider les hommes et les femmes à trouver le bon partenaire, à former des couples qui feront de beaux enfants.⁵⁶ Socrate fait sienne toutes ces fonctions, mais dans le domaine de l'âme et la naissance des idées. De plus, il est capable de vérifier si la pensée du jeune homme « donne naissance à de l'imaginaire, c'est-à-dire à du faux, ou au fruit d'une conception, c'est-à-dire du vrai » (*Théétète* 150c).

Les parallèles avec l'accompagnement dramaturgique sont assez évidents, y compris sur un dernier point. Alors qu'il encourage Théétète à répondre à ses questions, Socrate le prévient qu'il rejettera peut-être certaines choses, qu'il tiendra pour inexacts ou imaginaires. Il espère que Théétète ne fera pas comme certains qui

⁵⁶ L'on peut voir ici un parallèle avec le conseiller ou la conseillère qui sait reconnaître le talent d'un auteur ou d'une autrice, l'aide à accoucher de son œuvre et, finalement, lui trouve un metteur en scène !

« sont prêts tout simplement à mordre, dès lors que je fais disparaître quelque une de leurs inconsistances » (*Théétète*, 151c).⁵⁷ La maïeutique éloigne de toute transmission directe. Socrate dit toujours qu'il ne sait pas et que c'est d'être capable de dire qu'il ne sait pas qui fait de lui le plus sage des hommes. C'est son art de poser, inlassablement, des questions sur l'objet à discuter qui rejoint le travail d'accompagnement des auteurs.

Au modèle de la maïeutique, s'oppose celui du *Maître ignorant* de Rancière (1987). Socrate dit qu'il ne sait rien, mais ses questions ne cessent d'orienter, de guider, alors que le maître ignorant n'est maître que de nom, laissant ses élèves faire librement leur apprentissage. Rancière est d'ailleurs très critique à l'égard du socratisme dans lequel il voit « une forme perfectionnée de l'abrutissement. » (Rancière, 1987, p. 52) Prenant pour exemple le *Menon*, il remarque que l'esclave interrogé « ne marchera jamais seul, et d'ailleurs personne ne lui demande de marcher, sinon pour illustrer la leçon du maître » (p. 52). Jacotot, dont s'est inspiré Rancière, oppose à la « méthode du maître », « la méthode de l'élève ». (Rancière, 1987, p. 51) Le maître ignorant interroge de façon très différente que ne le fait Socrate. Il est celui « qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage ». (p. 52) « Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore. » (Rancière, 1987, p. 53)

Dans mes entretiens, j'ai rencontré les deux types d'approche. Certains m'ont dit : « Avec cette question, je veux amener l'auteur à voir quelque chose que moi, je vois. Mais c'est l'auteur qui décide » (E-3). Alors que d'autres, en maître ignorant, me confiaient avoir « le sentiment de mieux lire que l'auteur ce qu'il a écrit », mais ne pas avoir « l'impression d'en savoir plus que l'auteur » (R. Gingras, entretien, 25 juillet 2016).

⁵⁷ Il y a ici un peu d'une réaction parrésiasique...

3.1.4 Le bricoleur et ses outils

C'est dans *La pensée sauvage* (1962/1990) que Claude Lévi-Strauss a développé les concepts du bricoleur et de l'ingénieur à l'aide desquels il présente la pensée mythique en parallèle à la pensée moderne apparue avec le développement de la science et de l'industrialisation. Il y voit deux modes distincts de pensée scientifique, deux démarches valides pour appréhender le monde. La pensée mythique (le bricoleur) est « très proche de l'intuition sensible », alors que la pensée moderne, représentée par l'ingénieur, est « plus éloignée » (Lévi-Strauss, 1962/1990, p.28). L'anthropologue précise ainsi sa vision du bricoleur :

Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les 'moyens du bord', c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux hétéroclites. (Lévi-Strauss, 1962/1990, p. 31)

On a pu voir comment Maela Paul (2004) considère le bricolage comme essentiel à la pratique de l'accompagnement, afin de bien répondre à toutes les situations dans leur complexité et leurs différences. Il en va sans doute de même en accompagnement dramaturgique. La personne qui accompagne se sert de ce qu'elle trouve dans chaque nouvelle situation d'accompagnement et opère par intuition, puisant tout de même aux fondements de la relation d'aide (écoute, empathie, dialogue, etc.). Son bricolage s'applique également à ses outils de dramaturgie. Comme j'ai pu le constater, plusieurs travaillent avec les 'moyens du bord' et pigent dans un ensemble d'éléments variés, « résultat de toutes les occasions qui se sont présentées » (Lévi-Strauss, 1962/1990, p. 31) : cours suivis, lectures, spectacles vus, expériences d'écriture ou de production, etc. Certaines personnes se réclament d'une approche plus intuitive, alors que d'autres se voient comme des mécaniciens, mais je ne suis pas certaine que ces

derniers soient à rapprocher de l'ingénieur de la pensée moderne, car ces mécaniciens ou mécaniciennes ne se basent pas sur des modèles d'analyse savants et travaillent surtout à partir du sens, comme on le verra aux chapitres IV et V.⁵⁸ Tout de même, peut-être est-il possible de voir les divers services proposés par le CEAD pour accompagner un auteur (ateliers avec acteurs, résidences, lectures publiques) comme une forme d'ingénierie.

Pour Lévi-Strauss, l'artiste est à mi-chemin entre le bricoleur et l'ingénieur. Il reconnaît un savant chez l'artiste, qui « avec des moyens artisanaux fabrique un objet matériel qui est en même temps objet de connaissance » (Lévi-Strauss, 1962/1990, p. 37). On dira de même de l'auteur dramatique. Encore qu'il soit sans doute plus près du premier. Jubinville (2012) d'ailleurs, s'intéressant à l'œuvre de Robert Gravel, a dressé un parallèle entre le processus de création de ce dernier et le bricoleur de Lévi-Strauss.⁵⁹ Ce bricoleur n'est-il pas également un peu parent avec l'auteur rhapsode de Sarrazac (2010) qui coud et rapièce, ayant recours au dramatique, au lyrique, à l'épique, réinventant la forme à chaque nouveau texte ? Lévi-Strauss explique s'être inspiré du sens ancien du verbe bricoler qui « s'applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l'équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident », « la balle qui rebondit » ou « le cheval qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle » (Lévi-Strauss, 1962/1990, p. 30). Encore ici, un parallèle est possible avec l'écriture qui « plus elle se rapproche de ce qu'on appelle 'réalité' », « plus elle se met en péril et se trouve confrontée à la nécessité du détour. » (Sarrazac, 2004, p. 13-14.)

⁵⁸ La figure du bricoleur est revisitée au sous-chapitre 4.3.4.

⁵⁹ Jubinville souligne également la différence d'approche entre Gravel et Ronfard au sein du Nouveau théâtre expérimental (NTE), Ronfard abordant l'expérimentation théâtrale de manière scientifique en s'inspirant de Claude Bernard. Jubinville ajoute que la démarche ronfardienne demeure assez singulière dans le théâtre contemporain québécois.

S'il y a bricolage dans les stratégies d'accompagnement et les outils d'analyse, l'auteur ou l'autrice dramatique y a recours également.

3.2 La dramaturgie

Le développement de la notion de dramaturgie et l'adaptation des concepts passés aux pratiques présentes doivent beaucoup aux travaux de Danan, Sarrazac et Ryngaert. C'est d'ailleurs Danan (2010) qui en propose une définition qui semble faire consensus et qui s'inspire de la double signification du grec *dramatourgia* (composition, mais aussi représentation d'une pièce de théâtre) :

Dans son premier sens, la dramaturgie serait donc 'l'art de la composition des pièces de théâtre', définition consensuelle de Littré à Pavis (...). En ce qui concerne le deuxième sens, dit moderne, par-delà la diversité des conceptions et des pratiques, je proposerais 'Pensée du passage à la scène des pièces de théâtre'. (Danan, 2010, p. 7)

C'est bien sûr le premier sens dont il est question dans cette recherche, car tant à l'École nationale qu'au CEAD, il n'y a pas d'accompagnement en cours de production. Toutefois le texte de théâtre appelle la scène et, surtout, les auteurs et autrices du CEAD ne se contentent pas tous d'écrire dans leur bureau en attente d'un metteur en scène, mais travaillent aussi avec le plateau. Il y a donc, non pas des directives pour un éventuel passage à la scène (l'on n'écrit plus de didascalies précises comme celles de Beckett), mais il y a une pensée du théâtre, inscrite dans le texte même.

3.2.1 La crise du drame moderne, version québécoise (en résumé)

En ce qui concerne l'art de composer des pièces de théâtre, je me permets de résumer la situation. De la *Poétique* d'Aristote jusqu'à Diderot et Lessing au XVIII^e siècle, la dramaturgie comme art de la composition a été balisée par des règles, régulièrement

critiquées et renouvelées, mais qui avaient en commun de faire de la volonté ou du désir des personnages le moteur d'une action, action se cristallisant en conflits successifs jusqu'à une crise et un dénouement (Corvin dans Corvin, 1991). Comme Szondi en fait état (1965/2006), dès la fin du XIX^e siècle, les auteurs cessent de limiter leur propos et leur sujet en se soumettant à des règles établies (par exemple, celle de l'action unique) et c'est plutôt le contenu qui donne sa forme au texte. C'est ce qu'on a appelé la « crise » du drame et que Szondi étudie à travers les œuvres d'Ibsen, Tchekhov, Strindberg ou Maeterlinck, s'intéressant à des « tentatives de sauvetage », comme le naturalisme, ou de solution, comme l'expressionnisme, le théâtre épique, le montage (Bruckner) et même le souvenir (*La mort d'un commis-voyageur* de Miller). C'est par la forme que le spectateur entre en contact avec l'œuvre. « Que ce soit dans l'écriture ou dans la mise en scène, il s'agit de laisser parler une forme. De la laisser mettre en œuvre (activer, libérer) ce qui agit et, dans le même mouvement, pense en elle. » (Danan, 2010, p. 66)

La dramaturgie québécoise est jeune, mais elle s'inscrit tout de même dans l'évolution de l'art de composer des pièces de théâtre :

On a souvent parlé de la dramaturgie québécoise comme d'une dramaturgie au carrefour de plusieurs influences : européenne par sa complexité formelle, américaine par son sens de l'action et du présent, idéaliste par sa jeune histoire, colorée par sa langue. (Pavlovic, 2000, p. 53)

Pendant longtemps, on a caractérisé la dramaturgie québécoise par la force et la richesse de sa langue. Pourtant, dès le départ, cette dramaturgie s'est démarquée également, comme le note Pavlovic, par un travail de construction et une complexité de forme. On peut penser aux chœurs et aux superpositions d'espace-temps dans les premières œuvres de Tremblay, au dédoublement des personnages chez Charette, à

l'utilisation du récit chez Danis⁶⁰. Il n'est donc pas surprenant que cette complexité se retrouve chez les auteurs contemporains québécois. Ce rapport entre forme et contenu est l'un des aspects délicats de l'accompagnement. Si chez certains auteurs, il s'agit de choix esthétiques pensés dès le départ (Choinière), pour beaucoup d'autres, il s'agit d'une démarche plus intuitive où le contenu s'élabore en même temps que la forme. De plus, on semble parfois tenir pour acquis que la forme relève du spectacle et non du texte, ce que Danan nomme un « texte-matériau déléguant entièrement à la scène non seulement la question de sa représentation (ce qui est le cas le plus fréquent parmi les pièces contemporaines) mais *la question de la scène* ». (Danan, 2010, p. 53) Ou encore, dans les écritures avec le plateau, on s'en remettra au processus et la forme sera le résultat d'un travail collectif ou tout au moins de collaborations interdisciplinaires.

Les notions de « pièce paysage » et de « pièce machine » de Vinaver (1993) sont une tentative de mieux saisir et d'éclairer cette pluralité de formes. J'ai constaté dans mes rencontres, mais aussi dans ma pratique, que ce qu'on appelle la « grille de Vinaver » est passablement connue au Québec. On ne l'applique pas comme tel, mais les notions de « paysage » et de « machine » seront parfois utilisées comme référence. Par exemple, il arrivera qu'un jeune auteur ou une jeune autrice à l'École nationale y ait recours pour préciser son intention d'écriture. Dans cette grille d'analyse, la pièce machine et la pièce paysage sont des pôles en perpétuelle tension. Les textes se rapprochent d'un pôle ou l'autre selon leur situation sur quinze axes dramaturgiques différents : statut de la parole, de l'action, de la situation, des thèmes, du personnage, le rapport avec le spectateur, etc. Ainsi, dans une pièce-paysage, la parole sera « action », mais « instrument de l'action » dans une pièce-machine. En mode paysage, le statut des thèmes sera « éminent » et les idées des « éléments du paysage », alors qu'en mode machine, les thèmes sont accessoires, mais les « idées

⁶⁰ On a souvent opposé les différentes générations d'auteurs et d'autrices en soulignant, par exemple, la littérarité (Godin, 2001) des auteurs des années 1980. N'y a-t-il pas tout de même des filiations ?

sont motrices et leur opposition fonde l'action » (Vinaver, 1993, p. 910-911). Quant au spectateur, il est en surplomb du personnage dans une pièce-machine, en sachant plus que lui sur l'action et la situation, et à égalité avec lui dans la pièce-paysage. Aucun texte ne correspond parfaitement à l'un des pôles. À partir de cette grille, Vinaver a développé une méthode où l'analyse porte d'abord sur un fragment, représentant cinq à dix pour cent du texte. Ce fragment est divisé en segments et ce sont ces segments qui feront l'objet d'une lecture au ralenti pour comprendre, au plus près, le fonctionnement du texte. Le texte est ensuite relu en entier à la lueur des découvertes qui ont été faites. Vinaver applique cette méthode tant aux textes anciens qu'aux modernes, comme si la notion d'évolution était abolie. Il souligne tout de même que les éléments constitutifs du pôle « pièce-paysage » se retrouvent surtout dans les textes du XX^e siècle, alors que la dramaturgie classique sert de référence à la pièce-machine. Cette méthode, dit Vinaver, « demande à être utilisée, non dans un esprit scientifique, mais plutôt dans un esprit de bricolage » (Vinaver, 1993, p. 894).

Dans *Écritures dramatiques* (1993), près d'une trentaine d'analyses sont présentées en même temps que la méthode, plusieurs faites par Vinaver lui-même, et les autres par des participants à son séminaire⁶¹. *Les Belles-Sœurs* (Tremblay, 1968) est ainsi analysé par Fabienne Comte-Moreau. Elle fait ressortir, entre autres, la situation de départ et le lieu, « femmes entre elles dans une cuisine », ainsi qu'un élément d'intrigue, « le vol de timbres ». Le statut de la parole y est remarqué par son « élan intarissable ». Comte-Moreau remarque également que c'est à partir des thèmes que l'action se trame et que les personnages, « malgré la couleur très nette de chacun d'eux », participent à « une sorte de choralité diffuse » (Vinaver, 1993, p. 748-749). En conclusion d'une longue analyse prenant en compte toutes les composantes du texte, Comte-Moreau conclut que le texte participe surtout de la pièce-paysage : « Une machine est à l'œuvre, celle du collage et du vol de timbres-prime. Machine

⁶¹ Séminaire tenu de 1982 à 1991 à l'université de Paris-III puis de Paris-VIII.

pauvre, aux rouages et engrenages peu susceptibles d'entraîner puissamment la curiosité du spectateur. Mais un paysage se déroule qui, lui, est riche, malgré l'indigence de chacun de ses composants pris séparément. » Riche de caractères, de situations, de thèmes, etc. Elle note que dans ce paysage, l'errance du lecteur-spectateur est favorisée par le principe de composition de l'œuvre, juxtaposition plutôt qu'enchaînement, « surgissement discontinu de points de vue multiples sur la même réalité » (p. 754-755). Mais le spectateur ne risque pas de se perdre, car il dispose de suffisamment de repères.

Vinaver lui-même a, entre autres, analysé *Combat de nègre et de chiens*, de Koltès (1989). En conclusion, il constate que « la pièce est 'machine' pour autant qu'il y a avancement de l'action par engrenage de causes et d'effets. » (Vinaver, 1993, p. 82) Mais la pièce lui apparaît également « paysage », car l'intrigue n'y est pas l'élément dominant. « Tout autant que par elle, le spectateur est captivé par l'aventure de la parole au tournant de chaque réplique. Il est opérateur et en même temps promeneur. » (Vinaver, 1993, p. 82)

Sans doute que ce qui correspondrait le mieux au pôle machine serait une pièce de Feydeau, ou tout au moins un vaudeville où justement tout repose sur la mécanique. D'ailleurs, le *Barbier de Séville* de Beaumarchais dans le corpus étudié se situe entièrement du côté du pôle machine, alors que la *Danse de mort* de Strindberg est tout entière du côté du paysage. La pièce-paysage de Vinaver est tout de même assez éloignée des *landscape plays* de Gertrude Stein. Par ces pièces, Stein (1935/1978) a voulu remédier à ce qu'elle ressentait comme un problème, à savoir que « la scène présentée sur les planches » est très souvent « décalée dans le temps par rapport à l'émotion du spectateur » (Stein, 1935/1978, p. 94). « Un paysage ne bouge pas rien ne bouge vraiment dans un paysage mais les choses sont présentes » (p. 126) et c'est ainsi qu'elle conçoit ses textes. Pour Danan, dans le *Lexique du drame moderne et contemporain* (Sarrazac, 2010) les pièces de Stein sont des poèmes, des « concrétions

langagières » (Danan, dans Sarrazac, 2010, p. 156), un « matériau pour la scène », qui n'ont plus rien à voir avec le drame ou « la dramaticité ». Il considère que la pièce-paysage tant selon la vision de Vinaver que de Stein est « une notion nodale dans l'évolution présente des formes théâtrales » (Danan, dans Sarrazac, 2010, p. 157).

Le rapport entre machine et paysage qui, comme on le constate dans les études de Vinaver, est présent dans la plupart des textes contemporains est peut-être ce sur quoi travaillent particulièrement les auteurs et les autrices et les personnes qui les accompagnent comme on pourra le voir au sous-chapitre 4.3.2 et au chapitre V, où il est question des outils.

Sarrazac (2012), par ailleurs, dans sa *Poétique du drame moderne* a repris et poursuivi le travail de Szondi. Plutôt que d'y voir le drame en crise, Sarrazac propose de penser ce moment charnière à la fin du XIX^e siècle comme un changement de paradigme, le « drame-dans-la-vie » cédant la place au « drame-de-la-vie ».

Pour être plus concret, je pense qu'il y a, au plan dramaturgique, infiniment moins de distance entre une pièce de Sarah Kane ou de Jon Fosse et une pièce de Strindberg qu'entre le dernier drame romantique ou le dernier drame bourgeois et n'importe quelle pièce de Strindberg ou de Tchekhov. (Sarrazac, 2012, p. 18)

Le drame-dans-la-vie correspond à la conception aristo-hégélienne du drame où la fable ne doit couvrir qu'un épisode limité dans la vie d'un héros. Le drame-de-la-vie, quant à lui, est résumé par Sarrazac en reprenant la formule de Maeterlinck : « Il ne s'agit pas d'un moment exceptionnel de l'existence, mais de l'existence elle-même. » (Sarrazac, 2012, p. 66) Dans ce « régime de l'*infradramatique* » (p. 79), il n'y a plus de héros, mais des personnages ordinaires, plus de grands événements, mais des « micro-événements et micro-conflits » (Sarrazac, 2012, p. 79). Et alors que dans le drame-dans-la-vie, le temps était divisé en scènes et en actes ou en tableaux, et donc toujours très structuré, dans le drame-de-la-vie, le temps devient plastique.

Sarrazac propose la notion de paysage : « [le] paysage – souvent un carrefour – est au croisement de tous les temps de la pièce » (p. 102). Le drame-de-la-vie rejoint ici la pièce-paysage de Vinaver.

Le drame-de-la-vie contemporain ne repose plus uniquement sur le dramatique. La forme est « irrégulière ». L'auteur (que Sarrazac rapproche du rhapsode antique) intervient dans son texte, ne s'efface plus derrière l'action comme dans le drame-dans-la-vie :

La pièce ne se résume plus à une grande « collision dramatique » : à côté de moments purement dramatiques, fondés sur des conflits interpersonnels, prennent place des moments – épiques – de pur regard objectivant sur le monde, sur l'humanité prise dans son ensemble et d'autres moments encore – lyriques – de dialogue entre soi et soi, entre soi et le monde. (Sarrazac, 2012, p. 308)

Son travail, malheureusement moins connu ici si je me fie à mes rencontres, consacre la grande liberté formelle de la dramaturgie moderne et a le mérite d'inscrire celle-ci dans une continuité, d'attester son existence et sa vitalité.

L'ouvrage de Sarrazac (2012) se veut aussi une réponse au *Théâtre postdramatique* de Lehmann (1999/2002), les deux auteurs examinant la même période historique, le premier à partir des textes dramatiques et le deuxième à partir essentiellement de l'écriture scénique et de la mise en scène. Le postdramatique peut être défini ultimement comme un théâtre de « présence », plutôt que de représentation et Lehmann l'inscrit en filiation des nombreuses avant-gardes qui ont nourri le théâtre au XX^e siècle. Contrairement à ce que l'on a souvent entendu, le texte n'est pas nié, mais ce qui relève de l'action dramatique en est plus ou moins absent, laissant place à des récits fragmentés dont le dialogue n'est pas exclu. « Le principe de narration représente [d'ailleurs] l'un des traits caractéristiques du théâtre postdramatique. » (Lehmann, 1999/2002, p.173) On peut également penser que les formes du

postdramatique renvoient à une vision du monde. Pour Lehmann, « la prédominance du drame prouve la capacité d'une société à constituer une cohérence structurelle » (p. 287) qui fait de plus en plus défaut à nos sociétés occidentales. On doit donc constater « la disparition de l'impulsion du drame », peu importe la raison, « usure » « image obsolète des conflits sociaux », ou mode d'agir qu'on ne reconnaît plus. Mais comme Lehmann le constate, « si on cède à la tentation [...] de considérer le théâtre postdramatique comme un reflet des structures sociales actuelles, on a devant les yeux une image plutôt sombre. » (Lehmann, 1999/2002, p. 287)

Dans une approche plus politique, justement, après Brecht et le *Petit organon pour le théâtre* (1963/1970), on découvre aujourd'hui le « spectateur émancipé » de Rancière (2008), celui qui joue son rôle d'interprète actif, de traducteur et de conteur. Rancière jette un regard critique sur les approches récentes ou actuelles du théâtre participatif ou de la performance, qui tentent d'abolir le rapport entre la scène et la salle ou revendiquent la singularité du théâtre comme art communautaire par excellence :

Être spectateur n'est pas la condition passive qu'il nous faudrait changer en activité. C'est notre situation normale. Nous apprenons et nous enseignons, nous agissons et nous connaissons aussi en spectateurs qui lient à tout instant ce qu'ils voient à ce qu'ils ont vu et dit, fait et rêvé. (Rancière, 2008, p. 23)

Dans le travail de création, il invite à opérer un « dissensus », afin de « changer les repères de ce qui est visible et énonçable » (Rancière, 2008, p. 72). En régime esthétique de l'art, régime privilégié par le philosophe, ce dernier propose de cultiver l'indécidabilité et la suspension du sens : « La seule subversion restante est (alors) de jouer sur cette indécidabilité, de suspendre, dans une société fonctionnant à la consommation accélérée des signes, le sens des protocoles de lecture des signes. » (Rancière, 2004, p. 76) *Rouge Gueule* (2009) de Lepage, *Ennemi public* (2015) ou *Manifeste de la jeune-fille* (2017) de Choinière sont des exemples de création de

dissensus. Les textes de Carole Fréchette, *Je pense à Yu* (2012) ou *La petite pièce en haut de l'escalier* (2007) sont à situer dans l'indécidabilité.

La dramaturgie québécoise a pu se développer librement, en dehors du carcan d'une quelconque tradition, même si l'utilisation de la langue dans l'œuvre de Tremblay ou de Germain, mais aussi chez Garneau, Ducharme, et même Gauvreau a certainement contribué à caractériser cette dramaturgie. En 2000, Dominique Lafon constatait que l'étude de la langue au théâtre semblait avoir été circonscrite au joul et dans une perspective sociolinguistique. Elle émettait l'hypothèse suivante : « loin de n'avoir été qu'un moment de l'esthétique théâtrale, le joul a permis l'émergence d'un langage dramatique spécifique libéré des normes linguistiques, autrement dit d'une poésie originale » (Lafon, 2000, p. 183). Jubinville (2007), pour sa part, constatant la diversité des formes dramatiques et la perte de statut de l'auteur au sein de l'institution théâtrale, évoque « un art qui doit sans cesse repenser son rapport au langage (et, par la même occasion, à la littérature) en regard de celui qu'il entretient avec la scène » (Jubinville, 2007, p. 117).

Le CEAD a entrepris en 2017 un projet de rapprochement avec des auteurs autochtones en offrant des services à des autrices et des auteurs émergents⁶². Sur cette question de la langue, il est intéressant de noter comment les langues d'origine de ces auteurs et autrices sont de plus en plus présentes dans leurs textes. Pour eux et elles, comme ce fut le cas pour la dramaturgie québécoise dans les années 1960-70, l'affirmation identitaire semble passer par la langue. Mais le contexte autochtone est tout de même fort différent et les blessures identitaires à guérir ne peuvent se comparer à celles vécues par les Québécois dans le passé. Certains de ces auteurs ou autrices doivent apprendre la langue de leur peuple, car leurs parents ou leurs grands-parents n'ont pu la leur transmettre, ayant été envoyés dans les pensionnats, ou pour

⁶² Émergences théâtrales autochtones. Un atelier public a été présenté dans le cadre de Dramaturgies en Dialogue, le 26 août 2017 et des lectures publiques des textes en chantier, à l'hiver 2018, à l'ENT.

d'autres raisons. Ainsi, dans *Okinum* (2019), Émilie Monnet a choisi d'intégrer de courtes captations audio de ses leçons d'anishnaabemowin, comme autant d'étapes dans la quête du personnage principal. Parfois, dans les productions de ces textes, les passages en langue autochtone ne seront pas traduits. Ou encore comme dans *Muliats* (2016), créé en collectif par les productions Menuentakuan, on apprendra quelques mots en langue innu aux spectateurs en les faisant répéter en chœur.

3.3 Qu'est-ce que l'on accompagne et qui est accompagné ?

3.3.1 Accompagner l'écriture et la réécriture

Comme on l'a vu, à l'École nationale, ce sont de jeunes auteurs et autrices qui sont accompagnés dans toutes les étapes de l'écriture d'un nouveau texte, alors qu'au CEAD, il s'agit d'auteurs et d'autrices de tous niveaux d'expérience sur des textes déjà très avancés ou tout au moins en chantier. L'accompagnement dramaturgique s'exerce donc au plus près du travail de création.

On a beaucoup écrit sur les étapes du processus de création. Anzieu (1981) le découpe en cinq phases. Notons dans l'immédiat qu'il parle d'un travail créateur ; j'y reviens plus loin. Il décrit ces cinq phases séparément, mais constate qu'elles peuvent parfois s'imbriquer l'une dans l'autre. Il insiste aussi sur les changements que demandent ces phases :

L'importance relative de chaque phase par rapport aux autres varie selon les auteurs et les genres. Il n'en reste pas moins que, dans le cas général, le créateur passe par ces cinq phases et qu'il doit changer à chaque fois d'attitude, d'état psychique, d'économie de fonctionnement. (Anzieu, 1981, p. 94)

Et il constate que tous ne sont pas capables de changer ainsi plusieurs fois de registre pendant l'avancement d'un travail.

Il décrit la première phase comme un saisissement, qui peut survenir à l'occasion d'une crise personnelle, mais également sans motif apparent. Il cite ainsi Borges qui dit sentir en marchant « que quelque chose se prépare à prendre possession » de lui. (Anzieu, 1981, p. 105) Il s'ensuit dans une deuxième phase, « une prise de conscience de représentants psychiques inconscients ». Ces représentants peuvent être un affect, une image motrice, une représentation que la personne créatrice laisse affleurer et étudie avec attention. Dans la troisième phase, le travail porte sur l'institution d'un code. Il s'agit « de faire prendre corps » à ce qui « aurait pu rester un simple objet de curiosité, d'inquiétude ou de recueillement silencieux » (p. 116). La quatrième phase est la composition proprement dite de l'œuvre. Anzieu y voit une part moins grande d'activité créatrice, car elle « relève plus généralement, des tâches de confection, de rédaction, d'écriture au sens large » (p. 125), mais constate que son point de vue n'est pas nécessairement partagé par les créateurs. C'est par contre celle où se situe l'accompagnement. Il note tout de même que les tensions internes qui ont contribué à la naissance de l'œuvre continuent de jouer. La cinquième phase consiste à produire l'œuvre au-dehors, à accepter de la laisser circuler en-dehors de soi.

Pour sa part, entre 1990 et 1995, le psychologue Csikszentmihalyi⁶³ a entrepris une recherche avec ses étudiants de l'Université de Chicago auprès de 91 individus, artistes, écrivains, scientifiques et dont il rend compte dans *La créativité - Psychologie de la découverte et de l'invention* (1996/2006). Il identifie également cinq phases du processus créatif (Csikszentmihalyi, 1996/2006, p. 107) : premièrement, une préparation, une immersion, consciente ou non, dans un ensemble de questions émanant principalement de trois sources, à savoir « l'expérience personnelle, les nécessités du domaine et la pression sociale » (p. 112). Il note que les expériences personnelles nourrissent l'œuvre et que la vie est en soi une source de problèmes et de questions. Quant aux nécessités du domaine, ceux qui y travaillent ne

⁶³ À qui l'on doit notamment le concept du « flow ».

peuvent y échapper : « Dans les années 1960, un jeune peintre avait le choix entre deux directions : se conformer au style impressionniste abstrait alors en vogue ou découvrir une façon viable de se rebeller contre lui. » (p. 116) La troisième source, la pression de l'entourage, lui paraît très importante et il y voit surtout l'influence du contexte social. Par exemple, il considère que ce n'est pas un hasard si la théorie de la relativité d'Einstein, celle de l'inconscient de Freud, « la chorégraphie abstraite de Martha Graham, le cubisme de Picasso, la prose de James Joyce furent créés à la même période, celle où des empires s'effondraient et où les anciennes certitudes étaient rejetées. » (Csikszentmihalyi, 1996/2006, p. 126) À la suite de cette première phase, dans un deuxième temps, se produit une phase d'incubation où des synthèses se font. Dans la troisième phase, comme pour Anzieu, l'idée prend forme. La quatrième phase en est une d'évaluation : il s'agit de savoir si cette idée mérite d'être développée. La cinquième phase est celle de l'élaboration. Il note que le processus est « plus récursif que linéaire ». « La dernière phase, par exemple, est sans cesse interrompue par des périodes d'incubation et même d'inspiration. » (p. 108)

Anzieu s'intéresse au « travail créateur », Csikszentmihalyi au processus créatif. Ces notions m'amènent à une question : est-ce une création, une production, ou un travail qui est l'objet de l'accompagnement ? C'est à René Passeron (1989, 1996) qu'on doit un développement important de la poïétique, philosophie qui examine la relation entre l'homme et l'œuvre pendant l'élaboration de celle-ci. Initiée par Paul Valéry en 1937, la poïétique s'intéresse aux « conduites créatrices ». Évidemment, pour Passeron, la création n'a rien à voir avec la production. Il fait une distinction entre l'œuvre unique qu'est la création, et « la production – destinée à être reproduite en grand nombre ». (Passeron, 1989, p. 156) Michaud (1999), de son côté, se penchant sur les écoles d'art en France, emploie le terme « produire ». (Michaud, 1999, p. 20) Il veut éviter « créer », terme qui lui paraît référer à une conception arrêtée dans le temps de l'art et de l'artiste. « Le risque est, en même temps, d'introduire d'autres connotations, productivistes ou technicistes, qui ont été abondamment véhiculées à

travers l'expression de 'travail' couramment employée depuis trente ans pour désigner la production d'un artiste. » (Michaud, 1999, p. 20) Dans le contexte de l'écriture dramatique comme elle se pratique actuellement au Québec, il est encore beaucoup question de « travail ». La mise en place du programme d'écriture, on l'a vu, a été possible parce qu'on a pensé que l'écriture pour le théâtre pouvait être un métier qui s'apprend par la pratique et non exclusivement un acte reposant sur des processus inconscients ou une création *ex-nihilo*. Heinich (2000) pose d'emblée qu'il y a deux manières très différentes d'aborder l'activité de l'écrivain : création ou profession. Elle cite Milan Kundera qui refusant le terme de « professionnel » considère qu'écrire « 'est un métier et c'est extrêmement difficile'. » Elle voit dans le terme de métier un terrain neutre, à « mi-chemin entre « l'art » et « la profession » (Heinich, 2000, p. 25).

C'est donc dans un « travail » d'écriture et de réécriture que les auteurs et les autrices sont accompagnés, ce qui ne signifie absolument pas un respect absolu de techniques ou une production pour le plus grand nombre. D'ailleurs, pour beaucoup d'auteurs et d'autrices, ce travail est un « acte de résistance » (Deleuze, 1987/2016).

Et quel rapport y a-t-il entre la lutte des hommes et l'œuvre d'art ?

Le rapport le plus étroit et pour moi le plus mystérieux. Exactement ce que Paul Klee voulait dire quand il disait : « *Vous savez, le peuple manque.* » (...) Il n'y a pas d'œuvre d'art qui ne fasse appel à un peuple qui n'existe pas encore. (Deleuze, 1987/2016)

3.3.2 La polyvalence de l'auteur ou de l'autrice dramatique

Ce ne sont pas tous les auteurs et autrices dramatiques qui sont diplômés du programme d'écriture de l'ENT et ce ne sont pas tous les auteurs et autrices membres du CEAD qui font appel à ses services. Mais l'accompagnement dramaturgique qui est l'objet de cette recherche existe parce qu'il y a des personnes qui écrivent pour le

théâtre et qu'on appelle des auteurs, des autrices dramatiques, même si aujourd'hui plus personne n'écrit de drames.

La nature du texte dramatique a toujours été double : objet littéraire, objet théâtral. L'auteur, l'autrice dramatique a à la fois un pied dans la littérature et l'autre au théâtre. Parfois, c'est dans la littérature qu'il finira par construire sa maison, cumulant pièces et romans ou autres (Michel Tremblay), parfois c'est dans le théâtre où il sera comédien, metteur en scène, en plus d'écrire (Gratien Gélinas). Le développement des arts de l'image et du son (cinéma, télé, Web) a amené un autre dédoublement, l'auteur, l'autrice qui écrit à la fois pour la télé ou le cinéma et le théâtre. Ce fut le cas de Marcel Dubé et il ne faudrait pas oublier qu'un classique du théâtre québécois, *Un simple soldat* (1957), fut d'abord présenté à la télé. Ce fut aussi le cas de Robert Gurik, l'un des fondateurs du CEAD, à qui l'on doit entre autres le scénario des *Vautours* (1975) de Jean-Claude Labrecque. En suivant le fil des générations, bien des noms d'auteurs et d'autrices pourraient être alignés aux côtés de ces trois figures fondatrices de la dramaturgie canadienne-française et québécoise : Marie Laberge ou Fanny Britt cumulant pièces et romans, Evelyne de la Chenelière, écriture et jeu, Catherine Léger, théâtre, cinéma et télé. On constate également que certains, certaines, tels Larry Tremblay ou Louise Bombardier ont plus d'un dédoublement, plus d'un cumul (littérature, écriture dramatique, jeu).

D'ailleurs, le nombre d'auteurs-acteurs et d'autrices-actrices n'a cessé de grandir. Jubinville (2009) constate qu'une première génération est née de la mouvance des collectifs, en particulier les collectifs féministes (comme le TEF ou le Théâtre des Cuisines). Il cite ainsi plusieurs autrices, auteurs entrés au théâtre « par le chemin du jeu », comme Pol Pelletier, Marie Brassard, (...) Alexis Martin, Carole Fréchette. Ce phénomène n'a cessé de prendre de l'ampleur. Tout de même, plusieurs auteurs et autrices revendiquent leur appartenance à la littérature tout autant qu'au théâtre et publient des récits ou de la poésie (Lise Vaillancourt, Olivier Sylvestre, Dany

Boudreault). *Okinum*, d'Émilie Monnet, précédemment évoqué, a été finaliste du Prix Michel-Tremblay 2019, même si ce texte a été la base d'un spectacle multidisciplinaire. Il a également été publié aux Éditions Les Herbes rouges en 2020, maison qui tente d'ailleurs de s'adapter à ce type d'écriture. Tout de même, certains textes élaborés en salle de répétition demeurent des matériaux qu'il est difficile de publier (Guay, 2009).

Cette polyvalence des auteurs et autrices, outre l'inspiration, découle peut-être d'un autre facteur : le Québec est un petit pays et il est très difficile, voire impossible, d'y vivre de sa plume. La professionnalisation du métier d'auteur dramatique, comme celle de tous les métiers du théâtre, ne s'accompagne pas d'une rémunération conséquente. C'est ce qui rend le travail de diffusion à l'étranger du CEAD d'autant plus important. Les auteurs et autrices du Québec et leurs œuvres voyagent beaucoup dans les pays de la Francophonie, mais aussi en traduction, principalement en anglais, en allemand, en espagnol, comme Diane Pavlovic (2000) en a fait état. Cette diffusion en plus d'être une source de revenus (droits d'auteur, bourses de résidence) vient aussi légitimer leur statut :

L'écrivain de théâtre ayant un statut hybride par essence, son rôle n'est pas considéré partout de la même manière, et le fait d'être abordé ailleurs comme quelqu'un qui a signé une œuvre, plutôt que comme un scripteur éternellement perfectible, donne à plusieurs l'assurance qui leur manquerait autrement. (Pavlovic, 2000, p. 53)

Diane Pavlovic se demande dans cet article « si ces voyages ont en retour un effet sur l'écriture de ceux qui sont concernés par les échanges. » (Pavlovic, 2000, p. 53) La question vaut la peine d'être posée, d'autant qu'une grande partie de l'activité des auteurs et des autrices à l'extérieur du Québec se déroule en France. Chose certaine, ces voyages exposent ceux et celles qui les font à toutes sortes de façons de faire du théâtre et de l'écrire. Car le métier de l'écriture dramatique ailleurs comme ici est plus que jamais à l'intersection de plusieurs disciplines (théâtre, danse, littérature,

etc.) et se pratique, pour beaucoup d'auteurs et d'autrices, tout autant en salle de répétition, en collaboration avec une équipe, que seul à sa table de travail. En France, Bruno Tackels (2015) y voit la fin du règne des metteurs en scène (et par la même occasion de l'omniprésence des textes de répertoire dans les programmations). Ici, ce règne a été de bien moins grande ampleur. Par contre, le Québec a vu naître Carbone 14, la Ligue nationale d'improvisation et le Nouveau théâtre expérimental, Robert Lepage et Marie Brassard. Ce sont ces influences qui se font sentir aujourd'hui, comme on pourra le constater dans le chapitre VI de cette recherche.

CHAPITRE IV

PORTRAIT DE L'ACCOMPAGNEMENT DRAMATURGIQUE À L'ENT ET AU CEAD

4.1 Un accompagnement en contexte de formation

Le programme d'écriture de l'ENT n'est évidemment pas le seul lieu de formation où est pratiqué l'accompagnement. Les programmes universitaires de recherche-crédation au niveau de la maîtrise ou du doctorat sont nombreux et les étudiantes et étudiants y sont accompagnés par un directeur ou une directrice de recherche. Lors d'une journée d'étude consacrée à l'éthique de l'accompagnement en recherche-crédation littéraire⁶⁴, j'ai été à même de me rendre compte de certaines similitudes dans la pratique et les questions qu'elle pose. Par contre, une différence importante entre ces programmes et le programme d'écriture de l'ENT m'est également apparue. Pour les professeurs québécois présents, les mémoires des étudiants relèvent de la « recherche fondamentale » et l'un d'eux dira clairement que le but n'est pas de former des

⁶⁴ *Éthique de l'accompagnement en recherche-crédation littéraire*, journée d'étude internationale, tenue le 18 octobre 2018, au pavillon Lionel-Groulx de l'Université de Montréal et organisée par Jean-Simon DesRochers (UdeM). J'ai assisté aux présentations de Yvon Rivard (U. McGill), *Creative writing ou creative reading ?*, de Lionel Ruffel (U. Paris 8), *La pratique d'abord : la multiplicité des éthiques*, de Denise Brassard (UQAM), *Écouter, entendre : dialogue avec quelques prédécesseurs*, de Violaine Houdart-Mérot (U. de Cergy-Pontoise), *Le directeur ignorant, le poéticien et les possibles du texte*, ainsi qu'à une table ronde animée par Catherine Mavrikakis (UdeM), réunissant Kateri Lemmens (UQAR), Alain Beaulieu (U. Laval), Alain Farah (U. McGill), Christiane Lahaie (U. de Sherbrooke) et ayant pour thème, *Penser l'accompagnement : quelles notions éthiques tirer de l'expérience pratique ?*

écrivains. En table ronde, à l'exception d'Alain Beaulieu, tous considèrent que le projet d'écriture ne doit pas être pensé en vue d'une publication, qu'il pourra éventuellement permettre la naissance d'autres œuvres qui, elles, seront publiables. En revanche, pour Beaulieu, de garder à l'esprit la publication est un moyen d'amener le projet d'écriture le plus loin possible.

Il faut noter toutefois qu'il existe des programmes de cycle supérieur québécois qui, bien qu'ouverts à la recherche fondamentale, sont directement en lien avec la pratique professionnelle, comme la maîtrise en théâtre ou le doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM. Ce doctorat fut d'ailleurs, en 1997, le premier programme de cycle supérieur au Québec à proposer explicitement un profil en recherche-crédation (Provost, dans David, 2020). L'admission à ces deux programmes est ouverte à des artistes, sur la base de leur expérience d'artiste et non uniquement à partir de leur parcours académique, ce qui permet à ces derniers d'approfondir leur démarche, d'expérimenter de nouvelles voies ou de se tourner vers l'écriture. Ces programmes ont fait leurs preuves et ouvert des chemins à plusieurs.

Il y a tout de même des différences importantes entre l'offre universitaire en recherche-crédation et le programme d'écriture de l'ENT. Ce sont des programmes de recherche, alors que celui de l'École s'inscrit dans la pratique. Ainsi, l'étudiant ou l'étudiante doit bâtir une méthodologie et un cadre théorique, en plus de l'écriture du texte. Le mémoire ou la thèse est l'objet d'une évaluation formelle et est sanctionné par un diplôme reconnu par toutes les institutions d'enseignement, ce qui n'est pas le cas à l'ENT où les étudiants ne se voient accorder ni note ni bulletin à la fin de chacune des sessions, mais font plutôt l'objet d'une évaluation continue et individualisée, comme le précise le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2009). En contexte universitaire, les rapports d'autorité sont plus marqués et on note un certain poids administratif lié à l'envergure de la structure,

qui empêche d'apporter des changements rapides à l'offre de cours. Surtout, à l'École nationale, le nombre de professeurs réguliers est extrêmement réduit. Dans le programme d'écriture, à l'exception de la directrice, on ne compte que des professeurs invités, même si certains d'entre eux sont invités de manière récurrente. En ce qui concerne l'accompagnement des étudiants et des étudiantes en écriture, il est donc possible de faire des choix sur mesure. Finalement, à l'ENT, c'est d'abord la qualité du texte soumis au concours d'entrée, de même que la vision d'auteur et d'autrice se dégageant du questionnaire à remplir par les candidats et candidates, qui sont déterminants dans l'admission au programme, et non les résultats académiques ou la scolarité⁶⁵. Un stage de deux jours auquel certains sont conviés permet de finaliser la sélection.

4.1.1 Caractéristiques principales du programme d'écriture de l'ENT

On entre à l'École « en régime professionnel » pour « devenir qui on est » et « c'est par le travail qu'on devient l'auteur, l'autrice qu'on est potentiellement » (Heinich, 2000). Heinich distingue le régime professionnel où c'est le travail qui fait de l'auteur qui il est, du régime vocationnel où c'est le don, les dispositions qui amènent à devenir qui on est. Toutefois, elle ajoute qu'« apprendre, c'est incorporer des ressources, des compétences que l'on ne possédait pas et qui, comme le travail, peuvent fort bien s'ajouter au don, avec lequel on est né : en dépit de leurs oppositions les deux modèles, professionnel et vocationnel, sont parfaitement conciliables sur le plan pratique. » (Heinich, 2000, p. 65) Cela décrit assez bien la situation dans le programme d'écriture où le jeune auteur ou la jeune autrice définit sa voix, son identité, à partir de ses forces, de « son don » et cela « par le travail », c'est-à-dire par une pratique intensive de l'écriture.

⁶⁵ Selon mon expérience, il est fréquent que dans une même classe, sur deux étudiants, l'un soit diplômé du cégep et l'autre, détenteur d'un baccalauréat ou même parfois d'une maîtrise.

L'École veut préparer tous ses étudiants à rejoindre le milieu professionnel. C'est d'ailleurs pour cette raison que, pendant de nombreuses années, l'établissement décernait une simple attestation. (Garneau, Hendry, 1985)⁶⁶ La situation a évolué, les programmes de l'ENT sont maintenant reconnus par le MEESQ comme étant de niveau collégial et les étudiants reçoivent un certificat de l'École – non toutefois un diplôme d'études collégiales. Comme on l'a dit, s'il veut en faire un métier, l'auteur ou l'autrice dramatique québécois n'a d'autres choix que d'être polyvalent et cela se reflète dans les cours-ateliers du programme d'écriture. C'est cependant l'apprentissage basé sur une pratique intensive de l'écriture qui demeure l'une des grandes caractéristiques de la formation.

Dans le questionnaire⁶⁷ auquel 15 diplômés du programme ont répondu, j'ai voulu, entre autres, savoir ce que leur avait apporté leur passage à l'École. Une question leur proposait dix énoncés et leur demandait d'y attribuer un ordre d'importance.

Pour ceux qui sont sortis depuis moins de 15 ans, « une pratique intensive de l'écriture » arrive largement en tête⁶⁸. Il en va de même pour ceux comptant de 24 à 15 ans de pratique⁶⁹. Pour le groupe comptant plus de 25 ans de métier également, mais de façon moins marquée⁷⁰. Les résultats de cette compilation sont bien sûr à

⁶⁶ C'est du moins ce que Philip Spensley avance comme étant l'un des six principes fondateurs de l'École : « une formation qui oblige les diplômés à chercher de l'emploi dans le milieu professionnel (pas de diplôme académique). 'A program which forces graduates to seek, employment in the professional situation (no degrees)'. (Dans Garneau, Hendry, 1985, p. 20)

⁶⁷ Voir en Annexe B, page 6.

⁶⁸ Quatre répondants sur six mettent cet énoncé en première place. Il y a douze points d'écart avec l'énoncé arrivant en deuxième place.

⁶⁹ Trois répondants sur cinq mettent cet énoncé en première place. Il y a six points d'écart avec l'énoncé en deuxième place.

⁷⁰ L'énoncé arrive ex-aequo avec deux autres, à savoir : une meilleure connaissance de vous-même, et une meilleure connaissance de la dramaturgie.

nuancer. Plusieurs variables sont à prendre en compte, notamment le fait que notre perception d'une expérience se modifie avec le temps et, également, que le contenu du programme a évolué au fil des ans. Par exemple, la place accordée à l'apprentissage concret du théâtre arrive en quatrième place chez les plus anciens, en cinquième, chez ceux du milieu et en avant dernière place, chez les diplômés comptant moins de quinze ans de pratique, ce qui semble refléter le fait que le programme est aujourd'hui surtout consacré à la pratique de l'écriture et que les étudiants ne sont plus tenus de suivre les cours de régie, de participer à des montages techniques au Monument-National, etc. Toutefois, une pratique intensive de l'écriture ne semble pas aller de pair avec le fait d'apprendre à retravailler un texte. Cet énoncé arrive en septième place chez les plus de 25 ans de métier et en neuvième pour ceux qui compte de 24 à 15 ans. Mais il arrive en troisième place pour les plus jeunes, comme si cet aspect de la pratique de l'écriture était plus présent, plus encadré, dans le programme actuel. Ces réponses sont peut-être aussi à mettre en lien avec le fait que les cours de techniques d'écriture n'ont cessé d'augmenter au fil des ans.

La pratique intensive de l'écriture comme caractéristique du programme a également été soulignée en entretien par plusieurs personnes qui accompagnent. « À l'École, ils ne font que cela : écrire des textes », dira une personne qui a aussi l'expérience du contexte universitaire. En plus de l'écriture de textes qui seront présentés en exercice semi-public ou public, les étudiants et les étudiantes travaillent à toutes sortes de projets dans divers cours-ateliers. Leurs professeurs soulignent qu'ils et elles sont très éveillés aux réalités concrètes de l'écriture pour le théâtre. Les personnes qui ont travaillé à l'École et aussi fait des parrainages au CEAD trouvent souvent plus ardu le travail au CEAD, car ils doivent combler des manques, faire de la formation de base sur la structure ou les dialogues, ces notions n'ayant pas été acquises. D'ailleurs, une personne qui accompagne dira que c'est dans la formation reçue à l'École qu'elle a trouvé ses outils de « mécanicien », particulièrement en ce qui concerne le travail sur

la structure, la construction et les dialogues, mentionnant les cours de François Archambault, Jean-Marc Dalpé, Jean-François Caron, Olivier Choinière.

Pour Diane Pavlovic l'actuelle directrice, l'écriture ne s'enseigne pas, mais s'apprend. « Dans l'atelier avec Frank Weigand, ils ont appris des choses sur la traduction, les codes culturels. Mais Frank n'est pas venu leur dire comment on fait de la traduction » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017). À la question de savoir quelles sont, selon elle, les bases, les essentiels, d'un programme d'écriture, elle résume ainsi sa pensée :

Je pense que le principe d'équilibre entre deux pôles (formation intellectuelle et exercices pratiques) qui structure depuis des lustres le programme de l'École est une formule gagnante, quelque contenu qu'on donne à ces deux pôles au fil du temps. Et je pense que la pluralité des outils qu'un programme de formation peut explorer – ateliers divers, exercices et types d'écriture contrastés – est précieuse si on veut que les élèves élargissent leur palette et trouvent des pistes quant à la voie qui sera la leur. (D. Pavlovic, communication personnelle, mars 2020)

Un déplacement semble donc s'être effectué au fil des ans, car pour Jean-Claude Germain, c'est la connaissance concrète du théâtre qui constituait un pôle, l'autre étant la pratique de l'écriture. Pavlovic considère également que la grande force du programme « est le côté très individualisé de la formation. Le fait de n'avoir que deux étudiants par année et de plonger aussi loin dans la parole de chacun est un luxe qu'on trouve rarement dans des programmes de formation. » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

Une autre caractéristique importante tient au fait que pendant trois ans, les six jeunes auteurs et autrices du programme fréquentent une école de théâtre où ils sont amenés à rencontrer un grand nombre d'artistes professionnels, à discuter constamment d'écriture, à questionner leur démarche. Cette particularité rejoint ce qu'écrit Michaud (1999) dans *Enseigner l'art ?* :

Une école ne transmet pas l'art uniquement par le biais de pratiques. Elle opère aussi et probablement plus encore par formation de la personnalité et construction d'identité : on s'efforce d'y former des *artistes*. Il n'est plus question là de techniques mais d'attitudes, de réflexions et de conceptions : il s'agit en un mot, d'identité artistique. (Michaud, 1999, p. 45)

Michaud poursuit en disant qu'il y a là « un apprentissage par identification, par fréquentation, par contact, par possession, voire par séduction. » (p. 45) Notons d'ailleurs que dans la priorisation des énoncés des diplômés, « une meilleure connaissance de vous-même » arrive dans les quatre premières places pour les trois groupes. Quant à l'énoncé « un réseau », il arrive en sixième place pour les plus âgés, en septième pour ceux du milieu et en deuxième place pour les diplômés comptant moins de 15 ans de pratique. Un diplômé apporte une précision intéressante à cette notion : « Je dois tous mes premiers contrats de théâtre à ce réseau hyper-précieux que nous bâtissons à l'École. Entre étudiants, mais aussi avec les enseignants. » (D-1) Il semble donc que le réseautage entre étudiants et étudiantes soit tout aussi important qu'avec les professeurs.

Une autre force du programme, pour Pavlovic, est de développer chez les étudiants une « capacité de réflexion sur sa démarche, sur le monde ». Les commentaires des diplômés sur les énoncés vont dans ce sens, une personne soulignant l'importance de la culture générale. Le programme d'écriture offre, entre autres, un cours de philosophie qui prend des allures de séminaire, car il n'est donné qu'à six étudiants. Il y a plusieurs cours, que ce soit sur l'histoire du théâtre ou l'histoire générale, la littérature québécoise ou internationale, la poésie, sans oublier les excursions critiques dont j'ai parlé en introduction. Les étudiants et les étudiantes peuvent aussi se glisser dans les cours de formation générale des autres programmes, comme l'écoute musicale offerte en interprétation. Également, ils et elles lisent en moyenne une pièce par semaine, dans le cadre de différents cours consacrés à la dramaturgie contemporaine. Un diplômé ou diplômée considère que l'École lui a appris à

« ‘recevoir et gérer la critique’ et ‘développer une pensée critique’, ce qui a été majeur pour moi, par exemple à travers des cours d’excursions critiques ou de lire pour écrire. » (D-3) Cette personne précise avoir ainsi développé une relation critique avec sa propre écriture qui lui a été très précieuse : « Remettre les choses dans leur contexte historique ou social, distinguer émotions et réflexions, se montrer à la fois humble et entêté face à nos pulsions créatrices » (D-3).

Le nombre de cours et donc de professeurs est important. Ce nombre n’a cessé d’augmenter depuis vingt ans. En consultant les cv des finissants des dernières années sur le site Internet des diplômés de l’École⁷¹, on constate qu’ils ont eu, sur trois ans, plus de 40 professeurs, d’un cours de voix avec Marie Lavallée à un cours de dramaturgie et traitement de l’histoire avec Michel Marc Bouchard. Si on tient compte des cours qui sont répartis sur plus d’une session, on arrive tout de même à une moyenne de 11 cours par année de formation, ce qui implique donc beaucoup d’heures de cours pour un programme où, par ailleurs, les étudiants et les étudiantes ont de multiples textes à écrire⁷². Ce grand nombre de cours entraîne souvent une surcharge de travail. Ils sont débordés et écrivent à la dernière minute, comme quelques personnes qui accompagnent l’ont constaté en entretien.

Au fil des ans, un professeur de l’étranger est parfois invité. Plus récemment, ce sont plutôt les étudiants qui se déplacent et participent à des échanges ou des stages de quelques semaines dans des écoles de formation en France (ENSATT, École du Théâtre du Nord, Conservatoire de Paris). De plus, au registre de l’interdisciplinarité,

⁷¹ Consulté à cette adresse, <https://ww2.ent-nts.ca/fr/diplomes-et-finissants/biographie/2018/gougeon-moisan-2/liliane/>

⁷² Ce nombre de cours élevé et le ratio maître/élève très bas qui en découle a amené l’École à augmenter les frais de scolarité pour le programme d’écriture (et également pour celui de mise en scène). Ainsi, depuis 2016, ces frais sont désormais plus de cinquante pour cent plus élevés, en moyenne, que ceux d’un programme universitaire en arts ou en études littéraires.

ou tout au moins de la diversité des pratiques, la faculté de musique de l'Université de Montréal propose régulièrement des collaborations au programme d'écriture. Quelques cohortes d'étudiants ont ainsi écrit des livrets d'opéra et l'un des rares exercices d'écriture de plateau a été fait en collaboration avec dix étudiants en musique électro-acoustique⁷³. Je reviens sur la part dévolue aux écritures avec le plateau dans le programme d'écriture au sixième chapitre.

4.1.2 Des cours-ateliers

En plus des cours de culture générale et de formation intellectuelle, le programme comporte de nombreux cours-ateliers. Certains portent sur des aspects techniques de l'écriture, comme la construction dramatique ou la langue, d'autres sur divers types d'écriture comme le cinéma, le théâtre d'objet, le jeune public. Une troisième catégorie est constituée d'ateliers d'exploration, comme celui de Dominick Parenteau-Lebeuf portant sur la mémoire intime ou celui de Suzie Bastien sur l'intertextualité. Les syllabus des cours-ateliers peuvent varier, mais comportent en général un premier bloc d'initiation au sujet traité par le biais de lectures ou de visionnements et un autre bloc consacré au développement d'un projet personnel avec accompagnement individuel. Les cours de cinéma et d'écriture jeune public, par exemple, sont structurés de cette façon. Dans plusieurs cas, il y a écriture pendant l'atelier, sur place, et rétroaction tant du professeur que des autres étudiants. C'est donc un apprentissage du travail avec d'autres créateurs qui est ainsi expérimenté. Quelques diplômés soulignent cet aspect comme un avantage de leur formation :

L'atelier donné par Louis-Dominique Lavigne sur l'écriture jeune public et celui sur le cinéma par Mario Bolduc étaient particulièrement inspirants. Dans le premier, nous avons passé énormément de temps à réfléchir, lire et explorer diverses théories reliées au sujet avant même d'écrire quoi que ce soit. L'accompagnement commençait donc par une solide formation conceptuelle.

⁷³ Par contre, le temps réservé à cet exercice était bien court : à peine trente heures.

Nous avons à nous demander quels étaient les dangers de la pratique, les courants esthétiques en littérature jeunesse, les penseurs majeurs, les échecs historiques, les forces de cet art... Nous lisions beaucoup, regardions ensemble des films et documentaires divers... C'était extrêmement riche. Et l'écriture d'une pièce subséquente se faisait progressivement, grâce à plusieurs exercices ludiques qui encadraient notre liberté, sans la tuer. Après ces étapes plus théoriques, nous nous sentions presque RESPONSABLES de poursuivre une tradition d'excellence qui nous dépassait. Et le regard du groupe sur notre travail nous rendait moins nombriliste, bizarrement. Nous ne travaillions pas dans le secret, contrairement à ce que nous faisons avec nos pièces personnelles. Le coaching se déroulait en direct, sans mystère, sans complaisance (certes il y a aussi eu des rencontres individuelles, mais la grande partie du travail était déjà bien amorcée). (D-1)

Ce commentaire d'un diplômé donne un bon aperçu du déroulement d'un cours-atelier. Il met aussi en évidence la différence entre écrire à partir d'exercices et de commandes et écrire en solo, à partir d'une urgence, d'une pulsion intérieure.

Comme il y a une part d'accompagnement individuel dans la majorité des cours-ateliers, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec des auteurs ou des autrices qui ont travaillé de cette façon à l'École nationale. J'ai pu constater très concrètement comment une même « matière », par exemple, le théâtre jeune public pouvait être abordée sous différents angles, selon la personnalité artistique des professeurs, qu'il s'agisse de Suzanne Lebeau ou de Louis-Dominique Lavigne, qui se sont succédé à la barre de ce cours-atelier. J'emploie ici le terme « professeur », parce que, malgré leur approche différente, tous deux trouvent que c'est cette fonction qu'ils occupent dans ces cours. Ils établissent une relation « pédagogique » sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

Plusieurs cours permettent également aux étudiants et aux étudiantes de s'initier, par des biais différents, aux règles de base de la construction dramatique, du dialogue, etc. Ils voient ainsi qu'il y a plusieurs manières de travailler avec ces règles. Ils peuvent se les approprier ou, éventuellement, les subvertir. Diane Pavlovic insiste à

ce sujet : « Je leur dis souvent qu'on ne peut faire de la musique atonale sans maîtriser les règles de la tonalité. » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017) Dans son cours-atelier, René Gingras, aborde la théâtralité à partir de l'adaptation de nouvelles. Il précise :

Il y a une bonne partie de mon travail que je conçois comme un travail technique. C'est-à-dire que c'est un travail dont l'étudiant pourrait complètement se passer s'il développait une autre technique. Il y a des techniques que je mets de l'avant et je veux qu'on travaille là-dessus. Ensuite, il peut les jeter, ou pas. (R. Gingras, entretien, 25 juillet 2016)

Le programme comporte aussi un cours « de langue »⁷⁴, dont la titulaire rencontre individuellement les étudiants toutes les deux semaines sur un texte de leur choix. Ce sont tous les aspects de la langue qui sont scrutés : orthographe, syntaxe, grammaire, vocabulaire, style et, bien sûr, niveau de langue, cohérence. Ce cours a été mis en place en 1991 par René Gingras alors responsable du programme, qui le confie à Diane Pavlovic. Au fil des ans, Monic Robillard et Lorraine Camerlain se succéderont dans cette fonction. Gingras écrit que l'impulsion qui l'a guidé lui est venue sans doute « de [son] penchant pour l'aspect littéraire de l'écriture dramatique » (communication personnelle, 18 mars 2020). Il rappelle que le théâtre québécois sortait à peine d'une époque où « sous l'impulsion notable de Jean-Claude Germain, même les éditeurs donnaient dans la graphie « au son ». Il écrit :

La réinvention du code graphique s'était imposée pour briser le monopole sur nos planches d'une diction française fabulée qu'on appelait par dérision 'radio-canadienne' et à laquelle les comédiens étaient soumis. En 1991, le mouvement de 'libération' et de réappropriation de la diction s'était déplacé où il se doit, c'est-à-dire dans la formation de l'acteur, notamment à l'ENT. Il était donc temps que les auteurs se concentrent à nouveau sur leur travail à eux, sémantique et poétique. En écriture dramatique, la langue est ce qui cache et ce qui révèle, sa maîtrise est délicate et fondamentale. (R. Gingras, communication personnelle, 6 décembre 2020)

⁷⁴ Ce cours a été présenté de façon inexacte par Fayner (2019), car il n'est en rien un atelier de pastiches comme pratiqué à l'École du Théâtre du Nord.

Également, pour reprendre les termes de Gingras, la professeure de langue fait office bien souvent de « tampon » avant la rencontre avec le ou la coach ou « d'arbitre » après. Gingras ajoute que le rôle s'est « précisé grâce à des profs, non seulement 'spécialistes de la langue', mais très sensibles à la création ».

Comme Michaud (1999) le souligne : « des techniques ne font pas l'artiste », elles font « l'artisan, le professionnel, l'homme de métier, l'homme habile. C'est peu et en même temps, c'est déjà beaucoup. » (Michaud, 1999, p. 22.) Sur ce point, il note que deux erreurs « solidaires » sont répandues. La première consiste à croire que certaines techniques feront de l'étudiant un artiste, comme si « cela suffisait à donner des idées quand on n'en a pas ». (p. 23) La deuxième, à l'opposé, met de l'avant que « moins on en connaît, mieux on se porte ». (p. 23) Michaud considère qu'il y a un équilibre à trouver, « toujours précaire, instable ». Trop de technique peut tuer l'imagination et fait qu'on ne sait plus « échapper aux limitations du savoir-faire ». Par ailleurs, un manque de technique est une limite. « L'élève va sans cesse redécouvrir à ses dépens que la terre est ronde et enfoncer péniblement des portes déjà ouvertes par d'autres. » (p. 24) Il revient à la direction du programme de chercher à maintenir l'équilibre qui convient, compte tenu des forces de chaque cohorte.

La directrice du programme a la responsabilité d'assurer un suivi sur la durée entière de la formation. Elle lit tout ce que les étudiants écrivent, en plus de travailler avec eux en première année sur un projet d'écriture et de faire avec toute la section un cours d'écriture libre une fois la semaine en plus du cours d'excursions critiques présenté dans l'introduction⁷⁵. Les textes qui sont développés en accompagnement individuel sont donc lus et revus par la titulaire du cours de langue et par la directrice du programme. C'est cette dernière, bien souvent, qui fera les dernières révisions

⁷⁵ Les étudiants et étudiantes suivent aussi le cours d'histoire du théâtre donné par Pavlovic dans le programme de production.

avec l'étudiant ou l'étudiante. Ainsi, l'auteur ou l'autrice qui accompagne, tout en étant le principal interlocuteur, n'a pas le poids d'en être l'unique.

4.1.3 Accompagner l'écriture des textes présentés en exercices publics ou semi-publics

Les étudiants et les étudiantes ont la possibilité d'entendre et de voir ce qu'ils ont écrit à travers quelques présentations publiques ou semi-publiques. Principalement, et depuis les débuts du programme, on leur demande d'écrire deux pièces, l'une d'une durée d'environ 40 minutes, l'autre sans contrainte de temps. La pièce de quarante minutes est présentée en salle de répétition par les étudiants de deuxième année interprétation, devant un public intime. L'autre texte est créé par les finissants de tous les programmes au Studio du Monument-National. Dans les deux cas, la mise en scène est confiée à une metteuse en scène ou un metteur en scène professionnel. Plusieurs de ces textes ont connu une vie par la suite : ils ont été repris par des compagnies québécoises, primés ou diffusés à l'étranger. Pensons, par exemple à *Porc-épic* de David Paquet (2007), présenté à Bruxelles et à Mexico et lauréat du Prix du Gouverneur général et du Prix Michel-Tremblay. C'est ce travail qui offre le plus de similitudes avec l'accompagnement dramaturgique et les parrainages offerts au CEAD. Dans un cas comme dans l'autre, l'auteur ou l'autrice bénéficie de rencontres individuelles et il s'agit de textes destinés à connaître l'épreuve de la scène, même si les textes du CEAD ne trouveront pas nécessairement preneurs. Pour les étudiants de l'École, des échéances sont fixées. On est dans une écriture de commande, ce qui n'est pas le cas pour la plupart des textes du CEAD. Toutefois, l'École ne cherche pas à orienter l'écriture des textes des étudiants comme cela pourrait arriver dans une compagnie de théâtre. La commande se limite à une date de mise en production, un

nombre d'acteurs et une durée, et encore là, beaucoup d'accommodements sont possibles.⁷⁶

Cet accompagnement individuel se déroule à l'École sur une quinzaine de rencontres de deux heures chacune, à toutes les semaines pour les étudiants de deuxième année, et selon un horaire à convenir pour ceux de troisième. À moins d'une demande particulière d'un étudiant, il est confié à des auteurs et autrices dramatiques chevronnés, ou plus jeunes, qui ont en commun l'expérience de l'écriture et de ses angoisses, et d'avoir vu leurs œuvres portées à la scène. J'ai demandé à Diane Pavlovic comment elle voyait le travail des coachs. Elle dit attendre d'eux « un mélange de rigueur et de minimale bienveillance. [...] Il faut savoir lire, et il faut faire bouger les choses au bon moment et de la bonne façon. » (D. Pavlovic, communication personnelle, 17 mars 2020) Elle fait une distinction entre les coachings de deuxième année qui, « de façon générale, tiennent sans doute plus de la transmission de connaissances (le coach est un professeur) » et ceux de troisième où l'étudiant est plus autonome et qui « tiennent davantage du partage d'expérience (le coach est un interlocuteur, presque un collègue) ». Elle choisit le coach de deuxième année « moins pour ses affinités avec l'univers de l'étudiant que pour ce que ce dernier doit travailler en priorité ». En troisième année, « c'est plus d'un complice que nous discutons lorsque je leur demande leurs suggestions. » Certains sont à la recherche d'un mentor, alors que d'autres préfèrent quelqu'un avec qui il sera facile d'échanger et qui sera plus près de leur génération. Dans son choix d'un coach, Pavlovic est surtout « animée par le désir de créer des paires qui vont bien fonctionner ensemble, et qui seront stimulantes pour les deux parties » (D. Pavlovic, communication personnelle, 17 mars 2020).

⁷⁶ Les questions de temps d'accompagnement et de temps d'écriture dans les deux contextes sont abordées en détail au sous-chapitre 4.3.

Une différence importante entre cet accompagnement et celui du CEAD réside dans le moment où se situe l'accompagnement. Au CEAD, comme nous le verrons, la première rencontre entre un conseiller et l'auteur ou l'autrice porte sur le premier jet d'un texte. À l'ENT, cet accompagnement débute alors que le projet, bien souvent, n'est encore qu'une idée. Il n'y a rien d'écrit. Cette situation peut faire penser aux débuts d'un projet de recherche-crédation universitaire. Toutefois, dans ce dernier cas, l'accompagnement s'étendra sur plusieurs années, alors qu'à l'ENT, il s'agit de quelques mois. Dans ce contexte, la relation prend toute son importance, car il faudra travailler relativement rapidement. Pavlovic parle d'un « lien privilégié, exclusif » à nouer pendant le coaching. Comme une personne qui accompagne⁷⁷ le résume :

Tout cela m'amène à dire que c'est un travail avec un être humain. Avant d'arriver à la matière texte, souvent, il s'agit vraiment d'accompagner la personne en train d'écrire. Ensuite le texte arrive et là on peut dire que l'élément déclencheur est mal placé ou je ne sais trop. Mais au début, il y a une zone très-très délicate. (E-4)

« Accompagner la personne en train d'écrire », c'est donc l'accompagner dans ce que, dans *La naissance d'Icare*, Passeron (1996) nomme « la conduite créatrice ». Celle-ci « donne une place considérable à des motivations inconscientes, à des réflexes que trop de surveillance critique empêcherait de se déclencher, à des richesses culturelles 'oubliées' mais présentes, à des facteurs corporels, injonctions, rythmes, ardeurs et fatigues » (Passeron, 1996, p. 52). Il y aura éventuellement des questions techniques, mais dans cette zone « très-très délicate » (E-4), il s'agit d'être à l'écoute tant de l'auteur que de ce qui va naître, en s'inspirant d'une des figures mythiques de l'accompagnement, Hippocrate (Paul, 2004), et de son serment : « premièrement ne pas nuire ». En entretien, une personne résume ainsi un accompagnement fait à l'ENT :

⁷⁷ Dans tout ce sous-chapitre, les règles de rédaction épiciène sont un peu bousculées pour faciliter la lecture. De plus pour protéger au maximum la confidentialité des propos, j'ai maquillé le genre des répondants. Le genre utilisé peut donc être, ou pas, le genre de la personne qui répond.

AA écrivait vraiment sans structure, de petites scènes qui n'étaient pas nécessairement accrochées les unes aux autres. Et donc, il fallait que je sois, non pas patient, mais sur le qui-vive de voir la chose arriver ! Il ne s'agissait pas de tout de suite... indiquer des flèches, une demande de structure ou de signification, parce qu'ayant lu ses autres textes, j'ai eu l'impression qu'il faisait émerger la situation lentement, un peu d'une façon impressionniste. (E-8)

Non seulement cette personne est à l'écoute, elle est « sur le qui-vive ». Elle se base sur l'analyse qu'elle a faite de textes précédents de l'étudiant. Elle n'impose pas une méthode de travail, n'essaie pas de transmettre la sienne. En reprenant les registres de Paul (2004), on peut dire qu'elle a choisi de protéger avant de conseiller. L'accompagnement s'est poursuivi :

Alors je l'ai laissé travailler et à un moment donné il avait suffisamment de texte pour que je joue à l'avocat du diable, c'est-à-dire poser des questions : Est-ce qu'il y a un chemin qui se dessine ? Est-ce que, par exemple, il n'y a pas un personnage qui redouble l'autre ? Est-ce qu'il n'y aurait pas une redondance à ce moment-là en termes de personnage ? Des trucs usuels que je pouvais lui suggérer et finalement, ça s'est fait vraiment de façon fluide. (E-8)

On comprend ici que cette personne a fait confiance à l'étudiant tout au long du parcours. L'intervention dramaturgique arrive à son heure, quand il y a suffisamment de texte sur papier et la personne peut alors faire appel à son expérience et à ses connaissances en dramaturgie. Cette même personne considère d'ailleurs qu'il y a des moments dans un accompagnement où on ne « sait pas », et qu'il importe alors de le dire à l'auteur ou à l'autrice, car quelque chose finira bien par se préciser, par « émerger ».

La création d'un lien de confiance est un élément qui est revenu souvent à propos des accompagnements à l'École. Ici, il est question de faire confiance à l'étudiant. Ailleurs, on parlera de confiance mutuelle : « Ce qui est intéressant dans le fait de se voir deux heures à chaque semaine c'est qu'un sentiment de confiance s'installe, un

sentiment d'appartenance. On devient assez proche. » (E-4) Au départ, cette relation est un peu un *blind date*. Y aura-t-il entente ? En peu de temps, il s'agit de « comprendre quelle dynamique est en train de s'installer et donc, comment se fera le travail ». (E-4) Cette confiance, cet apprivoisement mutuel est nécessaire, car l'écriture entraîne souvent l'étudiant ou l'étudiante dans des zones intimes ou même confrontantes :

Que la personne puisse avoir confiance en moi, qu'elle sache que rien ne sortira de ce bureau. Mais ce n'est pas une thérapie, tout est en fonction de l'écriture. Il s'agit d'aller vers l'écriture tout le temps et que cette écriture puisse parfois être questionnée à l'aune de ce que porte l'auteur. Je dis souvent que l'écriture est un révélateur. Tu veux aller quelque part et soudain ce que tu écris te révèle à toi-même une chose que tu ne savais pas. Comment tu composes avec ça ? Mais c'est ça, écrire. (E-9)

La jeune autrice ou le jeune auteur travaille à trouver sa voix, à singulariser son regard sur le monde. Elle ou il tente de construire son identité. Tout est neuf. Dans les questionnaires, les diplômés soulignent comment, à travers l'écriture de ces textes, ils ou elles ont mesuré la distance entre l'idée qu'ils avaient et ce qu'ils arrivaient à mettre sur le papier. C'est l'arrivée dans le concret du métier. La matière résiste :

Cette expression se heurte, dans son flux et dans sa loi interne, dans ce que je pourrais appeler son langage, au langage propre du matériau. Il y aura donc toujours dans toute expression, un aménagement de ce qu'on dit par la langue que l'on parle, ou par le matériau que l'on traite. (Passeron, 1989, p. 104)

L'un dira qu'il a découvert que ses premiers jets n'étaient pas géniaux, contrairement à ce qu'il croyait. L'étudiant ou l'étudiante comprend, pour reprendre la formule de Germain (2018) en entretien, que « *the name of the game is rewrite* ». Le mode de suivi semble se moduler, comme on vient de le voir, selon la personnalité de l'accompagnant et celle de l'étudiant ou de l'étudiante. Les rencontres autour d'une bouffe ou les grandes conversations sur la vie en font partie. Dans les conseils à quelqu'un qui voudrait faire de l'accompagnement, les diplômés insistent sur

l'importance d'une approche personnalisée. Ils jugent essentiel que la ou le coach évite d'imposer une méthode, une façon de faire, bref, on veut qu'elle ou il s'adapte. Chaque texte pose des questions dramaturgiques différentes. Parfois, comme un coach le mentionne, il ne convient pas d'aborder la construction du texte comme telle :

J'ai trouvé que je n'étais pas tant un coach, je n'étais pas tant là pour lui poser des questions de volontés de ses personnages, ce n'était pas ça. Il s'agissait d'être un interlocuteur de qualité. On a beaucoup parlé. De théâtre, des différentes écritures. On a parlé de mythologie pendant trois heures. Parce que je ne savais pas trop... je savais ce qu'il voulait faire, mais alors comment ? Je ne savais pas s'il allait y arriver, mais je sentais qu'il avait besoin de voir que, oui, il pouvait écrire. Il se sentait très handicapé au niveau de la langue. Il avait du mal à écrire, il cherchait la langue de ses personnages. Alors, moi, je le suivais. Je n'ai fait que le suivre pour qu'il ne lâche pas et des fois, je ne savais pas du tout qu'est-ce que ça allait donner, mais je disais : écoute, c'est la scène qui va décider de la pièce, si ça marche ou si ça ne marche pas. (E-9)

Chaque étudiant ou étudiante a sa dynamique de travail dans laquelle il peut être délicat d'intervenir. On vient de voir comment un coach (E-8) était sur le « qui-vive », dans l'attente, se gardant de demander un plan ou de poser trop de questions. Ici, le coach dit qu'il a « suivi », et qu'il a d'abord été un interlocuteur. En même temps, il faut se rappeler que c'est une écriture de commande. Un texte doit être produit. Il y a les petits blocages pour lesquels on propose des trucs afin de faciliter la concentration. Il y en a aussi de plus graves :

Dans mon texte de deuxième, c'était simplement d'arriver à l'écrire. J'avais vécu un événement déterminant (traumatisant) avant d'entrer à l'École, et l'état dans lequel j'étais a rendu l'écriture très difficile dans la première année et quart de mon École. Mais j'y suis arrivée, et ma coach a fait du bon *tough love* avec moi. Elle ne m'a pas laissée m'enliser dans ma douleur. Elle m'obligeait à écrire un certain nombre de pages par semaine pour que j'arrive à respecter mon *deadline*. Elle m'a fait sentir que cette pièce devait s'écrire, souffrance, pas souffrance. Elle a réussi à imprimer en moi ce sentiment d'urgence, et la pièce qui en a résulté a été un véritable révélateur pour moi et pour tous ceux qui me formaient. Cette pièce m'a mise au monde comme autrice. (D-2)

Ici, le coach protège, mais en créant des obligations strictes qui sont celles du métier d'auteur : les échéances doivent être respectées et pour y arriver, il faut travailler. Par ailleurs, la référence à un événement déterminant peut faire penser à la première phase du processus créateur selon Anzieu (1981). La personne qui accompagne ce jeune auteur semble avoir été capable de l'aider à transformer son traumatisme en saisissement créateur à partir duquel il a été capable de construire une œuvre. Toutefois, c'est parce que ce jeune auteur a eu la capacité de traverser toutes les phases du processus que le travail d'écriture s'est fait. Ce même diplômé souligne un peu plus loin dans son questionnaire que le coach doit créer un climat de confiance, mais éviter la complaisance. Il dit avoir connu d'autres expériences où il s'est senti sur-protégé et trouve important que le coach soit toujours critique dans sa lecture. Ce diplômé dit être venu au monde comme auteur à travers l'écriture de ce texte. C'est effectivement à travers cette écriture d'un texte appelé à être produit dans le contexte de l'École, que le jeune auteur, la jeune autrice arrive à mettre tous les morceaux en place : s'approprier les bases de l'écriture dramatique (dans la construction ou dans la langue) pour écrire, développer sa vision personnelle.

Par ailleurs, exceptionnellement, même avec les meilleures intentions, il arrive que la rencontre n'ait pas vraiment lieu :

Pour X, il y avait une pression : elle avait le sentiment de jouer le début de sa carrière avec ce texte. Alors, indirectement, ça me mettait à moi aussi de la pression sur les épaules. Je lui ramenaient souvent des exemples d'auteurs dont la carrière n'a pas découlé de ce qu'ils ont écrit à l'École. Mais le plus difficile, c'est que X avait à cœur de plaire à son coach. Je posais des questions, elle répondait, s'emballait et moi, touché par son emballement, je priorisais avec elle certaines directions. Elle revenait trois semaines plus tard et rien ne concordait avec ce dont on avait discuté dans le coaching précédent. Je pense que quand elle se retrouvait seule, les choses se déposaient autrement. Ce qu'on avait discuté ne l'habitait plus. Il y avait un décalage entre son désir de me plaire et son désir d'écrire la pièce qui l'habitait réellement. Je me suis demandé si cela venait de moi. Et c'était très difficile pour moi d'aider une personne qui

quand elle est devant moi me tient un discours et quand je n'y suis pas, travaille à autre chose. (E-6)

Il y a ici un coach et une étudiante qui veulent tous les deux bien travailler, qui « s'emballent » pendant la rencontre, mais rien de concret n'en sort. Au contraire, le travail semble piétiner. Il y a surtout peut-être cette pression du texte qui révélerait la jeune autrice à sa sortie de l'École. Est-ce parce qu'elle espère que la personne qui l'accompagne saura l'orienter dans cette direction qu'elle s'emballerait aussi facilement pendant les rencontres et accepte toutes les suggestions qui lui sont faites ?

Le registre (Paul, 2004) de ce coach est plus difficile à saisir. Il conseille, il guide. On ne sent pas qu'il protège et il ne semble pas réussir à faire bouger ce qui bloque le processus de réécriture de l'étudiante, à protéger cette dernière contre elle-même – ce qui n'est pas toujours faisable. Ce commentaire d'une ou d'un diplômé⁷⁸ semble faire écho aux propos de E-6 :

J'étais en contact avec un grand artiste avec lequel je me sens des parentés. Ses suggestions (souvent données simplement pour m'aider à comprendre) étaient très justes, très bonnes. Mais c'était un peu à côté de ma couleur, de mon projet. Peut-être parce que le type de pièce que j'écrivais lui ressemblait beaucoup, il s'emballait et c'était très encourageant, mais c'était davantage sa vision que la mienne. Il a été un très bon coach : positif, encourageant, respectueux, présent. Quand je revenais avec autre chose que ses propositions, il le respectait. C'est dans cette expérience que j'ai compris comment accompagner un auteur. L'accompagnateur doit se mettre dans la peau de l'autre. Et surtout ne pas jouer à l'auteur. (D-12)

Les suggestions sont justes et bonnes, pourtant ce n'est pas, nous dit l'étudiante, ce qu'elle cherche. Elle voit une parenté entre son écriture et celle de son coach mais trouve que les conseils prodigués ne conviennent pas à son projet et il ne semble pas y avoir eu de conversation sur ce décalage entre le coach et l'étudiante. Le lien de

⁷⁸ De façon très exceptionnelle et parce que je connais beaucoup de diplômés de l'École, j'ai de très bonnes raisons de penser qu'il s'agit de l'étudiante ayant travaillé avec E-6.

confiance mutuelle paraît ici difficile à maintenir. Peut-on penser que ce sont des enjeux personnels qui sont venus compliquer le travail de l'étudiante ? Par exemple, cette pression qu'elle exerçait sur elle-même d'écrire un texte qui la propulserait immédiatement vers la reconnaissance par le milieu théâtral ? Comme une personne le remarque en entretien, il importe que l'auteur ou l'autrice « ne soit pas lui-même l'obstacle à sa pièce. » « Parfois, les auteurs sont la roche sur le chemin qu'ils empruntent ». (E-9) Elle-même autrice, cette personne semble savoir de quoi elle parle. Pour reprendre l'expression de Paul (2004), à propos du coach, elle est « passée par là ». Cette personne ajoute que c'est par le dialogue, « à force de parler » qu'une brèche peut se faire dans ce qui se traduit souvent par de l'autocensure. « Parfois, j'ai vu des auteurs se mettre à table et dire des choses très personnelles et cela a amené un déblocage. » (E-9)

Il demeure que l'accompagnement de jeunes auteurs ou autrices est exigeant pour les personnes qui le pratiquent. Quelques-unes me diront avoir du mal à écrire elles-mêmes pendant cette période. Comme une personne le résume :

C'est exigeant parce qu'ils arrivent sans cesse avec du nouveau matériel. Mais ce que j'aime, c'est lorsque la personne revient la semaine suivante et que je vois qu'elle a réagi à tout ce qu'on s'est dit. Pas forcément dans le sens où moi, je l'aurais fait, mais la personne s'est lancée dans une direction. Ça me plaît beaucoup, même quand je suis surpris. (E-3)

Comme on vient de le voir, chaque personne qui accompagne tente de s'adapter à l'étudiant et à son projet. Carole Fréchette fait de même, mais se sert également de ce qu'elle pratique elle-même en écriture :

Je ne demande jamais de synopsis. En fait, je m'inspire beaucoup de la façon dont moi, je travaille, parce que c'est la seule que je connais ! Mais ensuite, j'essaie de m'adapter à la personne. Un des exercices que je fais souvent à l'École, avec un étudiant qui arrive avec une idée – des fois, c'est un peu avancé, j'ai eu toutes sortes de cas d'espèce – mais des fois, c'est seulement une image, par exemple, une fille enfermée dans une salle de bain. Et l'auteur ne

sait pas comment commencer. Je le fais parler un peu et lui propose cet exercice tout simple qui consiste à répondre à ces questions : ce que je vois, ce que j'entends, ce que je sens, à partir de cette image. Dans le désordre, tout ce qui lui vient. 'S'il te vient d'autres images, si tu entends des sons, de la musique, des répliques, des mots, si tu vois d'autres images... Vois-tu une porte, est-ce qu'elle s'ouvre ou pas, tu sens quoi quand tu penses à ça ?' Pourquoi ces questions ? Pour éviter d'aborder de front de quoi je veux parler, quel est le thème, quelle est l'histoire. C'est périlleux, bien sûr. Des fois, moi-même, je suis rendue à la moitié de mon texte et je me demande : mais qu'est-ce qu'elle a finalement ?! (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018)

Cette méthode d'accompagnement semble bien adaptée au mode d'écriture à processus de Grésillon. Il s'agit de construire avec ce qui surgit. C'est également bien souvent le propre de la création que de partir d'éléments fragmentaires. Dans *Créer – Détruire*, Anzieu (2012) voit dans le fait que Beckett veuille consacrer sa vie à l'écriture tout en n'ayant rien à dire, le signe d'une « véritable vocation ». « Les écrivains qui savent d'avance ce qu'ils ont à dire nous touchent beaucoup moins que ceux qui s'aventurent en aveugle dans des régions d'eux-mêmes inconnues et qui nous donnent à deviner quelque réalité indicible. » (Anzieu, 2012, p. 133)

On notera que Fréchette semble prioriser le fait de guider, d'orienter, mais agit également en facilitateur : à partir de la méthode qu'elle propose, l'étudiant ou l'étudiante trouvera par lui ou elle-même le chemin qu'il ou elle veut emprunter. Toutefois, Fréchette n'impose rien. Comme elle le dit, elle propose d'abord cette méthode comme un exercice. L'étudiant ou l'étudiante poursuivra dans cette voie ou pas⁷⁹.

4.1.4 Maïeutique, transmission et mentorat

« J'aime bien être accoucheuse. Je pense que ça va bien avec ma vision de ne pas trop intervenir et de laisser surgir ce qui veut surgir. » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril

⁷⁹ Ce travail sur l'impulsion de départ est revu dans le sous-sous-chapitre 5.2.1.

2017) Pavlovic est sans doute l'une des rares personnes que j'aie rencontrées à être vraiment à l'aise avec cette image et peu d'entre elles étaient familières avec le terme de maïeutique. Toutefois, comme on le verra au cinquième chapitre portant sur les outils, plusieurs m'ont dit aborder le coaching essentiellement en posant des questions et, comme on a pu le voir dans ce qui précède, les personnes qui accompagnent à l'ENT travaillent avec ce qui émerge au fil de l'écriture.

Dans les pages qui précèdent, j'ai utilisé à quelques reprises le terme coach et le terme coaching, car c'est ainsi qu'à l'École, l'on désigne ce travail et ceux qui le pratiquent. Être coach, comme on l'a vu, implique que la personne a elle-même l'expérience du travail qu'elle accompagne. En ce sens, ce terme convient bien aux auteurs et aux autrices qui travaillent avec les étudiants à l'École. Trois personnes aiment comment le terme peut être associé au gymnase, à l'entraînement, à la camaraderie, à condition toutefois d'éviter l'aspect directif. C'est justement le côté sportif du terme qui en rebute quelques autres. Une personne voit le coach comme celui qui encourage le coureur de fond qu'est l'auteur ou l'autrice (E-9). Tant chez les personnes qui accompagnent que chez les diplômés, on trouve d'ailleurs important d'encourager, de toujours indiquer les forces du texte, les bons coups d'une réécriture.

Pour ce qui est du mentorat, une personne ne se sent pas à l'aise avec le terme, considérant qu'elle a encore « des batailles à mener avec l'écriture » (E-9). Une autre remarque qu'on ne choisit pas d'être mentor, que l'on est choisi (E-3). Fréchette dit qu'il lui est arrivé de le devenir et qu'elle continue de l'être pour ces personnes.

Pour les diplômés, leurs professeurs ont été des « guides », des « lumières ». « Un bon coach nous révèle à nous-même » (D-3). Un autre diplômé dira à propos de son coach de troisième : « Je suis peut-être né en tant qu'auteur à son contact » (D-1). Et

ils n'hésitent pas à qualifier quelques professeurs de mentors, alors que ces derniers en entretien ne semblent pas au courant qu'ils ont joué ce rôle.

Mais même quand il n'y a pas mentorat, il y a tout de même une part de transmission :

Je transmets à la fois un peu mon approche de l'écriture et aussi mon expérience de la vie d'auteur. Ça, je trouve que c'est une part de l'accompagnement. Parler du temps que ça prend, écrire, par exemple. [...] Je leur dis que l'École est un milieu avec des règles artificielles, mais que dans la vie, ce n'est pas comme ça. Souvent tu as plus de temps, mais tu as moins d'attention. (Rires) Beaucoup moins d'attention. Ça, ça relève de la transmission. Je parle beaucoup de l'angoisse de l'écriture, du rapport à la production. [...] C'est de la transmission d'expérience. Pendant que je travaille avec eux, je suis moi-même en train de résoudre des choses pour moi, de me poser encore des questions, même après toutes ces années. C'est vivant.
(C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018)

Pour reprendre Castera (2012), il s'agit de la transmission d'une culture. Cette culture peut comporter une méthode générale de travail, par exemple, des questions à poser à un texte ou des éléments pour retravailler un dialogue. Mais on transmet surtout une façon d'aborder le métier d'écrire du théâtre, une façon d'être auteur ou autrice.

Le terme d'accompagnement est celui qui fait largement consensus. Par contre, on hésite à se dire accompagnateur, accompagnatrice ou accompagnant. Pour les auteurs et les autrices qui accompagnent, ces termes ont une lourdeur ou « font mouton ». En fait, le terme de conseiller dramaturgique, terme générique utilisé, entre autres, au CEAD, est celui dans lequel se reconnaissent la plupart des auteurs et autrices qui accompagnent à l'ENT. Comme une personne le résume en entretien, pour elle, conseiller veut dire : « J'ai des conseils à te donner, si tu veux les entendre ». Pour cette personne le terme d'interlocuteur est également signifiant car elle se définit comme « la personne avec qui l'auteur va réfléchir. » (E-4)

4.1.5 Une école, un lieu où on peut se tromper ?

Michel Saint-Denis, qui, comme on l'a vu, a préparé le plan d'ensemble de l'École nationale de théâtre et de plusieurs autres institutions de formation, considère qu'une « école est un lieu où on réinvente le théâtre » (Saint-Denis, 1982). Peut-on réinventer sans prendre de risques ? Peut-on réinventer sans parfois se tromper ? Plusieurs personnes qui accompagnent m'ont dit consulter la directrice afin de savoir si l'étudiant ou l'étudiante a toute latitude. Cette assurance obtenue, on encourage ce dernier à suivre ce qu'il sent et à essayer des choses. « Tu es dans une école, permets-toi de te tromper ou de faire des essais que tu n'oseras peut-être plus. Essaie quelque chose. » (E-9) Une autre personne prodigue également ce genre d'encouragement, ajoutant : « Si tu prends un risque, ça ne veut pas dire que tu vas faire un chef-d'œuvre. Ça peut au contraire être un navet épouvantable. Mais tu l'as essayé ». (E-7)

Ce cheminement dans le risque entraîne parfois des difficultés dans l'accompagnement. Pendant l'atelier sur le conseil dramaturgique donné par Fréchette et Alain Jean dans le cadre de l'École d'été du CEAD en 2015, un participant a rappelé avoir été accompagné par Fréchette alors qu'il était en deuxième année à l'École nationale. Il a apprécié que cette dernière « le laisse aller sur un chemin qui n'était peut-être pas le bon ». Après avoir écrit un « gros drame » en première année, il souhaitait écrire une « comédie ». Le chemin a été difficile, mais, dit-il pendant l'atelier de l'École d'été, il a « beaucoup appris ». En entretien, Fréchette trouve ce jeune auteur bien positif dans son intervention. Elle n'est pas certaine qu'il ne lui en ait pas voulu sur le moment. C'est un accompagnement qui l'a elle-même beaucoup marquée. L'étudiant se présente au début « avec son projet tout décidé et avec toutes ses références ». Habitée à travailler avec la pulsion de départ, elle n'arrive pas à la saisir dans ce projet. « Je ne savais pas comment le ramener au cœur, au moteur de son projet. À quoi avait-il pensé au tout début ? » L'étudiant dit

que sa pièce est déjà dans sa tête, veut travailler très vite, mais ce projet, selon Fréchette, comporte de multiples faiblesses. Elle fait beaucoup de commentaires et il répond rapidement qu'il a compris, mais la semaine suivante, rien ne paraît. « Je me rappelle m'être demandé si je devais lui dire de mettre ça de côté. C'est la seule fois où je me suis posé cette question. » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018) Elle lui demande alors de faire parler son personnage principal, pour tenter de comprendre qui il est. Le texte est très superficiel et elle cherche ainsi de la profondeur, un ancrage. Le résultat de cet exercice s'avère intéressant, ce qui l'amène à continuer le travail plutôt que de dire à l'étudiant de penser à un autre projet. La directrice du programme, Pavlovic, lira le texte en décembre et constatera que la pièce est loin d'être réussie. Il est alors trop tard pour reculer. L'étudiant vivra un moment très dur, car les étudiants d'interprétation, après avoir lu le texte, refuseront de le travailler. Il ne sera pas joué. L'atelier de l'École d'été a lieu dix ans après cet épisode. Fréchette est heureuse de voir qu'il considère qu'il a appris quelque chose⁸⁰. Pour elle, ce moment fut éprouvant. Elle s'est posée beaucoup de questions par la suite : « Qu'est-ce que j'aurais dû faire ? Est-ce que j'aurais dû l'interrompre dès le début ? Mais on ne le sait pas au départ. Qui suis-je pour lui dire ça ? » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018) Elle estime que cela lui a fait voir les limites de son travail d'accompagnement.

Une autre personne m'a dit avoir vécu une situation un peu similaire, mais de manière moins dramatique toutefois. Comme pour Fréchette, l'étudiant arrive avec une idée déjà très arrêtée. Par contre, ici, le projet de l'étudiant a une certaine parenté avec des textes écrits par la personne qui l'accompagne. Cette dernière dès le départ a un doute sur le projet, mais qu'elle n'exprime pas. Un peu comme Fréchette, elle se demande ce qui l'autoriserait à le faire, d'autant que l'étudiant tient à son idée. Elle ne se voit pas lui dire de changer de sujet et n'a pas au départ tant d'arguments pour le faire.

⁸⁰ Cet auteur est très actif, joué, publié et traduit.

Dans ce cas-ci, il y a une idée, peut-être un peu trop forte, que l'étudiant a du mal à concrétiser. « C'est comme si on avait enfermé le sens et qu'il devenait difficile de l'ouvrir. Je pense que j'ai essayé de le faire, et aussi, bien sûr, souligner les pépites, ce qui émergeait, ce qui m'apparaissait fort. » (E-8) Même avec ses problèmes, le texte a été joué, mais a été plus ou moins bien reçu et n'a pas connu de diffusion par la suite. La personne qui accompagne souligne comment l'étudiant accueillait positivement tous les commentaires. Ce fut un gros travail qui a amené de nombreux échanges sur la thématique et la problématique d'écriture particulière posée par le texte. En entretien, cette personne remarque qu'il est bien plus facile pour elle de parler maintenant des problèmes rencontrés. « Quand on est en plein processus, on n'a pas toute cette distance. » « Ce fut un vrai dialogue. Peut-être qu'il va s'épanouir en tant qu'auteur dans un autre texte, mais que ce texte-là a été très important dans son itinéraire parce que c'est là où il a bûché. » (E-8) Comme on le verra plus loin, une situation similaire à celle-ci, mais dans le cadre d'un parrainage au CEAD a été évoquée en entretien par cette personne, et, dans ce cas, son approche a été différente. Ici, il a jugé préférable de permettre à l'étudiant de profiter du contexte de l'École pour expérimenter.

Quelques personnes m'ont dit regretter que les étudiants ne prennent pas plus de risques et trouvent que le contexte de l'École ne s'y prête pas vraiment, que l'échec y est mal toléré. Comme dans la Cité, il est vrai qu'on sera toujours plus critique d'un texte que de la performance d'un comédien ou de l'esthétisme d'un décor. Notons d'ailleurs que la place faite au programme d'écriture au sein de l'École n'a pas toujours été assurée. Il s'en trouvait pour considérer que le théâtre n'avait plus besoin de nouveaux auteurs et autrices et que les textes des étudiants en écriture étaient bien moins formateurs que Molière ou Shakespeare⁸¹. Tout de même, j'ai pu constater

⁸¹ J'ai connu moi-même cette situation à mon arrivée à la coordination du programme. À ma première réunion des directeurs, certaines personnes ont reproché aux textes d'Isabelle Hubert et d'Olivier Choinière de ne pas être de « bon goût ». Avec André Brassard, nous avons pu renverser la vapeur.

qu'une prise de risque, quand elle est souhaitée par un étudiant ou une étudiante est encouragée. D'ailleurs, des textes qui sont ensuite reconnus et primés ne sont pas nécessairement d'emblée des « valeurs sûres ». Il fallait un certain courage pour ouvrir, en 1993, devant tous les dignitaires, le nouveau Monument-National entièrement rénové avec *Cul-Sec* de François Archambault. Pensons aussi à *Autodafé* (1997) d'Olivier Choinière, au *Goûteur* (1999) de Geneviève Billette, à *Nous voir nous-Cinq visages pour Camille Brunelle* (2012) de Guillaume Corbeil.

Comme il a été dit, ce qui demeure difficile, encore maintenant, est le développement d'un projet d'écriture avec le plateau. Pavlovic, en entretien, fait état d'un texte terminé par un processus d'improvisation avec les acteurs. D'une part, ce processus s'est mis en place, non par un désir de travailler autrement, mais parce que le jeune auteur a éprouvé des difficultés d'écriture. D'autre part, c'est un metteur en scène professionnel qui dirigeait le processus et non le jeune auteur. Il peut arriver qu'un étudiant en écriture fasse lui-même la mise en scène de son texte, comme ce fut le cas pour Gabriel Plante, en 2015. Dans ce cas, il y a eu deux coachs qui ont accompagné successivement Plante aux différentes étapes, un coach d'écriture et un coach pour la mise en scène et il n'a pas été possible d'organiser des périodes de réécriture avec le plateau. Cela a peut-être à voir avec les rapports de pouvoir qui règlent le travail dans une salle de répétition et dont il sera question au sixième chapitre, mais sans doute également avec le rythme de production soutenu de l'ENT.

4.2 Un accompagnement en contexte professionnel

Le CEAD n'est pas l'unique source de l'accompagnement professionnel des auteurs et des autrices. Mais il est certainement le plus important, quand le texte n'est pas encore retenu par un producteur. Deux structures mises en place dans les quinze

dernières années ont inscrit l'accompagnement dans leur mission : Aux Écuries et La Serre Arts vivants. Toutefois, dans les deux cas, il s'agit d'accompagner des artistes émergents disposant de leur compagnie ou de moyens minimaux de production.

Dans le cas d'une œuvre commandée ou mise au programme par une compagnie de théâtre, l'accompagnement prend d'abord la forme de quelques rencontres avec la direction artistique, qui sont suivies par des périodes de travail avec la metteuse ou le metteur en scène. S'ajoute parfois un atelier de « pré-production », avec les acteurs, d'une ou plusieurs séances. Contrairement à la situation américaine évoquée par Gaboriau (2011) ou par les directeurs du programme d'écriture de Julliard School (Durang et Norman, 2006), cet accompagnement en vue d'une production semble se faire dans le respect du texte et de son auteur ou de son autrice. En tout cas, pendant les dix années où j'ai travaillé au CEAD, j'ai reçu très peu de doléances à cet égard. Il arrive également que les directions artistiques rencontrent un auteur ou une autrice sur son texte, même s'il n'a pas été retenu pour une production. Dans ce cas, la rencontre peut être très déstabilisante, la direction y allant parfois de propositions de réécritures qui sont totalement en contradiction avec le texte soumis. À tout le moins, l'auteur ou l'autrice sait à quoi s'en tenir s'il veut être produit par cette compagnie. Entre ce type de critique et un silence indifférent, les auteurs et les autrices semblent préférer la critique pour le contact qui est ainsi créé.

Notons finalement que, parfois, un auteur ou une autrice souhaitera travailler avec un conseiller ou une conseillère sans passer par le CEAD et rémunérera cette personne à même une bourse reçue.

4.2.1 Caractéristiques principales des services d'accompagnement au CEAD

Le CEAD emploie deux conseillers sur une base régulière pour une centaine d'autrices et d'auteurs actifs⁸². Alors qu'à l'École nationale, on fait quasi exclusivement appel à des auteurs et autrices pour l'accompagnement, au CEAD, les responsables de la dramaturgie ont été traductrice, traducteur, metteur en scène ou spécialiste de la dramaturgie⁸³. On compte maintenant, depuis 2018, des conseillères associées. J'utilise le féminin, car ce sont en majorité des femmes. Ce sont aussi essentiellement des spécialistes de la dramaturgie, ayant une formation universitaire et une expérience en dramaturgie de production ou de plateau. L'ajout de ces conseillères vient répondre à deux besoins. D'une part, on souhaite alléger la tâche des conseillers réguliers et d'autre part, il s'agit d'ouvrir la porte aux projets d'écriture scénique et permettre un travail avec des conseillères ayant une expérience dans ce domaine. De plus, les membres ont ainsi accès à un large éventail de compétences et de sensibilités. Toutefois, pour l'instant, les budgets demeurent serrés⁸⁴. Par ailleurs, on continue de confier à des membres du CEAD, l'accompagnement des jeunes auteurs et autrices réalisé dans le cadre de projets de partenariat comme le prix du Fringe, le concours de la Roulotte ou celui du théâtre Jeune public et la relève.

L'accompagnement dramaturgique par un conseiller ou une conseillère s'inscrit dans un ensemble de services offerts aux membres, auxquels tous peuvent avoir accès en

⁸² De plus, la personne responsable des projets internationaux fait de l'accompagnement dans la mesure de ses disponibilités.

⁸³ Avec mon passé d'autrice, je suis l'exception qui confirme la règle et c'est mon expérience à l'ENT qui a favorisé mon embauche.

⁸⁴ Le budget de fonctionnement du CEAD lui vient du Conseil des Arts du Canada, du CALQ et du Conseil des Arts de Montréal, mais ces sommes ne couvrent jamais complètement ses frais fixes et les salaires du personnel régulier. Pour toutes les autres activités, résidences, lectures publiques, ateliers dramaturgiques, accompagnements ponctuels, le CEAD dépend de demandes de subvention à la pièce.

fonction du temps et des budgets disponibles. Ces services visent à soutenir l'auteur dans le développement d'œuvres solides, que celles-ci soient écrites en solo ou avec le plateau. Actuellement, les services proposés sont les suivants : rencontres dramaturgiques avec un conseiller ou une conseillère du CEAD, accompagnements ponctuels avec une conseillère associée ou un membre du CEAD, résidences d'écriture, ateliers de perfectionnement, lectures publiques et ateliers dramaturgiques (avec acteurs)⁸⁵. Les accompagnements ponctuels (auparavant appelés parrainages) comportent de quatre à seize heures de rencontre et sont confiés à une conseillère associée, à un auteur ou une autrice, selon la demande des membres. De plus, il est possible d'être accompagné par une personne-ressource susceptible d'éclairer la thématique ou les exigences techniques de la pièce⁸⁶. En ce qui concerne les résidences d'écriture, en général d'une durée de dix à quinze jours, la sélection des participants est faite par un comité sur appel de candidatures. Les autrices et les auteurs retenus y sont accompagnés par l'un des conseillers du CEAD et un conseiller invité (auteur ou dramaturge). Les ateliers de perfectionnement, d'une durée de 12 à 30 heures, se donnent sur un aspect précis de l'écriture, par exemple, l'écriture pour les adolescents, ou encore, comment écrire et créer dans une approche inclusive. La lecture publique est en général considérée comme une activité de diffusion et la sélection des textes est faite par un comité consultatif composé d'artistes du théâtre et de membres du CEAD. Elle peut constituer une étape de vérification dans le processus d'écriture. Toutefois, l'auteur ou l'autrice est souvent difficilement disponible à une écoute qui demande de l'attention et une prise de notes – alors qu'il ou elle est complètement sous le choc de la réception par l'auditoire, qu'elle soit

⁸⁵ À l'exception des rencontres dramaturgiques avec les conseillers réguliers et les lectures publiques, ces services bénéficient d'une aide financière d'Emploi Québec, au titre de perfectionnement des auteurs et des autrices.

⁸⁶ Le CEAD semble ici revenir à ses débuts, car les ateliers avec des personnes-ressources furent les premiers à être mis en place au CEAD dans les années 1970. (David, *et al.*, 1975)

bonne ou mauvaise⁸⁷. Cette situation n'est pas nouvelle, Jean-Claude Germain évoque cette incapacité des auteurs dans les débuts du CEAD. Une captation vidéo de la lecture constitue par contre un outil intéressant pour une rencontre dramaturgique subséquente avec l'auteur ou l'autrice. Dans le cas des ateliers avec acteurs, d'une durée de quatre à douze heures, ce sont les conseillers qui priorisent à partir des demandes reçues, en tenant compte des budgets disponibles.

L'activité la plus courante demeure les rencontres avec un conseiller ou une conseillère. L'auteur ou l'autrice peut y avoir accès en tout temps, sur simple demande. Si le conseiller ou la conseillère est particulièrement débordé, l'auteur ou l'autrice pourra décider, selon son échéancier, soit d'attendre, soit de s'adresser à une autre personne conseillère ou demander un accompagnement ponctuel. Le conseiller ou la conseillère à l'emploi du CEAD possède, en général, une expertise assez large et peut donc aborder une grande variété d'écritures. Il arrive parfois qu'il ou elle considère que l'auteur ou l'autrice serait mieux servi par une autre personne. Dans ce cas, il en fait part à l'auteur ou l'autrice et un accommodement est trouvé. Certains auteurs ou autrices souhaitent bénéficier de rencontres dramaturgiques pour tous leurs textes : « C'est un accompagnement patient, instruit, disponible et individuel qui permet un dialogue riche. C'est la meilleure façon de faire évoluer un texte. » (A-1) Pour d'autres, « certains projets naissent bien tout seuls ». Mais quand il y a blocage, « c'est extrêmement utile. Je ne m'en passerais pas. » (A-10)

4.2.2 Des ateliers avec acteurs

Après la rencontre avec un conseiller ou une conseillère, les ateliers avec acteurs sont sans doute l'activité dramaturgique la plus prisée par les membres du CEAD. Les auteurs et les autrices qui ont répondu au questionnaire de cette recherche ont été très

⁸⁷ De ce que j'ai pu constater, les discussions avec le public après lecture ont peu d'utilité, pour la même raison.

clairs : ces ateliers ne remplacent nullement les rencontres dramaturgiques avec un conseiller, ils ne répondent pas aux mêmes besoins. Pour un répondant, un atelier du CEAD lui permet « de payer les acteurs (ce qui n'est pas rien!) », plutôt que de les inviter à lire dans son salon. Surtout, l'atelier lui donne l'occasion « de travailler avec eux seulement dans le sens du texte, ce qui n'est pas la même chose que de travailler pour une production. » (A-3) Comme un autre répondant le souligne, dans un atelier à l'intérieur d'une compagnie de théâtre, « le texte théâtral est moins considéré comme un absolu, mais plutôt comme la première étape du processus de production. » (A-10) On retrouve ici le bénéfice premier des ateliers du CEAD, inspirés du New Dramatists, à savoir travailler le texte en-dehors du contexte de production. Par ailleurs, c'est une occasion de se rapprocher du milieu théâtral pour l'auteur ou l'autrice qui n'y est pas déjà relié autrement. Ces ateliers sont complémentaires aux rencontres dramaturgiques comme le sont, pour l'écriture d'un texte en solo à l'ENT, les cours-ateliers.

Même si dans un atelier, l'auteur ou l'autrice est beaucoup plus à l'écoute que lors d'une lecture publique, un parallèle demeure. Ainsi, un répondant voit tous les acteurs et les actrices autour de la table comme « un échantillonnage de spectateurs-types » (A-11) et pour un autre, « les acteurs et actrices sont notre premier public. » (A-7) Pour ce dernier répondant, ces premières réactions sont « capitales ». « La pièce aura-t-elle su capter leur attention, ou même leur adhésion ? » (A-7) Cette perception des acteurs et des actrices comme étant le premier public est assez répandue⁸⁸. Elle mérite toutefois d'être nuancée, car leur « enthousiasme » et leur « générosité » sont parfois « trompeurs ». (A-7) Une autre personne sera plus tranchée : s'il y a un problème dans le texte ou si elle en est à un stade préliminaire, elle préfère une rencontre avec un conseiller ou une conseillère :

⁸⁸ J'entends Jean-Claude Germain me le répéter à plusieurs reprises quand je suis étudiante !

Cela m'évite l'effet *brainstorm*. Souvent, en atelier, tout le monde met du sien pour résoudre des problèmes ; si on n'est pas assez solide dans nos convictions par rapport au projet, si on ne sait pas exactement ce qu'on cherche ou ce qu'on veut faire, on peut facilement se perdre. (A-10)

Pour plusieurs auteurs et autrices, l'atelier est d'abord le lieu de vérification des personnages, car comme on le souligne, les acteurs et les actrices entrent dans le texte par le personnage et « peuvent avoir des questions surprenantes et stimulantes ». (A-1) On apprécie leur capacité à « décrypter la logique interne des personnages » (A-3), « à soulever les invraisemblances. » (A-9)

Toutes les séances d'atelier devraient être suivies d'un tête-à-tête avec le conseiller ou la conseillère pour faire le point. J'ai personnellement connu toutes sortes de situations. Si, en général, les acteurs et les actrices font preuve de modération, il arrive parfois qu'ils ou elles s'improvisent conseiller dramaturgique, par intérêt pour l'écriture dramatique ou pour un auteur. Exceptionnellement, un acteur ou une actrice aura « une résistance à un style ». (A-9) Mais contrairement à ce qu'on pourrait redouter, ils ne craignent pas la complexité et ont du respect pour le travail de l'auteur ou de l'autrice. Il m'est même arrivé d'avoir du mal à ramener un auteur à certains problèmes concrets de son texte à la suite d'un atelier où les acteurs et les actrices étaient particulièrement enthousiastes⁸⁹. Les acteurs et les actrices peu importe leur feuille de route sont heureux de participer à ces ateliers et d'avoir, eux aussi, la possibilité de travailler en-dehors du contexte de production.

Au-delà des réactions des acteurs et des actrices, un atelier est vu principalement comme « l'occasion d'entendre son texte 'en trois dimensions' » (A-10). « Ce genre d'atelier me permet d'entendre la langue, le rythme, le souffle, de voir [...] si le dessin

⁸⁹ C'est un peu pour toutes ces raisons qu'il y a peu ou pas d'ateliers dans le contexte du programme d'écriture. Diane Pavlovic, pour sa part, songe à en organiser, mais avec des acteurs professionnels qui auraient l'âge des personnages et l'expérience de ce type de laboratoire.

complet de la pièce est cohérent et digeste. » (A-10) Pour certains, c'est l'occasion de vérifier ou de retravailler la langue, de « ciseler les dialogues » (A-9). Entendre le texte éclaire également d'autres éléments : « j'ai trouvé la base de ma structure dès la première rencontre ». (A-11) Cela permet de « relever les redites » (A-6), de « mesurer la tension, les conflits – ou leur absence » (A-5).

Ana Carneiro dans sa communication dans le cadre du pique-nique dramaturgique remarquait qu'aux États-Unis, on met en place des protocoles très précis et assez contraignants pour recueillir du feedback. Ils sont souvent inspirés des méthodes de Liz Lerman (Lerman et Borstel, 2003) qui propose des étapes précises pour filtrer les commentaires et empêcher les jugements trop tranchés ou non pertinents. Par exemple, dans la quatrième et dernière étape, le participant doit d'abord annoncer le sujet sur lequel porte son commentaire et l'artiste peut accepter ou non de l'entendre. Y aurait-il une réflexion à faire de ce côté ? Carneiro semblait au contraire apprécier la liberté qu'elle avait perçue dans les communications du panel du matin. Cependant, cette méthode pourrait sans doute s'avérer utile pour des présentations publiques, lectures ou autres.

4.2.3 L'accompagnement

Ce sous-chapitre sera essentiellement consacré à l'accompagnement prodigué par les conseillers permanents du CEAD, car les parrainages et les accompagnements ponctuels ont, de leur côté, des similitudes avec l'accompagnement individuel du programme du programme d'écriture de l'ENT, étant confiés, jusqu'à tout récemment, à un auteur ou une autrice et débutant souvent alors qu'il n'y a à peu près rien d'écrit. Quant à l'accompagnement en résidence, il est similaire à celui offert en tout temps, qui souvent lui succède.

La spécificité de l'accompagnement dramaturgique au CEAD est d'être un service offert à tous les membres. Pour le conseiller ou la conseillère dramaturgique, cela se traduit par le suivi d'un grand nombre d'auteurs et d'autrices, de niveaux d'expérience et de talent divers et travaillant à toutes sortes de formes et de contenus. À l'École, les auteurs sont toujours débutants, alors qu'au CEAD, le spectre est large. Il y a des auteurs ou des autrices qui en sont à leurs débuts dans le métier, ayant connu une ou deux productions, ou pas du tout. Il y a ceux qui sont plus actifs, comptant déjà une dizaine d'années de pratique, et les plus expérimentés, des auteurs reconnus, trouvant au CEAD un regard sur leur texte en-dehors d'un contexte de production. Il y a même des auteurs qui reviennent à l'écriture, parfois après trente ans de silence et qui sont forcément un peu fragiles lors d'une première rencontre, comme Paul Lefebvre en fait état en entretien. Non seulement tous n'ont pas la même expérience, ils n'ont pas tous non plus la même facilité à être en résonance avec leur époque, ou le même talent. Comme Lorraine Hébert le remarque : « Un texte peut contenir des maladresses, mais avoir trouvé sa cohérence par rapport au sujet, à la forme et au style, par rapport à la langue. C'est donc un texte abouti, même s'il ne devait pas trouver preneur. » (David *et al.*, 1991)

Cette diversité d'écritures demande une grande polyvalence chez les conseillers. Alors qu'à l'ENT, les personnes qui accompagnent auront la plupart du temps des affinités artistiques avec le jeune auteur ou la jeune autrice, au CEAD, ce n'est pas nécessairement le cas. D'ailleurs, deux des trois conseillers ont fait état du défi de bien accompagner dans ce contexte. Il arrive que des écritures ne les « touchent pas », ou encore ils voient bien « que l'auteur ne sait pas ce dont [ils veulent] parler ». Mais comme l'une de ces personnes le résume, même dans ces cas, « mon travail, c'est que l'auteur aille où il voulait, qu'il aille le plus loin possible. » Le bassin de conseillères associées constitué récemment tente en partie de répondre à cette difficulté. Par contre, comme Paul Lefebvre le précise, ce n'est que très rarement que des éléments

de formation entreront dans son travail et ce sera avec des auteurs ou des autrices autodidactes n'ayant ni formation en écriture ou en interprétation.

Cet accompagnement porte sur un texte, sur l'écriture elle-même et non sur le processus de travail comme à l'ENT. Selon les besoins, tous les aspects de l'écriture sont abordés et les outils de dramaturgie présentés au chapitre suivant reflètent assez bien le travail fait au CEAD. C'est pourquoi il en sera peu question ici. La forme de l'accompagnement est également diversifiée. Parfois, une seule rencontre sera nécessaire, d'autres fois, l'on souhaitera des rencontres à un rythme régulier sur quelques mois. Après avoir été accompagné pendant un certain temps, une autrice ou un auteur mettra son texte de côté parce qu'il n'a pas trouvé de producteur, mais fera à nouveau appel à de l'accompagnement parce qu'une possibilité de diffusion se présente. J'ai eu la chance de rencontrer trois conseillers aux fins de cette recherche, les deux conseillers permanents actuellement en poste, Paul Lefebvre et Sara Dion, ainsi qu'Émilie Martz-Kuhn qui a effectué un remplacement pendant un an. Ce sont trois parcours différents : Paul Lefebvre a une longue expérience de la traduction et a beaucoup écrit sur le théâtre ; Sara Dion est fraîchement diplômée de l'École supérieure de l'UQAM en études théâtrales et Émilie Martz-Kuhn est professeure associée à cette même école en plus d'être dramaturge de production. Ce sont également trois approches du travail au CEAD différentes et complémentaires, susceptibles de répondre aux divers modes de travail des auteurs et des autrices. En fait, en se référant au tableau des axes dramaturgiques de Vinaver (1993), il serait possible de situer les trois conseillers à des lieux différents, Martz-Kuhn étant plus en affinité avec le paysage d'un texte, où les thèmes sont éminents, Dion avec la machine petite ou grande, et Lefebvre entre les deux. J'emploie cette référence pour faire image, car les trois conseillers travaillent sur la totalité des éléments d'une pièce. Toutefois, en entretien, Dion se dira « technicienne », Lefebvre « artiste » et Martz-Kuhn dira d'emblée qu'elle n'est pas « mécanicienne ».

Tous trois ont également une vision du travail de conseiller qui leur est propre. Ici, toutefois, le nombre d'années d'expérience au CEAD teinte peut-être la perception. La vision de Sara Dion semble faire écho aux conditions de la relation d'aide de Rogers : congruence (authenticité), considération positive et inconditionnelle, compréhension empathique (Rogers, 1942/2010). Dion parle de « se compromettre », de « mettre [sa] sensibilité personnelle sur la table ». Autrement, « ça ne fait pas un bon accompagnement ». « On tombe dans une posture. » L'authenticité, entendue comme « une sincérité, une ouverture » est ce qui lui permet de trouver la bonne manière de faire des commentaires sur le texte à l'auteur ou à l'autrice. Selon Rogers, « la leçon la plus fondamentale que doit retenir celui qui désire établir une relation d'aide [...] est qu'il est en fin de compte toujours plus sûr de se montrer tel qu'on est. » (Roger, 1961/2005, p. 37) Dion, à l'époque, est conseillère au CEAD depuis moins d'un an. Lefebvre, de son côté, précise qu'il importe avant tout de s'en tenir au texte, de parler du texte, que l'auteur et lui soient « ...dans l'absolue authenticité, mais en même temps, [qu'ils soient] sur le texte, sur des mots, des virgules, sur des actions qui se passent... » (Entretien S. Dion et P. Lefebvre 22 août 2016)

Martz-Kuhn ne fait pas de distinction entre son travail de dramaturge de production et celui qu'elle fait au CEAD. Dans un cas comme dans l'autre, elle travaille sur la dramaturgie – d'un spectacle ou d'un texte. L'image qu'elle choisit pour illustrer son travail d'accompagnement est celle de la sentinelle, la lampe qui reste allumée en permanence dans le décor, la nuit, après le spectacle. Une recherche étymologique lui a appris que « sentinelle venait de l'italien, *sentire*, qui veut dire entendre, sentir et capter. [...] Une toute petite lumière au milieu des projecteurs qui veille tranquillement dans le noir. Pour moi, c'est ça. » (É. Martz-Kuhn, entretien, 2 novembre 2018) On retrouve ici la dramaturge de production, « travailleuse de l'ombre » œuvrant dans l'humilité (Boudier *et al.*, 2014).

Pour Martz-Kuhn, il y a tout de même une différence significative de temporalité entre son expérience de dramaturge auprès de metteurs en scène et son travail au CEAD. Au Centre, elle constate qu'elle doit travailler rapidement, sans avoir le temps de lire tout ce qui pourrait être pertinent au projet avant de rencontrer l'auteur ou l'autrice. Souvent, le texte qu'on lui soumet est déjà très avancé. Quand, au contraire, un auteur ou une autrice lui propose un texte qui n'a pas encore de fin, ou, dans un autre cas, est constitué de fragments, elle retrouve le type de travail auquel elle est habituée. Elle voit le texte « se construire » et elle se sent plus à l'aise « de remettre en jeu des éléments ». Paul Lefebvre, lui, est dans une démarche inverse :

Selon l'état d'inachèvement du texte, quand je sens que la pièce est encore en expansion, je vais dire à l'auteur que je ne veux pas lui parler. Je pose des questions : pourquoi ceci, pourquoi cela. Mais c'est tout. Je ne veux pas fermer des portes que l'auteur pourrait ouvrir ensuite. (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

Les trois conseillers s'intéressent à la vision, au regard porté sur le monde par l'auteur ou l'autrice, au propos, mais empruntent des chemins différents. Martz-Kuhn, s'inspirant de la dramaturgie de production, travaille à « mettre le texte et l'imaginaire de l'artiste en circulation ». À partir de « ce dont [l'auteur] veut vraiment parler, [elle met] la matière textuelle en chantier avec d'autres références ». (É. Martz-Kuhn, entretien, 2 novembre 2018) Dion aborde la forme d'abord, par crainte de s'ingérer dans le propos. Elle « entre par la forme du texte pour tenter de décoder l'univers créé, la direction que ça prend ». Elle s'intéresse aux « défis lancés à la scène » dans l'écriture même. Lefebvre pour sa part considère qu'« un auteur n'a pas à être précis dans sa signification », mais plutôt « dans ce qu'il raconte ». Il craint qu'à trop vouloir préciser le sens, on ne le réduise. Les œuvres qui l'intéressent particulièrement « sont souvent atypiques et ont une part de mystère » qu'il souhaite protéger. Il se dit aussi en général « sensible aux situations dramatiques, aux actions qui définissent le personnage ». (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22

août 2016) Ces préoccupations un peu techniques n'empêchent pas un regard plus philosophique. Ainsi :

Il m'est déjà arrivé de dire à un auteur : Regarde, le tragique s'est déplacé. C'était un cas très précis où l'auteur faisait mourir son personnage, un homme de pouvoir à qui on enlevait ce pouvoir et qui en plus se rendait compte que les valeurs avec lesquelles il avait fonctionné toute sa vie étaient complètement fausses. Et il en mourait. Je lui ai dit que depuis Tchekhov, quand le malheur nous tombe sur la tête, on n'en meurt pas. On y survit. Et le tragique contemporain justement est marqué par les troisièmes actes de Tchekhov. Ton texte sera plus fort si ton personnage ne meurt pas et doit vivre avec cette conscience-là. (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

La connaissance des œuvres dramatiques semble faire partie du bagage des conseillers. Émilie Martz-Kuhn, comme Paul Lefebvre, s'en sert pour aborder la construction d'un texte en chantier : « Devant le texte de PP, je voyais bien qu'il y avait des défis de construction, qu'il y avait peut-être besoin d'aérer, de resserrer, alors j'ai fait une recherche d'œuvres qui m'étaient connues ou pas et qui avaient des mécaniques semblables. » (É. Martz-Kuhn, entretien, 2 novembre 2018) Après Tchekhov, Lefebvre donne un autre exemple, cette fois avec Beckett :

Dans la pièce, on attendait quelqu'un qui n'arrivait pas. Et j'ai dit à l'auteur, c'était il y a longtemps, au début des années 1990, je lui avais dit que depuis quarante ans maintenant, on attendait quelqu'un ou des personnes qui n'arrivaient pas. Il était temps qu'elles reviennent. Et cela a complètement débloqué l'écriture de l'auteur. (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

Comme précédemment à propos du personnage qu'on fait mourir, Lefebvre n'explique pas comment construire un texte, il ne fait pas de formation. Mais il invite l'auteur ou l'auteur à prendre en compte ce qui s'est écrit avant lui ou elle et à s'en servir, ou à le dépasser. Lefebvre est souvent à la recherche de « la » phrase qui débloquerait complètement l'écriture ou la relancerait. En effet, plutôt que de

multiplier les notes et les commentaires, ces références à Tchekhov et Beckett éclairent l'auteur ou l'autrice tout en lui laissant une grande latitude pour la réécriture.

Au CEAD, le rendez-vous avec un conseiller porte le nom de rencontre dramaturgique, ce qui dit bien comment l'accompagnement s'inscrit dans un rapport dialogique. Comme le souligne Lorraine Hébert :

Cela dit, écrire pour le théâtre est un acte complexe, qui implique dès le départ le désir d'être en dialogue avec l'Autre. Le conseiller dramaturgique peut être cet autre avec qui l'auteur peut avoir envie de vérifier, et du strict point de vue de l'écriture, si ce qu'il est en train d'écrire fait sens en-dehors de lui. (David *et al.*, 1991, p. 83)

Pour certains auteurs ou autrices, ces rencontres sont une reconnaissance professionnelle. Heinich (2000) indique que la publication est perçue comme une étape, une consécration. La production de son texte a un effet similaire pour l'auteur ou l'autrice dramatique, comme on l'a mentionné, et bénéficier du soutien dramaturgique du CEAD participe de cette reconnaissance. On fait état de ce soutien dans une demande de bourse ou en soumettant le texte à une direction artistique.

D'une manière générale, l'accompagnement dramaturgique, c'est la possibilité pour l'auteur ou l'autrice de briser l'isolement inhérent à son métier. Le conseiller ou la conseillère qui débute (ou celui ou celle très expérimenté qui est un peu trop sur le pilote automatique) croit que l'auteur, l'autrice attend de lui des commentaires, une analyse rigoureuse du texte, bref, une parole. Oui, en effet, on attend le regard d'un expert, comme on le verra plus loin. Mais c'est aussi une écoute que l'on vient chercher. L'auteur ou l'autrice a besoin d'un interlocuteur. Il a des questions, ou du mal à prendre de la distance pour bien voir ce qu'il a écrit. C'est dans ce que l'auteur ou l'autrice dit, dans l'écart entre ses propos et le texte ou, au contraire, dans la complémentarité de l'un et de l'autre, qu'on trouve des réponses aux questions posées par la pièce. Le conseiller ou la conseillère doit être capable de bien préparer la

rencontre, mais également de mettre cela de côté pour connaître d'abord les intentions de l'auteur, ou ses inquiétudes comme le dit Émilie Martz-Kuhn, et, à partir de là, amorcer un dialogue où l'analyse du texte trouve son utilité.

Sara Dion raconte comment à ses débuts, elle arrivait à une rencontre « le texte rempli de notes » et parlait sans s'arrêter. Elle s'est rendu compte que cela pouvait indisposer un auteur ou une autrice, trouvant qu'elle commentait sans avoir pris le temps de savoir quel était le projet. Comme Alain Jean le résume dans l'atelier de l'École d'été du CEAD (2015), paraphrasant le travail du metteur en scène : « Le coaching n'est pas une séance de notes ». Un bel exemple de ce genre de situation est raconté dans ce qui suit. Tous les conseillers, conseillères sont familiers avec cette situation. C'est en se retrouvant devant l'auteur ou l'autrice, en parlant avec lui, qu'on trouve :

Je trouvais le texte de DD très bon. En même temps, je me disais : il y a quelque chose d'important qui n'est pas là, mais sans arriver à le cerner. Après une heure et demie de rencontre où je lui posais des questions et où elle répondait, à un moment... On parlait de maïeutique, tout à l'heure, j'ai l'impression que ça fonctionne dans les deux sens, qu'à un moment comme conseiller, tu as une idée, une intuition et tu as besoin de la personne pour en discuter, pour que ça ouvre. [...] J'ai dit à DD : je vais penser à haute voix. Et là, je me suis rendu compte : elle avait écrit deux petits poèmes, l'un qu'elle avait mis sur la page couverture et l'autre après la finale de sa pièce. Je lui ai demandé pourquoi ces deux poèmes étaient là. [...] Et c'était ce qui manquait. C'était parmi les choses les plus importantes qu'elle voulait nous dire, nous transmettre, nous faire ressentir, et elle les avait mises en exergue, en poème, parce qu'elle n'arrivait pas à les écrire. Alors je pense que ça fonctionne dans les deux sens, cette maïeutique. On trouve le chemin ensemble. (S. Dion, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

À l'ENT, comme on l'a vu, les personnes qui accompagnent évoquent souvent l'importance de créer un lien de confiance. Au CEAD, il s'agit comme Sara Dion le mentionne de trouver le chemin ensemble, de cheminer ensemble et de dialoguer.

À la toute fin du long entretien avec Dion et Lefebvre, en guise de conclusion, Paul Lefebvre me lance cette exhortation : « Dis : c'est le plus beau métier du monde ! ». L'accompagnement dramaturgique au CEAD n'est pas de tout repos, mais il est riche de tous ces dialogues avec des auteurs et des autrices, tous ces chemins parcourus avec eux et elles. Également, il permet parfois aux conseillers de faire des découvertes qui seront marquantes pour eux et même, pour la dramaturgie québécoise. Dans son entretien, Diane Pavlovic évoque un tel accompagnement qu'elle a connu alors qu'elle était conseillère :

De mes années au CEAD, le souvenir le plus aigu que je garde est XX. J'ai travaillé avec lui dès le début. Il n'avait rien écrit avant. J'ai reçu un texte, dix-huit pages. J'ai travaillé d'abord sur ce premier texte, puis un autre. Comme il n'habitait pas à Montréal et que c'était avant l'Internet, on fonctionnait par appels interurbains. Ce fut une vraie conversation. Pour moi, cet accompagnement est réussi à cause de la qualité de l'échange que nous avons eu. Il n'avait jamais eu d'interlocuteur en théâtre avant. Je me sentais utile et en même temps totalement nourrie et galvanisée. La découverte de ces textes ! Je n'avais jamais lu ça ailleurs. Je me disais : c'est une voix neuve, il faut aller voir. C'est sûr qu'ensuite d'autres gens que moi ont été convaincus, mais le texte a été fait en France avant d'être créé ici. Et il fallait tout lui dire. Même comment le milieu théâtral fonctionnait. Il y a eu une vraie conversation avec un auteur avide d'avoir un autre avis, qui posait des questions extrêmement précises. Et qui demandait : ça se peut ça ? Et je répondais : ça ne s'est jamais fait, mais c'est convaincant, donc, ça se peut. Je disais cela parce que cette écriture me galvanisait, j'y voyais quelque chose d'inouï, au sens propre. À un moment, il a parlé d'ajouter un troisième personnage et m'a demandé ce que j'en pensais. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

On voit ici comment Pavlovic s'en remet à sa sensibilité, à sa réception du texte, plutôt qu'à des règles déjà établies, disant que « ça se peut » parce qu'elle est touchée, bouleversée par cette écriture tout à fait neuve. Cette attitude fait écho à l'authenticité nommée par Dion et Lefebvre, à la sentinelle de Martz-Khun qui entend, capte et sent. Ce témoignage de Pavlovic résume bien l'essentiel de l'accompagnement au CEAD. Elle dira pendant le pique-nique dramaturgique que c'est l'expérience de cette conversation alors qu'elle était une jeune conseillère qui

lui a fait découvrir ce qui était au cœur d'un accompagnement : cet échange avec l'auteur ou l'autrice, cette conversation. Elle dit aussi comment elle s'est sentie galvanisée par l'écriture et nourrie par l'échange. Ce sont ces conversations avec un être humain, sur le théâtre, l'écriture, l'état du monde et la vie qui donnent son sens à l'accompagnement. Bien sûr, cet accompagnement implique aussi une analyse du texte, de sa structure et de tous ses aspects, comme on pourra le voir dans le chapitre suivant consacré aux outils.

4.2.4 Le conseiller : un spécialiste et un interlocuteur

Dans le questionnaire⁹⁰ aux membres du CEAD, j'ai demandé à ces derniers quelle est leur vision du rôle du conseiller ou de la conseillère dans un accompagnement. Est-ce un spécialiste de la dramaturgie, un compagnon de route, un soutien moral, un mentor, une sage-femme, un accoucheur⁹¹ ? À une question similaire concernant leurs professeurs et leurs coachs à l'ENT, nous avons vu que les diplômés répondent un guide, une lumière, un mentor. Chez les membres du CEAD, sept répondants sur treize ont choisi le terme de « spécialiste de la dramaturgie ». Les termes d'interlocuteur, soutien moral, compagnon, regard extérieur, « script-doctor » sont également mentionnés à quelques reprises. Au CEAD, l'auteur ou l'autrice cherche donc un spécialiste, avec qui entrer en dialogue de diverses manières. C'est le registre du guide, de celui qui oriente, selon Maela Paul (2004). C'est un expert qui « fournit un éclairage, des pistes, des hypothèses » (Paul, 2004, p. 150), mais c'est aussi un facilitateur, car il encourage l'auteur ou l'autrice à trouver par lui-même les réponses et c'est toujours l'auteur qui décide et choisit. Ce qu'on apprécie du conseiller, ce n'est pas tant ses diplômes que ses nombreuses lectures, en particulier de textes de

⁹⁰ Voir en Annexe B.

⁹¹ À force de constater dans mes entretiens ou dans des rencontres informelles comment le terme de maïeutique était méconnu, j'ai choisi des images « plus concrètes », qui peuvent être perçues comme réductrices, j'en conviens, mais qui sont tout de même celles employées par Platon.

théâtre, qui l'ont amené à développer une réflexion sur l'écriture. On souhaite qu'il soit à l'écoute, mais on attend également les conseils de l'expert : mettre en lumière les failles dans la mécanique du texte ou dans la langue, faire des liens entre le texte sur lequel travaille l'auteur et ses textes précédents. Un répondant attend également du conseiller ou de la conseillère qu'il l'aide à se situer dans une filiation dramaturgique, à identifier les fondements émotifs, culturels, sociaux ou politiques de son texte (A-8) :

Son importance est à la fois dans sa connaissance des liens plus larges avec la dramaturgie et sa manière de comprendre comment le texte qui s'écrit s'y inscrit, mais c'est aussi quelqu'un qui s'approche au plus près du cœur et des détails de la langue, du rythme et de l'écriture. (A-1)

Peu importe le terme retenu, on insiste sur un travail en profondeur : c'est « quelqu'un avec qui échanger sur le texte – avec tuba, palmes et bonbonne – sous l'eau et en profondeur. » (A-5) On partage « l'inconscient du texte », le conseiller étant pour ce répondant, « comme un disque dur sur lequel je peux déposer mon texte pour mieux le regarder de loin parfois. » (A-9) Les échanges mènent parfois dans des zones intimes :

Cette rencontre était un moment impudique où j'ai été appelé à me commettre et à émettre un point de vue plus fondamental à l'intérieur de la pièce. La scène qui a découlé de cette rencontre est étrangement devenue l'une de mes préférées dans ce texte, et l'une des plus abouties, je crois. Assurément la scène qui se rapproche le plus de ce que je veux transmettre. Étrangement, c'était mon point de départ, j'ai ensuite créé un environnement avec d'autres personnages. Mais à cette rencontre, je suis revenu au cœur. Le travail était considérable, et ma peur entière. C'était un *reality check*. (A-9)

Dans un tout autre registre, un auteur raconte avoir appelé son conseiller un vendredi soir à 23 h, alors qu'il était sur les derniers milles d'un texte, non pour une question dramaturgique, mais pour un encouragement à continuer. L'expert est aussi parfois un support moral. Cela s'explique sans doute par la clientèle fort diversifiée du CEAD,

par les projets différents qu'un même auteur ou une même autrice entreprend et également par les différentes étapes qu'un auteur ou une autrice traverse dans la réécriture de son texte.

4.2.5 Le conseil et le dire-vrai

Comme on l'a vu, dans une école de formation, l'accompagnement favorise la transmission d'une culture. Dans un centre de dramaturgie, les auteurs et les autrices y trouvent un interlocuteur et le point de vue d'un expert. Comme une personne le résume : « Dans la vie professionnelle, si tu engages un expert-conseil, c'est parce qu'il a une expérience dont tu vas bénéficier. Ça ne veut pas dire qu'il a raison, mais il te donne ce que son expérience lui permet de donner. » (E-7) À l'ENT, dans les entretiens, il a beaucoup été question du lien de confiance à établir. Au CEAD, pour les conseillers, c'est le dialogue qui est revenu souvent, notion associée étroitement au conseil et qui amène d'ailleurs Lhotellier (2001) à parler de « tenir conseil », de délibération.

En cherchant d'autres notions reliées au terme de conseiller, j'ai été amenée à m'intéresser aux notions du dire-vrai et de la *parrésia*, car c'est, entre autres, à propos des conseillers politiques que Foucault (2008) aborde cette dernière⁹². D'emblée, je dirais que le concept ne s'applique pas parfaitement. La *parrésia* implique un risque, un danger pour le locuteur – un danger qui peut aller jusqu'à la mort. « Les sujets entreprennent volontairement de dire vrai, en acceptant volontairement et explicitement que ce dire-vrai pourrait leur coûter leur propre existence. » (Foucault, 2008, p. 56) Évidemment, il n'y a pas ce genre de risque pour les conseillers ou conseillères dramaturgiques à l'emploi du CEAD. Mais la « *parrésia* heureuse »

⁹² Voir le sous-sous-chapitre 3.1.2.

(Foucault, 2009) que j'ai présentée au troisième chapitre permet tout de même, il me semble, de mieux cerner quelques aspects de l'accompagnement pratiqué.

La *parrêsia* implique deux personnes. Une personne qui accepte de « parler vrai » et l'autre qui accepte d'entendre, au risque d'être blessée. Dans le cas de l'accompagnement du CEAD, ce dire-vrai porte sur un texte et implique une relation. Il implique la congruence chez celui ou celle qui dit. Cette personne a des compétences, une expérience, mais la vérité qu'elle émet est d'abord la sienne, comporte une part de subjectivité, de sensibilité et c'est exactement cela que l'auteur ou l'autrice recherche. La vérité peut être blessante, dans le sens, principalement, où elle peut déstabiliser, voire momentanément décourager. Évidemment, il y a la manière et le moment. Le dire-vrai n'est possible qu'après plusieurs rencontres sur le texte, alors que le conseiller ou la conseillère connaît le travail de l'auteur ou de l'autrice et a vu l'œuvre évoluer. Toutes les personnes rencontrées en entretien m'ont dit qu'il fallait éviter de tout dire, sans ménagement. La *parrêsia* n'est pas tout dire, mais dire ce qu'on juge important. Si important qu'on ne peut s'empêcher de le dire, même si les conditions de parole ne semblent pas propices, même s'il y a un risque de provoquer une réaction négative, chez l'auteur ou l'autrice.

Je crois que cette forme *soft* de *parrêsia* se manifestera dans deux types de circonstances. Quand on est conseiller ou conseillère au CEAD, il faut parfois avoir le courage de dire : « je ne sais pas ». Il y a des textes qui posent des difficultés particulières, dont on ne sait quoi penser, des questions auxquelles on ne sait quelles réponses apporter. Cela peut demander du courage. Et il y a ici un risque de sanction : l'auteur ou l'autrice peut confondre cette honnêteté et cette sagesse avec de l'incompétence et décider de changer de conseiller. Pour ma part, j'ai douté bien des fois. Et je l'avoue, j'y ai vu souvent de l'incompétence de ma part. L'expertise n'est-elle pas en contradiction avec le fait de ne pas savoir ? Si on est un expert, on sait. Mais en création, peut-on toujours savoir ?

Le deuxième type de circonstances susceptibles d'entraîner un dire-vrai est un malaise, le sentiment que l'auteur ou l'autrice fait fausse route. Doit-on dire à un auteur ou à une autrice que notre lecture, avec exemples à l'appui, nous amène à penser que la route n'est pas la bonne ? Ou pire, dans un projet sur lequel l'auteur ou l'autrice travaille depuis longtemps sans arriver à un résultat satisfaisant, un projet qui tourne en rond depuis des mois et même des années, peut-on suggérer de mettre ce texte de côté ? À l'École, comme on l'a vu, tout en émettant des doutes, on tend à laisser au jeune créateur, à la jeune créatrice, l'occasion de « faire ses classes », d'apprendre de ses erreurs. Au CEAD, la situation est différente. Le but du travail dramaturgique est de soutenir l'auteur dans l'écriture d'un texte fort, qui pourra trouver sa place sur une scène. Dire de mettre un texte de côté, fondamentalement, c'est dire : tout cet acharnement n'est pas nécessaire, tu peux faire mieux. C'est croire dans les capacités de l'auteur ou de l'autrice. Mais, bien sûr, dans tous les cas, il revient à l'auteur de décider. Une autrice présente brièvement comment elle a vécu un tel épisode :

Lors d'une rencontre, une conseillère m'a simplement suggéré de laisser de côté le texte sur lequel je peinais depuis plusieurs mois. Sur le coup, j'ai été très blessée par cette suggestion, qui m'a semblé très violente. Il est vrai que l'écriture de cette pièce m'était très pénible et qu'elle était devenue pratiquement impossible. Or, il s'est avéré que le conseil a porté fruit. Le fait de la laisser de côté a permis à d'autres projets de surgir et de se rendre à terme.

(A-7)

Tous les auteurs et les autrices ont des textes inachevés dans leurs tiroirs, textes dont ils ne sont pas venus à bout pour toutes sortes de raison. Un auteur ou une autrice a parfois besoin de s'acharner. Et il a aussi besoin, je crois, d'un conseiller ou d'une conseillère qui l'encouragera à passer à un autre projet.

La situation se rencontre aussi dans le cadre des parrainages. Ainsi, dans ce qui suit, il aurait pu y avoir, mais il n'y a pas eu de *parrêsia*. La personne choisit d'intervenir le moins possible :

Je peux dire : 'Ce que je vois en ce moment, ce qui est en train d'émerger, je trouve ça riche'. Mais la décision revient à l'auteur. J'ai envie de dire : 'Je sais que si tu vas là, ce sera meilleur'. Mais je ne le dis pas. Je le nomme, mais je n'insiste pas. S'il veut rester sur la proposition initiale, parfait, c'est sa pièce et si c'est ce qu'il sent, c'est là que ce sera riche. (E-4)

Dans un autre entretien, une personne mentionne un parrainage où il lui apparaît clairement qu'il serait préférable pour l'auteur de mettre son texte de côté et passer à un autre projet, d'autant qu'il a travaillé longuement sur ce texte sans arriver à un résultat. Elle donne ce conseil à l'auteur qui, toutefois, préfère mettre fin au parrainage. Il continue à travailler sur son texte sans réussir à l'améliorer, comme la personne qui l'a accompagné le découvre par la suite. Ce parrain est la même personne qui, dans un accompagnement à l'École nationale, a eu un doute sur le projet de l'étudiant, mais sans lui suggérer de renoncer, considérant que le contexte de l'École en est un d'apprentissage, différent donc de celui du CEAD.

Par contre, ce dire-vrai au CEAD ne doit pas, dans la mesure du possible, être public. Dans un atelier sur un texte, le conseiller ou la conseillère réservera un dire-vrai déstabilisant pour le débriefage subséquent. Et même, il importe qu'il « protège » l'auteur ou l'auteurice des propos parfois intempestifs d'acteurs ou d'actrices qui s'embarquent dans une réinvention du texte à partir du personnage qu'ils lisent ou du théâtre qu'ils aiment.

Une demande de rencontre dramaturgique est parfois demande de reconnaissance de l'auteur ou de l'auteurice et de son texte. Cela peut rendre le « jeu parrésiasique » difficile. Mais comme je l'ai dit, cette *parrêsia* est exceptionnelle. Elle a sa place quand « ce vrai que l'on dit, on le pense, on l'estime, et on le considère effectivement

soi-même authentiquement comme authentiquement vrai » (Foucault, 2008, p. 62). Le conseil dramaturgique se caractérise si souvent par le doute que, lorsqu'on en sort, il importe d'en faire profiter l'auteur ou l'autrice.

Paul Lefebvre pendant le pique-nique dramaturgique évoque une situation où il est allé dans le dire-vrai, tout en précisant qu'il s'étonne d'avoir osé dire ce qu'il a dit. Une autrice avec qui il a déjà travaillé entame l'écriture d'un nouveau texte. Il y a deux monologues et un troisième inachevé. L'un des monologues date de cinq ans. C'est comme le dit Lefebvre « son solage » à partir duquel elle veut « prolonger ». Il poursuit :

Le monologue de base était très bon mais je sentais que les choses qui étaient en train de naître étaient d'une toute autre nature. C'est ce que je lui ai dit. Je lui ai expliqué ma perception, pourquoi j'avais cette impression et je l'ai encouragée à laisser de côté son « solage » et à partir dans l'autre direction. Mais je... je n'étais pas sûr (rire). En même temps, oui, j'en étais sûr, mais je me trouvais très culotté de le faire. (P. Lefebvre, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019)

Il donne ce conseil sur un texte en cours d'élaboration et sa suggestion est d'enlever ce que l'autrice considère comme sa base ce qui, en effet, peut surprendre. Le besoin de dire ce qu'il sent est plus fort que sa crainte d'être mal reçu. Lefebvre poursuit : « Ce sont des moments comme celui-là... Je ne suis pas au-dessus de l'auteur. Je n'en sais pas plus que lui. On se met à chercher quelque chose ensemble. Ce sont des moments où on entre avec l'auteur dans une zone où l'on est à la fois libre et terrorisé. » On peut parler ici d'une *parrêsia* réussie, car le souvenir est évoqué en présence de l'autrice. On notera également que d'aller vers le dire-vrai ne veut pas dire que l'on connaît ensuite précisément la route à suivre.

Il importe que le pacte soit clair et que l'auteur ou l'autrice soit prêt à écouter. Dans le questionnaire aux membres du CEAD, je demandais d'évoquer une « rencontre sur

un texte qui a été d'une importance particulière pour vous ». Plusieurs m'ont dit qu'il y avait beaucoup de rencontres ou que toutes les rencontres étaient importantes. Tout de même, quelques personnes ont évoqué des rencontres difficiles, comme celle-ci où, de toute évidence, les conditions n'étaient pas réunies pour l'expression d'un dire-vrai :

Malheureusement, on se souvient parfois davantage de moments qui se sont mal passés. Une fois, un conseiller s'est obstiné quant à son opinion sur l'orientation que devait prendre mon texte, à laquelle je n'adhérais pas, et je me suis senti piégée, responsable des réactions négatives qu'il ressentait alors. [...] Toujours se rappeler qu'il s'agit de la pièce de l'autrice, pas celle du conseiller. (A-8)

Foucault remarque que dans notre monde à nous, c'est dans l'art qu'on retrouve « les formes les plus intenses d'un dire-vrai qui a le courage de prendre le risque de blesser » (2009, p. 174). Pour le conseiller ou la conseillère, il s'agit d'abord d'encourager ce dire-vrai chez l'auteur ou l'autrice, dans l'œuvre même. Accompagner, c'est encourager à aller au bout d'un projet. C'est aider l'auteur ou l'autrice à dépasser ses propres doutes et incertitudes, ses craintes également. Parfois, on sent qu'il ou elle hésite à donner tout son sens à son texte de peur de déranger des consensus. Le dissensus de Rancière (2008) demande du courage. Je me souviens d'un texte dont l'écriture fut particulièrement exigeante pour l'autrice. Cette dernière a une bourse pour l'écriture et me dit que tout avance bien. Elle me transmet une version dont elle se dit très satisfaite. Pour elle, le texte est pratiquement terminé. Or, en ce qui me concerne, je suis très perplexe. Je ne doute pas du talent de l'autrice ni de l'intérêt du sujet. Mais le résultat ne me paraît pas probant. Le texte est écrit habilement, mais ce qui brûle dans le thème abordé est mis de côté, dilué. J'ai hésité et je me suis bien préparée. Cette rencontre fut remplie d'émotion, car l'autrice voyait au fil de mes commentaires communiqués en douceur, l'étendue du travail à faire. Je donne cet exemple parce que le courage et la ténacité de l'autrice furent ici

exemplaires. D'avoir moi-même osé aller vers le dire-vrai l'a amenée, je crois, à s'en saisir et à récrire son texte dans le dire-vrai.

S'il y a des différences entre l'accompagnement dans le programme d'écriture et au CEAD, il y a aussi des points communs. C'est à ceux-ci que je m'intéresserai maintenant.

4.3 Des points communs

4.3.1 Le conseil et le doute

La *parrêsia* ne se retrouve qu'au CEAD et dans des circonstances très précises. Par contre, tant à l'ENT, qu'au CEAD, si la personne « accompagne parfois l'auteur ou l'autrice dans ses doutes » (Pavlovic, 2011), elle n'est pas elle-même à l'abri du doute.

Lorraine Hébert considère qu'il « faut être dans le doute permanent par rapport à sa propre évaluation, tout en faisant confiance à son instinct, à son intuition » (David, *et al.*, page 83). Paul Lefebvre, en entretien, fait écho à ce doute et à cet instinct nécessaire : « J'ai dit à CC : on va se prendre la main et on va marcher ensemble tous les deux dans le brouillard. » (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016) Comme on l'a vu, quelques personnes se gardent d'un jugement définitif tant que le texte ne s'est pas retrouvé sur scène. Un auteur expérimenté qui a fait de nombreux accompagnements confiait continuer à se demander s'il n'était pas en train de « passer à côté », de juger qu'un texte a plein de défauts ou est très faible, alors que ce n'est pas le cas. Alain Jean qui a été conseiller au CEAD pendant quelques années disait que son leitmotiv était : « Je peux me tromper » (A. Jean, atelier, École d'été du CEAD 2015). Qu'est-ce qu'un texte bien écrit aujourd'hui ? Comme Diane Pavlovic le souligne, « il n'est pas toujours facile de déterminer ce qui est une licence

et ce qui est une maladresse ». Elle ajoute que « c'est la conversation [avec l'auteur ou l'autrice qui] l'éclairera » (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019). Dans les écritures contemporaines, il y a des textes qui feront ensuite leur marque, mais qui laissent dans l'incertitude au moment où on les découvre pour la première fois. Il me vient en tête un texte qui a été joué par la suite un peu partout dans le monde et primé, mais qui avait été fort critiqué par le comité consultatif de Dramaturgies en dialogue⁹³ qui découvrait ce texte à l'aveugle, sans en connaître l'auteur. J'ai été témoin plusieurs fois de ces évaluations contestables, même si éclairées, faites par des comités⁹⁴. Cela illustre bien comment la personne qui accompagne doit se fier tout autant à son intuition qu'à ses connaissances en dramaturgie. Personnellement, j'ai appris que quand la lecture d'un texte me met de mauvaise humeur, c'est souvent bon signe. J'ai lu des milliers de textes dans ma vie et cet auteur ou cette autrice a réussi à me déstabiliser, à me faire réagir. Et, finalement, peut-on être au plus près de la création sans douter ?

4.3.2 Ni co-responsable, ni co-créditeur

Dans la plupart des entretiens, j'ai demandé aux personnes qui accompagnent si elles se sentent responsables du succès ou de l'échec rencontré par l'auteur ou l'autrice avec son texte. Diane Pavlovic rappelle que cela « dépend du degré d'investissement », car il y a des textes qu'on a suivis de plus près. Quelques personnes ont rejeté cette notion, évoquant qu'il y avait trop de variables à prendre en compte pour expliquer qu'un texte trouve preneur ou s'avère un succès ou pas. Effectivement, on peut comme Sara Dion s'en vouloir « encore de ne pas avoir vu un

⁹³ Pour rappel, il s'agit d'un festival de lectures publiques présenté annuellement par le CEAD de 2009 à 2018 et qui mettait en dialogue de nouveaux textes de la dramaturgie québécoise et canadienne avec des textes d'un pays invité.

⁹⁴ D'ailleurs, c'est à ma demande que le comité est devenu consultatif. Je considérais que les conseillers étaient mieux placés pour prendre les décisions finales.

détail crucial dans un texte », avant qu'il ne se retrouve sur scène. Mais dans une autre mise en scène, ce détail crucial aurait-il posé problème ? La personne qui accompagne n'est pas présente en salle de répétition à l'ENT et ne l'est que très, très rarement en contexte professionnel, advenant que le texte accompagné au CEAD soit produit. De plus, il n'est vraiment pas facile de tout voir quand on est immergé dans un processus de production.

Paul Lefebvre « ne se désolidarise jamais de l'auteur », mais sans nécessairement se sentir « responsable du succès ou de l'échec ». À l'ENT, c'est aussi une sorte de solidarité que ce coach dit connaître :

Je me souviens qu'à la présentation de sa pièce, tous les deux, on regardait. Je suis souvent avec l'auteur comme ça, au même point, au moment où la pièce va connaître l'épreuve du feu. Une première épreuve du feu. À la fin de la pièce, je l'ai regardé et j'ai dit: ça marche. C'est-à-dire, moi, je n'aurais pas pu lui dire : ça marche. Une pièce s'en va vers la scène. (E-9)

Certains m'ont dit qu'ils aimeraient me répondre que non, mais que dans les faits, la réponse était oui ! D'autres se disent, non pas responsables, mais fiers et contents pour l'auteur ou l'autrice quand, par exemple, en exercice à l'École, le texte est bien reçu. Mais comme Pavlovic le rappelle :

Le coach peut guider, tenter d'encadrer certaines choses. Mais le coach n'est pas responsable du thème choisi, des influences de l'auteur, des images que celui-ci développe. [...] Il faut soi-même lâcher prise. À un moment, dans des processus, il y a des choses auxquelles l'auteur tient et toi, tu te dis : Tant pis ! Ou tant mieux. C'est comme ça. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

C'est ce qui explique, sans doute, que j'aie reçue des réponses aussi précises à l'évocation d'une possible co-création. Étant donné que pour les personnes qui accompagnent, l'auteur ou l'autrice est l'unique responsable de son texte, ils ou elles ne voient pas de co-création dans leur travail. Ces propos d'Anne-Françoise

Benhamou sur son travail avec un metteur en scène s'appliquent assez bien, je crois, aux personnes qui accompagnent des auteurs ou des autrices :

Peut-être que l'idée de monter tel texte est venue de moi, mais, comme le disait Brecht, on pense dans la tête de l'autre : je n'aurais pas eu cette idée si je ne travaillais pas avec cette personne-là, et c'est encore plus vrai quand on travaille au long cours avec les mêmes gens. [...] Pour moi, metteur en scène et dramaturge, ce n'est pas du tout, du tout la même chose. [...]
Le metteur en scène fait une chose que le dramaturge ne fait jamais : il dirige ; c'est une différence fondamentale. (Benhamou *et al.*, 2008/2019)

Pour paraphraser Benhamou, l'auteur ou l'autrice écrit le texte, ce que ne fait pas la personne qui accompagne – c'est une différence fondamentale. C'est parce que cette notion de co-création est absente, qu'un climat de confiance peut s'installer et un réel dialogue s'établir. Au CEAD, le conseiller ou la conseillère qui suggère une coupure ou un déplacement de texte n'imagine pas qu'il est en train d'écrire le texte de l'auteur ou de l'autrice. Une seule personne emploie le terme, dans le sens, toutefois, de la co-création qu'on attribue aux spectateurs et spectatrices. Peut-être aurais-je obtenu des réponses différentes si les personnes rencontrées n'étaient pas en majorité des auteurs ou des autrices. Ils ou elles connaissent les difficultés de l'entreprise d'écrire⁹⁵. La notion de co-création n'est pas perçue ici de la même façon qu'en France. À la Chartreuse, il y a maintenant des conseillers dramaturgiques qui accompagnent les auteurs et les autrices accueillis en résidence. Pour chaque accompagnement, le conseiller ou la conseillère s'engage par écrit à ne pas réclamer de crédit d'écriture et de droits d'auteur⁹⁶.

⁹⁵ En fait, une seule personne m'a parlé d'un accompagnement devenu une co-écriture. Il s'agit d'un projet d'écriture de plateau développé à l'extérieur de l'ENT et du CEAD. Les deux personnes se connaissaient déjà et c'est à la demande de la créatrice initiale que la personne qui accompagne a commencé à écrire elle aussi.

⁹⁶ Christian Gariat, conseiller à la Chartreuse accueilli au CEAD en mai 2019, me l'a confirmé lors d'une rencontre. Notons que pour les auteurs et les autrices français, la pratique du conseil dramaturgique est récente.

Dans d'autres domaines, en danse, par exemple, il en va autrement. La collaboration décrite par Cvejic (2015) entre le dramaturge et le chorégraphe, cette co-pensée, ce « travail de construction » en commun mènent vers une sorte de co-crédation. Le processus qu'elle décrit est étendu dans le temps, alors qu'en comparaison, le conseil dramaturgique dont il est question dans cette recherche est ponctuel.

Auteurs ou pas, les personnes qui accompagnent à l'ENT et au CEAD font partie d'une communauté qui s'intéresse et se passionne pour l'écriture. J'ai été frappée dans mes entretiens par ce grand intérêt et cette passion. Lorsqu'un auteur ou une autrice rencontre un problème dramaturgique dans un texte, la personne qui l'accompagne va tenter de l'aider, animée de cet intérêt, de cette passion pour l'écriture. Lors du pique-nique dramaturgique, Lise Vaillancourt, qui a été présidente du CEAD pendant plusieurs années, mentionne qu'à ses débuts, elle a été coachée au CEAD par Linda Gaboriau, puis par Diane Pavlovic et qu'elle est ensuite devenue coach à son tour, à l'École nationale et au Centre. Elle considère que tous ensemble ainsi, « on participe à un développement de la dramaturgie ».

4.3.3 Le temps de la création et celui de l'accompagnement

Dans l'atelier donné par Carole Fréchette et Alain Jean pendant l'École d'été du CEAD (26 août 2015), une participante leur demande s'il leur est déjà arrivé devant une première version de se dire qu'il ne fallait pas y retoucher, car autrement on perdrait le sentiment d'urgence présent dans le texte, et, plus généralement, elle se demande comment Fréchette et Jean en arrivent à dire que « ça y est », que le texte est achevé. Jean reconnaît la fragilité d'un texte, disant que c'est du cas par cas. Il ajoute qu'il lui est arrivé d'aviser un auteur, trouvant que ce dernier tourne en rond. Mais il conclut en considérant qu'il y a un mythe dans les premières versions « parfaites ». De son côté, Fréchette a vu des auteurs ou des autrices retravailler sans cesse le même texte, sollicitant pour ce faire les ressources du CEAD. Elle considère

qu'il y a parfois de « l'acharnement thérapeutique », mais en même temps se voit incapable de dire à un auteur ou une autrice : « Arrête, tu es allé au bout. »

Menger (2009) dans *Le travail créateur* cite Picasso : « Le plus difficile, c'est de savoir décider de s'arrêter » (p.457). Anzieu (1981) fait de la séparation de l'œuvre d'avec l'artiste la dernière phase du travail créateur. Il évoque comment découvrant chez Paul Valéry un manuscrit de *Cimetière marin* qu'après plusieurs années de travail, le poète ne trouve toujours pas au point, Jacques Rivière l'emporte et s'empresse de le publier. Au début de cette recherche, un auteur me confiait que pour lui, la grande question était justement : quand peut-on considérer qu'une œuvre est achevée ? Heinich (2000) cite un romancier qui « identifie la véritable maîtrise de l'écriture à la capacité de sentir le moment où il faut s'arrêter de modifier un texte, où il est à son état d'achèvement » (p.80). Elle constate chez les écrivains une « indétermination subjective quant à l'œuvre, [...] quant au moment où 'c'est fini' – le point d'arrêt où un texte sera achevé, et publiable » (p. 80) et que c'est la publication qui cristallise l'état d'achèvement du texte. En théâtre, c'est la production qui joue ce rôle. En principe, c'est parce qu'un texte est achevé, est « prêt » qu'il se retrouve sur scène. Mais qu'est-ce qu'un texte « prêt », avant sa mise en production ? Au moment de faire circuler un texte auprès de producteurs éventuels, ne faudrait-il pas prendre en compte qu'une étape de travail aura lieu avec l'équipe de production ?⁹⁷ Et qu'est-ce que cela implique quant à l'état du texte ? Comme Fréchette, quelques personnes ont précisé en entretien qu'elles n'oseront jamais dire à un auteur ou une autrice que son texte est terminé, parce que, justement, il est bien difficile de dire qu'il l'est et parce que cette « décision » revient à l'auteur. Au CEAD, le conseiller dramaturgique est parfois sollicité sur cette question. Si, exceptionnellement, comme on l'a vu, il faut avoir le courage de dire à un auteur ou une autrice, qu'à notre avis, il serait

⁹⁷ La réécriture demandée par une maison d'édition existe tout autant et est parfois très importante. Heinich toutefois n'en fait pas mention et les auteurs objets de son enquête non plus, apparemment.

préférable de s'arrêter et de mettre le texte de côté, le contraire peut aussi se produire. Et il n'est pas plus facile de dire qu'à notre avis, un texte n'est pas prêt et éclairer l'auteur ou l'autrice sur ce qui motive notre point de vue. Un auteur, en recevant un prix, m'a déjà remerciée pour mon « accompagnement tenace ». Mais dans le travail auquel il se référait, cette « ténacité » était parfois venu bien près de l'exaspérer.

Par ailleurs, si la publication ou la production d'un texte en cristallise l'achèvement⁹⁸, qu'en est-il des textes qui ne trouvent pas preneur ? Ici, pour l'auteur ou l'autrice, la décision est souvent encore plus difficile à prendre.

À l'ENT et au CEAD, le rapport au temps n'est pas le même. Dans le programme d'écriture, il y a constamment des échéances et celle du texte de l'exercice semi-public (l'exercice de « deuxième ») est particulièrement serrée. En fait, pendant ses trois années à l'ENT, l'étudiant ou l'étudiante écrit constamment sur commande, voire sous pression. Il ou elle a toujours un texte à écrire pour un cours-atelier ou pour un autre et ne s'y met, bien souvent, qu'à la toute dernière minute, comme quelques professeurs le constateront. Fréchette le résume avec humour : « À l'École, ils ont si peu de temps, leur semaine est remplie, ils ont le samedi matin, entre 9 h et midi. » (C. Fréchette, entretien, 18 août 2018) En entretien, Jean-Claude Germain évoquera ces dates de tombée du programme d'écriture. Pour lui, elles sont essentielles, car une personne qui veut « vivre de sa plume, de sa machine à écrire ou de son ordi » doit apprendre à travailler vite. Il donnera l'exemple de Victor-Lévy Beaulieu et des exigences posées par l'écriture télévisuelle, mais on ne peut s'empêcher de penser à Germain lui-même, journaliste et critique, devant répondre à des heures de tombée précises, puis auteur dramatique écrivant parfois trois textes dans la même année ! Toutefois, sous sa direction, le programme comportait bien peu

⁹⁸ Mais non de l'œuvre, comme le note Heinich. Et en effet, des réécritures sont toujours possibles... jusqu'à la mort de l'auteur ou de l'autrice, Claudel en étant un bon exemple.

de cours-ateliers, alors que depuis vingt ans, leur nombre a explosé, tant et si bien que l'étudiant ou l'étudiante connaît aujourd'hui une bien plus grande pression.

Au CEAD, à moins qu'il ne s'agisse d'une commande, l'auteur ou l'autrice fixe lui-même ses échéances. Il doit souvent composer avec d'autres contrats à remplir ou avec les obligations d'un travail alimentaire et, donc, les rencontres dramaturgiques seront parfois très espacées. Ne pas avoir de date de tombée peut s'avérer aussi difficile que d'en avoir une trop serrée. Michel Garneau (Garneau et Lepage, 1975) qui a beaucoup écrit sur commande rappelle que Schiller écrivait avec une pomme sur son bureau et s'obligeait à terminer son texte avant que la pomme ne soit complètement pourrie. Pour les auteurs et les autrices du CEAD, la rencontre dramaturgique ou l'atelier avec acteurs sert souvent de « pomme », en quelque sorte, d'échéance extérieure. On ne dépend plus seulement de la date qu'on se fixe à soi-même : on est attendu, il y a une sorte d'entente tacite⁹⁹. Une personne constate qu'elle a besoin dans sa pratique d'écriture d'avoir des échéances, « d'avoir quelqu'un qui me rythme » (E-5) et pour cette raison, elle termine toujours ses rencontres d'accompagnement en proposant un échéancier à l'auteur ou l'autrice. Tant à l'École nationale qu'au CEAD, l'échéancier a certainement pour effet de soutenir et même de provoquer l'écriture.

En ce qui concerne l'accompagnement, à l'École nationale, les coachs semblent satisfaits du temps dont ils disposent. Au CEAD, si pour les parrainages, le temps alloué est moins généreux qu'à l'ENT, en général, on s'en accommode. Par contre, le temps est beaucoup plus compté pour les conseillers et conseillères, la charge de travail étant importante. Émilie Martz-Kuhn, habituée au conseil dramaturgique de production et à l'enseignement remarque qu'au CEAD, le temps se joue autrement. Il y a d'abord, le moment où se situe l'intervention : auprès d'un metteur en scène, le

⁹⁹ La difficulté de rendre un texte est assez répandue. Au CEAD, il arrive régulièrement que des ateliers soient reportés parce que l'auteur ou l'autrice n'a pas avancé suffisamment dans l'écriture.

travail s'amorce au tout début du processus de création, quand beaucoup de choses sont à décider, alors qu'au CEAD, elle se retrouve à travailler sur des textes déjà avancés, avec des auteurs et des autrices dont le projet est déjà bien défini. Il y a aussi une différence dans le temps consacré à chaque accompagnement. Au CEAD, par exemple, il est rarement possible de rencontrer l'auteur ou l'autrice pour discuter de son projet avant de prendre connaissance de son texte et le temps manque pour monter un dossier de recherche, choses qui vont de soi dans le conseil dramaturgique de production ou la dramaturgie de plateau. En fait, de ce que j'ai pu vivre moi-même, les rencontres dramaturgiques au Centre sont basées, pour l'essentiel, sur une lecture attentive et précise du texte. Bien sûr, cela n'exclut pas les discussions de fond et les suggestions de références. Cela n'exclut pas non plus les encouragements dans les moments difficiles. Et cette lecture attentive, intuitive tout autant qu'analytique demande du temps, demande du recul.

Tant dans le programme d'écriture qu'au CEAD, il est primordial que ce travail d'accompagnement soit bien compris et qu'on lui alloue le temps nécessaire. Car se pencher sur un texte demande du temps.

4.3.4 Les figures du mécanicien et du compagnon de route

Les personnes qui accompagnent occupent, comme on a pu le voir, les fonctions de conseiller dramaturgique, de professeur, de coach, selon certaines modalités. Mais des images ont été mentionnées durant les entretiens qui m'apparaissent comme des « figures » représentatives de l'accompagnement dramaturgique et des manières d'aborder ce travail. Paul (2004) propose des registres sémantiques qui m'ont permis de mieux cerner l'accompagnement dramaturgique comme posture spécifique. Ces figures permettent de compléter le portrait tracé dans le présent chapitre.

La personne qui accompagne ne peut s'en remettre à des modèles dramaturgiques et doit bricoler ce qui deviendra peut-être sa méthode, mais que de toute façon elle devra constamment adapter à l'auteur ou à l'autrice et à son texte. Jubinville (2012) dans son étude sur Gravel associe le « patenteur » québécois au bricoleur. « Le patenteur est reconnu pour inventer, fabriquer, rafistoler des objets divers et il le fait généralement avec des moyens de fortune. » (Jubinville, 2012, p. 172) Alain Jean, dans l'atelier de l'École d'été du CEAD, utilise également ce terme, mais pour tenter de circonscrire son travail de conseiller. Son « patenteur » n'invente pas : il est celui qui « démonte un moteur pour voir comment il fonctionne » (A. Jean, atelier – École d'été du CEAD, 26 août 2015). Dans mes entretiens, on m'a parlé à quelques reprises d'un mécanicien. Certains s'en réclament, d'autres disent qu'ils travailleront de cette façon pour un accompagnement spécifique. Une personne se dira « mathématicienne » dans sa façon d'aborder la construction d'un texte. « Qu'est-ce que ça change si tu mets cette scène avant cette autre, qu'est-ce que ça change au niveau du sens, comment comprendre un texte de façon très rationnelle ». Elle y voit une façon de s'extraire un peu de sa subjectivité, « de regarder sous l'angle : un plus un égal deux ». (E-4) Passeron (1996) s'est intéressé aux rapports entre l'art et les mathématiques. Il note que « la pratique mathématique, au moins dans le mythe que s'en fait souvent l'artiste, donne l'exemple d'une 'mesure' » C'est « la vertu d'équilibre [...] sans laquelle aucune œuvre ne viendrait à l'existence ». (Passeron, 1996, p. 154-155)

J'ai voulu creuser le terme de « mécanicien », voir s'il était possible de le rattacher à d'autres concepts. Le mécanicien ne crée pas. Il répare, il entretient. Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), il s'intéresse aux machines. On songe à Vinaver (1993) et aux pôles de la pièce-machine et de la pièce-paysage. Le mécanicien s'intéresserait au moteur, à la machine du texte, à ce qui le fait progresser. Et comme on l'a vu dans les analyses de Vinaver, il y a la plupart du temps une machine ou des micros-machines à l'œuvre, même dans les pièces-

paysages. Se dire mécanicien, c'est donc avoir un souci des articulations du texte, de la causalité ou de la progression, même en mode répétitif.

On peut aussi rapprocher le terme de celui du « script-doctor » américain auquel quelques membres du CEAD ont fait référence. Ce mécanicien est peut-être d'autant plus nécessaire que le texte est atypique, que les thèmes abordés prennent le pas sur l'action elle-même, comme par exemple, dans *Nyotaimori* (2018) de Sarah Berthiaume. Également, des textes comme *Manifeste de la Jeune-Fille* (Choinière, 2017) ou *Nous voir nous-Cinq visages pour Camille Brunelle* (Corbeil, 2012) tout en correspondant à la définition vinavérienne d'une pièce-paysage, ne sont pas dépourvus de machines. Par ailleurs, en repensant à d'autres moments des entretiens de personnes se disant mécaniciennes, il m'apparaît que leur choix de cette approche est une manière de ne pas aborder frontalement « l'urgence », le propos, ce qui a amené un auteur ou une autrice à écrire ce texte. En demeurant dans le concret du texte, dans la dramaturgie, il est constamment question du sens, mais à travers l'écriture.

Diane Pavlovic (2011) dit préférer le terme « accompagnement » à celui de « soutien », car elle considère qu'« à force d'assister à de la pensée en marche, on devient un vrai compagnon de route. » Il y a donc des mécaniciens, un moteur qu'on démonte... des textes qui sont des paysages... et une route. Si, pour reprendre Deleuze et Guattari (1980/2004), écrire « n'a rien à voir avec signifier, mais avec arpenter, cartographier, même des contrées à venir » (p. 11), alors l'auteur ou l'autrice serait un cartographe, ou un arpenteur. Müller (Müller et Kluge, 2000) d'ailleurs, dans un entretien, se définit comme un « arpenteur d'espaces » (Müller, dans Müller et Kluge, 2000, p. 30). Pavlovic (2011) ajoute que « quand on accompagne un auteur, on est un peu comme un touriste qui va là où les autres ne vont pas nécessairement. Parfois même, on s'égaré avec l'auteur ». Le compagnon de route est d'abord l'interlocuteur par excellence. Il est celui avec qui un dialogue s'engage. Parfois, il est un peu

Sancho Panza, ramenant l’auteur ou l’auteurice aux vrais problèmes, à l’articulation qui coince, mais il est aussi celui ou celle qui encourage à rêver ceux ou celles qui ne le font pas assez, en éclairant l’immense potentiel de la situation dramatique contenue dans un texte. En prenant appui sur les registres sémantiques et les positions de Paul (2004), on peut dire que le compagnon de route escorte, c’est-à-dire, protège, il donne des éléments d’orientation aussi parfois, mais sans jamais se mettre en avant. En ce sens, je crois que la position diffère un peu, tout en étant parente, de celle plus directive, avancée par Enzo Cormann (2012) : « ‘Voyons voir à ne pas nous engager dans une impasse’ pourrait donc être un excellent programme d’accompagnement d’écriture dramatique – pour ainsi dire décalqué de celui des « accompagnateurs en moyenne montagne » (Cormann, 2012, p. 149)¹⁰⁰.

On a pu voir comment les coachs des étudiants à l’ENT étaient en quelque sorte des compagnons de route, suivant l’auteur ou l’auteurice, se gardant d’interventions intempestives, mais toujours aux aguets. Les conseillers, conseillères au CEAD, si on leur en laisse le temps, peuvent jouer ce rôle également et devenir, au fil des ans, le compagnon de route d’une œuvre.

4.4 Les étapes de développement de la pratique

En conclusion de ce chapitre, j’aimerais présenter une courte analyse où j’ai tenté de voir s’il était possible de déceler une évolution à mesure qu’on devenait plus expérimenté dans la pratique de l’accompagnement. Cette analyse n’est peut-être pas

¹⁰⁰ Avant même d’entreprendre cette recherche, quand on me demandait de définir le rôle d’un conseiller dramaturgique, je disais : c’est un copilote. À force de reprendre cette image, j’ai découvert qu’elle pouvait prêter à confusion : on comprenait un copilote qui est aussi un conducteur, alors que ce n’était pas ce que j’entendais. Un arpenteur ou un cartographe auraient-ils besoin d’un copilote ? Il reste que, curieusement, ce qu’on recherche d’un copilote dans un rallye, c’est d’être un bon mécanicien, et un compagnon de route habile à analyser le terrain et à lire les cartes (Torelli, 2019). Peut-on comparer un auteur ou une auteurice à un pilote de rallye ? En tout cas, John Steinbeck considérait que « comparé au métier d’écrivain, celui de joueur de courses est une occupation stable et sûre ». (Ressi, 1982.)

tout à fait inutile dans la mesure où un changement de garde semble se préparer. En effet, plusieurs personnes très expérimentées songeront peut-être à s'éloigner de la pratique à mesure qu'ils ou elles avancent en âge. Et par ailleurs, on notera que plusieurs conseillères et conseillers associés du CEAD sont encore relativement jeunes dans le métier.

Si l'on veut résumer rapidement ces étapes, on peut dire que tant pour les personnes qui ne sont pas des auteurs ou des autrices que pour ces derniers et ces dernières, l'évolution passe par le fait d'assumer qui on est, ce qu'on fait et ce qu'on transmet.

4.4.1 Chez les conseillers et conseillères non-auteurs

Dans le cas des conseillers qui ne sont pas également auteurs, il semble qu'en début de pratique, l'analyse dramaturgique entraîne un fort volume de notes manuscrites. Diane Pavlovic, à ce sujet, dira qu'elle met aujourd'hui moins de notes et de flèches, mais que le travail ne change pas, qu'il est toujours à recommencer car les textes sont différents. Pendant le pique-nique dramaturgique, elle fera mention du sentiment d'imposture qu'elle a éprouvé en début de pratique. Sara Dion l'évoquera en entretien et Paul Lefebvre y fera écho.

Mon échantillon de conseillers non-auteurs n'est pas très grand. J'ai tout de même pu remarquer que pour les personnes qui débutent, le temps manque constamment. On s'appuie sur ce qu'on a appris et on hésite à faire confiance à son intuition. Sara Dion fera référence à sa formation à l'UQAM, au cours avec Stéphane Lépine. Une autre personne me dira avoir commandé un livre sur la structure en scénarisation pour pallier ce qu'elle percevait comme un manque chez elle. Dans ces débuts, même si la passion est au rendez-vous, on est un peu dans « la survie », étape qu'on retrouve dans le développement de la pratique chez les enseignants, pour qui le défi est de réussir à passer au travers d'une journée en classe, d'une semaine, puis de tout une

session. Il existe au moins deux modèles de développement pour les enseignants, l'un en quatre étapes (Katz, 1972) où la première est identifiée justement comme une étape de survie, et l'autre en trois étapes (Fuller 1969) où la première se caractérise par une inquiétude relative à soi-même, un questionnement sur ses capacités.

Avec l'expérience, même si les textes posent toujours de nouvelles questions et de nouveaux défis, on ne craint plus de « se noyer » (Pavlovic, entretien, 5 avr 2017). Paul Lefebvre dira qu'il est maintenant très heureux d'avoir de l'expérience, que tout ce bagage lui est utile. Une autre personne fort expérimentée me dira « ne jamais douter de son ressenti » (E-7). Elle se demande parfois si elle est intervenue de la bonne manière, mais ne doute pas de ce qu'elle éprouve vis-à-vis d'un texte.

4.4.2 Du côté des auteurs ou des autrices qui accompagnent

Chez les auteurs ou les autrices qui accompagnent, il y aussi une tendance à en faire beaucoup au début. Une personne mentionne qu'elle « faisait l'erreur de sur-analyser » et que cela « peut être étourdissant ou vertigineux pour les gens qui reçoivent » toutes ces notes. (E-6). Une autre personne constate que lors de ses premiers accompagnements, il était important pour elle non seulement d'être préparée, mais de sentir qu'elle l'était. Elle voulait « honorer cette responsabilité » qu'on lui confiait et elle « avait besoin » que l'autrice ou l'auteur « se sente aidé » (E-4).

Encore ici, au début, on se sert de ce qu'on a appris. Une personne me dira utiliser des outils qu'elle a acquis dans ses cours à l'ENT. Une autre personne mentionne avoir cherché des livres sur la structure, la construction dramatique, comme point d'appui à son travail d'accompagnement. Dans les entretiens, ils ou elles font peu souvent référence à leur propre pratique d'écriture. Une personne dira d'un point particulier qu'elle sait que cela ne fait pas partie de ses préoccupations premières

d'écriture et qu'elle s'assure donc d'en tenir compte dans un accompagnement. Il arrive cependant que la question du « je », leur « je » d'auteur ou d'autrice, mais aussi d'individu ou de citoyen, surgisse. « Une autre chose : ce que le coaching a en commun avec l'écriture. Je garde toujours en tête que j'écris et je me demande si cela teinte. La réponse est : Inévitablement. » (E-6)

Par contre, les auteurs ou autrices expérimentés semblent avoir développé une plus grande congruence. En entretien, ils ou elles feront spontanément référence à leur propre pratique d'écriture, sauf une personne qui évoquera plutôt sa longue expérience de l'accompagnement. Ils ou elles passent facilement de l'un à l'autre pour évoquer des quêtes ou des questions similaires. Une personne dira d'ailleurs que c'est justement ce qu'elle aime de ce travail, comment il fait écho à sa pratique d'écriture. Quelques personnes ont développé des méthodes dans le cadre d'ateliers donnés à l'extérieur de l'ENT et dont ils ou elles s'inspirent dans leur accompagnement des jeunes auteurs ou autrices. Dans son questionnaire, un diplômé retient trois cours-ateliers qu'il a particulièrement aimés et qui avaient en commun « le degré d'implication des professeurs » et le fait que ces derniers « nous conviaient à suivre leur propre méthode d'écriture ». (D-9) Chez ceux ou celles qui ont une pratique de dramaturge en danse ou comme dramaturge de plateau, les propos sont un peu différents. Leur pratique de dramaturge sera plus souvent évoquée en entretien que leur expérience d'auteur ou d'autrice.

Étant donné qu'il existe de nombreuses différences entre l'enseignement et la pratique de l'accompagnement dramaturgique et que mon enquête ne portait pas directement sur cette question du développement, il m'est difficile de pousser plus loin la comparaison. Chez Fuller (1969), après l'inquiétude relative à soi-même, les stades II et III sont respectivement une inquiétude quant aux matières à enseigner et une inquiétude dirigée sur les problèmes des enfants. Chez Katz (1972), après la survie, arrive la consolidation, suivie du renouveau et de la maturité. On pourra noter

qu'après les questions sur eux-mêmes, plusieurs personnes plus expérimentées ont développé des cours-ateliers, une façon peut-être de répondre à une inquiétude sur leur façon d'aborder l'apprentissage de l'écriture (le stade II de Fuller). Également, dans les entretiens, l'empathie de ces personnes était bien présente devant les difficultés rencontrées par les jeunes auteurs et les jeunes autrices (stade III). Finalement, Katz caractérise le stade de la maturité par le fait de s'accepter à titre de professionnels. En tenant compte des différences entre l'enseignement et l'accompagnement dramaturgique, il est sans doute possible de voir comme une manifestation de ce stade chez les personnes qui accompagnent leur reconnaissance de l'expérience qu'elles ont acquise, comment elles assument cette expérience et y trouvent des bienfaits.

CHAPITRE V

LES OUTILS

Comme on l'a vu, l'accompagnement s'exerce selon des modalités différentes à l'ENT et au CEAD. À l'ENT, l'accompagnement débute alors que le jeune auteur ou la jeune autrice n'a pas encore écrit une ligne de son texte. Au CEAD, le manuscrit est généralement assez avancé et le degré d'expérience des auteurs et des autrices est varié. Les personnes qui accompagnent, qu'ils soient coachs et professeurs à l'ENT ou conseillers et conseillères au CEAD, doivent donc adapter leur pratique à ces différents contextes et, également, à chaque auteur ou autrice et à chaque nouveau texte. Pour y arriver, ces personnes disposent de divers outils de base dont ils vont changer selon les besoins ou qu'ils vont adapter à la situation. Dans mes entretiens, je n'annonçais pas d'emblée être à la recherche d'outils, toutefois, la plupart des personnes rencontrées ont employé ce terme. Pour ma part, comme je l'ai évoqué en introduction, j'utilise le terme « outils d'écriture » depuis longtemps. L'outil fait penser au travail manuel, au bricoleur de Lévi-Strauss (1962) qui s'arrange avec « les moyens du bord », « un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux hétéroclites » (p. 27) et qui adapte des éléments de cet ensemble à une situation donnée. Évidemment, l'association se fait facilement avec la figure du mécanicien que j'ai présentée au chapitre précédent. Que ferait un mécanicien sans, au moins, quelques outils de base ? Le terme convient également à la figure du compagnon de

route, car le premier emploi du mot (au pluriel) désigne « les objets nécessaires qu'on embarque pour un voyage ». (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1992)

J'ai divisé les outils en deux catégories : accompagnement et dramaturgie. Les premiers sont, en quelque sorte, des stratégies d'intervention, « comment » accompagner. Les outils de dramaturgie s'appliquent au travail sur le texte lui-même.

5.1 Les outils d'accompagnement

À l'ENT, la posture adoptée est celle d'un coach bienveillant qui escorte, protège et guide. Au CEAD, le conseiller ou la conseillère est un expert qui tente d'éclairer. Dans tous les cas, le dialogue est important ; la personne qui accompagne est un interlocuteur avec qui l'on réfléchit. Ces pratiques impliquent le recours aux outils suivants.

5.1.1 Le contrat

Ce point est important, voire fondamental. Il s'agit pour la personne qui accompagne (coach ou conseiller, conseillère) de présenter qui elle est, sa vision du théâtre et de l'écriture, comment elle travaille. L'autrice ou l'auteur accompagné doit faire de même et préciser ce qu'elle ou il attend de cet accompagnement. Quelques auteurs ou autrices qui accompagnent m'ont dit se présenter ainsi¹⁰¹. Pour Carole Fréchette, par exemple, cette présentation est essentielle quand elle agit comme coach, professeure ou conseillère. Elle appelle cela « son credo », son « petit manifeste » : « où je me situe comme auteure, à quoi je crois, qu'est-ce que je cherche quand j'écris, quand j'enseigne » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018). Cela ne constitue pas un programme pour le travail à venir, mais permet à l'autrice ou l'auteur accompagné de

¹⁰¹ Les spécialistes de la dramaturgie, sauf une exception, ne l'ont pas mentionné. Pourtant, ils et elles ont eux aussi une vision du théâtre et une approche personnelle de leur travail.

savoir qui est en face d'elle ou de lui. Par ailleurs, il importe de connaître les attentes de l'étudiant ou de l'étudiante à l'ENT, de l'auteur ou de l'auteurice du CEAD : Comment écrivent-ils ? Comment ce texte s'inscrit-il dans leur parcours ? Qu'est-ce qui est attendu de l'accompagnement ?

On m'a peu parlé de cette première étape d'un accompagnement, comme si elle était implicite. Toutefois, il m'apparaît que certains malentendus ou frustrations découlent bien souvent du manque de précisions sur les rôles et les attentes de chacun. Le leitmotiv de la demande d'écoute dans les questionnaires des membres du CEAD n'est sans doute pas étranger au fait qu'on passe souvent par-dessus cette étape.

Comme une personne qui accompagne le résumé, le but premier des rencontres est que l'auteur ou l'auteurice retourne chez lui ou chez elle avec l'envie d'écrire « ce qu'il a à écrire ». Pour cela, il importe donc de savoir quelles sont ses attentes, « qu'est-ce qu'il [l'auteur] aimerait travailler en particulier ? » (E-5))

Louis-Dominique Lavigne a une longue expérience de l'accompagnement dans toutes sortes de contexte. Avec des auteurs ou auteurices peu expérimentés qu'il rencontre pour une première fois, la question qu'il pose d'emblée est : « d'après toi, tu es rendu où ? » (L.-D. Lavigne, entretien, 30 mai 2018.) Il s'agit d'une question fort utile pour la suite du travail. En effet, si du point de vue de Lavigne, le texte comporte beaucoup de faiblesses, alors que l'auteur ou l'auteurice considère être très avancé et se déclare satisfait de la version soumise, il y aura lieu de procéder par étapes pour amener cet auteur ou cette auteurice à poser un regard plus aiguisé sur son texte.

Maela Paul (2004) souligne que l'accompagnement « présume de cheminer *au risque de* la confiance, autrement dit de croire l'autre réciproquement capable de répondre à son attente » (p. 135). Il ne s'agit pas seulement que l'auteur ou l'auteurice accorde sa confiance à la personne qui l'accompagne, l'inverse importe tout autant. Les conseils

donnés par des auteurs du CEAD à ceux ou celles qui voudraient accompagner vont dans ce sens : « être à l'écoute des désirs de l'auteur » (A-11), « prendre le temps de bien écouter » et « ne pas présupposer des limites d'un texte après un premier contact » (A-4), « ne pas présupposer où [ce] texte pourrait se rendre » (A-11).

Rogers (2005) dans un chapitre consacré au développement de la créativité revient à plusieurs reprises sur l'importance pour l'individu de sentir que l'autre personne voit ses possibilités et y croit de façon inconditionnelle. Dans un parrainage ponctuel ou un accompagnement à l'ENT, cette confiance mutuelle peut naître plus facilement, car les personnes ont été choisies en fonction l'une de l'autre. Pour les conseillers permanents du CEAD, la situation est parfois délicate, car il n'est pas évident d'être dans cette ouverture avec plus d'une centaine d'auteurs actifs. Il devient alors d'autant plus important de préciser, au début d'un accompagnement, les forces et les limites du conseil et les besoins de l'auteur ou de l'autrice. On se rappellera également que le dire-vrai parrésiasique repose sur un pacte, un contrat. Pour qu'il puisse s'exercer dans le cadre du conseil dramaturgique, il faut que l'auteur ou l'autrice accepte d'entendre, au risque d'être blessé ou déstabilisé le dire-vrai du conseiller ou de la conseillère.

5.1.2 La lecture

Tout commence par la lecture. C'est ainsi qu'on découvre les différents états du texte, au fil de l'accompagnement. À l'ENT, très souvent, la lecture portera d'abord sur des fragments qui finiront par s'assembler comme un jeu de blocs. Au CEAD, il s'agit souvent d'une première version avec ou sans la fin. Les versions se succéderont ensuite, trois ou quatre, dix ou douze. Lire, écrit Leslie Kaplan, « c'est expérimenter des mots, leur impact matériel, en les recevant et en maintenant, en pouvant maintenir, une distance, avec eux d'abord, et avec le monde qu'ils ouvrent, désignent, soulignent, suspendent, retournent. » (lesliekaplan.net/avec-des-ecrivains/article/lire-

c'est-quoi) Quand il est question de lire du théâtre, en général, on met de l'avant la spécificité du texte théâtral et les difficultés qui en découlent. Personne dans mon enquête n'a évoqué cela comme tel. Les coachs, conseillers et conseillères que j'ai rencontrés ont l'habitude de lire du théâtre et c'est plutôt leur crainte de « mal lire », de ne pas saisir le potentiel d'un texte qu'ils ont évoquée. Pendant le pique-nique dramaturgique, Louis-Dominique Lavigne a raconté comment en début de carrière, il a ainsi fait fausse route à propos d'un texte et comment ce souvenir l'habite depuis. La surabondance de notes et de commentaires des conseillers et conseillères qui débutent découle sans doute aussi de cette crainte. Évidemment, il arrive que ce que l'on a reçu d'un texte soit très différent de ce que l'auteur ou l'autrice croit y avoir inscrit et le travail pourra s'enclencher sur cet écart. Ces différences ne seront pas seulement reliées au sens. Ce peut être l'émotion, le degré de conscience des personnages par rapport à leur état, une situation lue comme tragique et que l'auteur ou l'autrice a voulu comique, etc. Ce qu'on « expérimente » et qui ouvre sur un monde et le retourne (Kaplan) passe par les mots et aussi par la forme du texte.

Quand on lit un texte, surtout la première fois, il ne s'agit pas d'imaginer un rendu scénique, le danger serait alors d'orienter les commentaires en fonction de cette hypothétique mise en scène. Je crois qu'un texte de théâtre s'entend. Un texte de théâtre, ce sont d'abord des voix, des paroles, un rythme. C'est de cela dont les acteurs et les actrices s'emparent en lui donnant corps. Il existe peu de textes contemporains qui soient composés uniquement de didascalies et même dans ces cas, c'est le sens et la musique qui s'en dégage qu'on retiendra d'abord à la lecture. De la même manière, pour les textes contemporains comportant des descriptions détaillées d'action ou de lieux, il n'est pas certain que ce soit rendre service à l'auteur ou à l'autrice d'en tenir compte, car dans une éventuelle production, celles-ci ne seront pas respectées.

Personnellement, je me rends compte que je lis bien souvent comme si j'étais assise dans une salle, les yeux fermés. Qu'est-ce qu'on reçoit ? Qu'est-ce qu'on ressent, qu'est-ce qui nous trouble ou nous émeut ? Qu'est-ce qu'on comprend ? Une personne qui est aussi acteur m'a dit qu'il lui arrivait de lire le texte à haute voix à l'auteur ou à l'autrice, en s'arrêtant à certains moments pour des commentaires. D'autres personnes, quand elles doutent d'un passage ou d'une scène demanderont à l'auteur ou à l'autrice d'en faire la lecture à haute voix. Fayner (2019) présente la méthode de Jean-Marie Piemme à l'INSAS¹⁰² : dans les rencontres individuelles, Piemme ne lit jamais le texte en amont, il le découvre « par la voix de son auteur dans le temps de la séance », ce qui permet souvent à la personne de trouver par elle-même que quelque chose ne va pas dans la scène et d'être ainsi plus réceptive aux conseils. (Fayner, 2019, p. 266-267.) Cette lecture à haute voix par l'auteur ou l'autrice est une pratique assez généralisée, qu'on retrouve dans divers ateliers d'écriture ou écoles de formation où la lecture a lieu devant un ou des professeurs et d'autres étudiants. Les ateliers dramaturgiques du CEAD permettent aussi à l'auteur ou l'autrice d'entendre son texte lu par des acteurs. Pour ma part, il m'est arrivé d'utiliser une captation audio d'une lecture ou une vidéo de présentation d'atelier, pour commenter le texte et en discuter avec l'auteur ou l'autrice.

Le regard et le spectaculaire font partie du théâtre. Le vingtième siècle n'a pas inventé le théâtre d'images et les mélodrames de Pixérécourt étaient joués dans des machineries qu'enviait Hugo. Mais le théâtre ne fait pas qu'être vu, il s'entend. Également, je me demande si cette posture de spectateur-auditeur n'est pas caractéristique de notre époque, de l'écriture telle qu'on la pratique depuis que le texte n'impose plus nécessairement sa mise en spectacle ou un « modèle de représentation » (Danan, 2010, p. 21, citant Dort). « Novarina dit qu'il écrit un

¹⁰² En Belgique, l'Institut national supérieur des arts du spectacle et des techniques de diffusion (INSAS) offre depuis 2005 un parcours de deux ans consacré à l'écriture dramatique et à l'écriture de scénarios dans lequel s'inscrit cet accompagnement.

‘théâtre pour l’oreille’ » (Azama, 2007). Mais peut-on lire Beckett les yeux fermés, peut-on écouter Beckett ? La vraie question est peut-être plutôt : écrit-on encore comme Beckett ? Bruno Tackels (2015) dit que « la défiance de Beckett pour la liberté de la scène allait féconder le plateau, et le pousser à redevenir inventif » (p. 38). Défiance ? Il y a, il me semble, chez Beckett, un travail pictural qu’on ne trouve pas ailleurs. Il pose en scène des images qu’il active, auxquelles il donne la parole¹⁰³. Aujourd’hui, l’auteur qui souhaite donner corps à son texte dans un espace scénique ira lui-même en salle de répétition¹⁰⁴. On songe aux auteurs et autrices ayant une pratique avec le plateau : peuvent-ils bénéficier d’une « lecture-écoute » du texte qu’ils sont en train d’élaborer ? J’y reviens au chapitre suivant.

Pour faire écho à cette lecture qu’on entend, deux participants disent être influencés par la musique. René Gingras et Paul Lefebvre font un parallèle entre la composition musicale et la construction dramatique, en ceci que toutes deux impliquent un déroulement dans le temps, une durée, contrairement aux arts visuels. Lors du pique-nique dramaturgique, Lefebvre mentionne également que son écoute de musique mais surtout sa lecture d’œuvres de compositeurs ou de chefs d’orchestre lui sont utiles pour penser le théâtre.

En poursuivant sur le sujet de cette lecture *ascoltando*, c’est-à-dire en écoutant, terme emprunté à Jean-Luc Nancy (2001), je crois que, dans un premier temps, il importe de lire avec qui l’on est comme personne, et non en spécialiste de la dramaturgie. Fréchette dit lire une première fois le texte en tentant d’oublier qu’elle accompagnera cet auteur ou cette autrice. C’est ainsi qu’on se retrouve dans une position de spectateur, un spectateur-auditeur. Il y a donc ce premier temps où l’on se laisse

¹⁰³ Et il est sans doute le dernier auteur à avoir utilisé ses droits pour interdire des spectacles qui ne respectaient pas ses didascalies à la lettre.

¹⁰⁴ Étienne Lepage dira en entretien : « Ne demande pas une chaise à gauche, tu n’en auras pas ! » Pour Lepage, tout est dans la forme du texte. (Voir le sous-sous-chapitre 5.2.3)

atteindre. Ensuite, une autre lecture peut s'activer. Fréchette dit se mettre à la recherche du « dessin, de la structure. [...] Comment fonctionne cette machine ? » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018) Ou pour reprendre les mots de Barthes dans « Le retour du poéticien » : « Comment est-ce que c'est fait ? » (Barthes, 1972/1984, p. 201)

Il est sans doute possible de lire sans entendre. Mais dans ce cas, il convient d'être circonspect. Un texte de théâtre qui « se lit comme un roman » est souvent un texte qui aura du mal à se retrouver sur scène en trois dimensions. On pense, par exemple, à des textes très réalistes construits comme des scénarios de télé. Dans ce cas, c'est justement comme un scénario qu'il convient de le lire¹⁰⁵. Ou on peut penser à des textes où les personnages racontent une histoire plus qu'ils ne l'incarnent.

En conclusion de ce sous-sous-chapitre sur une lecture qui serait d'abord une écoute, j'aimerais amener deux parallèles. Peut-on rapprocher ce théâtre qui s'entend du *Spectacle dans un fauteuil* de Musset ? Musset, découragé et blessé de l'accueil reçu, en 1830, par *La nuit vénitienne* fera ensuite publier son théâtre sous ce titre, sans chercher à faire jouer ses pièces, ce qui lui permettait d'écrire en toute liberté. Ubersfeld (dans Jomaron, 1989) note que :

Une des caractéristiques du théâtre de l'ère bourgeoise aussi bien en France que dans les autres pays, en Allemagne en particulier (songeons à Kleist et Büchner), c'est le fait que beaucoup d'œuvres majeures ne sont pas jouées ou le sont des dizaines d'année, voire un siècle après leur écriture. (dans Jomaron, 1989, p. 91)

Les raisons sont multiples : censure, coûts élevés de production qu'on doit rentabiliser, goût du public pour le mélodrame et le vaudeville. Les autrices et les

¹⁰⁵ Par exemple, un scénariste doit respecter une limite de lieux différents par épisode, pour des questions de coûts, entre autres. Un texte très réaliste est soumis aux mêmes contraintes et il peut être utile d'éclairer l'auteur ou l'autrice à ce sujet.

auteurs du XXI^e siècle sont eux aussi confrontés à des coûts élevés de production en plus de devoir, bien souvent, se produire eux-mêmes. Mais le théâtre a changé. On n'attend plus d'eux qu'ils respectent des modèles désuets. Au contraire, on apprécie qu'ils cherchent à déjouer les codes de représentation pour mieux rendre leur vision du monde. Et finalement, dans *Voir sans le crayon dans la main*, Marianne Van Kerkhoven (1994) dit du travail du dramaturge de production que « c'est également la passion du regard », se référant à la pratique d'observation en salle de répétition. Pourrait-on dire de l'accompagnement dramaturgique que c'est, dans un premier temps, la passion de l'écoute ?

5.1.3 Quoi dire, comment le dire, et quand

En tenant compte des attentes de l'auteur ou de l'autrice, il s'agit donc de dire ce que l'on a reçu d'un texte, ce que l'on a compris et ensuite questionner certains points ou encourager un développement. La première lecture où l'on écoute est suivie d'une deuxième et même parfois d'une troisième où, pour reprendre les termes de Vinaver (1993), la « machine » est démontée et le « paysage » mis à plat. Toutefois, il arrive que, même après tout cela, une personne qui accompagne soit hésitante quant à sa compréhension du texte, ce que le dialogue avec l'auteur ou l'autrice devrait permettre d'éclaircir.

Par contre, une fois ce dialogue établi, doit-on tout de suite « tout » dire ? Comment formuler ce que l'on a reçu ? Pour tel point serait-il préférable de voir comment le texte évoluera et attendre une prochaine rencontre ? Une personne se demande si « un peu moins de diplomatie [ne] ferait pas [d'elle] un meilleur coach » (E-6). Il y a toujours la crainte de commettre un impair, qu'un commentaire mal formulé ou énoncé prématurément déstabilise l'auteur ou l'autrice ou soit rejeté par celui-ci ou celle-ci. Cet aspect de l'accompagnement semble faire écho aux craintes manifestées par les conseillers dramaturgiques de production. Comme Benhamou l'explique, ses

expériences en répétition lui ont appris que son « rôle n'était pas de parler beaucoup, mais de parvenir à dire la bonne chose au bon moment » et qu'« une indication prématurée, ou trop explicitée peut empêcher toute appropriation d'une signification ou d'un enjeu. Pour devenir active, la dramaturgie doit savoir attendre son heure... » (Benhamou, 2012, p. 113) Également, lorsque l'on travaille avec un auteur ou une autrice pour la première fois, il importe de trouver le vocabulaire, trouver le bon registre pour qu'un dialogue de qualité s'établisse. Il faut « s'entendre ».

Plusieurs personnes amorcent le travail en soulignant les forces du texte :

Pour moi, la porte d'entrée dans un texte, ce sont ses lignes de force. C'est à repérer immédiatement. Bâtir sur les lignes de force plutôt que d'aller directement dans les faiblesses. C'est sûr qu'il y a un moment où on doit aborder les faiblesses, les incohérences. Mais on doit d'abord bien établir à la fois les lignes de force du projet, du texte, après avoir exploré l'autre aspect qui est l'intention de l'auteur. (E-7)

Une personne m'a dit s'en tenir d'abord à des remarques plus générales et « au fil des rencontres, le coaching gagne en précision ». (E-6) Bien souvent, tout cela est instinctif. On sentira, par exemple, que l'auteur ou l'autrice traverse une période de doute et qu'il faut surtout dans cette rencontre faire preuve d'encouragement.

Et advenant qu'une personne qui accompagne ait des doutes sur son intervention, il est toujours possible de revenir sur ce qui a été dit :

Le lendemain d'une rencontre avec mon conseiller dramaturgique où il m'a donné beaucoup plus de notes que ce à quoi je m'attendais, je le recroise. Avant même de me dire bonjour, il me dit : « N'écoute pas ce que je t'ai dit hier, fais juste l'entendre. » Entendre, mais ne pas écouter. Voilà un concept qui a fait du chemin depuis. Parce que peu importe ce qu'on fait, si on ne s'approprie pas nous-même notre matière, elle risque d'être générique et pleine de compromis. (A-11)

De mon côté, il m'est arrivé de sortir d'une rencontre dramaturgique en étant particulièrement contente, puis de me dire, en parcourant une nouvelle version, que je ne me suis sans doute pas clairement exprimée. Dans ce cas, je parle ou j'écris à l'auteur ou à l'autrice. Il n'est pas toujours facile de savoir comment il ou elle retravaillera, le recul qu'il ou elle prendra ou pas sur ce qui a été dit.

5.1.4 Poser des questions ou faire des suggestions ?

Dans le travail concret sur un texte, où l'on échange sur la structure, la construction de la fable ou des personnages ou encore sur le traitement de la langue, trois modes d'interaction verbale sont privilégiés : faire un commentaire, poser une question ou faire une suggestion. Par exemple, l'on peut commenter et dire : « j'ai été un peu perdue quand cette scène est arrivée ». On peut aussi poser une question : « pourquoi cette scène est-elle placée à cet endroit ? Ou faire une suggestion : « il me semble que ce serait plus clair si l'ordre de ces scènes était inversé ». En fait, on a rarement recours à un seul mode et les trois sont utilisés, en général dans l'ordre ci-dessus.

Dans mon enquête, j'ai pu constater que la suggestion était un peu suspecte. Les diplômés et les membres du CEAD, dans les questionnaires, insistent sur le fait que la personne qui accompagne ne doit pas vouloir écrire à leur place¹⁰⁶. Un auteur ou une autrice du CEAD ajoutera même cette précision : « De poser des questions à l'auteur ou au metteur en scène pour qu'il réfléchisse d'abord par lui-même avant de lui donner une réponse (que vous savez déjà). » (A-6) Chez les personnes qui accompagnent, plusieurs insistent également sur l'importance de poser des questions et de s'abstenir « d'apporter des solutions ». D'autres me disent avoir parfois recours à la suggestion, mais avec une certaine gêne qui peut rappeler comment dans la

¹⁰⁶ Voir en Annexe C. Sept répondants sur douze au CEAD et sept sur quinze à l'ENT ont répondu en ce sens.

relation d'aide, par exemple, on recommande de s'abstenir de suggérer afin de laisser la personne trouver elle-même sa voie. Pourtant, Freud (2013), en 1918¹⁰⁷, propose de le faire et « d'allier abondamment l'or pur de l'analyse au cuivre de la suggestion directe »¹⁰⁸ (p. 154). Dans mon enquête, on me dit utiliser la suggestion quand on sent que l'auteur ou l'autrice est assez solide pour la refuser ou l'accepter. C'est en effet un point essentiel, la suggestion étant, par définition une « idée que l'on propose, en laissant la liberté de l'adopter ou de la rejeter » (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1992). Paul Lefebvre se décrit comme un « incorrigible suggesteur », mais c'est avec des auteurs qu'il connaît bien qu'il en usera en proposant, par exemple, de joindre une action à une autre, concluant : « là, je pense que tu as le point de départ que tu veux pour relancer ta pièce. » Il arrive à Sara Dion de faire de même, de suggérer le déplacement d'un passage ou la fusion de deux monologues. Lefebvre donne un autre exemple qui est tout autant un commentaire qu'une suggestion : « Souvent je vais prendre comme point de départ un passage fort. Je dis : 'Pour moi, ta pièce est là, tu as trouvé quelque chose et le reste doit être à la hauteur de ça' ». La suggestion est une proposition. Elle doit être formulée au moment où un climat de confiance s'est installé et s'ancrer dans le projet de l'auteur ou de l'autrice. Lefebvre dira d'ailleurs : « Quand je fais une suggestion, je n'emène jamais quelque chose de l'extérieur. C'est embryonnaire, ou à la mauvaise place, ou déguisé, mais tout est là dans la pièce » (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016). Dans un autre entretien, cette fois à propos d'un parrainage au CEAD, la personne très expérimentée qui accompagne, me répète à plusieurs reprises que l'essentiel de son travail repose sur des questions, mais me donne ensuite un texte en exemple et m'explique comment après avoir enfin identifié le problème dramaturgique, elle a fait

¹⁰⁷ Lors du Cinquième Congrès Psychanalytique, à Budapest. « C'est le premier après la grande fracture de la Première Guerre Mondiale. [...] Freud, à l'occasion, trace les grandes lignes de ce que pourrait être une pratique psychothérapique appliquée à une large échelle. » (Widlocher, 1987, p. 25).

¹⁰⁸ Il faut tout de même noter qu'une erreur de traduction en français, où le cuivre était remplacé par du plomb brouilla les pistes un certain temps.

une suggestion majeure à l'auteur. Ce qui est intéressant dans ce passage, c'est que la suggestion est présentée comme une question, comme si dans son esprit la suggestion faite n'en était pas une. D'ailleurs, entre la question et la suggestion, la frontière est souvent ténue, à preuve, ce passage cité en 4.1.3 : « Est-ce que, par exemple, il n'y a pas un personnage qui redouble l'autre ? Est-ce qu'il n'y aurait pas une redondance à ce moment-là en termes de personnage ? Des trucs usuels que je pouvais lui suggérer... » (E-8)

Une seule personne énonce clairement qu'elle fait des propositions à partir de ce qu'elle a reçu de sa lecture. Parfois elle suggère une scène, souvent « ce sont des fins » (E-7) :

Il peut y avoir un aller-retour qui est très co-créatif dans le processus : par exemple j'avance une proposition, je fais une suggestion, mais je le dis pour voir ce que cela va susciter chez l'auteur. Et c'est hyper-productif. Cela produit souvent un *fight back*. « Hein quoi ? Tu ne vas pas m'imposer ça ? Tu ne vas pas me dire que ça, c'est mieux que ça ! » Cette rébellion de l'auteur est comme une sorte de contre-transfert et je dois pouvoir l'absorber. Il peut me voir comme un adversaire plutôt qu'un allié, car c'est comme si je prétendais détenir la vérité qu'il n'a pas sur son texte. Cela génère alors une réponse textuelle qui est souvent formidable : l'auteur trouve sa propre voie dans la nécessité de dire SA vérité. (E-7)

Je précise que les accompagnements évoqués par cette personne se sont tous étendus dans le temps, dans une relation bien en place. Et effectivement, on voit que c'est autant ce qui est bouleversé dans la relation qui débloque l'écriture que le matériau suggéré.

Quand les questions et suggestions portent sur la fable, la situation, les personnages, il arrive qu'au fil des échanges, le dialogue devienne une sorte de *brainstorming*. Par exemple, je pense à un texte sur lequel j'ai eu à me pencher dernièrement où un personnage a été victime d'une agression sexuelle, mais ne l'a pas dénoncée. J'ai

senti le besoin d'amener l'auteur à creuser, à nourrir ce qui s'est passé ensuite, imaginer comment on survit, concrètement. Ce dernier avait déjà parcouru plusieurs essais de sociologie. C'était le concret qui devait être travaillé. J'ai posé la question : « Qu'est-ce qu'elle a fait le lendemain ? » Et j'ai continué à questionner et suggérer pour nourrir l'imaginaire de l'auteur. Je crois qu'il est possible d'associer cette utilisation de la suggestion au « si » stanislavkien. D'ailleurs, dans *La formation de l'acteur* (1963), pour introduire cette notion à ses étudiants, le metteur en scène dit que l'auteur n'aurait pas fait autrement : « Qu'arriverait-il *si* un fermier naïf, en allant à la pêche, prenait le boulon d'un rail ? Faites la même chose, et ajoutez : Que ferais-je *si* j'avais à juger d'un cas ? » (Stanislavki, 1963, p. 54) Le « si » encourage l'acteur à « se fier à la situation proposée » et « provoque une activité intérieure réelle » (p. 53). Chez Stanislavski, il amène l'acteur à se mettre « en situation ». Et il m'arrive de faire la même chose avec des auteurs ou des autrices. Évidemment, tout dépend du projet d'écriture. Et tout dépend du temps dont on dispose. Freud proposait d'intégrer la suggestion à la cure pour en réduire la durée et, effectivement, il arrive dans le conseil dramaturgique que ce soit pour accélérer le travail qu'on soit un peu plus explicite, par exemple, pour déplacer une scène ou pratiquer une coupure. Mais pour que le genre d'échange que je viens d'évoquer soit constructif, il faut, je crois, au contraire, qu'il n'y ait pas d'échéance à court terme, que les éléments suggérés de part et d'autre demeurent en suspension, fassent leur chemin et soient oubliés ou transformés par l'imaginaire de l'auteur ou de l'autrice. Et, bien sûr, il est essentiel qu'un rapport de confiance soit déjà établi.

Plus généralement, il y a peut-être un parallèle à faire avec la mise en commun de pensée dans une production. Anne-Françoise Benhamou y fait référence ainsi : « On se trouve tout à coup à avoir des idées qu'on n'aurait jamais eues s'il n'y avait pas l'autre personne en face ». (Benhamou *et al.*, 2008/2019).

5.1.5 Des « outils pour penser »

C'est à Leslie Kaplan (2003) que j'emprunte cette expression pour désigner les références susceptibles d'éclairer un projet d'écriture : « On pense avec des livres, des films, des tableaux, des musiques, [...] et cet "avec" signe une forme particulière de pensée qui tient compte de la rencontre... » (Kaplan, 2003, p. 28) Si les personnes qui accompagnent se préoccupent de questions de dramaturgie, de construction, c'est pour permettre à une pensée de se déployer. Danan (2010) parle de « l'émotion comme valeur primordiale, en ce qu'elle met la pensée en mouvement ». (Danan, 2010, p. 57) En entretien, à la question « Qu'est-ce qu'un auteur ? », la majorité de ces personnes ont répondu qu'un auteur ou une autrice par son travail amène à « voir le monde autrement ».

La personne qui accompagne partagera évidemment les références que lui suggère le texte avec son auteur ou son autrice. Ce peut être des romans, des films, des pièces de théâtre, ou des essais sur le thème du texte en chantier. Émilie Martz-Kuhn va plus loin et procède à des recherches spécifiques :

Je travaille beaucoup sur comment ce matériau [la pièce] dialogue avec d'autres références, que ce soit des références artistiques (picturales, textuelles, cinématographiques) ou des références avec le monde dans lequel l'œuvre prend forme, que ce soit des sciences politiques, de la sociologie, etc. [...] Par exemple, je travaillais sur Antigone. J'ai essayé de trouver tous les tableaux qui montraient Œdipe et Antigone. Parce qu'à mon avis, dans le texte, on perdait de vue que Antigone a erré avec son père, qu'elle l'a conduit pendant longtemps. Qu'elle est aussi ça, une servante, qu'elle n'est pas qu'une combattante. Je voulais retrouver cette image d'Antigone comme guide et en traversant l'histoire de l'art, j'ai trouvé des tableaux très intéressants où Antigone était toujours dépeinte en *pietà*. Et je trouvais que ce rapport à la *pietà*, il fallait le réinvestir pour travailler, non le religieux, mais le sacré dans Antigone. [...] J'essaie de faire un panier pour l'auteur ou le créateur, qu'il puisse voir comment cela résonne avec sa pratique, comment cela peut l'alimenter. Je suis donc plutôt comme quelqu'un qui va nourrir. Mais ça dépend toujours des auteurs et des autrices, de leurs questions. (É. Martz-Kuhn, entretien, 2 novembre 2018)

À l’opposé, certaines personnes sont réticentes à donner de nombreuses références à un auteur ou une autrice, surtout en début de processus, de crainte de « bloquer l’écriture ». Mais dans cet exemple, on semble travailler à une adaptation, une réécriture. Le conseil dramaturgique se rapproche alors de celui en production qui prépare une mise en contexte de l’œuvre à mettre en scène.

Par ailleurs, devant un univers inconnu, jusqu’à quel point le conseiller ou la conseillère doit-il se documenter ? Doit-il être un spécialiste du sujet traité par l’auteur ou l’autrice ? Ou au contraire, doit-il questionner en *Maître ignorant* (1986), comprendre le sens du texte et les informations qu’il contient comme le fera un spectateur ou une spectatrice ? Il s’agit de clarifier avec l’auteur ou l’autrice quelles sont ses attentes à cet égard¹⁰⁹.

5.1.6 La position du spectateur

Comme on l’a vu, dans un atelier du CEAD, les acteurs et les actrices sont parfois perçus comme un premier public par les auteurs et les autrices. Cette position de premier spectateur convient aussi à la personne qui accompagne. Je viens d’évoquer un spectateur-auditeur pour la lecture du texte. Je me permets de revenir à cette position, parce que je me demande si la pensée du spectateur, la pensée du rapport entre la scène et la salle quand il est question d’écriture n’est pas plus présente au Québec qu’ailleurs dans le monde francophone où ce n’est que lorsqu’il est question de mise en scène qu’on se préoccupe du spectateur.

Je me souviens que dans mon travail avec les étudiants du programme d’écriture à l’ENT, mais aussi ensuite au CEAD, je disais avoir en moi « une spectatrice

¹⁰⁹ Je reviens sur ce sujet au chapitre suivant (6.4.1), car il a été mentionné dans les besoins des auteurs et des autrices ayant une pratique avec le plateau.

moyenne ». Spontanément, j'ai toujours eu une préférence pour les propositions atypiques, les projets casse-cous, les textes qui posent des défis et qui déstabilisent. J'encourageais mes étudiants à l'époque à « oser » et à aller au bout de leurs projets. C'est souvent dans ce contexte qu'un auteur ou une autrice a besoin d'une spectatrice moyenne, d'une personne qui, tout en étant fort intéressée par le projet, peut dire : ici, à ce moment, je suis perdue – est-ce ce que tu souhaites ?

Une personne dira que le mot spectateur est un mot qu'on ne retrouve pas assez souvent quand on parle de théâtre. Pendant le pique-nique dramaturgique, Diane Pavlovic se décrit comme une spectatrice enthousiaste, « l'enthousiasme n'étant pas de la complaisance ». Comme elle l'explique en entretien :

Il faut comprendre le projet, tenter d'épouser sa pulsion de départ. Et en même temps être capable de se mettre à la place d'un spectateur qui n'y connaît rien et voir ce qui est reçu. Est-ce que le projet se rend ? Ce qu'on comprend, est-ce ce que l'auteur veut qu'on comprenne ? (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

Cette posture de spectateur vise donc d'abord la compréhension du texte et de ses enjeux. Elle sera particulièrement utile devant un texte où l'auteur ou l'autrice, s'inspirant de Rancière, cherche à émanciper son spectateur, à lui permettre de faire son propre chemin, en jouant de l'indécidabilité ou en créant du dissensus.

Mervant-Roux (2004) identifie différents rapports scène-salle qu'elle a étudiés sur les scènes françaises, principalement dans des représentations d'œuvres du répertoire. Les rapports qu'elle présente peuvent, je crois, éclairer les intentions des auteurs et des autrices et faire voir qu'il n'y a pas qu'une seule position de spectateur pour la personne qui accompagne. Ainsi, l'on écrit encore pour établir ce que Mervant-Roux nomme « une relation théâtrale », qu'elle soit de nature psychologique, c'est-à-dire « le théâtre comme phénomène relationnel », ou politique, « le théâtre comme lieu de débat, de critique, d'interpellation » (Mervant-Roux, 2004, p. 216). Mervant-Roux remarque que « l'échange salle-scène ne se tisse que si les codes sont maîtrisés » (p.

218). C'est ce qui explique peut-être, comme on le verra, l'importance accordée aux « codes dramaturgiques connus (action, conflits et personnages) » (p. 218) par les personnes qui accompagnent. Ces dernières veulent s'assurer que le texte soit reçu par un public éventuel. Mais il y a aussi des auteurs et autrices qui travaillent la forme de leur pièce pour créer d'autres types de relations, plus déconcertantes, plus déstabilisantes où, comme le dit Mervant-Roux, « l'assistance devient expérience » (p. 218). La position de spectateur adoptée par la personne qui accompagne permettra de s'assurer que le texte atteigne son but, qu'il ébranle, par exemple, plutôt que d'être rejeté comme un texte faible. En entretien, Choinière me dira se demander souvent si les commentaires qu'il reçoit s'appliquent à un texte postdramatique. Il trouve que mes interventions le ramènent « sur le plancher des vaches, mais pas celui du naturalisme, celui du jeu théâtral. » (O. Choinière, entretien, 8 décembre 2017). En résumé, l'on ne sera pas spectateur ou spectateur-auditeur de la même manière, selon qu'il s'agit d'une pièce-machine ou d'une pièce-paysage.

5.2 Les outils de dramaturgie

Pour moi, l'une des plus importantes questions dans mon enquête était celle de la construction d'un texte, c'est-à-dire de la dramaturgie de sens 1 selon la thèse de Danan (2010). Dans mon parcours personnel, j'ai eu à accompagner assez souvent des auteurs et des autrices aux écritures atypiques. Parfois, il s'agissait de projets multidisciplinaires où l'écriture était constituée de fragments, mais la plupart du temps, c'était la forme du texte, la progression, bref, l'écriture même qui, pour moi, représentait un défi. Sarrazac (2012) parle d'une « *réinvention permanente* du drame » : « Tout se passe comme si, à chaque nouvelle pièce, le dramaturge devait réinventer la forme au profit de cette unique tentative ». (Sarrazac, 2012, p. 295) Il définit le « drame-de-la-vie » comme une forme hybride. Mais justement, comment aborder la progression d'un texte à la temporalité élastique, qui fait alterner narration

et dialogues, où certains personnages ne sont que des « entités » alors que d'autres sont dotés d'une personnalité ? *Moule Robert* de Martin Bellemare (2016), Prix Michel-Tremblay 2017, dont j'ai accompagné l'écriture est assez fidèle à cette description.

Dans mon enquête, personne ne m'a dit s'en remettre à un modèle de construction ou à une grille d'analyse précise. Les personnes qui accompagnent travaillent avec leur bagage constitué de leur formation, leurs lectures, leur expérience de l'accompagnement, leur pratique de l'écriture :

Je ne parle que du théâtre ou de ce que je réfléchis sur le théâtre ou de ce que j'ai lu récemment ou il y a très longtemps. Je prends beaucoup de notes quand je lis sur le théâtre ou des pièces de théâtre. Je prends beaucoup de notes sur les auteurs : comment ils structurent, comment... et à un moment donné ça devient mon propre langage, ma propre perception du théâtre qui se développe. (E-9)

Les auteurs et les autrices comme ceux qui les accompagnent ont pour la plupart au moins un livre de référence qu'ils ont lu ou qu'ils gardent dans leur bibliothèque, que ce soit David Mamet (1998/2013), Robert McKee, Steve Gooch, ou Jean-Claude Carrière. Dans le monde anglo-saxon, les ouvrages sur comment écrire ou comment ne pas écrire une pièce de théâtre abondent. Steve Waters (2013) remarque que la publication de tous ces livres confirme peut-être la méfiance du théâtre anglo-saxon envers la théorie (« *a deeply Anglo-Saxon suspicion of theory* », p. 143). Il constate que ces ouvrages s'intéressent principalement à la structure, à la construction de l'histoire, mais qu'aucune place n'est accordée aux dialogues et bien peu aux personnages. Pour reprendre les termes de l'analyse de Vinaver (1993), la « machine » serait-elle plus difficile à organiser que le « paysage » ?

Également, pour d'autres personnes, comme on l'a vu, ce sont des lectures faites dans d'autres domaines, comme la musique, par exemple, qui viennent nourrir leurs interventions. Comparés aux instruments de la narratologie ou de la sémiologie, les

outils des auteurs et des autrices qui agissent comme coachs, conseillers et conseillères, et qui sont aussi les miens, peuvent paraître bien rudimentaires et hautement intuitifs. Nous sommes sur le terrain du bricoleur et non celui de l'ingénieur, dans une « science du concret », ainsi que Lévi-Strauss nomme la pensée mythique.

Lors du pique-nique dramaturgique, une question posée au panel d'experts du matin abordait les outils relatifs à la construction d'un texte : « Parmi les termes suivants, lequel mettriez-vous en tête de liste, lequel vous est le plus utile : action dramatique, fil narratif, personnage, situation, structure ? Pourquoi ? (Et précisez le sens que vous donnez au terme choisi.) » J'ai proposé ces termes parce qu'ils avaient été utilisés en entretien, en particulier par les membres du panel. La langue n'y figure pas, car son importance fait consensus sans qu'on me dise pour autant y consacrer beaucoup de temps¹¹⁰. Le sens et le propos étaient également absents de ma question parce que tous considèrent qu'il s'agit de la base de leur travail et ce qui relie tous les autres éléments. On trouve les réponses du panel et celles d'autres participants dans les points suivants. On verra que même s'il s'agit des éléments traditionnels de la construction dramatique, les personnes qui accompagnent en modifient parfois la portée.

5.2.1 La pulsion première versus ce qui émerge par la suite

Quelques personnes disent demander d'emblée à l'auteur ou à l'autrice qu'elle est sa « pulsion de départ ». Ce terme de pulsion renvoie à l'inconscient, à la psychanalyse, à des forces souterraines. Paul Lefebvre évoque un cas où cette pulsion était constituée de deux éléments ne semblant pas avoir de lien et le travail de l'auteur aura justement été de découvrir à travers l'écriture de son texte la connexion souterraine

¹¹⁰ Voir le sous-sous-chapitre 5.2.3.

qui les reliait. On a vu que Carole Fréchette se sert de cette notion dans son travail d'accompagnement à l'ENT et que cette pulsion sera constituée « parfois, d'une idée, d'autres fois, une image, une sensation. » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018) Fréchette trouve important que le jeune auteur ou la jeune autrice se rattache à cette pulsion et dit procéder elle-même de cette manière dans son écriture¹¹¹. Martin Crimp évoque un point de départ semblable : « Il y a d'abord un besoin vague d'écrire quelque chose, de développer une image particulière [...] un court dialogue » (dans Waters, 2013, p. 139)¹¹². Et c'est à partir de cela qu'il construira un fil narratif. Pour Fréchette, cette façon de procéder est une manière d'éviter d'aborder de front la thématique. C'est sans doute ce qu'il y a de particulièrement passionnant et de parfois angoissant dans l'écriture – et dans un accompagnement : voir le sens d'un texte s'ouvrir, se complexifier ou se clarifier, à mesure que l'écriture avance.

Pavlovic, lors du pique-nique dramaturgique, dit que la question qu'elle pose le plus souvent est celle de la « pulsion de départ ». Quand le texte bloque, c'est toujours la question qu'elle adresse à l'auteur ou à l'autrice. Ce peut être « une émotion, une couleur ». Tout de même, elle ouvre la porte à ce que cette pulsion se modifie, que les intentions changent en cours d'écriture. Car, justement, il peut arriver qu'une autre piste émerge que l'auteur ou l'autrice n'a pas prévue et même qu'il ou elle ne voit pas. Ce qu'on identifie d'abord comme un égarement, n'en est peut-être pas un. Une personne m'a raconté comment la piste qui avait ainsi émergé lui semblait bien plus

¹¹¹ Cette façon de faire n'est pas sans rappeler les cycles Repères développés par Jacques Lessard : « Il ne s'agit pas, comme dans la plupart des troupes de création collective de partir d'un thème ou d'une idée mais d'un élément sensible : un objet, une image, un son. (Larrue, 2001, p. 172)

¹¹² « First of all there is a vague need to write something, to pursue a particular image [...] brief exchanges of dialogue [...] But, of course, that is not a play. Once I have the idea of how that can be incorporated into a narrative – because I do believe in narrative – the process quickens because I know where I am going ».

prometteuse. Toutefois, après discussion, l'auteur a préféré s'en tenir à son projet initial.

Il y a aussi des textes très denses qui, souvent, reposent sur une langue forte, et dans lesquels l'auteur ou l'autrice peut s'égarer et son conseiller ou sa conseillère avec lui ou elle. Je pense à un texte que j'ai accompagné dans ses premières versions et où tout semblait converger vers un mystère entourant la mère et la relation qu'elle a entretenue avec sa fille. À la question de la pulsion de départ, l'auteur répond par son intérêt pour la relation entre les deux sœurs, leurs retrouvailles, ce qui était complémentaire. En fait, un quatuor est posé, composé des deux sœurs, du mari de l'une et de la mère auquel s'ajoute un cinquième personnage qui donne à la fable sa fin tragique. Le personnage de la mère est particulièrement énigmatique et tranche sur le modèle archétypal québécois. Toutefois, l'auteur, comme il finit par le dire n'est pas à l'aise avec tous ces personnages féminins. Au fil des versions, c'est le cinquième personnage, masculin, plus près de l'auteur, qui prend de plus en plus de place dans le texte, c'est sa quête qui « émerge » de l'ensemble. Je me rappelle mon malaise à l'époque parce que je n'arrivais pas à identifier clairement le débalancement de la structure causé par l'ajout de ces scènes et comment la thématique de la pièce s'en trouvait modifiée. J'ai préféré ne pas avoir de discussion de fond avec l'auteur, car à ce moment, une production se dessine et je considère que c'est à la direction artistique et au metteur en scène d'être les interlocuteurs, d'autant que j'avais cessé de travailler au CEAD. En y repensant, je me dis que moi aussi, je m'étais égarée dans ce qui émergeait. Le spectacle m'a confirmée dans mon malaise. Je trouve encore que ce texte a d'immenses qualités, mais que l'auteur n'a pas su choisir (et que sa conseillère a failli à sa tâche de ce côté). On dit parfois que chez les jeunes auteurs ou autrices, il y a trois pièces dans une. C'est peut-être le cas ici. J'ai tout de même discuté avec l'auteur, plus tard, après la production. Il est très content de son texte et n'y changerait rien. En accompagnement, c'est l'auteur ou l'autrice qui décide.

Le point de départ d'un texte peut aussi être une urgence de dire, une colère, une indignation. Une personne dit demander à l'auteur ou à l'autrice qu'elle accompagne quel est le moteur, ce qui le ou la pousse à écrire cette pièce : « Il y a une question que je pose : Est-ce qu'on peut en parler devant une tasse de café ? Si on peut en parler devant une tasse de café, pourquoi faire une pièce ? » (E-5) « Qu'est-ce qui brûle dans ce texte ? [...] On peut être séduit par la construction totalement brillante d'un texte, mais s'il n'y a pas un propos, une urgence... » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017) Évidemment, ce moteur, cette urgence se concrétise dans le sens, les enjeux, la thématique. C'est pour éviter de faire de la pièce un essai ou un pamphlet que Fréchette travaille comme elle le fait, tant dans son écriture qu'en accompagnement. Même si, comme elle le dit de sa propre écriture, elle « trouve cela périlleux », car il est toujours possible de s'égarer.

Menger (2009) cite Hintikka à propos de l'acte de création : « C'est une forme d'activité libre, consciente, qui implique même véritablement une intention déclarée de la part de l'artiste, mais non celle de produire un quelconque objet d'art particulier, déjà défini. » (dans Menger, 2009, p. 465) Dans un accompagnement, il me semble que cette notion peut se révéler utile. Il ne s'agit pas d'atteindre un but, un objectif précis, mais de suivre une intention, comme un chemin qu'on défriche en territoire inconnu.

5.2.2 Préciser le sens et les enjeux

Si un auteur ou une autrice attend de la personne qui l'accompagne un point de vue de premier spectateur, alors plusieurs questions porteront sur le sens pour vérifier que l'on a bien compris. « Ce passage m'a fait rire, est-ce ce que tu souhaites ? » « Comment dois-je comprendre cette réplique ? » « Quand le personnage fait cette action, il se condamne. Est-ce ce que tu veux ? » On pourrait craindre que cette

vérification méticuleuse du sens finisse par le fermer. Et c'est effectivement un danger. Diane Pavlovic mentionne pendant le pique-nique dramaturgique qu'il est toujours difficile de savoir s'il y a assez d'informations. « Il faut laisser des zones d'ombre, du mystère et en même temps, il faut des clés, mettre des balises pour que le spectateur puisse édifier le scénario. » (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019) Une personne, en entretien, dit privilégier « qu'il y ait dans un texte de théâtre une opacité » (E-9). Mais cela ne l'empêche pas d'interroger le texte.

Préciser le sens d'une phrase ou la chronologie des faits est parfois nécessaire pour aider l'auteur ou l'autrice à installer et développer une thématique. On pose également des questions pour s'assurer de bien comprendre les enjeux d'un texte :

Actuellement, un étudiant écrit une pièce sur la révolution cubaine, sur ce qui reste des idéaux de la révolution cubaine. Je lui ai dit qu'à mon avis, il ne veut pas nous parler de Cuba, mais plutôt, je crois, du fait qu'il n'y a plus de combat aujourd'hui. Est-ce de cela dont il est question ? Sinon, il faudrait qu'il m'éclaire parce que le texte peut-être ne nous mène pas vers la bonne piste. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

Une personne trouve que dans les pièces qu'elle voit, il y a un appauvrissement de la discussion, des arguments développés : « Il y a de la poudre aux yeux, de la séduction, ça sait 'parler', c'est écrit dans un super rythme. Mais qu'est-ce qu'ils disent ?! » (E-8) Elle encourage les jeunes auteurs ou autrices qu'elle accompagne à travailler l'argumentation de leurs textes.

Certains coachs, conseillers, conseillères disent ne pas se sentir à l'aise d'accompagner tous les genres de texte, faute de connaissances suffisantes sur le sujet, par exemple, un auteur ou une autrice s'inspirant de la *commedia del'arte*. Mais le malaise est plus généralisé quand il est question du contenu, du « regard sur le monde » de l'auteur ou de l'autrice. En entretien, une personne qui accompagne fait état des difficultés qu'elle a éprouvées devant un texte où la sexualité était très

explicite. Elle se sentait coincée, car le texte la renvoyait à ce qu'elle nommait sa « pruderie » et elle ne voulait surtout pas laisser paraître ce malaise devant l'auteur ou l'autrice. Cette expérience l'a amenée à réfléchir à ses limites, à se demander si elle serait capable d'accompagner l'écriture d'un texte prônant des idées politiques avec lesquelles elle est en désaccord. Quelques personnes insistent sur le fait qu'elles ne jugeront jamais le choix d'un propos ou d'une thématique. Mais, par ailleurs, elles chercheront à éclaircir les intentions de l'auteur. Ainsi Sara Dion, après avoir constaté à plusieurs reprises dans un texte, l'association d'une « sexualité féminine abondante au fait d'être une ' salope ' » demande à l'auteur ou l'autrice s'il s'agit de sa pensée ou de celle du personnage (S. Dion, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016). Cela permettra d'éclaircir cette association, car en fait, le terme ' salope ' découle d'une trahison commise par le personnage et non de la quantité de relations qu'elle entretient. J'ai introduit cet exemple parce que je crois qu'il faut se demander jusqu'à quel point la personne qui accompagne doit être la représentante de ce qu'il est permis ou non de dire en ce qui concerne, par exemple, les questions d'appropriation culturelle, de racisme, de sexisme. Il y a certainement lieu d'éclaircir l'auteur ou l'autrice sur les dangers du terrain, mais il me semble qu'encore ici, c'est à lui ou elle de décider. Il me semble également qu'il faudrait éviter de faire ce genre de commentaire devant tous les acteurs et les actrices dans le cadre d'un atelier. Il est peut-être bon de se rappeler, avec Ricœur (1990), « qu'il n'est pas de récit éthiquement neutre » (p. 139). C'est dans *Soi-même comme un autre*, qu'il présente ces réflexions, poursuivant : « La littérature est un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'appropriation et de condamnation par quoi la narrativité sert de propédeutique à l'éthique » (Ricœur, 1990, p. 139). L'accompagnement dramaturgique devrait permettre, il me semble, d'élaborer une pensée, que cette pensée avance, recule, soit en mouvement et que, dans le texte même (et non à l'extérieur de lui) l'auteur ou l'autrice trouve des voies de traverse. Le conseiller ou la conseillère n'a pas à devenir le « flic du sens » dénoncé par Antoine Vitez.

Lors du panel, Diane Pavlovic identifie cette question du sens comme étant le cœur de sa pratique. « Écrire, c'est construire du sens. [...] Nous sommes dans une civilisation qui ne cesse de détruire, partout. L'idée qu'on 'construise' me porte et justifie mon travail. » (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019) L'échange sur le sens et les enjeux est indissociable des commentaires sur la forme, la structure, l'action, les personnages, car comme le dit Ricœur (1986), le « discours n'est pas donné ailleurs que dans et par les structures de l'œuvre » (Ricœur, 1986, p. 110).

5.2.3 La forme et la langue

Dans ma recherche, on m'a peu parlé de la forme d'un texte. Je commence par cette notion parce qu'elle me paraît reliée à la langue et que comme cette dernière, elle habite cette première lecture « qu'on entend ». Pour moi, la forme est en lien avec le propos, comme le démontre Szondi¹¹³ (1965/2006) dans la *Théorie du drame moderne*. Sarrazac remet en question les conclusions de Szondi, mais il voit tout de même un changement de paradigme à la fin du XIX^e siècle, le passage du drame-dans-la-vie au drame-de-la-vie. Ce drame-de-la-vie justement n'est plus enfermé dans une forme prédéfinie. C'est désormais la vision du monde de l'auteur ou de l'autrice et ses références, qui donne sa forme au texte. Dans un accompagnement, parfois ce projet formel est posé dès le départ. Dans d'autres textes, il se précise à mesure que l'auteur ou l'autrice comprend – et assume – le projet qui se dessine. La forme, comme la langue, colore tous les autres éléments. Les questions de structure ou de personnages ne se poseront pas de la même manière selon qu'on accompagne un texte comme *Histoire populaire et sensationnelle*, de Gabriel Plante (2016), construit comme une allégorie, *L'art de vivre*, fable absurde de Liliane Gougeon-Moisan

¹¹³ Szondi prenant lui-même appui sur l'esthétique hégélienne.

(2019), et *La nuit du 4 au 5* de Rachel Graton (2017) construit sur la choralité, trois textes lauréats récents du Prix-Gratien-Gélinas. Forme et langue agissent sur les spectateurs, contribuent à la relation que l'auteur ou l'autrice cherche à établir avec eux.

En fait, ce sont des auteurs qui ont évoqué la forme dans mon enquête et ils l'ont fait à propos de leur propre écriture. Dans un entretien sur sa démarche, Étienne Lepage mentionne combien la forme lui est essentielle :

La forme est une sorte de fond et elle est toujours là. Il faut en faire un choix. Il n'y a pas de non forme. Il n'y a pas de naturalisme, il y a des naturalismes et c'est un choix de forme. On fait le choix comme auteur de faire du naturalisme pour que les gens s'identifient à une situation. [...] Aller dans la forme pour faire vivre des propositions, des regards sur le monde au lieu de les expliquer. (É. Lepage, entretien, 29 novembre 2017)

Dans ce même entretien, Lepage dira que la langue est tout aussi importante et qu'il l'associe à la forme : « Pour moi, le rythme, l'écriture, la typographie, les didascalies, l'espace sur la page, tout cela c'est de la forme. Cela nous fait vivre quelque chose qui n'est pas dans la signification des mots. » Lepage se méfie des mots comme porteurs de sens et il ne serait sans doute pas en désaccord avec Novarina (1999) :

Parler n'est pas communiquer. Parler n'est pas échanger et troquer – des idées, des objets – , parler n'est pas s'exprimer, désigner, tendre une tête bavarde vers les choses, doubler le monde d'un écho, d'une ombre parlée ; parler c'est d'abord ouvrir la bouche et attaquer le monde avec, savoir mordre. Le monde est par nous troué, mis à l'envers, changé en parlant. (Novarina, 1999, p. 16)

La langue est au cœur de l'écriture pour le théâtre. En reprenant les termes de l'analyse de Vinaver (1993), la langue est une « parole qui est action » dans la pièce-paysage ou « une parole qui est instrument de l'action » dans la pièce-machine (Vinaver, 1993, p. 910-911). Comme je l'ai mentionné, on m'a peu parlé de la langue en entretien. À l'École, les personnes qui accompagnent m'ont dit s'en remettre au

« professeur responsable de la langue ». Toutefois, au CEAD, c'est par la langue que les conseillers découvrent les textes. Sara Dion « identifie rapidement les passages qui sont glorieux, incroyablement beaux, les fulgurances, ou très vrais, très inscrits dans l'univers de la personne. » (S. Dion, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016) Elle remarque également la complaisance ou les maladresses. Pour Paul Lefebvre, c'est d'abord « la justesse de la respiration » qui lui importe, le souffle d'un texte. Il constate qu'il met du temps à lire une pièce de théâtre parce qu'il a besoin de la « mâcher ». « Il y a des fois où je lis mentalement et je me dis que ça ne marche pas. Et là (geste de mâcher) et je vois si ça marche ou pas. » (P. Lefebvre, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

La langue est au cœur de l'écriture pour le théâtre, et elle l'a été particulièrement dans le théâtre québécois. Comme Lucie Robert le notait :

La dramaturgie québécoise pose de manière obsessionnelle, et sous toutes les formes possibles, la question de la langue. Elle n'en finit plus de demander comment parler ? dans quelles circonstances ? pour dire quoi ? avec quels effets ? dans quelle langue ? Qu'est-ce que cette obsession nous apprend sur nous-mêmes en tant que collectivité ? (Robert, L. 1988, p. 167)

On reconnaîtra cette obsession dans bien des textes du répertoire québécois. On peut toutefois se demander si, en s'éloignant d'un théâtre identitaire, un rapport moins névrotique à la langue ne s'est pas établi. Dans le panel du matin, Diane Pavlovic remarquera que la langue ne fait pas partie des choix que je leur ai proposés comme élément qu'ils ou elles privilégient dans le travail sur un texte. Elle dira qu'en début de carrière et jusqu'à récemment, la langue était pour elle l'élément déterminant :

Pour moi, un auteur de théâtre, c'était une langue. Peu importe, ce dont il parle, c'est la façon dont il parle qui fait de lui l'auteur qu'il est. C'est par le souffle, le rythme... De toute façon, on n'a pas d'autre information sur un personnage, ou un projet esthétique que la parole qui est dite. C'est ce qui nous renseigne sur tout : le degré de mimétisme, de distance, de poésie... (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019)

En effet, lorsque l'on interroge la construction d'un texte, les personnages ou le fil narratif, on part de ce qui est dit et donc, de la langue. Pavlovic remarque que rien n'est anodin dans la langue : « Si un personnage dit 'il pleut' ou 'il mouille', il y a là déjà deux univers. » (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019) Elle poursuit en disant que l'écriture dramatique change et qu'il y a différentes manières d'aborder un texte, par la forme, les personnages, la langue, etc. Même si elle continue de parler beaucoup de langue avec les étudiants de l'École, car cela lui paraît toujours fondamental, elle s'attarde aussi maintenant de manière particulière à la situation, comme on le verra au sous-sous-chapitre suivant. En entretien, Pavlovic précisera que ce qui pour elle est désormais tout aussi important que la langue, c'est « le regard qu'il [l'auteur] pose sur les choses » et que ce regard a besoin d'une situation (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017).

Comme certains et certaines le mentionnent, un texte peut être très « bien écrit », tout en étant totalement dépourvu de qualités théâtrales, de cette langue qui a « le don de la vie », pour reprendre les termes de Diane Pavlovic et de Carole Fréchette. Dans son travail à l'École, Pavlovic trouve qu'il n'est pas toujours facile de faire voir au jeune auteur ou à la jeune autrice « ce qui tient de l'écrit et ce qui fait que quelque chose est théâtral », et qu'un « beau style » peut être plat. Pour cette raison, elle aimerait qu'ils puissent entendre plus souvent ce qu'ils ont écrit, notamment dans des ateliers avec acteurs. Louis-Dominique Lavigne dira s'inquiéter parfois de jeunes auteurs ou autrices ayant un style trop marqué ; il craint qu'ils ou elles s'enferment dans ce style et en deviennent prisonniers (L.-D. Lavigne, entretien, 30 mai 2018). Pavlovic en entretien fait une distinction entre langue et style. Pour elle une langue est portée par une pulsion, ce n'est pas que du style (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017).

Par ailleurs, plusieurs m'ont dit spontanément que la langue ne se travaille pas, sauf de façon mineure, par exemple, pour ajuster des niveaux de langue qui ne sont pas

constants, souligner un problème de rythme ou proposer une coupure. On s'intéresse aux dialogues. Une personne dit se servir en accompagnement de ce qu'elle a appris dans le cours de François Archambault à l'ENT où elle a découvert comment de légers changements pouvaient avoir un grand impact sur la force d'une réplique.

Les coachs, conseillers et conseillères ne m'ont pas parlé des didascalies. Pourtant, dans *Théâtres du XX^e siècle : Commencements*, Ryngaert (2012) constate sur ce sujet :

De métissage en métissage, d'infiltration en envahissement, de nouveaux états du texte se sont installés. Il arrive que des auteurs aient pris les devants et soient intervenus sur les didascalies en amont de la scène. Ils les mettent au centre, elles servent à commenter les propos des personnages, ou simplement, elles sont là comme l'indice de leur présence. (Ryngaert, 2012, p. 13)

J'ai pu noter dernièrement que certains auteurs associant narration et dialogue intègrent une grande partie des didascalies au texte lui-même, à la parole. Martin Bellemare (2016) dans *Moule Robert* et Étienne Lepage (2014) dans *Peter PanTM* procèdent de cette façon. Ryngaert se demande s'il faut y voir un effet de la généralisation des lectures publiques et autres mises en espace. Au Québec, on peut sans doute penser que « l'esthétique économique » de Germain est encore en action. Mais Ryngaert souligne également que c'est l'auteur ou l'autrice qui s'immisce ainsi dans le corps même du texte, dont traditionnellement il était absent. Il considère que des textes écrits de cette manière « annoncent ou entérinent une tendance majeure des formes contemporaines, la dissociation entre la parole et l'action, entre l'action et sa représentation » (Ryngaert, 2012, p. 17).

Les auteurs et les autrices s'immiscent en effet dans le texte et jusque dans sa mise en page, plutôt que d'avoir recours à des didascalies. Pensons à *Ennemi public* de Choinière (2014) ou à *Corps célestes* de Dany Boudreault (2017). Dans le premier cas, les répliques sont réparties sur quatre colonnes, chacun des quatre personnages

principaux ayant la sienne. Les chevauchements de répliques sont multiples, comme dans une tentative de donner au naturalisme un caractère faussement documentaire et obligent les acteurs à un travail choral. Dans *Corps célestes*, certains dialogues se déplacent au centre de la page, à d'autres moments des répliques se retrouvent toutes sur une même ligne, encore ici suggérant un chœur. L'emplacement des répliques devient une indication de jeu à l'intention des acteurs.

Jubenville (2009), à propos du *Ventriloque* de Larry Tremblay (2001) constate que ce texte se présente « non pas comme une matière trouée, lacunaire, que viendrait parachever ou accomplir la mise en scène, mais bien comme le lieu où celle-ci est constamment mise en crise, où le travail d'interprétation ne va pas de soi » (Jubenville, 2009, p. 73). Il se réfère au concept de « texte troué » d'Anne Ubersfeld (1981) où le texte « incomplet » serait comblé par la mise en scène.¹¹⁴ Étienne Lepage en entretien me dira travailler à faire des textes qui obligent en quelque sorte les metteurs en scène à « passer au travers ». Il a compris très tôt, alors qu'il était encore à l'ENT « qu'il fallait une matière théâtrale et non une pièce de théâtre. Une matière que tu donnes et qui est incontournable. » Le metteur en scène « ne peut rien faire d'autre que ce que tu as fait, mais il y a mille manières de le faire. Et tu ne dis pas comment le faire. » (É. Lepage, entretien, 29 novembre 2017)

5.2.4 La construction du texte : action dramatique, situation, structure

Je n'ai pas senti de divergences de vues profondes sur les notions de construction d'un texte dans mes entretiens. Les auteurs et les autrices accompagnés travaillent avec une diversité de formes, de langues et d'enjeux. Il s'agit de trouver le bon outil de dramaturgie pour s'assurer que « ça tient ». En fait, il n'y a qu'un terme qui

¹¹⁴ Ce concept, comme celui de la « mort de l'auteur » (Barthes, 1968/1984 et Foucault, 1969) a sans doute été parfois un peu trop pris au pied de la lettre par des auteurs et autrices.

semble, faussement, je crois, ne pas faire consensus et c'est le personnage. Pour cette raison, je l'aborde séparément.

Avant de poursuivre, il faut constater que personne ne m'a parlé de l'importance du conflit. Une seule personne en fait mention comme l'un des éléments de la construction d'un texte. La dramaturgie contemporaine comme le mentionne Sarrazac (2012) ne s'appuie pas toujours sur un conflit traditionnel, plutôt remplacé par des « micro-conflits ». Je crois tout de même que cette notion est implicite dans les propos des personnes qui accompagnent : une situation implique des forces en présence, une action dramatique reposera sur une quête, etc. Et c'est un conflit de valeurs qui est au cœur de *Zoé*, la plus récente pièce de Choinière (2020).

Plusieurs personnes qui accompagnent font référence à la « situation », mais le sens donné au terme n'est pas toujours le même. Pour Diane Pavlovic, il s'agit d'un cadre spatio-temporel :

De plus en plus, et c'est peut-être très personnel, je trouve qu'il n'y a plus de situation dans les textes. Il n'y a que des réflexions qui flottent et qui ne sont jamais ancrées dans une situation. Même s'il s'agit de l'histoire d'une idée, il faut qu'il y ait une trame. L'auteur peut très bien construire un univers fantasmatique, ne rien expliquer, laisser mille zones d'ombres et qu'il revienne au spectateur d'échafauder son scénario, il faut un cadre. Si l'on considère que l'urinoir de Marcel Duchamp est une œuvre d'art, c'est parce que ce dernier l'a présenté comme tel. Il faut un cadre et cette notion est en train de se dissoudre je ne sais où. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

On peut émettre l'hypothèse que les auteurs ou les autrices de tels textes ont peut-être poussé trop loin le concept du « texte troué » d'Ubersfeld (1981) précédemment évoqué, ou pensent faussement qu'ils laissent ainsi toute la place à la mise en scène. Dans le panel du matin, Pavlovic dira que ses questions dans le travail avec les étudiants portent beaucoup sur la situation : « Quel est ton cadre ? Sur quoi attires-tu

notre œil ? Qu'est-ce qui est en train d'arriver ? Quelle est la situation de départ ? » (D. Pavlovic, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019)

Lehmann (1999/2001) voit dans la situation une marque du postdramatique et évoque lui aussi l'œuvre de Marcel Duchamp où l'objet esthétique « fonctionne comme déclencheur, catalyseur et cadre pour un processus chez le spectateur » (Lehmann, 1999/2001, p. 169) C'est d'ailleurs ainsi qu'il voit une utilisation possible de la situation. Le spectateur « se voit contraint à se disputer virtuellement avec le créateur du processus théâtral : qu'attend-on de lui ? » (p. 169) *Manifeste de la jeune-fille* (2017) de Choinière a sans doute plus à voir, ou du moins tout autant, avec la situation postdramatique qu'avec la composition musicale. Choinière, en entretien, dira que c'est la production qui lui a valu le plus de commentaires sur justement, la position ambiguë dans laquelle il plaçait les spectateurs.

Il serait difficile d'aborder la situation sans, par ailleurs, évoquer *Les trente-six situations dramatiques* de Polti (1924/1980) et *Les deux cent mille situations dramatiques* de Souriau (1950). Ces auteurs tentent d'isoler ce qui, chez Polti, constituerait le cœur de la fable, le moteur – la machine—d'une fiction dramatique ou romanesque des Grecs au début du XX^e siècle et chez Souriau, ce qui serait une sorte de grammaire de la structure dramatique¹¹⁵. Ces deux essais disent bien, je crois, l'importance qu'on a attaché au XX^e siècle à la situation, comme résumé ou comme base du conflit dramatique.

Paul Lefebvre s'intéresse lui aussi à la situation et c'est le terme qu'il avait retenu pour le panel du matin. Pour le préciser, il évoque le modèle de construction où l'on passe d'un état stable à une déstabilisation puis à un état meilleur ou pire. Il ajoute

¹¹⁵ J'avoue que le recours aux signes astrologiques pour identifier certains éléments nuit un peu à la crédibilité de l'entreprise (et à la lecture).

qu'il y a parfois deux déstabilisations comme chez Shakespeare. Mamet (1998/2013) décrit cette structure comme un « match parfait » : « Qu'a-t-on envie de voir dans un match parfait ? [...] En réalité, on veut voir une structure en trois actes. » (Mamet, 1998/2013, p. 15) Chacun des actes ouvre sur une situation qu'un événement vient modifier, amenant une nouvelle situation. La deuxième déstabilisation évoque les structures en cinq actes. Pour Lefebvre, la situation génère des actions qui révèlent le personnage. Elle est créatrice de tensions et oblige à explorer ce qui se passe au présent. Par contre, son intérêt pour la musique l'amène à se demander ce qui fait avancer l'œuvre dans la durée.

Cette question de la durée, inhérente au spectacle de théâtre et donc, au texte est centrale. Comme Paul Lefebvre, l'intérêt de René Gingras¹¹⁶ pour la musique le porte à se soucier du temps comme durée :

Je trouve qu'un texte pour le théâtre doit répondre à une contrainte absolue qui est celle du temps. C'est en cela que le texte de théâtre est à rapprocher de la musique – bien au-delà de la « musique de la langue ». Il n'y a pas de musique de l'instant. Qui dit musique, dit déroulement dans le temps, et donc organisation de cette durée. Et donc structure. (R. Gingras, entretien, 25 juillet 2016)

C'est ce qui l'amène à préférer le terme d'action dramatique, proposant cette définition : l'action dramatique est ce qui se passe dans la tête du spectateur. Le public de théâtre est captif. Il ne peut sortir et revenir comme il veut. Un texte de théâtre n'est pas un roman qu'on dépose et qu'on reprend ou une installation dans une galerie ou un musée devant laquelle on passera quinze minutes ou trois heures. Il a développé cette définition au fil des nombreuses années où il a donné un cours-atelier à l'ENT portant sur la structure puis sur l'adaptation de nouvelles. Cette action dans la tête du spectateur est développée de diverses façons. Si la musique est déployement,

¹¹⁶ Gingras devait faire partie du panel d'experts. Un cas de force majeure l'en a empêché, mais il m'a transmis ses notes.

au théâtre, ce déploiement passe par une situation, une argumentation, la force ou l'étrangeté d'une langue, par une action en scène :

Tous les *riffs*, tous les contrepoints, tous les bruits concrets qui pourraient survenir de manière aléatoire, [...] ils sont tous possibles, à cette condition : que l'auteur sache faire en sorte de nourrir la foi du spectateur en un résultat probant, avec lequel il pourra partir à la fin. (R. Gingras, réponses transmises pour le pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019)

Gingras précise qu'il faut bien sûr aménager des paliers, insérer des pivots. On pense moins à la *Poétique* d'Aristote qu'aux structures en superposition de Pavis (*L'analyse des textes dramatiques de Sarraute à Pommerat*, 2016). Pavis analyse, alors que Gingras veut susciter et encadrer l'écriture des jeunes auteurs et autrices de l'ENT. La proposition de ce dernier rappelle la « voix muette de l'écriture » dont parle Jon Fosse : « Ce n'est pas ce qu'on voit et ce n'est pas ce qu'on entend, la matière du spectacle, c'est une matière mentale, qui circule dans l'imaginaire des spectateurs, dans leur instinct, dans leur vie intérieure. » (cité dans Tackels, 2015, p. 42) La définition de Gingras de l'action dramatique semble faire écho à la forme hybride du drame-de-la-vie de Sarrazac. Elle repose aussi sur la position du spectateur, d'une façon bien précise. Quelle activité le texte fait-il naître dans l'esprit de la personne qui accompagne ?

Quant à la notion de structure, je l'ai utilisée dans mes questions comme un terme général et je laissais aux personnes rencontrées la latitude de le préciser. Diane Pavlovic est particulièrement à l'aise avec le terme :

La scène est une unité chronologique, le tableau est une unité spatiale. La scène suppose une continuité linéaire, quelque chose qui s'est passé avant et quelque chose qui va se passer après. Déjà qu'un auteur se demande comment il découpe sa pièce dit quelque chose... Pour moi, la structure est assez technique. C'est l'organisation du texte. [...] Pourquoi ceci arrive à la scène 2 ? Pourquoi tu veux que ça commence avec un monologue ? Toutes les questions. Si je trouve étrange que la pièce commence de cette façon, je dis : Pourquoi as-tu voulu

commencer comme ça ? S'il me l'explique et qu'il tient à commencer ainsi, cela lui appartient. (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

On m'a dit, bien sûr, qu'il y avait plus d'une structure dans un texte. Toutefois, pour plusieurs personnes, structure et action se rejoignent. Ainsi Sara Dion :

Je vois deux choses quand on parle de structure. Le texte serait une sorte d'organisme et si des choses sont abandonnées en chemin, cela aura une incidence sur notre compréhension. Mais je ne peux pas m'empêcher de me mettre dans la position du public. [...] Et là, la structure au sens plus conventionnel m'apparaît : 'Tu vois, au milieu, on ne sait plus où on en est dans la fable. Il y a même une sorte d'anti-climax.' (S. Dion, entretien S. Dion et P. Lefebvre, 22 août 2016)

Elle conclut que souvent, ce n'est pas l'action dramatique qui est en cause, mais la façon dont les informations sont ordonnées. Dans le même ordre d'idée, on fait un lien entre structure et tension dramatique. Si la structure est ce qui fait que « ça tient », la tension semble l'élément... dont on rêve. Comme s'il devait y avoir une adéquation entre l'urgence de l'enjeu et une structure en tension.

Ces notions, bien sûr, sont des points de repères et non des modèles à suivre. Surtout, il ne faut pas perdre de vue la passion des personnes qui accompagnent à l'égard du « regard sur le monde » des auteurs et autrices, du sens que ces derniers construisent en écrivant. Pour que le spectateur ait accès à ce regard, à ce sens qui émerge, on se préoccupe de la « machine ». Et comme le rappelle d'entrée de jeu Joseph Danan (2010) dans *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* : « Dans 'dramaturgie', il y a *drama*, l'action » (Danan, 2010, p. 8).

5.2.5 Le personnage

En ce qui concerne le personnage, certaines personnes m'ont dit qu'ils s'en occupaient « en dernier ». D'autres en parlent peu. On privilégie la situation, les

thèmes, la structure. Par contre, on a pu voir¹¹⁷ qu'au CEAD, les auteurs et les autrices profitaient des ateliers avec acteurs pour vérifier la cohérence de leurs personnages et une analyse attentive des entretiens révèle que le personnage demeure très présent : c'est son désir, sa volonté et les obstacles qu'il rencontre qui font progresser le texte. Plusieurs seraient certainement d'accord avec Ryngaert (2006) qui, dans les dramaturgies traditionnelles, voit le personnage comme un « carrefour du sens », qui « vectorise la fable » (Ryngaert, 2006, p. 14).

Mais on se méfie de la « psychologie ». Et d'ailleurs, bien souvent, cette dernière n'est absolument d'aucun secours. Comme Carole Fréchette le précise :

Richard III a une psychologie, mais ça ne fait pas de cette pièce, une pièce psychologique. Un théâtre psychologique est un théâtre qui explique tout par la psychologie. Tennessee Williams était comme ça. À l'École, je vois souvent des étudiants qui arrivent en disant qu'ils ne veulent pas faire un théâtre psychologique. Et donc, ils ne veulent pas préciser leurs personnages. Je leur dis que le personnage doit avoir une vie. Dans la dramaturgie contemporaine, les personnages de Martin Crimp ne sont pas dénués de toute psychologie. On met des êtres humains en scène. Qu'est-ce qui nous fait bouger, aimer, vouloir, ne pas vouloir. (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018)

Pour le panel, Fréchette a mis cette notion en tête de liste, précisant que ce qu'elle trouve le plus difficile est de mettre en marche un personnage, tant en accompagnement que dans sa propre écriture. « Qu'est-ce qui fait que ce personnage est en mouvement ? » (C. Fréchette, entretien, 15 juin 2018) Danan dans le *Lexique du drame moderne* (Sarrazac, 2010) s'intéresse à cette notion de mouvement. S'il était au départ donné par l'action, aujourd'hui, il peut être « 'mouvement(s) de l'âme' » (p. 136) comme chez Maeterlinck et non seulement action scénique. Danan conclut que « la valeur du mouvement de l'œuvre se trouve dans celui qu'il fait naître chez le spectateur : ce que l'on nomme émotion et qui peut devenir alors mise en branle de la pensée. » (p. 137)

¹¹⁷ Dans le sous-sous chapitre 4.2.2.

On notera également avec Bouchet (2014) que le personnage occupe encore une place importante dans les textes québécois. Chez les auteurs que la chercheuse a étudiés, elle remarque une constante recherche « à échapper au réalisme psychologique qui est encore très présent dans le paysage théâtral d'Amérique du Nord. [...] [Ils] se fondent d'abord sur deux pôles d'écriture pour donner naissance à leurs personnages: la langue, une langue qui doit être singulière et force d'affirmation, et le corps, le corps réel de l'auteur comme fondement du corps fictif du personnage ». (Bouchet, 2014, p. 329-330)

En accompagnement, les commentaires porteront souvent sur la langue, la parole. Quant à la mise en marche du personnage, il est vrai qu'elle n'est pas toujours facile à poser, éloignée de la psychologie, mais demeurant tout de même sensible.

5.2.6 Les outils de dramaturgie et les écritures atypiques

La progression dramatique peut se développer à partir d'une quête, mais aussi d'une situation ou d'un conflit – conflit d'idée, d'intérêt, etc. De son côté, Louis-Dominique Lavigne, en entretien, a mentionné avoir recours au fil narratif quand il est amené à travailler sur des textes atypiques. Il revient sur cette notion pendant le pique-nique dramaturgique. Dans certains contextes, il lui arrive de tomber sur des textes comportant beaucoup de faiblesses et pour lui, la façon de faire son chemin est de trouver le fil narratif, de pouvoir ensuite raconter à l'auteur ou à l'autrice, la fable de sa pièce. Il ne tient pas à l'histoire de manière absolue. Mais le texte qui ne raconte pas d'histoire devra tout de même être structuré et il évoque Beckett et Sarraute. Il dit avoir beaucoup lu sur l'écriture des contes. On songe au modèle de Propp¹¹⁸. Le fil

¹¹⁸ Propp, dans *Morphologie du conte* (1928/1965), a étudié la structure des contes russes traditionnels et en a tiré un modèle comportant 31 fonctions (des actions significatives) et sept catégories de personnages. Greimas s'inspirera de son travail.

narratif, pour Lavigne, c'est d'abord la fable. En entretien, il mentionne qu'il lui arrive de faire du coaching de groupes, de collectifs, notamment en Belgique, qui travaillent en écriture de plateau. Son accompagnement n'est pas de la dramaturgie de production. Il porte sur l'écriture :

Dans ce type de contexte, c'est beaucoup l'histoire qui devient mon fil. Pas les personnages, pas la situation, mais l'histoire. Pas l'action, mais ce qu'ils veulent raconter comme histoire. Je travaille avec eux à ce que la ligne soit claire, très claire et ensuite, ils pourront partir de là, la faire éclater. (L.-D. Lavigne, entretien, 30 mai 2018)

Pour Lavigne, le narratif est important dans tous les domaines : poésie, roman, cinéma, danse. En danse, cela passera par des leitmotifs, par exemple. Il ajoute que ce n'est pas tant pour le spectateur que cela importe, mais pour les créateurs, pour la logique de leur montage. J'ai moi aussi emprunté le même chemin, pour un texte qui servait de base à un spectacle multidisciplinaire et cela, en accompagnant le texte, non la production.

Dans des écritures atypiques, on aborde la structure autrement. Une personne racontera les questions suscitées chez elle par un auteur ou une autrice qui cherchait à créer un état chez le spectateur et non à développer une situation, un propos ou à raconter une histoire :

Alors j'ai travaillé par tableau. Savoir à quoi sert chaque tableau et faire en sorte que chacun serve de façon différente la construction du texte. Cela nous a aussi aidés à avoir un langage commun. Il s'agissait d'éviter que deux tableaux servent de la même façon. Ils peuvent avoir le même but mais en procédant autrement. C'est ainsi qu'on a travaillé, en se demandant à quoi ça sert. (E-4)

Par tableau, car en effet, bien souvent, dans ces textes, la temporalité joue peu, ou en tout cas, pas de la même manière, comme dans *Manifeste de la jeune-fille* (2017) de Choinière dont la structure repose pendant toute la première partie sur un procédé de répétition. Ou encore *Toccate et fugue* (2017) d'Étienne Lepage écrit dans une sorte

de naturalisme absurde, en temps réel. Ou *J'accuse* (2015) d'Annick Lefebvre. Plus l'écriture est atypique, plus on se rapproche bien souvent de la pièce-paysage (Vinaver, 1993) où la progression dramatique se fait par « juxtaposition d'éléments discontinus, à caractère contingent » (p. 901). L'accompagnement de l'auteur de ce texte atypique dont le projet était de provoquer des sensations et de créer un état chez le spectateur s'est déroulé à l'extérieur du CEAD. Il s'agit du seul projet dont on m'ait parlé qui s'intéressait à la sensorialité.

5.3 Retour sur le contenu de ce chapitre

Un modèle peut devenir un carcan. Des outils entre des mains malveillantes ou inexpérimentées peuvent se révéler dangereux : on a besoin d'une pelle pour faire des transplantations dans un jardin, mais on peut aussi s'en servir pour tuer un homme. Ce qu'il faut retenir de cet exercice, je crois, c'est que cet accompagnement se fait sur mesure et que les outils s'adaptent. Il convient sans doute également de nuancer certains points de vue. Par exemple, Diane Pavlovic, René Gingras, Louis-Dominique Lavigne ont une longue expérience de l'accompagnement, mais travaillent aussi depuis de nombreuses années avec les jeunes étudiants et étudiantes de l'École nationale.

Plusieurs personnes m'ont fait part de leur crainte du formatage, de trop « cadrer » un texte. Il y a, dans tout programme de formation, je crois, ce danger et on peut aussi « formater » de manière postmoderne. Toutefois, dans le cadre restreint d'un accompagnement, le risque me paraît mineur. Ou alors, cet auteur n'a pas la colonne vertébrale d'un créateur, ou encore il est très impressionné par la personne qui l'accompagne et qu'il voit comme un maître. Chose certaine, ce risque existe aussi au CEAD.

Je m'interroge sur mon animation dans les ateliers. Mais dans le coaching, je le fais encore plus parce que c'est *touchy*. Tu peux faire rater une pièce ou tu peux faire récrire la pièce par la personne de la façon dont toi, tu l'écrirais. Il y a toutes sortes de danger. (L.-D. Lavigne, entretien, 30 mai 2018)

Comme Louis-Dominique Lavigne, je me suis posé la question de faire rater une pièce. Est-ce que j'avais fait et dit la bonne chose, à tel moment, dans cet accompagnement ? Ne suis-je pas trop intervenue ? Ces craintes, à mon avis, indiquent surtout que la personne qui accompagne ne se pose pas comme détenant un savoir absolu. Chez la très grande majorité des personnes que j'ai rencontrées, je n'ai pas senti qu'elles se mettaient en position de pouvoir dans un accompagnement. Certaines étaient même mal à l'aise de sentir qu'un auteur ou une autrice leur en accordait autant.

Les textes n'ont pas tous les mêmes qualités et les auteurs, autrices n'ont pas tous les mêmes forces. Trois personnes dans mes entretiens m'ont parlé du même auteur sans le savoir. Ces trois personnes ont travaillé avec lui dans des contextes différents, à divers moments de sa formation, mais tous les trois m'ont dit comment ils avaient été impressionnés par sa façon de travailler. L'une de ces personnes le mentionne comme un exemple de la difficulté éprouvée à coacher un auteur fort, disant qu'après vingt minutes de rencontre, elle n'avait plus rien à dire ! Une autre personne juge également qu'il est plus difficile d'accompagner un auteur fort. À moins d'être en présence de ce qu'une personne appelait un « auteur très moyen », dont l'écriture réserve peu de surprise, chaque accompagnement est donc un plongeon dans l'incertitude.

En terminant, j'aimerais revenir à la notion de situation en partant de deux textes publiés et qui ont été des spectacles : *Ainsi parlait...* et *Logique du pire* d'Étienne Lepage (2016). Pour le premier texte, c'est Lepage qui a sollicité la collaboration du chorégraphe Frédérick Gravel et pour le second, la collaboration déjà amorcée s'est

poursuivie, mais avec Lepage assumant un rôle plus important dans la mise en scène. Je me souviens, à la découverte de *Ainsi parlait...* avoir dit à Étienne Lepage qu'à mon avis, si Tchekhov existait aujourd'hui, c'est ce qu'il aurait écrit. Je retrouvais dans ce spectacle la vision à la fois drôle et impitoyable de Tchekhov sur ses contemporains et, comme le résume Gravel dans sa préface, une écriture qui « témoigne d'une pensée, met en image concrète les balbutiements de nos esprits pris entre le désir courageux d'une lucidité aveuglante, et la timidité ou la gentillesse peureuse du brave sens commun » (Gravel, dans Lepage, 2016). Il n'y a pas de didascalies dans ces textes. Gravel les voit comme une partition. On pourrait sans doute parler d'une écriture par fragments, postdramatique, ou d'une pièce-paysage. Il y a, par contre, des situations qu'on peut voir comme autant de micro-machines. Peut-on imaginer que de jeunes auteurs ou autrices rêvent de ce type d'écriture, mais ne savent comment la mettre sur papier ? Étienne Lepage n'a pas eu recours aux services d'accompagnement du CEAD pour l'écriture de ces textes, alors qu'il a l'habitude de le faire pour ses textes écrits en solo. Cette écriture peut-elle se développer en-dehors d'une étroite collaboration avec le plateau, avec des acteurs-danseurs ? C'est cet aspect de l'écriture et de l'accompagnement qui est abordé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VI

PRATIQUES PRÈS DU PLATEAU : QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

6.1 Les écritures dont il est ici question

Danan (2013) appelle de ses vœux l'émergence de « nouvelles pratiques qui n'isolent plus l'auteur dramatique dans le secret de sa chambre ». Il poursuit :

Et n'est-ce pas vers un retour de l'écrivain au plus près du plateau que tout nous pousse aujourd'hui, afin que ne soient plus séparées sa pratique et celle du créateur scénique, que lui aussi (et pas seulement les metteurs en scène, et pas seulement les plasticiens, les chorégraphes et les musiciens) est appelé à devenir ? (Danan, 2013, page 80)

Les « nouvelles pratiques » dont il est question dans ce chapitre sont justement le fait d'auteurs et d'autrices, membres du CEAD, soit le terrain de ma recherche. Ces pratiques ont en commun de favoriser une création avec le plateau. Le texte n'en est pas nécessairement le centre et celui-ci s'élabore par de nombreux allers-retours entre le bureau de l'auteur ou de l'autrice et la salle de répétition, ou par improvisation avec les acteurs et les actrices, ou par la cueillette et le montage de documents, etc. Il est question de théâtre d'objet, de théâtre *in situ* ou documentaire, de spectacles multidisciplinaires ou interartistiques. Et s'il faut chercher une filiation à ces

pratiques, c'est sans doute dans les générations de créateurs et de créatrices qui les ont précédés au Québec même.

Car, au Québec comme ailleurs, ces pratiques diversifiées existent depuis de nombreuses années. Les années 1980 marquent un tournant à cet égard. Les collectifs dont le travail était axé essentiellement sur une « prise de parole engagée » céderont progressivement la place à des créateurs et des créatrices intéressés par l'expérimentation et le décloisonnement des pratiques artistiques. Pour Lesage (2001), « le rapport du théâtre aux arts plastiques, visuels et sonores serait ainsi relié à la volonté d'explorer autrement différentes facettes du réel » (p. 336). On peut évoquer Jean-Pierre Ronfard, Robert Gravel et le Nouveau Théâtre Expérimental, Pol Pelletier et le Théâtre expérimental des femmes, Robert Lepage et Ex-machina, Gilles Maheu et Carbonne 14, qui tous ont exercé une influence marquante sur les générations qui les ont suivis. Dans un premier temps, à l'exception de Ronfard et de Gravel, ces créateurs se disaient auteurs de spectacles et non de textes. Et en effet, la force des œuvres de Gilles Maheu résidait dans « la puissance cathartique » (Vigeant, 2001) de ses images scéniques plutôt que dans l'utilisation des mots. Robert Lepage a longtemps retardé la publication du texte de ses productions et la publication de 887¹¹⁹ demeure la trace d'un spectacle avec moult précisions données sur le décor et les déplacements plutôt qu'une partition pouvant être recréée par un autre artiste¹²⁰. Ces créateurs ne sont pas issus du programme d'écriture de l'ENT et à l'exception de Ronfard, ne sont pas membres du CEAD, c'est-à-dire n'ont pas de lien avec mes terrains de recherche. Par contre, il en va autrement de ceux et celles qui les ont suivis

¹¹⁹ L'Instant scène, Québec, 2016.

¹²⁰ En cela, les publications de Lepage diffèrent des textes publiés de Rodrigo Garcia ou Angélica Liddell qui ne comportent aucune didascalie.

et qui reconnaissent avoir été marqués par leur travail, comme Wajdi Mouawad¹²¹, Pascal Brullemans, Olivier Choinière, Christian Lapointe, Étienne Lepage, Francis Monty ou Marilyn Perreault. Lors de la longue table en après-midi du pique-nique dramaturgique, Francis Monty raconte que juste avant son entrée à l'ENT, il a vu *La forêt* de Carbone 14 (1994) et *Terre promise/Terra promessa* du Théâtre de la Marmaille (1989/1993) (aujourd'hui Les Deux Mondes). Ces deux spectacles sont un déclic pour lui, c'est le théâtre qu'il veut faire, mais il n'y a pas de mots dans ces productions et il est inscrit dans le programme d'écriture¹²².

Arrive aujourd'hui une autre génération, composée entre autres de Maxime Carbonneau, Gabriel Plante, Félix-Antoine Boutin ou Émilie Monnet. Des auteurs ou des autrices venus s'installer au Québec comme Jean-Paul Quéinnec ou Marie-Louise Bibish Mumbu ont aussi des pratiques diversifiées. Tous ces auteurs et autrices sont membres du CEAD et au moins l'un d'eux, Gabriel Plante, est diplômé du programme d'écriture. Cette énumération est évidemment incomplète car uniquement composée de membres du CEAD. Marie Brassard, Nathalie Derome, Anne-Marie Ouellet, Mani Soleymanlou ou Jacob Wren qui ont tous des pratiques alliant écriture scénique et textuelle, n'y figurent pas. Il n'en demeure pas moins qu'on peut constater que ces pratiques avec le plateau sont désormais bien présentes dans mes terrains de recherche, notamment au CEAD.

¹²¹ Wajdi Mouawad n'est plus membre du CEAD, mais l'a été pendant de nombreuses années. Choinière, Monty, Brullemans et Lepage sont diplômés du programme d'écriture en plus d'être membres du CEAD.

¹²² J'enseignais à l'École à l'époque. Monty venait d'obtenir son baccalauréat en études françaises de l'Université de Montréal. Je me rappelle très bien qu'il expliquait vouloir écrire, pour son spectacle de finissant, un texte comme *L'heure où nous ne savions rien l'un de l'autre* de Peter Handke (1992/1993), écriture scénique et méditation descriptive découverte dans mon cours. Il ajoutait que l'École n'accepterait pas ce genre d'écriture. André Brassard et moi nous étions empressés de le détromper. Le résultat, *Par les temps qui rouillent* (1999), comporte des dialogues, mais est écrit par fragments et annonce l'intérêt de son auteur pour le théâtre d'objet.

Pourquoi certains, certaines deviennent membres du CEAD et d'autres pas ? Il n'entre pas dans ma recherche de tenter de le savoir. Toutefois, on peut garder en tête trois facteurs. Le premier est de savoir jusqu'à quel point cette personne se perçoit comme un auteur ou une autrice de texte, plutôt qu'un créateur ou créatrice de spectacle ou d'événement. Le deuxième facteur a trait aux services offerts par le CEAD : en quoi sont-ils susceptibles de répondre aux besoins de ce créateur ou de cette créatrice ? Brassard, Derome, Ouellet ont leur propre compagnie, leurs équipes et leurs moyens de diffusion. Par contre, on peut penser qu'ils pourraient bénéficier des réseaux de circulation développés par le CEAD pour les auteurs, les autrices et leurs textes. Un troisième facteur, peut-être le plus déterminant est également à prendre en compte : par le passé, le CEAD n'a pas toujours été ouvert à ces écritures avec le plateau.

Pour revenir à mon terrain de recherche, les pratiques de ces auteurs et autrices, membres du CEAD, ont peu de points communs. Monty travaille en solo ou en collectif à du théâtre d'objet. Marilyn Perreault écrit et met en scène un théâtre acrobatique. Étienne Lepage a développé plusieurs collaborations avec des chorégraphes. Brullemans écrit en solo, mais également à partir du travail des acteurs et des actrices sur le plateau. Choinière a écrit et réalisé de nombreux déambulatoires et met maintenant lui-même en scène ses textes. Émilie Monnet est une artiste multidisciplinaire venue à l'écriture, etc. En fait, au moins un point les réunit : ils ont tous à un moment ou un autre cumulé plusieurs fonctions sur un même spectacle : écriture, mise en scène, jeu. Mais il n'a pas nécessairement été facile pour eux d'être reconnus comme ayant la capacité de le faire. Comme Choinière le mentionne avec ironie :

Parmi mes textes qui ont été produits, j'en ai mis plus de la moitié en scène, bien qu'un auteur dramatique ne puisse pas *vraiment* mettre en scène. Comme on dit : il est trop collé *suçon* texte. En revanche, un acteur peut très bien être un auteur : il a l'expérience de la scène, *lui*. (Choinière, 2006, page 120)

Joël Pommerat fait la même constatation : « On a fait croire aux auteurs qu'ils n'étaient pas capables de mettre en scène, on leur a dit vous savez c'est un métier (et par conformisme les choses se sont installées comme ça) ». (Galea et Pommerat, 2007, page 18.) Monty et Perreault pourraient sans doute faire écho à cela à leur manière. Et Pascal Brullemans a longtemps été perçu comme le collaborateur du metteur en scène Éric Jean et non comme un créateur à part entière. Toutefois, la situation est en train de changer. D'ailleurs, il y a maintenant de plus en plus d'auteurs ou d'autrices qui se manifestent en scène, qui jouent ou performant, et non plus uniquement l'inverse, soit des acteurs ou des actrices qui passent à l'écriture. De chercher à faire du spectacle de théâtre une « expérience » pour reprendre le vocabulaire de la performance et non seulement une « représentation » amène les auteurs et les autrices à mettre en scène leurs textes et à envahir eux-mêmes la scène. L'auteur ou l'autrice ne s'efface plus derrière ce qu'il a écrit. Ce ne sont pas que ses mots qui sont travaillés en salle de répétition, qui vibrent sur une scène. Pauline Bouchet (2014) le constate dans sa thèse consacrée aux écritures dramatiques québécoises :

Or, cette volonté de l'auteur de reprendre une place dans le processus théâtral, jusqu'à même être sur scène, comme c'est le cas de Danis, peut être définie comme une réelle tendance du théâtre québécois le plus récent qui privilégie le modèle de l'auteur-acteur, capable de performer ses propres textes et de concevoir des autofictions théâtrales. (Bouchet, 2014, p. 329)

En plus de Danis, pensons, entre autres, à David Paquet (*Papiers mâchés*, 2015), Jean-Philippe Lehoux (*Napoléon voyage*, 2014), ou Pascale St-Onge (*Kink*, 2018, avec Frédéric Sasseville-Painchaud), qui sont, comme Danis, d'abord des auteurs, autrices et non des acteurs ou actrices passés à l'écriture. On a beaucoup écrit sur le corps de l'acteur. Pourrait-on dire que l'auteur mutant (Jubinvillle, 2009) est en train de se découvrir un corps ?

En s'impliquant ainsi concrètement sur scène, le rapport de ces créateurs et créatrices avec l'équipe de production se modifie. Peu d'entre eux s'inscrivent dans une démarche totalement collective, mais les interactions en salle de répétition travaillent le texte. Tackels (2015) considère comme l'une des grandes faiblesses du théâtre au XX^e siècle le fait que « les écrivains de théâtre ont été largement éloignés... des théâtres. On a fini par ne plus les regarder que comme des écrivains – des auteurs – en oubliant qu'ils sont d'abord, pour pouvoir écrire, des artisans de la machine théâtrale. » (Tackels, 2015, p. 106)

J'ai profité du pique-nique dramaturgique pour demander à certains de ces créateurs et créatrices quels étaient leurs besoins d'accompagnement. J'ai aussi demandé aux diplômés de l'ENT et aux auteurs du CEAD, via les questionnaires de mon enquête, la place de ces écritures dans leur formation ou dans leur utilisation des services dramaturgiques. Également, dans mes entretiens, quelques personnes ont abordé leurs expériences de ces pratiques, soit comme créateur ou créatrice ou comme conseiller ou conseillère dramaturgique.

6.2 Quelle place pour ces écritures à l'ENT et au CEAD ?

6.2.1 État de la situation

À l'ENT, selon les besoins exprimés par les étudiants de deuxième et troisième, divers cours-ateliers sont donnés ponctuellement au fil des ans, par exemple, sur le théâtre documentaire ou le théâtre *in situ*. Les moyens sont restreints : les étudiants et étudiantes du programme travaillent entre eux et pour eux. Ils écrivent, se mettent en scène et jouent. Les autres programmes de l'École ne sont pas impliqués. Ces cours-ateliers sont appréciés :

Nous avons demandé de toucher à la création de plateau / collective. Jacques Laroche nous a encadrés. Nous partions d'objets intimes que nous devions

apporter. C'était tout doux. Nous avions aussi à jouer. Je ne garde pas un grand souvenir du spectacle en tant que tel qui en a résulté, mais du plaisir avec lequel le travail s'effectuait, oui. Encore une fois, la désinvolture de l'approche nous sortait de nos angoisses et nous rendait plus humbles dans le travail, je crois. Le geste d'écrire y était peut-être moins... sacralisé. (D-1)

Jacques Laroche a été formé au Conservatoire de Québec et on croit reconnaître dans cette description des éléments du Cycle Repère enseigné par Jacques Lessard au sein de cette institution. Une personne qui mentionne dans son questionnaire travailler aujourd'hui exclusivement en écriture avec le plateau dit avoir connu à l'École une forme d'initiation :

J'ai dû adapter un texte à la demande d'un metteur en scène qui voulait ajouter des personnages. Une bonne partie de la réécriture se faisait pendant les répétitions ; certaines scènes s'écrivaient le matin et leur mise en place se faisait l'après-midi. J'ai trouvé ce processus (qui est près de l'écriture de plateau) fort instructif. Par contre, il fut initié par le metteur en scène. Je me suis lancé dans l'aventure car je savais qu'une telle occasion ne se représenterait peut-être plus. (D-11)

Même si seulement le tiers des diplômés de l'ENT ont expérimenté l'écriture avec le plateau pendant leur formation (5 sur 15), plus de la moitié (8 sur 15) ont travaillé au moins une fois de cette manière à leur sortie. On émet peu de réserves sur la quasi-absence d'apprentissage. On considère que la formation reçue dans son ensemble s'avère utile :

Quand j'ai à travailler en groupe ou à partir d'improvisations ou dans des formes de création plus éclatées, ce qui m'aide le plus n'est pas tant des techniques d'écriture acquises lors de ma formation, mais un sens critique que j'ai indéniablement eu à développer à l'École. Je crois savoir analyser un travail artistique en gestation, quel qu'il soit, et poser de bonnes questions. En tout cas, je me sens outillé pour le faire. Que ce soit au cirque, au théâtre, au cinéma, à la télé, en humour... le mode et le domaine de création importe peu. (D-1)

Au CEAD également, plus de la moitié des répondants (7 sur 12) disent avoir déjà écrit avec le plateau. Toutefois, seulement une personne a fait appel aux services du

CEAD pour ce type d'écriture. Diverses raisons sont évoquées, notamment le fait que le projet se déroulait à l'extérieur de Montréal. Dans tous les cas, il s'agissait d'écritures destinées dès le départ à être produites, impliquant une équipe de collaborateurs. Dans deux cas, le metteur en scène fut le conseiller au texte et l'auteur ou l'autrice, le conseiller à la production. Une personne mentionne qu'il n'y avait pas d'ouverture au CEAD pour ce genre de pratique quand elle a commencé à s'y intéresser et n'a donc pas fait appel au CEAD. D'ailleurs, les choses ne semblent pas avoir été faciles pour l'unique personne ayant eu recours aux services de conseil dramaturgique. Elle écrit avoir « travaillé très fort » pour mettre dans le texte suffisamment d'annotations rendant compte de toutes les images visuelles qui seraient développées à partir du texte. « Le but de l'auteur était de savoir si la structure se tenait, si les personnages étaient conséquents. » (A-6) Mais la seule réponse obtenue à ses questions de la part du conseiller ou de la conseillère a été que « le texte n'était pas assez avancé » alors que c'était « tout de même une première version ».

Pour compléter ce portrait, on peut constater que si les auteurs ou les autrices membres du CEAD ont fait peu appel au Centre pour ce type d'écritures, en revanche, ils ne s'y aventurent pas en solitaire, ce qui explique peut-être aussi qu'ils ne jugent pas nécessaire de rencontrer un conseiller ou une conseillère. À titre d'exemple, on peut penser à *Ainsi parlait* et *Logique du pire* d'Étienne Lepage (2016), créés en étroite collaboration avec Frédérick Gravel. *Beauté, chaleur et mort*, co-écrit par Nini Bélanger et Pascal Brullemans (2012). Ce dernier a cependant fait appel au CEAD pour *Eden* (Théâtre d'Aujourd'hui, 2019), une écriture de plateau où il était également le metteur en scène. Olivier Choinière ou Émilie Monnet ont également été accompagnés par le CEAD. De même, les résidences du CEAD

semblent s'avérer utiles, car quelques personnes y ont eu recours¹²³ pour ce type d'écriture. Les résidences permettent à l'auteur ou à l'autrice d'élaborer un premier jet ou encore de revenir sur le texte après des étapes de travail en salle de répétition, tout en profitant du regard des conseillers dramaturgiques présents. Il semble donc possible d'accompagner l'auteur ou l'autrice dans un autre contexte que la salle de répétition.

Par ailleurs, comme évoqué précédemment¹²⁴, le CEAD explore la faisabilité d'accueillir dans son membrariat des auteurs ou des autrices écrivant principalement avec le plateau. Pour le CEAD, il s'agit de s'assurer, entre autres, qu'il sera possible d'accompagner uniquement la phase de développement de ce type d'écriture et non une étape de production, demeurant ainsi fidèle à sa mission. Notons que l'exploration en écriture scénique, sans production planifiée, n'est possible actuellement, bien souvent, qu'en contexte universitaire. Même les créateurs et créatrices possédant leur propre compagnie ne disposent pas toujours de budget de recherche ou d'exploration, les subventions étant attribuées à la production, situation maintes fois critiquée. Par contre, en contexte universitaire, comme à l'UQAM notamment, la recherche-crédation est fortement encouragée et ne cesse de se développer et les étudiants des cycles supérieurs ont accès aux bourses de recherche de divers organismes. Il pourrait être intéressant pour des praticiens d'emprunter cette filière pour mener à bien un projet. Toutefois cela s'accompagne d'un cursus chargé et implique des exigences méthodologiques qu'on ne retrouve pas dans la pratique théâtrale.

¹²³ Francis Monty a participé à une résidence internationale à Québec pour l'écriture de *Petit bonhomme en papier carbone*, en 2011. Émilie Monnet a été accueillie à la résidence de Gros Morne, à Terre-Neuve, en 2016 et Anne-Marie Ouellet en 2018, car il y a toujours au moins une place ouverte à un auteur ou une autrice qui n'est pas membre du CEAD.

¹²⁴ Voir le sous-sous-chapitre 1.2.4.

Ce qu'on retient de ce tour d'horizon, c'est d'abord le fait que les auteurs et les autrices sont relativement nombreux à diversifier leur pratique en se rapprochant du plateau. Tant chez les diplômés de l'École que chez les membres du CEAD, la moitié des répondants avait déjà écrit avec le plateau. Pourtant, l'École fait peu de place à ces écritures et les auteurs et les autrices du CEAD ont eu peu recours aux services du Centre pour ce type de projet par le passé. Toutefois, on constate désormais un intérêt du CEAD pour ces pratiques.

6.2.2 Les difficultés rencontrées : questions de temps et d'éthique

En fait, pour des structures comme le programme de l'ENT ou le CEAD, ces écritures soulèvent quelques difficultés logistiques et également éthiques. Il y a d'abord que ces pratiques demandent du temps. Quelques diplômés soulignent que les horaires de l'École n'y sont pas adaptés :

J'aurais vraiment préféré expérimenter un peu plus ces modes d'écriture pendant mon passage à l'École. Je savais déjà à ce moment-là que je me dirigerais vers des méthodes d'écriture qui feraient davantage appel au collectif ou au travail en salle de répétition. J'ai toutefois l'impression que la structure rigide des horaires et des présentations publiques empêchait de faire en sorte qu'un accompagnement soit possible avec une méthode d'écriture moins traditionnelle pour la pièce de finissant, par exemple. (D-13)

Comme l'un d'eux le précise, ce type de projet d'écriture devrait être pensé comme tel dès le départ. Cette personne a fait de l'écriture scénique, avant son entrée à l'École, mais n'a pas réussi à maintenir cette approche dans le cadre du programme :

J'ai insisté pour faire la mise en scène de mon propre texte de finissant pensant que j'allais faire de l'écriture scénique. Finalement, bien que j'aie assuré moi-même la mise en scène dudit spectacle, je ne l'ai pas fait dans un paradigme d'écriture scénique. [...] Le format des productions est en cause, mais aussi, le fait que le projet ne pouvait être pensé comme un projet d'écriture scénique à la base. (D-9)

Au CEAD, la question du temps joue aussi. Les écritures près du plateau reposent sur des processus qui demandent énormément de temps passé en salle de répétition et de nombreuses étapes de création. Cela dit, écrire un texte seul à son bureau est un processus qui peut aussi s'étendre sur plusieurs mois, voire plusieurs années, et les rencontres dramaturgiques ont lieu au fil du temps sur différentes versions du texte. Dans le cadre d'une écriture en solo, le conseiller ou la conseillère n'est pas assis en permanence à côté de l'auteur ou de l'autrice à sa table de travail, alors que dans une écriture avec le plateau, on a parfois l'impression que c'est ce qui est attendu. Bien sûr, le conseiller ou la conseillère dramaturgique doit avoir une connaissance de tout le projet, comme un ou une des répondants le met de l'avant : « Oui, il doit absolument prendre en compte ce qui se passe sur scène pour déceler les pléonasmes, les manques d'intrigues, les clichés, etc. » (A-6) Notons qu'ici, l'auteur ou l'autrice semble être également responsable de la mise en scène. Comme on l'a vu, les conseillers ou conseillères du CEAD manquent souvent de temps pour mener à bien leurs nombreuses tâches. L'ouverture à des projets d'écriture scéniques pourrait donc susciter quelques difficultés.

Par contre, la question du temps semble vraiment devoir poser problème dans le contexte de l'École nationale de théâtre, advenant l'initiation d'un projet d'écriture avec le plateau pour un finissant ou une finissante en écriture. Le calendrier des productions est très serré et les horaires de tous les programmes sont soumis à ce calendrier. Prévoir au cours d'une année des périodes d'écriture en salle de répétition avec les étudiants en interprétation, production et scénographie demanderait donc des ajustements dans tous ces programmes.

Une dernière difficulté peut se poser tant à l'ENT qu'au CEAD, plus spécifiquement pour les écritures développées à partir d'improvisation des acteurs et des actrices. Que se passe-t-il si un tel texte est ensuite publié et/ou produit sur une scène québécoise, mais sans que les acteurs de départ, ceux qui étaient dans l'exercice à

l'ENT ou dans l'atelier au CEAD soient impliqués ? Les situations qu'ils ont proposées ainsi que leurs mots se retrouvent dans la production ou la publication, mais pas eux. Cette façon de procéder crée parfois des malaises à l'intérieur des compagnies.

6.3 Des processus très diversifiés et des dénominateurs communs

La longue table de l'après-midi lors du pique-nique dramaturgique a permis de présenter certaines écritures avec le plateau faites par des membres du CEAD (dont plusieurs étaient aussi diplômés de l'ENT)¹²⁵.

6.3.1 Des processus diversifiés

Ces écritures reposent sur une grande variété de processus et les motivations pour se tourner vers ces pratiques ne sont pas nécessairement toutes les mêmes. Par exemple, Pascal Brullemans se souvient qu'à sa sortie de l'ENT, il voulait « écrire pour des acteurs et de la lumière ». Autrement dit, il ne s'imaginait pas écrire des œuvres littéraires portées à la scène par un metteur en scène, mais plutôt écrire pour des voix, des corps, des concepteurs. À l'École, une question de Lou Fortier¹²⁶ l'avait marqué : « Est-ce que l'écriture est une dépossession ou un acte partagé ? » Autrement dit, est-ce que l'auteur ou l'autrice doit s'effacer, renoncer à son texte et laisser la place aux créateurs du spectacle, ou est-ce que l'auteur ou l'autrice accompagne la production ? Brullemans a toujours voulu accompagner la production et être en salle de répétitions, ce qui l'amènera à travailler avec le metteur en scène Éric Jean pendant dix ans, en

¹²⁵ Il aurait sans doute été fort pertinent de découvrir le travail de Marilyn Perreault et celui d'Étienne Lepage, mais ils n'ont pu être présents, l'une étant en répétition comme actrice et l'autre à l'extérieur du pays.

¹²⁶ Lou Fortier a été l'assistante à la mise en scène d'André Brassard pendant de nombreuses années et s'est dirigée ensuite elle-même vers la mise en scène. Jusqu'à son décès en 1996, elle a été ajoutée à la direction du programme d'interprétation et d'écriture sous Gilles Renaud, puis sous André Brassard.

écriture de plateau, c'est-à-dire à partir d'improvisations, où il considère également avoir agi comme dramaturge de plateau à certains moments. Il se dit dramaturge dans les deux sens du terme, comme auteur et comme conseiller.

Les motivations d'Olivier Choinière sont différentes et, d'ailleurs, il ne voit pas sa pratique comme une écriture avec le plateau. Pour lui, simplement, le modèle de l'auteur qui va porter son texte au metteur en scène est dépassé. Il considère que l'auteur ou l'autrice n'est pas que le propriétaire des mots. Choinière est passé à la mise en scène de ses textes parce qu'il voit la forme comme le prolongement d'une pensée :

L'auteur dramatique n'est pas que le dépositaire des mots, des dialogues. Il doit aussi proposer de nouveaux cadres de lecture, pour *faire entrer* au théâtre des formes qui *a priori* n'ont rien à voir avec lui et qui pourtant l'interrogent *jusque dans sa forme* et, par elle, interrogent le monde dont il témoigne. (Choinière, 2006, p. 122)

Le texte contient une proposition formelle, mais demeure incomplet pour qu'une équipe en prenne possession.

Francis Monty, quant à lui, dit avoir été influencé par la méthode de Ronfard au NTE qui s'inspirait de la recherche scientifique. Avec sa compagnie, Monty part d'une question, teste une hypothèse. Par exemple, pour *Ubu sur la table* (1998)¹²⁷, il s'est demandé s'il était possible de faire un récit uniquement avec des objets. Il ajoute s'être tourné vers le théâtre d'objet parce qu'il « en avait marre comme auteur (pas nécessairement comme spectateur) du huis-clos et de la dictature de la psychologie dans l'écriture ». Il voit l'objet dans son théâtre comme un « condensé d'informations incroyable », alors qu'un texte demande de nombreuses pages pour arriver au même

¹²⁷ Joué plus de 850 fois en Europe et en Amérique depuis sa création, selon le site Internet de la compagnie de Monty, la Pire Espèce.

résultat¹²⁸. « Mettre la pomme en scène », par exemple, c'est « inviter le spectateur à écrire avec toi ». L'objet, le plateau, l'a amené à se donner plus de liberté dans l'écriture. En fait, Monty privilégie une vision poétique du théâtre et associe l'écriture textuelle au naturalisme qu'il vit comme une limite. Il considère qu'il écrit pour l'image, que celle-ci naisse du théâtre d'ombre, acrobatique ou d'objet. Il y a une écriture sur scène et les mots sont une deuxième écriture, parallèle, qui s'y oppose ou entre en dialogue. « L'écriture classique part d'une impulsion, d'une intuition, à l'intérieur de l'auteur. Quand j'écris pour l'image, je réagis à une impulsion qui est à l'extérieur de moi. »¹²⁹ (F. Monty, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019) Dans cette façon de travailler, « la structure du spectacle n'est pas nécessairement dans le texte ». Parfois, c'est l'image qui est structurante. En fait, les deux sont liés. Le texte d'*Ubu sur la table* est ennuyeux à la lecture, mais les images ne tiennent pas sans le texte.

Les propos de Francis Monty ne font pas l'unanimité autour de la table. Alors qu'il voit un écart important entre sa façon de travailler et une pratique plus traditionnelle, les autres personnes autour de la table sont plus nuancées. Ainsi Monty mentionne comment dans une telle production, à cause de ce travail à partir de l'image, « tout le monde écrit avec toi ». Il ajoute que pour un jeune auteur ou une jeune autrice, au début, cela peut être déstabilisant. « Tu n'es plus maître du spectacle, il est à l'extérieur, tout le monde le possède : les concepteurs par ce qu'ils amènent au niveau de l'image, les acteurs par leurs impros. Tout est visible. » (F. Monty, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019) Pour Gabriel Plante, cette situation se rencontre même dans un processus de production traditionnel à partir d'un texte, où à un certain moment tous les concepteurs écrivent ensemble. Notons que dans les propos de

¹²⁸ Une discussion sur ce sujet est venue près d'avoir lieu, car cette affirmation ne faisait pas l'unanimité autour de la table.

¹²⁹ Il en va de même dans l'écriture à partir d'improvisation des acteurs et des actrices.

Monty et de Plante, le terme « écriture » n'est plus uniquement associé au texte. Nous sommes sur le terrain de l'écriture scénique.

Émilie Monnet, contrairement aux autres personnes autour de la table, arrive des arts multidisciplinaires. Avec sa compagnie, Onishka, elle a été en résidence au Théâtre d'Aujourd'hui où elle a créé *Okinum* (2018). Elle s'intéresse aux environnements immersifs. Elle a déjà conçu des spectacles et des performances associant recherche sonore, vidéo, éclairage, et dont elle était l'unique ou l'une des interprètes. C'est l'intégration du texte dans cet univers qui a été nouveau pour elle avec *Okinum*. Ses rêves sont souvent le point de départ de son travail. Des images qu'elle en tire et dont elle ne sait que faire au début, naissent des associations sans logique et c'est justement ce qui l'intéresse : voir les différents sens qui se manifestent ensuite. Le passage à l'écriture lui permet de faire une place à la langue anishnabée, de se réapproprier la langue de sa communauté qui n'a pas été transmise à sa mère, ni à elle.

Rébecca Déraspe et David Paquet n'ont pas initié personnellement d'écriture avec le plateau. Dans le cas de Paquet, ce sont des équipes qui ont fait appel à lui. Il se sent plus à l'aise, seul à sa table, ce qui ne l'empêche pas de penser à tous les concepteurs œuvrant à une production au moment où il écrit. Pour lui, l'auteur est « celui qui fonde », alors que dans les écritures de plateau, la responsabilité du sens est partagée. Rébecca Déraspe a également cette vision de l'auteur ou de l'autrice comme « porteur du sens », et dans l'unique projet de plateau auquel elle a collaboré, c'est ainsi qu'on a présenté son travail, alors que dans les faits le sens était le résultat du travail de tous. Paquet et Déraspe perçoivent l'écriture avec le plateau comme une démarche collective. C'est ainsi qu'ils l'ont vécue, Paquet avec *Les Grands-mères mortes*

(2014), dont il signe les textes avec Karine Sauvé, et Déraspe avec *Ceci est un meurtre* (2012-2015)¹³⁰, écriture collective à laquelle elle a participé.

Par ailleurs, Déraspe avoue ne pas bien comprendre la limite entre les deux processus, au-delà de cette question du sens, car elle fait toujours appel à des acteurs et des actrices pour entendre ce qu'elle est en train d'écrire. De plus, dans son parcours, elle a écrit à quelques reprises « pour » des actrices ou des acteurs, des projets dont le sens lui appartenait mais qu'elle écrivait dès le départ pour une compagnie (*Deux ans de votre vie* (2011), *Gamètes* (2017), *Je suis William* (2018)). Sa remarque fait écho à Tackels quand il s'intéresse aux « véritables » écrivains de théâtre (2015) : « Car le théâtre ne peut s'écrire abstraitement, hors des corps, des rythmes, des mouvements et des voix. Il n'existe pleinement que s'il réussit à donner forme à des êtres qui attendent leur *complément vital* sur le plateau du théâtre. » (Tackels, 2015, p. 106)

Gabriel Plante, pour sa part, se perçoit comme un « auteur traditionnel » qui part du langage, mais qui développe des formes atypiques¹³¹. Il voit le spectacle comme le résultat des interactions entre les gens qui le produisent et trouve dans cela un ensemble de liens, de rapports de pouvoir et d'autorité. Il rappelle qu'il est difficile de convaincre une grande compagnie de théâtre « avec des formes qui ne sont pas facilement vendables ». C'est un peu pour cette raison qu'il s'est rapproché de la salle de répétition. L'auteur de plateau lui paraît une posture, comme « si on avait remplacé la feuille par la scène » et il ne s'y retrouve pas. Son but, son impulsion, « c'est de la n goci r, la salle de répétition ». Il trouve «  a beau » quand il arrive en

¹³⁰ Le collectif de départ réunissait quatre étudiants fraîchement diplômés de l'ENT, un en production, deux en interprétation et une en écriture.

¹³¹ Plante est l'auteur de *Plyball*, entre autres, initié au OFFTA en 2015 et présenté à La Chapelle en 2016, jeu de balle inventé par Plante pour deux acteurs et une arbitre. Philippe Couture (2016) le résumait ainsi : « Sur quelles bases établit-on des règles et les fait-on respecter ?, demande le spectacle, l'air de rien. »

salle de répétitions et n'est pas en position de force comme auteur. Il doit négocier, prouver des choses, rallier les autres à son projet. À un autre moment dans la discussion, Choinière dira qu'il n'y a pas de rapport de pouvoir quand tous travaillent pour le même spectacle ce qui suscitera un éclat de rire général autour de la table. On remarque qu'il est l'auteur, le metteur en scène et le producteur. Pour Choinière, cela « ne veut pas dire que toutes les décisions [lui] appartiennent. Rien ne se fera sans collaboration. » (Choinière, pique-nique dramaturgique, 26 janvier 2019)

Étienne Lepage en entretien fait état d'un type de travail qu'on rencontre plus rarement en théâtre, la co-mise en scène. Les deux spectacles qu'il a créés avec Frédérick Gravel ont été co-mis en scène par l'auteur et le chorégraphe, ce qui implique une étroite collaboration. Il en va de même pour *Solo 70*, le dernier spectacle de Paul-André Fortier, en 2018. Fortier souhaitait être accompagné d'un auteur, puis il a associé au projet une musicienne et un comédien. Rien n'était déterminé à l'avance. Pour reprendre les termes de Lepage : « Paul-André a seulement dit : Venez donc dans mon terrain de jeu, on va voir ce qui va arriver. » (É. Lepage, entretien, 27 novembre 2017) Lepage ajoute qu'à force de travailler, une très belle entente créative s'est tissée entre lui et le chorégraphe et que le besoin de texte s'est peu fait sentir. C'est sur le spectacle lui-même que Lepage s'est senti co-créateur avec Fortier. Ce fut un long processus de deux ans et demi. Lepage convient qu'il s'agit d'un luxe merveilleux et qui tenait sans doute au fait qu'il s'agissait pour Fortier de son dernier spectacle en carrière.

6.3.2 Des dénominateurs communs

Notons d'abord que pour ces auteurs et autrices, il importe avant tout de participer au spectacle, d'écrire avec la scène, d'être en salle de répétition. L'écriture sur papier ne suffit pas. Mais ces approches sont si différentes qu'elles offrent peu de dénominateurs communs.

On constate évidemment que dans ces pratiques, l'auteur ou l'autrice n'est pas seul. Il y a même parfois co-écriture. En d'autres occasions, des collaborations étroites avec une équipe ou avec le metteur en scène rendront même problématique la publication du texte. David Paquet n'a pas voulu que le texte d'*Appels entrants illimités* (Théâtre le Clou, 2012) soit encombré de toutes les didascalies apparues durant les répétitions du fait du travail avec le metteur en scène, Benoît Vermeulen. Il a plutôt proposé à ce dernier de signer une postface. Brullemans dit avoir renoncé à publier *Hippocampe* (2009) parce qu'écriture, mise en scène et scénographie étaient trop étroitement liées (Guay, 2009). Choinière mentionne que dans *Chante avec moi* (2011), le texte n'était en quelque sorte qu'un prétexte et que le spectacle s'est vraiment écrit avec les acteurs en salle de répétitions. Monnet écrit seule ses textes, mais s'entoure de toute une équipe avec laquelle, à travers de nombreuses étapes, elle met en place ses environnements immersifs. Monty travaille de plus en plus en co-écriture et en co-mise en scène au sein de sa compagnie.

Comme on a pu le voir, en présentant leur processus de travail, tous ont pris soin de mentionner leur souci du sens à développer ou soulignent comment ce processus d'écriture avec le plateau a une influence sur le sens. Choinière est passé à la mise en scène afin d'aller plus loin dans le développement de la forme dans son écriture, forme qu'il associe au sens. Monnet et Monty ont aussi cette préoccupation du sens. Également, dans tous les cas, ces processus de création demandent du temps, temps en salle de répétition, et temps nécessaire pour prendre du recul. D'ailleurs, en conclusion de la journée, certains regretteront de n'avoir pas plus de possibilités de multiplier les étapes de recherche avant une production.

6.4 Quel accompagnement, selon quelles modalités ? Et avec quels outils ?

Nous avons vu que des contraintes logistiques et possiblement éthiques pouvaient rendre difficile la réalisation d'un projet d'écriture avec le plateau au sein de l'ENT. Par contre, le soutien de tels projets au CEAD est sans doute envisageable. Toutefois, les auteurs et les autrices réunis autour de la longue table sont membres du CEAD et ont fait appel aux services du Centre, mais pas nécessairement pour ces écritures. Une question abordée fut donc de savoir quelles étaient les attentes de ces auteurs et autrices en matière d'accompagnement. Dans ce contexte, les conseillers permanents du CEAD ont soulevé la question de leur présence en salle de répétition pour des projets en production.

6.4.1 Les besoins exprimés

Choinière et Monty présentent chacun une vision très concrète et très articulée de leurs besoins qui sont, par ailleurs, fort différents. Choinière amène l'idée de deux types de conseil. Il trouve nécessaire d'avoir les commentaires d'un conseiller ou d'une conseillère sur le texte. Cet accompagnement est dans la lignée de celui décrit aux chapitres précédents. Il permet à l'auteur ou à l'autrice de mieux cerner ce qu'il a écrit, « de préciser la parole », les choix. Par contre, quand il aborde la mise en scène de son texte, il fait appel à un ou une *Dramaturg* qui compare le texte nouvellement écrit avec ce qui a déjà été fait dans des formes ou sur des thèmes similaires. Il s'agit de voir comment le spectacle en cours de réalisation s'inscrit dans une esthétique, une sociologie ou comment les questions politiques abordées dans le spectacle ont déjà été traitées. Choinière estime avoir besoin des deux types d'accompagnement. Il aimerait parfois avoir recours à un ou une *Dramaturg* dès le début d'un projet d'écriture, alors qu'il est en train d'écrire. Il aimerait que cette personne nourrisse le projet, apporte des références de tous ordres. Dans le panel d'experts du matin, Émilie Martz-Kuhn, s'inspirant de Van Kerkhoven (1994, octobre) a évoqué un mode

d'accompagnement similaire qu'elle nomme micro et macro dramaturgie. Van Kerkhoven parle d'une « petite dramaturgie » qu'elle voit comme « le cercle structurel qui se situe dans et autour d'une production », et d'une « grande dramaturgie » qui est ce qui relie une production à son public et par le fait même au monde qui l'entoure. Pour Martz-Kuhn, la micro dramaturgie est le travail sur le texte lui-même, la macro dramaturgie demeurant la recherche de liens entre le monde et l'œuvre en cours d'élaboration. Elle attache beaucoup d'importance à cette dernière dans son travail avec les auteurs et les autrices. Cette idée d'une macro dramaturgie sur un texte en cours d'élaboration suscite des questions autour de la table. On évoque le danger pour un auteur ou une autrice de se sentir dépassé par trop de références et d'informations. On s'entend sur le fait que tout accompagnement doit s'adapter à l'auteur ou l'autrice et au projet d'écriture.

Dans la proposition de Choinière d'un conseiller ou d'une conseillère de texte et d'un ou d'une *Dramaturg*, on retrouve les figures de l'accompagnement identifiées dans le chapitre IV : le mécanicien et le compagnon de route. Comme on l'a vu, l'accompagnement demande parfois qu'on se penche plus attentivement sur la mécanique du texte, sur l'aspect « machine », alors que dans d'autre cas on souhaite une réflexion plus large sur les thèmes, les idées, sur l'aspect « paysage ».

Francis Monty, pour sa part, voit le besoin d'un autre type d'accompagnement : le conseiller en écriture scénique. Il a lui-même souvent occupé cette fonction et il fait appel à un conseiller ou une conseillère en écriture scénique pour les productions de sa compagnie. Cette personne intervient sur des questions de dramaturgie, mais également sur l'organisation même du processus. C'est elle, par exemple, qui dira à l'équipe de mettre de côté la théorie et le papier pour entrer dans la matière, ou encore qui demandera comment tel élément de décor sera construit et quand. Ces propos recoupent ceux de Brullemans sur l'accompagnement de projets d'écriture avec le plateau. Il agit lui aussi à plusieurs niveaux, par exemple, sur des questions de

construction dramatique tout autant que sur le problème bien concret de transposer sur le papier le travail fait en répétitions. Monty voit ce conseiller en écriture scénique comme un « œil extérieur », qui a l'expérience de ce processus de création, y ayant déjà occupé diverses fonctions ou, si ce n'est pas le cas, possède une grande sensibilité aux enjeux de ce travail. Monty précise également que, dans cette approche de la création où parfois trois auteurs sont à la fois metteurs en scène et acteurs, il est important d'installer des règles de jeu claires et de les établir dès le départ, quitte à les modifier ensuite. Autrement, il peut se créer « des tensions incroyables en salle de répétition entre qui a le pouvoir et qui ne l'a pas ». La personne qui accompagne doit respecter ces règles.

Rébecca Déraspe rappelle qu'il a été dit précédemment dans la journée que le conseiller ou la conseillère était « le premier spectateur ». Elle constate que c'est encore plus vrai en écriture avec le plateau, car il ou elle est réellement un spectateur, une spectatrice. Dans son unique expérience de ce type d'écriture, elle a trouvé difficile d'avoir du recul et en conclut qu'il est d'autant plus important d'être accompagné dans ce genre de processus. En effet, la position du spectateur présentée dans les outils au chapitre précédent s'applique ici tout à fait. D'autres outils peuvent également s'avérer utiles.

6.4.2 Les outils de l'accompagnement de textes peuvent-ils servir ?

Ces écritures avec le plateau, comme déjà mentionné, s'inscrivent en filiation avec des pratiques similaires, notamment celles de Carbone 14. Gilles Maheu au moment d'aborder les textes de Heiner Müller a voulu travailler avec un *Dramaturg* et a proposé ce travail à Diane Pavlovic qui est ainsi devenue l'une des premières

Dramaturg ou conseillères dramaturgiques de production au Québec¹³². Après dix années comme rédactrice à la revue *Jeu*, elle a ainsi travaillé avec Maheu lors de la création de *Rivage à l'abandon* (1990, 1991)¹³³ et de *Peau, chair et os* (1991)¹³⁴. Elle sera par la suite la conseillère de plusieurs metteurs ou metteuses en scène, dont Claude Poissant, pour des mises en scène de textes du répertoire. Elle sera également à deux reprises conseillère pour la mise en scène d'un texte dont elle avait accompagné l'auteur ou l'autrice¹³⁵. Notons que Pavlovic est la seule, dans mes entretiens, à avoir connu cet accompagnement d'un texte de sa naissance à son aboutissement sur scène. En entretien, quand il m'est arrivé de poser la question, certains regrettaient de ne pas avoir eu cette possibilité, alors que d'autres semblaient trouver que c'est à l'auteur ou à l'autrice d'accompagner la création de son texte. Suite à ces expériences de *Dramaturg*, Pavlovic se consacra à l'accompagnement des auteurs et des autrices en tant que responsable de la dramaturgie au CEAD, puis comme directrice du programme d'écriture de l'ENT.

Dans son travail avec Maheu, Pavlovic a été présente en amont, pour suggérer des lectures, des images, des analyses, et l'a été ensuite tout au long des répétitions, n'en ayant pas manqué une seule. « Gilles faisant souvent improviser des chorégraphies par ses acteurs-danseurs (dans *Peau, chair et os*) ou des scènes par ses figurants (dans *Rivage à l'abandon*), on discutait à mesure [...]. Ma définition de tâches était assez floue : ça pouvait aller de faire répéter les enfants de Médée et Jason jusqu'à épauler Jean-Louis Millette dans l'apprentissage de ses monologues, ou à ratisser les

¹³² Gilbert David fut sans doute le tout premier à occuper une telle fonction auprès d'André Brassard qui était alors directeur du Théâtre français du Centre national des arts, à Ottawa, entre 1983 et 1990. (Féral, 1988-1989)

¹³³ Au Musée d'art contemporain et ensuite en Belgique.

¹³⁴ À Espace Libre.

¹³⁵ Daniel Danis et Louise Laprade pour l'écriture et la mise en scène de *Celle-là* (1993) à l'Espace Go ainsi que Évelyne de la Chenelière et Alice Ronfard pour *L'imposture* (2009) au TNM.

journaux pour trouver des petites annonces à inclure dans le spectacle » (D. Pavlovic, communication personnelle, 17 mars 2020). Pavlovic cumulait donc diverses tâches, comme on le demande habituellement au conseiller de production ou au *Dramaturg*. Venant de la critique, elle considère que « ce dialogue plus subjectif (intérieur plutôt qu'extérieur) [l'a] préparée à plonger ensuite dans l'intimité de l'écriture ». Quand on lui demande quelles différences elle voit entre ce travail et celui avec les auteurs ou les autrices, Pavlovic écrit :

La tâche concrète n'est pas la même lorsqu'on creuse un texte et lorsqu'on creuse un spectacle en trois dimensions (avec du jeu, des mouvements, un décor, des lumières, des musiques...), mais c'est sur la surface que ça diffère. Fondamentalement, les mêmes questions se posent quant à la cohésion ou non de l'ensemble, quant au sens, quant au rythme, quant aux intentions, quant à la pulsion, quant au contenu. Avec Maheu ou Poissant, je donnais plus directement mon opinion, puisqu'on la sollicitait, mais interroger un texte est aussi une façon de donner son opinion sur lui, sur ce qu'on y comprend moins, qui nous semble inabouti, sur ce qu'on y trouve fort...¹³⁶ (D. Pavlovic, communication personnelle, 17 mars 2020)

Elle considère que sur un spectacle, elle agissait comme une « spectatrice expérimentée » alors qu'avec les auteurs ou les autrices, elle adopte la position d'une « lectrice expérimentée ». Pour elle, la différence principale est qu'elle ne travaille pas en amont avec les auteurs ou les autrices : « pas d'analyse de texte préparatoire (puisque'il n'est pas écrit), pas de recherches contextuelles, pas de suggestions de lectures avant de commencer le travail, pour ne pas le bloquer ». Mais elle ajoute que ce qui n'est pas fait en amont finit parfois par surgir dans les discussions avec les auteurs ou les autrices. Pour elle, les mêmes outils sont donc utiles tant avec un auteur ou une autrice qu'en salle de répétition avec un auteur-metteur en scène ou une équipe.

¹³⁶ C'est Pavlovic qui souligne et met en italique.

Au CEAD, Sara Fauteux détient un double mandat : elle est responsable des projets internationaux et conseillère dramaturgique. Avant son arrivée au CEAD, elle a travaillé avec plusieurs metteurs en scène à titre de conseillère dramaturgique de production, dans des formules qui variaient en nombre d'heures et en degré d'implication. Comme Pavlovic, elle considère que la principale différence entre ce travail et l'accompagnement au CEAD porte sur la préparation en amont. Autrement, pour elle, il s'agit essentiellement d'un travail d'analyse. Elle ajoute que c'est cette analyse qu'elle a toujours aimé faire et est donc particulièrement heureuse dans l'accompagnement des auteurs et des autrices pour leurs textes. (Communication personnelle, 20 novembre 2020)

En repassant par les outils du chapitre précédent et à la lueur des propos tenus par les participants de la longue table, il apparaît en effet que plusieurs de ces outils trouvent leur place dans l'accompagnement d'une écriture avec le plateau dans le contexte du CEAD. La position de spectateur comme on vient de le voir devient encore plus importante. Qu'est-ce qui est reçu ? Et comment ? Ces questions se posent tout autant quand la structure vient des images que quand elle vient du texte. Également, comme le souligne Pavlovic, que l'auteur ou l'autrice travaille seul à sa table ou en collaboration en salle de répétition, revenir à l'impulsion de départ peut contribuer à venir à bout d'un blocage. Au chapitre V, on a vu que l'action dramatique dans les textes contemporains était une notion large, que cette action ne se passait pas nécessairement sur scène, mais plutôt dans la tête du spectateur. Cette approche trouve tout à fait sa place dans l'accompagnement d'écritures avec le plateau qui, justement, inviteront le spectateur ou la spectatrice à faire son propre chemin dans le spectacle. Que ce soit la situation, la forme, le fil narratif, la langue et même le personnage, tous ces outils peuvent servir à l'analyse dramaturgique d'une écriture de plateau.

Pavlovic considère que les mêmes questions se posent sur la « cohésion ou non de l'ensemble ». En entretien sur son travail avec les auteurs et les autrices, elle a évoqué les questions qu'elle pose sur la structure du texte, sur le choix de commencer par une scène plutôt qu'une autre, etc. Son propos fait écho à celui de Van Kerkhoven (1997), qui, comparant la dramaturgie de la danse et celle du théâtre conclut que « la dramaturgie a toujours quelque chose à voir avec des structures : il s'agit de 'contrôler' le tout, de 'peser' l'importance des parties, de travailler avec la tension entre les parties et le tout » (Van Kerkhoven, 1997, p. 21), ajoutant que la dramaturgie s'occupe de composition. « Elle est ce qui fait 'respirer' le tout. »

Si les outils de dramaturgie peuvent s'avérer utiles, par contre, les outils d'accompagnement doivent sans doute être revus pour tenir compte du travail en salle de répétition. La personne qui accompagne n'est plus uniquement en tête-à-tête avec l'auteur ou l'autrice. D'ailleurs, ce sont des questions en lien avec cet aspect qu'ont soulevés Sara Dion et Paul Lefebvre, les conseillers permanents du CEAD. Pour tous les deux, la question première était de savoir qui était leur interlocuteur ou leur interlocutrice en salle de répétition. Pouvaient-ils poser des questions directement à des membres de l'équipe ? Monty considère que le conseiller scénique doit s'adresser à toute l'équipe en même temps. Gabriel Plante répondra que c'est à lui et à lui seul que le conseiller ou la conseillère doit s'adresser. Choinière, de son côté, n'a pas d'objection à ce que le conseiller ou la conseillère s'adresse à l'équipe. Autrement dit, chaque auteur ou autrice et chaque équipe a son mode de fonctionnement qu'il importe de connaître et de respecter.

Mais je crois qu'il y a lieu de faire une distinction entre l'accompagnement fait à l'intérieur d'une production et l'accompagnement offert par le CEAD. Un auteur ou une autrice qui met aussi en scène son texte ou le développe avec le plateau peut s'adjoindre les services d'un conseiller ou d'une conseillère dramaturgique qui l'accompagnera dans les différentes étapes de la création, qui se joindra à son équipe.

Le conseiller ou la conseillère du CEAD, au contraire, ne fait pas partie de l'équipe. Dans l'accompagnement de texte, le CEAD offre aux auteurs et aux autrices de développer leur texte selon leurs propres priorités, en dehors de tout contexte de production. C'est, il me semble, la même approche qui devrait prévaloir pour l'accompagnement d'écritures avec le plateau. Choinière, d'ailleurs, procède de cette façon : un conseiller et une *Dramaturg* sont rattachés à ses productions et il fait aussi appel aux services du CEAD. De la même manière que l'accompagnement de textes du CEAD n'a jamais remplacé les contacts avec le metteur ou la metteuse en scène pour les auteurs et les autrices, il ne faudrait pas que le conseiller ou la conseillère du CEAD prenne la place du conseiller de production. Par exemple, Monty a très bien cerné le rôle d'un conseiller en écriture scénique et il précise avec raison que cette personne devrait avoir l'expérience de ce genre d'écriture. Mais selon le projet, Monty et son équipe souhaiteront peut-être faire également appel au CEAD pour avoir un regard différent qui, tout en prenant en compte l'écriture scénique, apportera une expertise textuelle.

Car en effet, en plus d'offrir par ses conseillères et conseillers associés une expertise en dramaturgie de production, le CEAD ne pourrait-il pas apporter un regard autre, complémentaire, qui serait lié à son expertise avec les textes ? N'y aurait-il pas lieu de préserver cette différence ? Dans le chapitre précédent, à propos de la lecture, j'ai évoqué une approche qui serait basée sur « la passion de l'écoute ». Ryngaert (2006) constate la présence dans le théâtre contemporain d'une importance renouvelée accordée à l'écoute :

On peut peut-être voir dans ce primat accordé aujourd'hui à un théâtre de l'oreille (et revendiqué aussi bien par M. Vinaver que par V. Novarina) une forme de résistance à la cacophonie visuelle du monde ambiant, qui finit par vider de leur chair les images comme le langage ; le théâtre serait alors un lieu où l'on réapprend à être attentif à ce que parler fait et veut dire. (Ryngaert, 2006, p. 106)

Une telle approche qui se met à l'écoute du rythme, des mots, du sens n'exclut pas les corps, les images, la lumière, les objets. Au contraire. Il s'agit de savoir quelle position l'on souhaite voir adopter par le conseiller-spectateur. Les écritures avec le plateau proposent bien souvent un rapport scène-salle expérientiel où le sens sera plus diffus, ou « dissensuel ». Ce travail sur le sens demande justement que ce dernier soit questionné avec précision.

Bien sûr, en salle de répétition, il ne s'agit pas seulement d'écoute, mais aussi de regard. Toutefois, comme l'écrit Van Kerkhoven (1994), la salle de répétition appelle d'abord une attitude particulière vis-à-vis du travail auquel on assiste :

Regarder en tant que processus actif ; le dramaturge en tant que premier spectateur. Il doit être cet ami un peu timide qui exprime prudemment, pesant ses mots, ce qu'il a vu et quelles traces cela a laissé ; il est 'l'œil extérieur' qui veut regarder d'une façon 'candide', mais qui est aussi suffisamment au courant de ce qui se déroule dans le monde intérieur pour pouvoir être à la fois ému par et engagé dans ce qui se passe. (Van Kerkhoven, 1994, p. 143)

Elle fait ici référence à son travail comme conseillère associée à une production de théâtre ou de danse et on reconnaît « l'œil extérieur » souhaité par Monty chez le conseiller en écriture scénique. Lise Vaillancourt, parlant de son travail en tant que conseillère dramaturgique du chorégraphe Pierre-Paul Savoie, souligne l'importance pour elle de voir. Les voir danser, improviser. Et comment sa contribution naît de ce regard sur les corps dans l'espace, en partant de l'histoire qu'ils veulent raconter, en partant toujours de la pulsion de départ, « Je veux faire ça ». Mais par ailleurs, cette oscillation entre un regard de près et de loin fait partie de l'accompagnement dramaturgique de textes, comme plusieurs personnes l'ont souligné dans mon enquête. Ainsi Diane Pavlovic le précise en entretien à propos de son travail avec les auteurs et les autrices :

Être capable de comprendre le projet de l'intérieur et être capable dans la mesure où c'est possible, d'avoir une distance. C'est dans cette oscillation qu'on

est constamment. Il ne faut jamais être trop intérieur, ni trop extérieur. Toujours se maintenir entre les deux. Et il faut voir aussi les limites de la personne en face de soi. Tu ne peux pas entrer avec tes gros sabots dans le jardin intérieur de n'importe qui. Certains ont davantage besoin de creuser avec nous des données personnelles, mais pour d'autres, ce n'est pas le cas. Il faut comprendre le projet, tenter d'épouser sa pulsion de départ et, en même temps, être capable de se mettre à la place d'un spectateur qui n'y connaît rien et voir ce qui est reçu. Est-ce que le projet se rend ? Ce qu'on comprend, est-ce ce que l'auteur veut qu'on comprenne ? (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017)

Pour revenir aux outils d'accompagnement que j'ai présentés dans le chapitre précédent, je crois que le « contrat » entre la personne qui accompagne et l'auteur ou l'autrice est particulièrement de mise dans les écritures près du plateau. Il faut que cette personne sache quel degré d'intervention est attendu de sa part et qui sera son interlocuteur. Également, elle devrait présenter ses forces, ses limites, ses champs d'intérêts. Mettre de l'avant ses biais (par exemple, un intérêt pour un certain type de théâtre) est parfois un bon moyen d'en atténuer les effets. Il n'appartient sans doute pas au conseiller, ou à la conseillère du CEAD d'agir comme *Dramaturg* et de transmettre à l'auteur ou l'autrice de volumineux dossiers de références diverses. Toutefois, la personne qui accompagne partagera bien souvent, comme on l'a vu, quelques « outils pour penser ».

Van Kerkhoven (1994) invite le dramaturge à s'exprimer avec prudence en salle de répétition, toutefois :

La dramaturgie, c'est aussi pouvoir affirmer et pouvoir nier au bon moment : savoir ce que l'on dit, et quand et comment on le dit. En ayant conscience de la vulnérabilité des éléments de construction, mais sachant qu'il est parfois nécessaire d'ébranler l'édifice. (Van Kerkhoven, 1994, p. 143)

Sans être constamment présent en salle de répétition, il est certainement utile pour un conseiller ou une conseillère dramaturgique du CEAD d'assister à une présentation d'étape. Le cumul des fonctions de l'auteur-acteur ou de l'auteur-metteur en scène

entraîne parfois quelques difficultés. L'auteur ou l'autrice qui joue dans son propre texte peut être déstabilisé quand il est bombardé de questions de la part des acteurs, des actrices et du metteur ou de la metteuse en scène. C'est une situation délicate où la présence à quelques lectures du conseiller ou de la conseillère du CEAD sera utile pour éclairer l'équipe.

J'ai connu une situation particulière, un peu de cette nature, dans un projet multidisciplinaire. Dans le chapitre I de cette thèse, j'ai évoqué l'accompagnement d'Émilie Monnet pour son premier texte, *Okinum*, présenté au Théâtre d'Aujourd'hui à l'automne 2018, mentionnant que je me demandais comment l'autrice considérait mon degré d'intervention. J'ai suivi le travail de Monnet du printemps 2016 jusqu'à la production. Elle a construit son texte par fragments, à mesure qu'elle explorait les éléments de la production. Mon travail au CEAD m'avait habituée à lire et commenter des textes complets, alors que dans ce projet, le texte arrivait par bribes, suivait une piste, puis une autre. Tout de même, elle avait réussi à organiser la matière textuelle en suivant un fil narratif, très ténu, mais qui permettait d'insérer de nouveaux fragments, des éléments documentaires, de la vidéo, des captations sonores. À l'été 2018, elle me transmet la dernière version de son texte et, hormis quelques détails que je lui suggère de modifier, je trouve qu'elle est vraiment arrivée à un résultat intéressant et fort. Il y avait eu différentes étapes d'atelier auparavant, car l'intégration de tous les éléments demandait exploration et vérification, d'autant qu'il faut rappeler que Monnet était l'autrice, la metteuse en scène et l'actrice de ce spectacle. J'avais assisté à ces étapes ou en avais vu une captation. Et je me suis ainsi retrouvée à une dernière présentation de laboratoire, avant l'entrée en salle. Cette fois, je découvre que tout le dernier tiers du texte est en complète réécriture, portant un dur coup à la structure et à la compréhension de l'œuvre. Pourquoi le texte est-il remis en question, si peu de temps avant la première ? J'avoue que j'ai eu bien du mal à saisir ce qui se passait. D'autant que la réécriture ne me semblait pas améliorer quoi que ce soit. Sur place, j'ai posé beaucoup de questions aux personnes qui l'assistaient, car je

ne comprenais vraiment pas et, par ailleurs, je ne voulais pas bousculer l'autrice. Nous avons convenu de nous rappeler. Et puis, j'ai transposé la situation dans un contexte plus traditionnel et j'ai trouvé une piste pour ouvrir un dialogue avec elle. C'était un texte qui n'était pas facile à interpréter. Une actrice aurait eu toutes les raisons d'être déstabilisée, de poser toutes sortes de questions, de proposer des changements dans lesquels une metteuse en scène aguerrie et une autrice en confiance auraient pu faire un tri. Mais ici, tout reposait sur la même personne et, de plus, les personnes qui l'assistaient n'avaient pas suivi tout le processus. J'ai proposé cette lecture de la situation par courriel (E. Bourget, communication personnelle, 9 septembre 2018), j'ai discuté ensuite avec Émilie Monnet de la structure de son texte qu'elle a finalement rétablie en pratiquant quelques coupures et en réécrivant un passage. Au moment de terminer cette thèse, j'ai eu un doute et j'ai voulu savoir si l'autrice gardait le même souvenir que moi de cet épisode. Je l'ai donc contactée (E. Monnet, communication personnelle, 14 décembre 2020). Notre conversation a mis en lumière un élément capital. Elle était tout à fait d'accord avec le fait qu'il n'était pas facile de jouer et mettre en scène son propre texte et cela, dans une production faisant appel à de nombreux concepteurs. Et par ailleurs, elle n'avait rien à redire sur mon accompagnement. Mais elle m'a rappelé que ce qui l'avait amenée à bousculer la dernière partie de son texte était son malaise à partager « des informations de l'ordre de l'intime » reliées à des protocoles autochtones (E. Monnet, communication personnelle, 14 décembre 2020). En fait, deux mois auparavant, quand nous avions discuté de la version finale de son texte, elle m'avait fait part de cette crainte, mais de toute évidence, je n'y avais pas accordé suffisamment d'importance. Elle a finalement suivi mon conseil et préservé sa structure, mais en enlevant les passages comportant des informations sensibles. Dans notre récent échange, elle m'a aussi fait part d'un besoin en ce qui concerne l'accompagnement sur lequel je reviens en conclusion.

Il me vient également en tête des exemples où je n'ai pas été invitée en salle de répétition et l'ai regretté, en constatant le soir de la première qu'un élément important

du sens s'était perdu, par exemple, nuisant à la compréhension de l'ensemble. Il s'agissait de projets de création traditionnels. J'avais été une interlocutrice pour l'auteur ou l'autrice et je ne l'étais pas pour la personne qui signait la mise en scène, ce qui est compréhensible. Par contre, comme il m'est arrivé de l'expérimenter, je crois que le conseiller ou la conseillère peut demeurer un interlocuteur pour l'auteur ou l'autrice en contexte de production, mais à l'extérieur de la salle de répétition, l'aidant à voir clair dans ce qu'il ou elle ressent, à articuler sa pensée pour mieux la partager ensuite avec l'équipe. Encore ici, il s'agit de lui permettre de prendre de la distance. Ainsi, au CEAD, accompagner un auteur ou une autrice ne serait peut-être pas tant être présent en salle de répétition à ses côtés, que lui donner tout ce dont il a besoin pour y être à l'aise, peu importe la ou les fonctions qu'il y occupera et la nature du projet d'écriture.

Les personnes qui arrivent à l'accompagnement en étant des spécialistes du théâtre, des universitaires, et celles qui ont l'expérience de la création, comme auteur, traducteur, acteur n'ont pas la même expérience du milieu théâtral, le même sentiment d'y avoir leur place. Le premier groupe a souvent peu d'expérience du travail de production. Pour ces personnes, être présentes en salle de répétition devient d'autant plus important. Diane Pavlovic voit dans son expérience avec Carbone 14 une préparation à son travail avec les auteurs et les autrices justement parce qu'elle s'est ainsi rapprochée de la création, après toutes ces années à écrire pour la revue *Jeu* :

C'était une immersion dans le *faire* qui était très stimulante pour quelqu'un d'habitué à commenter les objets finis. Je découvrais la liberté, l'imagination, les questions, les débordements inhérents à la création artistique, et c'était enivrant en soi. Comme, de plus, j'étais invitée sur la foi de la confiance qu'avaient les artistes qui m'engageaient en mon regard et en ce qu'il pouvait leur apporter, je me sentais utile, ce qui est gratifiant aussi. Et c'était beau d'imaginer la destination par petites bribes, en étant témoin du (et en collaborant au) trajet pour s'y rendre... Beau passage, donc, par cette position dehors/dedans (regard extérieur, mais qui fait partie de la chose) dans laquelle

je me sentais à l'aise, et sur laquelle j'allais fonder mon travail subséquent. (D. Pavlovic, communication personnelle, 20 mars 2020)

Il est à espérer que les personnes qui débutent en accompagnement au CEAD aient l'occasion, comme Pavlovic, de vivre d'abord cette immersion dans le faire. Mais on peut souhaiter également que les auteurs et autrices ne soient pas exclus comme conseiller ou conseillère dans des projets d'écriture avec le plateau. On l'a vu, des auteurs comme Monty ou Brullemans qui ont l'expérience de ces écritures agissent comme conseillers. DynamO Théâtre, compagnie de mouvement acrobatique, fait régulièrement appel à un auteur ou une autrice à titre de conseiller dramaturgique. Lise Vaillancourt a été la dramaturge du chorégraphe Pierre-Paul Savoie pendant huit ans. On ne peut qu'encourager cette tendance qui fait de certains auteurs et autrices des dramaturges dans les deux sens du terme. Et peut-être verrons-nous également des conseillers dramaturgiques faire de même et passer à l'écriture comme c'est le cas en Europe.

6.4.3 Des pistes à explorer au CEAD et à l'ENT

Quelques pistes ont été lancées au fil du présent chapitre quant à l'accompagnement d'un projet d'écriture avec le plateau. Je les reprends rapidement ici. D'une part, je crois que le CEAD n'a pas à se substituer au conseiller ou à la conseillère dramaturgique de production. Le conseiller ou la conseillère du CEAD peut apporter un regard neuf, à diverses étapes du projet. Dans un texte qui sera produit, l'accompagnement du CEAD permet à l'auteur ou à l'autrice de développer et réviser son texte en fonction de ce qui est important pour lui ou elle et non uniquement en fonction des impératifs de production. La même formule devrait pouvoir s'appliquer aux écritures avec le plateau. Ces écritures par ailleurs sont souvent collaboratives et mêmes collectives. Il importe donc au début d'un accompagnement de clarifier qui sera l'interlocuteur du conseiller ou de la conseillère. D'autre part, tout en respectant

les projets des auteurs et des autrices, je crois que le CEAD ne devrait pas mettre de côté son expertise quant à l'analyse de textes.

Il a été peu question du programme d'écriture dans ce chapitre, pour des raisons évidentes. Bien sûr, ce ne sont pas tous les auteurs ni toutes les autrices qui ont envie d'écrire avec le plateau. En entretien, Diane Pavlovic souligne que c'est la pratique qui fait évoluer les programmes de l'École : « quand la pratique se transforme, par la force des choses, le travail à l'École se transforme parce que les profs sont des praticiens. » Elle ajoute que l'École « va de plus en plus vers l'interdisciplinaire. On est à revoir tous les programmes en ce sens parce que les artistes touchent maintenant à plusieurs domaines. » (D. Pavlovic, entretien, 5 avril 2017) On peut donc penser que le programme connaîtra sous peu des ajustements qui permettront aux étudiants de mieux profiter du fait qu'ils sont dans une école de théâtre, qu'ils auront l'occasion d'expérimenter l'écriture de plateau avec tous leurs collègues des autres programmes, s'ils en font la demande, ou que de nouveaux projets seront développés avec la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Toutefois, les difficultés de permettre à un étudiant qui le désire d'écrire son texte de sortie avec le plateau sont bien réelles et dépassent la question des horaires. D'une part, les étudiants des autres programmes souhaitent travailler avec des metteuses ou des metteurs en scène professionnels, autrement dit, avec des employeurs potentiels. Et d'autre part, il faut un réel talent pour la mise en scène, une expérience dans le domaine pour réussir à nourrir et stimuler d'aussi grosses équipes. D'autres formules sont peut-être à envisager. Chose certaine, le jeune auteur ou la jeune autrice aura besoin de faire un apprentissage concret du travail en salle de répétition avant de se lancer dans un tel projet.

CONCLUSION

« Et finalement, restez calme. Ce n'est pas vous qui écrivez. » (D-2) C'est le conseil qu'une diplômée de l'École prodigue dans son questionnaire aux personnes qui accompagnent. Ce travail entièrement consacré à l'accompagnement dramaturgique ne devrait pas faire oublier que cette pratique existe parce qu'il y a des auteurs et des autrices. Ce sont eux et leurs écritures qui sont, en quelque sorte, au cœur de cette thèse. L'accompagnement, quel qu'il soit, pour paraphraser Van Kerkhoven (1994) à propos de la dramaturgie « se dissout dans [le texte], devient invisible » (p. 145).

Ce travail avait deux grands objectifs : mieux connaître l'accompagnement dramaturgique pratiqué à l'ENT et au CEAD, et voir s'il y avait lieu d'y apporter des modifications pour répondre aux pratiques actuelles diversifiées, en particulier, aux écritures avec le plateau. Je crois que compte tenu du grand nombre (16) d'entretiens que j'ai faits, en plus des questionnaires remplis par ceux qui ont bénéficié de cet accompagnement, j'ai pu dresser un portrait assez précis.

J'avoue qu'au départ, la notion de transmission dans le contexte de l'ENT suscitait chez moi quelque méfiance. Je craignais d'en arriver à ce constat : les auteurs et les autrices qui accompagnent transmettraient leur « méthode », leur manière d'écrire à eux, tandis que les personnes formées en études littéraires ou théâtrales accompagneraient avec un savoir, une vision large du théâtre et de l'écriture. Comme j'ai pu le constater, il y a, oui, transmission d'une culture, d'une manière d'aborder l'écriture. Et cette transmission est, je crois, essentielle pour découvrir quel auteur ou

quelle autrice on est et quel est ce métier. De plus, il semble y avoir une nette séparation entre les cours-ateliers portant sur l'apprentissage de techniques et la création personnelle qui fait l'objet d'un accompagnement individuel. Il y aurait peut-être un danger de formatage si le même auteur ou la même autrice accompagnait pendant trois ans un étudiant ou une étudiante. En fait, c'est la direction du programme qui est structurellement le plus susceptible de se retrouver dans cette posture et on peut penser qu'elle demeure vigilante sur ce point. Par ailleurs, les spécialistes de la dramaturgie, diplômés en études théâtrales ou en lettres, s'ils n'ont pas de méthode d'écriture à transmettre, ne sont pas exempts de présupposés esthétiques ou même idéologiques. De ne pas écrire de théâtre ne met pas à l'abri des idées arrêtées sur ce qu'est un auteur ou une autrice.

Le portrait de l'accompagnement dans le programme d'écriture a permis de mettre en lumière que l'accompagnement individuel des étudiants et des étudiantes pour l'écriture de textes qui seront présentés en exercice public relève de la maïeutique. Il est éloigné du travail d'un *Dramaturg*, car il ne s'agit pas pour la personne qui accompagne de « nourrir » le projet par toutes sortes de références. Le mentorat n'est pas exclu mais peu fréquent. On constate par ailleurs qu'actuellement, le programme comporte un nombre impressionnant de cours répartis entre apprentissages de divers aspects de l'écriture et formation intellectuelle. Ce cursus amène les étudiants et les étudiantes à écrire sans arrêt pendant trois ans. Ils deviennent des spécialistes de l'écriture. Par contre, ils ont très peu d'occasions de « faire du théâtre », de tester, ne serait-ce que dans un bref atelier avec des acteurs ou des actrices ce qu'ils ont écrit. Une vigilance est de mise, bien sûr, car dans ce genre d'exercice, il y a toujours le danger que les acteurs et les actrices imposent leurs facilités, limitent l'écriture, surtout quand tous sont débutants. D'ailleurs, lorsque j'étais responsable du programme, j'insistais pour qu'il n'y ait pas ce genre d'atelier avant la deuxième année, afin que les étudiants et les étudiantes comprennent d'abord un peu mieux leur propre travail. Tout de même, on a vu les bienfaits que les membres du CEAD

attribuent aux ateliers dramaturgiques. Et d'ailleurs, en entretien, Diane Pavlovic trouve également qu'il y a un manque de ce côté et souhaite des ateliers ou des lectures avec des acteurs professionnels. Leur texte de finissant ne bénéficie pas non plus de cette formule d'atelier, ce qui éloigne la façon de faire de l'École de la pratique actuelle des compagnies de théâtre.

À l'ENT, il semble que la majeure partie du programme soit pensée en fonction du modèle de l'auteur qui écrit des textes destinés à être pris en charge par un metteur en scène. Bruno Tackels (2015) considère que l'écriture de plateau signe la fin du règne du metteur en scène, ouvre la porte aux collectifs, mais aussi au retour des écrivains de théâtre. Au Québec, la situation est peut-être différente car on peut difficilement parler d'un « règne » absolu des metteurs en scène comme ce qui a eu cours en France. Il reste qu'il y a peu de metteurs ou metteuses en scène, et surtout de jeunes metteurs ou metteuses en scène qui s'intéressent à la création de nouveaux textes. Et comme on l'a vu, les auteurs et les autrices dramatiques font de plus en plus souvent des allers-retours entre leur table de travail et le plateau, quand ils n'envahissent pas eux-mêmes la salle de répétition comme acteur ou actrice, metteur ou metteuse en scène. Ces nouvelles pratiques influenceront sans doute la formation à l'ENT, comme ce fut toujours le cas au fil des ans.

On a vu que les jeunes auteurs et les jeunes autrices ont besoin d'être accompagnés par des pairs expérimentés et bienveillants pendant leur passage à l'École. Au CEAD, les auteurs et les autrices cherchent des conseillers ou des conseillères qui sont des spécialistes de la dramaturgie. La relation est avant tout professionnelle et l'auteur ou l'autrice souhaite avoir l'heure juste sur son texte, même si ce point de vue ne sera pas facile à entendre. Bien que le nombre de rencontres sur un texte soit restreint (comparé par exemple au travail d'un conseiller dramaturgique de production avec un metteur en scène), ces rencontres sont souvent étendues dans le temps et sur plusieurs textes, ce qui permet un conseil encore plus éclairé. Également, le terme de conseiller

est bel et bien celui qui convient au CEAD, surtout quand on retient la définition de Lhotellier (2001) : « tenir conseil ». Le conseiller, la conseillère au CEAD ne fait pas que donner des conseils, il tient conseil avec l'auteur ou l'autrice sur la meilleure voie d'écriture à emprunter.

Les figures de cet accompagnement – le compagnon de route et le mécanicien – disent bien que dans un « accompagnement dramaturgique » les deux termes ont leur importance. Ces figures sont complétées par une position de lecture, celle du spectateur : le conseiller comme premier spectateur alors qu'il découvre un texte. On lit en spectateur, en spectatrice, mais sans avoir accès à une mise en scène. Autrement dit, cette lecture sert d'abord à explorer le sens, la structure, la langue. Il ne s'agit pas de se faire sa propre mise en scène comme on le ferait en lisant un roman, mais plutôt de prendre la mesure du défi que ce texte pose à la scène, comme c'est souvent le cas pour les textes contemporains.

La position du spectateur est bien sûr idéale pour accompagner des écritures avec le plateau. C'est sur mon terrain de recherche, donc dans le contexte de l'ENT et du CEAD, que j'ai abordé ces écritures. Je crois que les exemples apportés permettent de conclure que les outils déjà utilisés pour les textes demeurent pertinents dans ces contextes. Évidemment, tout dépend, pour chaque conseiller ou conseillère, de ses connaissances en dramaturgie et de son expérience de la scène et de la salle de répétition. D'ailleurs, il y aurait lieu de se pencher sur une formation de base, mais surtout sur une formation continue pour les personnes qui accompagnent. Je l'ai déjà dit, les occasions de rencontre pour ces personnes ne sont pas fréquentes et nous ne savons pas toujours comment aborder, entre nous, ce travail. Je crois qu'une formation continue devrait reposer sur un partage de pratiques et, également, sur une initiation aux multiples formes d'écriture avec le plateau. Le pique-nique dramaturgique que j'ai organisé a joué ce rôle. J'espère qu'il sera possible pour le CEAD ou une autre structure d'organiser des rencontres de ce type. De plus, cette

formation de base et continue permettrait une mise en commun des différentes questions soulevées par toutes ces formes singulières dont est constituée la dramaturgie québécoise actuelle.

Cet accompagnement ne remplace pas le contact avec un metteur ou une metteuse en scène, avec des acteurs et des actrices. Je crois qu'il faut encourager les auteurs et les autrices à envahir les salles de répétition pour y développer toutes sortes de projets. Le responsable artistique du collectif à *mots découverts*, Michel Cochet le résume bien : « Condamner un auteur à écrire sans avoir de contact avec le plateau, c'est comme condamner un compositeur à composer sans avoir de piano » (Fayner, 2019, p. 303). Cette ouverture souhaitée par le CEAD aux auteurs et autrices scéniques devrait servir également aux membres actuels. Ce pourrait être l'occasion d'encourager tous les auteurs et autrices qui le souhaitent à être pleinement des artisans du théâtre et, même, à découvrir leurs corps d'auteurs et d'autrices mutants. Il ne s'agit pas de décréter ici la fin de l'auteur assis à sa table de travail, mais plutôt de souligner qu'il y a plusieurs façons d'aborder l'écriture pour le théâtre, comme Benhamou (2012) le dit à propos du théâtre lui-même : « Car lorsqu'on fait du théâtre, on sait toujours qu'autour existent d'autres manières d'en faire, antinomiques, adverses, incompatibles, totalement étrangères, indifférentes ou ennemies. La pratique du théâtre se nourrit et s'inspire de ces adversations, de ces différences, de ces polémiques. » (Benhamou, 2012, p. 15)

J'ai évoqué, dans le chapitre IV¹³⁷, la passion de l'écriture présente chez les personnes que j'ai rencontrées au cours de mon enquête. Il serait peut-être intéressant de partager plus largement cette passion en renouant avec la pratique des ateliers d'écriture. Les personnes qui accompagnent qu'elles soient autrices ou spécialistes de la dramaturgie pourraient certainement contribuer à donner la « piqûre » de l'écriture

¹³⁷ Voir le sous-sous-chapitre 4.3.2.

théâtrale. Ces ateliers, initiés en collaboration avec divers milieux de vie, contribueraient peut-être, même de manière infime, à sortir la dramaturgie et la pratique de l'écriture du lieu parfois trop clos de l'institution théâtrale.

L'ENT a mis en place, en 2018, un programme de résidence à l'intention des artistes autochtones. Le CEAD a lancé, en 2017, Émergences théâtrales autochtones, un programme de soutien dédié aux auteurs et aux autrices autochtones. Ces programmes continueront sans doute à se développer et à se bonifier. L'ENT et le CEAD ont aussi cherché par divers moyens à intéresser des personnes issues de l'immigration au théâtre et à la dramaturgie. Si, comme le dit Ricoeur (1990), nous sommes les histoires que nous nous racontons sur nous-mêmes, alors la société et la dramaturgie québécoises ont besoin de toutes les histoires. Il s'agit d'une réalité complexe sur laquelle, il n'est pas facile d'agir. Toutefois, un pas dans la bonne direction serait peut-être comme le suggère Émilie Monnet (communication personnelle, 14 décembre 2020), de pouvoir compter sur des conseillères et des conseillers qui soient eux aussi d'origines diverses. Il y aurait une formation de base ou continue à assurer de ce côté.

Je me permets une dernière suggestion. Le CEAD ne sera jamais qu'à l'image des auteurs et des autrices qui en sont membres et qui, pour certains, comme on l'a vu, sont des artisans actifs du théâtre. Le CEAD sert à garder vivant et à développer un art, celui de l'écriture pour le théâtre qui a joué un rôle important dans le développement du théâtre au Québec et qui continue de se pratiquer aux quatre coins de la planète. J'ajouterais que cet art est peut-être d'autant plus important pour une communauté francophone vivant sur un continent massivement anglophone et dans un Occident où la *lingua franca* est de plus en plus l'anglais. Il est vrai que bien des textes développés au CEAD ne trouveront pas preneurs. Mais dans certains cas, ils permettront à leur auteur ou leur autrice d'en écrire un autre qui, lui, fera son chemin

jusqu'à la scène, ici ou ailleurs, car on connaît peu, malheureusement, les nombreuses activités à l'étranger des autrices et des auteurs québécois.

Également, il faudrait cesser de voir la lecture publique uniquement comme une vitrine. À la suite de sa présentation dans l'édition 2013 de *Dramaturgies en dialogue*, la mise en lecture de la *Recette de baklawas* de Pascale Rafie a connu une tournée d'une douzaine de représentations dans les maisons de la culture montréalaises et dans quelques salles en région, en 2015-2016. La pièce a ainsi rejoint autant sinon plus de spectateurs qu'une production présentée à la salle Jean-Claude-Germain du Théâtre d'Aujourd'hui. Notons que la pièce a été créée en traduction anglaise au Centaur en 2018, mais fut boudée par les directions artistiques francophones à Montréal ¹³⁸. Cela étant dit, il ne s'agit pas pour le CEAD de devenir un producteur de spectacles. Mais je crois que, tout en ouvrant la porte aux écritures avec le plateau, il y aurait lieu de repenser la lecture publique comme une façon de mettre de l'avant un théâtre « de l'oreille » ou de « l'écoute », d'explorer la dimension sonore de la scène, tout en s'appuyant sur ce qui demeurera toujours le cœur du théâtre, la relation entre des acteurs et un public.

Pour moi, la route s'arrête ici. Au tout début de ce projet, j'espérais avec cette recherche trouver des balises pour les nouvelles écritures de ce nouveau siècle. J'arrive plutôt à une description d'un mode d'accompagnement qui sans être parfaitement adapté à ce nouveau siècle me paraît tout de même viable. En cours de route, j'ai compris que les balises n'appartenaient pas à ceux et celles qui accompagnent, mais plutôt aux auteurs et autrices. Ils, elles ouvrent les routes et nous les suivons, en étudiant le sol, les accidents de terrain, en soignant la mécanique de leurs ouvrages et en conseillant parfois sur le chemin à emprunter.

¹³⁸ Le texte, écrit sous la forme de conversations téléphoniques, s'intéresse à la vie de femmes libanaises issues de l'immigration et à l'héritage culturel qu'elles lèguent à leurs filles.

ANNEXE A

LES ENTRETIENS : LISTE DES PARTICIPANTS ET QUESTIONS POSÉES

Liste des personnes rencontrées dans le cadre de mon enquête

Nathalie Boisvert
Pascal Brullemans
Jean-François Caron
Rébecca Déraspe
Sara Dion
Carole Fréchette
René Gingras
Louis-Dominique Lavigne
Suzanne Lebeau
Paul Lefebvre
Émilie Martz-Kuhn
David Paquet
Diane Pavlovic
Monic Robillard
Larry Tremblay
Lise Vaillancourt

Grille d'entretien transmise aux participants

GRILLE D'ENTRETIEN

L'accompagnement dramaturgique
dans le programme d'écriture dramatique de l'École nationale de théâtre
et au Centre des auteurs dramatiques (CEAD)

Voici les points que j'aimerais aborder avec toi :

- 1) J'aimerais que tu me décrives, très concrètement, le travail que tu fais avec un auteur, dans le cadre d'un accompagnement, que ce soit à l'ENT ou au CEAD. Je voudrais savoir comment tu procèdes, ce que tu dis, ce que tu ne dis pas, etc. À quoi accordes-tu de l'importance ? Est-ce qu'il t'arrive de douter et que fais-tu alors ? Etc. Pour cette question, nous partirons si possible de situations concrètes que tu as connues.
- 2) Tu as sans doute travaillé dans différents contextes (CEAD, ENT, compagnie de théâtre ou autres). En quoi ton accompagnement s'en est-il trouvé modifié ?
- 3) Dans cette enquête, j'emploie le terme générique d'accompagnement dramaturgique. Quel nom donnerais-tu à ta pratique et comment vois-tu ton rôle : coach, mentor, conseiller ou conseillère, compagnon de route, interlocuteur ou interlocutrice, sage-femme, accoucheur ?
- 4) Les pratiques textuelles pour la scène ne cessent de se diversifier. Les auteurs écrivent souvent plus près du plateau (à partir d'improvisations, *in situ*, dans une approche multidisciplinaire ou interdisciplinaire). Est-ce que cela influence ton accompagnement ? De quelle manière ?

Merci !

ANNEXE B

QUESTIONNAIRES AUX DIPLOMÉS DE L'ENT ET AUX MEMBRES DU CEAD

Voir pages suivantes :

- Questionnaire aux diplômés de l'École nationale de théâtre, p. 248 à 255.
- Questionnaire aux membres du CEAD, p. 256 à 260.

**L'accompagnement dramaturgique
dans le programme d'écriture dramatique de l'École nationale de théâtre**

Ce questionnaire est en .doc (Word 1997-2003 ou Word 1997-2004).

Il est important de le sauvegarder dans ce même format pour le joindre au sondage.

Chères autrices, chers auteurs,

Il n'existe à peu près aucun document sur le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre. C'est ce qui rend vos réponses à ce questionnaire d'autant plus importantes.

Je vous encourage à répondre aussi longuement que vous le souhaitez aux questions qui suivent et à ne pas tenir compte de l'espace proposé, qui est bref afin de ne pas alourdir la mise en page.

À la fin du questionnaire, vous trouverez les quatre questions qui constituent le sondage en ligne. Il n'est pas nécessaire d'y répondre ici. Elles sont là afin de vous donner une meilleure idée de l'ensemble. Vous trouverez aussi la présentation de mon projet et mon engagement. C'est le fichier qui était joint à mon courriel. Il est important que vous en preniez connaissance, si ce n'est déjà fait.

Après avoir rempli et sauvegardé votre questionnaire avec l'extension .doc, cliquez sur le lien suivant pour le transmettre et compléter votre participation :
<https://limesurvey.uqam.ca/index.php/637839?lang=fr>

Si vous avez des questions ou si vous rencontrez des problèmes, n'hésitez surtout pas à me contacter : elizabeth.bourget@videotron.ca, 514-522-4467.

Je ne vous remercierai jamais assez !

Elizabeth Bourget

A- Les cours du programme d'écriture ont varié au fil des ans, mais il y a une constante sur presque tout le programme : les étudiants et les étudiantes écrivent un texte qui sera présenté en exercice par les étudiants et les étudiantes en interprétation de deuxième (ou première) année et un texte dit « de finissant » ou « de sortie » qui sera créé au Monument National.

Pour l'écriture de ces textes, à ma connaissance (et corrigez-moi si ce ne fut pas votre cas), les étudiants et les étudiantes bénéficient d'un accompagnement, d'un coaching individuel, par une autrice ou un auteur expérimenté.

Avez-vous bénéficié d'un tel accompagnement ou était-ce le ou la responsable du programme qui vous a accompagné ?

- a. Combien de rencontres, environ, avez-vous eu ? Moins de cinq ? __ Entre cinq et dix ? __ Entre dix et quinze ? __
- b. À quelle fréquence se faisaient ces rencontres ? Une fois par semaine ?
__
Aux deux semaines ? __ Une fois par mois ? __
Précisez vos choix de réponses, si nécessaire
- c. Quel était le défi d'écriture pour vous, dans chacun de ces textes ?
- d. Que pensez-vous des textes que vous avez écrits dans ce contexte ?

B- D'autres cours d'écriture se font sous forme d'ateliers regroupant les étudiants et les étudiantes d'une même classe ou de tout le programme (adaptation d'une nouvelle, langue, écriture pour la télé, etc.). Ici, il y a souvent une part d'accompagnement individuel, mais à l'intérieur d'un groupe.

Vous souvenez-vous plus précisément de l'un de ces ateliers ? Pourquoi ?

C- Tous les auteurs ou autrices n'ont pas la même facilité à retravailler.

- a. Est-ce que l'accompagnement individuel vous a aidé ?
- b. Y a-t-il un autre cours du programme qui vous a été utile à cette fin ?

D- Quand vous repensez à vos professeurs et professeuses d'écriture, que ce soit pour l'écriture d'un texte en solo ou dans les ateliers, comment voyez-vous leur rôle ?

- a. Étaient-ils des spécialistes de la dramaturgie, des maîtres, des interlocuteurs, interlocutrices, des compagnons de route, un soutien moral, des mentors, des accoucheurs, accoucheuses de pensée et de texte ? Toutes ces réponses ? Autre chose ?
- b. Avez-vous vécu une expérience différente avec chacun d'eux ?
Oui ___ Non ___

Si oui, laquelle a été la plus marquante (positivement ou/et négativement) ? Si non, quelle était la constante ?
- c. Y a-t-il une remarque, un commentaire, dont vous vous souvenez encore aujourd'hui ? (Vous pouvez en mettre plusieurs.)

E- Peut-être faites-vous maintenant du coaching à l'École nationale, ou ailleurs. Même si ce n'est pas le cas, quel conseil donneriez-vous à une personne qui en fait pour la première fois ? Que lui diriez-vous de ne surtout pas faire ?

F- Les pratiques textuelles pour la scène ne cessent de se diversifier : écriture à partir d'improvisations, *in situ*, écriture de plateau, ou encore en mode multi ou transdisciplinaire.

- a. Vous est-il arrivé de développer un texte selon un de ces modes à l'intérieur des murs de l'École ?
Oui ___ Non ___

- b. Si oui, racontez brièvement cette expérience (contexte, avec qui, encadrement, présentation).
- c. Dans votre pratique d'écriture depuis votre sortie de l'École, avez-vous travaillé de cette façon ?
Oui ___ Non ___
- d. Si oui, la formation reçue à l'École vous a-t-elle été utile ? De quelle manière ?

G- On dit encore souvent que l'écriture ne s'apprend pas et qu'on ne peut former une autrice, un auteur. Que vous a apporté votre passage à l'École ?

Veillez attribuer un ordre d'importance, de 1 à 10, aux énoncés suivants. La place n° 1 étant la plus importante et la 10, l'étant le moins. Quelques ex-aequo sont compréhensibles, mais veuillez tout de même établir un ordre.

- a. Une meilleure connaissance de vous-même ? ___
- b. Une pratique intensive de l'écriture ? ___
- c. Une meilleure connaissance de la dramaturgie ? ___
- d. Un sens de la langue au théâtre ? ___
- e. Un sens de la forme ? ___
- f. Comment structurer un texte ? ___
- g. Comment raconter une histoire ? ___
- h. Comment retravailler un texte ? ___
- i. Une meilleure connaissance du théâtre ? ___
- j. Un réseau ? ___

Commentez l'ordre que vous avez retenu. Un point a-t-il été oublié ?

Y a-t-il quelque chose que vous auriez voulu trouver dans le programme et qui n'y était pas ?

Les questions suivantes constituent l'entièreté du sondage en ligne.

Vous n'avez pas à y répondre ici.

H- Étant donné qu'il ne me sera pas possible de savoir qui d'entre vous a répondu, j'aimerais avoir une idée de la composition de groupe de répondants, répondantes.

Depuis combien d'années êtes-vous diplômé, diplômée, de l'ENT ?

- a. Vingt-cinq ans et plus ___
- b. De 24 à 15 ans ___
- c. Moins de 15 ans ___

I- Vous avez reçu un questionnaire WORD. Veuillez le joindre ici.

J- Y a-t-il un aspect de votre formation qui n'a pas été abordé (collaboration avec les autres programmes de l'École, autres cours) et qui a été significatif pour vous ?

K- Avez-vous des commentaires ? Des questions ? Des suggestions ? Des souhaits ?



Titre du projet de recherche :

L'accompagnement dramaturgique au Centre des auteurs dramatiques et à l'École nationale de théâtre

Étudiante-chercheuse :

Elizabeth Bourget, doctorat en études et pratiques des arts (elizabeth.bourget@videotron.ca, 514-522-4467)

Direction de recherche :

Yves Jubinville, directeur, École supérieure de théâtre, (jubinville.yves@uqam.ca)

Préambule

Je vous demande de bien vouloir participer à mon projet de recherche en répondant par écrit à quelques questions. Avant d'accepter de participer, veuillez considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Je vous invite à me poser et à leur poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et le programme d'écriture de l'École nationale de théâtre sont tous deux reconnus pour leur expertise dans la formation et l'accompagnement dramaturgique des auteurs et des autrices. Toutefois, cette expertise n'a jamais été documentée et les pratiques textuelles pour la scène ne cessent de se diversifier (fragments, récit, théâtre post dramatique, écriture performative, théâtre *in situ*, théâtre documentaire, écriture de plateau). La présente recherche vise à connaître comment les conseillers et conseillères, parrains et marraines, *coachs*, professeurs et professeures travaillent avec un auteur ou une autrice au développement de son texte, quelles sont les bases de ce travail (techniques d'accompagnement, d'écriture, grilles d'analyse, etc.), et si des changements sont rendus nécessaires par suite de la diversification des pratiques textuelles. Pour répondre à ces questions, je mène une enquête par des entretiens semi-dirigés auprès d'une quinzaine de personnes qui font de l'accompagnement au CEAD et à l'École nationale. Un questionnaire est aussi envoyé à une douzaine d'auteurs et d'autrices pour connaître leur perception de l'accompagnement dans la pratique de leur métier et plus particulièrement à travers les services du CEAD. Un autre questionnaire est transmis à une vingtaine d'auteurs et d'autrices et porte sur l'accompagnement à l'École nationale de théâtre.

Cette recherche devrait permettre de suppléer à l'absence de documents sur la formation et l'accompagnement des auteurs et des autrices dramatiques au Québec, contribuer au renforcement et au renouvellement des outils de ceux qui font de l'accompagnement dramaturgique, et rendre accessible ces outils à des conseillers ou conseillères dramaturgiques émergents. Selon les résultats de ma recherche, des suggestions seront proposées à l'ENT et au CEAD.

Nature et durée de votre participation

Il s'agit de répondre par écrit à un questionnaire portant sur votre expérience comme étudiant du programme d'écriture de l'École nationale de théâtre, plus précisément en ce qui concerne l'accompagnement dramaturgique que vous y avez reçu. Il m'est difficile d'évaluer le temps nécessaire pour répondre à toutes les questions, mais je dirais qu'il faut compter entre 40 et 60 minutes, au maximum.

Quand j'aurai procédé à l'analyse des données, je transmettrai par écrit les résultats de l'enquête à tous ceux et celles dont j'ai sollicité la participation, même s'il me sera impossible de savoir s'ils ont participé ou non.

Avantages liés à la participation

Il n'y a pas vraiment d'avantages personnels liés à votre participation. Principalement, vous contribuerez à consolider et renouveler la pratique de tous ceux qui font de l'accompagnement dramaturgique et à faire mieux connaître cette pratique, particulièrement dans le contexte de l'École nationale de théâtre.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à cette recherche.

Confidentialité

Le questionnaire est anonyme. Il ne me sera pas possible de savoir qui a répondu quoi. De plus, le contenu du questionnaire une fois rempli sera confidentiel. Personne d'autre que moi et mon directeur de recherche n'y aura accès. Il sera conservé pendant cinq ans après la fin de ma recherche et sera détruit à ce moment-là.

Il est possible que je cite certains de vos propos dans les résultats de la recherche ou dans ma thèse, mais évidemment ce sera de manière anonyme.

Utilisation secondaire des données

Les données recueillies dans cette recherche serviront uniquement à cette dernière. Il n'y aura pas d'utilisation subséquente par d'autres chercheurs.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec mon directeur de recherche, Yves Jubinville (jubinville.yves@uqam.ca) ou avec moi (514-522-4467, elizabeth.bourget@videotron.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant mes responsabilités au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 2 : vrignaud.caroline@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de mon projet. Je vous remercie infiniment et très chaleureusement d'accepter d'y participer.

Engagement de la chercheuse

Je, soussignée, Elizabeth Bourget, m'engage à maintenir anonymes et confidentielles les réponses au questionnaire ci-joint.

Titre du projet de recherche :

L'accompagnement dramaturgique au Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et à l'École nationale de théâtre

Étudiante-chercheuse : **Elizabeth Bourget**

Directeur de recherche : **Yves Jubinville, directeur, École supérieure de théâtre**

Questionnaire à l'intention des auteurs et des auteures dramatiques

**L'ACCOMPAGNEMENT DRAMATURGIQUE EN CONTEXTE
PROFESSIONNEL**

Les questions suivantes portent sur l'accompagnement dramaturgique dans la pratique de votre métier. Un premier bloc de questions a pour objet les services offerts par le CEAD, un deuxième vos expériences au sein de compagnies de théâtre, un troisième l'accompagnement de nouvelles pratiques textuelles et un dernier vise à recueillir vos commentaires.

Il vous est possible de quitter ce questionnaire et de le reprendre plus tard sans perdre vos réponses. Également, si un bloc de questions ne s'applique pas, il vous est possible de passer au suivant après avoir répondu à la première question (aux trois premières questions dans le cas du premier bloc).

J'ai très hâte de découvrir vos réponses.

Vous trouverez des précisions sur mon projet de recherche et sur ce questionnaire dans le document de présentation joint au courriel que vous avez reçu.

1. L'accompagnement au CEAD

Le CEAD offre plusieurs types d'accompagnement : rencontres avec un conseiller ou une conseillère dramaturgique sur un texte en chantier, parrainage par un auteur ou une auteure conseil pour le développement d'un texte, résidence d'écriture, atelier de vérification avec des acteurs et des actrices.

- a) Avez-vous déjà utilisé un ou plusieurs des services du CEAD ? Lesquels ?
- Rencontres avec un conseiller ou une conseillère ___
 - Parrainage avec un auteur ou une auteure conseil ___
 - Résidence d'écriture ___
 - Ateliers avec des acteurs et des actrices ___
 - Aucun service ___

- b) Si vous n'avez jamais fait appel aux services du CEAD, quelle en est la raison ?

(Si vous n'avez pas utilisé les services du CEAD, veuillez répondre à cette question et à la question suivante. Ensuite, vous pourrez passer au bloc de questions 2.)

- c) Comment qualifieriez-vous le rôle du conseiller ou de la conseillère, de l'auteur ou de l'auteure conseil ? Est-ce un spécialiste de la dramaturgie ? Un compagnon de route ? Un soutien moral ? Ou encore un mentor, une sage-femme, un accoucheur ? Toutes ces réponses ? Aucune ? Dans une rencontre dramaturgique, comment voyez-vous ce rôle ?
- d) Y a-t-il une rencontre sur un texte qui a été d'une importance particulière pour vous ? Qu'est-ce qui s'est passé alors ?
- e) Vous souvenez-vous d'une remarque, d'un commentaire qu'on vous a fait, d'une question qu'on vous a posée ?
- f) Certains et certaines d'entre vous font aussi de l'accompagnement. Mais même si ce n'est pas votre cas, quel conseil donneriez-vous à une personne qui en fait pour la première fois ? Et que lui diriez-vous de ne surtout pas faire ?
- g) Au CEAD, avez-vous travaillé un ou plusieurs de vos textes en atelier dramaturgique avec des acteurs et des actrices ?
Oui ___ Non ___
- h) Un metteur en scène ou une metteuse en scène était-il présent :
Toujours ___ Parfois ___ Jamais ___
- i) Pour vous quelques sont les avantages d'avoir un metteur en scène ou une metteuse en scène dans l'atelier ? Y a-t-il des désavantages ?

- j) Comparé à une rencontre en tête à tête avec un conseiller ou une conseillère, un auteur ou une auteure conseil, quelles sont vos attentes dans un atelier avec des acteurs et des actrices ?
- k) Utiliseriez-vous à nouveau les services d'accompagnement du CEAD ?
Pourquoi ?

2. L'accompagnement au sein d'une compagnie de théâtre

Des compagnies de théâtre proposent aussi de l'accompagnement. En règle générale, dans ce cas, le travail est relié à un projet de production.

- a) Avez-vous reçu de l'accompagnement dans une compagnie de théâtre ?
- Rencontres avec un conseiller ou une conseillère ___
 - Parrainage avec un auteur ou une auteure conseil ___
 - Résidence ___
 - Ateliers avec des acteurs et des actrices ___
 - Jamais ___
 - Autre ___
- Précisez _____
- Si vous n'avez pas reçu d'accompagnement à l'intérieur d'une compagnie, vous pouvez passer à la question 3.*
- b) Au sein de cette ou de ces compagnies, qui vous a accompagné ?
La direction artistique ___ Le metteur en scène ou la metteuse en scène ___
Un conseiller ou une conseillère dramaturgique ___
- c) Cet accompagnement était-il relié à un projet de production ?
Oui ___ Non ___
- d) En comparaison avec les services du CEAD, ces accompagnements vous ont-ils paru différents ?
Je n'ai pas de point de comparaison ___
Je n'ai pas vu de différence ___
C'était différent ___
- e) En quoi ? Précisez

3. L'accompagnement dans le contexte de la multiplication des pratiques textuelles

Les pratiques textuelles pour la scène ne cessent de se diversifier et les noms qu'on leur donne également : écriture à partir d'improvisations, *in situ*, écriture de plateau, ou encore en mode multi ou transdisciplinaire.

- a) Vous est-il arrivé de développer un texte selon un de ces modes ?
 Oui ___ Non ___
Si vous répondez non, vous pouvez passer à la question 4.
- b) Si oui, avez-vous eu recours à un accompagnement dramaturgique du CEAD ?
 Oui ___ Non ___
- c) Quelle forme a pris cet accompagnement ?
 Rencontres dramaturgiques ___
 Atelier avec des acteurs et des actrices ___
 Autre ___ Précisez : _____
- d) Dans ce contexte, le rôle du conseiller dramaturgique du CEAD est-il différent ?
 De quelle manière ?
- e) Si vous n'avez pas fait appel aux services du CEAD :
 1) Y a-t-il une raison particulière ?
- f) Avez-vous bénéficié d'un accompagnement dramaturgique dans une compagnie de théâtre ?
 Oui ___ Non ___
- g) Si vous avez bénéficié d'un accompagnement dans une compagnie de théâtre, quelle forme a pris cet accompagnement ?

4. En terminant

Étant donné qu'il ne me sera pas possible de savoir qui d'entre vous a répondu, je dois tout de même avoir une petite idée de la composition du groupe de répondants.

Également, il est possible que j'aie oublié d'aborder certains points. Je vous remercie infiniment d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire !

- a) Depuis combien d'années pratiquez-vous votre métier d'auteur dramatique ?
- b) Avez-vous des commentaires ? Des questions ? Des suggestions ? Des souhaits ?
- c) Y a-t-il un aspect de l'accompagnement qui n'a pas été abordé ?

Un immense merci !

ANNEXE C

COMPILATION DE RÉPONSES À UNE MÊME QUESTION ENT ET CEAD

Certains et certaines d’entre vous font aussi de l’accompagnement. Même si ce n’est pas votre cas, quel conseil donneriez-vous à une personne qui en fait pour la première fois ?

Et que lui diriez-vous de ne surtout pas faire ?

CEAD

A-1

Je pense qu'au début, il faut beaucoup écouter. Il faut comprendre ce que l'auteur veut faire, avant de faire des suggestions. L'idée, selon moi, est d'accompagner l'auteure dans son projet, et non d'écrire à sa place, ce qui peut être une grande tentation lorsqu'on écrit aussi. Ça fonctionne souvent bien de poser des questions, pour que l'auteure fasse le chemin et trouve ses propres solutions, avant de lui en amener. Ça me semble plus stimulant pour l'auteure.

A-2

Pas de réponse à cette partie.

A-3

Je pense qu'il est important d'établir une discussion avec l'auteur autour du projet. Cette discussion va se poursuivre d'une rencontre à l'autre. Dans ce sens, la première étape sera d'écouter l'auteur pour comprendre ses intentions de départ et être en mesure d'alimenter la démarche. Même si les intentions changent pendant le processus, elles sont un point de référence dans le temps, pour comprendre le chemin qui se construit à chaque version du texte. Il est également important de bien évaluer son propre niveau d'adhésion au projet. Parfois, on adhère difficilement à une proposition ou à une forme d'écriture, ce qui peut teinter notre perception. Parfois, on adhère trop, ce qui est tout aussi néfaste en nous fait passer à côté de certaines

faiblesses du texte. Le fait d'adhérer trop ou pas assez ne veut pas dire qu'on fera un mauvais coaching, mais il faut être sincère vis-à-vis de cela, pour que nos interventions restent à la bonne distance. Finalement, je vais dire une évidence : ne jamais chercher des solutions à la place de l'auteur. À cela j'apporterais quand même plusieurs nuances. Lorsque je travaille avec un auteur d'expérience et que j'établis une bonne communication, je pense pouvoir creuser plus en détail dans les questions que soulève le texte. Je ne crois pas que respecter l'auteur veut dire le ménager. (Au contraire, c'est parfois faire preuve de condescendance.) Un auteur qui désire poursuivre une démarche professionnelle doit s'habituer à confronter des points de vue extérieurs sur son œuvre.

A-4

Mon principal conseil serait de prendre le temps de bien écouter l'auteur. Et je lui dirais de ne surtout pas présumer des limites d'un texte après un premier contact.

A-5

Conseil : D'effectuer un retour en posant des questions à l'auteur - l'autrice. De signaler les endroits du texte où sa lecture "accroche" , où c'est moins fluide. Ne pas faire : être trop négatif : ça pourrait enlever l'envie à l'auteur - à l'autrice de poursuivre son projet.

A-6

De poser des questions à l'auteur ou au metteur en scène pour qu'il réfléchisse d'abord par lui-même avant de lui donner une réponse (que vous savez déjà).

A-7

Mon principal souci est d'intervenir le moins possible et de veiller à ce que l'auteur trouve lui-même ses réponses, soit par les questions que je lui pose, ou la discussion qui s'en suit.

A-8

Je suggérerais surtout de bien se préparer : lire deux ou trois fois le texte qu'on accompagne, tenter de lire les textes antérieurs de l'autrice pour voir dans quoi ce nouveau texte s'inscrit, prendre beaucoup de notes, noter les questions qu'on souhaite poser à l'autrice. Ne pas pointer tout de suite ce qu'on pourrait percevoir comme des défauts dans le texte, plutôt questionner l'autrice sur son projet global, pour pouvoir éventuellement travailler sur le même terrain qu'elle. Surtout, ne pas tenter de vouloir tout arranger à la première séance. Il faut commencer par faire une évaluation de la situation, voir quelles sont les forces de l'autrice et tester sa réceptivité à se remettre elle-même en question. Plus le travail avance, plus on peut devenir précis dans nos commentaires et l'amener sur des pistes de solutions.

A-9

Développer une empathie pour l'auteur(trice) qu'il/elle accompagne. Je parle ici avec un langage de comédien. Mais littéralement. S'identifier à l'auteur/trice, pour mieux saisir les motivations de ce qui la/le fait écrire. S'adapter à chaque personne sans imposer sa méthode. L'accompagnement, comme dans tout, est pour moi davantage affaire de rencontre et de patience. La plus grande qualité de quelqu'un qui accompagne, c'est sans nul doute sa souplesse, mais également sa faculté à identifier les blocages, les barrages au flot de l'écriture. Il faut savoir «allumer», je crois, régénérer, renouveler l'énergie quand elle est en panne. Le plus grand danger serait d'écrire à la place, même si parfois, j'imagine qu'on puisse entrer à ce point dans la tête d'un(e) auteur(trice) qu'on peut presque savoir pour elle/lui comment régler un nœud. Le défi réside peut-être dans le temps que cet(te) accompagnateur/trice laissera à l'auteur/trice pour le trouver soi-même. Quoique parfois notre mode de production ne favorise pas ce temps et il faut vite trouver des solutions.

A-10

Je pense que la pire chose que puisse faire une conseillère dramaturgique, c'est amener une autrice à écrire la pièce qu'elle aurait écrite si elle était à sa place. Écrire avec les idées de quelqu'un d'autre, c'est grisant au début, mais on finit vite par se retrouver perdu dans une forêt d'idées, au milieu d'un sentier qu'on ne connaît pas parce qu'on ne l'a pas nous-même tracé. Ça devient très difficile de retrouver son chemin.

Si on veut une métaphore plus biologique, je dirais qu'une pièce, c'est un organisme vivant qu'on comprend de l'intérieur de manière instinctive, parce qu'on a l'a créé nous-même. Quand quelqu'un d'autre s'en mêle, il faut être délicat, parce que la personne n'a pas cette compréhension organique de l'oeuvre. Les greffes peuvent fonctionner, mais il peut aussi y avoir des rejets qui mettent l'ensemble du corps en péril.

Je pense que le conseil dramaturgique demande de comprendre comment écrit l'autre, puis consiste à l'inciter à utiliser ses propres outils pour finir le travail, sans s'interposer entre son oeuvre et lui.

A-11

D'être à l'écoute des désirs de l'auteur avant toute chose afin de ne pas présupposer où son texte pourrait se rendre.

ENT

D-1

C'est cliché, mais ne surtout pas imposer une quelconque idéologie ou un quelconque esthétique à l'auteur.trice. Nous ne devons militer que pour son univers, point. Et : une question bien lancée donnera toujours mille réponses.

D-2

Voyez d'abord qui vous avez en face de vous. À quoi cette personne écrivante réagit. Ensuite, quand vous avez questionné et compris ça, développez une méthode propre à cette personne. N'essayez jamais d'imposer une méthode à quelqu'un. C'est cassant et ça ne mène à rien. Assurez-vous qu'humainement, ça passe entre vous et l'auteur.trice. Ne vous embarquez pas avec quelqu'un que vous ne sentez pas humainement !!!!! Ça ne marchera pas !!!!! Il doit y avoir un bon équilibre de *tough love* et de bienveillance dans la relation. Il faut être capable de donner les deux sans compter et d'établir ainsi une confiance. Dites toujours OUI à l'instinct de l'auteur.trice, mais quand c'est le temps, quand ça piétine trop et que ça vire en rond dans l'angle mort, sachez dire NON. Quoi qu'il en soit, vous n'aurez pas la décision finale, mais au moins vous l'aurez dit et l'auteur.trice l'aura entendu. Il ou elle n'aura peut-être pas la capacité de le recevoir ou de l'entendre au moment où vous le lui direz, mais au moins il ou elle l'aura entendu, et plus tard (peut-être bien plus tard), il ou elle pourra se souvenir et dire : ah oui... c'était ça. Enfin, restez humble : ce n'est pas vous qui écrivez.

D-3

J'ai fait un peu de coaching, et je pense que je ne suis pas très douée pour la chose, parce que justement, je ne sais pas tellement comment à la fois orienter un texte sans m'ingérer dedans. Par chance je suis tombée sur une élève absolument autonome, de grand talent, qui savait très exactement où elle s'en allait avec son projet de finissante. Mais je pense qu'un bon coach nous révèle à nous-même, il ne fait pas que nous encourager, et sans apposer sa propre vision d'un texte sur l'auteur, le bon coach sait tout de même en pointer les forces et les écueils... Pour ma part j'arrive à le faire quand les textes sont chancelants, mais pas quand ils sont forts. Et c'est ça un grand coach : pas seulement aider l'auteur à améliorer un texte moyen, mais aider un auteur fort à déployer ses ailes. C'est un exercice d'équilibriste qui demande un grand talent.

D-4

La pire erreur, c'est évidemment de vouloir faire écrire, consciemment ou non, le texte que NOUS aurions écrit dans les mêmes circonstances, avec la même histoire. Il faut savoir reconnaître les forces, le talent, le style d'un auteur et le pousser dans cette directions là et non pas vers celle où on irait soi-même.

Le deuxième conseil que je donne toujours, c'est de ne pas trop intervenir. C'est un danger qui guette surtout ceux qui commencent dans l'accompagnement d'un auteur, et veulent prouver qu'ils sont qualifiés.

D-5

Je crois que c'est différent pour chaque étudiant. J'ai personnellement coaché un étudiant comme moi j'aurais aimé l'être, mais pour lui ça n'a pas du tout fonctionné. Par la suite, j'ai agi comme conseiller dramaturgique sur d'autres projets et j'ai agi de la même façon et ce fut très bénéfique. Comme c'est souvent le cas dans les rapports entre deux personnes, je crois qu'il n'y a pas de mode d'emploi.

D-6

Le coach doit être attentif à la sensibilité de la personne devant lui. Il doit comprendre ce dont la personne a besoin pour aller plus loin et s'arranger pour le mettre à sa disposition, sans forcer. Il doit absolument respecter le projet d'écriture de l'auteur, et le comprendre. Il doit lire avec cœur en plus de son esprit analytique, pour que jamais le texte ne perde sa couleur fondamentale. Il doit poser énormément de questions et donner très peu de réponses.

Il ne faut surtout pas que le coach s'approprie le projet de son auteur en le tournant à sa manière, à son style, en imposant ses idées et son imaginaire. Le coach est un guide, un tuteur, comme le petit bâton qui aide la plante à aller là où elle peut aller quand elle arrête de s'écraser sur elle-même.

D-7

Je lui dirais qu'il faut souplesse, ouverture d'esprit et une façon « positive /constructive » de donner/faire des commentaires. La création, l'écriture, c'est quelque chose de très fragile... Démotiver, décourager une jeune autrice, un jeune auteur, est si facile... Je crois que lorsque l'élève se sent écouté, entendu et accueilli avec ses forces et ses faiblesses, il est franchement plus performant... Il ne faut pas attendre, non plus, que quelqu'un écrive ce que l'on voudrait écrire à sa place. Se rappeler que pour son texte à lui ou à elle, la clé lui appartient. Le professeur/mentor/guide n'a pas toutes les réponses. Il n'en a même aucune. Il n'y a pas place à un « trip de pouvoir » dans ce type d'accompagnement. Aussi, il faut de la rigueur : écrire, c'est réécrire. Et ne pas hésiter à mettre des dates bûtoires ... Des « dead lines »... Car dans le milieu professionnel, un auteur ou une autrice qui n'arrive pas à « livrer la marchandise » selon des échéanciers parfois très serrés, ne fait pas long feu... !

D-8

Il faut être à l'écoute du projet de l'étudiant. Se mettre à son service plutôt qu'énoncer des vérités (qui, souvent, d'ailleurs, n'existent pas). Poser des questions.

Lui demander de préciser ses motivations. Le laisser réfléchir. Donner des balises sans imposer ses idées. Suggérer. Encourager. Souligner les bons coups. Proposer des moyens de maximiser l'impact.

D-9

Rappeler aux « coachés », qu'une note sur un texte prend du temps avant de se faire digérer par l'auteur. Il faut surtout pas écrire le soir même d'un coaching. Il faut laisser la note s'imprimer comme un petit fantôme et retourner au texte par la suite. Voire oublier la note avant d'aller réécrire, et si elle réapparaît lors de la réécriture tant mieux !

D-10

Il ne faut surtout pas imposer sa propre façon d'écrire. C'est essentiel d'accompagner une personne en tentant de l'amener le plus loin possible dans l'expression de son propre univers.

D-11

Pas de réponse à cette question.

D-12

Il faut laisser tomber ses envies d'écrivain. Des auteurs/autrices qui accompagnent un autre auteur doivent s'incliner devant la démarche de l'autre. Il faut être caméléon. Essayer de saisir ce que l'autre tente de faire. On sert de regard extérieur. L'auteur a le nez collé à sa pièce, il peut même y être prisonnier. L'accompagnateur doit être l'œil à l'extérieur qui est capable d'analyse et de nommer qu'est-ce que l'auteur est en train de faire. Il doit montrer à l'auteur quel chemin il est en train d'emprunter. Quelques fois, entre ce que l'auteur tente de faire et ce qu'il fait vraiment, il y a une grande marge. L'accompagnateur ne peut que lui en faire prendre conscience.

D-13

Je crois que je lui dirais de demander d'abord à l'étudiant·e de parler de son projet, puis de l'accompagner en tentant d'approfondir sa connaissance de ce projet et des désirs qui le sous-tendent avant d'entrer plus directement dans le texte. Je crois que le travail de critique sur le texte devrait venir en aval. Je lui dirais qu'il vaut mieux poser des questions que de proposer des solutions, mais que des suggestions concrètes (mais ouvertes) peuvent parfois aider beaucoup plus que de vouloir à tout prix laisser la personne trouver par elle-même. La clef est de rester positif sans être complaisant, à mon avis.

D-14

On ne m'a jamais invité à l'École pour une conférence, un cours ou une rencontre formelle. J'y ai remis les pieds il y a deux ans pour la répétition de l'une de mes productions en salle de location.... Faut croire que 1500 représentations et 25

productions dans cinq langues, trois nominations au GG ce n'est pas assez.... L'École a toujours eu ses chouchous et c'est normal. Ce qui m'étonne par contre, c'est que nos institutions théâtrales favorisent les personnalités affables et consensuelles alors que notre métier exige d'autres traits de caractère. Sans doute un effet de l'institutionnalisation.

Pourtant j'ai bien aimé l'école, et j'avais un grand sentiment d'appartenance. Il y a dix ans j'ai retiré la mention de mon diplôme dans ma biographie pour protester contre une liste d'auteurs jeunesse diplômés de l'école et publiée sur son site Web dans laquelle je n'apparaissais pas. Je suis comme ça.

Pour ce qui est des conseils : il ne faut pas entrer dans le lieu que l'auteur bâtit (l'objet). Il faut contourner le sujet, stimuler, questionner. Être à la fois pertinent et évasif. Et il faut se retirer dès qu'on sent que l'auteur n'habite pas son sujet ou encore qu'il n'a pas le talent. Le talent est la chose la moins tenue en compte dans les écoles et le milieu en général. On s'imagine que le travail peut compenser l'absence de talent. C'est sans doute la raison pour laquelle notre dramaturgie s'est noyée dans le trop-plein de textes moyens et d'auteurs éphémères.

Ça m'est arrivé à quelques reprises de me retirer d'un processus de coaching, de conseiller ou de mentorat lorsque j'avais la certitude que l'auteur n'avait pas compris que le théâtre est une allégorie, peu importe le genre ou le style. On ne peut pas aider lorsque la pièce est une simple anecdote ou un coup de gueule. Pire, certains projets d'écriture sont des thérapies. Je ne suis ni un travailleur social ni un psychologue.

D-15

Le meilleur conseil, je crois, c'est d'être à l'écoute. L'étudiant nomme souvent ses besoins; ce qu'il attend de nous. Je pense aussi que c'est bon de lui rappeler qu'on est disponible et qu'il ou elle ne doit pas hésiter à nous envoyer des choses, même lorsqu'elles lui paraissent inachevées.

Il faut, bien entendu, éviter d'être brusque ou trop intrusif. Il faut s'adapter à la sensibilité de l'auteur face à nous, tout en étant honnête.

ANNEXE D

LE PIQUE-NIQUE DRAMATURGIQUE

Questions soumises au panel d'experts du matin :

QUESTIONS POUR LE PIQUE-NIQUE

Il y aura des questions et commentaires de la salle après chacune des questions. Je serai la gardienne du temps. Voici les étapes :

- 1) Je vous présente, chacun, chacune, brièvement, surtout pour mettre en évidence votre expérience en coaching et en accompagnement.
- 2) Première question : Votre « je » de conseiller ou d'auteur, qu'est-ce que vous en faites ? Croyez-vous qu'il teinte votre accompagnement ? De quelle manière ? Est-ce un problème ? Lui faites-vous toujours confiance ? (Quelques personnes moins expérimentées m'ont dit qu'elles se posaient la question. De plus, ça semble être une question que se posent les auteurs, mais pas les spécialistes, et je me demande un peu pourquoi.)
- 3) Deuxième question : Parmi les termes suivants, lequel mettriez-vous en tête de liste, lequel vous est le plus utile : action dramatique, fil narratif, personnage, situation, structure? Pourquoi ? (Et préciser le sens que vous donnez au terme choisi.)
- 4) Troisième question : Dans vos nombreuses expériences, y en a-t-il une qui vous paraît particulièrement significative ? Un accompagnement spécifique, une chose que vous avez dite, une découverte. En parler un peu.

- 5) À la fin, je demanderai, à chacun, à tour de rôle, de me dire en deux minutes au maximum, une chose qui vous tient à cœur, qui vous appartient, une vision de votre travail, une approche particulière. (Pour cette dernière question, je vous encourage à relire les suggestions que je vous ai faites avant Noël. Il y a des choses là-dedans qu'il serait intéressant de communiquer aux participants.)

Préparation et questions pour les participants à la longue table de l'après-midi :

La longue table

Je vais vous présenter. Et je vais rester à la table, ou pas loin, pour les deux premières questions. Ensuite, je serai là pour relancer ou modérer si nécessaire, mais le menu sera à vous !

Voici les questions que j'ai préparées :

- Écriture scénique, écriture de plateau, théâtre d'objet, théâtre multidisciplinaire, comment nommez-vous votre pratique ? Nommer et décrire brièvement le processus.
- Pourquoi être allé vers cette pratique ? Pourquoi ne pas avoir « simplement » écrit un texte et avoir trouvé un metteur en scène ? Qu'est-ce que vous trouvez dans ces approches que vous ne trouvez pas autrement ?
- Dans ces écritures, comment se construit la structure ? Dans le texte même ? Ou à travers les allers-retours avec le plateau ?
- Y a-t-il toujours une action dramatique ? Avez-vous un exemple ? Ou est-ce plutôt un fil narratif qui est développé ?
- Vivez-vous des tiraillements entre le texte et les autres composantes du spectacle ? Qui gagne ?
- Pensez-vous que cette pratique, ce rapport avec le plateau, pourrait s'appliquer au développement d'un texte qui fera l'objet d'une production « classique » (un auteur écrit un texte et un metteur en scène le monte dans un décor à l'italienne) ?
- Quels sont vos besoins ?

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES

- Andrès, B. et Lacroix, Y. (1981, hiver). Jean-Claude Germain : Au théâtre d'aujourd'hui. Entretien. *Voix et images*, 6 (2), 169-187. doi: <https://doi.org/10.7202/200261ar>
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre - essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Artaud, A. (1968/1981). *L'ombilic des limbes, précédé de correspondance avec Jacques Rivière et suivi de Le pèse-nerfs : journal d'enfer, l'art et la mort*. Paris : Gallimard.
- Aubry, S. (1985). Faire le théâtre qu'on peut avec le théâtre qu'on rêve. Dans M. Garneau, T. Hendry, J.-L. Roux, (dir.). *L'École : Le premier quart de siècle de l'École nationale de théâtre du Canada/The School : the First Quarter of a Century of the National Theatre School of Canada*. Montréal : Alain Stanké.
- Azama, M. (2007). De Godot à Zucco, une anthologie... Dans Théâtre contemporain : écriture textuelle, écriture scénique, *Théâtre/Public*, 184, 95-98.
- Barthes, R. (1968/1984). La mort de l'auteur. Dans R. Barthes, *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*, p. 61-67. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1972/1984). Le retour du poéticien. Dans R. Barthes, *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*, p. 201-204. Paris : Éditions du Seuil.
- Balazard, S. (2011). *L'auteur(e) dramatique au XXe siècle*. Paris : Le Jardin d'Essai.
- Bélair, M. (1973). *Le nouveau théâtre québécois*. Montréal : Leméac.
- Benhamou, A.-F., Danan, J., Garutti, G., Rivière, J.-L., Six, L., Boudier, M. et Diaz, S., (2019). Dramaturges et dramaturgie. *Agôn* [En ligne], Enquêtes, Dramaturgie des arts de la scène, mis en ligne le 09 février 2019, consulté le 9

octobre 2020. <http://journals.openedition.org/agon/1049> (Entretien fait et mis en ligne originellement en 2008.)

- Benhamou, A. F. (2012). *Dramaturgies de plateau*. Besançon (France) : Les solitaires intempestifs.
- Bouchet, P. (2014). *La fabrique des voix : l'auteur et le personnage dans les écritures théâtrales québécoises des années 2000* (thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et Université du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/911262536>
- Boudier, M., Carré, A., Diaz, S. et Métails-Chastanier, B. (2014). *De quoi la dramaturgie est-elle le nom ?* Paris : L'Harmattan.
- Brecht, B. (1970). *Petit organon pour le théâtre* (J. Tailleur, trad.) Paris : L'Arche. (Original publié en 1963)
- Canadian Theatre Centre (1960). *A plan for the establishment of the National Theatre School of Canada*, aussi appelé le *Blueprint*. Manuscrit. Consultable à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre, Montréal.
- Cvejic, B. (2015). « Le dramaturge ignorant », *Agôn* [En ligne], Enquêtes, Dramaturgie des arts de la scène, mis en ligne le 27 novembre 2015, consulté le 31 octobre 2019. <http://journals.openedition.org/agon/1751>
- Choinière, C. (2006, 3). Forme ou fantaisie ? *Cahiers de théâtre Jeu*, (120), 120-122.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec (2009, décembre). *Évaluation de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de l'École nationale de théâtre du Canada*. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Cormann, E. (2012). *Ce que seul le théâtre peut dire : Considérations poétiques*. Besançon : Les Solitaires intempestifs.
- Couture, P. (2016, 14 mai). Plyball : du pain et des jeux. *Voir*. Consulté à l'adresse <https://voir.ca/scene>
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité, Psychologie de la découverte et de l'invention* (C.-C. Farny, trad.). Paris : Éditions Robert Laffont. (Original publié en 1996.)

- Curtis, R. (1991). *A History of Playwrights' Workshop Montreal : 1963-1988* (mémoire de maîtrise inédit). McGill University.
- Danan, J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud.
- Danan, J. (2013). *Entre théâtre et performance : la question du texte*. Arles : Actes Sud.
- David, G., Des Landes, C., Des Landes, M.-F. (1975). *Centre d'essai des auteurs dramatiques 1965-1975*. Montréal : CEAD.
- David, G, et Noël, F. (1979, automne). Entretien(s) 2. Un théâtre d'aujourd'hui. *Cahiers de théâtre Jeu*, (13), 32-57.
- David, G. (1988). Un nouveau territoire théâtral (1965-1980). Dans Legris, R., Larrue, J.-M., Bourassa, A.-G., David, G. (1988). *Le théâtre au Québec 1825-1980 : Repères et perspectives* (p. 141-171). Montréal : VLB Éditeur.
- David, G., Beaudoin, J., Lavoie, P. (1991). Vingt-cinq ans au service des auteurs — Le centre des auteurs dramatiques : Entretien avec Hélène Dumas et Lorraine Hébert. *Cahiers de théâtre Jeu*, (58), 77-89.
- De Castera, B. (2012). *Le Compagnonnage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G., et Guattari, F. (2004). Mille plateaux, *Capitalisme et schizophrénie* (vol. 2). Paris : Minuit. (Original publié en 1980.)
- Deleuze, G. (2016, août-septembre). Qu'est-ce que l'acte de création ? Extrait de la conférence donnée dans le cadre des Mardis de la fondation Femis, 17 mai 1987. Dans : *Le Monde diplomatique, Manières de voir*, 146. Consulté à l'adresse <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/148/DELEUZE/56032>
- Durang, C. et Norman, M. (2006). Julliard's Nick and Nora Charles. Dans Joan Herrington et Crystal Brian (dir.) *Playwrights Teach Playwriting* (p. 69-90). Hanover, NH, É.-U. : Smith and Kraus, Inc.
- Faucher, J. (réalisateur). (1980). *Les Beaux Dimanches : Les 20 ans de l'École nationale de théâtre du Canada* [DVD]. Canada : Société Radio-Canada.
- Fayner, T. (2019). *Apprendre à écrire pour le théâtre : Histoire et méthodes des enseignements de l'écriture théâtrale en France*. Besançon : Les Solitaires Intempestifs.

- Féral, J. (automne 1988, printemps 1989). Un œil en trop ? Le « dramaturg » et ses savoirs. *L'Annuaire théâtral*, (5-6), 37-49.
- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce qu'un auteur ? Dans *Dits et écrits*, tome I (p. 789-821). Conférence prononcée en 1969. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le Gouvernement de soi et des autres I*, Cours au Collège de France (1982-1983). Paris : Gallimard/EHESS/Seuil, « Hautes Études ».
- Foucault, M. (2009), *Le Courage de la vérité : Le Gouvernement de soi et des autres II*, Cours au Collège de France (1983-1984). Paris : Gallimard/EHESS/Seuil, « Hautes Études ».
- Freud, S. (2013). Les voies de la thérapie psychanalytique. Dans S. Freud, *La technique psychanalytique* (pp. 145-154). Paris : Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-int-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/la-technique-psychanalytique--9782130619543-page-145.htm>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American educational research journal*, 6 (2), 207-226.
- Gaboriau, L. (2011). *Paroles d'auteurs – Entrevue avec Linda Gaboriau*. Enregistrée en novembre 2006 dans le cadre des 40 ans du Centre des auteurs dramatiques (CEAD). Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=sqQ2arVxv4Q>
- Galea, C. et Pommerat, J. (2007). Vers l'autre langue. Théâtre contemporain : écriture textuelle, écriture scénique. *Théâtre/Public* (184), 17-20.
- Garneau, M. et Lepage, R. (1975). *Le théâtre sur commande entretien avec Michel Garneau et Roland Lepage*. Montréal : Centre d'essai des auteurs dramatiques.
- Garneau, M., Hendry, T., Roux, J.-L. (dir.). (1985). *L'École : Le premier quart de siècle de l'École nationale de théâtre du Canada/The School : the First Quarter of a Century of the National Theatre School of Canada*. Montréal : Alain Stanké.
- Godin, J.C. (2001). Création et réflexion : le retour du texte et de l'auteur. Dans D. Lafon (dir.), *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (p. 57-71). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.

- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guay, H. (2005, 5 novembre). Il y a 40 ans : « Nous voulions idéalement que le public devienne le véritable critique de la pièce ». *Le Devoir*. Consulté à l'adresse <http://www.ledevoir.com/culture/theatre>
- Guay, H. (2009, printemps). Pour faire l'édition d'un oiseau polyphonique – Le texte dramatique actuel de la scène à l'édition. *Voix et Images* 34 (3), (102), 41-52.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T.Karsenti, L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 183-211). Saint-Laurent (Montréal) : ERPI.
- Hébert, L. (1981). La formation du comédien au Québec. Dans A.-M. Gourdon (dir.), *Les voies de la création théâtrale, La formation du comédien*, vol. IX (p. 247-261). Paris : Éditions du CNRS.
- Heinich, N. (2000). *Être écrivain : Création et identité*. Collection Armillaire. Paris : La Découverte.
- Jubenville, Y. (2007). Le partage des voix : approche génétique de la langue dans les dramaturgies québécoise contemporaines. *Études françaises*, 43(1), 101-119. doi: 10.7202/016300ar
- Jubenville, Y. (2009). Portrait de l'auteur dramatique en mutant. *Voix et Images*, 34(3), (102), 67-78.
- Jubenville, Y. (2015). Dans le ventre du dragon. *Registres : Hors série 4*, 169-177.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary school journal*, 73 (1), 50-54.
- Kaplan, L. (2003). *Les outils*. Paris : P.O.L.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Saint-Laurent (Montréal) : ERPI.
- Koltès, B.-M. (1990). Un hangar, à l'ouest. Dans *Roberto Zucco suivi de Tabataba et Un Hangar à l'ouest*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lacoue-Labarthe, P. et Nancy, J.-L. (2013). *Scène suivi de Dialogue sur le dialogue*. Paris : Christian Bourgois éditeur.

- Lafon, D. (2000). La langue-à-dire du théâtre québécois. Dans H. Beauchamp et G. David (dir.), *Théâtre québécois et canadiens-français au XX^e siècle : Trajectoires et territoires*, p.181-196. Consulté à l'adresse : <http://ebookcentral.proquest.com>
- Lambin, G. (1995). *Homère, le compagnon*. Paris : CNRS.
- Laplante, B. et Bellavance, G. (2001). L'évolution de la formation des artistes québécois au XX^e siècle. *Recherches sociographiques*, 42 (3), 543-584. doi: 10.7202/057475ar
- Larrue, J.-M. (2001). La création collective au Québec. Dans D. Lafon (dir.), *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (p. 151-179). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.
- Lehmann, H.-T. (2002). *Le Théâtre postdramatique* (P.H. Ledru, trad.). Paris : L'Arche. (Original publié en 1999.)
- Lerman, L. (2003). *Liz Lerman's Critical Response Process : A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert*. Takoma Park, MD, É.-U. : Liz Lerman Dance Exchange.
- Lesage, M.-C. (2001). Le théâtre et les autres arts : matériaux composites. Dans D. Lafon (dir.), *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (p. 335-360). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.
- Lessing, G.E. (2010). *Dramaturgie de Hambourg* (J.-M. Valentin, trad.). Collection Germanistique. Paris : Klincksieck.
- Lévesque, S. (2003, 26 avril). CEAD – La parole aux auteurs. *Le Devoir*. Consulté à l'adresse : <https://www.ledevoir.com/culture/theatre/26141/cead-la-parole-aux-auteurs>
- Lévy-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Collection Agora, Pocket. Paris : Plon.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Mailhot, L. (1979, automne). Jean-Claude Germain, critique. *Cahiers de théâtre Jeu*, (13), 92-100.

- Mamet, D. (2013). *Trois usages de la lame* (M. Pecorari, trad.). Paris : L'Arche. (Original publié en 1998.)
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*. Paris : Éditions du Seuil.
- Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs* (16), 77-95. doi 10.3917/savo.016.0077
- Mervant-Roux, M.-M. (2004). Il n'y a pas de rapport salle-scène, *Études théâtrales*, (31-32), 213-222. Consulté à : <https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2004-2>
- Michaud, Y. (1999). *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. (2^e éd. augmentée et refondue.) Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Müller et Kluge (2000). *Profession arpenteur : Entretiens nouvelle série (1993-1995)* (J.-P. Morel et E. Rossi, trad.). Montreuil-sous-bois : Éditions Théâtrales.
- Nancy, J.-L. (2001). Ascoltando. Dans : P. Szendy, *Écoute/Une histoire de nos oreilles* (p. 7-12). Paris : Éditions de Minuit.
- Novarina, V. (1999). *Devant la parole*. Paris : P.O.L. éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines* (3^e éd.). Collection U Sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris : Klincksieck.
- Passeron, R. (1996). *La naissance d'Icare – Éléments de poïétique générale*. France : Ae2cg Éditions et Presses Universitaires de Valenciennes.
- Pavlovic, D. (2000, printemps). Les mouvances d'une dramaturgie : au-delà du statut de curiosité. *L'Annuaire théâtral*, (27), 44-54
- Pavlovic, D. (2001). La dramaturgie québécoise à l'étranger. Dans D. Lafon (dir.), *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (p. 469-480). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.
- Pavlovic, D. (2011). *Paroles d'auteurs – Entrevue avec Diane Pavlovic*. Enregistrée en novembre 2006 dans le cadre des 40 ans du Centre des auteurs dramatiques

(CEAD). Consulté à l'adresse
<https://www.youtube.com/watch?v=AKb2XXJE4f0>

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

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Platon (1994). *Théétète* (M. Narcy, trad., introduction et notes). Paris : Flammarion.

Platon (2004). *Ménon* (B. Piettre, trad., notes et commentaires). Paris : Éditions Nathan.

Polti (1980). *Les trente-six situations dramatiques*. Plan de la Tour, France : Éditions d'Aujourd'hui. (Original publié en 1924.)

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Rancière, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris : Galilée.

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.

Ressi, M. (1982). *Le métier d'auteur : Comment vivent-ils ?* Paris : Dunod.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Collection Points Essais. Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Collection Points Essais. Paris : Éditions du Seuil.

Ritter, P. (2001, mars). The Cloister & The Hearth. *American Theatre*, 18(3), p. 19.

Robert, L. (1988). Pour une histoire de la dramaturgie québécoise. *L'Annuaire théâtral*, (5-6), 163-169. <https://doi.org/10.7202/041069ar>

Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne* (E. L. Herbert, trad., nouvelle présentation). Paris : Dunod-Inter Editions. (Original publié en 1961.)

Rogers, C. (2010). *La relation d'aide et la psychothérapie* (J. P. Zigliara, trad.) (16^e édition). France, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (Original publié en 1942.)

- Ryngaert, J.-P. et Sermon, J. (2006). *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*. Montreuil-sous-bois : Éditions Théâtrales.
- Saint-Denis, M. (1982). *Training for the Theatre : Premises & Promises*, New York : Theatre Arts Books ; Londres : Heineman.
- Sarrazac, J.-P. (2012). *Poétique du drame moderne*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sarrazac, J.-P. (2004). *Jeux de rêves et autres détours*. Belval : Éditions Circé.
- Savran, D. (1988). *In Their Own Words: Contemporary American Playwrights*. New York : Theatre Communications Group.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Sermon, J., Ryngaert, J.-P. (2012). *Théâtre du XXI^e siècle : commencements*. Collection Lettres sup. Arts du spectacle. Paris : Armand Colin.
- Souriau, É. (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris : Flammarion.
- Spensley, P. (1985). A brief history of the National School of Canada. Dans M. Garneau, T. Hendry, J.-L. Roux, (dir.). *L'École : Le premier quart de siècle de l'École nationale de théâtre du Canada/The School : the First Quarter of a Century of the National Theatre School of Canada*. Montréal : Alain Stanké.
- Stanislavski, C. (1963). *La formation de l'acteur* (E. Janvier, trad. de l'anglais). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Stein, G. (1978). *Lectures en Amérique* (C. Grimal, trad.). Paris : Christian Bourgois éditeur. (Conférences originales prononcées en 1935.)
- Styan, J.L. (1981). *Modern Drama in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Szondi, P. (2006). *Théorie du drame moderne* (S. Muller trad.). Paris : Circé. (Original publié en 1965.)
- Tackels, B. (2015). *Écritures de plateau – État des lieux*. Besançon : Les Solitaires intempestifs.
- Torelli, T. (2019). Copilote, mode d'emploi – rallye-raid. Consulté sur le site : <https://www.redbull.com/ca-fr/copilotes-rallye-raid>

- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre*. Paris : Messidor/éditions sociales.
- Vaïs, M. (2006). Peut-on former un auteur de théâtre ? Les Entrées libres de *Jeu*. *Jeu : revue de théâtre*, (120), 82-95.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.maren.2003.01
- Van Kerkhoven, M. (1994). Voir sans le crayon dans la main. (« À propos de dramaturgie », Marianne Van Kerkhoven [dir.], *Theaterschrift*, (5-6), 140-149. Consulté à l'adresse suivante : <http://sarma.be/docs/3108>
- Van Kerkhoven, M. (1997, printemps). Le processus dramaturgique. *Nouvelles de danse*, (31), 18-25.
- Van Kerkhoven, M. (1994, octobre). Le théâtre est dans la ville et la ville est dans le monde et les murs sont faits de peau (I. Grynberg, trad.). *Etcetera*. <http://sarma.be/docs/3230>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.
- Vigeant, L. (2001). Gilles Maheu et le corps fictif : trajectoire d'un mime devenu écrivain scénique. Dans D. Lafon (dir.), *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (245-264). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.
- Vinaver, M. (1987). *Le Compte rendu d'Avignon*. Arles (France) : Actes Sud.
- Vinaver, M. (1993). *Écritures dramatiques, Essais d'analyse de textes de théâtre*. Arles : Actes Sud.
- Waters, S. (2013). How to Describe an Apple: A Brief Survey of the Literature on Playwriting. *Contemporary Theatre Review*, 23(2), 137-145. <http://dx.doi.org/10.1080/10486801.2013.777052>
- Widlöcher, D. (1987, 3^e trimestre). Les psychothérapies contraires. *Raison présente*, (83), 25-35. doi : <https://doi.org/10.3406/raipr.1987.2611>

Ouvrages généraux

- Corvin, M. (1991). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas.
- Dictionnaire historique de la langue française* (vol. I et II) (1992). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- David, G. (dir.) (2020). *Le théâtre contemporain au Québec, 1945-2015*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Jomaron, J. de (dir.) (1989). *Le théâtre en France 2. De la Révolution à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Lafon, D. (dir.) (2001). *Le Théâtre québécois 1975-1995*, Archives des Lettres canadiennes, tome X (245-264). Montréal : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa et Éditions Fidès.
- Legris, R., Larrue, J.-M., Bourassa, A.-G., David, G. (1988). *Le théâtre au Québec 1825-1980 : Repères et perspectives*. Montréal : VLB Éditeur.
- Office québécoise de la langue française (2003). *Le grand dictionnaire terminologique*. Consulté à l'adresse [http:// gdt.oqlf.gouv.qc.ca](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca)
- Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du Théâtre*. Paris : Dunod.
- Pavis, P. (2014). *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*. Paris : Armand Colin.
- Sarrazac, J.-P. (dir.) (2010). *Lexique du drame moderne et contemporain*. Paris : Éditions Circé.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé* (1994). Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/>

Œuvres mentionnées

- Beckett, S. (1952). *En attendant Godot*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bersianik, L. (1979). *Pique-nique sur l'Acropole*. Montréal : VLB Éditeur.

Lepage, E. (2016). *Ainsi parlait... et Logique du pire*. Montréal : Dramaturges Éditeurs.

Lepage, R. (2016). *887 : incluant Speak white de Michèle Lalonde*. Québec : L'instant scène.

Tremblay, M. (1968). *Les belles-sœurs*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston Limitée.

OUVRAGES CONSULTÉS

Sur l'accompagnement

Andrews, I. H., Gagnon, D., Heynemand, J., Holborn, P., Wideen, M., Holborn, P., (1992). *Devenir enseignant* (Collection Formation des maîtres). Montréal : Éditions Logiques.

Boulard, D. et Duguay, B. (2018). *Que veut dire accompagner ? Conseiller, soutenir, former...* Montréal : Liber.

Caza, P.-E. (2014, 17 novembre). S'épanouir grâce au mentorat. *Actualités UQAM*. Consulté à l'adresse : http://www.actualites.uqam.ca/2014/epanouir-grace-au-mentorat?utm...email&utm_source17NOV2014&utm_content=epanouir-grace-au-mentorat

Chavel, T. (2003). *Profession : coach : De la théorie à la pratique*. France : Éditions Demos.

Cifali, M., Théberge, M., Bourassa, M., (dir.) (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.

De Roten, Y. (2010, 4). *Psychothérapies*, (30), 173-174.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France (1981-1982). Paris : Gallimard/EHESS/Seuil, « Hautes Études ».

Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte/Maspero.

- Lepage, C. (2015). La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles. *L'Annuaire théâtral*, (55), 23-41.
- Schön, D.P. (1994). *Le praticien réflexif* (J. Heynemand, D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques. (Original publié en 1983).
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, (36), 17-28.
- Théberge, M. (2012). Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du jour de Saskatoon. *Éducation en francophonie*, 40 (2), 23-40. doi: 10.7202/1013812ar.
- Titli, C. (2009). Particularités de la maïeutique socratique : la métaphore de Socrate accoucheur dans le Théétète de Platon. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, I (1), 81-97. Consulté à l'adresse http://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_2009_num_1_1_2320

Sur la dramaturgie – composition d'une pièce et sur la dramaturgie de production

- Benhamou, A.-F., Poirson, M. (2015, juillet-sept.). Entre texte et plateau. *Théâtre/Public*, (217), 54-57.
- Coutant, P. (dir.) (2008). *Du Dramaturge*, Les carnets du Grand T, N° 13. Nantes : Le Grand T et Éditions joca seria.
- Durnez, E. (2008). *Écritures dramatiques : pratiques d'atelier*. Belgique : Lansman et CED-WB.
- Foreman, R. (2011, juillet-sept.). Le son, racine de mon théâtre (M.-C. Pasquier, trad.). Dans *Voix Words Words Words*, *Théâtre/Public*, (201), 32-35.
- Galea, C., Tostain, C., Navarro, M., Boudier, M., Charon, É., Poirson, M. (2015, juillet-sept.). Le texte en tension : Auteur, dramaturge : fonctions ou professions ? Dans *Théâtre en travail – Mutations des métiers du spectacle (toujours) vivant*, *Théâtre/Public*, (217), 58-69.
- Larrue, J.-M. (2011, juillet-sept.). Les révolutions de la voix : le théâtre, la radio et le parlant. Dans *Voix Words Words Words*, *Théâtre/Public*, (201), 38-43.

- Larrue, J.-M. (2011, juillet-sept.). Entretien avec Robert Wilson (J.-M. Larrue, trad.). Dans *Voix Words Words Words, Théâtre/Public*, (201), 68-70.
- Lavandier, Y. (2004). *La dramaturgie*. France : Le Clown & l'Enfant.
- Mamet, D. (2012). *Le Chasseur et le Gibier – Notes sur le théâtre*. Paris : L'Arche. (Original publié en 2010.)
- McKee, R. (1997). *Story: Style, Structure, Substance and the Principles of Screenwriting*. New York : Harper Collins.
- Meyer MacLeod, A. et Pralong, M. (2012). *Raconter des histoires : Quelle narration au théâtre aujourd'hui ?* Genève : Métis presses.
- Pavis, P. (2016). *L'analyse des textes dramatiques de Sarraute à Pommerat*. Paris : Armand Colin.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible – esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.
- Rancière, J. (2020). *Le temps du paysage : Aux origines de la révolution esthétique*. Paris : La Fabrique éditions.
- Ryngaert, J.-P. (2005/1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Armand Colin.
- Saison, M. (2007). Du déclin de la fiction à l'émergence du fictif. *Théâtre/Public*, (184), 78-83.
- Sermon, J. et Yvane Chapuis, dir. (2016). *Partition(s) : Objet et concept des pratiques scéniques (20^e et 21^e siècles)*. Collection Nouvelles Scènes/Manufacture. Dijon : Les presses du réel.
- Smiley, S. (2005). *Playwriting, The Structure of Action*. Yale University Press.
- Tomlin, L. (2013). 'Make a map not a tracing': From Pedagogy to Dramaturgy. *Contemporary Theatre Review*, 23(2), 120-127. doi: 10.1080/10486801.2013.777059
- Trencsényi, K. (2015). *Dramaturgy in the Making : A User's Guide for Theatre Practitioners*. Londres : Bloomsbury Methuen Drama.

- Beauchamp, H., et David, G. (dir.). (2003). *Théâtres québécois et canadiens-français au XXe siècle : trajectoires et territoires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, L. (1992). Présence du théâtre amateur dans la dramaturgie québécoise. *Studies in Canadian Literature*, 17(1). Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/SCL/article/view/8159>
- Cyr, C. (2004, printemps). Ronfard et la méthode expérimentale : une symbiose de la théorie et de la pratique à travers l'appropriation interdisciplinaire. *L'Annuaire théâtral*, (35), 24-42.
- Hébert, C. et Perelli-Contos, I. (dir.) (2004). *Le théâtre et ses nouvelles dynamiques narratives*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jasmin-Bélisle, H. (1986). *Le père Émile Legault et ses compagnons de Saint-Laurent : Une petite histoire*. Montréal : Éditions Leméac Inc.
- Larrue, J.-M. (1998). Le théâtre au Québec entre 1930 et 1950 : les années charnières. *L'Annuaire théâtral*, (23), 19-37. doi: 10.7202/041344ar
- Leroux, L. P. (2011-2012). Condition de l'auteur dramatique dans l'espace contemporain : des textes en trop ? *L'Annuaire théâtral*, (50-51), 37-49. doi: 10.7202/1017311ar

Sur le CEAD et l'École nationale de théâtre

- Gauthier, B. (1992). *Quelques principes de formation du comédien à l'école du Vieux-Colombier et leur incidence sur l'École nationale de théâtre du Canada*. (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Le Blanc, D. (1992). *La formation du comédien au conservatoire d'art dramatique de Montréal : courants et contre-courants* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Sur la méthodologie

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors Série n° 3, 28 à 43. Consulté à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

Denzin, N.K., Lincoln Y. S. (dir.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA) : SAGE Publications, Inc.

Dolbec, A., Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Moustakas, C.E. (1990). *Heuristic Research*. Newbury Park, Californie : Sage Publications, Inc.

Autres

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, trad.). Collection Points. Paris : Éditions du Seuil. (Original publié en 1962.)

Boivin, J. (1995). *La classe de Messiaen*. Paris : Christian Bourgois éditeur.

Guillen, F. (2010/1). La chair du transfert. *Psychanalyse*, (17), 5-15. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-psychanalyse-2010-1-page-5.htm>

Lacan, J. (1991). *Le transfert*. Le Séminaire, livre VIII (Texte établi par J.-A. Miller). Paris : Éditions du Seuil.

Lamonde, Y. (2001). *Allégeances et dépendances : L'histoire d'une ambivalence identitaire*. Montréal : Éditions Nota Bene.

Odin, F. et Thuderoz, C. (dir.) (2010). *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Valéry, P. (2002). *Première leçon du cours de poétique*. Les classiques des sciences sociales. Consulté à l'adresse http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html (Original publié en 1937.)