

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DRAMATURGIE DES AUTRICES ET AUTEURS

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE PROPRE À L'INITIATION AU MÉTIER D'ÉCRITURE
DRAMATIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

ROYDS FUENTES-IMBERT

JUILLET 2025

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.12-2023). 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.»

« [...] mais il ne fait aucun doute que l'art le plus important pratiquement pour notre survie et notre salut est la littérature. Les mots constituent la substance et la structure ultime de notre être morale, puisqu'ils sont non seulement les plus raffinés, les plus délicats et les plus détaillés, mais aussi les plus universellement utilisés et compris, des symbolismes par lesquels nous exprimons notre existence. Nous sommes devenus des animaux spirituels le jour où nous sommes devenus des animaux verbaux. Les distinctions essentielles ne peuvent être faites qu'avec les mots. In principio era el verbo ». (Murdoch, 1997).

« Pourquoi écrire encore ? Qui veux-tu atteindre par-là ? Dans quelle situation veux-tu placer ton destinataire, avec ta production ? À quelle fin ? Ne te dérobe pas, réponds à la question. Veux-tu t'exprimer ou écrire sur toi-même ? En quoi ton état concerne-t-il les autres ? Veux-tu les faire lire ? Les faire parler ? Les faire chanter ? Qui doit chanter quoi, et où ? Doivent-ils chanter seuls ? Ou avec d'autres ? Que vois-tu devant toi ? Un homme seul ? Qui ? Dans quelle situation ? Ou bien une salle de lecture publique ? Je pose seulement la question. Je sais que ce n'est qu'une question ». (Anders, 2012).

REMERCIEMENTS

Je remercie l'historien du théâtre et pédagogue Yves Jubinville d'avoir accepté de diriger cette thèse. Je lui fais part de toute ma gratitude pour sa confiance et son soutien. Nos discussions à bâtons rompus sur la pédagogie de l'art se sont révélées précieuses.

Je remercie ma très chère professeure Raquel Carrió, à qui je dois ma formation comme auteur dramatique et chercheur.

Je remercie le philosophe de la culture Gustavo Pita Céspedes, maître et ami, qui m'accompagne dans son rôle de pédagogue depuis mes jeunes années universitaires et constitue toujours un interlocuteur privilégié.

Je remercie Nelda Castillo, pédagogue-chercheuse et metteuse en scène, qui m'a initié aux secrets de l'art du comédien et du metteur en scène pendant mes années universitaires.

Je remercie Vicente Revuelta, figure incontournable du théâtre cubain, à la fois, éclaireur, professeur et ami, qui nous a quittés aujourd'hui.

Je remercie César Bernal, frère aîné, médecin psychiatre, écrivain et pédagogue attaché à l'enseignement auprès des médecins résidents en psychiatrie à l'hôpital Pierre-Boucher, avec qui j'ai correspondu très souvent sur des thèmes liés aux processus de cognition. Ses éclairages en la matière se sont révélés précieux.

Je remercie madame Sylvie Trudelle pour son support et son aide inestimable tout au long de la rédaction de cette thèse.

Je remercie ma chère compagne Claudia Schiavoni pour son soutien inconditionnel autant moral qu'économique pendant les années très mouvementées de la rédaction de cette thèse.

DÉDICACE

À Patricio, Sandro et Ava

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	12
CHAPITRE 1 À la recherche d'une méthodologie	32
1.1 L'axe systémique de la méthodologie	33
1.1.1 La recherche qualitative	34
1.1.2 Vers une approche qualitative interprétative.....	35
1.1.3 Interroger la méthode	37
1.1.4 Les données	38
CHAPITRE 2 À propos de l'objet d'enseignement de l'écriture dramatique.....	42
2.1 Philosophie du théâtre.....	45
2.2 Existe-t-il une manière spécifique de connaître de l'auteur ou l'autrice dramatique ?	
Descartes et le théâtre baroque comme doute radical	48
2.2.1 Les auteurs et autrices, solidaires des sciences ?.....	52
2.2.2 Du problème du caractère tautologique du théâtre : Le théâtre et son double. Antonin Artaud, la connaissance au théâtre comme une représentation hors champ.....	56
2.2.3 Penser la scène comme le <i>pretium doloris</i>	62
2.2.4 Le paradoxe de l'irreprésentabilité de nos actions au théâtre : Günther Anders et l'impossibilité de nous représenter.	64
2.3 La manière spécifique de connaître de l'auteur ou l'autrice dramatique et l'exigence de représentabilité.	68
CHAPITRE 3 Émergence et cristallisation de la figure de l'auteur ou l'autrice dramatique comme un type particulier d'écrivain ou d'écrivaine	71
3.1 Déclin, chute et réinsertion de la figure de l'auteur, l'autrice dramatique.	71
3.2 Quel type d'information spécifique les autrices et auteurs dramatiques extraient-ils du monde ?	83
3.3 Origine de la faculté de représentation des actions	85

3.4	Comment l'homme acquit la faculté de satisfaire une telle nécessité ? Quelques hypothèses.	85
3.5	Une situation pédagogique du type potentiel : Les poétiques théâtrales comme tentative de sédimentation d'un ensemble des règles, des procédés techniques et des stratégies discursives ..	90
3.6	Trois scénarios possibles pour l'instruction au métier d'écriture dramatique	93
CHAPITRE 4 La situation éducative propre à l'initiation au métier d'écriture dramatique		98
4.1	La situation éducative : quelques caractéristiques générales.....	99
4.2	La situation éducative d'initiation à l'instruction au métier d'écriture dramatique dans le cadre universitaire : une situation peu théorisée.	105
4.3	Le double caractère d'éducation artistique et d'éducation esthétique relatif à l'instruction au métier d'écriture dramatique.	118
4.4	L'initiation à l'écriture dramatique.....	119
4.5	Conclusion	121
CHAPITRE 5 Les épreuves ludiques de création en écriture dramatique		124
5.1	Caractère général des épreuves.....	125
5.2	Les épreuves ludiques de création et la zone proximale de développement	133
5.3	La dimension évaluative des épreuves	135
5.3.1	L'injonction administrative d'évaluation des épreuves	135
5.3.2	L'injonction autoévaluative présente dans les épreuves	142
5.4	Caractère subjectif et caractère objectif des épreuves ludiques en écriture dramatique.....	144
5.4.1	La présence cognitivocréative chez les étudiantes et étudiants-créateurs.....	151
5.4.2	L'intérêt métacognitif des épreuves de création en écriture dramatique	156
5.5	Les épreuves à visée imitative	163
5.5.1	Le geste d'appropriation dans le métier d'écriture dramatique.	163
5.5.2	Caractéristiques générales des épreuves à visée imitative dans le contexte d'initiation à l'écriture dramatique.	168
5.5.3	Exemple d'épreuve à visée imitative concernant l'initiation pratique et théorique au processus de dramaturgie, d'adaptation et de réécriture de textes littéraires pour le théâtre : étude de cas.....	169
5.6	Les épreuves à visée exploratoire	177
5.6.1	Du geste exploratoire dans le processus pédagogique du métier d'écriture dramatique	177
5.6.2	Caractéristiques générales des épreuves à visée exploratoire dans le contexte d'initiation à l'écriture dramatique.....	179
5.7	Conclusion	190
CONCLUSION		193

L'hypothèse d'un enseignement de l'écriture théâtrale comme création d'une forme spécifique de conscience créative.....	193
GLOSSAIRE.....	205
ANNEXE A Journal de bord – exemple (cours 1).....	208
BIBLIOGRAPHIE	222

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Le modèle de l'initiation à l'écriture dramatique	123
Figure 5.1 Modèle d'autonomisation du processus créatif en écriture dramatique chez les sujets apprenants.....	162
Figure 0.1 Le modèle intégrant l'initiation à l'écriture dramatique.....	197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Exemple de résolution des tâches concernant les opérations stables contenues dans les épreuves ludiques.	129
Tableau 2 Exemple tiré de : L'atelier de dramaturgie 1 Écriture dramatique (Sigle du cours EST210X).....	138
Tableau 3 Évaluation.....	140
Tableau 4 Exemple de résolution de la tâche cognitivocréatrice portant sur trois aspects spécifiques à l'écriture dramatique	157
Tableau 5 Épreuve à visée imitative : exemple de résolution des trois premières tâches de l'épreuve	171
Tableau 6 Épreuve à caractère imitatif : exemple de résolution de la quatrième tâche de l'épreuve concernant l'utilisation d'autres sources pouvant servir le travail d'écriture	172
Tableau 7 Épreuve à visée imitative dont le sujet principal est la notion de rythme dans l'écriture dramatique.....	174
Tableau 8 Épreuve à visée imitative : exemple de résolution de la tâche contenue dans l'épreuve.	175
Tableau 9 Exemple d'épreuves à visée exploratoire.....	181
Tableau 10 À propos de la notation des travaux d'improvisation (dramaturgie de l'acteur) des comédiens comme embryon pour l'écriture dramatique.....	182
Tableau 11 À propos de la « didascalisation » d'un texte : Le texte dramatique conçu comme didascalie.....	187
Tableau 12 Plan de cours présenté à l'automne 2020 à l'UQAM (ÉST) : exemple d'épreuve exploratoire.....	188
Tableau 13 Paramètres pour une évaluation qualitative : L'atelier d'initiation à l'écriture dramatique.....	192

RÉSUMÉ

Cette thèse traite essentiellement de la période du début, aussi appelée période d'initiation, du métier d'auteur dramatique, telle que je l'ai conçue, modélisée et mise en pratique en 2018 en tant qu'enseignant-chercheur auprès des étudiant(e)s du baccalauréat de l'École Supérieure de Théâtre de l'UQAM. Elle aborde des problématiques spécifiques à la pédagogie artistique, notamment celles constitutives de la situation pédagogique propre à l'enseignement de l'écriture dramatique, conçue comme une situation éducative sui generis dans le domaine de la pédagogie universitaire au Québec. Ce type d'enseignement est défini ici comme le procédé pédagogique visant à modéliser un ensemble significatif (stable) de scénarios de création en écriture dramatique auxquels une autrice ou un auteur dramatique peut être confronté lors de son processus créatif. Ce procédé pédagogique se déploie dans une dynamique d'essai/erreur/vérification/auto-correction, sous un régime ludique d'incertitude créative.

Dans cette recherche je soutiens l'hypothèse qui consiste à penser l'initiation au métier d'auteur/autrice dramatique dans le cadre d'une situation d'apprentissage telle que celle du baccalauréat comme pouvant être d'une part : a) la transmission d'un système de besoins esthétiques et moraux ainsi qu'une forme de conduite épistémologique pouvant mener à un mode de questionnement, d'appropriation et de transformation du monde par l'écriture dramatique. Et d'autre part : b) l'exposition guidée des étudiant(e)s à une série d'épreuves ludiques de création à caractère cognitivocréatif modélisant des parcours (scénarios) de création propre à l'écriture dramatique. Le but de cette modélisation étant la formation et le développement chez les étudiants(e)s d'une forme particulière de présence cognitivocréative entendue comme le mode conscient de connaître (dans le sens d'en faire l'expérience), de s'approprier et d'intégrer dans son processus de formation les outils techniques et les savoirs théoriques générés par la pratique de l'écriture dramatique.

Cette étude propose également une typologie des épreuves ludiques de création classées en deux grands groupes : un premier groupe réunit les épreuves ludiques à caractère imitatif et un deuxième englobe les épreuves ludiques à caractère exploratoire. L'ensemble de ces épreuves, elles-mêmes composées de tâches créatives conséquentes, engagent des intérêts pédagogiques de type métacognitifs visant le développement d'aptitudes cognitives, telles que le jugement prédictif, le jugement rétrospectif, le jugement d'apprentissage, le jugement de connaissance et l'auto-évaluation.

Mots clés : situation pédagogique, initiation à l'écriture dramatique, transmission du métier d'auteur, d'autrice dramatique, modélisation des parcours de création, épreuves ludiques de création, typologie des épreuves ludiques de création, présence cognitivocréative, incertitude créative.

ABSTRACT

This thesis deals essentially with the beginning period, also known as the initiation period, of the playwriting profession, as I was able to conceive it, model it and put it into practice in 2018 as a teacher-researcher with undergraduate students at the École Supérieure de Théâtre de l'UQAM. It addresses issues specific to artistic pedagogy, particularly those constituting the pedagogical situation specific to the teaching of playwriting, conceived as a *sui generis* educational situation in the field of university pedagogy in Quebec. This type of teaching is defined here as the pedagogical process aimed at modelling a significant (stable) set of creative playwriting scenarios that a playwright may encounter during his or her creative process, a pedagogical process that unfolds in a dynamic of trial/error/verification/self-correction, under a playful regime of creative uncertainty.

In this research I support the hypothesis that consists in thinking of the initiation to the profession of *auteur/autrice* as part of a learning situation such as that of the baccalaureate as being able to be on the one hand: a) the transmission of a system of aesthetic and moral needs as well as a form of epistemological conduct that can lead to a mode of questioning, appropriation and transformation of the world through playwriting. And secondly: b) the guided exposure of students to a series of cognitive-creative play tests modelling creative paths (scenarios) specific to playwriting. The aim of this modelling was to train and develop in the students a particular form of cognitive-creative presence, understood as the conscious way of knowing (in the sense of experiencing), appropriating and integrating into their training process the technical tools and theoretical knowledge generated by the practice of playwriting.

This study also proposes a typology of creative play tasks classified into two main groups: the first group includes imitative play tasks and the second includes exploratory play tasks. All these tasks, which are themselves made up of substantial creative tasks, involve metacognitive pedagogical interests aimed at developing cognitive skills such as predictive judgement, retrospective judgement, learning judgement, knowledge judgement and self-evaluation.

Key words

Teaching situation, introduction to playwriting, transmission of the playwright's craft, modelling of creative pathways, playful creative tests, typology of playful creative tests, cognitive-creative presence, creative uncertainty.

INTRODUCTION

« Toute sûreté est somnambulisme. Le comportement du somnambule est le modèle de toute sûreté intellectuelle ».

(Musil, 1984, p.541)

Dans son ouvrage *Composantes ethniques de la nation cubaine*, l'historien et anthropologue Jesús Guanche Pérez brosse le portrait de l'ethnie de la nation cubaine comme étant le résultat historique, culturel et démographique de conglomerats multiethniques principalement espagnols, africains, chinois et antillais (Pérez, 2019)¹. Ces groupes ethniques se sont fusionnés, de façon complexe et diverse depuis le XVI^e siècle pour constituer une nouvelle entité ethnique : une population endogène dotée d'une capacité autoreproductrice propre et en totale indépendance des courants migratoires à l'origine de son existence.

Les pratiques théâtrales cubaines, en consonance avec la formation ethnique de la nation cubaine, sont, elles aussi, un système très efficace d'appropriation culturelle. Ce système a donné lieu, par un phénomène de synthèses successives, à des stratégies de représentation se trouvant d'une part dans le canon de la tradition théâtrale européenne et, d'autre part, en dehors de celle-ci, dans l'espace extraculturel des rituels complexes originaires d'Afrique, devenus par la suite afro-cubains.

La mémoire culturelle de ceux qui appartiennent aux conglomerats multiethniques n'est autre que les dramaturgies (tissages) des actes créatifs d'appropriation culturelle. Il s'agit, dans le cas de la culture cubaine, de l'appropriation des cultures européennes, africaines, chinoises et antillaises, n'en déplaise aux tenants d'une posture radicale promminorités culturelles, usant d'une mémoire trop sélective.

¹ Il y a eu également entre 1791 et 1810 une forte immigration d'origine française, cette période est connue comme « la période française »

Ceux et celles² qui sont issus des conglomérats multiethniques savent, à l'instar de Walter Benjamin, qu'« il n'est aucun document de culture qui ne soit aussi document de barbarie³ » (Benjamin, 2017, p. 18). Ils en sont l'aboutissement, mais de manière non-manichéenne.

Comme le signale à très juste titre l'autrice, musicologue et chercheuse canadienne d'origine cubaine Leiling Chang dans son ouvrage *Métissages et résonances. Essais sur la musique et la littérature cubaine* :

L'identité d'une société métisse n'est jamais acquise pour toujours ; la construire est un effort continu de l'agir humain où toutes les parcelles de la culture participent. Dans le cas de Cuba, la musique a, dans ce processus perpétuel de construction identitaire, une place primordiale qui déborde vers les pratiques littéraires. (Chang, 2002, p. 15)

Je ne suis, en tant qu'homme de théâtre, qu'un produit de l'appropriation culturelle, que nous appelions jadis « synthèse de cultures », « confluence de cultures », « le réel merveilleux »⁴ ou encore le « baroque latino-américain ».

Il faudrait rappeler que la pratique théâtrale cubaine a débuté en 1520 lors des festivités chrétiennes du Corpus Christi⁵ et qu'en parallèle à celles-ci, se sont tenues les premières manifestations de la culture afro-cubaine, marquées par de fortes composantes rituelles. Dès l'origine, il y a eu deux grandes lignes dans la pratique théâtrale cubaine, lignes dont les composantes étaient elles-mêmes

² Cette thèse est rédigée selon le Guide de communication et d'écriture inclusive de l'Université du Québec https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/23/2021/11/22154820/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf .

³ « Tous ceux qui jusqu'ici ont remporté la victoire participent à ce cortège triomphal, où les maîtres d'aujourd'hui marchent sur les corps des vaincus d'aujourd'hui. À ce cortège triomphal, comme ce fut toujours l'usage, appartient aussi le butin. Ce qu'on définit comme biens culturels. Quiconque professe le matérialisme historique ne les peut envisager que d'un regard plein de distance. Car, tous en bloc, dès qu'on songe à leur origine, comment ne pas frémir d'effroi ? Ils ne sont pas nés du seul effort des grands génies qui les créèrent, mais en même temps de l'anonyme corvée imposée aux contemporains de ces génies. Il n'est aucun document de culture qui ne soit aussi document de barbarie. » (Benjamin, 2017, p. 18).

⁴ En 1943 l'écrivain cubain de mère russe et père breton Alejo Carpentier réalise un voyage en Haïti en compagnie de Louis Jouvét. En visitant les ruines de la citadelle de la Ferrière, Carpentier note toute puissance d'irrigation du mythe dans l'histoire antillaise. C'est dans le prologue au roman « Le royaume de ce monde » qu'Alejo Carpentier introduit la notion de réel-merveilleux (Carpentier, 1980).

⁵ Le lecteur intéressé par l'histoire du théâtre cubain pourra se référer à l'ouvrage *Breve historia del teatro cubano* (Leal, 1980).

déjà des composantes hybrides : dans le cas des cultures africaines, par des synthèses opérées entre elles par les différentes cultures en provenance du continent africain pendant la période de l'esclavage ; dans le cas du théâtre d'origine européenne, par les stratégies d'hybridation propres aux pratiques théâtrales occidentales.

Les vases communicants entre ces deux grands modes de concevoir la théâtralité furent multiples ; le plus connu d'entre eux fut le carnaval, ou la « carnavalisation » dans le sens de Mikhaïl Bakhtine. Ce dernier garde en effet toujours dans la littérature et la pratique théâtrale cubaine toute sa dimension subversive, comme le démontrent une grande partie de l'œuvre d'Alejo Carpentier ou, plus récemment, la pièce *Autre tempête*⁶ des autrices et grandes pédagogues cubaines Raquel Carrió et Flora Lauten, où Prospero, en voulant installer une utopie dans une île des Caraïbes, finit, avec Hamlet, Othello, Shylock et le couple Macbeth, par devenir une fable d'origine européenne réécrite par les divinités afro-cubaines.

En me penchant de près sur le sujet de ma thèse, l'initiation au métier d'auteur et d'autrice dramatique dans le cadre universitaire, la première image qui m'est venue à l'esprit fut celle de la rencontre et du cheminement avec mes maîtres. Eux qui m'accompagnent toujours. Ceux-là mêmes qui, par un concours de circonstances semblable à la mienne et à celle de beaucoup d'autrices et auteurs québécois, furent à la fois artistes-pédagogues et chercheurs, chercheuses.

Parmi tous les maîtres que j'ai rencontrés pendant mes années de formation, certains ont marqué à jamais mon parcours, notamment des étrangers et des nationaux formés à l'étranger et pour lesquels l'idée qu'ils avaient de la culture – et tout particulièrement de la culture artistique – teintait leurs enseignements d'un « savoir autre » qui ajoutait à l'acte de transmission cette dose si nécessaire d'universalisme moral en pédagogie. En devenant à mon tour un expatrié qui tente de faire œuvre d'artiste-pédagogue, je constate que l'aspiration à un universalisme moral en éducation constitue l'une des rares valeurs à avoir le mieux résisté aux particularismes et aux modes politiques en matière d'éducation dans l'exil.

⁶ Titre en espagnol : *Otra tempestad*.

La conjoncture pédagogique sous laquelle ces rencontres ont été possibles fut celle du système éducatif universitaire cubain, basé fondamentalement sur un modèle égalitariste prônant le droit de chaque citoyenne et de chaque citoyen à une formation universitaire gratuite et reposant sur la méritocratie⁷.

Dans le cas spécifique des conservatoires d'art, un accent tout particulier est mis sur la formation pédagogique des étudiantes et étudiants qui deviendront ensuite enseignantes et enseignants. Des matières telles que la pédagogie et la psychologie de l'enseignement y sont obligatoires. Après trois ans d'études, les étudiantes et étudiants des conservatoires obtiennent un diplôme d'enseignant-praticien. Autrement dit, elles, ils sont qualifiés autant pour exercer la profession d'artiste que celle de pédagogue en art. Pour obtenir le diplôme spécialisé en art, obtenu après cinq ans d'études universitaires, les étudiantes et étudiants des conservatoires doivent passer l'examen final de soutenance d'une thèse théorique ou pratique devant un jury désigné par l'institution⁸.

L'une des caractéristiques concrètement liées à la mise en œuvre d'une poétique pédagogique de la formation de l'artiste qui me semble essentielle à souligner ici, est celle qui consiste en l'importance capitale donnée aux sciences humaines dans la formation artistique. La philosophie, l'histoire ancienne et contemporaine, l'histoire de la musique antique et contemporaine, la littérature et l'histoire de l'art figuraient comme des matières obligatoires, au même titre que le jeu, l'histoire du théâtre européen, asiatique et latino-américain et la mise en scène, et cela pendant tout l'itinéraire de la formation.

La poétique pédagogique de l'université des arts cubaine de l'époque pouvait être cataloguée comme étant axée sur la formation d'un sujet dépositaire à la fois d'un savoir spécialisé et d'une

⁷ Ce système exige des aspirants des examens d'admission de deux types : pour les études universitaires en arts, outre les épreuves d'aptitude obligatoires concernant la spécificité de la manifestation artistique en question, il y a aussi les examens obligatoires en sciences et humanités. Les études supérieures en sciences, lettres et humanités ne requièrent pas d'épreuves d'aptitude obligatoires. Le second type, concernant exclusivement les domaines artistiques, trace un itinéraire pédagogique qui va des écoles élémentaires d'art (où les élèves entrent à l'âge de 8 ans pour ce qui est de la musique, des arts plastiques, de la danse et du ballet) aux conservatoires et à l'université. L'entrée aux conservatoires et à l'université en arts impose aussi des examens d'admission obligatoires.

⁸ Présentation d'une pièce dirigée par l'élève pour ceux dont l' spécialisation est la mise en scène, présentation d'une pièce dirigée par un professionnel où l'élève joue pour ceux qui suivent la formation d'acteur. Pour les dramaturges et les théâtrologues (critiques et théoriciens du théâtre), un travail théorique est exigé. Pour les auteurs et autrices, il faudra écrire une pièce et produire un travail théorique décrivant le processus d'écriture est de mise en scène.

culture générale avancée, dans laquelle l'art fait partie non seulement de la culture artistique, mais aussi, de manière plus élargie, d'un système culturel qui définit sa place dans l'espace extraculturel.

Étudiant universitaire en quatrième année en écriture théâtrale et mise en scène, je me suis trouvé, très jeune, dans la situation d'enseigner l'écriture théâtrale et l'histoire du théâtre à de jeunes étudiants en théâtre et en danse contemporaine de la Faculté des arts de la scène à l'Université des arts de La Havane. C'était pendant les années 1990, à l'époque où nous traversons l'une des pires crises économiques et idéologiques. De grands professeurs allemands, roumains, russes ou polonais, mais aussi de grands pédagogues cubains formés dans de grandes écoles, quittaient le pays ; d'autres encore avaient rompu avec l'académie ou avaient été ostracisés par elle ; ceux qui avaient décidé de rester étaient peu nombreux. Il fallait donc que les étudiants en thèse prennent la relève pédagogique pour que l'enseignement universitaire du théâtre puisse continuer d'exister.

Nous, jeunes auteurs et autrices, ne jurions que par la bouche de Heiner Müller, de Bernard-Marie Koltès, Pepe Triana, Virgilio Piñera, Eduardo Pavlovski et tout théâtre qui n'était pas ancré dans le cadre des recherches menées par l'anthropologie théâtrale d'Eugenio Barba nous paraissait suspect. Du côté de la théorie théâtrale, en ce qui touchait à la construction scientifique du théâtre, nos références étaient Erika Fischer-Lichte, Raquel Carrió, Umberto Eco, Anne Übersfeld, Patrice Pavis, Marco de Marini et Edgar Ceballos.

Dans le contexte politique, social et culturel de l'époque, enseigner l'écriture théâtrale à de futurs auteurs et autrices ainsi qu'à de futurs chorégraphes fut incontestablement, pour plusieurs d'entre nous, l'acte le plus formateur de notre passage universitaire. Nous n'avons appris véritablement que ce que nous sommes aptes à transmettre.

Un auteur dramatique dans la peau d'un artiste-enseignant-chercheur

Dans son roman *Degrés*, écrit en 1959, Michel Butor raconte l'histoire de Pierre Vernier, un professeur parisien d'histoire et de géographie au lycée Taine à Paris, qui décide de décrire une heure de classe à son neveu, Pierre Eller, qui est aussi son élève. Par l'entremise de trois « narrateurs », le professeur essaie de raconter cette heure de cours consacrée à la conquête des Amériques par Christophe Colomb. Chacun des trois narrateurs doit d'abord décrire son propre

cours (en précisant sa pédagogie de l'histoire, sa position idéologique, etc.). Il doit également faire allusion aux cours qui précèdent et à ceux qui suivent afin de pouvoir déterminer la place qu'occupera le sien dans l'ensemble des connaissances transmises aux élèves. Il doit également analyser les conditions sociales propres à chaque élève, conditions qui exerceront une influence décisive sur son parcours dans le système d'enseignement secondaire. Il ne faut pas négliger non plus l'étude du système national d'enseignement secondaire en soi, ainsi que la place spécifique qu'y occupe le lycée Taine. Peu à peu, le projet prend des proportions impossibles à atteindre. Pierre Vernier, devenu malgré lui un chercheur en éducation ayant opté pour une approche dialectique de recherche et d'écriture, est loin de se douter que cette enquête pédagogique « totale » va l'anéantir. Il ignore également, comme le signale le critique littéraire américain Frederic Jameson dans son célèbre ouvrage *Marxism and Form : Twentieth Century Dialectical Theories of Literature*, [que] : « La difficulté particulière de l'écriture dialectique consiste dans son caractère “totalisant”, comme si nous ne pouvions dire une chose quelconque sans avoir tout dit au préalable ; comme si avec chaque idée nouvelle on était obligé de faire un récapitulatif de tout le système. » (Jameson, 1971, p. 225)

En tant qu'artiste-enseignant-chercheur, ma situation rejoint, sous plusieurs aspects, celle du personnage romanesque créé par Butor. À mon tour, je suis confronté aux ambitions totalisantes d'une analyse et d'une écriture dialectiques. Ma recherche, tout comme celle du professeur, part d'un questionnement aussi simple en apparence qu'effrayant dans sa concrétisation : comment peut-on transmettre le métier d'écriture dramatique ? Et, dans l'hypothèse où nous en serions capables, que transmettons-nous vraiment ? Peut-on modéliser un type d'enseignement comme celui concernant l'écriture pour la représentation ? Quels seront les principes méthodologiques d'une telle tentative ? Cette recherche prend racine dans ce que les ethnologues nomment une expérience de terrain. Mon terrain d'observation (et de collecte des données), comme celui de l'honnête professeur Vernier, est une situation pédagogique de transmission d'un savoir. Mon rôle est celui d'un auteur dans la peau d'un enseignant-chercheur devant faire état de sa propre démarche. Je me dois d'enseigner, donc de transmettre les fondamentaux du métier d'auteur dramatique à de futurs auteurs et autrices en situation d'apprentissage, tout en observant et décrivant mon propre mode d'enseignement.

Le processus d'enseignement à observer et à décrire, de l'ordre de la pédagogie de la création artistique, touche non seulement aux difficultés spécifiques (techniques) à la création en art, mais également aux problèmes liés au processus de métacognition à l'œuvre, c'est-à-dire aux capacités étroitement associées aux phénomènes de type cognitif rendant possible la compréhension, l'appropriation, la maîtrise et l'emploi des connaissances et des besoins transmis.

La position d'observateur participant qui est la mienne engage alors une posture scientifique me permettant de saisir, non seulement les composantes internes à la situation éducative en train de se dérouler, mais ma propre expérience en tant qu'artiste-pédagogue. À l'instar de l'honnête professeur Vernier, je dois observer et décrire à la fois le terrain et l'observateur sur le terrain. Nous avançons ainsi, le professeur et moi, avec nos velléités pédagogiques, sur les sables mouvants d'un récit autoethnographique⁹ total, sorte d'heuristique de tous les instants dont les résultats concrets souhaités ne seront peut-être pas au rendez-vous. Cette posture rejoint la philosophie du théâtre (comme discipline appartenant aux études théâtrales) sous l'angle de sa praxis et de son épistémologie, car elle s'interroge autant sur la forme de connaissance spécifique que produisent ceux qui font du théâtre (artistes, pédagogues, artistes-chercheurs, chercheurs-artistes) que sur les conditions de production et de validation des connaissances de l'évènement théâtral, dont l'écriture dramatique fait partie¹⁰.

Les premières questions que l'on s'adresse à soi-même dans le rôle de l'artiste-pédagogue sont très proches des symptômes propres à cette pathologie connue sous le nom de syndrome de l'imposteur¹¹ : suis-je muni, en tant qu'artiste, d'une méthodologie spécifique à l'enseignement de l'écriture dramatique me qualifiant à l'enseigner ? Ai-je au moins une hypothèse à propos du mode de conduite de cette forme spécifique de transmission des savoirs, de création des besoins et des

⁹ Ma double situation, sans doute malaisée, d'auteur dramatique metteur en scène et de pédagogue-chercheur me porte à donner foi à ce constat que Roland Barthes, dans les années soixante-dix, adressa aux écrivains, intellectuels, professeurs : « La "recherche" est alors le nom prudent que, sous la contrainte de certaines conditions sociales, nous donnons au travail d'écriture [...] ». (Barthes, 1984, p. 352)

¹⁰ À propos de la philosophie du théâtre comme discipline appartenant aux études théâtrales, voir p. 38 du présent document.

¹¹ Le syndrome de l'imposteur est un sentiment autoentreteu d'incompétence et de doute en sa personne et ses compétences, et qui persiste malgré les succès scolaires et professionnels. Il s'agit essentiellement d'un conflit entre la perception que l'on se fait des autres et la façon dont on se perçoit soi-même. Voir notamment Langford et Clance (1993).

capacités ? Mon hypothèse, s'il en est une, est-elle viable face à l'épreuve imposée par la réalité de l'enseignement de l'art dramatique dans son ensemble ? Les formes de transmission spécifiques au métier d'auteur, d'autrice dramatique ont-elles fait l'objet d'une analyse théorique systématique en pédagogie de l'art théâtral ? En l'absence d'une hypothèse pouvant orienter ma démarche, suis-je guidé par une poétique d'enseignement de type résiduel, c'est-à-dire par une poétique tirée de mon expérience passée d'étudiant à un séminaire d'écriture dramatique, ou encore de mon processus de création individuelle en tant qu'auteur dramatique, dans lequel j'ai pu identifier quelques invariants concernant le processus créatif ? Ou encore d'une poétique issue du syllabus prescrit par l'institution de savoir ? En résumé, mon approche pédagogique est-elle entièrement empirique ? Est-elle plutôt informée en amont par une pensée dialectique sur le mode même de l'enseignement de l'écriture dramatique dans le milieu où j'exerce ?

L'observation de la situation d'enseignement de l'écriture dramatique dans le cadre universitaire m'amena très vite à la considérer comme un objet d'étude systémique, qui intègre (et est intégrée dans) diverses sphères de l'activité humaine, formant un tout indissociable. Il s'agit d'un système dont les propriétés ne sont pas réductibles aux propriétés de chacun de ses éléments pris séparément.

Sa structure complexe comprend : a) une sphère relative à la création humaine en général et, à l'intérieur de celle-ci, une sphère propre au processus de création artistique ; précisons ici qu'un enseignement de ce type ne peut aspirer à transmettre les outils et les besoins servant à l'élaboration « d'un matériel textuel dramatique » sinon par la reproduction ou, du moins, par l'induction, dans un contexte pédagogique, de l'acte créateur propre à l'activité artistique¹² en question ; b) une sphère de la culture artistique, qui englobe de nombreuses pratiques représentatives (théâtrales, chorégraphiques, opératiques, cinématographiques, performatives, littéraires ainsi que leurs modes d'enseignement respectifs) et intègre la pédagogie de la transmission de l'art comme l'un de ses

¹² Par activité artistique, nous comprenons la définition dont fait usage la science esthétique proposée par Moisei S. Kagan, à savoir : « un système informatif dont le premier échelon est l'artiste, le deuxième l'œuvre d'art et le troisième les personnes réceptrices de l'art » (Kagan, 1984, p. 18, [notre traduction]). Par art, nous entendons : « Le produit d'une activité humaine singulière, génératrice de valeurs artistiques, possédant un caractère artistique-créeur et, en ceci, elle se différencie substantiellement de toute autre activité, peu importe le degré d'habileté avec lequel celle-ci est exécutée » (Kagan, 1984, p. 19).

éléments constitutifs; c) la sphère de la culture¹³ où cet enseignement a lieu, qui recouvre les domaines politique, idéologique, éducatif, historique, entre autres.

La vitalité régénératrice propre à un tel système d'enseignement dépend de l'interaction entre ces sphères. En ce sens, ce type d'enseignement a pour rôle d'assurer la continuité et le développement de l'activité artistique à la fois dans la sphère de la culture artistique, qui regroupe les pratiques dites représentatives, et dans la sphère sociale de la culture, qui englobe toute activité humaine et au sein de laquelle l'activité artistique ne représente qu'un champ de pratiques.

L'objet de l'enseignement de l'écriture dramatique, pensée comme une écriture pour la représentation (ou écriture pour l'évènement théâtre dans sa singularité), constitue, comme je tenterais de le démontrer, une forme unique et irremplaçable de production de connaissances, de description, d'appropriation et de transformation du monde par l'être humain, sa continuité et son développement s'avérant donc souhaitables.

L'hypothèse qui parcourt ces pages s'est précisée au fur et à mesure de la construction pratique, graduelle et systématique de l'expérience pédagogique en tant que telle. Elle est, d'une part, le fruit des besoins internes et des défis liés à mon expérience de terrain comme pédagogue du théâtre et, d'autre part, un effort pour penser et communiquer l'héritage pédagogique reçu.

L'atelier d'initiation à l'écriture dramatique.

Dans le cours d'introduction à l'atelier d'écriture dramatique que j'ai enseigné en 2018 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), j'ai proposé aux étudiants la lecture et l'analyse d'un article écrit par Robert Musil autour de 1924, dont l'une des parties s'intitule « Crise du théâtre, crise de la culture ». Mon objectif était de placer d'emblée l'étude de l'écriture théâtrale en particulier et de l'art théâtral en général, comme l'une des composantes majeures de la culture occidentale, dont la crise supposée serait reliée étroitement à la crise de la culture. Autrement dit, il était question d'élargir la perspective de l'étude de l'écriture dramatique au diagnostic critique

¹³ Il ne faut pas confondre la sphère de la culture avec la sphère de la « culture artistique » cette dernière étant un sousystème spécifique à l'intérieure de la première.

de la culture et de la formation académique des créateurs pour tenter d'expliquer et de comprendre le domaine culturel et pédagogique dans lequel nous faisons œuvre.

Robert Musil, grand romancier dont le thème de l'éducation traverse toute l'œuvre, est aussi un auteur de théâtre significatif et un critique incisif, que l'on connaît beaucoup moins à ce titre. Présenter son essai était donc l'occasion de partager avec les étudiants une réflexion philosophique à la fois sur l'enseignement et sur les liens étroits que celle-ci entretient avec la pratique théâtrale.

Pour Musil, la crise du théâtre, « sa longue agonie depuis la nuit du temps » (Musil, 1984, p. 171), comme il l'écrit, est un phénomène symptomatique de l'état général d'une société. Autrement dit, il place le théâtre au centre même de la culture et le conçoit comme un mécanisme lui permettant d'être consciente d'elle-même et de ce fait, de se connaître et de s'imaginer. Dans cet article, Musil réfère longuement au problème de la formation, qu'il assimile au problème de la crise de la culture et qu'il renvoie, de manière explicite, à la crise du système scolaire de son époque, l'identifiant comme l'un de ses éléments clés.

La lassitude, l'indifférence, la démoralisation qui alourdissent néanmoins le climat du théâtre sont trop graves pour s'expliquer par le théâtre seul : elles sont lassitude de l'enseignement, de la culture, incertitude et découragement de l'esprit, profond désarroi. Les impulsions émises chaque soir par la scène se perdent dans le vide, faute des catégories culturelles pour les recevoir. Il faudrait commencer par rétablir celles-ci. Mais là, on se heurte bientôt à cet ensemble en désagrégation que représente toute crise de la culture et la réflexion n'a plus de fin. (Musil, 1984, p. 184).

Sans doute a-t-on fait une ou deux tentatives pour introduire plus de réalisme dans le système éducatif mais elles visent ou trop loin, ou trop près : soit qu'elles aient voulu éliminer le contenu humaniste au profit du contenu réaliste, soit qu'elles les aient juxtaposés sans tirer de leur confrontation un esprit nouveau. (Musil, 1984, p.180)

Les réactions des étudiants pendant les débats qui ont suivi se concentrèrent majoritairement sur deux aspects : un premier était relatif à la crise de notre système scolaire, en conflit avec les perspectives de l'idéologie néolibérale en matière d'éducation et aux échos que cette crise trouvait dans la description que faisait Musil de son époque. Force est de constater que cette crise, comme le signale très justement Musil, se jouant principalement par des stratégies de disqualification du « contenu humaniste » au profit d'un contenu dit « réaliste » dans le système éducatif, n'est pas éloignée de nos débats actuels en matière d'éducation. Il suffirait, pour nous en convaincre, de citer

ces lignes du penseur et critique littéraire anglais Terry Eagleton, publiées dans une tribune publique, le journal *The Guardian*, le 17 décembre 2010 :

Ce dont nous avons été témoins à notre époque, c'est la mort des universités en tant que centres de critique. Depuis Margaret Thatcher, le rôle du milieu universitaire a été de servir le statu quo, et non de le remettre en cause au nom de la justice, de la tradition, de l'imagination, du bien-être humain, du libre jeu de l'esprit ou de visions alternatives de l'avenir. Nous ne changerons pas cela simplement en augmentant le financement public des sciences humaines, au lieu de les réduire à néant. Nous le changerons en insistant sur le fait qu'une réflexion critique sur les valeurs et les principes doit être au centre de tout ce qui se passe dans les universités, et pas seulement l'étude de Rembrandt ou de Rimbaud. [...] En définitive, les humanités ne peuvent se défendre qu'en soulignant combien elles sont indispensables ; et cela revient à insister sur leur rôle vital dans l'ensemble des apprentissages scolaires, plutôt que de protester que, comme un parent pauvre, ils coûtent peu à loger. [...] Se pourrait-il qu'investir trop dans l'enseignement de Shelley signifie que nous prenons du retard sur nos concurrents économiques ? Mais il n'y a pas d'université sans enquête humaine, ce qui signifie que les universités et le capitalisme avancé sont fondamentalement incompatibles. Et les implications politiques de cela vont bien au-delà de la question des frais de scolarité¹⁴. (Eagleton, 2010, [notre traduction]).

À la suite de Eagleton, le pédagogue et philosophe de la culture Gustavo Pita fait le même constat, cette fois au Japon, ce qui témoigne de la globalisation de cette crise, dans son essai « Les défis de l'éducation japonaise. Vingt-ans après le projet « Un Japon 21^e siècle » :

L'ascension graduelle du conservatisme japonais, qui compte aujourd'hui parmi ses objectifs principaux la dite « normalisation » du pays, suggère que, depuis l'implantation du nouvel ordre international sous la tutelle du capitalisme néolibéral depuis les années quatre-vingt du siècle passé, le modèle de classe que l'on cherche à établir fait la synthèse d'une espèce de « Nippon Silicon Valley » dans lequel les nouveaux « salariés de la connaissance », sans autres possessions que leurs

¹⁴ Citation originale : « What we have witnessed in our own time is the death of universities as centres of critique. Since Margaret Thatcher, the role of academia has been to service the status quo, not challenge it in the name of justice, tradition, imagination, human welfare, the free play of the mind or alternative visions of the future. We will not change this simply by increasing state funding of the humanities as opposed to slashing it to nothing. We will change it by insisting that a critical reflection on human values and principles should be central to everything that goes on in universities, not just to the study of Rembrandt or Rimbaud. [...] In the end, the humanities can only be defended by stressing how indispensable they are; and this means insisting on their vital role in the whole business of academic learning, rather than protesting that, like some poor relation, they don't cost much to be housed. [...] How can this be achieved in practice? Financially speaking, it can't be. Governments are intent on shrinking the humanities, not expanding them. [...] Might not too much investment in teaching Shelley mean falling behind our economic competitors? But there is no university without humane inquiry, which means that universities and advanced capitalism are fundamentally incompatible. And the political implications of that run far deeper than the question of student fees ». (Eagleton, 2010)

connaissances et sans autres chaînes à briser que celles qui empêchent les ailes de leur esprit, travaillent avec « créativité » pour satisfaire les besoins du complexe militaro-industriel. Assumer ce modèle présuppose de transformer radicalement les écoles et les universités en y réduisant au maximum la place des humanités, celles-ci étant restructurées selon les critères organisateurs de la connaissance scientifique et technologique, mais aussi de réduire l'interaction communicationnelle dans les salles de cours présentes pour accroître le travail dans les salles virtuelles, de substituer le corps professoral par un réseau d'ordinateurs, réduire les objectifs de l'enseignement à ceux d'un enseignement axé sur la recherche, entre autres changements qui pourraient conduire à terme à la disparition des universités, raccourcir autant que possible la distance entre les écoles et les complexes scientifiques et technologiques, entre les domaines de l'enseignement et de la production¹⁵. (Pita, 2021, p. 72, [notre traduction])

Le deuxième aspect concernait directement l'enseignement, notamment quant à la place qu'il occupe dans le mécanisme reliant la sphère pédagogique de l'enseignement artistique et la sphère de la pratique culturelle spécifique à notre société.

Les réactions des étudiantes et étudiants peuvent être traduites par un ensemble d'interrogations qui, me semble-t-il, font la synthèse de leur prise de conscience sur le choix éventuel du métier d'auteur/autrice dramatique ainsi que sur l'objet même de son enseignement : Que peut-on vraiment apprendre dans un séminaire d'initiation à l'écriture dramatique ? Ce que nous y apprenons, si vraiment nous pouvons l'apprendre, comment l'apprend-on et comment sait-on que nous l'avons appris ? Apprend-on vraiment à écrire des pièces de théâtre dans un atelier universitaire d'écriture dramatique ? Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer que nous y sortons aptes à écrire une œuvre dramatique ? Que peut l'institution (s'incarnant dans la figure de l'enseignant ou de l'accompagnateur) dans un processus d'enseignement qui relève avant tout d'un processus

¹⁵ Citation originale : «El gradual ascenso del conservadurismo japonés, tiene hoy entre sus metas principales, la llamada normalización del país, sugiere que a partir de la implantación de un nuevo orden internacional bajo la égida del capitalismo internacional desde finales de los años ochenta del pasado siglo, el modelo de aula que se ha buscado establecer sintetiza en lo fundamental las características de todos los anteriores en la imagen de una especie de « Nippon Silicon Valley », en el que los nuevos « asalariados del saber », sin más posiciones que sus conocimientos y sin otras cadenas que perder que las constriñen las alas de sus espíritus, trabajan con eficacia y eficiencia para satisfacer básicamente las necesidades del complejo militar-industrial. La asunción de este modelo presupone transformar radicalmente las escuelas y las universidades reduciendo al máximo en ellas el espacio conferido a las humanidades, restructuradas a su vez según las pautas y criterios organizativos del conocimiento científico-tecnológico, disminuir la interacción comunicacional viva en las aulas reales para potenciar el trabajo en las virtuales, substituir al profesorado por la red de ordenadores, reducir los objetivos de la enseñanza a los de la instrucción dirigida a fines investigativos, entre otros cambio que, en última instancia, podrían conducir, a la desaparición de las universidades, acortando al máximo la distancia entre la escuela y los complejos científicos-tecnológicos, entre los ámbitos de la instrucción y la producción ». (Pita, 2021, p. 72).

créatif individuel ? Avec quelles perspectives choisissons-nous de nous inscrire dans un programme d'étude qui inclut, entre autres matières, l'initiation à l'écriture dramatique ? Celle de devenir un auteur/autrice ? N'existe-t-il pas un grand nombre d'auteurs et d'autrices d'exception formé(e)s dans le travail de création en dehors des institutions universitaires ? De quoi parlons-nous quand nous parlons de « potentiel créateur », de « potentiel artistique » ou de « potentiel gnoséologique » ? En quoi consiste le fait d'avoir une culture théâtrale et littéraire générale ? À quoi me sert-elle dans le processus de création d'une œuvre dramatique ? Est-il du devoir de l'institution du savoir de me garantir l'acquisition d'une telle culture ? Qu'entendons-nous concrètement par formation artistique et par formation esthétique ? Dans quelle mesure les pratiques des écritures théâtrales déployées en dehors de l'institution universitaire déterminent-elles le type de formation universitaire des auteurs et des autrices en devenir ?

Ce fut à partir de cette expérience pédagogique de terrain que j'ai décidé de réorienter ma recherche doctorale déjà en cours sur le thème du parcours de formation de l'auteur dramatique dans le cadre de l'enseignement supérieur en art, pour concentrer mes efforts sur l'observation et la description de la situation pédagogique propre à l'enseignement de l'écriture dramatique dans un cadre universitaire tel que je l'avais expérimenté en tant qu'étudiant et, plus tard, comme artiste-chercheur en scène en situation d'enseignement. Cette démarche expérimentale m'amena logiquement vers l'élaboration d'une hypothèse sur ce qui constituerait éventuellement la base d'un modèle théorique de la transmission du métier de l'écriture dramatique différent de celui basé sur l'accompagnement théorisé déjà par la chercheuse québécoise Elizabeth Bourget. Une telle démarche de recherche me semblait celle à privilégier si l'on voulait jeter les bases d'une étude approfondie de la transmission du métier d'auteur/autrice dans le contexte universitaire spécifique dans lequel j'agis, les travaux de Bourget portant spécifiquement sur l'accompagnement dramaturgique des auteurs et des autrices tel qu'il est pratiqué au Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et à de l'École nationale de théâtre (ENT).

Il y a un questionnement que l'enseignement de l'écriture dramatique ne peut pas éluder, car il constitue en quelque sorte le noyau dur de toute pédagogie artistique : celui de la relation dialectique entre l'aptitude, les talents, le penchant, le désir des individus à exercer un art, le métier d'auteur\autrice dramatique dans notre cas, et les capacités qu'ils sont contraints de développer pour atteindre un niveau concret de réalisation. Comme le signale très justement Kagan (1984),

l'aptitude et le talent des individus peuvent faciliter l'acquisition et le développement des capacités et celles-ci, une fois développées, tendent à améliorer les aptitudes de base des individus. Or il peut y avoir contradiction. Le résultat peut être atteint avec talent, mais sans maîtrise suffisante, ou corrélativement, il peut être l'exécution virtuose, mais sans talent, sans originalité. L'enseignement de l'écriture dramatique s'inscrit presque entièrement dans cette dialectique à la fois complexe et subtile entre les aptitudes individuelles, la création de besoins (esthétiques, épistémologiques) et le développement des capacités.

Partant de ce constat, l'hypothèse que nous tenterons de défendre a comme toile de fond une conception spécifique de la culture développée par les philosophes et théoriciens de la culture M. S. Kagan et Gustavo Pita Céspedes. Cette vision consiste essentiellement en une conception du développement historique de la culture¹⁶, qui s'inscrit dans une logique proposant l'assimilation de l'existant (œuvres et connaissances sur leur mode d'exécution et de réception et les capacités acquises, transmises par la tradition) ainsi que de la production du nouveau (reproduction et production), de l'exécution (interprétation) et de la création.

L'assimilation des capacités transmises par la tradition est la forme spécifique de l'héritage de l'être humain – social et non biologique. En même temps, c'est le raffinement de l'acquis, son amélioration et son renouvellement, mécanisme tout aussi spécifique du développement culturel, qui donne au mouvement progressif de la culture une qualité historique sans précédent. (Kagan, trad. vers l'espagnol de l'allemand par Pita, 2007, p. 20 [notre traduction])

Mon hypothèse s'appuie également sur une conception du processus créatif comme étant une modélisation rationnelle de l'image, comme étant sa construction, mais, en même temps, devenant vie organique de l'artiste dans l'image¹⁷ » (Kagan, 1984, p. 374, [notre traduction]). Elle repose de plus sur la conviction que la maîtrise d'un art peut être enseignée et apprise consciemment, son

¹⁶ Kagan (1984) définit la culture, dans sa facette dynamique, comme un système formé par la transformation mutuelle de trois modalités : l'être humain (à savoir, les qualités culturelles acquises, non héritées biologiquement, de l'individu), l'activité humaine (les modes non instinctifs d'activité) et les objets culturels (les choses, les institutions, les œuvres, les actes pédagogiques, les jeux, etc., créés comme une "deuxième nature" par l'homme).

¹⁷ Citation originale : « El proceso creador es una modelación racional de la imagen, es su construcción, pero al mismo tiempo es la vida orgánica del artista en la imagen ». (Kagan, 1984, p. 374)

action devenant intuitive seulement dans la mesure où le processus d'enseignement élabore l'automatisme de certaines actions créatives pratiques.

Cette étude ne prétend pas être une propédeutique à l'usage des personnes qui enseignent à l'université en écriture dramatique. Elle n'entretient pas non plus d'illusions concernant des sujets d'actualités abordés à l'orée des préoccupations théoriques à l'ordre du jour (études postcoloniales, multiculturalisme, théorie du genre, entre autres). Bien au contraire, elle se sait en dette avec des expériences menées dans le champ de la transmission du métier théâtral depuis fort longtemps et tout particulièrement envers les tentatives, encore peu étudiées, concernant l'instruction au métier d'auteur dramatique dans un contexte spécifiquement universitaire. Il s'agit en somme d'une tentative de description d'un mode de transmission d'un métier artistique, dont la logique pédagogique n'épouse pas sans conflit celle des sciences de l'éducation, cadre de référence pertinent étant donné les principes communs à toute situation éducative.

Mon ambition n'est pas d'apporter des solutions aux problèmes particuliers d'ordre pédagogique qui seront soulevés en chemin. Je compte plutôt les intégrer comme des points de départ pour de nouvelles recherches. Sur ce point je me sens tout à fait redevable d'un penseur comme Karl R. L. Popper qui affirmait : « Plus nous apprenons sur le monde, et plus ce savoir s'approfondit, plus la connaissance de ce que nous ne savons pas, la connaissance de nôtre ignorance prends forme et gagne en spécificité comme en précision ». (Popper 2006, p. 55)

Je n'interroge pas non plus le bien-fondé des positions concernant la validité ou non de certains scénarios d'instruction au métier d'écriture dramatique à l'œuvre actuellement dans notre institution. Le souhait de cette recherche est de contribuer à l'élaboration d'un savoir stratégique et d'un cadre méthodologique pour l'étude systématique de cette situation éducative, tout à fait singulière dans le panorama de l'éducation supérieure, avec comme objectif de mieux la comprendre et d'éventuellement contribuer à sa survie et à son développement dans un contexte historique et politique qui, me semble-t-il, lui est peu favorable.

Cette réflexion devrait être considérée comme une réaction temporaire à l'un des problèmes spécifiques de la pédagogie de l'art dans un contexte pédagogique général non artistique.¹⁸ Je m'attends par conséquent à ce que les arguments présentés soient contredits ou objet d'objections dans le futur. Si mes énoncés ont une quelconque valeur qui puisse contribuer à une certaine clarté concernant le développement de l'enseignement de l'écriture dramatique dans le contexte universitaire, cette valeur n'est que temporaire et spécifique à la réalité qu'ils tentent de décrire. En tant que chercheur en éducation, nous devons sans cesse nous rappeler que dans les sciences de l'éducation artistique, comme dans toute science digne de ce nom, c'est le dissensus et non le consensus qui doit primer.

La question que nous nous sommes posée dans la phase finale de la recherche était la suivante : dans quel ordre allait-elle être présentée aux lecteurs ? Nous étions partagés entre, d'une part, un ordre inspiré par une vision « historique », « chronologique » du type : a) objet d'étude, b) état de la question relative à l'enseignement de l'écriture dramatique dans l'institution universitaire, c) antécédents et origines du phénomène propre à la pédagogie de l'écriture dramatique, d) vision actuelle de l'enseignement de l'écriture dramatique dans notre université, e) perspectives de l'enseignement de l'enseignement de l'écriture dramatique, f) conclusion. Comme le faisait déjà remarquer dans les années quatre-vingt-dix le philosophe, pédagogue et historien de la pédagogie Nicola Abbagnano (1992), dans son « Histoire de la pédagogie » :

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la philosophie et de la pédagogie dans les écoles [...] sont bien connues. Presque tous les enseignants préfèrent la méthode historique à la méthode systématique, car ils considèrent à juste titre que la première est indispensable à la formation du sens critique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille perdre de vue qu'il n'est pas possible de se limiter à une histoire intégrée de la philosophie avec quelques informations supplémentaires sur les théories et les institutions éducatives. D'autre part, un examen plus large des problèmes pédagogiques peut empêcher d'approfondir les problèmes philosophiques¹⁹. (Abbagnano, 1992, p. 3 [notre traduction]).

¹⁸ L'École supérieure de théâtre est logée dans une institution dont le principe pédagogique structurant n'est pas celui de la pédagogie de l'art.

¹⁹ Citation originale : « Son de todos conocidas las dificultades con que tropieza la enseñanza de la filosofía y de la pedagogía en las escuelas del magisterio. Casi todos los profesores prefieren el método histórico al sistemático, por considerar, fundadamente, que el primero es indispensable para la formación del sentido crítico. Sin embargo, no por

Nous avons conclu qu'une approche plus historique pouvait se révéler pertinente dans le cas de l'élaboration d'hypothèses sur la généalogie de l'enseignement de l'écriture dramatique et de ses tentatives de formalisation dans les traditions occidentale et orientale. Cependant, adopter une telle voie aurait risqué de nous entraîner dans cette prétention d'historicité propre aux premiers chercheurs culturels. De plus, elle n'était pas en adéquation avec l'approche systémique de la méthodologie employée²⁰, ainsi qu'avec notre position d'auto-observation et d'observation participante. Selon l'historien, l'historien de la culture, Yuri M. Lotman :

L'étude de la culture a commencé par l'étude de son histoire. C'est précisément la différence entre les époques qui a attiré l'attention des premiers chercheurs culturels. L'originalité de l'hellénisme ou du Moyen Âge, de la Renaissance ou du Romantisme, s'est réalisée par contraste avec les époques qui les ont précédées et l'expérience culturelle qui en a découlé. Ce principe a conduit à la théorie des cultures fermées lorsqu'il a été réalisé de manière cohérente et approfondie. L'interaction entre les cultures était perçue (dans une perspective à la fois synchronique et diachronique) comme l'impossibilité d'entrer en contact avec « l'âme étrangère ». Toutefois, d'un point de vue évolutionniste, la question de la valeur des textes antérieurs et de leur fonctionnement actif à des époques où les conditions historiques qui les ont générés ont sombré dans un passé lointain présente des difficultés théoriques évidentes. À l'opposé se trouvaient les conceptions antihistoriques de la culture, qui la considéraient comme un phénomène invariant dans ses fondements et qui classaient tout ce qui est généré par l'histoire parmi les stratifications superficielles d'une certaine essence éternelle et extratemporelle. La résolution des contradictions susmentionnées, apparemment, ne réside pas dans le choix de l'une de ces solutions, mais dans l'adoption d'une approche totalement différente du problème²¹. (Lotman, 1998, p. 108 [notre traduction])

ello se pierde de vista el hecho de que no es posible limitarse a una historia de la filosofía integrada con unas cuantas noticias adicionales acerca de las teorías e instituciones educativas. Por otra parte, sucede con frecuencia que un examen más amplio de los problemas pedagógicos impide estudiar con el debido detenimiento los problemas filosóficos» (Abbagnano, 1992, p. 3).

²⁰ À propos de l'approche systémique de la méthodologie employée, voir la partie dédiée à la méthode de recherche dans le présent document, notamment celle se trouvant sous la rubrique « L'axe systémique de la méthodologie » (p. 34).

²¹ Citation originale : « El estudio de la cultura comenzó como estudio de su historia. Fue precisamente la diferencia entre las épocas lo que atrajo la atención de los primeros investigadores de la cultura. De la originalidad del helenismo o del Medioevo, del Renacimiento o el romanticismo, se tomaba conciencia por contraste con las épocas que los precedieron y la posterior experiencia cultural. Al ser realizado a fondo consecuentemente, este principio condujo a la teoría de las culturas cerradas. El trato entre culturas era percibido (tanto en el plano sincrónico como en el diacrónico) como la imposibilidad del contacto con el « alma ajena ». Sin embargo, también desde el punto de vista evolucionista la cuestión del valor de los textos de épocas precedentes y del funcionamiento activo de los mismos en periodos en que las condiciones históricas que los generaron se hundieron en el pasado lejano, presenta evidentes dificultades teóricas. En el polo opuesto se hallaron las concepciones antihistóricas de la cultura, que la consideran como un

D'autre part, il était possible d'exposer nos idées et nos hypothèses d'artistes-enseignants-chercheurs, tout en mettant en évidence la dynamique propre à une analyse systémique résultant du processus de production des connaissances spécifiques à la praxis pédagogique. Pour cela, il fallait adopter une démarche globale insistant davantage sur la relation entre les parties du système propre à la pédagogie de l'initiation au métier d'auteur dramatique, plutôt que sur l'analyse historique de chacune d'elles.

La complexité intrinsèque au processus pédagogique d'initiation à l'écriture dramatique nous amène à pencher pour cette deuxième option. Cette complexité est notamment due, entre autres facteurs, aux éléments suivants : 1) son caractère intercommunicationnel (et dans plusieurs aspects privés et non reproductibles) entre les artistes-enseignants-chercheurs et les étudiantes, étudiants-créateurs, 2) l'absence d'un référentiel concernant l'évaluation de cet exercice, 3) l'omniprésence de ce que nous appelons les « poétiques privées de transmission des savoirs » propres aux artistes-enseignants-chercheurs, 4) le fait que notre objet d'étude constitue à la fois un sous-système de la sphère de la culture artistique et une branche particulière de production des connaissances à l'intérieur d'un système d'éducation où la pédagogie de l'art n'est pas le principe général structurant²².

Un autre élément en faveur de l'organisation de la mise en lecture qui va suivre est que la transmission des connaissances et des savoirs pratiques dans le cadre de la situation éducative propre à l'initiation au métier d'écriture dramatique, telle que nous la pensons, tire sa validation à la fois de la tradition théâtrale (comprise dans le sens des pratiques historiques du théâtre dans sa globalité et de l'écriture théâtrale dans son giron) et des pratiques théâtrales et d'écriture théâtrale

fenómeno invariante en su base y que catalogan todo lo generado por la historia entre las estratificaciones superficiales sobre cierta esencia eterna, extratemporal. La salida de las contradicciones señaladas, por lo visto, se debe buscar no en la elección de alguna de esas soluciones, sino en la definición de un enfoque totalmente distinto del problema » (Lotman, 1998, p. 10).

²² Nous reviendrons à maintes reprises sur ces aspects tout au long de cette recherche.

dites d'avant-garde, ces dernières se positionnant en rupture ou en continuité avec l'une ou plusieurs pratiques établies.

Ces deux modes de pratiques d'écriture théâtrale, appelés conventionnellement pratiques traditionnelles et pratiques d'avant-garde, ont la particularité de coexister dans un rapport dialectique de pertinence et d'actualisation. En ce sens, le rapport temporel que nous entretenons avec les pratiques artistiques théâtrales dites « du passé » n'est pas le même que celui que nous entretenons avec la culture matérielle, c'est-à-dire avec la technique, la technologie ou les sciences exactes, qui est un rapport que l'on peut décrire comme étant de l'ordre de l'utilité et de l'obsolescence. La relation que nous développons avec la culture artistique, avec ses œuvres et son savoir pratique, comme l'affirme Yuri M. Lotman (1998), est un lien qui rappelle de très près les lois de la mémoire. Pour cette dernière, ce qui appartient au passé n'est ni détruit, ni devenu inexistant, figé, désuet ou même « historique » dans le sens de « dépassé ». Au contraire, ce qui appartient au passé est conservé pour se manifester sous des formes et dans des conditions nouvelles, par le biais d'une sélection et d'une codification complexes²³.

Les aspects sémiotiques de la culture (par exemple, l'histoire de l'art) se développent plutôt selon des lois qui rappellent les lois de la mémoire, selon lesquelles ce qui s'est passé n'est pas anéanti ni ne passe à l'inexistence, mais, en subissant une sélection et une codification complexe, est conservé pour que, sous certaines conditions, il puisse se manifester à nouveau²⁴. (Lotman, 1998, p. 109 [notre traduction])

Il me semble qu'une prétention à l'« historicité » concernant la transmission de l'écriture dramatique est malvenue pour un phénomène avant tout spatial (la situation pédagogique). Nous écrivons les uns à côté des autres et nous lisons les uns et les autres pendant le séminaire, nous nous « espionnons », nous nous imitons, nous nous volons, nous nous corrigeons, nous nous

²³ Ce que nous venons d'exposer n'exclut pas la possibilité future d'une analyse historique plus approfondie de plusieurs thèmes présents dans cette recherche, notamment celui traitant de l'hypothèse d'une généalogie de l'enseignement de l'écriture dramatique et de ses tentatives de formalisation dans les traditions occidentale et orientale. Les lecteurs et lectrices de ces pages comprendront aisément qu'une démarche de ce type nécessite d'autres instruments théoriques ainsi qu'un format approprié à l'ampleur d'une telle recherche.

²⁴ Citation originale : « Los aspectos semióticos de la cultura (por ejemplo, la historia del arte) se desarrollan, más bien, según leyes que recuerdan las leyes de la memoria, bajo las cuales lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que, sufriendo una selección y una compleja codificación, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, pueda de nuevo manifestarse ». (Lotman, 1998, p. 109)

réécrivons. Et, quelque part, extramuros (dans ce que j'appelle l'espace extraacadémique), des auteurs et des autrices écrivent en même temps que nous et nous influencent.

On y trouve cette très belle image du romancier britannique E. M. Foster dans une série de conférences parue en français sous le titre *Aspects du roman* (Foster, 1999). Forster y imagine plusieurs écrivains en train d'écrire simultanément dans une salle du British Museum, à Londres. C'est exactement ce qui a lieu pendant un séminaire.

Le propos de la présente thèse suivra l'ordre suivant : La première partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie utilisée pour la recherche. La deuxième partie portera sur la nature même de l'objet de recherche, à savoir l'enseignement de l'écriture dramatique en général, à partir de l'interrogation sur le mode spécifique de connaissance produit par ou l'autrice dramatique en tant que type particulier d'écrivain ou d'écrivaine. La troisième partie portera sur l'émergence et la cristallisation du rôle de l'auteur ou de l'autrice dramatique, toujours en tant que type particulier d'écrivain ou d'écrivaine. Elle sera orientée par la question : quel type d'information spécifique l'auteur ou l'autrice dramatique extrait-il ou elle du monde ? Une quatrième partie sera consacrée à la situation éducative propre à l'initiation au métier d'écriture dramatique. Elle se propose de répondre à des questions telles que : existe-t-il une situation pédagogique spécifique à la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'auteur et d'autrice dramatique ? En quoi consiste sa spécificité ? Quels sont les principes méthodologiques qui structurent une telle situation ? Enfin, une dernière partie sera consacré aux épreuves ludiques de création en écriture dramatique telles que nous les avons conçues et mises en pratique lors du séminaire.

CHAPITRE 1

À la recherche d'une méthodologie

Quand les éléments qui orientent les premières intuitions dans la démarche de l'artiste-enseignant-chercheur (problème, objet de recherche, pertinence de la recherche) sont confrontés au choix de la méthode, c'est-à-dire aux possibilités concrètes de développement d'une stratégie qu'impose une méthode, il peut en résulter une refonte complète, ainsi qu'un redéploiement nouveau, des axes majeurs de la recherche.

Nous partageons l'opinion selon laquelle le théâtre produit sa propre connaissance, ainsi que la réflexion sur cette connaissance (son épistémologie), à partir de sa praxis singulière. L'écriture dramatique en tant que partie constitutive de l'évènement théâtral produit elle aussi sa propre connaissance et commande, à son tour, une approche épistémologique spécifique.

En partant de ce constat, nous sommes en droit de nous poser des questions telles que : quelle méthodologie utilisa Stanislavski pour sa production scientifique sur le travail du comédien ? Quelle méthodologie Zeami Motokiyo a-t-il utilisée dans ses traités sur la transmission de l'art de l'acteur Nô et de l'auteur des livrés de Nô ? Quelle fut celle des artistes-enseignants-chercheurs tel que Peter Brook, Grotowski, Kantor, ou celle de Julia Varley ? Quelle fut celle de Tchekhov, dont une partie précieuse de la production théorique sur l'écriture dramatique est compilée dans sa correspondance ?²⁵ Ou encore celle employée par l'auteur et metteur en scène toujours en exercice Mauricio Kartun ?²⁶ Autant la méthodologie que la forme sous laquelle leurs recherches sur l'art théâtral (traité théorique, essais, mémoires, correspondances) existent constituent-elles, oui ou non, un corpus scientifique sur notre métier ?

²⁵ Le lecteur intéressé peut se référer à ce propos au livre *Conseils à un écrivain* (Tchekhov, 2004), qui regroupe les conseils d'Anton Tchekhov, extraits de sa correspondance, à l'intention de ceux qui écrivent.

²⁶ Peu connu dans le monde francophone, Mauricio Kartun est l'une des figures clés du théâtre hispano-américain contemporain. Né à San Martín, dans la province de Buenos Aires, en 1946, il est dramaturge, metteur en scène et professeur d'écriture dramatique. Plusieurs de ces conférences sur l'écriture dramatique et son enseignement sont disponibles en accès libre sur le Web.

Il me semble que l'approche méthodologique utilisée par tous ces artistes-enseignants-chercheurs est celle issue de l'observation participante et de l'auto-observation. Cette approche est, dans une grande mesure, celle que nous utilisons.

Comme nous le rappelle Jean-Marie Van der Maren : « [...] chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, et le choix de l'une implique souvent de renoncer aux avantages de l'autre. Plus encore, en cherchant à résoudre certains obstacles méthodologiques, chacune provoque d'autres problèmes, ce que nous appelons leurs paradoxes » (Van der Maren, 1996, p. 82). Les lignes qui vont suivre font état du redimensionnement des postulats premiers de ma recherche ainsi que des paradoxes méthodologiques qui sont apparus en cours de route.

1.1 L'axe systémique de la méthodologie

L'axe systémique de la méthodologie employée dans la présente recherche est, en partie, celui proposé par Kagan dans ses recherches en esthétique et en philosophie de la culture. De façon générale, cette approche méthodologique est composée des points suivants²⁷ :

- Concevoir l'objet d'étude, l'initiation à l'écriture dramatique, comme une structure complexe et aborder sa compréhension en évitant de réduire les propriétés de la totalité de l'objet aux propriétés de certains des éléments qui le composent, comme la figure de l'enseignant.
- Mettre en avant, lors de l'analyse, celles de ses composantes qui sont (éléments et subsystemes) nécessaires à l'émergence de la spécificité qualitative de l'objet comme un tout et qui lui confèrent ainsi un certain degré de stabilité. Dans notre cas, c'est la pratique de l'écriture et de sa représentation menée dans la sphère extra-universitaire qui constitue le subsysteme le plus significatif, contribuant ainsi à la stabilité de l'enseignement universitaire.

²⁷ Voir à ce propos le livre de Kagan antérieurement cité, tout particulièrement la partie dédiée à l'approche systémique dans la méthodologie de l'esthétique marxiste (Kagan, 1984, p. 51-53).

- Mettre en évidence le mode de relation des composantes fondamentales du système constitutif de l'objet d'étude, c'est-à-dire la coordination, la subordination, et la modélisation de sa structure.
- Prendre en compte l'indépendance relative de certaines composantes du système. Autrement dit, il faut étudier la relation de ces composantes à l'intérieur du « tout » dans lequel elles existent et fonctionnent, ce qui en fait un sous-système du système général. Le « tout » dans lequel l'enseignement de l'écriture dramatique existe et fonctionne comme un sous-système est la sphère de culture artistique. La situation éducative artistique qui sert la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'auteur, d'autrice dramatique dans un cadre pédagogique universitaire québécois doit son identité et son indépendance, entre autres facteurs, au fait qu'elle constitue à la fois un sous-système de la sphère de la culture artistique, contribuant de ce fait à son développement, et une branche particulière de production des connaissances. Ceci dans un système d'éducation où la pédagogie de l'art, en tant que science de l'éducation artistique ayant un objet et une méthodologie propres, n'est pas le principe général structurant.

1.1.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative constitue en elle-même un univers complexe en constante évolution. S'intéresser à celle-ci afin de mieux saisir les possibilités d'exploration, de description et d'interprétation d'un phénomène donné à l'aide de ses outils, signifie la préfiguration de notre action directe sur le terrain. Pour le chercheur qui fait ses premières armes méthodologiques, les différents « récits » des méthodes de recherche, avec leurs postulats ontologiques et leurs paradigmes, ont tendance à s'avérer tous plus ou moins pertinents à un moment ou à un autre de sa prospection. La quête d'une méthode appropriée à notre objet de recherche peut constituer à elle seule un récit autoethnographique du chercheur en quête de sa méthode.

Décrire avec exactitude comment on adopte une méthode plutôt qu'une autre est un défi considérable, car cela implique un processus évolutif d'essais et d'erreurs, de corrections et de validations, dans un cadre dialectique. Cependant, on peut dire que certaines caractéristiques générales de l'objet de la recherche, comme son inscription dans un intérêt à visée pédagogique

plutôt que dans une démarche de création artistique, peuvent inciter le chercheur à choisir une approche particulière. Toutefois, c'est la méthode choisie qui façonnera autant le chercheur que l'objet de sa recherche. Ce façonnement peut parfois entraîner une redéfinition complète de l'objet de recherche ; car choisir une posture méthodologique signifie, par ailleurs, choisir un type de langage spécifique pour décrire une réalité donnée.

1.1.2 Vers une approche qualitative interprétative

Comment suis-je passé à une approche qualitative/interprétative ? Tout d'abord par un effort de projection, une sorte de fuite en avant, du déploiement possible de ma recherche. La clé de cette projection réside dans la question et les sous-questions de recherche : peut-on former un auteur dramatique ? Si l'on peut former un auteur dramatique, quelles sont les approches pédagogiques employées dans cette formation ? S'il y a bien une approche (ou des approches) pédagogique, s'inscrit-elle dans un paradigme socioconstructiviste d'où découlerait, par exemple, une approche par création de compétences chez les auteurs et autrices en formation ? Comment peut-on évaluer les compétences à créer en écriture dramatique ? Comment peut-on évaluer la transmission et la réception des savoirs disciplinaires ?

De cette série de sous-questions se dégagent deux constantes :

- 1) Ma recherche s'oriente vers la pédagogie et plus particulièrement vers la pédagogie artistique.
- 2) Le modèle de la recherche qualitative/interprétative qui a été privilégié dans la conception de la recherche scientifique en éducation s'est imposé comme une référence incontournable étant donné les types d'enjeux auxquels il est confronté.

Jean-Marie Van der Maren identifie quatre types d'enjeux pouvant être perçus dans les pratiques de recherche en éducation : « les enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques, soit les intentions de : produire un savoir (discours) savant, changer les pratiques des individus et des institutions, résoudre des problèmes de dysfonctionnement, se perfectionner ou se développer par la réflexion sur l'action » (Van der Maren, 1996, p. 62).

En ce qui concerne l'enjeu nomothétique, je retiens d'une part sa dimension critique, c'est-à-dire la mise en tension des postulats et des présupposés des cadres théoriques pouvant encadrer l'initiation à l'écriture dramatique. D'autre part, je retiens son approche monographique, qui prône une phase inductive permettant d'énoncer des hypothèses à la suite de l'étude des données. En effet, dès le début de ma recherche, j'énonce l'hypothèse d'un enseignement comme étant l'exposition maîtrisée des étudiantes et étudiants-créateurs à une série d'épreuves ludiques à caractère cognitivocréatif, modélisant des parcours de création censés être des invariants appartenant à une situation créative d'écriture dramatique.

L'autre enjeu qui résonne avec ma recherche est l'enjeu ontogénique. L'un des personnages principaux de la pièce qui met en scène le processus de formation d'un auteur, d'une autrice dramatique en milieu universitaire est la personne qui enseigne ; c'est en grande partie sur elle que repose la responsabilité d'une formation réussie. Cet enjeu vise un changement autocentré, en vue d'un développement plus approfondi des connaissances, conduisant à une légitimation ainsi qu'à un épanouissement professionnel. L'impulsion initiale de mon travail de recherche tient dans une large mesure à cet enjeu ontogénique étant donné ma condition d'artiste-enseignant-chercheur produisant une pensée à partir de ma pratique créative et pédagogique par le moyen de l'autoobservation, de la réflexion sur les processus et les phénomènes artistiques, sur l'enseignement artistique et sur les discours scientifiques sur l'art.

Une autre constante est le caractère conditionnel des énoncés qui se trouvent dans la formulation des sous-questions explicitant la problématique de ma recherche, notamment en ce qui concerne la possibilité même d'initier des étudiantes et étudiants à l'écriture dramatique et la forme que pourrait prendre une telle initiation, l'inscription dans le paradigme socioconstructiviste de l'approche par compétences, ou encore les possibilités de transmission et de réception des savoirs disciplinaires.

Ceci m'amène à choisir un discours descriptif (ou empirique) pour rendre compte du phénomène d'initiation à l'écriture dramatique tel qu'il est pratiqué actuellement dans nos centres, tout en essayant de mettre en évidence ses principes structurants. Cette posture descriptive se trouve au cœur de plusieurs recherches en éducation.

1.1.3 Interroger la méthode

À la suite de cet effort de projection du déploiement possible de ma recherche à partir d'un dégagement de certaines constantes, il a fallu interroger l'approche qualitative/interprétative elle-même par une série de questions axées fondamentalement sur le type de connaissance et le degré d'adaptabilité présente dans cette approche.

1. Comment l'objet d'étude se constitue-t-il à l'intérieur d'une perspective qualitative/interprétative ?
2. Quelle conception de la connaissance et de la réalité est véhiculée par la perspective interprétative/qualitative ?
3. Ma recherche s'inscrit-elle dans un processus dialogique de découverte et de validation du processus lui-même ou dans une logique de preuve ?
4. Cette approche me permet-elle d'être suffisamment adaptable à la complexité d'un phénomène social tel que l'enseignement artistique ? Reformulé autrement : Le design méthodologique d'initiation à l'écriture dramatique mis en œuvre dans le contexte d'une situation pédagogique universitaire peut-il évoluer en fonction des résultats de la recherche ?

Commençons par la dernière question : le design méthodologique peut-il évoluer en fonction des résultats de la recherche ?

L'une des caractéristiques que l'on observe dans le processus d'initiation à l'écriture dramatique est l'absence d'un consensus explicite au niveau académique pouvant servir de moyen régulateur. Ce consensus pourrait par exemple se trouver autour de savoirs disciplinaires à connaître et à transmettre aux futurs auteurs et autrices dramatiques, ou encore autour des critères (degré de complexité des compétences à créer) servant à opérer un tel développement. Dans ce cas, la méthode doit être souple et adaptable pour s'accorder avec un mode de consensus « tacite ».

La réponse à la question « Comment se constitue l'objet d'étude à l'intérieur d'une perspective qualitative/interprétative ? » est qu'il se constitue de manière exploratoire. Reprenant les termes de Van der Maren (1995), il s'agit ici d'une recherche qui vise à combler un vide, à savoir l'absence d'une réflexion soutenue sur comment enseigne-t-on et comment mieux enseigner l'écriture

dramatique. Comment fonctionne ce type d'enseignement ? Cette recherche s'inscrit donc elle-même dans un processus dialogique de découverte et de validation.

1.1.4 Les données

Il ressort de ce qui précède que ma méthode de collecte de données se concentre sur : a) l'analyse pratique (mise en œuvre) des propositions pédagogiques visant l'initiation au métier d'écriture de pièces de théâtre que je suis censé mettre en œuvre en tant qu'artiste-pédagogue ; b) l'observation participante (tout au long de l'expérience pédagogique), auprès des différents groupes d'étudiantes et étudiants-créateurs, des comportements d'apprentissage lors de la réception et de l'intégration, soit sous forme de capacités acquises, soit sous forme de connaissances intégrées, dans le cadre de la situation pédagogique propre à la transmission du métier d'auteur dramatique.

Par conséquent, il me semble important de faire appel, comme complément important aux outils de recherche, à la méthode d'observation systématique, et ceci pour deux raisons essentielles :

1. Réduire autant que possible l'écran subjectif pouvant se créer pendant notre immersion dans la situation pédagogique ainsi que lors de l'analyse de celle-ci.
2. Introduire des outils qui pourront être utilisés dans d'autres circonstances où cette situation pédagogique pourrait avoir lieu ou par d'autres chercheurs désireux d'approfondir ce champ de recherche.

La cueillette des données dans le cadre de notre recherche s'effectuera donc par la combinaison de deux modes de production : ceux suscités par l'analyse des propositions pédagogiques visant l'instruction au métier d'écriture et ceux engendrés par un processus d'autoobservation, d'observation participante et d'observation systématique de la praxis théâtrale.

Bastien Soulé (2007) dans un article intitulé « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », signale que :

La notion de participation observante est fréquemment mobilisée au sein de la terminologie propre aux enquêtes de terrain [...] Les justifications du recours à ce terme sont plurielles, oscillant entre simple recherche d'originalité et usages finement argumentés. Au-delà de cette diversité, trois cas de figure apparaissent. Certains usages

attestent d'une acception rétrécie de la notion d'observation participante ; d'autres traduisent une volonté de précision méthodologique, en réaction aux délimitations floues et au caractère très général de la démarche d'observation participante ; enfin, la séduction opérée par ce terme alternatif et l'effet de mode semblent constituer un élément explicatif non négligeable. (Bastien Soulé, 2007, p. 127)

Dans le cadre de cette recherche, j'ai adhéré à un type d'observation dit « observation de la participation », compte tenu de la mise à profit de mes compétences d'artiste-pédagogue-chercheur pour expérimenter et observer au sein de la situation pédagogique particulière qu'est la situation pédagogique.

Pour ce qui est de l'observation systémique de la situation éducative visant l'initiation au métier d'écriture dramatique dans le cadre universitaire, l'objectif de cette recherche, rappelons-le, est de contribuer à une systématisation des bases méthodologiques pour l'observation de ladite la situation éducative. Ce projet ne peut ignorer l'épineuse question de la relation entre, d'une part, un système de besoins esthétiques et moraux (et l'acquisition d'une attitude cognitive) à créer et à développer et, d'autre part, les savoirs disciplinaires à transmettre. Parmi l'ensemble possible des savoirs disciplinaires²⁸ à être transmis se trouvent, entre autres : l'histoire du théâtre, la théorie théâtrale, la théorie de la culture, la théorie esthétique, la philosophie de la culture et tout particulièrement de la philosophie du théâtre, en tant que méta-discipline.

Il m'apparaît incontournable d'inclure, en annexe, une partie de ma démarche méthodologique. Il s'agit d'un matériel de première main, produit par moi en tant qu'agent déclencheur de la démarche créatrice en même temps qu'observateur engagé dans l'avènement pédagogique. Il tend vers une objectivité qui revendique pleinement sa part, non négligeable, de subjectivité engagée et d'incertitude épistémologique propre à tout processus de notation et d'observation participante.

²⁸ Cet ensemble de savoirs disciplinaires à transmettre dans le cadre de la formation de l'auteur dramatique s'inspire de l'expérience menée pendant plus de quarante ans par la pédagogue Raquel Carrió, titulaire de la chaire de Dramaturgie et méthodologie de la recherche théâtrale à l'Université des Arts de La Havane et fondatrice de l'EITALC (École internationale de théâtre d'Amérique latine et des Caraïbes). Cette expérience est toujours d'actualité. Dans la mesure où le théâtre (et la dramaturgie) s'intéresse au vivant, au processus de construction sociale, aux structures imaginaires des sujets et des groupes, il y a bien d'autres savoirs susceptibles d'être mobilisés dans l'apprentissage de l'écriture d'une pièce.

Dans le contexte qui était le mien, l'un des aspects de l'objet à observer concernait essentiellement mon rôle en tant qu'artiste-pédagogue engagé dans la situation d'enseignement, autrement dit, mes stratégies discursives, mes a priori d'ordre déontologique et idéologique en matière d'éducation ainsi que les outils mis en œuvre pour le déclenchement d'un processus créatif chez les étudiantes et étudiants-créateurs en écriture dramatique, ma capacité à leur transmettre des connaissances, à ancrer en eux des besoins esthétiques, ainsi que les difficultés réelles, difficultés à apparaître au fil des rencontres. C'est donc bien l'observateur engagé qui est mis devant l'objectif de la caméra du chercheur.

L'approche choisie, comme on pourra aisément le constater, peut être qualifiée de multidisciplinaire²⁹, étant donné les emprunts systématiques à la pensée esthétique, philosophique, historique et politique de certains auteurs que nous considérons comme essentiels. Toutefois, cette interdisciplinarité en tant que méthodologie de recherche est pratiquée avec des nuances. En effet, si celle-ci peut se révéler fertile par sa convergence de savoirs, tant que les études théâtrales ne seront pas pleinement reconnues comme science à part entière (avec un objet d'étude défini, un concept de vérité, un discours rigoureux avec des fondements qui lui sont propres, des critères de validité par une communauté d'experts sur des phénomènes spécifiquement théâtraux exposés avec une méthode qui lui est propre), l'adoption indiscriminée d'une approche interdisciplinaire court le risque d'aborder le théâtre comme un art liminaire, un art défini dans et par ses porosités (performance, psychodrame, théâtre thérapeutique, danse-théâtre).

Ma perspective étant celle d'élargir l'initiation au métier d'écriture dramatique au diagnostic critique de la culture et de la société, cette perspective pédagogique, j'en suis conscient, n'est pas nouvelle, elle n'est pas non plus désuète. Elle reste plus que jamais pertinente au regard du retrait quasi méthodique des disciplines artistiques de la formation universitaire, appelées jadis « humanités ». Elle n'évacue pas les aspects techniques propres aux épreuves ludiques de la création artistique, bien au contraire, elle a pour vocation l'inscription des créateurs et leurs actes de création dans l'histoire par la prise de conscience de ce que Michel Foucault décrit comme les *formations*

²⁹ Voir à ce propos l'appel du chercheur argentin Jorge Dubatti en faveur de l'adoption de la philosophie du théâtre comme science des études théâtrales (Dubatti, 2010).

*discursives*³⁰ nous précédant et dans les entrelacements desquelles nous faisons œuvre. Je présenterai ici uniquement le volet théorique du cours, que je relierai à la transmission verticale des connaissances³¹. En annexe, le lecteur trouvera des extraits de mon journal de bord pour illustrer l'une des sources importantes de mon choix méthodologique dont l'observation participative est essentielle (voir annexe A).

³⁰ Voir Foucault (1969), chapitre 2.

³¹ Pour une analyse historique très intéressante concernant la notion de « horizontalité » au profit de la transmission verticale du savoir se référer à Brighelli (2005).

CHAPITRE 2

À propos de l'objet d'enseignement de l'écriture dramatique

J'ai tendance à penser que nous ne pouvons pas « enseigner » l'acte d'écriture dramatique en tant que tel et que l'acte de création littéraire est, par principe, « non transmissible », car il s'agit non seulement d'un phénomène individuel unique répondant à d'autres lois que celles qui régulent la transmission et l'acquisition des connaissances telle qu'on le conçoit en pédagogie, mais aussi d'un phénomène d'autopoïèse. Dans ce sens, il s'engendre lui-même, il crée une partie des lois de sa propre gestation. L'acte d'écriture dramatique n'est donc pas en soi une connaissance à transmettre, ni une capacité à créer chez les étudiantes et étudiants-créateurs en situation pédagogique, mais plutôt une façon particulière de connaître ainsi qu'une voie d'accès à la réalité et à la recherche de vérité. Le rôle de l'enseignant est alors celui de modéliser et de concevoir des situations dans lesquelles le phénomène de l'écriture dramatique puisse se manifester. Autrement dit, son rôle est celui de créer, dans la mesure du possible, un cadre singulier de conditionnements pédagogiques³².

De même que nous ne pouvons pas enseigner l'acte créatif (d'autopoïèse) en tant que tel, nous ne formons pas, au sens strict du terme, des auteurs et des autrices dramatiques dans nos centres de savoir. L'apparition d'un auteur ou d'une autrice de théâtre relève d'un nombre imprévisible de variables d'ordre bio-socioculturel, historique et anthropologique, sur lesquelles la pédagogie de l'art n'a que très peu d'emprise. L'existence d'un écrivain est un « miracle ». Comme nous le rappelle avec une touche d'humour corrosive le grand écrivain péruvien Julio Ramón Ribeyro³³ dans son livre *Proses apatrides*, traduit et publié en français en 2011 :

« L'existence d'un écrivain est un miracle, elle est le résultat de tant de convergences fortuites. [...] Pour chaque grand écrivain, combien de mauvaises copies doivent être produites ! Combien de Joyce, de Kafka, de Céline flous ou surexposés ont existé ! Certains moururent jeunes, d'autres changèrent de métier, d'autres encore s'adonnèrent à la boisson

³² Ceci est impensable par la seule transmission des aspects techniques concernant l'écriture dramatique ainsi que son analyse théorique. Le corrélat indispensable de ce type d'approche pédagogique est celui d'une instruction parallèle aux disciplines telles que l'histoire de l'art, la philosophie de la culture, la théorie esthétique, la théâtrologie, entre autres, que nous pourrions loger de façon étroite sous le chapitre des humanités ou encore de la théorie culturelle.

³³ Julio Ramón Ribeyro (1929-1994) est un des principaux écrivains péruviens contemporains. Considéré comme l'un des rénovateurs de la littérature péruvienne, Ribeyro s'est essayé à de multiples formes d'écriture : romans, nouvelles, théâtre, journal.

ou devinrent fous, d'aucuns manquaient d'un ou deux prérequis réunis par les grands artistes pour pouvoir s'élever par-dessous le niveau de la sous-littérature [...] Manque de formation, maladies, paresse, angoisses économiques, manque d'ambition ou d'obstination ou tout simplement de chance, sont comme ce prometteur billet de loto auquel manque seulement le dernier chiffre pour accéder au prix de la gloire. Certains ont probablement réuni en eux toutes ces qualités, mais n'ont pas été exposés à cette circonstance hasardeuse, cette apparemment insignifiante (lecture d'un livre ou relation avec un tel ami) servant de catalyseur chimique parfait pour obtenir sa véritable coloration³⁴. (Ribeyro, 2019, p. 30 [notre traduction]).

Je soutiendrais en toile de fond tout au long de cette thèse l'idée que ce que nous pouvons transmettre quand nous initions des étudiantes et étudiants au métier d'auteur, autrice dramatique, si vraiment nous le pouvons, est un système des besoins esthétiques et moraux, une attitude cognitive particulière ainsi qu'une forme de conduite épistémologique orientée, pouvant mener, dans le meilleur des cas, à un mode de questionnement, d'appropriation et de transformation du monde par l'écriture dramatique. Le but ultime de ce type de transmission est le développement de l'autonomie créatrice chez les sujets créateurs. C'est très précisément cette approche pédagogique basée sur la création et la transmission des besoins d'un ordre particulier et des lignes de conduite épistémologiques orientées que je nomme « dramaturgie d'initiation au métier d'auteur/autrice ».

L'écriture dramatique est comprise ici comme un type particulier d'écriture qui est envisagée pour l'expression. Elle est conçue soit sur un plateau au contact du travail des comédiennes et comédiens ou dans la solitude d'une *chambre à soi* et est pensée pour être incarnée et réécrite (dans le sens d'une réécriture orale, corporelle et spatiale, mais également d'une réécriture littéraire) lors de sa

³⁴ Citation originale : « La existencia de un gran escritor es un milagro, el resultado de tantas convergencias fortuitas como las que concurren a la eclosión de una de esas bellezas universales que hacen soñar a toda una generación. ¡Por cada gran escritor, cuántas malas copias tiene que ensayar la naturaleza! ¡Cuántos Joyces, Kafkas, Célines flous, velados o sobrepuestos habrán existido! Unos murieron jóvenes, otros cambiaron de oficio, otros se dedicaron a la bebida, otros se volvieron locos, otros carecieron de uno o de dos de los requisitos que los grandes artistas reúnen para elevarse sobre el nivel de la subliteratura. Falta de formación, enfermedades, pereza, carencia de estímulos, impaciencia, angustias económicas, ausencia de ambición o de tenacidad o simplemente de suerte, son como el billete de lotería prometedor al cual solo le falta el número terminal para obtener el premio en la rifa de la gloria. Y algunos han probablemente reunido todas esas cualidades, pero faltó la circunstancia azarosa, la aparentemente insignificante (la lectura de un libro, la relación con tal amigo) capaz de servir de reactivo al compuesto químicamente perfecto y darle su verdadera coloración ». (Ribeyro, 2019, p. 30)

représentation. Autrement dit, il s'agit d'un type d'écriture imprégnée de ce que nous pourrions appeler une « intentionnalité du texte visant sa propre représentation ».

Les stratégies de négation, de déconstruction ou d'appropriation calculée de la part des auteurs et des autrices d'une telle « intentionnalité », que ce soit par le choix délibéré de structures narratives très éloignées ou radicalement antinomiques de celles utilisées par la tradition dramaturgique ou bien par des postures théoriques prétendant une « intentionnalité d'irreprésentabilité du texte », peuvent être perçues et analysées comme étant des stratégies (esthétiques, éthiques, politiques ou idéologiques) de négociation avec les modes de représentation scénique à un moment historique donné³⁵.

Il est important de souligner que cette « intentionnalité du texte visant sa propre représentation » n'oriente aucunement le processus créatif d'écriture dramatique ; elle en fait partie. Elle doit se trouver à même les matériaux au fur et à mesure de leur production. Elle a un pied ancré dans la tradition vivante, autrement dit autophage et régénératrice de la pratique théâtrale et un autre pied ancré dans cet horizon d'imprévisibilité propre à tout processus de création artistique.

Penser sur le mode spécifique de connaissance, s'il est vrai qu'il en est un, par l'écriture dramatique, c'est penser également en termes de sa représentation possible ou impossible. Cela implique donc

³⁵ Quand nous initions au métier d'auteur dramatique, nous savons que ce métier diffère de celui du romancier ou de critique théâtrale. Même en considérant les points communs, nous y voyons une différence. Et même dans le cas de textes qui cassent les codes établis par l'écriture dramatique, nous admettons qu'il s'agit d'un type de matériau dont les propriétés ont rapport avec la notion de représentation et de non-représentation théâtrale. Ce savoir nous vient, me semble-t-il, de la tradition vivante qui redéfinit pour nous ce « qu'est le théâtre et c'est qui n'est le pas ». Nous initions donc à une certaine idée du théâtre et d'écriture théâtrale et nous nous réglons toujours sur une pratique spécifique.

Une démarche bien connue des spécialistes qui pourrait illustrer les propos au sujet d'une « intentionnalité d'irreprésentabilité négociée » du texte théâtral est celle de la pièce *Paysage sous surveillance* d'Heiner Müller. On peut trouver une approche intéressante de la problématique de l'irreprésentabilité du texte dans le mémoire de maîtrise de Steve Giasson (Giasson, 2011).

de réfléchir à la représentabilité ou non d'un texte selon les lois des conventions théâtrales telles qu'elles furent pratiquées et telles que nous les pratiquons.

Je suis tenté d'ajouter que cette entreprise d'initiation à l'écriture dramatique est en soi une aventure pédagogique extrêmement ambitieuse, car elle repose sur l'idée que nous nous faisons, à partir des contraintes imposées par la tradition vivante de la pratique théâtrale, d'un type d'auteur ou d'autrice en consonance avec son époque. Aux besoins esthétiques et moraux propres aux individus en situation d'apprentissage viennent s'ajouter ceux que nous considérons comme indispensables à l'exercice du métier. Aux dispositions cognitives et épistémologiques acquises pendant les processus de formation scolaires ou autodidactes antérieurs viennent parfois se substituer celles spécifiques au domaine de la pédagogie de notre art.

Pour une telle vision de la pédagogie artistique, la question relative à l'objet propre de l'enseignement de l'écriture dramatique passe nécessairement par l'interrogation sur le mode spécifique de connaissance qu'a en général l'auteur ou l'autrice dramatique en tant que type particulier d'écrivain.

Comment réussissons-nous, par l'écriture dramatique, à trouver et à transmettre la forme la plus adéquate pour acquérir et pour transmettre une connaissance particulière ? Un type de connaissance qui nous permettrait, par exemple, d'opérer une distinction entre la spectacularisation de l'existence sociale et l'art théâtral et sa fonction, pour le dire avec les mots de Debord ? Peut-elle, cette connaissance, être acquise et exprimée par d'autres moyens que ceux de l'écriture dramatique ?

2.1 Philosophie du théâtre

Il existe dans l'histoire de la pensée occidentale des vases communicants étroits entre la philosophie et l'art théâtral. Je fais allusion à ce qui pourrait s'apparenter à une « philosophie du théâtre », philosophie qui englobe également une théâtralisation de la pensée philosophique et de la figure du philosophe. Par « théâtralisation de la pensée philosophique », j'entends la mise en dialogue et la mise en scène du travail et de la figure du philosophe, autant par des philosophes que par des auteurs de théâtre. Elle trouve sa source dans les œuvres des philosophes et des auteurs grecs à partir de Platon et accompagne un pan important de l'histoire de la philosophie (*Discours de Galilée ; Entretiens sur le fils naturel, Le père de famille, les Lettres de Descartes à la princesse*

Élisabeth de Bohême et *Le paradoxe du comédien* de Diderot ; *L'idée du théâtre* de Ortega y Gasset) et du théâtre lui-même, avec, du côté du théâtre, un moment assez représentatif au vingtième siècle dans l'œuvre de Bertolt Brecht. On pense évidemment à ses travaux dans *L'achat du cuivre* (1939-1955) où la figure du philosophe est écrite dans son rôle de philosophe intervenant au théâtre à propos de la fonction et du mode de connaissance propre à l'art théâtral.

Nous avons également la philosophie du théâtre en tant qu'approche théorique appartenant aux études théâtrales. Jorge Dubatti est l'un des théoriciens du théâtre contemporain privilégie cette approche³⁶. Il conçoit la philosophie du théâtre comme une discipline de base, soit comme une métadiscipline, structurée autour de trois grands axes :

- Un premier, où il est question d'adresser à l'évènement théâtre un ensemble de questions que pose la philosophie : questions sur l'existence, sur la connaissance, sur le comportement éthique et sur la pratique politique, entre autres.
- Un deuxième est défini par la praxis artistique théâtrale, qui s'interroge sur la forme de connaissance spécifique que produisent ceux qui font du théâtre (artistes, pédagogues, artistes-chercheurs, etc.) par des processus d'observation participante et d'observation des différentes pratiques. Il s'agit d'une philosophie de la praxis théâtrale.
- La troisième a trait à la philosophie de la science du théâtre (épistémologie du théâtre) qui se consacre aux conditions de production et de validation des connaissances de l'évènement théâtral.

La philosophie du théâtre dans les études théâtrales soutient donc que le théâtre (conçu en tant que phénomène) est un évènement³⁷ ; il a lieu, il se produit dans l'immédiat, il n'existe que pendant

³⁶ Voir Dubatti (2007) et Dubatti (2010). De plus, le lecteur trouvera un excellent résumé des thèses de Dubatti à propos de la philosophie du théâtre dans sa conférence donnée à l'Université autonome de Saint-Domingue (UASD), disponible à l'adresse : https://youtu.be/ApyNKeQ_Rm4?si=XLK8945IzCKde3U4.

³⁷ Il s'explique ainsi : « Le théâtre en tant qu'évènement est bien plus que l'ensemble des pratiques discursives d'un système linguistique, il dépasse la structure des signes verbaux et non verbaux, le texte et la chaîne des signifiants à laquelle il est réduit pour une prétendue compréhension sémiotique. Dans le théâtre, en tant qu'évènement, tout n'est pas réductible au langage. » (Dubatti, 2011, p. 16 [notre traduction])

Citation originale : « El teatro, como acontecimiento, es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. En el teatro, como acontecimiento, no todo es reductible a lenguaje. » (Dubatti, 2011, p. 16)

qu'il est en train d'avoir lieu et il tend vers sa disparition, vers sa déreprésentation³⁸. Son médium, le corps-mémoire des comédiens (bios de l'acteur) dans l'espace, ne constitue pas un médium de conservation et de reproduction de l'œuvre comme peuvent l'être la pellicule ou le support numérique (l'enregistrement d'une pièce théâtrale n'est pas sa représentation). Cet évènement génère une zone de possibilité où la connaissance peut advenir, avoir lieu, naître.

Pour que cet évènement (l'évènement théâtre) soit possible, Dubatti dégage un ensemble d'invariants. Ce sont : 1) Un « convivium », c'est-à-dire une rencontre dans un espace physique des corps présents ; 2) au sein de ce « convivium », quelqu'un (une comédienne ou un comédien) produit avec son corps vivant présent ce qu'Aristote définit comme poïétique ; 3) une expectation³⁹, une partie du « convivium » observe cette construction à travers une convention établie culturellement. Ainsi : « L'évènement théâtral est une zone d'expérience et de subjectivation qui a lieu par la multiplication du convivium, la poïétique corporelle et l'expectation. » (Dubatti, 2022 [notre traduction]).

Dubatti propose une réévaluation, ontologique du théâtre en tant qu'évènement et zone d'expérience, dépassant ainsi les concepts de « théâtre de performance » et de « théâtre de présentation » :

La philosophie encadre dans ses fondements la philosophie du théâtre et en est la condition de possibilité, mais en même temps, la philosophie du théâtre se distingue de la philosophie tout court par l'intérêt particulier qu'elle porte à l'être particulier de l'évènement théâtral, un être de l'être-évènement-le-monde. En même temps, une philosophie du théâtre inclut et élargit le domaine de l'esthétique théâtrale. Contrairement à la théorie du théâtre, qui pense l'objet théâtral en lui-même et pour lui-même, la philosophie du théâtre cherche à démêler la relation du théâtre à la totalité du monde dans le concert des autres entités, en retrouvant son entité philosophique, que la théorie du théâtre ne revendique pas⁴⁰. (Dubatti, 2011, p. 14 [notre traduction])

³⁸ J'entends par « déreprésentation » un état de perception (d'expectation) où les codes de représentation établis (et grâce auxquels nous savons qu'il s'agit bien d'une représentation théâtrale) cessent de guider la perception de l'évènement théâtral comme « évènement-théâtre ».

³⁹ L'expectation, telle que je la comprends, consiste en une activité perceptive participative : être en syntonie, être à l'écoute d'une action qui se déroule « une construction scénique » à notre intention.

⁴⁰ Citation originale : « (...) la filosofía enmarca en sus fundamentos a la Filosofía del Teatro y es su condición de posibilidad pero, a la vez, una Filosofía del Teatro se diferencia de la filosofía a secas por su interés particular en el

Le point commun entre ces deux courants de pensée est qu'ils considèrent la pratique théâtrale, ses catégories et ses stratégies comme un champ de réflexion susceptible de contribuer à l'étude de l'être humain, de sa conscience et plus particulièrement de son mode de connaissance, de communication, d'action et d'interaction avec la société. L'un des fils conducteurs présent dans les réflexions produites par ces penseurs de la philosophie du théâtre est celui qui a trait à la notion de représentation, comprise tout d'abord comme : la capacité humaine de se concevoir et de se représenter soi-même dans un état conscient de représentation (théâtrale) et les implications que ceci peut avoir pour la connaissance du monde ainsi que pour la conscience de soi dans le monde. Dans une optique négative, on peut parler des conséquences que pourrait avoir, pour la conscience, l'atrophie de cette capacité de représentation.

Outre les autrices et auteurs déjà cités dans l'introduction de cette recherche tels que M. S Kagan, Gustavo Pita, Fredric Jameson, je ferai appel, dans cette première partie, à d'autres penseurs, notamment à des penseurs-praticiens du théâtre dont les écrits pourront nous être utiles dans la compréhension de certaines des problématiques étroitement reliées à la pédagogie de l'écriture dramatique, tout particulièrement celle concernant la spécificité de l'art théâtral dans sa relation avec la notion de représentation.

2.2 Existe-t-il une manière spécifique de connaître de l'auteur ou l'autrice dramatique ? Descartes et le théâtre baroque comme doute radical

Quand nous œuvrons dans le domaine de la pédagogie de l'écriture dramatique, nous sommes tenus de nous demander, à l'instar du philosophe Jacques Bouveresse⁴¹ : pourquoi avons-nous besoin de l'écriture théâtrale et de sa représentation comme un genre spécifique de connaissance du monde –

ser peculiar del acontecimiento teatral, un ser del estar-acontecer en el mundo. De manera simultánea, una Filosofía del Teatro incluye —y amplía— el campo de la estética teatral. A diferencia de la teoría del teatro —que piensa el objeto teatral en sí y para sí—, la Filosofía del Teatro busca desentrañar la relación del teatro con la totalidad del mundo en el concierto de los otros entes, recuperando los fueros de su entidad filosófica, mismos que la teoría teatral no reivindica » (Dubatti, 2011, p. 14).

⁴¹ Voir, à propos de l'épistémologie de la connaissance littéraire, les réflexions menées par le philosophe Jacques Bouveresse dans son ouvrage *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie* (Bouveresse, 2008). On peut trouver une synthèse de ces mêmes questionnements théoriques dans une conférence de 2014 parue sous forme d'article (Bouveresse, 2015).

ou du moins pouvant éventuellement nous y conduire – en plus de la littérature en général (roman, poésie, conte, essai), de la science, de la philosophie ou de la sociologie ?

Dans deux formidables lettres adressées par Descartes à la princesse en exil Élisabeth de Bohême, dont la première est datée du 1er septembre 1645, le philosophe, après avoir rappelé à la princesse que tout comme la béatitude, le libre arbitre peut être acquis par tout être humain sans aucune assistance extérieure, précisant « qu'il n'y a personne qui ne désire se rendre heureux ; mais que plusieurs ne savent pas le moyen [...] » (Descartes, 1954, p. 129), expose le fondement du bonheur, entendu comme le plein usage ou l'usage libre de la raison. Descartes note en passant à propos de gens malheureux, donc incapables de faire libre usage de la raison, que « souvent l'indisposition qui est dans leurs corps empêche la volonté d'être libre [...] » (Descartes, 1954, p. 129). Du point de vue de la physiologie, il ne fait pas de distinction entre l'indisposition psychologique et le corps. Il parle donc de l'indisposition qui est dans le corps, mais reconnaît ensuite, par un mouvement que l'on pourrait qualifier de magnanime, que ses *indispositions* dans nos corps se glissent en nous comme un mauvais rêve se glisse dans les songes des personnes les plus philosophes du monde. Descartes ajoute que, malgré cela, « l'expérience fait voir que si on a eu souvent quelque pensée pendant qu'on a eu l'esprit en liberté, elle revient encore après, quelque indisposition qu'ait le corps » (Descartes, 1954, p. 129), ce qui revient à dire que toute pensée librement pensée (comprendons en cela une pensée entièrement pensée par nous) demeure.

Plus tard, Descartes fait encore une distinction, celle-ci en référence aux deux sortes de plaisirs :

[...] les uns qui appartiennent à l'esprit seul, et les autres qui appartiennent à l'homme, c'est-à-dire à l'esprit en tant qu'il est uni au corps ; et ses derniers, se présentant confusément à l'imagination, paraissant souvent beaucoup plus grands qu'ils ne le sont, principalement avant qu'on le possède, ce qui est la source de tous les maux et de toutes les erreurs de la vie [...] Toutefois, je ne suis point d'opinion qu'on les doive entièrement mépriser, ni même, ni même que l'on doive s'exempter d'avoir de passions ; il suffit que l'on les rende sujettes à la raison, et lorsqu'on les a ainsi apprivoisées, elles sont quelques fois d'autant plus utiles qu'elles penchent plus vers l'excès. (Descartes, 1954, p.12)

Une fois exposés de manière didactique, dirons-nous aujourd'hui, les fondements de sa pensée philosophique concernant le libre arbitre et les passions de l'âme, Descartes, dans une autre lettre datée du 18 mai 1645, fait allusion à la pratique théâtrale comme étant une voie spécifique de

connaissance de soi. Il écrit que les grandes âmes considèrent les évènements comme nous les faisons des ceux des comédies.

Et comme ces histoires tristes et lamentables, que nous voyons se représenter sur un théâtre, nous donnent souvent autant de récréation que les gaies, bien qu'elles tirent des larmes de nos yeux ; ainsi les plus grandes âmes, dont je parle, ont de la satisfaction, en elles-mêmes, de toutes les choses qui leur arrivent, même des plus fâcheuses et insupportables. (Descartes, 1954, p. 115)

Même si nous assistons aux tragédies les plus cruelles, aux destinées les plus tragiques de la condition humaine lors d'une représentation, souffrant dans notre âme et notre corps de telles passions, nous ne mourons pas avec les héros et les héroïnes. Nous traversons avec eux les pires infortunes, mais n'y restons pas englués, nous revenons à nous après avoir été « possédés » par les « esprits » de héros et héroïnes ayant traversé de grandes épreuves. En d'autres mots, Descartes nous propose une forme de connaissance singulière qui consiste à être spectateur de soi par le truchement d'un récit porté par des êtres en situation de représentation. Il est question d'un « je » éveillé à lui-même, d'un « je » en état de représentation (au même titre que les comédiens) capable d'acquérir un type particulier de connaissance de lui-même et du monde qu'autrement, en lisant des ouvrages philosophiques ou religieux, par exemple, il ne peut obtenir. À la différence de la catharsis aristotélicienne, paraît nous dire Descartes, nous ne sommes pas « purgés » par la terreur, nous sommes plutôt éveillés aux représentations, à leurs passions et interprétations entrées en nous à notre insu, s'étant glissées en nous sans notre consentement. Nous ne sortons pas terrifiés et rassérénés de la représentation de nos passions sur une scène, nous en sortons « satisfaits », car nous y avons introduit le doute quant à la signification de ces choses qui nous arrivent, même les plus fâcheuses et insupportables.

Ce qui se trouve dans les fondations mêmes de ce moi en état de représentation est le doute. Un doute radical. Descartes écrit, dans les premières lignes des *Méditations métaphysiques* : « Maintenant donc que mon esprit est libre de tous soins, et que je me suis procuré un repos assuré dans une paisible solitude, je m'appliquerai sérieusement et avec liberté à détruire généralement toutes mes anciennes opinions » (Descartes, 1953, p. 267). Shakespeare, en héritier conscient de la pratique des moralités, fait dire à Hamlet : « Me souvenir de toi / Oui, des tablettes de ma mémoire / J'effacerai toute réminiscence futile et triviale, / tous les dictons des livres, toutes les formes,

toutes les impressions passées [...] » (Shakespeare, 2002, p. 735). Autrement dit, je ferais *tabula rasa*, j'introduis le doute radical, car : « La vie n'est qu'une ombre qui passe, un pauvre acteur / Qui parade et s'agite pendant son temps sur scène / Et puis qu'on n'entend plus. C'est un récit conté / Par un idiot, rempli et bruit et de fureur » (Shakespeare, 1995, p. 716-719).

Le baroque est le moment du doute, le doute sur la consistance du monde⁴². Le doute envahit tous les discours, ceux des sciences, de la religion et prendra forme dans le discours théâtral. Le rapport artistique au monde et, par conséquent, sa construction artistique sont traversés par le doute sur le réel, le doute sur ce qui apparaît comme étant « le monde ». Les réalités qui semblaient les plus solides, tels Dieu et la connaissance sensible du monde, s'effondrent. L'inconsistance devient un élément central dans le rapport au monde. Le théâtre baroque est un théâtre qui met en scène l'effondrement des certitudes sur le monde, un théâtre dont le héros ou l'héroïne doutent, des héros qui savent que nos sens nous trompent, que le mode sensible n'est plus une porte fiable d'accès à la réalité. L'expérience de Sigismond dans *La vie est un songe* est très précisément l'expérience du doute radical, qui fut aussi celui introduit par Descartes.

Le monde est une représentation, une illusion comique selon Corneille, et nous tous sommes des comédiens et comédiennes qui assistent au théâtre pour apprendre la nouvelle de leur situation réelle. Le théâtre constitue donc une machine puissante, un mécanisme redoutable qui sert à enlever le masque de l'illusion pour le remplacer par un autre, celui de l'illusion théâtrale. L'art théâtral est un mécanisme du doute opérant un éveil à notre condition et à la connaissance du monde.

Cette veine du *Teatrum Mundi* continue d'irriguer certaines poétiques du théâtre contemporain sous diverses formes. Pensons, par exemple, à un auteur comme Thomas Bernhard, qui écrit :

Ainsi que je l'ai dit souvent, le monde est réellement un théâtre d'essai, sur lequel on expérimente sans cesse. (...) Les hommes ne sont que des acteurs qui jouent une pièce qui

⁴² Le terme « baroque » dans son sens actuel, comme la plupart des périodes ou désignations stylistiques, a été inventé postérieurement par la critique d'art. C'est l'historien de l'art suisse, Heinrich Wölfflin qui impose cette catégorie esthétique en 1915 dans ses *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*. Il définit le baroque comme un art antithèse de l'art de la Renaissance (Wölfflin, 1952).

nous est familière. Des gens qui apprennent un rôle. Chacun de nous en apprend sans cesse un (le sien) ou plusieurs ou même tous ceux qui sont imaginables, sans savoir pourquoi ou pour qui il les apprend. Ce théâtre d'essai n'est qu'un vaste tourment et personne n'a plaisir à y jouer. Mais, sur cette scène expérimentale, tout se passe naturellement. On y est cependant toujours à la recherche d'un dramaturge [...]. (Bernhard, 1971a, p. 149)

Pour Descartes ainsi, que pour les auteurs du baroque, l'écriture théâtrale et sa représentation peuvent être assimilées à une voie spécifique de connaissance de soi et du monde si elle est conçue en tant que pratique singulière et méthodique du doute sur les représentations subies de soi et du monde. Il s'agit, à l'encontre des idées reçues à propos de Descartes, d'un sujet dessaisi, désassujetti, dé-constitué, d'un sujet n'ayant aucune prérogative sur le monde et donc capable d'incarner plusieurs rôles (plusieurs moi-je) sans y rester englué, sans identification aucune avec l'un des personnages interprétés, sans pétrification. Cette traversée des illusions par les moyens des illusions mises en scène (mises en doute), comme je tenterais de le montrer, demeure une voie de connaissance de soi et d'interprétation du monde tout à fait pertinente aujourd'hui à l'heure de la spectacularisation du réel.

2.2.1 Les auteurs et autrices, solidaires des sciences ?

L'écriture théâtrale, comme l'explique Barthes à propos de Brecht, doit-elle intervenir dans l'histoire et concourir aux mêmes tâches que les sciences dont elle est solidaire ?

Quoi qu'on décide finalement sur Brecht, il faut du moins marquer l'accord de sa pensée avec les grands thèmes progressistes de notre époque : à savoir que les maux des hommes sont entre les mains des hommes eux-mêmes, c'est-à-dire que le monde est maniable ; que l'art peut et doit intervenir dans l'histoire ; qu'il doit aujourd'hui concourir aux mêmes tâches que les sciences, dont il est solidaire ; qu'il nous faut désormais un art de l'explication, et non plus seulement un art de l'expression ; que le théâtre doit aider résolument l'histoire en dévoilant le procès ; que les techniques de la scène sont elles-mêmes engagées ; qu'enfin il n'y a pas une « essence » de l'art éternel, mais que chaque société doit inventer l'art qui l'accouchera au mieux de sa propre délivrance. (Barthes, 1964, p. 52)

Le souhait de Barthes d'un art (théâtral) à la fois concourant aux mêmes tâches que les sciences et solidaire de celles-ci consiste à nous rappeler que la démarche scientifique, composée de l'élaboration, de la mise à l'épreuve et de la validation ou de l'invalidation des hypothèses, peut s'avérer un « correctif » assez efficace contre les dérives d'un « art de l'expression » (très souvent

de l'auto-expression d'un moi-je) que méprise l'expérience didactique dans le sens brechtien du terme.

Il faut rappeler que la concurrence de l'art aux mêmes tâches que les sciences était, dans le domaine littéraire, plus un principe d'intention qu'une démarche effective. Depuis les tentatives d'une démarche expérimentale d'écriture romanesque, du « roman expérimental » théorisé par Zola au 19^e siècle jusqu'aux expériences contemporaines d'écritures du théâtre documentaire, toutes deux animées par des présupposés émanant des sciences sociales, l'hypothétique démarche scientifique des créatrices et créateurs littéraires fait l'objet d'une critique sévère, la plus récurrente des critiques étant celle concernant l'objectivité du créateur face à la chose observée et décrite dans l'œuvre. Dans quelle mesure le créateur, la créatrice peuvent-ils être à la fois créateur et rapporteur impartial d'un phénomène ou d'une réalité donnée ? Comment créer des personnages et des situations et en même temps prétendre à un comportement autonome des personnages (ayant une vie et une destinée propres) et à un développement impartial des situations dans lesquelles ces personnages évoluent ?

Peut-on récréer sur la scène des événements politiques, sociaux et historiques, comme le propose le théâtre documentaire, sans que la part fictionnelle du passage de l'événement au texte théâtral et du texte à la scène altère la nature des événements ? Je suis enclin à répondre négativement : non, cela ne se peut pas. Tout acte de « prélèvement » effectué sur le réel, si désintéressé et impartial soit-il, et ayant pour but une intention créative, constitue en soi un choix qui modifie l'état du phénomène ou de la réalité sociale que l'on prétend montrer objectivement.

En ce qui concerne « l'aide résolue à l'Histoire », en dévoilant le procès ainsi que les techniques engagées de la scène, même si une analyse des tentatives brechtiennes pour accéder à un type particulier de connaissance pouvant atteindre les lecteurs et les spectateurs tout en se qualifiant de connaissance morale ne peut être développée en profondeur ici, remarquons qu'une grande partie des techniques brechtiennes, en proposant un dévoilement des mécanismes perceptifs et idéologiques dont la prise de conscience, peut mener à ce type de connaissance. Les différents effets d'étrangement, *l'Episch*, l'utilisation de la parabole, le recours aux proverbes et l'emploi des

discontinuités de genres, entre autres stratégies⁴³, peuvent être qualifiées de « méthodes » de connaissance propre à l'écriture théâtrale et à sa représentation.

Alors, la question qui me semble la plus pertinente dans un tel cas est celle de savoir dans quelle mesure les auteurs et les autrices dramatiques peuvent procéder, dans leurs œuvres, à l'élaboration, à la mise à l'épreuve, à la validation ou à l'invalidation des hypothèses sur des événements politiques ou sociaux historiques tout en y apportant un savoir particulier. Aussi, quelle est la spécificité de leur connaissance en relation à d'autres types de savoir, dont le savoir scientifique, par exemple ? S'agit-il, comme l'énonce Jacques Bouveresse (2008) à propos de Zola, d'un savoir moral ?

La romancière, autrice dramatique, essayiste et philosophe irlandaise Iris Murdoch répond à la question sur la spécificité de l'écriture (y compris l'écriture théâtrale) comme une voie d'accès à la connaissance et à la vérité d'une façon plus radicale en affirmant : « Raconter [...] est une manière fondamentale de réaliser la conscience » (Murdoch, 2018, p. 83). Pour elle, « les mots sont la texture et la matière ultime de l'être moral que nous sommes⁴⁴ » (p. 64).

L'accès à la connaissance et à la vérité est la réalisation (par et dans les récits) de la conscience que nous avons de ces connaissances et de ces vérités. C'est précisément l'exploration de cette conscience qui fait de nous des êtres moraux, autrement dit, des êtres capables d'exercer une action morale dans le monde.

Une autre philosophe, l'espagnole Maria Zambrano (2007), va dans le même sens en affirmant qu'il est question du :

⁴³ Pour une vision novatrice sur ce sujet, se référer à l'étude de Jameson (2011).

⁴⁴ « Mais il n'y a pas de doute sur ce qui est l'art le plus important pour notre survie et notre salut d'un point de vue pratique : la littérature. Les mots sont la texture et la matière ultime de l'être moral que nous sommes ; et ils le sont parce qu'ils constituent le symbole le plus raffiné, délicat et détaillé que nous ayons tout au long de l'existence. Le plus universel et le plus compris aussi. Nous sommes devenus des créatures spirituelles à partir du moment où nous sommes devenus des créatures verbales. Les mots donnent l'esprit. Il est vrai que l'éloquence ne garantit pas le bien et que les gens sans parole peuvent aussi être vertueux. Mais la qualité d'une civilisation dépend de son aptitude à discerner et à révéler la vérité, et cela dépend de l'étendue et de la pureté de son langage » (Murdoch, 2018, p. 64).

« [...] langage de quelqu'un qui n'a pas effacé sa condition de sujet ; le langage du sujet en tant que tel. Ce ne sont pas ses sentiments, ni ses aspirations, ni même ses espérances ; ce sont simplement ses tentatives d'être. C'est un acte dans lequel il se révèle à lui-même dans l'horreur de son être inachevé et confus » (Zambrano, 2007, p. 32)⁴⁵

La littérature dramatique, pouvons-nous ajouter, appelle une représentation incarnée par l'être humain des actes fondamentaux où cette conscience se réalise. Les mots des auteurs et des autrices dramatiques revendiquent la restitution des conditions physiques, psychiques et physiologiques dans le cadre duquel cette réalisation de la conscience se matérialise, comme si le seul fait d'y avoir accès par l'intermédiaire de l'écriture, de la pensée ou de la lecture ne suffisait pas pour une réalisation complète de cette conscience. Il est question pour eux d'une conscience incarnée⁴⁶, représentée, jouée, c'est-à-dire restituée physiquement et psychiquement devant témoins.

La spécificité de l'écriture théâtrale, considérée comme une voie d'accès à la vérité et à la conscience, est en rapport ici avec la condition de représentabilité ou d'irreprésentabilité des actes humains. Autrement dit, en reprenant les termes de Murdoch, avec la manière très spécifique qu'elle a de réaliser la conscience (donc de la matérialiser).

Il existe à notre époque une problématique spécifique adressée aux auteurs et autrices dramatiques qui, étant donné son importance, recadre le débat sur l'objet même de l'enseignement de l'écriture dramatique. Cette problématique concerne les changements que subit la notion de représentation.

⁴⁵ Elle poursuit : « [...] S'objectiver artistiquement est une des plus graves actions que l'on puisse commettre dans la vie d'aujourd'hui, puisque l'art nous sauve du narcissisme ; et que l'objectivation artistique, au contraire est pur narcissisme ». (Zambrano, 2007, p. 32-33).

⁴⁶ Les auteurs et des autrices dramatiques appellent donc à une reconstruction physique, psychique et spatiale des circonstances et des actes où la conscience, comme un type particulier de connaissance (de tous les participants à l'évènement), peut éventuellement se réaliser.

2.2.2 Du problème du caractère tautologique du théâtre : Le théâtre et son double. Antonin Artaud, la connaissance au théâtre comme une représentation hors champ

Pour un penseur-praticien du théâtre comme Antonin Artaud, la spécificité de l'art théâtral tient en grande partie à son caractère tautologique⁴⁷, au fait d'être la représentation d'une représentation. Il le définit comme « le théâtre et son double » et ajoute que ce « double », cette représentation de la représentation, pour qu'elle soit efficace, doit relever du registre de la cruauté. Car si cette cruauté, comprise dans le sens de l'exagération, de la destruction du langage, de la déformation des corps et de la « régression » à une conception magique du langage ne se passe pas sur scène, si elle n'a pas lieu à l'intérieur de cette machine de cris, de chair et d'os, de distorsions soigneusement calculées du visage humain que l'on appelle la représentation théâtrale, alors elle continuera d'avoir cours dans la vie ordinaire. Pour Artaud, la représentation théâtrale est le double cruel du théâtre de la vie courante, le double nécessairement cruel de « ce gigantesque abcès moral et social » :

Si le théâtre essentiel est comme la peste, ce n'est pas parce qu'il est contagieux, mais parce que comme la peste il est la révélation, la mise en avant, la poussée vers l'extérieur d'un fond de cruauté latente par lequel se localisent sur un individu ou sur un peuple toutes les possibilités perverses de l'esprit. [...] Il semble que par la peste, et collectivement, un gigantesque abcès, tant moral que social, se vide ; et de même que la peste le théâtre est fait pour vous vider collectivement des abcès. (Artaud, 1985, p. 43-44).

Et c'est par l'entremise de ce mécanisme tautologique propre à la culture (la représentation cruelle, déformée, la représentation hors champ d'une représentation ordinaire ayant lieu dans la vie) que nous pouvons approcher et comprendre des phénomènes si difficiles à saisir tels que l'action morale (ou l'absence d'action morale) ou l'acte de compréhension d'une faute tragique, entre autres.

Le philosophe géorgien Merab Mamardashvili (1996), dans son étude *La métaphysique d'Artaud*, soutient que le théâtre est toujours le théâtre du théâtre. Ceci présuppose, en premier lieu, l'idée que le monde ou « le livre du monde », pour utiliser le magnifique terme qui habite le baroque et le Siècle d'Or espagnol et que nous retrouverons plus tard chez Proust, est une scène théâtrale, un

⁴⁷ Tautologie (du grec ταὐτολογία, composé de ταὐτό, « la même chose », et de λέγω, « dire » : le fait de dire la même chose, redire).

*theatrum mundi*⁴⁸. Une scène théâtrale comprise non pas dans son acception ironique proche de ce besoin constitutif qu'a la sensibilité postmoderne de parodier, mais littéralement une scène sur laquelle nous jouons plusieurs personnages, parfois librement choisis par nous, parfois imposés, des personnages qui nous sont distribués par un metteur en scène fou, par un maître de cérémonie diabolique, comme dans le roman de Boulgakov « Le Maître et Margarite ».

En deuxième lieu, une telle définition présuppose la compréhension du fait que certains des phénomènes qui nous constituent en tant qu'êtres humains comme la pratique artistique, l'action morale ou la religion, n'existent pas dans un sens matériel. Autrement dit, que la morale ne se trouve pas contenue dans l'acte moral ni l'art dans l'œuvre d'art, et que l'acte moral, une fois accompli, que l'œuvre d'art, une fois exécutée (jouée, représentée), ne sont que « l'empreinte laissée », des empreintes pas si différentes de celles trouvées sur les parois de la grotte de Lascaux, des empreintes *post factum*.

L'acte moral se trouve dans la recherche humaine de cette action morale et l'art se trouve dans le processus de création artistique dans toute sa complexité. Le théâtre n'existe que pendant sa représentation, c'est-à-dire pendant que les comédiens se déplacent, rient, chantent, pleurent, assassinent, couchent avec leur mère, tuent leur père et se crèvent les yeux, et que des êtres humains assis dans l'obscurité traversent la même expérience avec eux. Il n'est ni le texte imprimé de la pièce ni l'enregistrement vidéo de la représentation. La condition requise pour son existence comme représentation est très précisément le fait qu'il doit être représenté (présenté de nouveau)

⁴⁸ Nous pouvons penser la notion de *Theatrum mundi* au-delà de cette signification de « fausseté », de « supercherie », de « nature illusoire du monde » et de « mirage » qui lui est associée de façon mécanique. Essayons de laisser en suspens les interprétations toutes faites qui empêchent de penser cette notion si importante pour le théâtre. Comme le signale Merab Mamardashvili dans une entrevue parue en 1991 en français sous le titre *La pensée empêchée*, ces interprétations constituent des blocs de béton bien disposés à notre intention, de grosses briques joliment entreposées à portée de main qui empêchent la pensée. Elles donnent l'illusion de la compréhension, mais en réalité rendent impossible l'acte de penser. Nous entendons l'expression « *Theatrum mundi* » et, comme Sancho Pança écoutant Don Quichotte parler de comédie de ce monde, nous disons : « Fameuse comparaison ! quoique pas si nouvelle ! ». Sancho Pança croit avoir compris. Il expérimente avec soulagement une fausse sensation de compréhension par le seul fait qu'il a déjà entendu parler de la comédie de ce monde, mais il ne fait que déplacer les blocs de béton de ses significations toutes prêtes. Mais penser, nous dit encore Mamardashvili, consiste en l'effort de penser ce qui a été pensé avant nous, de le penser pour la première-deuxième fois. Il s'agit là encore de l'effort que requière une entreprise tautologique. Voir à ce sujet Mamardashvili (1991).

une première-deuxième fois, une première-troisième fois, une première-quatrième fois et ainsi de suite.

De ce point de vue, le texte de théâtre peut être défini comme la mise en branle d'un mécanisme, d'un trajet spécifique, d'un parcours dans la conscience des acteurs et des spectateurs, d'un mouvement de l'être et de sa conscience, d'une forme d'urgence, d'un effort de produire de l'humain chez l'homme, comme le dit Mamardashvili (1996), qui commence et finit en lui-même et qui ne peut être conservé, chosifié, possédé une bonne fois pour toutes dans les formes mêmes qu'il produit⁴⁹.

Troisièmement, cette définition du théâtre comme un artefact culturel, comme un événement tautologique suppose la compréhension de la condition de représentabilité propre à tout acte humain, représentativité entendue comme une condition indissociable du mode de l'être et de l'agir humain, représentable à soi-même et aux autres. Il s'agit d'un état de conscience constitutif de toute existence pleinement humaine dans lequel je sais et je peux faire savoir que : je joue des rôles, des rôles qui n'appartiennent pas uniquement au monde de la pure fiction, que j'interprète des personnages qui ne sont pas faux et que cet acte d'interprétation et de représentation constitue mon mode singulier et légitime d'être dans le monde.⁵⁰ L'être humain est un être pour l'autre, il n'est possible qu'à l'humain de représenter ses propres actes. Le théâtre, et par extension les arts de la scène et la performance, constituent de ce point de vue un mécanisme d'autoconscience culturelle où le corps humain est le moyen expressif immédiat de l'esprit, où l'être humain, par la médiation de soi-même, ne représente rien d'autre que soi. Il s'agit donc d'une cognition incarnée⁵¹, d'un

⁴⁹ Dans le cas de la représentation théâtrale, l'évanouissement de sa trace, de sa forme spatiale et temporaire coïncide avec la fin de la représentation.

⁵⁰ Pour le philosophe de la culture Gustavo Pita, la représentabilité de tout acte humain est consubstantielle à sa légitimation (Pita, 2014).

⁵¹ Je fais référence au concept de « cognition incarnée » développé par les chercheurs en neurosciences Francisco Varela et Humberto Maturana. Il s'agit d'une forme d'intelligence qui ne peut exister indépendamment du corps qui la porte. Cette intelligence est étroitement reliée au principe d'énaction (faire-émerger par l'action) qui est caractéristique des systèmes que ces chercheurs dénommaient autopoïétique (Varela et Maturana, 1993).

Dans la perspective de l'énaction, Varela soutient que : « l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1996, p. 113).

type de connaissance différent de celui des sciences et d'autres formes d'art, qui émerge par l'action impliquée du sujet dans la représentation (théâtrale) de lui-même, de sa propre représentation selon les codes de l'écriture et de la mise en scène au théâtre tel que nous le pratiquons.

L'on pourrait rétorquer que la notion de représentation n'est rien d'autre qu'un synonyme de mimésis. La différence entre ces deux notions se trouve, me semble-t-il, dans le fait que la représentation ne se réduit pas à un acte d'imitation ; au contraire, elle est une forme humaine, spécifique, d'autoconscience et de production de connaissance. Un acte d'imitation, si proche qu'il soit par rapport à l'original qu'il prétend imiter, ne représente pas l'original. Imiter n'est pas représenter. Représenter, comme nous le rappelle Nietzsche dans *La naissance de la tragédie* est « non seulement imitation de la réalité, mais le complément métaphysique de cette réalité, placé auprès d'elle pour en triompher » (Nietzsche, 1949, p. 159).

Nous sommes en droit de nous demander s'il existe un mode de l'être et de l'agir humain ne pouvant pas être représenté ? Et si cela est possible, quelles seraient les caractéristiques qui rendraient impossible sa représentation ?

Il y a donc ce que nous pouvons appeler conventionnellement une représentation « première » ou « ordinaire » des phénomènes historiques et sociaux, se présentant à nous sous la forme d'une mise en scène et comportant parfois un degré très sophistiqué de théâtralisation. Cependant, il s'agit là d'un type de représentation après laquelle il se peut qu'après le « spectacle », je ne rentre plus chez-moi, que je sois envoyé au goulag ou dans un asile de fous. Artaud, Meyerhold, Alexeï Diki ou Leonid Varpakhovski en firent l'expérience à leur corps défendant. Cette représentation n'offre pas une deuxième chance, elle est une représentation unique, sans reprise possible. Et il y a son double augmenté, exagéré, cruel, un double du théâtre courant de l'existence aussi inquiétant que l'épidémie de la peste, pour reprendre la métaphore d'Artaud. Une scène où la représentation ordinaire se met elle-même en scène. Un mécanisme, propre à la culture, pouvant être déployé une

fois encore pour que nous puissions, en le traversant, faire l'expérience de ce qui n'a lieu qu'une seule fois, faire l'expérience consciente du principe d'individuation.

Artaud pensait avec les Grecs anciens que si les crimes les plus sordides et inavouables, les comportements les plus détraqués, les situations les plus dystopiques n'avaient pas lieu sur une scène de théâtre, alors elles seraient répétées et mises en scène dans le théâtre de l'existence ordinaire, dans le théâtre de la vie.

Pour Antonin Artaud, il me semble, le théâtre est ce mécanisme à l'intérieur duquel nous pouvons récidiver⁵², et récidiver encore. Le théâtre a pour fonction non seulement la purgation de passions aristotéliennes, mais la récidive. Et pourquoi devons-nous récidiver par le moyen de la représentation théâtrale ? N'avons-nous pas appris la leçon ? Disons la leçon de l'atrocité qui fut le génocide arménien ou le génocide des Tutsis au Rwanda. Après nous avons eu droit au Massacre de Srebrenica (plus de 8 000 hommes et adolescents bosniaques massacrés), puis celui du Darfour. Pourquoi donc mettre en scène dans les codes d'une représentation théâtrale, par exemple un génocide ? Pourquoi le représenter sur une scène ? Ou pour le dire avec les mots Nietzsche : pourquoi donc devons-nous nous adonner à ce culte de l'erreur ?⁵³ Pourquoi, selon l'injonction de Camus, un autre auteur qui cultiva, comme Artaud, la métaphore de la peste dans la représentation

⁵² Dans le sens de commettre la même faute, de rechute dans la même erreur.

⁵³ Frédéric Nietzsche, dans *Le Gai Savoir*, écrit : « Notre dernière reconnaissance envers l'art. — Si nous n'avions pas approuvé les arts et inventé cette façon de culte de l'erreur : la compréhension de l'universalité du non-vrai et du mensonge — cette compréhension de l'illusion et de l'erreur comme conditions du monde intellectuel et sensible — ne serait absolument pas supportable. La loyauté aurait pour conséquence le dégoût et le suicide. Or, à notre loyauté, s'oppose une puissance contraire qui nous aide à échapper à de pareilles conséquences : l'art, en tant que bonne volonté de l'illusion ». (Nietzsche, 2017, p. 147).

Ailleurs, dans *La naissance de la tragédie*, Nietzsche parlera de la « domestication de l'horrible par l'art, et le comique par lequel l'art nous soulage du dégoût causé par l'absurdité de l'existence. [...] S'il est vrai que la mission suprême de l'art, la seule grave, consiste à libérer nos regards des terreurs obsédantes de la nuit, à nous guérir des douleurs convulsives que nous causent nos actes volontaires, comment ne pas craindre que [...] cette mission ne se réduise peu à peu à n'être plus que l'expression d'une creuse et frivole tendance au plaisir ? » Nietzsche (1949, p. 131).

du collectif⁵⁴, faut récidiver par le moyen du spectacle dans la [...] création des morts conscientes⁵⁵ »?

La réponse que nous donnent des penseurs comme Artaud, Mamardashvili, Brecht, Camus et Bond est que la compréhension, la vérité, la reconnaissance d'une faute tragique ne sont pas des objets que je peux plier en quatre, tel un mouchoir imbibé de nos sueurs, nos peurs et nos larmes, et ranger dans ma poche. La compréhension, la reconnaissance (anagnôrisis), constitue un état dans lequel nous pouvons récidiver, mais ne point posséder. Nous ne restons pas longtemps dans un état de reconnaissance ; rien ne garantit d'ailleurs qu'un tel état puisse avoir lieu et que nous y puissions avoir accès.

Le théâtre peut donc être conçu comme un évènement opérant la restitution d'une transgression, pour que nous puissions y « récidiver » en toute impunité et peut-être même, si les conditions sont réunies, apprendre quelque chose. L'état d'anagnôrisis, dans le sens de « se trouver dans l'état de », est une des formes intérieures de la conscience et de la pensée. D'ailleurs, Mamardashvili insiste sur le fait que le mot « pensée » peut désigner une œuvre d'art (une pièce de théâtre, une représentation théâtrale) aussi bien qu'un traité philosophique.⁵⁶

⁵⁴ « Ils n'y avait plus alors de destins individuels, mais une histoire collective qui était la peste et des sentiments partagés par tous. Le plus grand était la séparation et l'exil, avec ce que cela comportait de peur et de révolte » (Camus, 1972, p. 195).

⁵⁵ Voir Albert Camus, *Noces* suivi de *L'été*, (Camus, 1969).

⁵⁶ Dans une interview donnée à la revue *Teatr*, en 1989, qui porte le titre suggestif de « Le diable se joue de nous quand nous ne pensons pas juste », celui-ci déclare : « Un texte littéraire (théâtral) n'est pas perçu comme le produit d'une conscience pensante... » (Mamardashvili, 1989, p.83). Mamardashvili (1989) donne une réponse très inattendue : « Nous avons le besoin, presque la manie, de tout vouloir nous représenter concrètement ; le processus de la pensée lui-même, nous le réduisons à des opérations purement verbales. Et de plus nous gardons forcément en mémoire la "classification des facultés", tel que la tradition l'a élaborée. Nous distinguons les sentiments des pensées, la volonté du sentiment, l'intuition de la logique, etc., alors qu'en réalité toutes ces distinctions ne sont que le produit de notre observation de la pensée. Et aussi de la "division du travail" qui existe historiquement. Le raisonnement est simple : puisqu'il existe différentes facultés, il doit leur correspondre différentes "figures" : le savant, l'artiste, l'homme politique... Et, bien sûr, parmi eux le philosophe. En réalité, l'acte de penser s'accomplit dans le champ des connexions de la conscience. Nous pouvons même parler de l'état de la pensée et de la compréhension. Démêlons le problème dans l'ordre. Il existe, répétons-le, une sorte de schéma intérieur de la conscience de soi, je dirais plutôt une image intérieure du penseur. (Et là, on peut sans abus parler de "l'artiste", car il s'efforce toujours, lui aussi, d'avoir une sorte de conscience de lui-même, de sa place et des conséquences de son travail dans le monde, dans la langue, dans la tradition culturelle.) Et cette conscience de soi est nécessairement fixée d'une manière déterminée et dans la stylistique et dans le contenu même de l'œuvre. Si nous ne prenons pas cela en considération, nous ne pouvons comprendre ni, disons, la différence entre classicisme et romantisme, ni le passage de la description réaliste à celle qu'on appelle

2.2.3 Penser la scène comme le *pretium doloris*.

La philosophe et autrice française Cynthia Fleury, dans son ouvrage *Pretium doloris. L'accident comme souci de soi*, explore, elle aussi, cette dimension du fait théâtral comme le double de la représentation, comme la scène où la représentation s'écrit et se met elle-même en scène, sous le thème du *pretium doloris*⁵⁷. Dans le chapitre « La douleur de l'illusion ou la résolution dans la représentation », elle écrit :

Le *pretium doloris* est une pensée de la scène, dans le sens où le corps et sa mouvance sont sollicités. Le corps est en jeu, sous la modalité de la douleur. Le *pretium doloris*, parce qu'il est pensé du corps en mouvement, pose une synthèse consciente de sa faille, se structurant autour de la menace dionysiaque de démembrement, mais en même temps, parce qu'il est pensée du corps mis en scène, en représentation, il rend compte d'une double chose : d'un moment d'authentification et d'un moment de falsification. Le théâtre qu'investit le *pretium doloris* n'est pas un théâtre faux. Il est le théâtre de la représentation, la scène où la représentation se met en scène. Le drame qui se joue alors est révélateur du « monde comme représentation » et de la « chose en soi ». Plus précisément, sur la scène pas encore sphérique, se joue le théâtre de l'illusion, celui du principe de la raison et du principe d'individuation (Fleury, 2015, p. 32).

Dire que le monde est illusion, ce n'est pas dire qu'il est virtuel ou ce que l'on perçoit est sans réalité. L'illusion n'est pas le contraire de la réalité ; elle est une représentation possible, une mise en scène. L'illusion n'est pas fausse elle est théâtrale. En témoignant de la primordialité de notre rapport au réel, le principe de raison désigne l'une des illusions les plus fondamentales. (Fleury, 2015, p. 34).

L'auteur dramatique et théoricien du théâtre anglais, Edward Bond, pointe cette même problématique de la fonction et de la spécificité de l'art théâtral d'une façon assez semblable. Il déclare :

moderniste... Et même les thèmes moraux du créateur dépendent directement de l'image qu'il construit de lui-même, et de la façon dont cela se cristallise dans "l'artillerie" de son œuvre. Par exemple, un artiste peut se considérer et se comporter comme un prophète, et de ce fait, il se situera, face à sa tâche : le verbe, la langue, comme missionnaire. Mais il faut bien comprendre qu'une telle relation à son œuvre est de nature sociale utopique. Ce que nous constatons dans le sort de la littérature russe d'orientation morale, qui s'en tient à ce principe. Il peut exister à l'inverse un autre rapport au langage, combien plus modeste : un rapport strictement individuel, lorsqu'est érigé au premier plan le problème du langage en tant que tel. Il s'agit de servir, ce qui est, dans sa modestie même, une position proche de ce qu'on appelle "l'art pour l'art". Voilà quel large éventail de possibilités s'ouvre à nous » (Mamardashvili, 1989, p. 84).

⁵⁷ *Pretium doloris* (littéralement du latin : « le prix de la douleur ») est un terme employé pour désigner le dommage lié aux souffrances physiques et morales d'un individu.

Nous faisons souvent des distinctions entre la réalité et la fiction de façons erronées, nous n'avons pas de manière de décrire le monde dans lequel nous vivons, et de nous décrire nous-mêmes dans le monde, nous ne sommes pas en mesure de le décrire [...] Si l'on prend la réalité et la fiction, il faut les deux pour être humain, dès que la réalité réifie la fiction, la fige, cela donne la barbarie. Mais si la fiction peut récréer, réengendrer la réalité, alors on obtient l'humain. Toutes les communautés et toutes les sociétés connaissent ce problème du passage entre la réalité et la fiction. Le drame, l'art dramatique est l'un des rares moyens dont nous disposons pour régler, maîtriser ce problème. Mais, même l'art dramatique peut être capturé, emprisonné, car l'on peut dire qu'une telle chose est arrivée alors que ce n'était qu'une fiction, c'est difficile d'en faire une distinction, voilà pourquoi l'art dramatique doit garder une dimension critique, il doit toujours se situer dans une crise. Et ceci est particulièrement vrai à notre époque. Pour vraiment comprendre nos vies d'aujourd'hui il faut créer ce que j'appelle l'art dramatique des extrêmes. Il faut pénétrer dans l'extrême pour comprendre la réalité qui est dans nos esprits, car on peut se promener dans la rue et ne rien comprendre. La tâche de l'art dramatique est d'empêcher que cette confusion survienne. (Bond, interviewé par Tackels, 2006)

« L'art dramatique des extrêmes » est très précisément ce double cruel, ce paradoxe du pire vis-à-vis duquel, selon Bond et Artaud, nous sommes obligés de nous positionner au théâtre. Edward Bond décrit ce « double cruel de la représentation ordinaire » comme « le temps de l'accident », en faisant allusion à l'expérience perceptive particulière que nous avons lors d'un accident de voiture. Dans le temps de l'accident, nous percevons des choses que normalement, nous dit-il, dans un état de veille ordinaire, nous ne percevons pas, par exemple, la beauté d'un nuage, la couleur d'une robe, bref quelque chose hors situation, hors champ, nous possédons un type de perception que nous ne pouvons avoir que dans une situation extrême. Mais, si nous figeons ce temps, le temps de l'accident à l'intérieur duquel une forme particulière de perception peut avoir lieu et nous conduire à la compréhension, si nous le chosifions, alors nous tombons dans la barbarie.

Autrement dit, si nous restons immobilisés dans un type de perception ordinaire, sans conséquences, sans emprise sur nous, alors le pire devient banal, ordinaire et nous nous engluons dans le registre de l'irreprésentabilité, nous déreprésentons. Quand il y a irreprésentabilité, il faut la présence des morts sur scène pour la restaurer. Albert Camus, dans son roman *La peste* paru initialement en 1947 (la même année où paraît *Van Gogh le suicidé de la société* d'Antonin Artaud), illustre cette possibilité (Camus, 1972). Il met en scène par une procédure de mise en abîme une représentation théâtrale dans son roman. Une troupe d'opéra coincée à Oran par l'épidémie de la peste est contrainte de jouer toujours la seule pièce de leur répertoire. Il s'agit d'Orphée et Eurydice de

Gluck à l'Opéra municipal d'Oran. La Ville d'Oran pendant la représentation retrouve, au cœur du désastre, une certaine illusion du bonheur de vivre, tous s'habillent élégamment pour aller écouter l'histoire d'Orphée et Eurydice. « L'habit chassait la peste », écrit Camus. Mais, pendant la représentation, le chanteur qui joue le rôle d'Orphée, lui-même atteint par l'épidémie, rend son dernier souffle sur scène. La présence de cet histrion désarticulé mourant « véritablement » de la peste sur les planches pendant une représentation restaure par un biais négatif ce qu'est une représentation théâtrale.

Le romancier turc Orhan Pamuk aborde une problématique similaire à celle de Camus dans son roman *Neige* (Pamuk, 2007). Dans ce roman, un chef d'une petite troupe d'acteurs militants kémalistes transforme la représentation d'une pièce engagée à la gloire de la modernité en coup d'État. Pendant la pièce, des militaires présents sur scène ouvrent le feu sur les spectateurs assis dans la salle, tuant quelques-uns d'entre eux. La réaction du public se fait attendre. Pour les spectateurs, il s'agit d'une représentation théâtrale dont une partie des comédiennes et comédiens (jouant le rôle du public assistant à la représentation) doit jouer sa propre mort sous les balles de l'armée. Une partie du public (des étudiantes et étudiants en théologie, avec le cadavre d'un de leurs camarades) évacue la salle, une autre partie, celle composée des dignitaires locaux et de leur famille, demeure à sa place. L'idée de représentation théâtrale, conçue comme la possibilité de répéter un acte tel que la mort que peut engendrer la défense des idéaux politiques et religieux et d'en sortir sans conséquences, est remise en question. L'idée même de représentation théâtrale est abolie, et un processus de déreprésentation se met en branle pendant la pièce et par le biais de celle-ci. Des opposants politiques et quelques innocents meurent au théâtre.

2.2.4 Le paradoxe de l'irreprésentabilité de nos actions au théâtre : Günther Anders et l'impossibilité de nous représenter.

La notion de l'irreprésentabilité d'une expérience humaine, ce phénomène consistant en l'impossibilité de nous représenter, dans le sens d'une incapacité d'appréhender les conséquences engendrées par nos productions humaines, est essentielle pour arriver à comprendre ce qui me semble pouvoir être un début de réponse à la question de la fonction de la représentation théâtrale et, par extension, du mode de connaissance propre des auteurs et des autrices du 21^e siècle que nous prétendons former.

Ce phénomène d'irreprésentabilité fut vécu et décrit par le philosophe allemand Günther Anders⁵⁸ comme le « décalage prométhéen » dans son œuvre *L'Obsolescence de l'homme : Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle*. Pour Anders, l'homme postatomique, *l'homo technicus*, est arrivé au stade de pouvoir produire un monde qu'il n'est pas en mesure de se représenter. Il n'est pas en mesure de se représenter les conséquences engendrées par ses propres productions. Cette atrophie touche ses fonctions imaginatives et morales en faisant de lui, selon l'expression d'Anders, « un analphabète de la peur », autrement dit un être empêché de catharsis, incapable d'accéder à une conscience de sa faute tragique, dirions-nous dans le langage aristotélicien. Même en faisant par deux fois l'expérience (sur des populations civiles) de l'emploi de l'arme nucléaire, il demeure interdit de représentation en ce que concerne la catastrophe produite par lui. Représentation comprise dans le sens d'un type quelconque d'apprentissage, une représentation qui porterait en elle la possibilité de la reconnaissance nous empêchant de tomber dans un état supraliminaire⁵⁹ de conscience. Pour Anders, la puissance technique rend incompréhensible l'utilisation de la technique⁶⁰ et conduit vers un état supraliminaire. Anders nous prévient sur l'existence d'un seuil de la conscience au-delà duquel l'esprit humain est incapable de se représenter les effets engendrés par l'utilisation de ses propres réalisations. Cet homme prométhéen décrit par Anders, cet homme de l'âge atomique, n'a pas accès par la pensée et l'imagination à la représentation de sa faute tragique (l'immensité du malheur provoqué par l'explosion de la bombe sur Hiroshima ou la production de masse des cadavres dans les camps), il n'est pas davantage capable de prendre la mesure de la menace que constitue la possibilité d'une

⁵⁸ Anders, en tant que philosophe, croyait que la création artistique pouvait jouer un rôle dans la prise de conscience de cette véritable catastrophe anthropologique qu'est la possible irreprésentabilité du monde. Tout comme Artaud, Anders choisit la méthode de l'exagération cruelle dans son écriture philosophique et dans ses textes de fiction. Anders a fait lui-même l'expérience de l'écriture de fiction, il a écrit des fables, ainsi qu'un roman intitulé *La Catacombe de Molussie* (Anders, 2021), une dystopie écrite entre 1932 et 1938, qui ouvre la voie au très connu « 1984 » d'Orwell. Il consacra également des essais à des écrivains comme Alfred Döblin, Bertolt Brecht et Hermann Broch.

⁵⁹ « J'appelle "supraliminaires" les événements et les actions qui sont trop grands pour être encore conçus par l'homme. [...] Et si je suis désespéré que voulez-vous que j'y fasse ? » (Anders, 2010, p. 71).

⁶⁰ Comme prolongation de cette veine de « l'irreprésentabilité », nous pouvons citer les travaux récents du philosophe et chercheur français Grégoire Chamayou, *Théorie du drone*, paru en 2013, sur les conséquences éthiques, juridiques et anthropologiques d'une guerre à distance où le problème du phénomène de l'irreprésentabilité est abordé par le biais des conversations de « pilotes » de drones pendant leur action militaire (à des milliers de kilomètres de l'action) et dont les conséquences réelles sont non représentées (Chamayou, 2013).

répétition de l'évènement (Hiroshima, Tchernobyl, Fukushima). Il ne peut ni penser ni comprendre, bref, il ne peut se représenter via le dispositif de la représentation, le *pretium doloris*.

Anders pensait, tel qu'il l'affirme dans un interview du 7 août 1985, que la grande limitation de l'homme contemporain consiste dans son incapacité de représenter et il insiste sur le fait que cette limitation est bien plus dangereuse que l'incapacité de penser.⁶¹ Mais cet homme prométhéen, cet homme diminué, atteint d'un déficit dans sa capacité de représentation, cet « homme plus petit que lui-même », selon la saisissante formule andersienne, vit paradoxalement dans un monde où le principe d'ubiquité du spectacle, le fait que le spectacle est partout en temps réel, constitue le principe organisateur de l'industrie culturelle⁶².

Nous avons donc la figure d'un être humain amputé de sa capacité de représentativité dans une société du spectacle, à une époque de pluralisme culturel⁶³. Le corrélat de cet état de conscience supraliminaire, soit l'impossibilité de la représentation des modes d'être et de l'agir humain ainsi que de leurs conséquences, est, me semble-t-il, celui de la dissonance cognitive⁶⁴. Il relève très concrètement d'un comportement adaptatif à l'intérieur d'un seuil de croyance, d'un seuil de vraisemblance, d'une sphère de plausibilité au-delà de laquelle il lui est impossible de s'aventurer.

⁶¹ Il faut rappeler toutefois que pour des penseurs de la génération de l'école de Francfort comme Adorno, génération à laquelle appartient Anders, un certain type de représentation poétique après Auschwitz est impossible dans le sens de la responsabilité nouvelle de l'artiste : « Écrire un poème après Auschwitz est barbare, et de ce fait affecte même la connaissance qui explique pourquoi il est devenu impossible d'écrire aujourd'hui des poèmes » (Adorno, 2010, p. 30-31). En 1962 dans *Modèles critiques*, Adorno explique que « l'idée d'une culture ressuscitée après Auschwitz est un leurre et une absurdité [...] c'est pourquoi toute œuvre qui est finalement produite doit en payer le prix fort. Mais comme le monde a survécu à son propre déclin, il a néanmoins besoin de l'art en tant qu'écriture inconsciente de son histoire. Les artistes authentiques du présent sont ceux dont les œuvres font écho à l'horreur extrême » (Adorno, 2003, p. 59).

⁶² Le principe « d'ubiquité du spectacle » appartient à l'essayiste et historien anglais Perry Anderson, qui le considère comme étant le principe organisateur de l'industrie culturelle dans la période du postmodernisme tardif qu'est la nôtre (Anderson, 2016).

⁶³ Anders, dans les années 1960, développe l'idée de ce qu'il appelle « l'homme à l'époque du pluralisme culturel » (Anders, 2015). Pour Anders en cet homme qui participe simultanément à de nombreux, à de trop nombreux mondes, n'a plus de monde.

⁶⁴ Le phénomène de dissonance cognitive décrit par la psychologie sociale et introduit en 1957 par Leon Festinger est une théorie contre-intuitive qui décrit un état de tension, d'inconfort psychologique provoqué par un déséquilibre cognitif interne, lequel, par la suite, tendra à être réduit par le sujet qui l'éprouve en réalisant une modification de ses propres croyances (Festinger, 2017).

Dans le cas de l'homme prométhéen d'Anders, la sphère de vraisemblance est celle qui consiste à se donner l'illusion d'habiter un monde où, pour prendre un exemple concret, la doctrine politique bien connue de la dissuasion nucléaire non seulement empêchera l'anéantissement total du monde (irreprésentable en lui-même), mais justifie sa production en la légitimant comme l'un des outils majeurs d'équilibre politique mondial. Nous pouvons représenter en 3D, comme vient tout juste de le faire le réalisateur Christopher Nolan, le personnage d'Oppenheimer dans sa démarche de création de la bombe nucléaire, mais nous ne pouvons représenter l'anéantissement total, le « globocide⁶⁵ », selon le terme d'Anders.

Mais comment, alors, se représenter l'incapacité de se représenter le monde ? Pouvons-nous, enseignante et enseignant de théâtre, aborder l'écriture d'un personnage physicien appelé Robert Oppenheimer comme étant « un analphabète de la peur », un être dans un état supraliminaire ? Quelles seraient les caractéristiques psychologiques dont nous aurions besoin pour écrire un personnage amputé de sa capacité de représentativité ?

Dans un texte datant de 1944, *Visite dans l'Hadès*, Anders remarque que la tâche principale aujourd'hui est le développement de l'imagination morale :

L'imagination doit consister aujourd'hui, pour nous, à nous hisser à la hauteur d'une réalité devenue effectivement fantastique [...] pour la comprendre. Bref, puisque son objet – la réalité fantastique – est imaginaire, l'imagination doit fonctionner comme une méthode empirique, comme un organe perceptif approprié à ce qui est effectivement énorme. [...] Nous devrions au moins pouvoir nous représenter cette énormité que nous sommes capables de produire et dont nous sommes responsables. Quant à ce qui concerne la vision, aujourd'hui, d'autres « énormités », s'embarquer dans la métaphysique me semble tout simplement inconvenant et cultiver la théologie carrément blasphématoire. C'est de bon cœur que je renonce à l'incommensurabilité du monde et de Dieu. En revanche, je ne suis pas prêt à renoncer à la vision des choses énormes que nous, les hommes, nous sommes capables de causer et avons causées : je veux parler de la vision de l'énormité de nos forfaits. (Anders, 2014, p. 36).

⁶⁵ Le mot globocide a été utilisé par Günther Anders pour désigner l'extermination des êtres humains par le biais de la bombe atomique (Christophe, 2011).

2.3 La manière spécifique de connaître de l’auteur ou l’auteur dramatique et l’exigence de représentabilité.

Pour la conclusion de ce premier chapitre, tentons de répondre à deux questions essentielles pour notre propos :

- 1) Existe-t-il une manière spécifique de connaître que pourrait avoir en général l’auteur ou l’auteur dramatique comme un type particulier d’écrivain à l’ère de l’ubiquité du spectacle et des états supraliminaires de conscience ?

Concernant la manière spécifique de connaître de l’auteur ou l’auteur dramatique en tant que type particulier d’écrivain, nous trouvons, tel que nous l’avons décrit, l’intentionnalité d’un genre singulier d’écriture littéraire visant sa propre représentation, sorte de « dispositif d’incomplétude » du texte dramatique suggérant que c’est dans son passage vers la représentation scénique qu’il obtiendrait un degré achevé de signification, que sa seule lecture ne révélerait pas ou, du moins, pas intégralement. Exprimé autrement, la manière de connaître des auteurs et auteures dramatiques pose une exigence de représentabilité⁶⁶ des phénomènes qu’elle prétend connaître et donner à connaître, exigence dont l’absence signifierait que ces phénomènes ne seront pas éclairés, connus et donnés à connaître sous l’angle éventuellement inédit qu’apporterait l’art théâtral.

Nous pouvons dire que, vraisemblablement, le critère indispensable qui donne au mode de connaissance du monde propre à l’écriture dramatique (et à sa représentation) sa spécificité, la différenciant ainsi d’autres formes de connaissance telles que la littérature et les sciences sociales, est celui d’une connaissance tautologique, d’une connaissance qui met en scène la représentation d’une représentation. Stratégie cognitive double où, via l’expérience incarnée, nous assimilons et réalisons simultanément la falsification et l’authentification de notre expérience du monde.

Ceci pose également la problématique, non moins importante, sur l’état d’irreprésentabilité de certains phénomènes humains au théâtre. Si bien que, comme l’affirme le philosophe de la culture

⁶⁶ J’appelle « exigence de représentabilité » le fait que pour qu’un phénomène soit connu sous un certain angle spécifique, à savoir sous l’angle de ce type particulier de connaissance portée par l’écriture et la représentation théâtrale, il doit pouvoir être donné à voir (re-présenté) dans les codes et selon les lois particulières de l’écriture et la représentation théâtrale telle que nous la pratiquons.

Gustavo Pita (2014), la représentabilité⁶⁷ de tout acte humain est consubstantielle à sa légitimation ; son illégitimité se trouverait dans l'absence de sa représentation ou son incapacité même (tel que montré par Anders), autrement dit, dans le fait qu'un état de conscience humaine puisse devenir irreprésentable, puisse atteindre un seuil de supraliminalité. Les états supraliminaires de conscience, signalons-le, ne sont pas une exclusivité de l'expérience de la catastrophe théorisée par Anders, ils se manifestent également dans le tissu de l'expérience sociale ordinaire⁶⁸.

D'un autre côté, la spécificité de connaître en écrivain, en représentant du théâtre, si l'on croit les auteurs antérieurement cités, tient également dans la démarche consistant à donner à voir et à faire expérimenter de manière consciente les mécanismes de représentation par lesquels la représentation (la nôtre et celle du monde) se met elle-même en scène.

Un début de réponse sur la manière spécifique de connaître que pourrait avoir en général l'auteur ou l'autrice dramatique comme un type particulier d'écrivain à l'ère de l'ubiquité du spectacle et des états supraliminaires de conscience, est peut-être celle consistant en la recherche, la découverte et l'exposition des mécanismes psychiques, sociaux, politiques et finalement artistiques qui neutralisent notre capacité de représentativité et de représentation. Un théâtre de l'irreprésentabilité comme une forme esthétisante de dissonance cognitive ; un mode de connaître dont l'objet contemplerait les causes et le mode de manifestation de ces deux phénomènes. Il s'agit là, j'en suis conscient, d'emprunter la voie négative de la connaissance par l'art théâtral, celle de déconstruire les mécanismes des impuissances apprises⁶⁹. Une voie qui privilégie une façon d'écrire et de mettre en scène un théâtre qui alerte sur la possibilité de sa propre disparition en tant qu'art de la représentation de la condition humaine, cette dernière comprise dans le sens d'un état de conscience de cette condition même, de cette capacité qu'a l'être humain de mettre en scène sa propre existence

⁶⁷ Représentabilité entendue dans le sens d'une condition inhérente à tout acte humain à être représenté.

⁶⁸ Mamardashvili, dans l'étude sur Artaud antérieurement citée, donne un exemple assez clair d'incapacité de représentation, cette fois au théâtre, quand il raconte l'expérience d'un acteur soviétique qui doit interpréter le rôle d'un milliardaire, mais qui ne connaît pas l'expérience de l'argent telle que nous la connaissons en Occident. Selon Mamardashvili, cet acteur joue alors « faux », « il s'agit là de la comédie de l'impossibilité de la représentation d'une tragédie ». (Mamardashvili, 1994, p. 17-22).

⁶⁹ Le concept d'impuissance apprise a été proposé par Martin Seligman, professeur de psychologie expérimentale (Seligman, 1975).

selon les lois d'un artefact culturel élaboré par lui appelé le théâtre, pour tenter de comprendre les fondements de sa vie consciente et de son action morale.

- 2) Comment la façon de connaître de l'auteur ou l'autrice dramatique se trouvant dans une situation d'enseignement peut-elle orienter l'enseignement du métier d'auteur, d'autrice dramatique ?

Si l'on se place dans la perspective selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant ne peut pas transmettre en tant que telles des lois (en supposant qu'il y en ait) conduisant à l'acte de création artistique en écriture dramatique, perspective pédagogique largement partagée aujourd'hui, et qu'il ne puisse qu'accompagner l'étudiante, l'étudiant-créateur pendant le processus d'écriture, alors sa façon de connaître par son travail d'écriture devient la boussole qui règle son horizon pédagogique. Son enseignement va alors se jouer en accord ou en dissonance avec ce qu'il ou elle considère être la façon la plus efficace et la plus juste (du point de vue de sa poétique personnelle) de connaître, de décrire et de faire connaître le monde et les exigences normatives provenant de l'institution de savoir.

Dans le cas d'un enseignement de l'écriture dramatique conçu comme transmission (théorisée, formalisée et mise en œuvre dans le cadre d'une situation pédagogique concrète) d'un système de besoins esthétiques, d'une attitude cognitive particulière ainsi que d'une forme de conduite épistémologique orientée, le mode de connaissance s'avère un déterminant tant du contenu même du système pédagogique de transmission que de son cadre déontologique.

CHAPITRE 3

Émergence et cristallisation de la figure de l'auteur ou l'autrice dramatique comme un type particulier d'écrivain ou d'écrivaine

Personne ne sait comment quelqu'un devient auteur dramatique.
Thomas Bernhard (1987a, p. 55)

3.1 Déclin, chute et réinsertion de la figure de l'auteur, l'autrice dramatique.

Thomas Bernhard dans sa pièce « *Au but* » (Bernhard, 1971b), médite, à sa manière, à savoir si l'on peut enseigner et apprendre à écrire du théâtre.

LA MÈRE

Qu'est-ce qu'il a fait comme études

LA FILLE

Je ne sais pas

LA MÈRE

De théâtre

est-ce qu'on peut faire des études de théâtre

l'art de la dramaturgie je ne sais pas

LA FILLE

Il a vécu quelque temps d'une bourse

Mais je sais pas quelle sorte de bourse

LA MÈRE

Une bourse de théâtre probablement

mais qu'est-ce que c'est

elle boit

On va trouver un poète célèbre probablement

et on lui demande de vous apprendre

comment on écrit une pièce de théâtre

Absurde

On va au théâtre et on regarde comment le théâtre se joue

Absurde

Personne ne sait comment quelqu'un devient auteur dramatique. (p. 54-55)

Si, comme le pense Bernhard (1971b), ou son personnage, personne ne sait comment quelqu'un devient auteur dramatique, ce que Bruno Tackels, penseur et critique, sait, en revanche, est que son règne en tant que littérateur⁷⁰ est révolu.

Les mésaventures de la figure de l'auteur, l'autrice dramatique, comprise comme l'écrivain d'un texte pour l'expression, pur l'évènement théâtre (par opposition à une écriture de l'expression), nous rappellent celles du metteur en scène comme l'incarnation despotique d'un *Deus ex machina*. On lui reproche fondamentalement de vouloir imposer un récit plus proche de la littérature et des belles lettres, sans toutefois être des grands romanciers ou des grands essayistes, que de la poussière, de la chaleur des éclairages et de la sueur des comédiens sur les planches, autrement dit, de vouloir imposer une langue littéraire déconnectée de l'organicité du langage scénique en faisant fi de la dramaturgie du corps-mémoire (bios), l'acteur. On lui reproche en somme son autonomie esthétique, cette autonomie maligne, opportuniste, autocentrée et non binaire avant l'heure, ni tout à fait littérature, ni tout à fait théâtre, acquise légalement en Occident, plus précisément à Paris au 17^e siècle, selon Alain Viala (1985).

Les metteurs et metteuses en scène, eux aussi, ont contribué à cette « désacralisation » de la figure de l'auteur. Après avoir assisté, un peu amusés, à ces tentatives de destitution post Mai 68 que furent la création collective et la performance des années soixante et soixante-dix, ils sont revenus en force à la tête des grands théâtres, découvrant, d'après Hans-Thies Lehmann, « un nouveau continent de la performance, une présence nouvelle des performeurs » (Lehmann, 2002, p. 84) et enfantant du même coup un théâtre postdramatique. Un théâtre postdramatique que « ne recherche plus la totalité d'une composition esthétique » [mais qui] « prône plutôt son caractère fragmentaire » (Lehmann, 2002, p. 84) ; « il découvre dans cette voie un nouveau continent de la performance, une présence nouvelle des performeurs » et développe les différents constituants d'un théâtre jusqu'alors « centré sur le drame » (Lehmann, 2002, p. 84)⁷¹. Le texte dramatique ne trouva

⁷⁰ C'est-à-dire homme de lettres, écrivain de métier.

⁷¹ Rappelons toutefois que ce sont ces mêmes nouvelles et nouveaux performeurs que Robert Wilson, figure essentielle dans l'avènement du théâtre postdramatique selon Lehmann (2002), va contraindre de se fondre comme des supermarionnettes dans ses « étendues » scénographiques aux lignes très épurées, adoptant une codification gestuelle empreinte du théâtre kabuki et du théâtre nô, nous économisant, nous spectateurs également postdramatiques, tout débordement émotionnel de la part des comédiens, exactement dans le sillage de la bonne vieille école d'Edward Gordon Craig. Ce dernier trouvait insupportable l'éventail d'émotions beaucoup trop changeant des comédiens. Il me

que peu de place dans ce nouveau continent découvert par les metteurs en scène du « boom » postdramatique. La même destinée lui est réservée dans cette *Terre de cendres et des diamants*⁷² (Barba, 2000) qu'a été l'aventure du théâtre anthropologique, à l'intérieur de laquelle, comme l'écrit Eugenio Barba dans *Brûler sa maison. Origines d'un metteur en scène* :

Les trois premiers spectacles de L'Odin – *Ornitofilene* (1965), *Kaspariana* (1967) et *Ferai* (1960) – avaient comme source des textes, respectivement du Norvégien Jens Bjørneboe [...] Je puisais certains personnages dans le texte, j'inventai les autres. Ces contraintes m'apprirent à intervenir sur un texte pour des motifs pragmatiques, et non par fantaisie créatrice. [...] Chaque fois que les caractéristiques des textes ne correspondaient pas aux conditions matérielles à ma disposition, j'appris à guider les acteurs sans partir d'une structure narrative écrite. (Barba, 2011, p. 160-161)

Marie-Christine Autant-Mathieu faisait déjà état d'une tendance avouée de la part de metteurs en scène à préférer les œuvres non théâtrales (romans, essais philosophiques, correspondances) aux textes de théâtre :

Après Robert Wilson, Grotowski ou Kantor, Michel Dezoteux, André Engel, Daniel Mesguich, Jean Jourdeuil et Jean-François Payret, préfèrent le(s) texte(s) à la pièce. Gildas Bourdet estime que l'objet romanesque fournit un point de résistance infiniment productif. [...] Brigitte Jacques assurait en 1986 que les véritables auteurs de théâtre étaient des metteurs en scène : Les bon écrivains de théâtre écrivent moins pour lui qu'à partir de lui. [...] « En questionnant les grands philosophes ou artistes – dit encore Brigitte Jacques –, nous travaillons avec l'impossible pour rendre compte du réel aux franges du théâtre. Je n'aime pas beaucoup les auteurs de théâtre, je préfère l'écriture contemporaine. » Quelques extrémistes se spécialisent dans la mise en scène de textes non théâtraux (l'association Notoire de Thierry Bédard, par exemple). Pour Bernard Chartreux, il n'est pas désormais inutile d'écrire pour le théâtre, mais « il semble difficile qu'un texte maintenant ne soit pas pensé, en même temps, comme texte sans le théâtre ; [...] ce n'est plus de pièces dont le théâtre dont le théâtre a besoin, mais des poèmes dramatiques. (Autant-Mathieu, 1998, p. 16).

Pour l'auteur et l'autrice de textes dramatiques, le retour se révéla très difficile. Ils ont dû faire face à la déclaration solennelle de la « mort de l'Auteur », décrétée par le poststructuralisme français, à l'apparition du sujet écrivain/écrivain de Roland Barthes, à la « post-dramatisation »

semble que le pendant technologique ou numérique de cette lignée postdramatique atteint un certain apogée dans le travail d'un metteur en scène comme Robert Lepage. Il faudrait également mentionner le travail de Carole Nadeau, directrice artistique du Pont Bridge, ainsi que celui de Michel Lemieux et Victor Pilon (compagnie 4D Art).

⁷² Je fais référence au titre du livre *La terre de cendres et diamants, Mon apprentissage en Pologne* (Barba, 2000).

lehmannsienne, au soupçon généralisé envers les métarécits qu'entretient un certain postmodernisme académique, comme celui du théoricien américain Stanley Fish⁷³, ainsi qu'à une forme d'obsolescence de la part des metteurs en scène.

Du côté de l'évolution technologique sans précédent qui secoue notre monde, les choses deviennent encore plus délicates, car selon la dystopie technologique paranoïaque annoncée par le philosophe et critique de théâtre Bruno Tackels (2015) :

[...] il est bien difficile de prétendre trouver dans les tragédies d'Eschyle ou de Racine, dans les comédies d'Aristophane, Molière ou Marivaux des visions précises, des témoignages brûlants, ou même tièdes, pour tenter de dire ce que devient notre monde, sa mondialisation effrénée, pour tenter de dire ce que le marché libéral produit comme effets dans nos vies, et nos esprits, pour tenter de dire ce que nos instruments et outils de communication, de prétendue socialisation, sont en train de fabriquer dans nos esprits – la métamorphose d'un monde où l'électronique est en train de devenir notre réalité première, une sorte de seconde nature. (Tackels, 2015, p. 117)

Il poursuit : « Comment rendre compte de ce présent mondialisé ? Comment en faire le récit ? Et en dire toute l'ambiguïté ? La réponse passe forcément par la technique. » (Tackels, 2015, p.118)

Comme le souligne Jameson dans *La totalité comme complot : conspiration et paranoïa dans l'imaginaire contemporain* : « tout se passe comme si nous nous préparions aux rigueurs dystopiques stéréotypées de la surpopulation dans un monde où plus personne n'a de « chambre à soi », ni de secrets dont quiconque pourrait se soucier » (Jameson, 2007, p. 32).

Désormais, ces autrices et auteurs de textes dramatiques à la dérive, hors des plateaux, ne doivent plus se penser comme des « méta/figures » et doivent cesser de parader en tant que sujets transcendants husserliens, c'est-à-dire en tant que sujets se croyant capables d'imprimer leur propre image unificatrice au monde et à l'œuvre. Il leur est donc fortement suggéré d'abandonner la confortable solitude de leur cabinet de curiosité, de retrousser leurs manches et de revenir au

⁷³ Dans son essai *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Fish (2007) soutient que les significations ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit.

théâtre. Ils devraient assister aux processus de recherche-crédation des piéces pour en tirer une matiére premiére véritablement « organique », et y diversifier leur portefeuille d'actions esthétiques.

Si bien que l'annonce hâtive de la mort des auteurs et des autrices se révéla prématurée, que l'ère du postdramatique fait déjà partie de l'histoire du théâtre et que diverses pratiques de la dramaturgie cohabitent dans le régime théâtral actuel ; le retour de cette figure mal-aimée se fait par la porte de service. On leur propose de jouer le rôle de l'hydre dramaturgique, comme l'explique Bernard Martin dans un article paru en 2001 dans *L'Annuaire théâtral, Revue québécoise d'études théâtrales*. Ainsi, l'auteur, l'autrice se doit d'assumer, entre autres, les fonctions de :

1) dramaturge-documentaliste, qui « constitue un dossier sur la pièce et l'auteur [...], rédige des textes à la périphérie de l'œuvre [qui] forment un capital de sons, d'images, d'impressions subjectives qui pourra ou non irriguer le plateau » [...] ; 2) dramaturge-adaptateur, dont le travail consiste à « mettre en scène des œuvres en prose, des récits » et qui « présélectionne les fragments, les choisit pour composer la mosaïque finale ». Il s'agit sans doute pour ce dramaturge de renforcer la « dramaticité » d'œuvres qui, non écrites en direction de la scène, ne sont peut-être pas pourvues d'un « ressort dramatique » suffisant ; 3) dramaturge-spectateur, qui « anticipe [...] la position du spectateur ». Il est probable que tout metteur en scène soucieux de la réception de sa création assume une telle fonction. En raison de ce « regard privilégié », ce dramaturge est capable de se maintenir à distance objective-critique du travail de scène, tout en étant en permanence impliqué ; 4) dramaturge-écrivain qui, « intégré dans une équipe artistique, n'est [...] plus cet écrivain solitaire perdu dans son bureau », mais devient un auteur rompu à l'analyse textuelle, familiarisé avec les procédures de mise en scène, et qui se sent compétent pour produire une œuvre qui correspond à « l'esprit de l'époque. (Martin, 2001, p. 92)

Vaste programme, en effet. Un programme somme toute de réinsertion sociale au sein de la troupe vis-à-vis de laquelle cette figure d'autrice, d'auteur aliéné, faussement dissidente et postromantique avait pris, semble-t-il, ses distances. Nous sommes en droit de nous demander si la pédagogie offerte par l'institution de savoir tend véritablement vers ce modèle protéiforme de dramaturge-écrivain. Et, si tel est le cas, comment pourrait-elle y parvenir après avoir mis à la porte un nombre non négligeable de matières touchant aux humanités ? Doit-elle réintégrer dans son programme d'initiation à l'écriture dramatique la philosophie et la sociologie de l'art pour fournir les instruments théoriques nécessaires aux « dramaturge-documentaliste » et « dramaturge-spectateur », ou encore l'histoire de la littérature et la critique littéraire pour équiper le « dramaturge-adaptateur » dans son travail de réécriture et d'adaptation ? Il faudrait également se

demander si, depuis les Grecs jusqu'à nos jours, les fonctions de documentaliste, d'adaptateur, de « spectateur » objectif et critique du phénomène théâtral, et finalement d'écrivain, n'ont pas été les fonctions propres aux auteurs et aux autrices dramatiques. L'image des auteurs dramatiques égarés dans leurs bibliothèques n'est-elle pas, elle aussi, une figure littéraire plus proche de Jorge de Burgos, l'un des vénérables moines de l'abbaye où a lieu la trame du roman d'Eco « Le nom de la rose », que de Yasmine Reza ou Michel Tremblay ?

Il semble pour le moins compliqué de justifier cette « nouvelle » attribution de tâches en arguant que :

[...] la dramaturgie ne constitue aujourd'hui en aucune manière une discipline « à part » : elle s'affirme littéralement comme une discipline (*disciplina* = règle de vie) qui devrait marquer de son empreinte (la suite des empreintes formant palimpseste) chaque instant de la pratique théâtrale, de la toute première découverte du texte aux conditions de son énonciation sur scène lors de chaque représentation. (Martin, 2001, p. 96).

Une façon de répondre à certaines des questions qui ont été posées jusqu'ici à propos du modèle d'enseignement universitaire de l'écriture dramatique est de consulter les programmes de formation de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM, en essayant d'explicitier la dynamique.

La séquence d'enseignement sur l'écriture dramatique à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM possède, entre autres, deux particularités pédagogiques qui méritent d'être brièvement décrites en raison de leur spécificité. La première tient au fait qu'elle est présente pendant les trois cycles d'études. La première phase consiste en l'initiation à l'écriture dramatique (baccalauréat et mineure en études théâtrales) ; la deuxième, en l'approfondissement et la consolidation (pendant la majeure en études théâtrales et la maîtrise), qui se concluent par un mémoire de création ou une recherche théorique ; la troisième, qui se termine, à la période doctorale, par une thèse en création ou une recherche de nature théorique sur l'écriture dramatique. Plus précisément :

1) La première phase consiste, du point de vue pédagogique, en une tentative de singularisation de ce qu'on connaît généralement comme l'enseignement de « l'écriture créative » au genre théâtral. En d'autres termes, cette phase d'initiation répond à l'injonction : qu'est-ce qu'écrire spécifiquement pour le théâtre veut dire ? On peut lire, dans la description du cours EST2010 - Écriture dramatique I :

Initiation à l'écriture dramatique par l'étude de la spécificité du texte théâtral. Analyse des contraintes particulières que la représentation pose à l'étape de l'écriture. Apprentissage des rudiments de l'écriture dramatique par l'examen de ses composantes principales : le personnage, le dialogue, le texte didascalique, la fable dramatique, la structure. Exercices pratiques d'écriture.⁷⁴

2) Au 2^e cycle, les personnes apprenantes intéressées par l'écriture dramatique approfondiront ce processus de singularisation commencé en premier cycle en se penchant sur des spécificités propres au travail d'analyse des textes et à l'exploration de formes moins conventionnelles d'écriture. Cette phase est caractérisée par une vision de l'écriture dramatique comme étant un « épiphénomène » de l'événement théâtre pris dans sa totalité. L'acte d'écriture dramatique devient, dans cette phase, non seulement un objet d'analyse en soi à travers les fissures de ses formes dans l'histoire de son développement, mais il est également « restitué » à l'actualité de l'événement théâtre⁷⁵. Cette approche, telle que l'on peut le lire dans le document explicatif du programme de maîtrise en théâtre, est mise en œuvre par :

- 1) une combinaison d'ateliers et de séminaires au cours de la scolarité ;
- 2) une création textuelle ou une expérimentation scénique accompagnée d'une réflexion solide dans le cas d'un mémoire de création ;
- 3) une analyse approfondie de pratiques et de théories théâtrales dans le cas d'un mémoire de recherche.

⁷⁴ COURS // EST2010 - Écriture dramatique I <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=EST2010>

⁷⁵ Concernant la majeure en études théâtrales, le programme : « [...] vise à la fois l'acquisition des outils théoriques et conceptuels pour l'analyse du phénomène théâtral et permet, sur le plan pratique, l'exploration des moyens d'expression propres au langage dramatique. Ce programme permet d'acquérir des connaissances théoriques dans tous les domaines de la discipline (histoire, approches théoriques, analyse du texte et de la représentation, esthétique), en plus de donner la possibilité d'arrimer ces enseignements à différents aspects de la pratique théâtrale (jeu, mise en scène, écriture, techniques scéniques)» Voir en accès libre la description à l'adresse : <https://etudier.uqam.ca/programme?code=6003#:~:text=Majeure%20en%20études%20théâtrales%20Majeure%20en%20études%20théâtrales&text=Il%20vise%20à%20la%20fois,expression%20propres%20au%20langage%20dramatique>.

- 3) Au 3^e cycle, il s'agit d'une expérience de laboratoire à la fois créatif et théorique où les participants mènent des recherches pluridisciplinaires concernant la production et la réflexion autour des pratiques et des théories actuelles. Ainsi :

« Les objectifs du programme sont de permettre aux artistes et aux spécialistes des arts l'accès à une formation théorique et pratique de haut niveau en arts, de favoriser le développement pluridisciplinaire de créations et de recherches en arts, et de contribuer au rayonnement de la création et de la recherche en arts. Les objectifs spécifiques du programme sont de susciter une interaction entre les pratiques et les théories actuelles en arts, de faciliter la maîtrise et la production, par les étudiants, d'outils méthodologiques et technologiques de création et de recherche pluridisciplinaires en arts, et de contribuer à l'instauration d'un lieu pluridisciplinaire de production et de réflexion critiques⁷⁶ ».

Si on compare cette approche du parcours de formation en écriture dramatique avec celle de l'Université des arts de La Havane, où l'accès au programme d'écriture théâtrale n'est disponible qu'en spécialisation à partir de la troisième année (la formation en théâtre est de cinq ans avec soutenance d'une thèse à la fin du parcours), on constate que l'EST privilégie une découverte pratique immédiate de celle-ci. Les étudiantes et les étudiants en art dramatique, mais aussi provenant des études littéraires, au tout début de leur formation et quel que soit leur bagage ou leur prétention future en matière de spécialisation (jeu, mise en scène, etc.), ont accès à l'expérience d'initiation à l'écriture d'un texte dramatique. Cette différence s'explique probablement par le fait signalé antérieurement qu'à l'EST, héritière en cela de la pensée pragmatique, on favorise de manière générale le faire à l'apprendre.

La deuxième spécificité qui me semble exercer une influence sur le type d'approche pédagogique du deuxième et du troisième cycle en écriture dramatique, est le fait de s'adresser non seulement aux étudiants et étudiantes ayant complété leur premier cycle, mais aussi à des personnes apprenantes issues du milieu professionnel⁷⁷. Cette incitation de l'université à la recherche artistique auprès du monde professionnel fait que l'institution joue le rôle d'un espace non concurrentiel pour la prospection de la quête esthétique au niveau professionnel et, par la nature

⁷⁶ Voir la page du Programme de doctorat en études et pratiques des arts de la Faculté des arts de l'UQAM <https://etudier.uqam.ca/programme?code=3761>

⁷⁷ À titre de comparaison à ma connaissance, du moins pendant la période s'étendant de 1980 à 2000, les classes de l'ISA (Institut Supérieur d'Art de la Havane) étaient exclusivement réservées aux étudiants et non aux professionnels.

même des recherches, se trouve influencée salutairement par une pratique vivante, autrement dit non exclusivement académique, non endogame.

L'enseignement du théâtre dans les universités québécoises est relativement récent. Le département de théâtre de l'UQAM a vu le jour en 1985 grâce à un processus de départementalisation qui a séparé l'enseignement théâtral de la coupe d'études en littérature et en esthétique. « L'année scolaire 2017-2018 marquera d'ailleurs la réforme du programme d'Études théâtrales (anciennement Critique et dramaturgie) au 1^{er} cycle en deux volets axés sur la création : mise en scène et écriture dramatique⁷⁸ ».

Cette situation n'est pas spécifique au Québec ; elle est le résultat d'une conjoncture sociohistorique dont certaines racines remontent à la fin du 19^e siècle dans la réforme de l'enseignement supérieur nord-américain. Comme le constate Jocelyn Bonnerave dans son article sur l'œuvre de Shannon Jackson, « Professing Performance. Theatre in the academy from Philology to Performativity », on peut retracer une attitude ambiguë de l'université nord-américaine à l'égard des deux disciplines marginales associées au champ littéraire (la rhétorique et le théâtre) dans la réforme de l'enseignement supérieur depuis le dernier tiers du 19^e siècle. Cette réforme amorça un mouvement de déplacement des disciplines classiques vers un parcours favorisant les sciences, les techniques et la formation aux sciences de la gestion.

C'était là l'une des conséquences des vagues migratoires, de l'évolution démographique et du "boum" économique que connaissait le pays. L'université ne visait plus avant tout à former l'honnête homme, mais le professionnel. Dans ce contexte, la rhétorique et le théâtre posaient un problème. (Bonnerave, 2006, p. 253)

Ce n'est que dans les années 1960 aux États-Unis où la situation va changer avec l'association des littéraires et des anthropologues de la culture, notamment avec les travaux de Richard Schechner et de Victor Turner au sein de la New York University, qu'apparaîtront les premiers départements de *performance studies*.

⁷⁸ Voir le Cahier d'information UQAM École supérieure de théâtre disponible à l'adresse : https://theatre.uqam.ca/fichiers/documents/etudiants/maitrise/Cahier_2e_cycle_14_septembre_2016.pdf

L'influence académique des *performance studies* se fait pleinement sentir au Département de théâtre de l'UQAM vers la fin des années 1990, pour s'imposer dans la première moitié du 21^e siècle, notamment avec les recherches sur des notions comme « théâtralité » et « performativité », étudiées entre autres par la chercheuse Josette Féral. Au même moment, une autre veine théorique irrigue déjà la pensée théorique théâtrale universitaire en Amérique du Nord : celle du poststructuralisme français, notamment celle présente dans les travaux de Roland Barthes.

Dans ce contexte, la théorie théâtrale prend son essor et se situe à parts égales parmi les autres disciplines enseignées dans le département de théâtre, telles que le jeu, l'histoire du théâtre, la scénographie, l'enseignement du théâtre, le théâtre et l'éducation, entre autres. La méthodologie de l'enseignement de l'écriture dramatique reste pour sa part peu ou pas théorisée et constitue une matière résiduelle. Cette réserve du milieu académique à s'intéresser de plus près à la méthodologie de la formation des auteurs et autrices dramatiques s'explique en partie par l'influence qu'a eu la théorie littéraire sur l'enseignement de la théorie théâtrale au cours des trente dernières années. La première a notamment privilégié l'étude des mécanismes de passage du texte à la scène ainsi que ceux relatifs à la réception du spectacle plutôt que l'étude des processus de création du texte.

Le désintérêt de la théorie littéraire, ainsi que de sa grande alliée, la théorie théâtrale, pour les mécanismes de formation des auteurs et des autrices dramatiques n'est pas nouveau ; il plonge ses racines dans le romantisme, qui fut paradoxalement un moment d'apogée de la figure de l'auteur. De manière générale, pour la tradition romantique, le travail de l'auteur (du poète) se conçoit comme un travail non aliéné, dont la portée vient radicalement questionner les idéologies rationalistes et empiristes propres à l'industrialisation en marche. À cette période, comme le signale Eagleton, « la littérature devient une idéologie alternative, l'imagination elle-même, comme avec Blake et Shelley, devient une force politique » (Eagleton, 1994, p. 19).

La figure des auteurs et autrices et de leur travail « mystérieusement organique », forgée par le romantisme en réaction à l'industrialisation, fut reprise et mise à jour par le discours postmoderne qui, d'une part, relativise les grands récits, mais d'autre part, tient mordicus aux corps et aux genres comme des bastions de résistance d'un sujet décentré, dernier survivant du cataclysme annoncé de la fin de l'Histoire. Le postmodernisme accouche d'un survivant qui, tout en se méfiant des récits totalisants, opte pour la production d'un récit « modestement » local, non linéaire, pas effrontément

autobiographique, mais prudemment autofictionnel. À la mort barthésienne de l'auteur a donc succédé la réincarnation, d'entre les ruines lyotardiennes du métarécit, d'une figure mouvante, sceptique, relativiste, éthiquement autoethnographique et stratégiquement anhistorique, qui se produit (et est produite) dans les eaux profondes d'un intertexte duquel elle n'est plus l'auteur/autrice légitime, étant donné son goût de la citation, de la réécriture et de la parodie.

À l'encontre de la tradition romantique, le postmodernisme récuse des notions telles que l'imagination créative, la vocation d'écrivain (comprise non comme une expérience sociale et historique, mais comme un « don ou essence » que vous possédez ou non, et qu'il est impossible d'acquérir, de la même manière que l'on possède à notre insu notre bagage génétique), l'inspiration, l'épiphanie du texte, entre autres. La question de la formation des auteurs et autrices dans les universités reste donc pour le moins épineuse. Paradoxalement, le discours postmoderne partage avec le romantisme cette méfiance, très établie académiquement, selon laquelle toute approche un peu incisive à l'aide des instruments théoriques de l'acte même d'écriture provoque inévitablement ce processus que les biologistes appellent « enkystement » de l'acte en lui-même. L'aura qui nimbe ce mystérieux acte d'imagination créative (sorte de fécondité intertextuelle pour les postmodernes) n'est à la portée des études qu'une fois celui-ci achevé.

Retracer la genèse qui a conduit à l'émergence de la figure de l'auteur dramatique comme une figure particulière d'écrivain, différente de celles du poète épique, du philosophe ou de l'historien, ayant un mode unique de connaissance et de production de son œuvre, est une opération risquée. Il incombe toujours aux chercheurs un moment où ils doivent, comme dans un interrogatoire de police, « balancer des noms et des dates » pour lancer les premiers accords du récit de la genèse, un moment où ils doivent faire débiter l'histoire.

Un auteur comme Alain Viala, dans *Naissance de l'écrivain*, situe la cristallisation de la figure de l'écrivain, telle que nous la connaissons aujourd'hui en Occident, au 17^e siècle (Viala, 1985). Que l'on soit en accord total ou partiel avec la thèse de Viala sur la cristallisation sociale de la figure de l'auteur, l'on y apprend que ce phénomène est le fruit d'un long développement historique. Les premiers germes de cette cristallisation se trouvent dans la gestation et le développement du mode imaginatif-figuratif de la conscience, considérée comme un instrument d'appropriation du monde par l'être humain. Cette forme de conscience imaginative-figurative est indissociable d'une forme

de connaissance dans laquelle le sujet était intrinsèquement (non détaché) partie intégrante de la réalité qu'il prétendait connaître. Autrement dit, il s'agissait d'un stade de conscience antérieur à la conscience logique dans lequel le sujet a la capacité de s'abstraire de l'objet de sa connaissance et que l'on identifie avec l'apparition de la pensée abstraite et le surgissement des sciences.

La genèse de la figure de l'auteur, l'autrice dramatique plonge ses racines dans un phénomène historique de spécialisation dû, entre autres facteurs, à la division du travail humain en général et à celle du travail artistique subséquemment. Cette genèse s'inscrit dans le développement politique et historique des sociétés dans lesquelles elle a eu lieu. Dans le cas de la Grèce antique, par exemple, ce fut au sein d'une société de classe divisée en citoyens libres et en esclaves ayant accès à la pratique démocratique et à ses institutions. C'est durant cette période que les traits fondamentaux de cette figure ont commencé à se dessiner, du moins pour l'Occident. Parmi ces traits fondamentaux, on trouve un processus de division et de spécialisation du travail créateur du poète dramatique, qui se différencie peu à peu dans son développement pratique du rôle du comédien et de celui d'officiant religieux. Les maîtres en écriture, oratoire et philosophie participent eux aussi, de façon indirecte, à l'émergence de la figure du poète dramatique dans sa singularité. Nous trouverons également un affinement graduel de la fonction sociale du théâtre, qui, tout en faisant partie d'un dispositif propre à la sphère religieuse, « glisse » vers des pratiques appartenant aux sphères politiques, éducatives et ludiques de la société. Ces « glissements » de la fonction sociale n'ont pas eu un caractère irréversible. Il suffit pour s'en convaincre de regarder le retour à la prévalence de sa fonction religieuse (porteur et diffuseur d'une idéologie religieuse) durant la période du Moyen Âge, qui sera à nouveau phagocytée par un processus de sécularisation durant la Renaissance.

Nous pouvons dire (ceci évidemment n'est pas exclusif à l'enseignement de l'écriture dramatique, mais touche à toute forme d'enseignement artistique) qu'elle trouve son origine et son développement simultanément dans la sphère du processus d'élaboration et de transmission de la pratique artistique et dans la sphère de l'organisation artistique-sociale concrète dans laquelle celle-ci s'inscrit.

Pour émettre une hypothèse sur l'émergence, la cristallisation et le rôle de la figure de l'auteur dramatique, il faut nous poser la question du type d'information spécifique qu'il est capable

d'extraire du monde ainsi que de la spécificité du moyen d'appropriation du monde dont il dispose en tant que créateur. Comme l'établit M. S. Kagan (1984) dans son approche du processus historique du surgissement de la pensée artistique-créatrice :

« La caractéristique décisive de l'art est l'information artistique spécifique que l'on peut atteindre à travers lui et qu'il porte en lui. L'art fut « inventé » par l'humanité, pratiqué par elle tout au long de son histoire précisément parce qu'il est capable de fournir une information qui ne peut être obtenue par aucun autre moyen d'appropriation du monde, mais aussi parce qu'il socialise le contenu spirituel, autrement dit, il le convertit en patrimoine de ses contemporains et des générations futures. Par conséquent, l'étude sur l'origine de l'art doit répondre aux questions : quand et pourquoi une telle information s'est formée dans la société, et comment l'homme a acquis la faculté de satisfaire un tel besoin ? ⁷⁹ » (Kagan, 1984, p. 211 [Notre traduction]).

3.2 Quel type d'information spécifique les autrices et auteurs dramatiques extraient-ils du monde ?

Le professeur en écriture dramatique de l'Université Nationale de Buenos Aires, l'auteur et metteur en scène argentin Mauricio Kartun, se réfère à la singularité radicale que signifie la création théâtrale en créant un néologisme difficile à traduire en français : « Le théâtre théâtra » (Dubatti, 2009 [Notre traduction]). De même que la caméra photographie la réalité, le théâtre « théâtra », le théâtre ne théâtralise pas, il va plutôt la « théâtrer », autrement dit, il va produire un type de phénomène et de connaissance spécifique que l'on ne peut obtenir que par l'évènement théâtre comme pratique singulière. Les « teatreros⁸⁰ », l'homme ou la femme de théâtre, est celui ou celle dont l'activité artistique consiste en « théâtrer ». Dans cette même veine théâtrologique, si nous considérons les auteurs et les autrices dramatiques comme détenteurs d'un savoir-faire spécialisé, il est possible de poser la question du type particulier d'information que ceux et celles-ci extraient du monde pour en faire du théâtre.

⁷⁹ « La característica decisiva del arte es la información artística específica que puede obtenerse a través de él y que lleva en sí. El arte fue «inventado» por la humanidad y practicado por ella a lo largo de su historia precisamente porque es capaz de proporcionar una información que no puede obtenerse por ningún otro medio de apropiación del mundo, pero también porque socializa los contenidos espirituales, es decir, los convierte en patrimonio para sus contemporáneos y las generaciones futuras. En consecuencia, el estudio del origen del arte debe responder a las preguntas: ¿cuándo y por qué surgió esa información en la sociedad, y cómo adquirió el hombre la capacidad de satisfacer tal necesidad? » (Kagan, 1984, p. 211).

⁸⁰ « Teatreros » : L'une des significations de ce terme dans la langue espagnole est « professionnel du théâtre ».

L'information spécifique que l'auteur ou l'autrice du monde extrait du monde est celle de la représentabilité des actions, des comportements et des relations humaines. Cette représentabilité est comprise comme une activité humaine ludique et consciente qui consiste à reproduire (et à produire, dans le sens de l'invention poïétique) une série de schémas de comportements sociaux et culturels en dehors des conditions qui les ont produits. La motivation, la signification et la finalité de cette reproduction ne sont pas celles de leur origine. Elles sont plutôt associées à un processus collectif codifié de communication, d'évaluation, d'apprentissage, de valorisation et d'appropriation esthétique du monde. En d'autres termes, l'auteur ou l'autrice prend conscience du caractère communicatif, reproductible et révocable des actions humaines exécutées selon une série de codes et de conventions développée historiquement et appelée théâtre.

Cette information possède un caractère éminemment tautologique. L'auteur, l'autrice dramatique prélève du monde un type d'information à propos de la forme d'être et d'agir contenue dans l'action humaine sur la scène sociale et sur la scène théâtrale proprement dite. Cette information contient une dialectique reliant la « scène sociale » et la réélaboration (invention) de cette scène sociale sur la « scène théâtrale » par les moyens spécifiques de la création artistique théâtrale. Le mode d'élaboration artistique spécifique à l'écriture dramatique n'est pas, comme nous pouvons le penser, unidirectionnel : donné vers la scène à partir de la réalité ; elle est également l'action lancée depuis la scène vers la réalité sociale (en usant de ses conventions et du catalogue inépuisable de schémas de comportements sociaux et culturels créés par elle). L'auteur, l'autrice dramatique puise sa matière autant dans la réalité sociale que dans la réalité sociale réélaborée par les moyens de l'art théâtral, devenu patrimoine culturel.

Cela est évident dans les innombrables réécritures des pièces (Œdipe, Médée, Antigone, etc.) qui ont eu lieu depuis l'Antiquité gréco-romaine jusqu'à nos jours. Les comportements et les relations humaines, réélaborés à partir d'un processus de généralisation de leurs traits essentiels (stables) propre à la création artistique, deviennent ainsi des archétypes à travers lesquels nous pouvons non seulement connaître le réel, mais également le transformer et l'enrichir à partir de l'art.

3.3 Origine de la faculté de représentation des actions

Quand et pourquoi se forma dans la société une telle information ? Il est possible que le passage de formes représentées (mimées, dansées) éphémères (elles ne durent que le temps de la présentation) de la chasse vers un support pictural (non éphémère, plus durable) soit à l'origine non seulement de l'expression picturale telle que nous la connaissons aujourd'hui, mais également d'une forme primaire d'organisation des actions, comprise comme une série d'instructions données à propos d'un mode spécifique de réalisation d'une activité. On pourrait y déceler deux intentions : d'une part, celle d'indiquer la manière la plus efficace de mener une activité, comme la chasse, par exemple, et non un simple compte rendu ou « sanctuaire », et d'autre part celle de fixer un événement ou un savoir important. Il s'agirait donc d'une forme « documentaire » à visée pratique.

Si nous partons de l'idée que l'écriture dramatique est une écriture pour la représentation (une écriture de la représentabilité), les composantes « performative » et indicative (la manière dont cette représentation doit être menée) forment une partie des caractéristiques formelles du texte dramatique. Ces indications et orientations sont proposées non seulement dans les didascalies, mais également dans les codes associés à chaque genre littéraire, les spécificités propres au style, bref à la matérialité de l'œuvre. En tenant compte de ce qui précède, il nous semble plausible de dire que l'information élaborée à partir du degré de représentationalité des actions, des comportements et des relations humaines trouve son origine, en suivant Kagan, dans le processus de perfectionnement des activités liées à la survie de l'espèce humaine et étroitement lié au processus historique de la formation de la pensée artistique-créatrice.

3.4 Comment l'homme acquit la faculté de satisfaire une telle nécessité ? Quelques hypothèses.

Une première hypothèse consiste à supposer que la conjoncture sociale ayant rendu possible l'émergence de la figure de l'auteur et de l'autrice dramatique, du moins telle que nous la concevons en Occident, fut les concours tragiques organisés en Grèce depuis le VI^e siècle av. J.-C.

Avant sa réinvention par le romantisme, le poète dramatique était donc (à l'instar du lutteur, du coureur ou du lanceur de javelot) une espèce d'« athlète de la thérapie sociale de groupes », dont la discipline de compétition consistait à purger les affects par le biais de la terreur et de la pitié. Pour cela, le poète dramatique participait à un concours duquel il pouvait sortir vainqueur ou vaincu.

L'émergence de la figure de l'auteur et l'autrice dramatique est peut-être due aux gagnants des concours tragiques, qui sont une réplique ancienne de nos émissions de télé-réalité du type « La voix ». Cette consécration, donnant aux poètes les moyens matériels concrets de réalisation de leurs œuvres dans le cadre d'un événement politico-religieux appelé Dionysies, a peut-être contribué non seulement à statuer un « corps de métier », mais également à avoir une influence non négligeable sur les composantes techniques et stylistiques des œuvres.

Il faudrait peut-être ajouter que, comme nous le rappelle la philosophe Martha Nussbaum :

« Mais on n'avait pas mesuré ni suffisamment reconnu à quel point Platon et Aristote partageaient la préoccupation des poètes tragiques quant au rôle de la fortune dans la formation des vies que les humains réussissent à accomplir, ni que de nombreux liens reliaient les poètes et les philosophes. [...] Il me semblait que les cloisons entre les spécialités qui caractérisent la vie moderne avaient obscurci pour nous cette évidence : dans l'Athènes des V^e et des IV^e siècles avant J.C. beaucoup voyaient dans les poètes tragiques la source essentielle des idées éthiques. Les philosophes eux-mêmes se considéraient comme des concurrents, et non pas simplement comme des collègues d'un domaine voisin. Et ils se faisaient concurrence aussi bien dans la forme que dans le contenu en choisissant des stratégies qui leur paraissaient être vraisemblablement les mieux adaptées pour révéler à leurs élèves quel genre de réalité sur le monde ils tenaient pour vrai ». (Nussbaum, 2001, p. XXXV)

Donc, cette figure était aussi le produit d'un contexte social et politique bien défini, à l'intérieur duquel il accomplissait une fonction spécifique, une fonction plus proche de la régulation politique de la vie citoyenne⁸¹ que de la promotion de la jouissance esthétique en privée du citoyen.

Une autre hypothèse possible est que la figure de l'auteur dramatique serait le résultat d'une évolution des stratégies littéraires par le biais de traitements spécifiques du langage. Nous pourrions par exemple observer une évolution entre le traitement du langage chez un poète élégiaque comme Archiloque, créateur du ton poétique dit « anti-épique », et l'appropriation et le développement de ces stratégies formelles chez un auteur comique comme Aristophane, ou encore l'influence majeure d'Homère dans la consolidation du genre tragique chez des auteurs comme Eschyle. Cette idée était déjà celle d'Aristote, qui, dans sa *Poétique*, présente la figure d'Homère comme celle du précurseur du tragique et du comique (Alaux, 2007). Cette évolution des stratégies littéraires par

⁸¹ Voir à ce propos Eagleton (2003).

le biais de traitements spécifiques du langage serait également imputable à ce que la philosophe Maria Zambrano définit comme « la nécessité qu'a la vie de s'exprimer ».

Zambrano écrit, dans son essai de 1943 intitulé *La confession, genre littéraire*, que :

Ce qui différencie les genres littéraires les uns les autres est la nécessité de la vie qui les a engendrés. On n'écrit certainement pas en fonction des nécessités littéraires, mais par la nécessité qu'a la vie de s'exprimer. À l'origine commune, la plus profonde, des genres littéraires, il y a la nécessité de la vie de s'exprimer, ou celle que l'homme a de dessiner des êtres différents de lui ou de capturer de créatures fuyantes. La nécessité la plus ancienne fut la plus éloignée de l'expression directe de la vie. La poésie primitive, comme on le sait, est un langage sacré, c'est-à-dire objectif au plus haut point. (Zambrano, 2007, p. 29)

Selon Zambrano, il existe un type particulier d'exigence existentielle propre à l'être humain et à son mode d'être, d'expérimenter et de connaître la réalité. Cette exigence peut être satisfaite par le biais d'un genre « littéraire » capable de codifier et de restituer le mieux possible cette nécessité humaine (cette nécessité serait autrement insatisfaite par le biais d'un autre genre littéraire dont la restitution serait pour ainsi dire inadéquate). Le livre des morts égyptien aurait convenu à la nécessité d'une réponse à l'interrogation sur l'au-delà dans la société esclavagiste égyptienne, mais ne serait pas tout à fait adapté à la raison d'État qu'oppose Créon à Antigone dans la démocratie grecque. Le genre théâtral, tel que nous le connaissons, serait donc né d'une « nécessité de la vie » (nécessité non résolue par d'autres moyens, comme la philosophie ou la pratique religieuse, par exemple) : nous représenter nos actions et nos émotions, sans que celles-ci modifient le cours effectif de l'existence. Ainsi, nous pourrions trahir sans trahir, commettre l'inceste sans le commettre, transgresser la loi sans la transgresser, mourir sans mourir, aimer sans aimer et peut-être comprendre quelque chose à tout cela. Le genre littéraire appelé théâtre répond donc à une nécessité : celle de l'être humain de s'exprimer par la représentation de lui-même, à travers lui-même, sans autre forme de médiation.

Cette thèse « aristotélicienne » trouverait un soutien chez un historien de la littérature théâtrale, adepte d'un type de formalisme tendant à concevoir l'histoire littéraire comme une succession de

stratégies, ou « effets d'étrangeté », portées sur le langage. Cependant, elle laissera sceptiques les tenants d'une approche de type sociohistorique du théâtre⁸².

Une troisième hypothèse pourrait être de présenter l'auteur, l'autrice dramatique comme la figure littéraire qui incarne la fin de cette utopie qu'était la forme narrative épique.

Pour l'épique, la signification ou l'essence de l'œuvre était immanente à la vie, tandis que pour cette forme nouvelle pratiquée par l'auteur tragique qu'est la forme théâtrale, forme qui détruit la continuité de la narration épique et ne présente que des instants de crise, signification et existence vont s'opposer. C'est la réponse d'un critique comme Georg Lukács, pour qui, comme le souligne Jameson (1971) dans son essai *Pour défendre Georg Lukács*, le développement des formes littéraires dans la Grèce Antique donne le modèle conceptuel pour l'analyse du roman moderne⁸³.

L'auteur dramatique serait donc celui qui pratiquera une forme littéraire assujettie à de nouvelles conventions formelles (touchant les notions de temps, de lieu et d'action) mais qui conservera une vision du monde héritée de l'épopée épique. Il conservera, entre autres, le ton solennel, la profondeur ontologique, le choix des héros parmi la classe dirigeante, les figures des dieux anthropomorphes, la notion de démesure (*hybris*), d'exigence morale (*arété*), le désarroi face à la fortune (*tyché*).

Ces hypothèses laissent supposer que l'émergence de la figure de l'auteur dramatique est intimement liée à un contexte sociohistorique concret, celui de la démocratie athénienne, où sa pratique était un instrument de régulation de la vie citoyenne, ainsi qu'au développement des

⁸² C'est en effet la position de Goldman (1959) pour qui chaque genre littéraire manifeste le positionnement social d'un sujet dans son rapport au système de classes. À tort, la vision de Kagan pourrait être qualifiée d'essentialisme moralistico-esthétique.

⁸³ Lukács définit trois phases dans la littérature grecque, une première qui est celle de l'épique où la signification ou l'essence continue d'être immanente à la vie (la narration épique est seulement possible quand la vie quotidienne est perçue comme étant immédiatement compréhensible). Juste après cette utopie dans laquelle l'essence et la vie ne forment qu'une seule chose se situe la tragédie où la signification et l'existence quotidienne vont s'opposer entre elles, ne coïncidant qu'au moment de la crise tragique où le héros les réunit dans l'instant de son agonie. À cette deuxième phase suivra l'apparition de la philosophie platonicienne (Jameson, 1971).

formes narratives, notamment celle de la forme épique, vers une forme narrative différemment codifiée, destinée à être représentée par des acteurs, des chanteurs et des danseurs devant un public.

Cependant, cette conclusion, qui respire trop le manuel scolaire, laissera sur leur faim les philosophes comme Martha Nussbaum, qui voient dans la figure du poète tragique un penseur vigoureux de la conduite éthique pouvant conduire à l'eudaimonia. Comme le démontre Nussbaum, l'une des préoccupations majeures de cette synthèse entre les aspirations privées et publiques que fut la dramaturgie grecque, est l'aspiration à l'autosuffisance rationnelle dans la pensée éthique. Cette aspiration peut être caractérisée par l'envie de mettre à l'abri de la fortune le bien de la vie humaine par le pouvoir de la raison.

Pour Nussbaum (2001), la figure du poète tragique grec représente déjà, dans la Grèce antique, celle de « l'homme de lettres » tel que le XVIII^e siècle va l'imposer. Pour Voltaire, par exemple, un homme de lettres se définit moins par l'ensemble de ses œuvres publiées que par la fonction de propagation de l'esprit philosophique au sein de la société. Au XVIII^e siècle, celui qui accomplit la fonction de vulgarisation du savoir peut, selon cette conception, prétendre appartenir à la même catégorie que les philosophes. Cette notion avait par ailleurs permis en 1761 à un futur homme de théâtre comme Casanova de se présenter à l'encyclopédiste comme homme de lettres, bien qu'il n'eût rien publié.

Quoi qu'il en soit, nous devons composer avec ce paradoxe si bien exposé par Dubatti :

Si le théâtre est un évènement vivant, l'histoire du théâtre est l'histoire d'un théâtre perdu ; l'histoire du théâtre perdu ; l'histoire du théâtre implique l'hypothèse épistémologique de cette perte, ainsi que le défi de l'« aventure » qui consiste à partir à la recherche de cette pratique perdue afin de décrire et de comprendre sa dimension théâtrale et humaine (sans jamais tenter de la « restaurer » dans le présent)⁸⁴. (Dubatti, 2011, p. 32 [notre traduction]).

⁸⁴ Citation originale : « Si el teatro es acontecimiento viviente, la historia del teatro es la historia del teatro perdido; la historiología teatral implica la asunción epistemológica de esa pérdida, así como el desafío de “aventura” que significa salir a la busca de esa cultura perdida para describir y comprender su dimensión teatral y humana (aunque nunca para “restaurarla” en el presente) » (Dubatti, 2011, p. 32).

3.5 Une situation pédagogique du type potentiel : Les poétiques théâtrales comme tentative de sédimentation d'un ensemble des règles, des procédés techniques et des stratégies discursives

Nous savons en effet très peu de choses sur la situation pédagogique dans laquelle cette forme spécifique de narration par à-coups, « des instants culminants d'une crise, des fragments irréguliers et instables dans leurs propres structures » selon la vision de Georg Lukács, était enseignée ou du moins transmise. Cependant, il y a bien eu une préhistoire à l'apprentissage de l'écriture dramatique. Nous pouvons déduire qu'il s'agissait d'un type de situation pédagogique « non formalisée » ou « potentielle », en ce sens qu'il ne s'agissait pas d'un savoir spécifique, encadré, systématique, théorisé et pratiqué dans des institutions investies d'une fonction pédagogique, comme celui des savoirs philosophiques ou mathématiques, mais d'une situation pédagogique où l'instruction aurait pu avoir lieu dans et par la pratique théâtrale elle-même, dans l'événement-théâtre dans toute sa complexité. Elle était une situation pédagogique interne à la pratique du théâtre.

Cette situation pédagogique non formalisée ou potentielle opérait sa synthèse à la fois dans la sphère privée (un individu éduqué qui écrit du théâtre) et dans la sphère publique (les auteurs écrivent selon un canon qu'ils thématisent et formalisent au fur et à mesure qu'ils le développent). Les normes de régulation de cette pratique seront dégagées de la fonction qu'elle occupe dans la sphère publique, elle-même régulée par la sphère religieuse, éthique, ainsi que par la sphère politique. Il est plausible de penser que les normes esthétiques et idéologiques régulatrices de l'activité théâtrale provenant de la sphère publique aient contribué à la mise en place de cette « situation pédagogique potentielle » basée sur l'intégration, le développement et la reproduction d'un modèle d'écriture ayant cristallisé en genres (tragédies et comédies) et s'étant imposé en tant que pratique publique dépassant largement la sphère religieuse et explorant entre autres, la sphère du comportement éthique en vue d'accéder à la vie bonne.

La première tentative de théorisation de cette pratique à la fois individuelle et publique qu'est l'écriture dramatique arriva sur le tard, deux siècles après l'apparition de la tragédie, ce fut la Poétique d'Aristote⁸⁵.

Alors, c'est bien la pratique théâtrale, elle-même, sa propre « situation pédagogique potentielle ». C'est donc au sein de ce réseau que sera acquise l'expertise nécessaire au métier d'auteur dramatique. On devient auteur dramatique en réécrivant les malheurs d'Œdipe, de Médée, d'Hécube et cela « s'apprend » en partie, de façon indirecte, dans les académies des philosophes, dans les écoles des sophistes, mais essentiellement en allant au théâtre, en pratiquant « la pitié comme un sport »⁸⁶, en étant spectateur, en étant connaisseur de règles de composition des tragédies et des comédies.

Cette situation d'apprentissage non formalisée du métier d'auteur dramatique demeurera quasi inchangée jusqu'à la fin de la première moitié du XX^e siècle, quoique régulée tout au long de son histoire par des traités.

Les poétiques théâtrales constituent des tentatives plus ou moins heureuses de sédimentation d'un ensemble de règles, de procédés techniques et de stratégies discursives pour répondre à un état des lieux impliquant non seulement la pratique théâtrale elle-même, mais aussi, et peut-être davantage, l'ordre idéologique qu'elles labellisent autant qu'elles en sont le produit. Les poétiques sont autant

⁸⁵ Aux questions « Qu'est-ce que la Poétique ? », « Qu'est-ce que la Poétique et à qui est-elle destinée ? », « Est-ce un manuel de composition à l'usage des poètes ? un ouvrage de philosophie ? ou bien de critique littéraire ? », Guillaume Navaud répond : « Cet enjeu crucial de la place de la Poétique dans le corpus et le projet d'Aristote est posé presque d'emblée dans l'introduction de Pierre Destrée : il détermine de fait la manière dont on lit le traité. On ne sera pas surpris que P. Destrée affirme que "la Poétique est [...] un traité proprement philosophique et non un simple manuel technique" dans la mesure où ses auditeurs du Lycée se formaient à la compréhension du monde et non au *creative writing*. On peut en revanche être un peu plus étonné que P. Destrée, relevant, après d'autres, la tension dans le traité entre le "discours descriptif" (par lequel Aristote se fait historien de la littérature grecque) et le "discours normatif" (par lequel il théorise ce qu'est le meilleur poème), en vienne à identifier la portée philosophique de l'ouvrage à l'éducation du jugement de goût de ses auditeurs ou lecteurs, en adoptant une hypothèse défendue par deux historiens de la critique littéraire antique, Yun Lee Too et Andrew Ford. Une chose est en effet de voir en Aristote un précurseur de l'histoire, de la critique et de la théorie littéraires (ce qu'il est à un titre éminent), une autre d'affirmer que ces enjeux constituent l'objet propre et la motivation essentielle de la Poétique — ce qui conduit à circonscrire assez étroitement la portée philosophique de l'ouvrage, et réagit par ricochet sur la manière dont on le commente et le traduit » (Navaud, 2022, p. 14).

⁸⁶ « La pitié c'est un sport de spectateur » (Eagleton, 2003, p. 216 [Notre traduction]).

les œuvres elles-mêmes que les discours normatifs sur les modes de production des œuvres. Les considérer uniquement sous l'angle normatif esthétique revient à les appauvrir et à les vider de leur fonction culturelle, car leur signification dépasse amplement la sphère de la seule culture artistique en établissant des rapports complexes avec les autres formes de discours (philosophiques, sociologiques, scientifiques, religieux, politiques) qui composent la pratique humaine dans sa totalité. Cela est aisément observable dans *La poétique* d'Aristote, dans *L'art nouveau de faire des comédies* de Lope de Vega, dans le *Petit Organon pour le théâtre* de Brecht ainsi que dans les *Thèses sur le théâtre* du philosophe et dramaturge Alain Badiou.

Il faut souligner que, comme il sied à tout phénomène culturel complexe, des variations se sont produites à l'intérieur même de la situation pédagogique évoquée plus haut. La variation la plus importante est, me semble-t-il, celle qui a trait à l'exercice du métier d'auteur (très souvent associé à celui de metteur en scène et directeur de troupe) à l'intérieur des troupes de théâtre pendant le XVI^e et le XVII^e siècle en Europe. L'auteur dramatique écrit en quelque sorte à l'intérieur de la machine théâtrale, et son système de référence en écriture ne sera plus exclusivement celui dégagé des modèles littéraires en vigueur, mais il sera fortement modulé par les besoins pratiques, les comportements et les orientations esthétiques particuliers à la troupe.⁸⁷ Ce phénomène exercera une influence déterminante sur l'exercice du métier d'auteur, car il cadre la production de matériaux textuels sous le régime des normes esthétiques produites par la pratique vivante du métier.

La thèse la plus répandue concernant la création d'une situation pédagogique spécifique à l'enseignement de l'écriture dramatique dans un cadre universitaire, situation qui serait l'ancêtre des futurs ateliers d'écriture dramatique, est celle qui pointe vers la mise en œuvre de programmes de « *creative writing* »⁸⁸ dans certaines universités américaines.

⁸⁷ Cette affirmation appelle toutefois des nuances. Au XVII^e siècle, le régime des règles dramatiques concurrence celui des emplois au sein de la troupe ; la réputation et le prestige des auteurs leur confèrent parfois un pouvoir tel que certains s'autorisent à ne pas tenir compte de la hiérarchie qui régit la distribution des rôles. Il faut voir ces deux régimes comme une dialectique.

⁸⁸ Terme traduit habituellement par « écriture créative » en français.

C'est la conclusion des travaux d'une auteure comme Anne-Marie Petitjean dans sa thèse soutenue en 2013, *La littérature sur le métier : Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec* et reprise par Thibault Fayner.

Dans sa thèse doctorale, soutenue en 2015 et intitulée *Transmettre l'art d'écrire pour le théâtre*, Thibault Fayner soutient que :

Après-guerre la pratique du *creative writing* se diffuse bien au-delà de l'université d'Iowa. Des cursus de troisième cycle sont créés dans les universités de Denver, Stanford et Cornell à partir de 1947. L'objectif du *creative writing* évolue également. Il s'agit toujours d'enseigner autrement la littérature, mais certains cursus visent aussi très directement à former une nouvelle génération d'écrivains. (Fayner, 2015, p. 136).

3.6 Trois scénarios possibles pour l'instruction au métier d'écriture dramatique

En tenant compte des deux modes sous lesquels se présente historiquement la situation pédagogique propre à l'instruction au métier d'écriture dramatique (une situation non formalisée ou du type potentiel et une situation pédagogique formalisée), nous pouvons recenser au moins trois scénarios possibles de cette instruction.

1. Le scénario de la formation autodidacte

Le scénario de la formation autodidacte est très complexe à observer et n'est généralement accessible qu'à travers les récits des artistes sur leur propre formation, des récits qui sollicitent le travail toujours risqué de la mémoire dans la reconstruction historique d'un parcours de formation. Il est périlleux pour le chercheur de dégager un « modèle d'instruction » à partir de l'ensemble de la formation de Tchekhov, par exemple. Quelle est la part de ses études scientifiques pour devenir médecin ou de sa pratique intense comme nouvelliste ou encore comme « écrivain de plateau » mené auprès des comédiens et de Constantin Stanislavski qui devrait être privilégiée ? Faudrait-il plutôt chercher du côté de l'influence de la pédagogie de la « Formation de l'acteur » sur l'instruction consciente de l'auteur dramatique ?

2. Le scénario institutionnel

En deuxième lieu, nous trouvons un type de canevas pouvant être désigné comme « scénario institutionnel ». Il s'agit d'un type de scénario pouvant émerger de l'étude comparée des programmes pédagogiques institutionnels (mais aussi des comptes rendus d'expériences menées hors du cadre des institutions du savoir, comme des ateliers d'écriture dramatique dite « amateur »⁸⁹) ayant comme objectif explicite cette instruction. Ce scénario aurait l'avantage de nous donner accès aux orientations méthodologiques à partir desquelles nous pourrions éventuellement dégager des constantes ou des « invariables » relatives aux capacités à créer et aux contenus à transmettre, ainsi qu'un certain consensus non explicite touchant le modèle du sujet à instruire. Il présente toutefois l'inconvénient de se révéler souvent en décalage avec les enjeux réels et constamment changeants que l'on rencontre sur le terrain de la pratique artistique extra-académique. Celle-ci a une incidence considérable sur la création de la situation pédagogique propre à l'instruction au métier d'auteur.

3. Le scénario résultant d'une observation participante

Un troisième scénario possible est celui qui résulte d'une observation participante pouvant être réalisée par le ou la pédagogue-chercheur ou chercheuse dans sa propre pratique d'enseignement ou dans celles des autres. Ayant pour objet d'étude sa propre pratique d'enseignement, il, elle peut tenter de conscientiser et d'observer le processus de construction du savoir destiné à la transmission de connaissances et à la création de besoins, ainsi que l'impact de sa transmission sur les étudiantes et étudiants-créateurs. Ce scénario a l'avantage d'être en prise directe avec la situation pédagogique réelle, dans un rapport complexe de syntonie et de réticence, d'une part, avec la pratique de l'écriture théâtrale telle qu'elle est vécue et pratiquée en dehors de l'institution d'enseignement et, d'autre part, avec les orientations et les buts pédagogiques que l'institution se donne.

Le risque principal lié à ce type de scénario est de tomber dans le piège d'une construction narrative autoréférentielle inspirée de l'expérience éducative observée et pratiquée, puis de valider sa recherche selon des critères uniquement subjectifs, glanés exclusivement dans le « journal intime » de l'artiste-pédagogue. Autrement dit, la tentation serait d'élaborer une grille servant à la description et à l'analyse de la situation pédagogique propre à la transmission du métier d'écriture

⁸⁹ Voir les travaux de recherche de Fayner (2015) et Bourget (2022) antérieurement cités.

dramatique dans sa spécificité et ses contradictions dialectiques, au profit d'un récit à mi-chemin entre le carnet anthropologique et le récit d'autofiction.

Les pages qui vont suivre privilégient ce troisième scénario, et cela pour trois raisons que nous développerons plus tard, mais que l'on peut déjà nommer :

1. La première est qu'un nombre non négligeable d'enseignants sont historiquement, et sont aujourd'hui encore, des artistes-pédagogues qui ne sont pas formés dans le champ scientifique de la pédagogie de l'art. Cette situation va contribuer dans une grande mesure à produire la spécificité même de la situation éducative propre à l'instruction au métier d'écriture dramatique.
2. La deuxième raison est étroitement liée à la première ; elle tient à l'influence directe qu'exerce, sur les orientations esthétiques, idéologiques et pratiques de l'instruction au métier de l'écriture dramatique, la pratique artistique concrète que les artistes-pédagogues mènent ou ont menée en dehors du cadre de l'enseignement. D'une façon générale, l'auteur, l'autrice se trouvant dans une situation pédagogique institutionnalisée est appelé à orienter la transmission de son savoir-faire en tenant compte du cadre pédagogique proposé par l'institution. Ce cadre peut se révéler une source de conflit entre les exigences méthodologiques requises par l'institution et les méthodes parfois peu orthodoxes employées par les artistes-pédagogues pour transmettre leur savoir-faire. Il peut également donner lieu à un formidable laboratoire pédagogique et artistique.⁹⁰ Il y a là, me semble-t-il, une zone d'indétermination qui rend la situation pédagogique propre à l'instruction au métier d'écriture dramatique dans le milieu universitaire très féconde et particulièrement intéressante à observer, étant donné les diverses stratégies qu'elle est obligée d'adopter ou de faire naître pour accomplir une telle mission.

⁹⁰ Notons au passage que cette situation est moins présente dans des contextes comme celui proposé par le Centre des Auteurs Dramatiques, le CEAD, contexte d'accompagnement des auteurs, où le cadre institutionnel proposé n'est pas à proprement parler un cadre pédagogique de l'enseignement de l'écriture dramatique.

3. En dernier lieu, pour saisir toute la richesse dialectique produite par la friction entre la « poétique pédagogique institutionnelle », dans le sens d'un idéal pédagogique d'instruction et les « poétiques pédagogiques privées des artistes-pédagogues », il est nécessaire de les mettre en perspective par un processus d'observation de longue durée. Ce processus a pour objectif de mettre en place une pratique systématique d'observation de la situation pédagogique et non pas de réguler ou d'évaluer des modèles théoriques portant sur l'enseignement du métier d'auteur dramatique. Ce qui nous intéresse davantage, c'est l'observation de la situation pédagogique visant l'instruction au métier d'auteur dramatique, plus que l'inventaire des modèles théoriques qui peuvent en découler.

Il va sans dire que la nature de ces trois scénarios est hybride et que le ou la pédagogue-chercheur ou chercheuse, si elle, il veut rester objectif, se doit de prendre en compte une telle hybridation, allant même jusqu'à faire appel à celle-ci pour raffiner sa méthode d'observation. Il nous semble également évident qu'il existe d'autres scénarios relatifs à l'éducation des auteurs et autrices de théâtre, notamment celui qui est devenu un « classique » et dans lequel les auteurs et autrices, qu'ils ou elles soient romanciers et romancières, scénaristes, auteurs et autrices dramatiques ou poètes, reçoivent l'appel (du latin *vocare*, appeler) à s'engager en littérature comme jadis on entrait en religion. L'auteur ou l'autrice reçoit donc l'appel de la littérature et entre dans les ordres avec une assurance que l'on imagine bienfaisante. Cet appel se fait déjà très souvent entendre pendant l'enfance, et plus précisément pendant les lectures d'enfance. À propos de cela, Graham Greene écrit dans un texte alors qu'il était âgé :

Peut-être les livres n'ont-ils d'influence profonde sur notre vie qu'au cours de l'enfance. Plus tard, nous admirons, nous sommes divertis, parfois même amenés à modifier certaines opinions déjà faites, mais il y a bien des chances pour que nous ne trouvions dans les livres qu'une simple confirmation de ce qui est déjà dans notre esprit. [...] Que tirons-nous aujourd'hui de nos lectures qui puisse égaler l'exaltation et la révélation de ces quatorze premières années ? [...] C'est dans ces tendres années qu'il convient de chercher le moment crucial, l'heure où la vie prit une orientation nouvelle dans son cheminement vers la mort. (Greene, 1988, p. 15.)

Dans ce scénario « heureux » où, durant les tendres années, « la vie prit une orientation nouvelle dans son cheminement vers la mort », tout est question de suivre le courant, d'aller de constat en affirmation.

Le cheminement le plus plausible est, à mon avis, celui du hasard, de la non-causalité et de la mésaventure heureuse : l'auteur ou l'autrice entre en écriture à son insu. Il y entre souvent au milieu d'une crise, d'un temps mort, ou pendant sa convalescence. Dans une interview du 6 août 2023, l'écrivain Sylvain Tesson déclare : « Je me suis mis à écrire parce qu'il me plaisait le soir de passer des longues heures qui précédaient le sac de couchage à écrire ce que j'avais vécu. Puis j'ai écrit un livre ». (Tesson, 2023)

CHAPITRE 4

La situation éducative propre à l'initiation au métier d'écriture dramatique

Existe-t-il une situation pédagogique spécifique à la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'auteur et d'autrice dramatique ? En quoi consiste sa spécificité ? Quels sont les principes méthodologiques qui structurent une telle situation ?

Commençons par noter qu'en éducation, il est possible de faire une distinction entre une situation éducative structurée sur la création d'un système de besoins⁹¹ chez les étudiantes et étudiants et une situation éducative basée prioritairement sur la transmission de connaissances ou sur la création de capacités. Des penseurs importants en pédagogie de l'art comme Moisei S. Kagan postulent que la connaissance ne détermine pas à priori la conduite des individus ou, dit autrement, leur manière d'appréhender et de rendre compte du monde par la création artistique, la recherche scientifique ou l'action morale. Selon lui, quand les centres de savoir et la famille tentent de transmettre des valeurs (politiques, morales, esthétiques et autres) de la même façon qu'ils transmettent des connaissances, sous la forme de vérités, de dogmes et de règles, celles-ci peuvent être apprises, assimilées, mais elles ne se transformeront pas en posture vitale, en conviction interne, en cosmovision, voire en source d'enthousiasme pour la personne (Kagan, 1981). Ceci est compréhensible par le fait que le mécanisme psychologique de transmission de valeurs est essentiellement différent de celui de transmission de connaissances⁹². Le phénomène concerne également une situation pédagogique fondée sur la création de capacités, tel que nous comprenons ce terme aujourd'hui en pédagogie. La création des capacités ne conduit pas nécessairement à une structuration intérieure de la conscience morale, scientifique ou esthétique, ni à la réalisation de cette conscience par et dans la création artistique, pour reprendre les termes d'Iris Murdoch.

⁹¹ Voir le premier chapitre.

⁹² Cette précision concernant l'éducation de l'individu comme étant la formation d'un système de besoins et d'aptitudes et non d'un système de connaissances est essentielle lors de l'analyse de la transmission du métier d'auteur dramatique, car elle se heurte de plein fouet à cette vision si polémique en éducation ayant tendance à placer « la création de capacités » au centre même du processus éducatif.

L'objet de ce chapitre est la description d'une situation éducative artistique servant la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'auteur, d'autrice dramatique dans un cadre pédagogique universitaire d'initiation à cette matière, tel que je peux l'exercer et la théoriser. Ma vision repose sur l'idée que cette situation peut se structurer, du point de vue pédagogique, à l'aide de modélisations de situations créatives d'écriture dramatique (ou scénarios d'écriture dramatique) auxquelles, nous présumons, une autrice ou un auteur dramatique doit irrémédiablement se mesurer lors du processus de création d'une œuvre.

La première partie est dédiée à un bref rappel des traits généraux permettant de mieux saisir ce qui est défini comme « situation éducative » de façon générale. La deuxième partie entre en profondeur dans les aspects qui font la spécificité de la situation éducative artistique concernant l'instruction au métier d'écriture dramatique dans un cadre universitaire. Comment s'oriente-t-elle par rapport à l'ensemble des cours ? Quelle place occupe-t-elle dans cet ensemble ? Quelle synthèse les personnes étudiantes désirant devenir des auteurs et des autrices doivent-elles opérer ? Quel est le modèle d'autrice et d'auteur qui oriente nos choix pédagogiques ? D'où provient un tel modèle ? Quelle est la particularité d'une telle situation éducative ? Comment peut être qualifié le savoir détenu par l'artiste-pédagogue ?

4.1 La situation éducative : quelques caractéristiques générales

Avant d'entrer en profondeur dans la spécificité de la situation éducative, rappelons brièvement quelques traits généraux permettant de mieux saisir ce qui est défini comme « situation éducative ».

La situation éducative est définie par Herbert (cité par Van der Maren [1964]) selon les traits suivants : 1) Une personne censée savoir, 2) a des contacts réguliers, 3) avec un groupe, 4) de personnes censées apprendre, 5) dont la présence est obligatoire, 6) pour leur enseigner, 7) un contenu socialement donné.

Bien qu'avec de très fortes nuances, nous retrouvons les traits exposés par Herbert dans la situation éducative propre à l'instruction au métier de l'écriture dramatique dans le cadre de la pédagogie universitaire. Ces nuances ont trait aux points suivants.

- 1) La situation éducative artistique servant la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'auteur, d'autrice dramatique dans un cadre pédagogique universitaire vise (ou se doit de viser) à la fois la formation d'un système de besoins d'un type particulier chez les étudiantes et étudiants-créateurs et la communication d'un ensemble de connaissances leur permettant d'explorer et de satisfaire de tels besoins.

Cette situation articule de manière dialectique trois registres pédagogiques consubstantiels :

a) un premier concernant la formation d'un système de besoins qui se traduit par une forme de conduite esthétique⁹³ pouvant mener à un mode d'appropriation, d'évaluation et de transformation du monde par l'acte de création qu'implique l'écriture dramatique ; b) un deuxième propre à la transmission d'un synthème de savoirs liés à des expériences concrètes et à des techniques de création artistique ; c) un troisième présentant une situation spécifiquement créative, elle-même composée de deux niveaux : un niveau psychologique, où elle se déploie en une contemplation esthétique (connaissance des œuvres passées et contemporaines et des styles, conduisant à une capacité évaluative) et un niveau pratique, où elle se dénoue en une action créative raisonnée (la production d'œuvres ou de fragments d'œuvres).

- 2) La situation éducative artistique servant la transmission d'un savoir-faire relatif au métier d'autrice, d'auteur dramatique dans un cadre pédagogique universitaire québécois doit sa spécificité, entre autres facteurs, au fait qu'elle constitue un sousystème à l'intérieur de la sphère de la culture artistique dont elle sert le développement, tout en demeurant une branche particulière de production de connaissances dans un système d'éducation où la pédagogie de l'art en tant que science de l'éducation artistique ayant un objet et une méthodologie propre, n'est pas le principe général structurant⁹⁴. Ceci implique que son développement peut se heurter – et dans les faits se heurte – à des perspectives, des visions et des prises de décisions émanant d'une logique pédagogique institutionnelle non spécialisée en pédagogie de l'art. L'exemple le plus apparent de cette problématique est,

⁹³ Dans le sens de la connaissance sensible.

⁹⁴ Dans les cas des universités, des conservatoires et des écoles d'art en général, la pédagogie de l'art constitue le principe structurant essentiel de l'organisation et de la transmission des savoirs.

me semble-t-il, celui concernant la place que doivent occuper les humanités (histoire de la philosophie, philosophie de la culture, esthétique, histoire de l'art, histoire, littérature, etc.) dans la formation universitaire des étudiantes et étudiants en art dramatique. Je fais concrètement référence à une logique d'isolement des humanités – résultat d'une vision entrepreneuriale de l'université⁹⁵ – qui a une incidence particulièrement handicapante sur les formations artistiques.

- 3) Le type de savoir possédé par l'enseignant ou l'enseignante : lequel peut provenir d'une formation universitaire ou d'un autre type de formation, ou d'un savoir pratique de type privé provenant de l'expérience personnelle et émanant d'une pratique créative individuelle, autour duquel il n'y a pas de consensus académique explicite. Ce type de savoir peut également être accompagné d'un cadre théorique pédagogique défini par une hypothèse. L'idéal serait un type de savoir capable de produire et de transmettre des connaissances, de créer et de développer des nécessités, le tout étant ancré à la fois dans une pratique artistique expérientielle et dans une réflexion théorique critique expérimentale sur ses propres présupposés pédagogiques.
- 4) Le contenu à transmettre, composé d'une part par le savoir-faire pratique et théorique détenu par l'enseignant ou l'enseignante et orienté généralement selon le cadre pédagogique contraignant ou relativement ouvert proposé par l'institution d'enseignement concernée et qui, d'autre part est « coproduit », pour ainsi dire, par les étudiantes, étudiants-créateurs eux-mêmes sous la forme concrète d'œuvres ou de fragments d'œuvres dramatiques. C'est dans ces œuvres ou fragments d'œuvres que nous pouvons trouver à l'état de réalisation concrète plusieurs aspects relatifs au savoir-faire que les étudiantes et étudiants-créateurs sont censés s'approprier et développer pendant le processus d'apprentissage. En ce sens, une partie importante de la transmission du métier passe par l'induction et le développement chez les étudiantes et étudiants-créateurs d'une forme particulière de présence cognitivocréative⁹⁶. Ce mode spécifique de présence ou d'attention

⁹⁵ « Cependant, il ne peut pas non plus y avoir d'université au sens plein du terme lorsque les humanités existent isolément des autres disciplines. Le moyen le plus rapide de dévaluer ces matières - en plus de s'en débarrasser complètement - est de les réduire à une belle addition ». (Eagleton, 2010, [Notre traduction]).

⁹⁶ Nous revendrions sur cette notion clé de « présence ou attention cognitive-créative ».

cognitivocréative porte non seulement sur des mécanismes propres à l'utilisation du langage dans la sphère communicative dont il se sert de manière intuitive dans la création⁹⁷, mais également sur la métacognition à l'œuvre dans le processus créatif et de formation.

- 5) Les formes de transmission de ce savoir puisque, s'agissant d'un processus à la fois pédagogique et créatif dont l'activité créative (l'expérience concrète de création de l'œuvre dramatique) filtre, pour ainsi dire, l'activité éducative, le savoir peut être communiqué non pas tant par la transmission directe des concepts abstraits que par l'analyse expérimentale du matériel artistique produit à partir des consignes (indications) pendant les différentes étapes, ce qui implique une forte individuation du processus. Il peut aussi se matérialiser sous la forme d'une carte cognitive permettant aux étudiantes, étudiants-créateurs de s'orienter, grâce aux indications pertinentes de la part de l'enseignant, à l'intérieur des épreuves de création.
- 6) L'attitude vis-à-vis des besoins et des savoirs transmis ainsi que des capacités à acquérir de la part des étudiantes et étudiants-créateurs en situation d'apprentissage, considérant que la réception et la mise en pratique des orientations d'ordre technique et esthétique se dégageant de l'analyse du matériel artistique produit s'intègre au processus créatif lui-même dans une optique d'exploration plutôt que de validation d'une connaissance du type conceptuelle. Il s'agit donc d'un processus complexe d'aperception⁹⁸.

Jean-Marie Van der Maren remarque, non sans raison, que :

La situation éducative n'est pas non plus une situation que le chercheur a le loisir de construire sans contrainte. Une bonne partie du matériel de base dont le chercheur doit tenir compte consiste en valeurs, en concepts, en notions socialement et culturellement données. Ce matériel n'est pas un matériel phénoménologique, bien qu'il porte à compréhension plutôt qu'à explication. Le contenu de l'enseignement, le modèle du sujet à former, les tolérances dans l'atteinte de ce modèle et les modèles de conduites éducatives résultent de pressions, de normes sociales plus ou moins institutionnalisées, qui ne laissent pas le chercheur complètement libre dans la construction de son objet de

⁹⁷ Je fais référence à l'exploration et l'apprentissage d'une langue comme modèle pour l'apprentissage d'une langue dramatique.

⁹⁸ Une aperception est une perception accompagnée de réflexion et de conscience.

recherche. L'objet de recherche en éducation est donc socialement donné.
(Van der Maren, 2004, p. 35)

Dans le cas de la situation éducative propre à l'instruction au métier d'écriture dramatique en contexte pédagogique universitaire, les notions culturellement données comme celle du modèle du sujet à instruire ou encore du contenu même de l'enseignement sont en prise directe avec l'ensemble des postures politiques, idéologiques, économiques et esthétiques qui composent non seulement la pratique artistique correspondant à la période historique dans lequel l'enseignement a lieu, mais également les pratiques pédagogiques à l'œuvre⁹⁹.

- 7) Le modèle du sujet à former. C'est autour de la figure de l'artiste en général et de l'auteur ou l'autrice dramatique en particulier dans son existence historique concrète telle qu'elle fut conçue, pratiquée et perçue socialement dans l'histoire de la pratique théâtrale et telle qu'elle l'est dans son évolution jusqu'à présent, que va se dessiner le modèle du sujet à former en écriture dramatique. Ceci exerce une influence non négligeable sur des aspects concrets de l'enseignement tel que, par exemple, le choix d'une approche transdisciplinaire plutôt que multidisciplinaire dans l'instruction (ou bien le jumelage de ces deux approches), le choix d'inclure ou d'exclure du programme l'enseignement des humanités comme corrélat historique, éthique et moral indissociable de la sphère de la liberté créative. Comme le fait remarquer Lotman (1996), l'existence historique se rapproche du monde de la création et, d'autre part, de concepts de moralité inséparables, ceux-ci étant indissociables de la liberté d'élection.¹⁰⁰

Avec les variations que connaît la figure de l'artiste dans l'histoire du développement socioculturel et dans l'histoire des pratiques artistiques en particulier, celle de l'artiste en tant qu'individu doit être considérée dans la relation dialectique de ses caractéristiques spécifiques (qui différencient l'individualité de l'artiste d'autres individualités) et non spécifiques (propres à l'individualité

⁹⁹ Il est important de rappeler que ces normes esthétiques véhiculent aussi un contenu idéologique soit sous la forme d'un style narratif ou d'un contenu à privilégier au détriment d'autres contenus, soit sous forme d'autocensure (censure introjectée), ou de censure plus au moins explicite de la part du milieu en ce qui a trait au traitement du matériel artistique. L'acte d'instruire au métier d'auteur dramatique est difficilement séparable d'une posture idéologique et morale.

¹⁰⁰ Voir Lotman (1996), Lotman (1999) et Lotman (2004).

humaine en générale). Le problème de la personnalité de l'artiste fut pensé dans l'œuvre de Kagan comme activité personnifiée (incarnée)¹⁰¹.

Dans son analyse, Kagan propose cinq types fondamentaux de potentiels constitutifs de la personnalité de l'artiste comme activité personnifiée. Cette analyse, me semble-t-il, pourrait contribuer à éclaircir la notion de sujet à former en pédagogie, notion à laquelle l'enseignante, l'enseignant en écriture est aussi inévitablement confronté. Les cinq types fondamentaux de potentiels constituant la personnalité de l'artiste comme activité personnifiée sont :

- i. Le potentiel gnoséologique (ou de connaissance) de la personnalité : déterminé par la quantité et la qualité de l'information dont dispose l'individu, comme étant l'addition de ses connaissances sur le monde extérieur, naturel et social et de sa connaissance de soi.
- ii. Le potentiel axiologique de la personnalité : déterminé par les orientations évaluatives obtenues dans le processus de socialisation dans les sphères morale, politique, religieuse et esthétique, c'est-à-dire ses idéaux, ses convictions et ses aspirations.
- iii. Le potentiel créatif : déterminé par les habitudes et les habiletés obtenues dans la sphère du travail ou de l'activité socio-organisatrice.
- iv. Le potentiel communicatif : déterminé par le caractère et la solidité de ses contacts dans la sphère de la communication interpersonnelle lorsqu'il est amené à jouer différents rôles sociaux.
- v. Le potentiel artistique¹⁰² : déterminé par le niveau, le contenu et l'intensité de ses besoins artistiques, et par sa façon de les satisfaire. Le contenu de ce potentiel est particulier à chaque artiste étant donné qu'il est déterminé par son érudition historico-artistique, ses filiations esthétiques et par son idée du rôle de l'art.

¹⁰¹ Voir l'étude (malheureusement non traduite en français) qu'a réalisée Kagan (1984) dans *Lecciones de estética*, en particulier le chapitre intitulé Leçon XV et les sections suivantes : L'artiste ; L'artiste comme individu ; Structure de la personnalité de l'artiste.

¹⁰² À propos du potentiel artistique, Kagan soutient qu'il est plus développé chez l'artiste que chez les autres personnes et qu'il joue un rôle de centre authentique de direction de son activité de création.

Que ce soit dans une approche pédagogique fondée sur le modèle d'accompagnement des étudiants-créateurs pendant l'épreuve de création de l'œuvre par le moyen d'une « maïeutique », ou bien, dans le cadre d'une approche axée plutôt sur la création d'une forme spécifique de présence cognitivocréative par le moyen des épreuves ludiques de création, ces types fondamentaux de potentiels constituant la personnalité de l'artiste sont à prendre en compte dans un développement qui se veut rigoureux de la pédagogie de l'art. Ils constituent une grille obligée pour le type de besoins à créer ainsi que pour le type de connaissances à transmettre. Quel type d'érudition historico-artistique encourager ? Quelles sont les orientations évaluatives obtenues par les artistes en situation d'apprentissage dans leur processus de socialisation dans les sphères morale, politique, religieuse et esthétique, et quel rôle jouent celles-ci dans leur processus créatif ? Comment contribuer à l'augmentation du potentiel gnoséologique obtenu par l'étudiante, l'étudiant-créateur pendant sa formation antérieure ou lui faisant défaut ? Comment évaluer son potentiel artistique afin de mieux intervenir dans le développement individuel de son processus cognitivocréatif ?

4.2 La situation éducative d'initiation à l'instruction au métier d'écriture dramatique dans le cadre universitaire : une situation peu théorisée.

Cette étude présente de nombreuses difficultés, dont le caractère systémique propre à l'instruction universitaire en écriture dramatique, situation d'enseignement jusqu'à présent peu théorisée en plus d'être généralement perçue de manière résiduelle, c'est-à-dire en tant que résultante organique de l'entrelacement entre l'apprentissage disciplinaire du théâtre – ce qui englobe l'histoire, la théorie et la pratique théâtrale – et l'accompagnement d'un processus d'écriture dramatique comme activité spécifique.

À notre connaissance, peu d'études au Québec se sont penchées sur la spécificité de cette situation pédagogique universitaire dans son rapport dialectique avec l'ensemble de la formation universitaire en tant que telle, ni avec des situations d'enseignement semblables propres à d'autres établissements de savoir développant, eux aussi, l'écriture dramatique dans leurs programmes ou leurs orientations professionnelles. Cette absence constitue un paradoxe si l'on en prend en considération l'essor que connaît au Québec, depuis 1980, la formation à l'écriture dramatique, établie fondamentalement sur la base du modèle pédagogique que nous pouvons appeler « modèle

d'accompagnement de l'écriture dramatique », notamment utilisé par l'École nationale du Canada (ENC), l'École supérieure de théâtre de l'UQAM¹⁰³ et le Centre des auteurs dramatiques (CEAD).

Ma recension de travaux récents traitant de situations de transmission et d'apprentissage de l'écriture dramatique dans des contextes pédagogiques porte fondamentalement sur trois travaux de recherche. Le premier, réalisé en 2022 par la chercheuse québécoise Elizabeth Bourget, traite de l'accompagnement dramaturgique à l'École nationale de théâtre et au Centre des auteurs dramatiques (CEAD)¹⁰⁴. La recherche de Bourget établit une distinction fondamentale entre accompagnement et formation, son intérêt tenant, entre autres, au fait qu'il s'agit d'une recherche ancrée spécifiquement dans la réalité québécoise portée sur le développement du métier d'auteur, d'autrice dramatique telle que pratiquée aujourd'hui, réalité dans laquelle j'évolue en tant qu'auteur dramatique, pédagogue et chercheur¹⁰⁵. Le second, rédigé en 2015 par Thibault Fayner, traite des apprentissages de l'écriture théâtrale en France (1984-2015), de son histoire, ses méthodes et ses enjeux. Le troisième est une étude du chercheur Adyel Quintero Díaz paru en 2017 traitant de la notion d'expérimentation comme « principe méthodologique dans la formation de nouveaux dramaturges : l'expérience cubaine » (Quintero Diaz, 2017).

Les travaux de Bourget (2022) et de Fayner (2015) portent sur un constat d'expériences réalisées en situation d'accompagnement d'auteurs et autrices dramatiques de profession ou en devenir (étudiants et étudiantes créateurs), et non sur la formulation explicite d'une hypothèse personnelle sur la manière de transmettre le métier. Ce sont, fondamentalement, des travaux de recension. S'il est vrai que la question concernant la transmission du métier y est abordée, Bourget et Fayner¹⁰⁶ n'attaquent pas frontalement la spécificité de l'enseignement de l'écriture dramatique au sein de la

¹⁰³ L'École supérieure de théâtre de l'UQAM offre des cours d'initiation à l'écriture dramatique aux étudiants en première année ainsi qu'une maîtrise en théâtre dont le mémoire (mémoire-créditation) constitue l'écriture d'une « pièce ». Le processus d'écriture peut être suivi par un auteur ou une autrice.

¹⁰⁴ « 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 dramaturge, car il se fait essentiellement hors production ». (Bourget, 2022, p. 10)

¹⁰⁵ Je fais partie du CEAD en tant qu'auteur dramatique et à ce titre, j'ai fait l'expérience de l'accompagnement dramaturgique pendant quelques années comme conseiller dramaturgique auprès de Paul Lefebvre. Je suis donc en mesure de comprendre le travail de terrain de la chercheuse Elizabeth Bourget.

¹⁰⁶ Voir notamment, dans le cas spécifique de la recherche de Fayner, les parties 1 et 3 du chapitre 5 : « Le modèle pédagogique des classes d'écriture francophones européennes » (Fayner, 2015).

pédagogie de l'enseignement de l'art en général, mais proposent une description des expériences d'accompagnement de l'écriture dramatique dans des cadres différents, sans toutefois produire une synthèse permettant d'en dégager un corpus commun (cela n'étant pas leur but) fondé sur un certain nombre d'invariants possibles. Leurs travaux, de grande valeur, constituent un pas très important dans l'étude de la question.

Cet accompagnement est donné à voir, dans le cas de Fayner (2015), par un recensement assez exhaustif des différentes poétiques et pratiques à l'œuvre dans les séminaires d'écriture appartenant à différents contextes. Bourget (2022), pour sa part, a réalisé une enquête auprès d'autrices et d'auteurs spécialistes de la dramaturgie faisant l'accompagnement d'autrices et d'auteurs dans l'écriture de leurs textes, au CEAD et à l'ENT.

Ni Bourget ni Faynar n'énoncent d'hypothèse claire soutenant leur choix du modèle de l'accompagnement des étudiants-créateurs et des créateurs en général¹⁰⁷. Pour l'une comme pour l'autre, le modèle de l'accompagnement s'impose comme une évidence et tire sa pertinence des pratiques en usage dans le milieu. Ce choix pourrait s'appuyer sur plusieurs raisons. En premier lieu, au fait que dans le domaine de la création artistique, et tout particulièrement dans celui de la création littéraire, subsiste encore une certaine méfiance vis-à-vis des intentions trop « programmatiques » pouvant devenir des automatismes ou des « recettes de création », voire un empêchement à la libre expression d'une individualité créative supposée. Le modèle de l'accompagnement, se situant davantage dans le registre d'une « maïeutique » ou du moins se voulant tel, est moins normatif en plus d'être difficilement traçable et reproductible, ce qui répond davantage à cette inquiétude.

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. (Bourget, 2022, p. 175)

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

¹⁰⁷ La réalité d'un modèle scientifique est liée à ses hypothèses, or dans les deux cas, le modèle de l'accompagnement créateur tire sa scientificité des enquêtes sans qu'il y ait énonciation de l'hypothèse présidant leur choix d'arrimage à ce modèle.

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. (Bourget, 2022, p. 166)

Deuxièmement, il se peut que ce modèle puisse correspondre mieux à un type de pratique théâtrale moins codifiée, interdisciplinaire et hybride lui servant d'horizon dans l'espace extra-académique de la pratique artistique tant générale que spécifiquement théâtrale. Il semble répondre à cette logique d'hybridation par une approche basée sur une forme d'intervention très peu normative de la part de la personne accompagnatrice, dans laquelle étudiantes et étudiants-créateurs de même que créatrices et créateurs prennent d'abord conscience de leur propre processus de création, réalisent les défis à affronter pour poursuivre la concrétisation matérielle de l'œuvre et s'orientent ensuite vers la recherche de solutions aux problèmes créatifs. Sorte de gueuloir flaubertien dont l'écho est à la fois celui du texte qui « *ré-sonne* » (sonne à nouveau) chez l'artiste, éclairci par une conscience nouvelle et, en même temps, accompagné de « signalisations » quant aux chemins éventuels à poursuivre. Autrement dit, c'est un statut de neutralité agencé d'écoute, de suggestion, voire d'exhortation et non de normativité qui doit primer.

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 (...) 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 relation d'aide, par exemple, on recommande de s'abstenir de suggérer afin de laisser la personne trouver elle-même sa voie. (Bourget, 2022, p. 173-174)

L'approche dite d'accompagnement transposée à la pédagogie, avec son respect caractéristique d'une individualité créatrice unique, irrépétile et finalement « inéducable » incarnée par les étudiantes, étudiants-créateurs et les créatrices et créateurs, est un produit légitime de la modernité.

Il est le produit du processus d'autonomisation de l'art où celui-ci se « libère » du poids du politique, éthique et cognitif que le contraignait¹⁰⁸.

L'intervention appréciative de la personne accompagnatrice doit être estimée à sa juste valeur, d'une part, selon le degré de ses connaissances pratiques et de son érudition théorique sur le processus de création (celui de la matière en question, mais aussi de pratiques artistiques connexes) et, d'autre part, selon sa capacité (surtout dans le cas d'un artiste-accompagnateur) consciente ou inconsciente à ne pas prendre comme horizon exclusif sa propre poétique personnelle, qui réfère à l'ensemble des postures évaluatives, appropriatives et transformatives de la réalité ainsi qu'aux stratégies de création. Il reste à étudier les critères selon lesquels l'institution de savoir procède aux choix des enseignants-accompagnateurs.

L'approche d'accompagnement des autrices et auteurs telle que présentée par ces deux chercheurs¹⁰⁹ explore de façon timide les dimensions prescriptives et de transmission de connaissances dans le processus. Ces deux dimensions y apparaissent en quelque sorte comme des phénomènes communicationnels non reproductibles, spontanés et faisant partie éventuellement d'un échange entre étudiante, étudiant-créateur et accompagnatrice ou accompagnateur. Cette approche permet un suivi de l'épreuve créative de création de l'œuvre, mais s'intéresse moins à la possibilité d'une modélisation de l'épreuve dans l'apprentissage. Il s'agit d'un accompagnement *stricto sensu*, d'un accompagnement¹¹⁰ où la transmission du métier constitue un aspect résiduel découlant de la rencontre tenant lieu de processus d'accompagnement.

¹⁰⁸ En même temps, paradoxalement, cette « unicité » créative s'intègre dans le mode capitaliste de production, autrement dit, son œuvre devient article de consommation.

¹⁰⁹ La thèse de Thibault ne porte pas spécifiquement sur l'accompagnement. Comme le signale l'auteur, elle vise « à établir une première recension des dispositifs d'apprentissage de l'écriture théâtrale en France, mais surtout, elle se donne plusieurs objectifs. Le premier est de constituer une base d'informations sur les contenus de ces dispositifs, et notamment d'analyser quelles sont les propositions faites par les écrivains pour faire écrire du théâtre à autrui. Il s'agit de mettre ainsi à jour les protocoles et méthodes d'écriture qui s'inventent à ces occasions. Le second objectif est d'étudier quelles définitions de l'écriture théâtrale apparaissent dans ces ateliers ». (Thibault, 2015, p. 335)

¹¹⁰ Selon Bourget : « 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 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. (Bourget, 2022, p. 119)

Dans le cas spécifique de Bourget, nous pouvons inférer que cette approche ne se donne pas pour tâche de créer les conditionnements pour qu'un processus créatif particulier puisse avoir lieu. Elle intervient dans un processus créatif d'écriture déjà en marche avec, comme outil d'accompagnement, une grille d'intervention se dégageant de l'expertise personnel de chaque accompagnateur ou conseiller.

Cette grille, notons-le, n'est pas une abstraction. Elle est nécessairement le résultat, d'une part, d'une pratique d'écriture dramatique validée par la tradition vivante et de pratiques d'écriture en vigueur (celle dont les normes stylistiques sont validées comme étant le plus pertinentes) et, d'autre part, de leur réception dans la sphère culturelle, sphère qui englobe comme un sous-système la culture artistique, la pratique des arts ainsi que leur enseignement. De ce point de vue, dans le procédé d'accompagnement, les personnes qui accompagnent ou conseillent sont aux prises avec une normativité orientant leur posture déontologique, éthique, stylistique et même thématique, sans pour autant la définir ouvertement. Cette normativité prend la forme d'un consensus plus ou moins tacite sur ce qu'est un comportement éthique pour les autrices et auteurs dans leurs œuvres. Des problématiques comme l'adoption ou pas du langage inclusif, le traitement recommandable ou condamnable des notions comme celle genre, ethnie, minorité, appropriation culturelle, entre autres, conformément cette grille de normativité tacite. Distinguer les normes stylistiques dominantes des contraintes idéologiques qui pèsent sur la communauté devient extrêmement problématique. Ceci appelle à de fortes nuances quant aux désirs de neutralité (théorique, morale, esthétique, stylistiques et idéologiques) des personnes accompagnantes dans leur travail.

À titre d'exemple, je fus témoin lors d'une rencontre d'autrices et d'auteurs dramatiques au CEAD d'une intervention de la part d'une conseillère en écriture soutenant que si le qualificatif « gros » ou « grosse » se trouvait à plusieurs reprises dans une pièce, le texte pouvait présenter une dérive

Pour cette personne le terme d'interlocuteur est également signifiant car elle se définit comme la personne avec qui l'auteur va réfléchir. » (Bourget, 2022, p.119)

« grossophobe », ladite dérive constituant un problème non seulement éthique, mais aussi structurel. Il s'agissait bel et bien d'une tentative d'établissement d'une norme. Dans la même rencontre, la parole fut donnée à un auteur appartenant aux Premières Nations qui, à son tour, exposa les traitements souhaitables et non souhaitables (du point de vue moral et stylistique) des personnes appartenant aux Premières Nations.

La polémique autour de l'appropriation culturelle qui a entouré la création du spectacle SLĀV de Robert Lepage est un autre exemple de consensus tacite et de normativité dans la sphère culturelle générale et de celle de l'art théâtral en particulier : « Le metteur en scène révèle entre autres que « le contenu de SLĀV a été soumis à une réécriture et à une révision complète » (Bourgault-Côté, 2018).

Un autre exemple éloquent de normativité tacite, cette fois dans le traitement dramaturgique des personnages ainsi que dans l'exploration de thèmes récurrents, est celui des mutations que subit la figure de l'héroïne et du héros en victime dans la production de l'écriture dramatique contemporaine. Le philosophe et historien François Azouvi en parle en termes d'idéologie victimaire (élargissement de la catégorie de victime) ou de catastrophisme sans horizon, ce qui va à l'encontre du catastrophisme éclairé prôné par Günther Anders, qui propose des dystopies apocalyptiques subies non par des héros et des héroïnes, mais toujours par des victimes, à jamais collatérales, non agissantes, sans rétentention ni volonté (Azouvi, 2024)¹¹¹. Selon l'expression de Chaumont (2000), des victimes concurrentielles¹¹².

Comme le fait remarquer la critique culturelle québécoise Odile Tremblay dans une chronique du *Devoir* du 1^{er} février 2020 :

¹¹¹ Cet ouvrage de François Azouvi peut se révéler fort utile pour éclairer ce problème. L'auteur retrace la généalogie de la mutation du héros et l'héroïne en victime dans notre société contemporaine, plaçant l'apogée de l'héroïsme dans la Grande Guerre de 1914 et son déclin à partir des années 1960-1970, période que l'auteur associe avec l'avènement d'une démocratie de l'émotion.

¹¹² À propos des enjeux expliquant l'âpreté de la concurrence des victimes, Jean-Michel Chaumont, dans un article intitulé *Du culte du héros à la concurrence victimaire*, signale que : « L'enjeu contemporain de la concurrence des victimes serait donc tout à fait classiquement un accès privilégié à des ressources matérielles et symboliques. Cette explication est certainement plausible mais elle appelle immédiatement une nouvelle question à laquelle j'espère que des victimologues pourront me suggérer des réponses : comment se fait-il que le statut de victime soit devenu tellement enviable ? » (Chaumont, 2000, p. 179-180)

Les créateurs, comme plusieurs d'entre nous, se sentent effrayés par les clameurs de fin du monde issues d'une planète en perdition. Tout autant par les menaces planant sur les précaires équilibres politiques du globe et par les vagues de réfugiés en déferlement affolé. Leurs antennes font tilt ! : ça se voit. Ça s'entend. L'art, reflet des préoccupations collectives, sonne l'alerte rouge. Et si on n'avait pas fini d'entrer à ses côtés en zone de cataclysme. [...] Au théâtre comme au cinéma. De l'autre côté de l'avenir se dessinent des lendemains douloureux. Oui, mais sur quelles bases survivre ? Coup sur coup, au Théâtre d'Aujourd'hui la pièce *Corps célestes* de Dany Boudreault et au cinéma le film *Le rire* de Martin Laroche projettent d'inquiétantes perspectives en cherchant des réponses aux hantises de l'heure. (Tremblay, 2020)

Ou encore Marie Labrecque dans une chronique du 4 février 2023 du même quotidien :

Dystopie, anticipation, uchronie : jadis surtout réservés aux écrans, ces genres prospectifs, récits se projetant dans des réalités alternatives ou des futurs sombres, semblent prendre davantage leur place sur la scène depuis quelques années. [...] « J'ai l'impression que les artistes sont toujours des espèces de canaris dans la mine, avance Sarah Berthiaume. Ce qui se trame dans l'angoisse collective ressort peut-être en premier dans les œuvres, parce qu'on est appelés à parler de ce qui nous habite. » Et de l'environnement à la guerre, l'air du temps est morose. « Collectivement, on est obsédés par notre fin. C'est thérapeutique, peut-être, d'en parler et de la voir, de faire la paix avec ça. » L'autrice va créer *Wollstonecraft* à la mi-avril au Quat'Sous, là où est jouée présentement *Vous êtes animal*, uchronie dans laquelle Jean-Philippe Baril Guérard imagine Charles Darwin aujourd'hui. « Pour moi, c'est un peu "qu'est-ce qui arriverait si Mary Shelley créait aujourd'hui ?" (...) Le théâtre de création québécois est l'une des formes d'art les plus engagées à être un reflet du monde dans lequel on vit, et parfois à être un peu en prospective par rapport à où on va. Alors, ce n'est pas étonnant qu'on voie des dystopies. (Labrecque, 2023)

Il est plausible de penser que cette approche soit déterminée également par l'histoire de l'apparition et du développement de ce mode d'instruction, à savoir celui d'une classe de maître par un écrivain consacré, lisant et analysant les travaux d'écriture créative qui lui sont soumis, prodiguant des conseils et exposant sa poétique privée sur le processus de création à un groupe d'auteurs et d'autrices en situation d'apprentissage. Il me semble que Thibault Fayner a raison de situer le phénomène de *creative writing* (ou écriture créative) au contexte nord-américain, phénomène qui s'est consolidé dans l'après-guerre et est à l'origine de la pédagogie de l'écriture théâtrale contemporaine. Il comporte lui aussi une approche d'accompagnement.

Au premier rang des histoires qui comptent dans la constitution des apprentissages de l'écriture théâtrale en France, il faut mentionner celle du *creative writing* nord-américain. Le phénomène est spécifique à ce continent, et nous verrons qu'il s'explique

historiquement par l'évolution des études littéraires états-uniennes et par l'apparition d'un fort mouvement d'éducation progressiste. (Fayner, 2015, p. 37)

L'apparition de ce « fort mouvement d'éducation progressiste » auquel fait allusion Thibault Fayner fut analysée par Hannah Arendt dans les années 1960 dans son essai s'intitulant *La crise de la culture : 8 exercices de pensée politique* (Arendt, 1989). S'il est vrai que cet essai traite fondamentalement du rôle essentiel de l'éducation dans « l'américanisation » des enfants d'immigrants ¹¹³, il y a dans la perspective de Hannah Arendt un aspect qui pourrait expliquer, du moins en partie, la tendance à privilégier le faire à l'apprendre dans le mode dit d'accompagnement. Autrement dit, une tendance à concevoir la transmission du métier non comme une transmission des savoirs proprement dite, mais comme un échange, un dialogue sur un processus de création en marche. Pour Hannah Arendt, cette façon d'apprendre issue du monde moderne trouve son expression conceptuelle dans le pragmatisme. Cette idée de base est que « l'on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on fait soi-même et [que] sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre » (Arendt, 1989, p. 234-235).

Quoi qu'il en soit, l'un des problèmes qui apparaît quand nous nous intéressons à la pédagogie de l'art et tout particulièrement aux tentatives d'enseignement de l'écriture dramatique est celui d'évaluer les connaissances, les besoins et les connaissances à transmettre chez les personnes qui font office de pédagogues, d'accompagnatrices et accompagnateurs ou de conseillères et conseillers du processus d'écriture. Quels sont les critères nous permettant d'affirmer qu'une personne est apte à transmettre les bases du métier d'auteur dramatique ? L'œuvre dramatique créée par le candidat et soutenue par la reconnaissance des pères ? L'étendue de sa culture en la matière ? Son expertise auprès des auteurs et des autrices ? Comment pouvons-nous réellement évaluer une expérience de ce type ?

L'intérêt de l'étude de Adyel Quintero (2017) réside dans sa description d'un type d'enseignement d'écriture dramatique fondé sur un modèle qui met l'accent sur la notion de laboratoire, dans le sens d'un processus d'expérimentation de l'écriture accompagné d'un corrélat d'analyses

¹¹³ Elle mentionne que l'éducation serait la « seule gageure de fondre les groupes ethniques en un seul peuple » (Arendt, 1989, p.225).

théoriques pertinentes. Autrement dit, l'étudiant produit un matériau et l'enseignant, partant de questionnements apparus lors du processus d'écriture, apporte un éclaircissement des techniques, concepts et autres éléments propres à l'analyse pratique et théorique. Quintero y voit un « enseignement organique » où la transmission de la connaissance est générée en quelque sorte par l'activité créatrice elle-même. La figure de l'enseignant en écriture dramatique est pressentie par lui comme celle d'un éclaireur de l'épreuve créative dont la préoccupation principale n'est pas tant celle de la « maïeutique » de l'œuvre que celle de l'éclaircissement du processus de création lui-même.

La situation pédagogique décrite par Quintero (2017) s'inscrit dans le contexte particulier de l'Université des arts de La Havane où les principes pédagogiques structurants sont ceux d'une pédagogie de l'art. Cette pédagogie de l'art est fondée d'une part sur le principe de vases communicants entre les pratiques artistiques et leurs principes théoriques respectifs et, d'autre part, sur la présence très marquée des humanités comme corrélat indissociable des pratiques artistiques¹¹⁴. Cependant, Quintero, comme les deux autres chercheurs déjà mentionnés, tend à diluer la dimension prescriptive de l'enseignement de l'écriture dramatique. Tout se déclinant dans une dynamique ponctuelle de « cas par cas »¹¹⁵ où à chaque personnalité créative correspond à un type particulier d'orientation prescriptive, cette dimension ferait écran, selon lui, à la personnalité créative de l'étudiante, l'étudiant-créateur.

S'il est vrai que cette dynamique de « cas par cas » peut s'avérer possible et même souhaitable dans les dernières années de formation des auteurs et autrices, elle est toutefois privilégiée. Lors du séminaire d'écriture en début de formation, un corpus d'épreuves (exercices) est établi selon une orientation pédagogique visant l'acquisition par l'étudiante ou l'étudiant-créateur des habiletés

¹¹⁴ Un exemple concret de ce principe de vases communicants est, par exemple, le fait que le programme académique d'un étudiant, d'une étudiante en théâtre (spécialisation en écriture dramatique) à l'Institut supérieur d'art de La Havane, aujourd'hui rebaptisé Université des arts, comporte des matières obligatoires comme la danse contemporaine et folklorique, le jeu théâtral (obligatoire les trois premières années pour les élèves se destinant vers une spécialisation théorique telle que l'écriture dramatique ou la théâtrologie), l'histoire et l'appréciation de la musique classique et contemporaine, l'histoire et l'appréciation des arts visuels européens et latino-américains ainsi que l'histoire du théâtre européen et latino-américain. En ce qui touche les humanités, nous trouvons dans le programme académique l'histoire de la philosophie, l'histoire et l'appréciation esthétique, l'histoire et l'appréciation de la littérature mondiale, l'histoire nationale et internationale.

¹¹⁵ Cette dynamique de suivi pédagogique au « cas par cas » est possible, entre autres facteurs, en raison du nombre très restreint d'étudiantes et d'étudiants inscrits au séminaire spécialisé en écriture dramatique.

conduisant à la maîtrise de méthodes créatives complexes en écriture dramatique. Ce corpus d'exercices dramaturgiques ira en se complexifiant et en s'affinant tout au long de la formation, en concordance avec les individualités créatrices.

Quant à la situation éducative propre à l'initiation à l'écriture dramatique dans le cadre universitaire, elle est à la fois orientée par et vers des objectifs épistémologiques d'ordre général (la connaissance de la pratique de l'écriture dramatique dans sa relation avec l'histoire, la théorie et la pratique théâtrale dans son ensemble) ainsi que par des objectifs méthodologiques visant l'acquisition des besoins et des habilités propres à l'écriture dramatique (l'analyse des étapes et des ressources mobilisées lors du processus d'écriture, par exemple). Elle informe sur la pratique de l'écriture théâtrale dans sa généralité en même temps qu'elle instruit à l'écriture¹¹⁶. La méthode créative apparaît simultanément comme une catégorie psychologique de la création artistique et comme une catégorie du processus historico-esthétique. Comme le fait remarquer Kagan, les particularités individuelles de la méthode créative de chaque artiste trouvent leur origine non seulement dans son talent, mais également dans son appropriation d'intérêts et d'idéaux sociaux spécifiques, via sa propre conscience esthétique (Kagan, 1984). Voilà pourquoi la méthode créative, en reflétant les besoins idéologiques et esthétiques de la société, de l'époque et de la classe sociale, devient non seulement une « propriété privée » de chaque artiste, mais aussi le fondement esthétique des tendances artistiques dans leur ensemble.

De toute évidence, l'approche dite d'accompagnement, bien que développée hors du cadre universitaire, est partie intégrante de la situation éducative universitaire. Elle ne peut en être absente, car elle est constitutive du processus sociohistorique de développement de la pédagogie et de la pédagogie artistique tout particulièrement¹¹⁷. Tout suivi d'un processus d'écriture artistique est profondément marqué par la contrainte d'une composante privée (le déroulement en privé du processus d'écriture est une condition sine qua non de celui-ci) et d'originalité (chaque processus créatif d'écriture est censé être original étant donné l'unicité même du sujet créateur qui le produit).

¹¹⁶ Toutefois, cela n'est pas nécessairement le cas lors d'ateliers destinés aux personnes professionnelles ou aux débutantes, qui sont conçus sous une logique différente de celle des programmes universitaires, la dimension épistémologique revêtant alors beaucoup moins d'importance ou en étant absente.

¹¹⁷ Ce processus apparaît déjà de façon très structurée dans la relation maître-élève ou maître-apprenti, notamment dans les cas très connus de peintres de la Renaissance, avec le phénomène des *bottegas*, qui étaient à la fois boutique, atelier et école artistique.

L'analyse des matériaux produits est faite par le pédagogue en fonction de l'unicité du sujet créateur qu'est l'étudiant ou l'étudiante, c'est-à-dire en tenant compte des difficultés liées aux orientations individuelles, perceptives, d'appréciation et d'appropriation. Cela donne à l'ensemble du processus un caractère de « mentorat » fortement individualisé, les pédagogues devant veiller à la formation d'un système de besoins et à la transmission de connaissances liées aux techniques d'écriture, de lecture, de recherche et d'analyse, tout en s'assurant de créer et de développer des capacités en adéquation avec la sensibilité et les orientations esthétiques propres aux étudiantes, étudiants-créateurs. Cela oblige, dans un premier temps, à un effort de redéfinition théorique de l'objet d'étude, c'est-à-dire la situation éducative d'instruction au métier d'écriture dramatique ainsi qu'à une redéfinition de sa matérialité. Dans un deuxième temps, elle incite à clarifier en quoi consiste – ou pourrait consister – une pédagogie adaptée, et ainsi, à répondre aux questions suivantes : que prétend-on enseigner ? Comment peut-on aborder un tel type d'instruction ? Quelles difficultés rencontre-t-on dans cette entreprise ?

Si nous partons du point de vue que ce que l'on conçoit comme « écriture dramatique », « pièce écrite pour le théâtre », « art et technique de la composition des œuvres théâtrales », « répertoire des textes théâtraux », « répertoire des pièces classiques du théâtre occidental », est une construction sociohistorique mouvante, produite et reproduite à des époques concrètes par des groupes de personnes idéologiquement déterminées œuvrant à l'intérieur ou en marge des institutions artistiques et de production du savoir, notre façon de définir notre objet ne peut échapper, elle non plus, aux aléas qu'imposent ces déterminations.

Un autre obstacle de taille auquel on se heurte est le risque, non négligeable, de produire une réflexion arbitraire sur le modèle pédagogique en place en lui substituant des prétentions naïvement abstraites sur l'enseignement de l'écriture dramatique. Un modèle, en somme, décanté d'une pratique personnelle de la chose théâtrale (écriture et mise en scène) ayant eu lieu dans des contextes historiques et socioculturels différents du nôtre et répondant à des stratégies politiques, culturelles et théoriques propres à ces contextes. Est-il possible d'arriver à un consensus en ce qui touche une systématisation de l'étude des bases méthodologiques de l'instruction au métier d'écriture dramatique dans notre cadre universitaire ? Si oui, alors, sur la base de quels critères ?

En dernier lieu, il y a l'aspect idéologique, souvent absent dans la réflexion théorique, mais qui, pourtant, médiatise tout rapport entre l'artiste-pédagogue (représentant l'institution de savoir) et l'étudiante, l'étudiant-créateur, en plus de demeurer particulièrement présent dans le cas de l'écriture dramatique. L'une des tâches des artistes-pédagogues en écriture dramatique est de faire naître une parole, de faire surgir non pas tant un désir d'écriture, mais des formes concrètes d'écriture dans des contextes sociohistoriques concrets. L'une des façons de saisir cet aspect est de s'interroger sur des notions telles que « culture », « fonction de l'art », « milieu culturel », « champ artistique », « idéologie », que l'on véhicule, consciemment ou pas, et qui agissent comme trame de fond sur laquelle s'inscrit tout processus d'instruction.

Si, par exemple, le modèle de culture que l'on véhicule comme cadre de production et de réception des œuvres dramatiques est celui qui identifie culture et identité¹¹⁸, ce qui entraîne de facto la valorisation d'une particularité collective concrète à l'encontre d'un universalisme abstrait et d'un individualisme réducteur, il est évident que l'on oriente par ce fait des thèmes à aborder ainsi que des formes esthétiques particulières susceptibles de mieux les véhiculer. Le thème « culture et identité » sous l'optique d'une particularité collective concrète à l'encontre d'un universalisme abstrait est, me semble-t-il, l'un des thèmes majeurs qui irrigue la création dramaturgique québécoise, que ce soit par les revendications associées à l'utilisation de la langue québécoise comme langue d'écriture ou par les thèmes abordés. Autrement dit, il est extrêmement difficile d'évacuer l'aspect idéologique de la transmission du métier d'auteur dramatique étant donné que l'œuvre littéraire invoque le contexte même duquel elle est une réaction¹¹⁹. Une partie de la transmission du métier d'auteur dramatique peut être pensée, et cela sans rien enlever de sa vigueur pédagogique, comme la recension des stratégies formelles adoptées par les esthétiques des écritures théâtrales face aux problèmes idéologiques. On peut ainsi parler de matériaux textuels conçus comme des stratégies.

¹¹⁹ Comme le fait remarquer Eagleton en expliquant l'approche de Jameson : « Pour Jameson l'œuvre littéraire invoque le contexte duquel elle est une réaction » (Eagleton, 2012, p. 225).

4.3 Le double caractère d'éducation artistique et d'éducation esthétique relatif à l'instruction au métier d'écriture dramatique.

La situation éducative de l'instruction au métier d'écriture dramatique fait partie du sousystème qu'est l'éducation artistique, dont l'objectif est d'assurer la valeur extra-artistique et artistique des œuvres (Kagan, 1971). L'éducation artistique peut être vue, selon Kagan (1971), comme la formation de l'attitude de l'être humain envers l'art. Cela inclut tant l'éducation à l'amour de l'art que la compréhension du sens de l'art et de sa valeur spécifique. Ce type d'éducation artistique, circonscrite à la sphère de l'art, se différencie de l'éducation esthétique qu'il définit comme la formation de l'attitude esthétique de l'homme envers tout ce qui possède une valeur esthétique¹²⁰. L'éducation esthétique participe au développement psychologique général en façonnant l'attitude esthétique de l'être humain face au monde.

En tant que pédagogue-chercheur, j'ai la conviction que l'instruction au métier d'écriture dramatique ne peut pas ou ne doit pas faire abstraction de ces deux dimensions, celles-ci étant constitutives de sa propre matérialité pédagogique. Autant la formation artistique, comprise comme le développement d'une attitude savante (dans le sens d'une curiosité, d'une exploration et d'une appropriation des contenus engageant à la pratique artistique) de l'auteur ou l'autrice envers l'art que la formation d'une attitude et d'une conscience esthétique au-delà des frontières proprement artistiques constituent les piliers du système de besoins de l'étudiante, l'étudiant-créateur (système en opposition, comme on l'a vu, à la transmission de connaissances). Il semble que c'est bien en partie (mais pas uniquement, comme nous le verrons plus loin) à l'acquisition et au développement de ce système des besoins que l'on pense lorsque nous parlons, en pédagogie, de capacités à créer chez les étudiantes et étudiants-créateurs. Avoir la capacité de reconnaître, de développer et de faire usage d'un système spécifique de besoins artistiques et esthétiques acquis par l'entremise d'un processus de formation est déterminant, car celui-ci joue un rôle essentiel d'orientation et d'évaluation dans le processus cognitivocréatif de création artistique lui-même. Il détermine en grande mesure les impulsions, les penchants, les affinités ainsi que les aversions et les interdits portés par le créateur ou la créatrice envers des thèmes ou des attitudes pratiques et idéologiques

¹²⁰ C'est-à-dire envers la nature, l'humanité, envers soi-même, envers toutes les formes d'activité humaine et envers l'art comme porteur spécifique de valeur esthétique.

lors du processus créateur et, à partir de là, donne lieu aux sentiments de justesse ou d'erreur, de vérité ou de fausseté au regard du processus créatif de l'œuvre.

Notons toutefois que la formation esthétique de l'individu ne constitue pas une forme particulière, indépendante et autoritaire de l'éducation étant donné qu'elle ne possède pas d'objet particulier. Le fait qu'elle soit indissociable des sphères morale, politique et religieuse et en dernier lieu artistique constitue un aspect spécifique à toutes les autres formes d'éducation. Selon Kagan (1984) :

Les valeurs esthétiques ne forment pas une sphère matérielle localisée, elles surgissent dans le processus d'appropriation par l'individu de toute réalité sensorielle assimilable. En même temps, aucune forme de l'activité éducative n'est intégralement valide ni produit d'effet considérable si n'elle n'inclut pas l'élément de l'éducation esthétique. (Kagan, 1984, p. 193 [trad. libre])¹²¹

4.4 L'initiation à l'écriture dramatique

À quoi ressemblerait un type d'initiation à l'écriture dramatique qu'on qualifierait d'aboutie ? Quels sont les critères permettant de nous avancer sur ce terrain ? Quelles difficultés rencontrent les professionnelles et professionnels de l'enseignement de l'écriture dramatique, dont une partie non négligeable sont des artisanes et artisans du théâtre (des auteurs, des autrices, des dramaturges et des metteurs, metteuses en scène en situation éducative), quand elles, ils sont confrontés à la transmission de leurs savoir-faire ? Quelle est la particularité d'une telle situation éducative ? Comment peut être qualifié le savoir détenu par l'artiste-pédagogue ? Comment s'articule son savoir avec les orientations pédagogiques spécifiques ayant pour but la formation multidisciplinaire des étudiantes et des étudiants de théâtre ? Quelle place doit occuper l'initiation à l'écriture dramatique dans l'ensemble du programme de formation ? En quoi concerne-t-elle des profils penchants vers le métier de comédien et comédienne, de metteurs et metteuse en scène, d'éclairagistes ? Que peut une telle formation leur apporter du point de vue de leur formation ?

¹²¹ Citation originale : « La educación estética carece de objeto particular. Los valores estéticos no forman una esfera material local, si no que surgen en el transcurso de la apropiación por el hombre de todo mundo sensorialmente asimilable. Al mismo tiempo, ninguna forma de actividad educativa es integralmente válida ni logra considerable efecto si no incluye en sí algún elemento de la educación estética. » (Kagan, 1984, p. 193)

Ces questions ont une tendance à provoquer un relent de scepticisme, un certain embarras théorique, et l'on s'attend d'emblée à des objections du type : l'initiation à l'écriture dramatique doit-elle être une démarche obligée dans le cadre d'une formation générale en théâtre où les personnes apprenantes se trouvent encore à la recherche d'une vocation particulière ? Croyez-vous que l'on puisse enseigner (initier) à écrire du théâtre ? Peut-on appréhender « induire » une vocation à travers une série d'épreuves ou ne devrions-nous pas plutôt accompagner des processus créatifs d'écriture dramatique ? Peut-on réellement « former » dans un cadre universitaire une autrice ou un auteur qui ne le soit pas déjà ? Est-ce vraiment l'objectif avoué d'un programme d'études universitaire que de former des auteurs dramatiques ?

Interpréter la proposition « instruction académique » sous l'optique d'un développement des capacités et des attitudes innées, se présentant sous l'étiquette « vocation littéraire » et devant s'achever par un statut acquis d'auteur et d'autrice nous semble erroné et contraignant, et ce, pour les raisons suivantes. Premièrement, aucune instruction en écriture dramatique ne peut, à notre connaissance, conférer le statut d'auteur ou d'autrice. Aucune école ou département n'a cette prétention. Cela n'est pas un enjeu de type pédagogique. Dit autrement, le fait d'avoir reçu une instruction académique d'auteur ou dramatique n'implique pas de le devenir par le seul fait de la formation. Le statut d'autrice ou d'auteur tient davantage de la reconnaissance attribuée ou refusée par les pairs. Ce phénomène est attesté par la recherche sociologique depuis Bourdieu. Néanmoins, dans ce système, l'école et l'université ont leur rôle à jouer. Les institutions de savoirs tels que l'école, le conservatoire et l'université étant eux-mêmes un sous-système à l'intérieur du système culturel et tout particulièrement de la culture artistique, du fait même de sa fonction qui est la formation des artistes, l'étude systématique des œuvres d'art, la production d'un discours critique autour des œuvres, l'exécution des œuvres appartenant à la tradition vivante, la reproduction ainsi que la production originale des œuvres d'art, entre autres, jouent un rôle essentiel de légitimation des pratiques artistiques dans l'espace extrapédagogique.

Deuxièmement, une telle instruction peut et doit se révéler pertinente dans le cadre d'une logique pédagogique et artistique universitaire, aussi bien pour les personnes apprenantes dont le choix dans le corps de métier du théâtre pourrait s'orienter vers l'écriture dramatique que pour ceux et celles dont le choix pourrait s'orienter vers la mise en scène, le jeu ou la théorie du théâtre, entre autres. Il s'agit bien d'une instruction spécifique portant autant sur le savoir-faire de l'auteur que

sur son rôle pratique dans l'expérience théâtrale, mais elle n'est pas « étanche » à l'intérieur de la logique d'instruction des femmes et des hommes de théâtre.

Pourtant, si l'instruction académique des auteurs et des autrices dramatiques figure dans les programmes d'études des écoles de théâtre, des conservatoires de théâtre et des universités, cela signifie qu'il existe un consensus, du moins tacite, autour de la question : qu'est-ce qu'une autrice ou un auteur instruit et accompagné (il me semble très ardue d'établir une dissociation nette entre ces deux postures pédagogiques, notamment dans le cadre spécifique de la situation pédagogique qui nous occupe) dans le cadre d'un programme d'études ? Quel type d'enseignement l'élève-créateur peut-il y recevoir ? Sur la base de quels critères pédagogiques cette instruction est-elle orientée ? Quel type de savoir-faire spécifique y est transmis ?

4.5 Conclusion

À ce stade de la réflexion, nous pouvons tenter une interprétation, certes incomplète, de la situation éducative artistique propre à l'instruction au métier d'écriture dramatique comme étant la rencontre non prévisible, dans un contexte éducatif défini, entre :

- D'une part, une enseignante ou un enseignant (pouvant être, comme c'est souvent le cas, un artiste dans le rôle du pédagogue¹²²) censé posséder un savoir ainsi qu'un mode de transmission de ce savoir spécifique, lui permettant de faire usage d'un ensemble de procédés pédagogiques visant à reproduire (modéliser) les situations créatives les plus significatives (stables) auxquelles un auteur ou une autrice peut être confronté·e lors du processus créatif d'écriture dramatique.
- D'autre part, des étudiantes et étudiants ayant un potentiel artistique¹²³, possédant ou pas une formation ou une pratique préalable de l'écriture dramatique, et voulant s'engager dans les situations créatives proposées, censées induire un processus créatif d'écriture des textes dramatiques

¹²² Ils ne possèdent pas nécessairement une formation en sciences de la pédagogie.

¹²³ Le potentiel artistique est à comprendre dans le sens de besoins artistiques, d'érudition historico-artistique et de filiations esthétiques des étudiantes et étudiants.

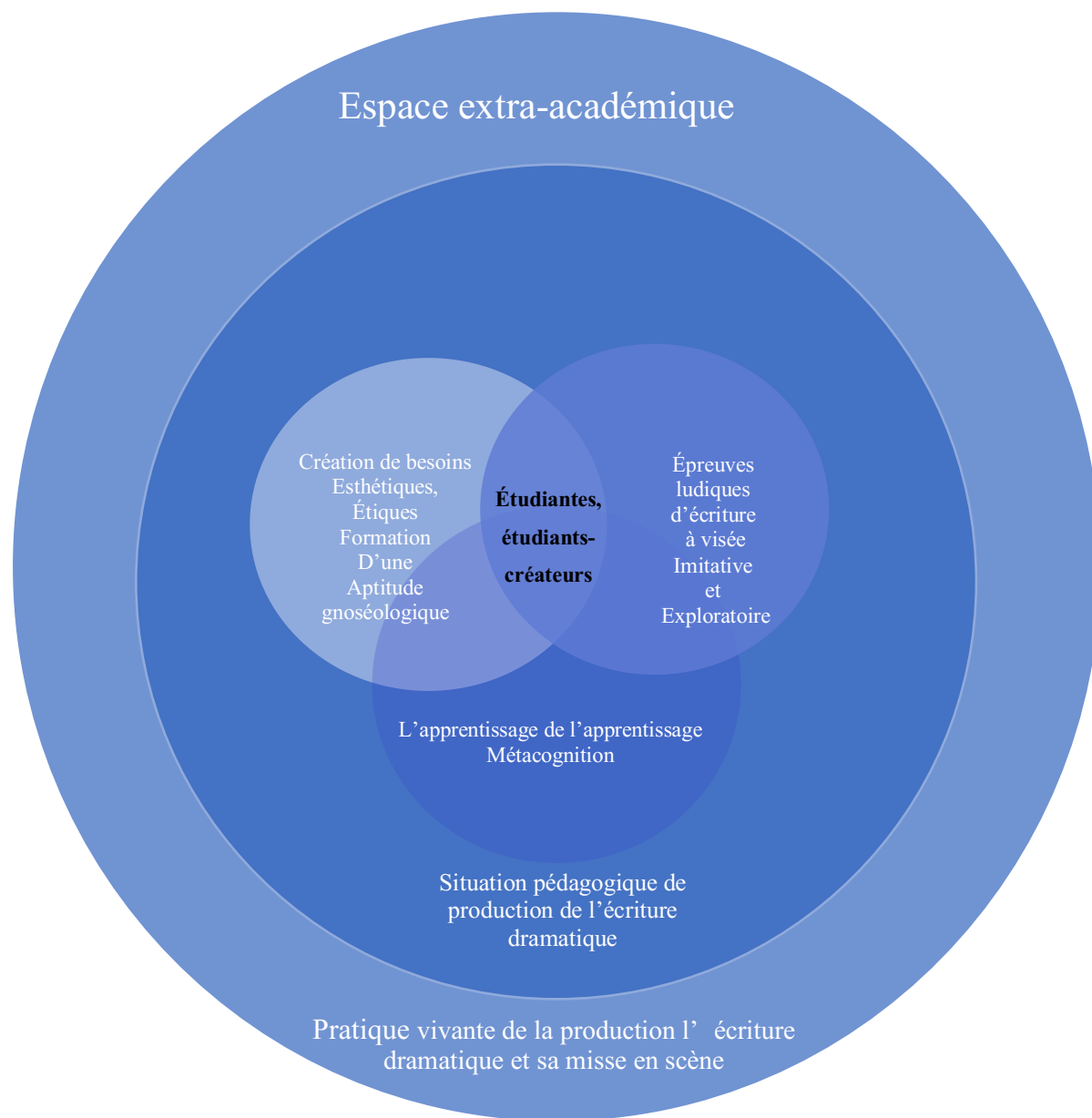
Ce processus pédagogique se déploie dans une dynamique d'essai/erreur/vérification/auto-correction¹²⁴ sous un régime ludique¹²⁵ d'incertitude.

Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante en art dans ce circuit de transmission, nous le savons, est non seulement très modeste, mais sujet lui aussi à un régime d'incertitude pédagogique. Les enseignants et enseignantes essaient d'induire, tentent de créer les conditionnements nécessaires pour qu'un processus créatif puisse avoir lieu, mais ne peuvent en aucun cas enseigner ou produire chez l'étudiant et l'étudiante un tel processus créatif. Seuls l'étudiante et l'étudiant-créateur le peuvent.

¹²⁴ J'exclus délibérément l'aspect, pourtant obligatoire, de la notation (le fait de noter les élèves) puisque, relevant des aspects administratif et compétitif de l'institution et servant au classement, celui-ci me semble personnellement contreproductif du point de vue de la pédagogie de l'art.

¹²⁵ Le processus pédagogique d'initiation à l'écriture dramatique se développe sous un régime ludique d'incertitude pour plusieurs raisons : a) tout comme dans les jeux (jeux sportifs, jeux de hasard, jeux d'adresse, jeux poétiques), les résultats ne sont pas prédictibles à partir des désirs de réalisation des joueurs ou de la connaissance théorique et même pratique qu'ils ont du jeu ; b) ce processus pédagogique est, tout autant que le processus de production poético-artistique d'écriture, un acte d'autopoïèse, dans ce sens qu'il s'engendre lui-même, qu'il crée une partie des lois de sa propre gestation pendant qu'il a lieu (dans la rencontre unique et irrépétibile avec l'étudiant-créateur) ; c) il s'apparente à une représentation théâtrale en ce qu'il s'agit d'un événement unique et non duplicable, qui se produit lorsqu'un pédagogue (artiste, artiste-chercheur ou autre) se trouve dans une situation pédagogique avec des créateurs en situation d'apprentissage créatif.

Figure 4.1 Le modèle de l'initiation à l'écriture dramatique



CHAPITRE 5

Les épreuves ludiques de création en écriture dramatique

L'acte de l'écriture dramatique peut-il être saisi par et dans la contrainte d'un devoir d'écriture ? Une convention formelle peut-elle être imposée par un enseignant afin d'induire un processus d'écriture dramatique « organique » chez des individus en situation d'apprentissage ? Ce choc de la volonté et du sentiment contre l'insensible des conventions¹²⁶, comme le pensait Paul Valéry (1977), peut-il avoir des effets éducatifs dans l'initiation au métier d'écriture d'une autrice ou d'un auteur ? Quel est le degré réel de liberté créatrice de l'étudiante, de l'étudiant-créateur dans le contexte d'une épreuve d'écriture dramatique exigée ? Quels intérêts pédagogiques peuvent receler de telles épreuves ?

À ce stade, il convient de rappeler brièvement que la formation d'un système de besoins, telle que nous l'entendons, consiste en l'éveil à une forme de conduite esthétique et épistémologique particulière chez les créateurs. Cette conduite, pouvant mener à un mode d'appropriation, d'évaluation et de transformation spécifique du monde par l'acte de création qu'implique l'écriture dramatique, vise également l'autonomie créative (l'expérience d'un « soi » d'autrice ou d'auteur dramatique) par la reconnaissance (processus de métacognition) du processus de création lui-même.

Les épreuves qui seront décrites ci-dessous contribuent à la formation de ce système de besoins à plusieurs niveaux, étant donné leur nature même. Au niveau métacognitif, elles visent à développer des aptitudes cognitives, telles que le jugement prédictif, le jugement rétrospectif, le jugement d'apprentissage, le jugement de connaissance et l'autoévaluation. Au niveau de la formation artistique, elles visent à instruire les étudiantes et étudiants créateurs à la notion essentielle de « corrélat de l'écriture », entendue comme le travail de recherche et d'analyse de matériaux (littéraires, photographiques ou autres) dans lesquels les créateurs peuvent puiser pour étoffer leurs propres travaux d'écriture, que ce soit pour la conception de personnages, l'écriture de fables ou la

¹²⁶ « Vers l'idée vague, l'intention, l'impulsion imagée nombreuse se brisant sur les formes régulières, sur les défenses invincibles de la prosodie conventionnelle, engendre de nouvelles choses et des figures imprévues. Il y a des conséquences étonnantes de ce choc de la volonté et du sentiment contre l'insensible des conventions » (Valéry, 1977, p. 551).

documentation historique. Il s'agit d'une notion clé dans l'acquisition d'une attitude cognitive particulière ainsi que d'une forme de conduite épistémologique orientée.

5.1 Caractère général des épreuves

Je postule que le processus pédagogique propre à l'initiation au métier d'auteur dramatique au baccalauréat doit consister essentiellement en l'instruction aux contraintes formelles de l'écriture dramatique par le biais d'épreuves ludiques, lesquelles combinent à la fois des aspects imitatif et exploratoire de l'acte d'écriture créative. L'aspect imitatif se développera à partir de thèmes, de stratégies de recherche (lectures orientées et analyses dirigées d'œuvres littéraires, d'ouvrages philosophiques, politiques, scientifiques, religieux, etc.), de structures narratives imposées ou suggérées et de « manœuvres d'écriture » (adaptations, réécritures, collage de textes, transcription d'improvisations faites par des comédiens, etc.). L'aspect exploratoire se caractérisera par une démarche d'écriture faisant un usage combinatoire (et intuitif) de structures narratives et de stratégies de recherche en vue de l'accumulation de matériaux, de stratégies de notation¹²⁷ (carnets d'écriture, notation ponctuelle, enregistrements sonores et visuels), de travail avec les référents (œuvres ayant traité de thèmes semblables et dont le traitement, l'appropriation ou la citation contribueront à la démarche de création).

Je souhaite préciser que ce que nous entendons par « processus organique d'une écriture dramatique créative » fait appel à un sentiment d'authenticité et de liberté éprouvé dans l'acte créateur. Il découle d'un processus d'adéquation entre la volonté d'expression¹²⁸ de ceux qui écrivent ou désirent écrire et les structures formelles s'étant imposées comme signifiantes dans la pratique concrète de notre métier¹²⁹.

¹²⁷ À propos de la pratique de la notation (prise ponctuelle de notes, tenue des carnets), Roland Barthes remarque que : « [...] ces micropratiques d'intellectuels ne sont pour ainsi dire jamais étudiées et jamais livrées et que, quand par hasard elles le sont, elles entraînent des gros rires et des grosses ironies de la part des journalistes qui pensent que c'est faire beaucoup d'histoire pour peu de chose, que les écrivains sont vraiment fous, etc. ». (Barthes, 1979, p. 254)

¹²⁸ Ce que nous appelons notre volonté d'expression n'existe pas en dehors de l'acte même d'exécution de la tentative de réalisation (achevée ou inachevée) de l'œuvre. Nous ne saisissons cette volonté que dans la friction engendrée par son heurt avec le canon des conventions formelles imposées par les pratiques artistiques vivantes.

¹²⁹ Dans un tel cas, ce sentiment d'authenticité et d'organicité surgit au contact des contraintes formelles maîtrisées (devenues métier), intégrées, cristallisées en une sorte de deuxième nature (actions créatives devenues intuitives) et par là même dépouillées de leur aspect arbitraire et contraignant.

Il est donc question d'un processus pédagogique permettant de développer l'écriture des partitions et des scripts dans un cadre de référence fixé par les canons d'une pratique théâtrale vivante¹³⁰ de l'écriture et de la représentation scénique, canons que les étudiantes et étudiants-créateurs doivent absorber, maîtriser et éventuellement transgresser. L'un des objectifs pédagogiques avoués de ce processus, outre celui toujours présent de la création de besoins, est d'induire chez les sujets en situation pédagogique une activité cognitive délibérée (consciente), visant non seulement l'appropriation d'un savoir-faire artistique, mais aussi la connaissance de la manière dont ce savoir-faire est acquis.

Le sentiment de savoir écrire ou d'être éventuellement capable d'écrire pour le théâtre est donné aux individus en situation d'apprentissage, d'une part, par l'expérience encadrée pédagogiquement des tentatives (réussies et avortées) d'écrire et, d'autre part, par le degré de connaissance que ces personnes acquièrent concernant l'expérience pédagogique elle-même, c'est-à-dire, par le fait de savoir comment évaluer et par la connaissance des voies permettant l'acquisition d'une telle expérience. Ce phénomène d'évaluation (et d'autorégulation) par des individus apprenants de leur propre processus d'apprentissage est bien connu dans le domaine des sciences cognitives et porte le nom de métacognition.¹³¹

La pédagogie artistique propre à cette étape de la formation peut être abordée et présentée comme une tentative de faire advenir chez les étudiantes et étudiants-créateurs ce sentiment d'organicité et de liberté créative par la connaissance, l'assimilation et la pratique des canons imposés par une tradition théâtrale vivante. Dit autrement, elle peut être envisagée comme une expérience consistant à rendre « organique » et intuitive la pratique « arbitraire » et « contraignante »¹³² d'une forme d'art. De ce point de vue, il me semble possible d'approcher en partie cette initiation au métier par une exposition guidée des étudiantes et étudiants-créateurs à une série d'épreuves ludiques de création

¹³⁰ Pratique artistique vivante (mouvante) car sujette à des révolutions entraînant des changements importants qui redéfinissent le sens des conventions autant formelles que perceptives.

¹³¹ « La métacognition est le facteur principal de l'auto-régulation : C'est l'ensemble des processus qui sélectionnent ("contrôlent") les actions cognitives de l'agent cognitif, et déterminent la valeur des résultats obtenus » (Proust, 2018, s.p.).

¹³² Ceci, les lecteurs de cette thèse l'auront compris, rejoint l'idée de la création de besoins en pédagogie de l'art.

à caractère cognitivocréatif, modélisant des parcours possibles (scénarios) de création en écriture dramatique.

Cette troisième partie sera donc consacrée à ce que j'appelle les épreuves ludiques de création en écriture dramatique, lesquelles représentent le volet pratique de l'initiation au métier d'auteur, d'autrice dramatique. J'y établis une typologie des épreuves classées en deux grands groupes : a) un premier groupe réunissant les épreuves à caractère imitatif et b) un deuxième, englobant les épreuves à caractère exploratoire.

Les épreuves ludiques de création sont ici identifiées comme étant des opérations cognitivocréatives¹³³ stables (des invariants) censées être présentes dans tout parcours d'écriture d'une œuvre dramatique. L'exposition des étudiants à ces épreuves se fait par l'entremise d'une modélisation régulée à des fins pédagogiques. L'objectif pédagogique principal de ces épreuves est de contribuer à l'élaboration d'automatismes à l'égard de certaines actions créatives pratiques afin qu'elles deviennent intuitives.

Soulignons que nous entendons par modélisation d'une situation créatrice en écriture dramatique la mise en place d'un modèle (ou de modèles) qui essaie de restituer les différentes étapes d'un processus créatif pouvant conduire à l'élaboration de matériaux dramatiques (textes ou fragments de textes). Cette modélisation ne constitue pas une « recette miracle » menant inmanquablement à l'acte créatif, comme on en trouve en abondance sur le Web et sous forme de manuels et autres « How to books » sur le marché de l'édition ; bien au contraire, elle essaie de restituer des itinéraires et des logiques internes propres au processus de création — un parcours non linéaire — pour déclencher, soutenir, évaluer et parachever un processus créatif d'écriture dans le contexte de la formation universitaire.

Parmi les composantes de ce processus de création artistique pouvant être modélisées, signalons celle ayant trait au surgissement et à la formation de l'œuvre d'art (genèse de l'œuvre), celle qui concerne sa structure interne (l'aspect structurel de l'œuvre) et celle relevant de sa perception

¹³³ Elles associent la création (fabrication d'une œuvre achevée ou des fragments d'une œuvre) et la cognition du mode même de fabrication de l'œuvre.

(l'aspect fonctionnel de l'œuvre). C'est sur ces trois aspects que se construira essentiellement la modélisation d'un parcours, ou scénario d'écriture.

À propos des processus de modélisation et de leur utilité dans la recherche en éducation, Jean-Marie Van der Maren (2004) note ceci :

Modéliser, c'est construire une représentation générale et simplifiée du réel ; c'est ébaucher une caricature, un plan, un schéma, à partir duquel on pourra essayer différentes fictions particulières, ou simulations, de la chose que l'on veut représenter. Au théâtre, le texte écrit par l'auteur propose un modèle des paroles et des comportements de ses personnages. [...] La modélisation permet ainsi de projeter, dans des simulations, des constructions ou des actions, de planifier les interventions et d'organiser la mise en place des moyens nécessaires à leur réalisation. [...] Bien des erreurs seraient évitées si l'on disposait du temps nécessaire pour faire des simulations exploratoires. Par exemple en recherche, la modélisation et la simulation permettent de mieux planifier les différentes phases de la recherche [...]. (Van der Maren, 2004, p. 257-260)

Parmi les opérations stables contenues dans les épreuves ludiques, on trouve entre autres¹³⁴ :

Pour la genèse de l'œuvre :

- La recherche de l'idée initiale ;
- La conception d'un argument ;
- La mobilisation d'un ensemble de références essentielles en vue de traiter de façon satisfaisante un thème.

Pour l'aspect structurel de l'œuvre :

- La création des personnages ;
- Le personnage crée à partir de actions.
- La création de dialogues ;
- L'adaptation aux codes du langage théâtral d'un matériel textuel, sonore et visuel, non destiné en principe au théâtre ;

¹³⁴ Voir l'annexe B où, à travers de la pièce « Sprinteuse Eurydice », je mets en évidence certaines de ces opérations.

- La réécriture ou l'adaptation de textes théâtraux ;
- L'écriture de textes théâtraux à partir des matériaux produits par le travail du plateau.

Pour l'aspect fonctionnel de l'œuvre :

- L'analyse des matériaux textuels produits ;
- Le travail de réécriture des matériaux textuels produits.

Le tableau suivant présente un exemple de résolution des tâches en ce qui concerne les opérations stables contenues dans les épreuves ludiques, au regard de deux aspects : 1) la genèse de l'œuvre, ce qui inclut la recherche de l'idée initiale et la conception d'un argument ; 2) l'aspect structurel de l'œuvre, ce qui inclut la création des personnages ; le personnage crée à partir des actions. Cet exemple est tiré du processus d'écriture et de mise en scène de la pièce *Sprinteuse Eurydice* dont la production eu lieu à Montréal Espace Bleu, Édifice Wilder (Place des Arts), le 10 février, 2023.

Tableau 1 Exemple de résolution des tâches concernant les opérations stables contenues dans les épreuves ludiques.

Opérations stables dans l'écriture dramatique	
I. L'idée initiale : un fait divers.	
Recherche réalisée auprès des émigrés cubains aux États-Unis d'Amérique et au Canada.	
L'écriture s'appuie sur des histoires réelles dont certains des protagonistes sont devenus une source de renseignement sur les réalités de l'exil.	
À cette histoire inspirée de faits vécus s'ajoutent d'autres éléments chargés de donner à l'œuvre le parti pris d'une tragédie psychologique où est montré ce que l'être humain peut atteindre en termes de désintégration psychique lorsqu'il est exposé à des situations extrêmes. Dans ce cas particulier, l'œuvre tentera de montrer la vulnérabilité de la femme, lorsque dans sa condition d'exilée, elle est soumise aux rigueurs les plus impensables, qui la conduisent à affronter des situations où, persécutée et harcelée, elle devient, pour sa survie, un autre prédateur.	
II. La conception d'une fable (ou argument).	
Eurydice, une ancienne sprinteuse olympique et médecin sportive, se voit obligée de se prostituer pour survivre dans un pays dévasté par soixante ans de dictature politique, où une professionnelle ne peut vivre de son travail. L'opportunité de fuir son pays et d'aspirer à une vie meilleure se présente à elle sous la forme d'un contrat. Une touriste rencontrée sur une plage et avec laquelle elle entretient des relations sentimentales lui propose de louer illégalement son ventre pour faire de l'argent. Après un mariage précipité, Eurydice quitte son pays. Mais la grossesse tourne au désastre et se solde par une fausse couche qui, par un manque d'intervention médicale, risque de lui coûter la vie. Eurydice, tenue secrète et presque en otage dans un chalet situé dans le Grand Nord, décide de prendre la fuite. Cette fuite devient la traversée dangereuse d'une géographie inconnue et hostile. Traquée en permanence par une meute de huskys sibériens devenus sauvages, Eurydice tente de s'échapper.	
III. Création du personnage : Eurydice, une héroïne de notre temps	
Pour penser les tragédies des héroïnes de notre temps, nous nous sommes penchés sur les paradoxes du transhumanisme. Idéologie qui, tout en se voulant libératrice des normes culturelles imposées aux corps, finit par devenir une forme extrême de marchandisation des corps et de leurs génétiques. Tragédie des corps et des	

organes utilisés et réutilisés comme des pièces détachables d'une mécanique. Le revers de la médaille d'un transhumanisme sans commune mesure avec l'humain.

Eurydice Remedios. Canadocubaine. 28 ans. Athée. Néolibérale. Pauvre. Ancienne sprinteuse de niveau olympique. Ex-médecin sportive ; exerce à l'occasion le métier de travailleuse du sexe.

Le personnage, Eurydice Remedios, déclinée en actions :

Séquence d'action #. 1 Combat d'Eurydice avec la meute des chiens

1. Je me retourne
2. J'exhibe mes crocs
3. Je charge
4. J'esquive
5. J'empêche la formation en cercle de la meute
6. J'écume
7. J'esquive
8. Je charge à nouveau
9. Je me replie
10. J'évalue les risques
11. Je progresse vers la masse sombre d'épinettes
12. Masse qui recule d'un pas
13. Je me retourne
14. Je regarde vers la baie vitrée
15. J'exhibe pour toi mes crocs

Séquence d'action #. 2 Mécanique de la course.

1. Ma course progresse
2. 200 mètres, Orphée !
3. 200 mètres !
4. Depuis la baie vitrée, ma course ressemble à une pantomime
5. Comique ?
6. Ma façon d'avancer devient plus contrôlée
7. Un mouvement de pendule exécuté de ma main droite
8. Je projette ma valise vers l'avant
9. Le haut du corps suit
10. Disparaissant et apparaissant par intermittence
11. Cette mécanique ne sert que le haut du corps
12. Pour le reste je dois toujours fournir un gros effort pour dégager
13. Mes longs piquets de sprinteuse
14. Je pousse des cris
15. Des cris qui ne te parviennent pas, Orphée !
16. Forcée par une nécessité physiologique
17. Mes cris deviennent rythmés
18. Un chant, un chant de guerre !

Séquence d'action #. 3 Fausse couche d'Eurydice.

1. Cette grossesse qui a failli me tuer
2. Quarante-huit heures en travail !
3. Seule
4. Quarante-huit heures !
5. Quarante-huit heures en travail
6. Debout
7. Accroupie

8. À quatre pattes
9. Debout
10. Couchée
11. Hurlant dans quarante mètres carrés de bois rond
12. Quarante-huit heures, non rémunérées, Orphée !
13. Quarante-huit heures, appelant la mort de tous mes vœux
14. Quarante-huit heures à me déformer, pour ne pisser que de la bouillie
15. Du sang entremêlé de selles !
16. Quarante-huit heures cognant, de toutes mes forces, ma tête contre la baie vitrée
17. N'y suis-je pas restée ?
18. Celle qui à présent est poursuivie par des chiens
19. Ne courait-elle pas déjà en enfer ?

Séquence d'action #. 4 Retour d'Eurydice.

1. Je me retourne
2. Je coupe à travers les champs
3. Protégée par le manteau d'ours
4. Je charge vers toi
5. À quatre pattes
6. Mon corps de sprinteuse ressent le froid
7. Mais mon cœur possède un immense désir de vengeance
8. Je cours vers le chalet pour te retrouver
9. J'aboie
10. Ma situation mon instinct
11. J'empêche la formation en cercle de la meute
12. J'exhibe mes crocs
13. GGRRRRRRR !!!
14. De mes dents je déchiquète le mâle alpha
15. Le reste fuit en beuglant
16. Il n'y a qu'une femelle qui ne veut pas lâcher son mâle
17. Vient la pute !
18. Je me rue sur elle
19. La mords au ventre
20. Elle porte des chiots
21. Des chiots que de mes dents je mets bas

Séquence d'action #. 5 Le crime d'Eurydice.

1. De ses dents, la pute avec la précision du médecin t'arrache l'artère carotide
2. De tes mais, en vain, tu essaies de colmater la fuite du sang
3. Tu veux dire quelque chose,
4. Tu t'effondres
5. La sergente prend la fuite
6. De l'autre côté de la baie vitrée
7. Au loin
8. Sur la neige folle
9. Sur son cheval percheron
10. Apparaissant, disparaissant
11. Cours celle que tu aimes, Orphée
12. Sa tête platine
13. Pareille à une torche
14. Brûle la nuit
15. Protégée par le manteau d'ours polaire
16. À quatre pattes

17. Escortée par huit Huskys sibériens
18. Tous pure race
19. Nous nous lançons à sa poursuite

La « charge virale », si l'on peut s'exprimer ainsi, portée par les épreuves ludiques pour qu'elles soient efficaces, doit être soutenue par l'acquisition de connaissances relatives au développement historique des logiques artistiques internes au métier d'auteur, d'autrice dramatique, au développement de la théorie théâtrale et à celui de l'art en général¹³⁵.

La transmission est-elle aboutie si l'étudiant-créateur acquiert et développe les nécessités et les capacités lui permettant d'user en totale autonomie des stratégies cognitives-créatives¹³⁶ clés dans la résolution originale des tâches proposées dans les épreuves de création. Ces tâches, comme nous l'avons dit, tendent à induire un processus de création et de cognition allant depuis la conception de l'idée initiale ou *embryon* jusqu'à sa matérialisation dans l'œuvre ou dans ses fragments.

J'entends, par capacités à créer chez les étudiantes et étudiants-créateurs en écriture dramatique, le développement d'une forme de conduite méthodologique et épistémologique¹³⁷ particulière

¹³⁵ Il est intéressant de noter que dans les systèmes universitaires de formation en écriture dramatique comme celui pratiqué à Cuba, des matières très pointues comme la théâtreologie, l'histoire de la philosophie de l'art ou encore l'histoire universelle de l'art font partie du cursus suivi par les autrices et les auteurs en formation pendant toute la durée de leur apprentissage (5 ans).

¹³⁶ J'appelle « réseau des stratégies cognitivocréatives » l'ensemble des actions pouvant être utilisées par les étudiantes et étudiants-créateurs en vue de résoudre une tâche créative donnée en écriture dramatique, par exemple : les recherches historiques, sociologiques et philosophiques concernant le thème ou l'objet qu'il doit traiter, l'étude du traitement du même thème ou objet par d'autres auteurs ou autrices, les recherches concernant sa réception et sa transcription par d'autres disciplines artistiques comme le cinéma, l'opéra ou la danse (entre autres). Également, le recours à des manœuvres formelles telles que l'adaptation ou la réécriture d'un texte existant.

¹³⁷ La conduite méthodologique et épistémologique chez une autrice ou un auteur fait référence à la manière de connaître, d'évaluer et de donner à connaître (dans leur démarche de création) la réalité.

pouvant mener à un mode de questionnement, d'appropriation et de transformation du monde par l'écriture dramatique. Si cette définition rejoint sur certains aspects la création de compétences telles que définies par Jonnaert dans le sens d'une mobilisation de diverses ressources permettant aux individus de traiter des situations de façon optimale (Jonnaert, 2009), elle s'en différencie par son souci très marqué de création et de développement d'un système de besoins esthétiques, moraux et de connaissances, qui deviendront constitutifs de la manière d'être et de créer des futurs auteurs et autrices.

Ce processus pédagogique s'inscrit dans une logique d'assimilation de l'existant (formes d'écriture existantes, méthodes de création, cosmovisions culturelles, formes de conscience sociale spécifiques, etc.), de leur reproduction et production de nouveau à partir de cette assimilation.

Les épreuves ludiques de création destinées à la transmission du métier d'autrice, d'auteur dramatique tel que nous le concevons, comportent dans leurs dialectiques internes une dimension de création comprise dans le sens d'un degré d'inventivité (reproduction partielle et production des matériaux artistiques originaux) ainsi qu'une dimension interprétative et analytique, non seulement des matériaux artistiques produits, mais également du processus de création lui-même. Cette dimension interprétative et analytique est précisément celle qui permet l'émergence d'un sentiment épistémique prédictif essentiel : savoir que je sais, me savoir apte (ou pas) à traverser l'épreuve créative de l'écriture.

5.2 Les épreuves ludiques de création et la zone proximale de développement

Un impératif propre aux épreuves ludiques de création en initiation à l'écriture dramatique est le fait qu'elles doivent se trouver à l'intérieur de la zone proximale de développement des étudiantes et des étudiants-créateurs ¹³⁸. Autrement dit, elles doivent s'y conformer. Étant donné l'hétérogénéité observable dans la composition de classes en initiation à l'écriture dramatique, déterminer une zone proximale de développement d'ensemble est une opération pédagogique très

¹³⁸ « On appelle "zone proximale de développement" ce qu'il est possible, pour un élève donné, d'acquérir étant donné ses acquisitions antérieures. La difficulté pour l'enseignant tient à ce que la zone proximale de développement est individuelle : tel élève peut aujourd'hui, avec l'aide de l'enseignant, apprendre ce qu'il ne sait pas encore faire mais saura faire seul demain ; tel autre ne le peut pas, parce qu'il est dans une autre zone de développement, ce qui rend non-proximale, c'est-à-dire pour l'instant impossible, l'acquisition proposée ». (Proust, 2012, p. 5)

difficile et risquée, qui ne peut se faire que pendant le développement de chaque épreuve et au cas par cas.

Comme le fait remarquer Joëlle Proust (2012) :

[...] le concept de ZPD table à juste titre sur l'universalité des compétences cognitives. [...]. Outre que les gènes diversifient les aptitudes et les trajectoires développementales, les aptitudes perceptives, mémorielles, ou exécutives dépendent aussi des modes de transmission des pratiques et des savoirs qui ont été privilégiés dès la petite enfance, et leurs contenus. (p. 5).

La zone proximale de développement, en ce qui concerne les épreuves ludiques de création en initiation à l'écriture dramatique, touche fondamentalement deux sphères du développement : celui de la maîtrise de la langue orale et écrite et celui des conduites épistémologiques particulières pouvant mener à un mode de questionnement, d'appropriation et de transformation du monde par l'écriture dramatique.

Si les tâches proposées par l'épreuve ludique de création se trouvent en deçà ou au-delà de la zone proximale de développement de l'étudiante ou de l'étudiant-créateur, le risque est de créer une situation pédagogique où la motivation intrinsèque¹³⁹ soit absente.

Mais comme y pallier ? L'une des façons est de réguler (au cas par cas en fonction du niveau de formation des apprenants) le niveau de complexité des tâches. Cette régulation peut se faire en incitant les sujets apprenants à exprimer leurs ressentis métacognitifs (les difficultés expérimentées, le type précis d'obstacles qu'ils rencontrent) pendant les épreuves de création, lors de l'analyse théorique, en tête à tête ou en groupe, des matériaux produits. Cette pratique du « feedback des enseignants » et du « feedback des apprenants » est bien connue et très utilisée dans les séminaires d'écriture dramatique.

Il est important d'insister ici sur le fait que l'une des caractéristiques importantes des épreuves de création est très précisément l'aide qu'elle apporte chez des sujets apprenants à la création d'une forme interne de « feedback », leur permettant une prise de conscience¹⁴⁰ sur la réalité de leur

¹³⁹ « La motivation intrinsèque relative à une tâche se reconnaît au choix d'accomplir ou de continuer d'accomplir la tâche librement, une fois qu'elle a été proposée ». (Proust, 2012, p. 6)

¹⁴⁰ Joëlle Proust (2012) utilise le terme « calibrage » pour référer à ce phénomène.

activité cognitivocréative. L'autre concerne le « corrélat de l'écriture », soit la recherche et l'analyse des matériaux dans lesquels les sujets créateurs peuvent puiser afin d' étoffer leurs propres travaux d'écriture, que ce soit pour la conception de personnages, l'écriture de la fable ou la documentation historique. Il s'agit d'une notion clé dans la création d'une attitude cognitive particulière exerçant une influence non négligeable sur le processus d'autorégulation dans les épreuves cognitivocréatives.

5.3 La dimension évaluative des épreuves

La dimension évaluative des épreuves est double. Elle recouvre bien évidemment l'injonction administrative d'évaluation, mais également, et davantage, suis-je tenté de dire, l'injonction de l'autoévaluation.

5.3.1 L'injonction administrative d'évaluation des épreuves

Ces épreuves peuvent se révéler éventuellement utiles pour l'injonction administrative d'évaluation. Participant d'une logique pédagogique d'essai-erreur-autocorrection-validation, c'est, dans l'épreuve de création, la dimension autocorrective et de validation qui l'emporte dans le circuit d'apprentissage et c'est également cette dimension qui devrait primer lors du processus évaluatif.

Jean-Marie De Ketele¹⁴¹, dans l'article intitulé « Ne pas se tromper en évaluation » qui constitue une synthèse de sa pensée sur l'évaluation, écrit :

On peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours ; évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée. (De Ketele, 2010, p. 26)

¹⁴¹ Ailleurs, De Ketele, écrit : « [...] évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1989, p. 48).

Parmi les gestes posés¹⁴² par les enseignants en écriture dramatique pendant le processus évaluatif, nous retrouvons fondamentalement le geste d'analyse, de comparaison et de mise en relief des éléments formels présents dans les matériaux créés, ainsi que la formulation des recommandations (des orientations touchant la recherche théorique ou la réécriture de ces matériaux). Ceci porte à croire que les fonctions principales de l'évaluation dans notre discipline sont les fonctions d'orientation et d'amélioration de la démarche créative en écriture. Toujours présente, mais beaucoup moins pertinente, selon mon point de vue, nous trouvons la fonction certificative :

« [...] l'évaluation certificative consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée. Si on se réfère au contexte de l'école, elle vise à prendre la décision suivante : "Au terme de..., nous certifions que l'élève X a réussi ou échoué ou atteint tel degré de performance et qu'il a donc les acquis suffisants en... pour..." ». (De Ketele, 2010, p. 26).

L'évaluation de régulation¹⁴³, consistant en « un processus qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action (ici l'apprentissage) en cours (la séquence d'apprentissage concernée n'est pas terminée) » (De Ketele, 2010, p. 27), se trouve au cœur même de la structuration du rapport entre les personnes qui enseignent ou accompagnent et les étudiantes, étudiants-créateurs ou autrices et auteurs confirmés. Pour ces derniers, la notion d'apprentissage fait référence à une autoévaluation réflexive du travail créatif à partir des rapports faits par l'interlocuteur plutôt qu'à la dimension formative (quoique cette dimension puisse être présente). Nous pouvons parler en enseignement d'écriture théâtrale d'un processus évaluatif de régulation systématique, ou encore, d'un processus évaluatif de régulation comme d'un outil pédagogique de choix pour la transmission de connaissances et la création de besoins.

En ce qui concerne les démarches précises de l'évaluation proposées par De Ketele, à savoir : 1) la démarche sommative, 2) la démarche descriptive et 3) la démarche herméneutique, la démarche

¹⁴² Ces gestes peuvent être posés par les enseignantes et enseignants, mais également par des étudiantes et étudiants-créateurs, qui constituent les récepteurs immédiats du processus créatif et qui, dans certaines dynamiques d'apprentissage, ont un droit de regard sur la mise en relief des éléments formels présents dans les matériaux créés et ainsi dans la formulation des recommandations.

¹⁴³ De Ketele insiste avec raison sur le fait que l'une des difficultés principales rencontrées dans les pratiques évaluatives est la confusion entre la fonction certificative et la fonction de régulation (mieux connue dans le monde de l'école sous l'appellation d'évaluation formative). Pour lui, « les objets de l'évaluation de régulation seront le plus souvent des objets plus circonscrits que les objets de l'évaluation certificative » (De Ketele, 2010, p. 27).

herméneutique me semble être la plus adaptée à notre situation pédagogique et cela parce que son processus conditionne en grande partie celui de l'évaluation de régulation. Cette démarche compte, selon l'auteur, quatre caractéristiques essentielles :

(i) le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou/et qualitatifs, de sources variées) ; (ii) une tentative pour organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens ; (iii) un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives ; (iv) la démarche globale sous forme d'un raisonnement. (De Ketele, 2010, p. 29)

Le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse et de sources variées dans une situation pédagogique comme la nôtre concerne principalement l'accès, de la part de l'enseignante ou l'enseignant, à la période de recherche précédant l'accumulation et la sélection des matériaux (thèmes, idées, œuvres) pouvant constituer l'idée du départ de l'écriture. La tentative d'organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens coïncide avec le traitement artistique des matériaux sélectionnés par les étudiantes et étudiants-créateurs. Cette tentative est très concrètement un effort pour décortiquer, segmenter et évaluer le processus créatif en vue de sa conscientisation et de son orientation. Le processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses a un rapport avec les actions concernant les choix formels (soit les opérations artistiques conformant l'invention de l'œuvre), idéologiques et esthétiques, ainsi que la cristallisation de ces choix dans une proposition d'œuvre. Finalement, la démarche globale sous forme de raisonnement concerne la tentative d'analyse autant de la démarche artistique que des matériaux produits.

Encore une fois, c'est la dimension systématique du processus évaluatif comme outil pédagogique de choix pour la transmission de connaissances et la création de besoins qui nous intéresse ici. Autant la posture pédagogique que le geste évaluatif qui en découle doivent être en consonance avec la dynamique d'essai-erreur, suivie d'autocorrection et de validation du processus créatifs-cognitifs chez les étudiantes et étudiants-créateurs. Ceci pose un défi de taille aux pédagogues chargés d'évaluer les démarches créatives et les productions artistiques, car ils ne peuvent pas s'en remettre à une grille « scientifique » et « impartiale » proposant des critères objectifs susceptibles de valider leurs gestes évaluatifs. Ils sont forcés de composer avec des « grilles adaptatives » en fonction des spécificités des processus. Si, comme l'écrit Roland Barthes, « toute pratique d'écriture est fondée sur une indécision généralisée de valeur » (Barthes, 2015, p. 451), alors le

processus évaluatif chez l'enseignant en écriture dramatique est, lui aussi, assujéti à ce régime « d'indécision généralisée de valeurs » ; il se voit donc contraint de se déployer en conséquence. Barthes explique :

Indécision ne veut pas dire que l'on n'est pas content de ce qu'on écrit, ou de ce qu'on projette, cela veut dire à la lettre, qu'on ne sait pas : on n'a aucun critère sûr pour décider si c'est bon au mauvais [...] Il y a absence de critère, impossibilité de fonder un jugement et donc le poser : ça veut dire au fond (c'est très banal mais il faut le redire une fois de plus) que la littérature n'est pas « scientifique ». Elle n'est pas scientifique, et donc être dans la littérature, ça veut dire qu'on accepte un ordre de discours avec lequel n'interféreront jamais, les critères scientifiques. (Barthes, 2015, p. 451-452).

Or est-il possible en pédagogie artistique d'évaluer autrement ? Comment peut-on évaluer, par exemple, la dimension prédictive et la dimension rétrospective de l'acte créatif de l'écriture dramatique vécu comme une expérience individuelle ? Sous quels critères pédagogiques objectifs évaluer le processus d'invention, le processus d'endurance dans l'épreuve créative, le processus d'indécision ou le processus de prise de décision face à des possibles (prise de risque) ? Peut-on se doter d'un référentiel pour l'évaluation ?

À ma connaissance, il n'existe pas de référentiel qui traite spécifiquement de la question de l'évaluation en initiation en écriture dramatique. Ce qui est exigé par l'institution de savoir ressemble plus à un type d'évaluation certificative destinée à faire connaître l'aspect administratif compétitif servant au classement par l'entremise de la notation¹⁴⁴.

Les prochains tableaux présentent un barème de notation dans le cadre d'un atelier d'écriture dramatique.

Tableau 2 Exemple tiré de : L'atelier de dramaturgie 1 Écriture dramatique (Sigle du cours EST210X)

	Évaluation qualitative	Notation littérale	Pondération
Excellent	Dépasse les attentes de façon exceptionnelle	A +	4,3
	Comble les attentes	A	4,0

¹⁴⁴ Il faut toutefois préciser que les pratiques évaluatives sont très diverses dans les cours ; bon nombre d'enseignant.es choisissent d'éliminer la notation chiffrée ou par lettre ou, lorsqu'elle est maintenue, de la compléter avec une évaluation qualitative, contextuelle et individualisée.

	Comble souvent les attentes	-	A	3,7
Très bien	Satisfait généralement aux attentes	+	B	3,3
	Satisfait très bien aux attentes malgré quelques lacunes ou omissions		B	3,0
	Satisfait aux attentes, mais présente des lacunes ou omissions	-	B	2,7
Bien	Répond partiellement aux attentes	+	C	2,3
	Répond parfois aux attentes, mais présente plusieurs lacunes, imprécisions ou omissions		C	2,0
	Répond minimalement aux attentes	-	C	1,7
Passable	Éprouve des difficultés à répondre aux attentes	+	D	1,3
	Éprouve plusieurs difficultés et/ou des problèmes d'assiduité		D	1,0
Échec	Éprouve des difficultés majeures ou ne remet pas ses travaux et a de graves problèmes d'assiduité		E	0

Tableau 3 Évaluation

ÉVALUATION	
Présence et participation active aux tables rondes	30 %
Exercices (écriture à court terme)	35 %
Courte pièce (durée : 12 à 15 minutes)	35 %
1- Présence au cours et participation active aux tables rondes	
- La présence aux cours est obligatoire. Perte de deux points par absence. - Assumer une fonction de lecteur attentif. - Exprimer son point de vue spontané lors des tables rondes.	
2- Critères d'évaluation des exercices	
- Plonger à fond. Jouer le jeu. Se laisser surprendre. - Respecter les échéances de dépôt.	
3- Critères d'évaluation de la courte pièce	
- Respect du premier dépôt - Qualités générales de la version finale : - Est-ce une pièce essentielle ? Et pour l'auteur et pour le public ? - Cohérence du projet esthétique (langue, personnages, fable ou micro-actions).	

Une tentative très intéressante traitant l'épineuse question de l'évaluation de la compétence à créer en art en examinant les pratiques des professeurs est celle proposée dans le référentiel intitulé *Le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*, par Pierre Gosselin, Sylvie Fortin, Serge Murphy, Éline St-Denis, Sylvie Trudelle et Francine Gagnon-Bourget, chercheurs et chercheuses de l'Université du Québec à Montréal. Les auteurs et autrices abordent ici l'enseignement de la création chorégraphique :

Les professeurs enseignant la création chorégraphique sont à la fois pédagogue et artistes professionnels. Ils agissent en interaction tant avec les institutions où ils enseignent qu'avec le milieu artistique professionnel de la danse contemporaine. Artistes invités, professeurs permanents ou chargés de cours, très actifs sur les scènes montréalaises ou principalement dédiés à l'enseignement, ceux-ci ont des conceptions variées, par moments convergentes et par moments divergentes, sur la création (...) Ces différences, il va sans dire, colorent leurs pratiques enseignantes. (Gosselin *et al.*, 2014, p. 15)

Dans cette proposition l'évaluation des démarches créatives se font à partir de six critères : « [...] la qualité de la présence à soi, au monde, à l'expérience ; la qualité de l'exploration du geste chorégraphique ; la qualité de l'organisation ; la qualité de la collaboration ; la qualité de la

réflexion et la qualité de la mise en forme de l'œuvre » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 35). Les productions chorégraphiques (les œuvres) sont évaluées à partir de quatre critères : « la qualité compositionnelle, la qualité conceptuelle, la qualité scénique et la qualité poétique » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 36).

Dans ce référentiel, les critères d'évaluation de la démarche créative et des œuvres produites comportent un degré considérable de subjectivité de la part des évaluateurs, tenus de se prononcer et de noter des aspects qualitatifs difficilement observables et comptabilisables tels que « la qualité de la présence à soi, au monde, à l'expérience » ou encore « la qualité poétique d'une chorégraphie » ; il a ainsi le double mérite de reconnaître et d'assumer, d'une part, le degré très élevé de subjectivité présente dans cette manœuvre et, d'autre part, de vouloir doter le champ d'observation en vue de l'évaluation d'une série de « repères » :

[...] les professeurs utilisent de façon parfois intuitive, parfois intentionnelle, ce que nous appelons des « repères », c'est-à-dire qu'ils mettent en relation ou comparent les travaux des étudiants : 1) à l'étudiant lui-même, en comparant ses démarches et ses productions avec ses travaux antérieurs ; 2) aux autres étudiants de la cohorte présente ou de cohortes passées ; 3) à leurs propres perceptions des démarches et des productions des étudiants d'un niveau spécifique ; ou 4) à leurs connaissances du milieu professionnel de la danse contemporaine (cette liste étant non exhaustive). (Gosselin *et al.*, 2014, p. 27)

Force est de constater que le processus évaluatif en pédagogie de l'art, même lorsque disposant d'un référentiel, est assujéti à ce régime « d'indécision généralisée de valeurs » dont parle Barthes. La nouveauté (le traitement inattendu ou inédit d'un thème, d'un genre, d'une tradition artistique), l'inventivité (l'approche novatrice du style dans les œuvres produites, des structures narratives, de la langue écrite et parlée, etc.), le niveau conceptuel (l'utilisation et le traitement pertinents des référents artistiques, historiques, idéologiques, philosophiques, entre autres, dans le processus créatif), bref, les critères nous permettant de décrire, de comprendre et de nous prononcer sur une démarche créative ayant lieu dans une situation pédagogique sont, au bout du compte, les mêmes dont on dispose lors de la réception d'une œuvre dans une situation extrapédagogique.

La création d'un référentiel traitant de la question de l'évaluation dans la période d'initiation en écriture dramatique est sans aucun doute une démarche à envisager. Une piste à considérer dans un

tel référentiel serait très précisément la dimension objective (contraignante) présente dans les épreuves ludiques de création en écriture dramatique pouvant servir comme repère, par exemple : a) les contraintes spécifiques des thèmes à aborder, b) les contraintes spécifiques propres à la segmentation par étapes du processus créatif touchant le processus d'achèvement ou d'inachèvement de l'œuvre ou d'extraits d'œuvre ; c) les contraintes définies quant aux formes dramaturgiques imposées ; d) les contraintes indicatives touchant la théorisation et la prise de conscience du processus créatif à l'œuvre.

Toutefois, tout porte à croire que si l'évaluation a une place en pédagogie d'initiation à l'écriture dramatique, elle doit être celle de l'orientation dans le sens du guidage méthodologique de la recherche artistique et non exclusivement celle du classement administratif.

5.3.2 L'injonction autoévaluative présente dans les épreuves

Comme nous le savons, la métacognition consiste en la régulation, de la part des sujets apprenants, de leur propre activité cognitive. Dans notre champ pédagogique, elle répond aux intérêts du type : comment sais-je que j'apprends pendant le processus de création artistique d'une œuvre ou des fragments d'une œuvre ? Comment sais-je que j'y apprends de la manière correcte, non erronée et optimale ? Comment sais-je si je stagne ? Quelles sont les ressources dont je dispose pour traverser une épreuve de création artistique ? Quelles ressources me font défaut et comment puis-je les obtenir ?

La philosophe, pédagogue et chercheuse en sciences cognitives au CNRS Joëlle Proust définit la cognition comme étant « les capacités permettant de percevoir, encoder, mémoriser, rappeler, et raisonner » (Proust, 2018a, p. 6.). La métacognition, toujours selon Proust, a deux sources : 1) une source procédurale (savoir comment s'autoréguler pendant le processus d'apprentissage) acquise par l'expérience des erreurs de prévision antérieures ; 2) une source conceptuelle, laquelle concerne les connaissances des apprenants sur leur propre esprit ou sur les bonnes stratégies.

L'injonction autoévaluative est en rapport étroit avec le caractère subjectif et objectif des épreuves ludiques en écriture dramatique, aspect que nous aborderons brièvement. Elle concerne fondamentalement le phénomène d'autorégulation de l'apprentissage, autrement dit *l'apprentissage autorégulé du processus même d'apprentissage*, phénomène indissociable du

processus de production des œuvres ou de fragments des œuvres dans le cas spécifique de l'initiation à l'écriture dramatique.

Proust donne cinq caractéristiques de base du phénomène d'autorégulation dans l'apprentissage :

L'apprentissage est autorégulé quand l'apprenant :

- Fixe ses buts
- Choisit les stratégies pour les atteindre
- Met ces stratégies en œuvre
- Évalue son progrès vers ses buts
- Évalue la correction des résultats atteints. (Proust, 2018a, p. 5)

Les épreuves ludiques en initiation à l'écriture dramatique, en traitant la modélisation des parcours créatifs d'écriture, modélisent également la recherche et la mise en œuvre des stratégies d'autoévaluation et d'autocorrection du processus ainsi que les résultats de leur application. Bref, les épreuves visent la mise en place d'un apprentissage autorégulé du métier d'auteur, d'autrice dramatique, apprentissage dont la boussole normative (le sentiment d'accomplissement ou d'échec, le sentiment de progression, le sentiment de maîtrise du métier) n'est autre que celle donnée par l'autoévaluation.

L'injonction d'autoévaluation, comme nous le rappelle Roland Barthes, concerne également le sentiment de nécessité créative ainsi que l'expérience concrète chez les créatrices et les créateurs du phénomène du talent compris dans le sens d'une conscience (autoévaluative) des capacités créatrices :

Pour arriver au sentiment de *Nécessité* de l'œuvre à faire ou ce faisant, il n'y pas de *recette* mais il y a des expédients. Ce qui est concevable, c'est une certaine *propédeutique* c'est-à-dire une règle, une disposition qu'il faut observer en soi pour que la nécessité de l'œuvre surgisse (et l'œuvre avec elle). [...] pour faire une œuvre dans un sentiment de nécessité, il faut une autoévaluation. De quoi ? De son propre *talent*. Le Talent, qu'est-ce que c'est ? C'est une limite dont je ne puis sortir sans échec, c'est ce que je ne peux pas outrepasser. C'est ça le talent. Le talent ne se définit que négativement. C'est ce dont je ne peux pas sortir sans échouer. C'est une *limite* des forces. (Barthes, 2015, p. 459)

Il faut donc comprendre l'injonction autoévaluative comme l'un des besoins essentiels à créer et à développer chez les étudiantes et étudiants-créateurs pendant la période d'initiation. Ceci constitue l'un des objectifs avoués des épreuves ludiques en écriture dramatique.

5.4 Caractère subjectif et caractère objectif des épreuves ludiques en écriture dramatique

Lesdites épreuves comportent un caractère subjectif et un caractère objectif. Leur caractère subjectif inclut tout ce qui réfère à l'expérience métacognitive chez les étudiantes et étudiants-créateurs. Vue sous l'angle de la dimension prédictive et de la dimension rétrospective de l'acte créatif de l'écriture dramatique et vécue comme une expérience individuelle, l'expérience métacognitive concerne : a) les processus d'invention, b) le processus d'endurance dans l'épreuve créative, c) le processus d'indécision, d) le processus de prise de décision face à de possibles prises de risque, e) la pratique des exercices combinatoires avec des matériaux, f) le processus de recherche, de révision et de correction (réécriture), g) le processus décisionnel d'achèvement ou d'inachèvement de l'œuvre, h) l'acceptation et la gestion de l'horizon d'imprévisibilité du résultat final sous lequel se déploie toute œuvre, et i) le processus d'autoévaluation régulateur pendant l'acte créatif.

Dans le volet objectif, nous pouvons placer tout ce qui relève des contraintes propres au cadre d'une situation pédagogique précise dans laquelle l'expérience de transmission se déploie : a) contraintes de thèmes à aborder, b) contraintes propres à la segmentation par étapes du processus créatif, c) contraintes du processus d'évaluation du résultat par des pairs (personnes qui enseignent ou accompagnent ; étudiantes, étudiants-créateurs participant à la situation pédagogique), d) contraintes de temps en ce qui touche le processus d'achèvement de l'œuvre ou d'extraits de l'œuvre, e) contraintes de formes dramaturgiques imposées, f) théorisation et prise de conscience du processus créatif en question et de la transmission des connaissances relatives au métier d'auteur (littérature, théorie littéraire, théorie théâtrale, histoire du théâtre, etc.).

Il est donc question de tentatives de déploiement et de modélisation, à l'intérieur d'une situation pédagogique donnée, des parcours (linéaires et non linéaires) de création en écriture dramatique composés des épreuves ludiques, lesquelles révèlent un processus d'apprentissage à la fois créatif et interprétatif. L'horizon pédagogique vers lequel tend un tel processus d'enseignement concerne,

comme nous l'avons déjà signalé, la création et le développement, chez les étudiantes et étudiants-créateurs, des besoins et des capacités indispensables à la création d'œuvres dramatiques. Ces besoins et ces capacités ne peuvent être développés, reconnus, conscientisés et finalement intégrés que dans le processus créatif-évaluatif lui-même ; elles ne lui préexistent pas. Elles sont donc indissociables des épreuves proposées dans la situation pédagogique. De même, le texte dramatique ne préexiste pas sous une forme quelconque à sa matérialité (à son écriture) ; les capacités qui rendent possible cette matérialité n'apparaissent que lors de l'épreuve ludique qu'impose l'acte de création lui-même. Par conséquent, les besoins et les capacités nécessaires à la création d'œuvres dramatiques ne peuvent être possédés par les étudiantes et étudiants-créateurs (qu'ils se trouvent à l'étape de l'initiation ou à celle du perfectionnement d'habiletés déjà acquises). Le sens d'une possession intellectuelle ou d'un savoir-faire cristallisé une fois pour toutes demeure, tel que signalé plus haut, une conduite méthodologique et épistémologique. Ces conduites seront plutôt convoquées et activées lors de futurs processus de création. Elles sont des formes de connaissance et non des outils standardisés.

Ce qui préexiste la matérialisation de l'œuvre est, d'une part, l'idée initiale que l'on qualifiera d'*artisticofigurative*. Comme le remarque très justement Kagan, la relation génétique de l'œuvre avec l'idée initiale ne constitue pas une loi spécifique à la création artistique ; toute forme de labeur pratique humain démarre par le surgissement et l'élaboration de l'idée initiale de l'objet à être créé (Kagan, 1984). Néanmoins, nous pouvons souligner la spécificité de l'idée initiale d'une œuvre d'art, à la différence de celle d'une construction technique ou d'un traité scientifique, par le concept d'« *artisticofiguratif*¹⁴⁵ ». D'autre part, préexistent aussi les sentiments métacognitifs et les sentiments épistémiques liés à la tâche, pouvant se manifester (ou pas) devant l'épreuve de création et servant à prédire et à évaluer le succès de la tâche créative concrète à être menée. Notons au passage un élément important du point de vue de la pédagogie de l'art : ce sont les sentiments épistémiques liés à la tâche qui donnent à l'étudiante, à l'étudiant-créateur et à toute personne engagée dans la création en général, l'endurance lors des épreuves créatives.

¹⁴⁵ Cela signifie, toujours d'après Kagan, qu'à l'intérieur de cette idée initiale se trouvent un germe à contenu poétique et un autre condensant la forme concrète sensorielle. Ces deux éléments de l'idée initiale sont une condition indispensable pour la création d'une œuvre artistiquement valable.

Il faut garder à l'esprit que la situation pédagogique relative à la transmission du métier d'écriture dramatique s'oriente vers une modélisation plus ou moins objective (elle est conduite également sous un régime d'essai-erreur-autocorrection-validation) d'une quantité conséquente d'itinéraires créatifs riches en contenus (en épreuves ludiques). Elle n'est donc pas la reproduction fidèle de modèles tirés d'œuvres existantes ou de récits d'artistes racontant des itinéraires de création et ne pourra pas l'être, étant donné la forte composante d'incertitude à laquelle toute entreprise de travail de création esthétique doit faire face¹⁴⁶. En écriture dramatique, nous travaillons sous un régime d'incertitude dont le facteur « prise de risque » est continuellement présent ; nous ne savons pas avec certitude ce que sera le résultat final de nos travaux en création, mais nous sommes contraints à faire des choix (ce qui pourrait se produire au cours du plus grand nombre d'histoires alternatives possible). Tout récit dramatique, même le plus dystopique, n'a de sens qu'à l'intérieur d'un ensemble de dénouements possibles, connus, déjà produits. Ceci permet entre autres la possibilité de modéliser l'enseignement.

Une stratégie de modélisation capable de mobiliser les mécanismes cognitivocréatifs et métacognitifs nécessaires au processus d'écriture dramatique ne peut se considérer comme achevée que par rapport à un cheminement créatif concret, celui d'une étudiante ou d'un étudiant-créateur ayant produit des matériaux dramatiques singuliers. Elle tend vers la création d'une singularité créative, comprise non pas dans le sens d'une « nouveauté », mais dans celui d'un mode inhabituel d'appropriation de l'existant (formes artistiques, méthodes, parcours de créations, informations) à partir du potentiel artistique particulier de l'étudiant-créateur.

Le potentiel artistique des étudiantes et étudiants-créateurs est déterminé par le niveau, le contenu et l'intensité des besoins artistiques (soit par leur façon de les satisfaire) ainsi que par leur érudition historico-artistique, leurs filiations esthétiques et par leur idée du rôle de l'art. L'enseignant, devant l'hétérogénéité dans la constitution d'une classe d'initiation à l'écriture dramatique, se doit de composer avec un important degré de variabilité du potentiel artistique (et linguistique) et, en conséquence, doit régler le niveau de ses attentes au cas par cas. Pour cela, il dispose, d'une part, du modèle de sujet à former, suggéré implicitement par l'institution (l'organisation du processus

¹⁴⁶ Voir à propos de la composante d'incertitude dans le travail créateur la très fine analyse qu'en fait le sociologue de l'art Pierre-Michel Menger (Menger, 2009).

d'apprentissage ainsi que les contenus faisant partie ou étant exclus de cette organisation renseignent sur le type de créatrice, de créateur à former) et, d'autre part, de son expérience personnelle tant pédagogique qu'artistique.

Une autre particularité distinctive de cette situation pédagogique est celle de produire les matériaux artistiques (œuvres, fragments, ébauches) qui permettent que l'enseignement ait lieu. Autrement dit, les besoins et les capacités à créer et à développer chez l'étudiante ou l'étudiant-créateur le sont en même temps que sont produits et développés les matériaux artistiques dans lesquels s'incarnent lesdites capacités. Ces besoins et ces capacités sont pour ainsi dire « induits » par le processus même de production des matériaux artistiques, ils constituent une expérience cognitivocréative incarnée dans l'objet artistique et, en même temps, la trace d'un itinéraire pédagogique concret d'apprentissage. Comme le rappelle le sociologue du travail créatif Pierre-Michel Menger, « les artistes ont su déceler dans la nature particulière de leur travail la liaison essentielle entre le caractère tâtonnant de l'activité créatrice et la valeur formatrice qu'elle recèle¹⁴⁷ » (Menger, 2019).

Il s'agit donc d'une situation pédagogique à double voix recelant également, dans le meilleur des cas, des épreuves à l'endroit du pédagogue lui-même, contraint lui aussi à la prise de risque face à des possibles. Quelles connaissances transmettre ? Au détriment de quelles autres ? Comment composer avec l'horizon pédagogique tracé par l'institution de savoir ? Comment trouver une stratégie de modélisation des épreuves capable de mobiliser les mécanismes nécessaires au passage à l'acte de l'écriture dramatique ? Autrement dit, quelle série d'épreuves choisir et dans quel ordre ? Comment adapter le caractère général de la modélisation à la singularité¹⁴⁸ de l'étudiant-créateur ? Ajoutons que la prise de risque se trouve en quelque sorte intensifiée par des données factuelles, tel le poids considérable qu'exerce le phénomène de la pression des pairs dans tout processus pédagogique institutionnel. Un tel phénomène exerce une influence non négligeable sur la validité ou non d'un type d'enseignement, la consécration ou non d'une carrière universitaire, l'attribution

¹⁴⁷ À noter que j'interprète par « *caractère tâtonnant de l'activité créatrice* » la prise de risque constante qu'implique le choix de possibles dans une situation de création.

¹⁴⁸ J'entends, par singularité de l'étudiant, pas nécessairement un style personnel d'écriture qui lui soit propre à un stade initial de sa démarche créatrice, mais plutôt ses champs d'intérêt, sa formation (qu'elle soit autodidacte ou scolaire), les influences artistiques et idéologiques les plus notables auxquelles il est exposé, le style d'œuvre et de créateur lui servant de modèle à imiter.

des subventions permettant la recherche, l'implémentation ou l'invalidation d'une approche pédagogique.

De plus, les mécanismes de régulation et de correction idéologiques, politiques et morales propres aux pratiques culturelles de chaque époque peuvent être vécus comme une forme d'idéologie introjectée ou fausse conscience¹⁴⁹ ou bien comme une forme de militantisme assumé par les pédagogues ou pratiqué par les institutions elles-mêmes. Cela se traduit, dans le contexte des ateliers d'écriture dramatique, par l'encouragement à l'adoption du modèle d'écriture inclusive ou de l'utilisation d'un sociolecte, ou encore par l'orientation des recherches vers des œuvres, événements ou ouvrages théoriques porteurs des discours et des thèses acquises à une cause politique particulière (théorie des genres, féminisme, multiculturalisme, études coloniales, etc.). Il s'agit là d'un phénomène attendu, car après tout :

Parler de « littérature et d'idéologie, comme des deux phénomènes séparés qui peuvent être accessoirement liés n'est pas [...] vraiment nécessaire. La littérature dans le sens hérité de ce mot, *est* une idéologie. La littérature entretient les relations les plus intimes avec le pouvoir sociale. Et, si le lecteur n'est pas encore convaincu, l'histoire de l'évolution de la littérature à la fin du XIX^e siècle parviendra peut-être à le persuader. (Eagleton, 1994, p. 22)

Eagleton poursuit : « L'histoire de la théorie littéraire moderne fait partie de l'histoire politique et idéologique de notre époque ». (Eagleton, 1994, p. 191)

À cet égard, je partage la position de Péguy quand il écrit à propos de l'instituteur (du pédagogue) :

Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement; il convient qu'il soit le représentant de l'humanité ; ce n'est pas un président du Conseil, si considérable que soit un président du conseil, ce n'est pas une majorité qu'il faut que l'instituteur dans la commune représente: il est le représentant né des personnages moins transitoires, il est le seul et l'incalculable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. Il doit assurer la représentation de la culture. C'est pour cela qu'il ne peut pas assurer la

¹⁴⁹ Je fais référence à la vision marxiste originelle de l'idéologie comme une forme de fausse conscience. Il est toutefois important de rappeler ici que cette vision de l'idéologie comme une forme de fausse conscience est l'un des courants de la pensée marxiste, un autre courant important est celui qui conçoit l'idéologie comme idéologie de type scientifique, pas nécessairement une fausse conscience, constituant un instrument très efficace de saisie du fait social. Un cas très intéressant à analyser est l'incidence de l'écriture dite « inclusive » dans les mécanismes du choix esthétique, idéologique et moral à l'œuvre dans le travail créateur.

représentation de la politique, parce qu'il ne peut pas cumuler les deux représentations. (Péguy, 1987, p. 1057)

En dernier lieu, il nous faut aussi prendre en compte dans l'analyse, outre les facteurs que nous venons d'exposer, un troisième, celui de l'horizon pédagogique proposé par l'institution et vis-à-vis duquel les acteurs impliqués dans la situation d'enseignement entretiennent une relation dialectique de questionnement et de conformité. Cet horizon est composé principalement des objectifs à atteindre à long terme ainsi que des orientations visant à imprimer une cohérence générale aux programmes d'étude. Il ne sert pas seulement à soumettre à certaines normes le processus évaluatif de l'enseignement, il joue un rôle déterminant dans la construction du modèle du sujet à former.

De mon point de vue, l'horizon pédagogique proposé par l'École supérieure de théâtre de l'UQAM est davantage axé sur la transmission d'un savoir pratique. Il est centré sur le « faire théâtre » et, dans le cas de l'écriture dramatique, sur le passage à l'acte de l'écriture. Autrement dit, l'horizon pédagogique est celui qui tend vers la formation d'un « sujet compétent », c'est-à-dire un sujet possédant les compétences jugées nécessaires à l'écriture dramatique, au jeu d'acteur, etc. L'aspect « humaniste » d'un horizon pédagogique basé sur la formation d'un sujet « érudit », c'est-à-dire possédant à la fois les compétences exigées par son champ d'études et des connaissances dans les domaines des autres arts, des humanités et des sciences, occupe une place secondaire.

Cela est dû, d'une part, à l'héritage du pragmatisme dans la vision de l'éducation en Amérique du Nord et, d'autre part, à un mouvement d'évincement progressif des humanités, peu contemplées dans l'approche dite par compétences¹⁵⁰ (cela ne concerne pas le modèle pédagogique de l'EST en

¹⁵⁰ Selon Nico Hirtt : « Dans le monde francophone, le mouvement de réforme pédagogique baptisé "approche par compétences" a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. En Communauté française de Belgique, c'est le "décret missions" de juillet 1997 qui a donné le coup d'envoi de la réforme. Il y était question d'"amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle". Ainsi se trouvaient associées officiellement, et pour la première fois, deux idées : celle de viser le développement de "compétences" (même si en 1996 on les place encore sur le même pied que les "savoirs") et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la "vie économique". En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les "socles de compétences" de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard, il votait les "compétences terminales" à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les années 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences » (Hirtt, 2009, p. 1-2).

particulier, mais plutôt celui de l'institution qui l'abrite, dont le cadre pédagogique n'est pas celui de la pédagogie de l'art).

Les critiques formulées à l'encontre de l'approche par compétences, notamment celles de Nico Hirtt, d'Angélique Del Rey, mais aussi de Gérard Boutin et Louise Julien dans leur ouvrage *L'obsession des compétences* (Boutin et Julien, 2000), sont révélatrices de la prise de conscience des éducateurs et éducatrices ainsi que des chercheurs et chercheuses quant aux liens entre le pouvoir politique censé édicter librement, pour le bien commun, les modes de régulation en matière d'éducation, et les pouvoirs économiques agissant dans la logique propre du capitalisme postindustriel. Nico Hirtt résume ainsi cette critique dans son article « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » :

D'emblée, on ne peut qu'être frappé par l'étroite filiation entre, d'une part, l'approche par compétences dans le monde de l'enseignement et, d'autre part, la recherche de compétences au profit de la compétition économique dans le monde de l'entreprise. Les concepts de « famille de tâches » et de « référentiels de compétences », par exemple, sont nés directement dans les entreprises : confrontés à un rythme d'innovation croissant, leurs services de formation ont dû procéder à une analyse précise des tâches et identifier les compétences requises chez les travailleurs. (Hirtt, 2009, p. 6)

Essentiellement, la critique de ces pédagogues-chercheurs tient au fait que l'approche par compétences soutient une vision qui n'est plus celle de la formation d'un citoyen capable de réfléchir la société et, de ce fait, d'être un agent important du changement ; mais plutôt celle de la fabrication d'une ressource humaine compétitive. En oblitérant de façon systématique l'aspect disciplinaire de l'enseignement, c'est-à-dire en mettant à l'écart les disciplines au profit de l'acquisition des compétences dites transversales, celles-ci utiles à une supposée « réussite sociale » telle qu'éditée par une idéologie marchande, la mission de l'enseignement est redéfinie selon une orientation prônée par la « culture entrepreneuriale ». Sous l'influence de cette « culture entrepreneuriale », l'individu se conçoit comme du « capital humain » dont l'éducation doit être pensée en termes d'investissement, mais avec un retour sur investissement. Il faut savoir que, pour l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) et son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la réussite sociale est identifiée en premier lieu à l'employabilité des individus. Il s'agit donc d'une forme de gestion (management) du capital humain par les compétences.

Si ces critiques sont fondées, nous ne pouvons pas élargir de façon mécanique les ponts pervers qui relient l'approche par compétences en éducation et la logique du capitalisme postindustriel à la sphère de la pédagogie artistique. Une critique dans ce sens est sans aucun doute urgente, mais elle devrait cibler concrètement le mode de production et de management de l'industrie de l'art et du divertissement, pris dans sa relation avec la production du savoir artistique dans les institutions d'enseignement. Elle devrait également étudier le type particulier d'approche pédagogique qui la fournit en « capital humain ». Une telle analyse nous oblige à repenser la place de l'enseignement de l'art dans une société « managée », comme nous pouvons l'inférer de l'étude de la sociologue Ève Chiapello.

Il faut toutefois avoir à l'esprit que restreindre exclusivement l'observation et l'analyse aux mécanismes du processus cognitivocréatif de l'objet artistique qui se crée en situation d'enseignement peut impliquer la perte d'un de ses pans significatifs, à savoir la tentative d'encadrement, de restitution et d'évaluation du processus créatif lui-même. Au contraire, mettre uniquement l'accent sur la description et l'évaluation de l'élaboration et de l'applicabilité des programmes d'étude en écriture dramatique peut générer la production d'une analyse abstraite servant a priori les intentions d'une « poétique institutionnelle », plutôt que les démarches concrètes auxquelles sont confrontés les enseignants et enseignantes.

Pour être justement menée, l'observation de la situation pédagogique propre à l'enseignement de l'écriture dramatique doit se faire dans l'articulation du phénomène de production esthétique, dans des tentatives renouvelées et variées de sa modélisation à des fins pédagogiques (donc produites par les enseignantes et enseignants), ainsi qu'en fonction des orientations contenues dans les programmes d'étude dans le cadre duquel cette situation pédagogique a lieu.

5.4.1 La présence cognitivocréative chez les étudiantes et étudiants-créateurs

Mon hypothèse consiste à penser l'initiation au métier d'autrice ou d'auteur dramatique dans le cadre d'une situation d'apprentissage telle que la situation du baccalauréat en art dramatique, comme étant l'exposition guidée des autrices et auteurs en situation pédagogique¹⁵¹ à une série

¹⁵¹ Je pars de l'idée que vouloir écrire du théâtre et passer à l'acte d'écriture, que ce soit de manière privée ou dans le cadre d'une situation pédagogique d'apprentissage, place d'emblée celui qui expérimente cette nécessité d'écriture

d'épreuves ludiques¹⁵² à caractère créatif et cognitif¹⁵³, modélisant des parcours (scénarios d'écriture) et des stratégies de création censés être des invariants appartenant à une situation créative d'écriture dramatique. Ces épreuves sont constituées des tâches de création à résoudre (tâches d'écriture, de réécriture, de recherche) modélisées à des fins pédagogiques. Il ne faudrait pas colorer le terme épreuve d'une connotation « souffreteuse ». Quoiqu'une dimension d'effort doive y apparaître, c'est plutôt la dimension ludique (une dimension de joie) de l'épreuve créative, qui doit primer dans la situation pédagogique.

« La volonté, celle qui au besoin fait serrer les dents et supporter la souffrance, est l'arme principale de l'apprenti dans le travail manuel. Mais contrairement à ce que l'on croit d'ordinaire, elle n'a presque aucune place dans l'étude. L'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Là où elle est absente, il n'y a pas d'étudiants, mais de pauvres caricatures d'apprentis qui, au bout de leur apprentissage, n'auront même pas de métier. C'est ce rôle du désir dans l'étude qui permet d'en faire une préparation à la vie spirituelle. [...] » (Weil, 1963, p. 85-97).

dans le statut d'autrice, auteur de théâtre. Une reconnaissance venue des pairs ou d'une œuvre pour accéder à ce « statut » n'est pas nécessaire. Un penseur comme Roland Barthes, par exemple, en décrivant le processus autoévaluatif relatif au talent personnel accompagnant inévitablement tout acte d'écriture créative, affirme : « J'appelle écrivain celui qui veut écrire » (Barthes, 2004, p. 460).

¹⁵² Comme le signale le philosophe de la culture Gustavo Pita dans une lettre qu'il m'a adressée personnellement en 2012 : « Il me semble que pour continuer à faire votre travail [d'écriture dramatique], il vaut mieux oublier que vous écrivez précisément cela : "une pièce de théâtre". Comme vous le savez déjà, l'élément ludique est essentiel dans tout processus créatif et que les objectifs, s'ils ne sont pas bien définis, ont tendance à le neutraliser ou à le refroidir. Écrivez simplement pour l'intérêt et le plaisir d'écrire ou parce que vous avez des choses à clarifier pour vous-même, et ce faisant, vous les clarifiez également pour les autres. C'est qu'en fin de compte le plus précieux et le plus utile pour les autres est ce que l'on essaie de comprendre avec un effort sincère pour soi-même. » (Notre traduction). Un exemple de ce type d'épreuve auquel j'ai souvent eu recours est l'adaptation d'un poème aux canons d'une structure d'écriture théâtrale dite « classique ». L'étudiant doit choisir une figure (ou plusieurs) du poème et l'ériger en personnage ainsi qu'adapter le contenu textuel du poème à la forme du dialogue. Cette épreuve simple peut se complexifier en proposant l'adaptation d'une information extraite d'un journal, d'un conte, d'une nouvelle, jusqu'à l'adaptation d'un court roman. L'une des stratégies pouvant être mise en pratique par l'étudiant-créateur dans cette épreuve est celle de la recherche de l'idée de départ en écriture dramatique. D'où provient l'idée de départ ? Quelles sont les « sources d'inspiration » ? Où les chercher ?

¹⁵³ Le caractère créatif-cognitif des épreuves, constituées des tâches de création à résoudre, se manifeste dans le fait que les solutions à explorer impliquent un degré de création, d'invention et de perception poétique du monde comme une réalité sensorielle-concrète, dans lequel vont se manifester les composantes cognitives propres aux phénomènes de création artistique.

Le but ultime de cette modélisation des circuits et des stratégies de création en écriture dramatique est la formation, chez l'étudiante, l'étudiant-créateur, d'une forme particulière de présence cognitivocréative face à l'épreuve de création. Elle peut être définie comme étant un mode conscient de connaître (dans le sens d'en faire l'expérience), de s'approprier et d'intégrer dans son processus créatif les outils techniques et les cosmovisions générés par la pratique spécifique de sa discipline.

L'exposition maîtrisée des étudiantes et étudiants-créateurs aux épreuves créatives comporte un modèle d'intervention pédagogique consistant, d'une part, dans le suivi personnalisé (mentorat) de chaque étudiante, étudiant-créateur dans l'épreuve ludique de création et, d'autre part, dans la transmission de connaissances théoriques relatives aux méthodes de création propres à son art. Le suivi dans l'épreuve ludique de création a trait au développement des aptitudes spécifiques de saisi, d'appropriation et d'interprétation de la réalité ainsi qu'aux modes de transformation de cette forme de connaissance du réel dans les codes artistiques propres de l'écriture dramatique. Cette intervention s'articule autour de l'exploration de tâches concrètes de création, autrement dit autour de modes permettant d'explorer, de comprendre et finalement de résoudre (résoudre dans le sens d'élaboration d'un contenu artistique) l'épreuve créative. Le corrélat essentiel de ce processus doit être, me semble-t-il, celui de la transmission réfléchie de connaissances relatives aux méthodes créatives ayant eu cours dans le processus historique de développement du métier de l'écriture dramatique, des pratiques théâtrales et de la sphère plus large des pratiques d'écritures artistiques en général.

À la différence du modèle d'accompagnement exposé plus haut, dans lequel les dimensions prescriptives et de transmission de connaissances sont en quelque sorte une composante résiduelle (et non nécessairement programmatique), il ne s'agit pas ici d'accompagner un processus d'écriture déjà en marche, mais de la tentative pédagogique d'induire un processus créatif d'écriture dramatique par l'assignation d'épreuves créatives modélisant le processus de création. Autrement dit, il s'agit d'induire, par l'appel à la résolution concrète de tâches ludiques de création en écriture dramatique, l'émergence d'un contenu artistique et, ultérieurement, de produire une analyse relative aux solutions présentes dans les contenus artistiques créés. Cette analyse théorique a pour fonction la conscientisation des aspects pratiques du modelage de l'activité d'écriture dramatique. Elle met l'étudiante, l'étudiant-créateur au fait de la méthode créative et des parcours cognitifs qui

lui sont associés. Il s'agit d'un phénomène complexe d'aperception ou de présence¹⁵⁴ qui inclut l'expérience créative (comprise dans son caractère imprévisible, contingent, non transparent au créateur lui-même et non reproductible à souhait) de l'étudiante, l'étudiant-créateur comme la variable essentielle de l'équation pédagogique, lui révélant son rôle dans le processus d'apprentissage.

Il ne faut pas voir dans cette présence cognitivocréative un acte d'introspection du sujet créateur, mais plutôt un mode concret de comportement nosologique, une aptitude de l'étudiante, l'étudiant-créateur au cours de son périple formatif. Ce mode de présence renferme également en lui les composantes d'évaluation, de cognition, d'appropriation et de matérialisation propres au contenu artistique de l'œuvre de même que les phénomènes métacognitifs impliqués dans son processus créatif, tels que le sentiment de savoir ou d'incertitude sur sa compétence, le sentiment de cohérence ou d'incohérence, le sentiment d'avoir raison ou d'avoir tort, le sentiment de confiance ou d'hésitation vis-à-vis sa performance artistique. L'étudiante, l'étudiant-créateur pourra ainsi mieux connaître (ou reconnaître) non seulement des catégories du type sujet-objet (créateur ou créatrice-matériaux artistiques, références théoriques, outils de création et d'exploration de son art), mais également son mode de connaissance et d'appropriation de la réalité, la grille idéologique qui traverse ce mode de connaissance et d'appropriation, ses limites, ses contradictions, autrement dit, ce qui le constitue en tant que sujet créateur voulant faire œuvre.

Cette présence cognitivocréative est proche de ce que la philosophe Simone Weil (1977) définit comme « l'attention » dans son ouvrage, *Attente de Dieu* :

« L'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet, maintenir en soi-même à proximité de la pensée, mais à un niveau inférieur et sans contact avec elle, les diverses connaissances acquises qu'on est forcé d'utiliser. La pensée doit être, à toutes les pensées particulières et déjà formées, comme un homme sur une montagne qui, regardant devant lui, aperçoit en même temps sous lui, mais sans les regarder, beaucoup de forêts et de plaines. Et surtout la pensée doit être vide, en attente, ne rien chercher, mais être prête à recevoir dans sa vérité nue, l'objet qui va y

¹⁵⁴ Une aperception est une perception accompagnée de réflexion et de conscience. L'aperception signifie « essentiellement présence au processus de cognition » (Varela, Thompson et Rosch, 1993, p.112).

pénétrer. [...] Les biens les plus précieux ne doivent pas être cherchés, mais attendus.
[...] » (Weil, 1963, p. 85-97).

C'est par l'aperception des processus cognitivocréatifs à l'œuvre que l'étudiante, l'étudiant-créateur peut atteindre un stade réel d'autonomie créatrice. Dans un tel cas, nous pouvons parler d'une capacité concrète à créer propre au mode de pensée dialectique¹⁵⁵, touchant à la fois, tel que nous venons de le souligner, la dimension appréciative, autoévaluative et autorégulatrice ainsi que la dimension appropriative consciente des techniques de son art.

Nous pouvons donc concevoir l'initiation des futurs autrices et auteurs dramatiques dans le cadre d'une situation pédagogique universitaire de baccalauréat comme étant : l'initiation au processus de création artistique d'un texte (matériau) dramatique d'individus capables (développant un système de besoins artistiques et esthétiques spécifique), par le biais d'une modélisation censée reproduire les contraintes les plus stables auxquelles est confronté un auteur ou une autrice lors de l'écriture d'un texte dramatique. Ce processus conduira, dans le meilleur des cas, au développement d'une capacité artistique permettant à l'étudiante, l'étudiant-créateur d'opérer des variations, des réélaborations et des innovations dans le processus créatif d'écriture dramatique pouvant aboutir à des parcours et à la création d'œuvres véritablement originales, tout en lui permettant d'expérimenter sa vie organique comme créatrice et créateur. Précisons que l'expérimentation d'une vie organique en tant que créateur réfère au sentiment d'être, de se percevoir, de se reconnaître et d'agir sur le monde en tant qu'autrice ou auteur dramatique, autrement dit en tant que porteur d'une forme spécifique de connaissance et de description du monde. Soulignons encore une fois que ce sentiment est constitutif du processus de formation académique et qu'il est généré par la conscience de l'empreinte laissée par la traversée d'un processus pédagogique à la fois formatif et créatif (au sens concret de création d'œuvres). Se percevoir comme autrice ou auteur dramatique et se reconnaître comme tel nécessite une expérience d'aperception par laquelle nous nous savons à l'œuvre.

¹⁵⁵ « La pensée dialectique est conséquemment, dans sa propre structure, autoconscience, elle peut être décrite comme l'effort de penser un objet donné sur un plan tout en observant, en même temps, notre propre processus de pensée. » (Jameson, 1971, p. 249)

Il est évident qu'un tel sentiment, dans toute sa complexité, peut également advenir et, de fait, advient en dehors d'un contexte pédagogique de transmission. La démarche pédagogique d'initiation au métier d'auteur dramatique, qui consiste en la découverte et la modélisation expérimentale d'invariants à l'origine de la stabilisation, du développement et de la transmission d'un savoir-faire artistique concret, ainsi que d'un statut correspondant à ce savoir, vient se substituer en quelque sorte au rite de consécration par les figures tutélaires d'autrices et d'auteurs consacrés et de maîtres accomplis. Nîmber, par sa reconnaissance, le nouveau ou la nouvelle venue pour qu'il ou elle puisse accéder au statut d'auteur ou d'autrice n'est ainsi plus un droit exclusif du critique d'art, de l'auteur ou de l'autrice consacré ou du maître d'un mouvement artistique. L'institution d'enseignement se porte elle aussi garante de ce statut par la passation des savoirs concernant les méthodes de création artistique et le statut de créateur.

5.4.2 L'intérêt métacognitif des épreuves de création en écriture dramatique

Qu'est-ce qu'une épreuve ludique de création en écriture dramatique ? Telle que nous la concevons dans le contexte pédagogique d'initiation à l'écriture dramatique, une épreuve ludique de création est constituée d'un ensemble de tâches cognitivocréatives portant sur un ou plusieurs aspects spécifiques à l'écriture d'un texte dramatique. La résolution de ces tâches a pour but de familiariser les personnes apprenantes avec des actions créatives (des invariants) présentes dans tout scénario d'écriture théâtrale.

Un exemple d'épreuve est celui de la recherche d'une idée de départ (ou embryon d'écriture). Les tâches contenues dans cette épreuve ludique sont : a) l'écriture de trois courtes fables (ou arguments) à partir d'une chronique policière, d'un article de presse sur un fait de société ou encore d'une légende urbaine¹⁵⁶ ; b) une ébauche de la création de personnages (principaux et secondaires)

¹⁵⁶ L'argument ne doit pas contenir d'aspects descriptifs ou de jugements de valeur portant sur la situation ou les personnages, ne doit pas dépasser un nombre précis de 11 lignes et doit se concentrer sur les faits. Notons que le degré de complexité des matériaux sélectionnés par l'enseignant se fera en fonction du niveau et des intérêts des participants.

à partir des mêmes sources ; c) l'écriture d'une seule fable (ou d'un seul argument) à partir du croisement des éléments des trois fables¹⁵⁷. Voir l'exemple suivant :

Tableau 4 Exemple de résolution de la tâche cognitivocréatrice portant sur trois aspects spécifiques à l'écriture dramatique¹⁵⁸

1. Idée de départ (ou embryon d'écriture) : Argument créé à partir du témoignage de l'ancienne avocate montréalaise de la défense au Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR), Yann Evima Vouma. 2. Ébauche de la création de personnages à partir des mêmes sources : JEAN MARCEL : 80 ans Haut gradé de l'armée canadienne à la retraite Riche par héritage Athée façonné par le catholicisme En chaise roulante Voix métallique à cause de la trachéotomie Ballon d'oxygène en bandoulière sur un corps livide MANON : 70 ans Autrice de littérature populaire Déçue de la politique Habillée, coiffée et maquillée avec exubérance Santé rayonnante 3. Fable créée suivant les critères énoncés ^[3]: 1) Le couple, formé par Jean Marcel, un ancien haut gradé de la Force de maintien de la paix de l'Organisation des Nations unies (Les Casques bleus) et Manon, une écrivaine populaire à succès, qui fut témoin de l'atrocité qui fut le génocide des Tutsis au Rwanda en 1994. 2) Pendant la crise sanitaire du 2020, Jean Marcel, âgé de 80 ans, apprend qu'il est gravement malade et choisit de mourir barricadé dans sa maison aux soins de son épouse. 3) Manon attend la mort de son mari pour retourner en Afrique, rejoindre Amahoro, l'homme qu'elle aime et qu'elle a rencontré pendant son séjour comme accompagnatrice de son mari en mission au Rwanda. 4) Contre toute attente, l'état de Jean Marcel s'améliore et devient une souffrance stationnaire. 5) Manon lui propose alors une mort assistée.

¹⁵⁷ Pendant la tenue du séminaire d'initiation à l'écriture dramatique que j'ai donné en 2018, l'un des faits sociaux choisis fut la grève étudiante générale et illimitée qui s'est tenue dans les établissements d'enseignement supérieur québécois du 13 février au 7 septembre 2012, ou Printemps érable. L'une des fables créées par un participant racontait le handicap grave et irréversible causé par l'intervention musclée d'un policier sur un étudiant gréviste qui se trouvait être le fils du chef de l'escadron d'intervention policière. Le père, se trouvant devant le fait accompli par son subalterne, se suicide. Cet argument devint une pièce en un acte à la fin du séminaire.

¹⁵⁸ L'exemple est tiré de la pièce *De la force des aînés* de Royds Fuentes-Imbert.

- 6) Jean Marcel refuse la mort assistée tout en lui révélant que l'homme qu'elle aime et qu'elle veut rejoindre, étant un Hutu, avait été forcé de participer au massacre, mais réussit à fuir sa responsabilité devant le tribunal GACACA¹⁵⁹.
- 7) Manon ne part pas.
- 8) Jean Marcel ne meurt pas.
- 9) Le couple survit.

Les épreuves cognitivocréatives en écriture dramatique se trouvent à la base du processus de modélisation servant l'initiation au métier d'auteur dramatique. Ces épreuves, elles-mêmes composées de tâches de création en écriture, n'engagent pas seulement des intérêts relatifs au syllabus pédagogique quel qu'il soit, mais également des intérêts de type métacognitif visant au développement des aptitudes cognitives, tels que le jugement prédictif ou l'évaluation prédictive (suis-je éventuellement capable d'accomplir la tâche demandée ?) et le jugement rétrospectif (la tâche a-t-elle été accomplie de façon satisfaisante ou pas ?). Ces intérêts, rappelons-le, sont intrinsèques au processus d'autorégulation de l'apprentissage.

En 2018, dans un travail paru sous le titre *La métacognition et l'auto-évaluation*, Joëlle Proust a traité du jugement prédictif comme étant l'effort à consentir pour la tâche envisagée :

Avant de s'engager dans une action, c'est-à-dire de la sélectionner, l'esprit-cerveau estime l'effort à consentir pour la tâche envisagée, et évalue si un tel effort en vaut la peine. Cette évaluation porte donc sur quatre dimensions : 1. l'importance du but, 2. l'intérêt intrinsèque de l'activité, 3. l'effort probablement demandé par son accomplissement, 4. la probabilité de l'atteindre, étant donné les circonstances présentes. (Proust, 2018c, p. 175).

L'importance du but et de l'intérêt intrinsèque de l'activité se traduit essentiellement dans le champ de l'initiation à l'écriture dramatique par le degré de sollicitude éveillé par l'enseignement et donc, par le degré d'investissement des sujets apprenants vis-à-vis de la tâche cognitivocréative. Cette sollicitude dépendra en grande mesure de la concordance entre les épreuves (soit des tâches de

¹⁵⁹ GACACA désignant des tribunaux communautaires villageois se déroulant en plein air. Présidés par les anciens du village, les GACACA permettaient originellement, notamment à l'époque précoloniale, de régler des différends familiaux ou de voisinage sur les collines du Rwanda. Loin des pratiques judiciaires modernes, les GACACA étaient des instances coutumières où toutes les personnes qui étaient présentes pouvaient demander la parole. Réactivées dans les années 2000 après le génocide des Tutsis, afin de juger en un temps record plus de 2 millions de Rwandais suspectées d'y avoir participé, elles ont ainsi servi de justice transitionnelle.

création qui les composent) et les capacités (en partie innées et acquises antérieurement et en partie en cours d'acquisition) des sujets apprenants. De là l'importance du processus d'évaluation et de régulation systématique de même que celle d'une « passation » du corrélat théorique (histoire spécifique de la discipline artistique elle-même, mais également histoire générale de l'art, esthétique, sociologie de l'art, politique, et anthropologie dont elle fait partie)¹⁶⁰.

Comme le signale Proust, l'effort demandé pour l'accomplissement de l'activité et la probabilité de l'atteindre sont étroitement reliés aux ressources cognitives engagées, à savoir le temps d'exécution et de focalisation de l'attention, les aptitudes cognitives acquises et en développement concernant la recherche ainsi que le palier de maîtrise dans le maniement de la langue. La capacité d'endurance dans l'épreuve renvoie ainsi au calibrage des épreuves créatives qui doivent prendre en compte le seuil de formation et d'impréparation des sujets apprenants.

Si le jugement prédicatif est l'effort à consentir pour la tâche envisagée, le jugement rétrospectif¹⁶¹ est conçu comme l'action comparative des divergences éventuelles entre les caractéristiques du résultat obtenu avec les caractéristiques attendues :

Supposons que, sur la base de son évaluation prédictive, l'agent ait estimé que la tâche en valait la peine, et s'y soit engagé. Quelle que soit la tâche en question, l'agent doit savoir si son objectif a été finalement atteint. Une évaluation rétrospective, intervenant à la fin de l'action (ou à la fin de chaque sous-étape), le renseigne sur ce point. L'information qui sous-tend l'évaluation rétrospective ressemble à celle qui est utilisée pour décider d'agir cognitivement. Des prédictions inconscientes (nommées « heuristiques ») comparent la divergence éventuelle entre les caractéristiques du résultat obtenu avec les caractéristiques attendues. L'absence de divergence donne un

¹⁶⁰ Ceci s'inscrit dans une notion de la pédagogie de l'art est fondée d'une part sur le principe de vases communicants entre les pratiques artistiques et leurs principes théoriques respectifs et, d'autre part, sur la présence très marquée des humanités comme corrélat indissociable des pratiques artistiques.

¹⁶¹ « L'évaluation rétrospective conduit l'agent à former trois nouvelles anticipations qui moduleront à leur tour la confiance future de l'agent dans sa capacité de réussir les tâches du même genre [...] – le sentiment de l'effort que la tâche paraît maintenant exiger (par exemple, l'agent pense à une stratégie alternative, facile à mettre en œuvre, à laquelle il n'avait pas tout d'abord pensé). – la perception de la probabilité de réussite ultérieure dans cette tâche (et d'autres du même genre). Si l'agent n'a pas de stratégie disponible, son estimation subjective de la probabilité de réussite tend à fléchir. – le sentiment d'efficacité personnelle de l'agent, c'est-à-dire sa confiance dans sa propre capacité, en tant que personne donnée, à atteindre ses buts, dans le domaine considéré. Le sentiment d'efficacité résulte de l'attribution de l'échec ou de la réussite dans l'action entreprise à sa propre incompétence ou compétence. Chaque nouveau succès dans un domaine tend à accroître le sentiment d'efficacité personnelle de l'agent dans ce domaine. De même, chaque erreur tend à le faire décroître ». (Proust, 2018c, p. 178)

sentiment d'action cognitive correctement accomplie, tandis que la détection d'une divergence produit un signal d'erreur. (Proust, 2018c, p. 177)

La notion concernant le jugement rétrospectif est extrêmement importante et à la fois très complexe à expliciter à l'intérieur du circuit que compose notre situation pédagogique d'initiation à l'écriture.

Si nous assumons le haut degré de subjectivité (donc l'absence relative d'un consensus) présent dans le processus évaluatif en pédagogie d'initiation à l'écriture créative en art dramatique, et si nous assumons le fait que c'est bien en se confrontant au processus évaluatif mené par la personne enseignante ou par des tiers¹⁶² à des fins de régulation de l'apprentissage que les étudiantes et les étudiants-créateurs bâtissent en partie leur propre « référentiel » d'évaluation leur servant à juger rétrospectivement de leur performance et à enclencher un processus cognitif d'autorégulation de l'apprentissage, nous sommes inévitablement amenés à nous poser la question : Comment établir un système de repères accessibles en la matière ? Sur quelles notions les apprenantes et apprenants-créateurs peuvent-ils fonder leur sentiment d'accomplissement ou d'erreur dans la réalisation d'une tâche créative ?

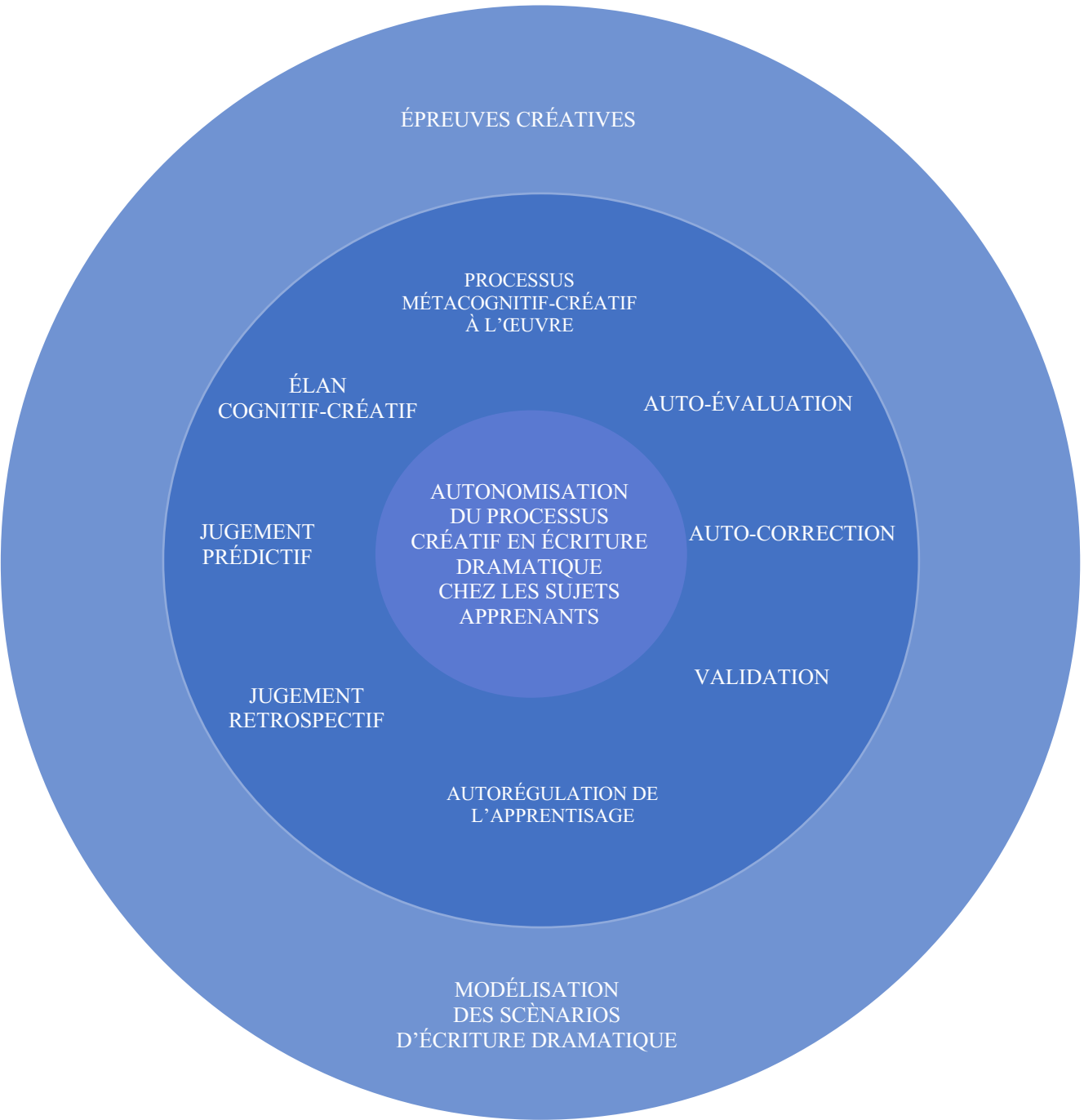
J'ose croire qu'une approche basée sur la tenue et l'analyse d'épreuves ludiques de création en initiation à l'écriture dramatique peut se révéler efficace. En essayant de modéliser des circuits d'actions de type cognitivocréatif propres à l'acte de l'écriture dramatique, l'épreuve ludique de création propose du même coup un modèle de métacognition perceptible aux apprenantes et apprenants-créateurs. Elle incarne *l'apprendre à connaître*. Apprendre à connaître quoi exactement ? Le jugement prédictif, la capacité d'endurance dans l'épreuve créative, la gestion du régime d'incertitude créative, le processus d'autorégulation cognitive pendant l'apprentissage, le jugement rétrospectif, etc. L'épreuve ludique de création constitue, par les critères évaluatifs et autoévaluatifs qu'elle propose (sentiment d'accomplissement ou d'inaccomplissement de la tâche créative, sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction en ce qui concerne la performance dans

¹⁶² D'autres étudiantes et étudiants-créateurs participant à l'expérience pédagogique sont censés se prononcer à propos du processus créatif, de la valeur des œuvres et des figures faisant autorité en la matière invitées lors de séminaires.

l'accomplissement de la tâche et le résultat obtenu), un repère important dans le processus créatif artistique. Elle est la partition grâce à laquelle nous savons si notre « musique » sonne faux.

La figure suivante montre certaines des variables qui entrent en jeu dans le processus de métacognition conduisant à l'autonomie créative souhaitée chez les sujets apprenants. Ce processus métacognitif-crétatif est intrinsèque à l'acte de création lui-même. Il « condense » en quelque sorte l'acte de création lui-même, « la modélisation rationnelle de l'image, sa construction ». Le but du processus est d'amener les participants à rechercher une plus grande autonomie, sentiment convoité de liberté créatrice.

Figure 5.1 Modèle d'autonomisation du processus créatif en écriture dramatique chez les sujets apprenants



Pour notre étude, nous avons établi une typologie des épreuves composée de deux grands groupes : le premier réunit les épreuves à visée imitative et le deuxième, les épreuves à visée exploratoire. Elles seront présentées dans les deux parties suivantes.

5.5 Les épreuves à visée imitative

5.5.1 Le geste d'appropriation dans le métier d'écriture dramatique.

Les épreuves à visée imitative¹⁶³, comme leur nom l'indique, se caractérisent principalement par des tâches cognitivocréatives ciblant essentiellement la connaissance du métier, par l'entremise d'une appropriation et d'une reproduction, totale ou partielle, des procédés techniques et des formes de représentation théâtrale¹⁶⁴ établies et validées par les traditions vivantes. Ces épreuves, nous les trouvons généralement (mais pas exclusivement) dans les processus de transmission propres à des traditions théâtrales hautement codifiées telles que le théâtre Nô, le Kathakali, l'Opéra de Pékin, le Théâtre balinaï, le mime et la *commedia dell'arte*. Elles concernent essentiellement (mais pas exclusivement) le travail d'interprétation de l'acteur-danseur. Elles imposent un degré important de normativité au geste pédagogique, les personnes formées à ces traditions théâtrales devant maîtriser une série de séquences psychophysiques invariables très codées (des *katas*), constitutives d'un personnage spécifique¹⁶⁵. Il existe, comme pour les arts martiaux, plusieurs critères évaluatifs permettant de déterminer le niveau atteint par les personnes apprenantes. Par exemple, un premier niveau (débutant), où les élèves imitent les séquences, mais de manière purement formelle, voire superficielle ; un deuxième niveau montrant un degré plus élevé d'intégration des mouvements, quoique présentant des lacunes sur les plans technique et expressif ; un troisième, montrant une plus grande maîtrise tant de la technique que de

¹⁶³ Voir à ce propos les travaux sur la fonction de l'imitation dans l'acte d'apprentissage de Fayda Winnykamen. Dans son ouvrage *Apprendre en imitant* publié en 1989, Winnykamen définit l'imitation comme l'utilisation intentionnelle de l'action observée comme source d'information en vue d'atteindre un but. L'acte imitatif suppose bien une compréhension au moins partielle des buts du modèle et en même temps procure l'occasion d'accroître cette compréhension.

¹⁶⁴ Comme nous l'avons signalé, les pratiques d'écriture dramatique et sa transmission sont en étroite relation avec les modes de représentation de diverses pratiques artistiques scéniques, donc pas seulement théâtrales, mais également cinématographiques, chorégraphiques et opératiques. Ces modes de représentation scénique peuvent modeler les formes d'écriture scénique, lesquelles modèleront à leur tour les premiers.

¹⁶⁵ Dans Zeami (1960), l'auteur suggère quelques rôles importants à maîtriser, dont la femme, le vieillard, les rôles à visage découvert, le fou, le moine, l'Ashura, le Dieu, le Démon.

l'expressivité, la forme imposée ne constituant plus un obstacle ; un quatrième, dans lequel la technique s'efface pour laisser place à une véritable composition du rôle, laissant ainsi apparaître une interprétation parfaitement maîtrisée.

Au regard des traditions imposant un niveau élevé de normativité à l'exemple du théâtre Nô, les critères d'invariabilité dans le registre des épreuves en écriture sont donnés, entre autres, par les thèmes spécifiques à aborder, le genre dramatique ou encore le traitement du langage. À ce propos, Zeami Motokiyo, aussi appelé Kanze Motokiyo du nom de l'école Kanze, éducateur hors norme, comédien et auteur dramatique, se livre à une réflexion extrêmement originale sur l'écriture des livrets du Nô. Le livre VI, intitulé « De l'appropriation de la fleur », constitue à la fois un manuel pratique d'écriture dramatique et un traité esthétique sur la composition dramaturgique à l'usage des auteurs dramatiques. Il y écrit :

Rédiger des livres de *nô*, c'est la vie de notre *voie*. À défaut même de l'autorité d'une vaste érudition, il peut se faire du bon *nô* avec de l'ingéniosité seulement [...]. Les pièces liminaires, en particulier, doivent avoir un thème irréprochable ; dès l'entrée en matière, l'on entrera dans le vif du sujet et l'on rédigera l'exposition de telle sorte que chacun sache immédiatement [de quoi il retourne]. Point besoin de mettre en œuvre une *manière* trop minutieuse : on rédigera les pièces liminaires de telle sorte que la *tonalité* générale, coulant de source, ait l'éclat dès le début. Quant aux pièces du genre, il faut les rédiger avec minutie, en tirant tout parie possible du verbe et de la *manière*. Ainsi, par exemple, si le sujet se rapporte à un site renommé, à un vestige du temps jadis, il faudrait amener au point culminant du *nô* le texte de poèmes évoquant ces lieux, qui soient familier à l'oreille de chacun. (Zeami, 1960, p. 95)

Au sujet d'un genre de « grille » permettant d'évaluer la qualité d'un texte, Zeami mentionne :

J'appelle un bon *nô* [à savoir une pièce] au thème irréprochable, *insolite* par sa *manière*, qui ait de la densité, et dont la *tonalité* soit de *charme subtil*, peut être considéré comme de premier ordre. [Un *nô*] dont la manière ne serait pas *insolite*, mais point ennuyeux et coulant de source, offrirait de l'intérêt : il peut être considéré comme de second ordre. Tel est le critère général. Qu'un *nô* offre à l'*habile* l'occasion de mettre en œuvre fût-ce un seul de ces *moyens*, cela suffirait pour qu'il soit *intéressant*. Lors d'une représentation qui épuise les divers genres du répertoire, ou qui s'étends sur plusieurs journées, un *nô*, fût-il mauvais, à condition qu'on en révèle les couleurs, en lui imprimant un tour *insolite*, pourrait paraître intéressant. Cela étant, [la réussite d'un] *nô* est uniquement affaire de circonstances. On ne saurait rejeter un *nô* sous

prétexte qu'il mauvais qu'il est mauvais. Il appartient à l'acteur de trouver le moyen [de le mettre en valeur]. (Zeami, 1960, p. 96)

Les aptitudes à développer dans ces épreuves, outre celles de type métacognitif évoquées plus haut et que nous retrouverons également dans les épreuves à caractère exploratoire, concernent la maîtrise des techniques d'écriture dramatique éprouvées par les pratiques artistiques vivantes. On dépasse ici les limitations qu'impose une conception contraignante de l'histoire de l'art, calquée, soit dit en passant, sur une conception positiviste de la technique de type *ancien-nouveau* ou *valide-désuet*, en se plaçant plutôt dans une logique d'appropriation de ce qui est consacré comme étant pertinent, fonctionnel et invariant par la pratique. Cet acte imitatif nécessite, comme le signale Bruner cité par Winnykamen, « qu'il y ait intentionnalité du choix de ce moyen pour l'autoguidage de l'activité du sujet » (Winnykamen, 1990, p. 24).

Rappelons ici que la notion d'imitation (des techniques des maîtres et de leurs styles) est un procédé pédagogique très ancien et hautement répandu en Orient comme en Occident. L'utilisation de ce procédé dépasse largement l'enseignement des arts dramatiques et des arts dans son ensemble et touche le processus de l'apprentissage humain dans son essence même. Des travaux sur le sujet, comme celui intitulé *La formation du symbole chez l'enfant* (Piaget, 2019¹⁶⁶), sont largement connus des chercheurs et chercheuses en pédagogie.

La signification que nous donnons au terme d'imitation dans cette recherche est celle, très concrète, d'une activité cognitive délibérée visant l'appropriation d'un savoir-faire artistique. L'un des exemples les plus éclairants en la matière est celui de Zeami Motokiyo (1960) avec la « transmission secrète de la fleur du métier » dans le théâtre Nô. Précisons au passage que, dans la langue japonaise, le terme 真似+る (name) (imitation) garde la même racine que le terme 学ぶ (manabu) (apprendre) et que, chez un artiste-pédagogue tel que Zeami, le terme 物真似 (nono-mane) (jeu d'acteur) signifie littéralement (imitation de choses). Ainsi, l'imitation (name) n'est pas seulement une attitude cognitive intentionnelle, mais également une proposition pédagogique ainsi

¹⁶⁶ Piaget y retrace la genèse de l'imitation en six stades. Au sein de ces étapes, l'influence de l'imitation sur les processus développementaux apparaît clairement. Non seulement cette dernière favorise l'évolution motrice et cognitive de l'individu, mais elle facilite également son émancipation. Cette imitation biologique détient également des propriétés utiles à l'apprentissage, comme l'exploration, le perfectionnement, l'expérimentation et la représentation du monde.

qu'une posture éthique et esthétique assumée, où des notions telles qu'« originalité de l'œuvre », « organicité », « individualité créatrice » ou « authenticité » ont une tout autre signification.

Dans son livre *La tradition secrète du Nô ; Une journée de Nô*, bien que dédié fondamentalement à la transmission de la « fleur » (*hana*) du métier du comédien, Zeami, lui-même comédien et auteur dramatique, se livre à une réflexion extrêmement originale sur l'écriture dramatique (écriture des livrets du Nô). La partie intitulée « De l'appropriation de la fleur », constitue à la fois un manuel pratique d'écriture dramatique et un traité esthétique sur la composition dramaturgique à l'usage des auteurs dramatiques.

J'attire tout particulièrement l'attention du lecteur sur ce qui, dans ce traité, semble être la découverte et la théorisation d'une loi objective de l'art théâtral, qui opère également au niveau la structure dramaturgique et de la mise en scène. Il s'agit de trois éléments clés devant être présents dans toute pièce « réussie », soit : jo (序), qui correspond à la création d'un effet d'étrangeté, d'envoûtement, de mystère, de magie ; ha (破), qui réfère à l'irruption d'un comportement engendrant un changement radical dans le cours des événements (partie où la virtuosité de l'acteur et du dramaturge est étalée) ; kyuu (急), correspondant à l'accélération, la précipitation des événements dramatiques dans la pièce. Pour Zeami, il s'agit là d'invariants spécifiques à l'apprentissage et à la pratique artistique théâtrale, inspirés fort probablement par des années d'observation du processus perceptif de l'évènement dramatique. Notons au passage qu'une structure semblable peut être observée dans la composition d'œuvres chez Shakespeare, telles que *Macbeth* et *Hamlet*.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Le jo (序), (effet d'étrangeté, d'envoûtement, de mystère, de magie) est présent dans l'ouverture de *Macbeth* (acte premier, scène première) avec le concile de trois sorcières, sorte de compendium de la tragédie, une « bataille gagnée-perdue ». Dans *La tragédie* d'*Hamlet*, cette dimension est introduite par le récit d'apparition du spectre du roi Hamlet fait par Marcellus et auquel Horatio se refuse de croire. Dans la scène V de l'acte I, c'est la réapparition du spectre du mort qui constitue le point d'orgue de cet effet. Le ha (破), qui réfère à la rupture, commence à la scène V de l'acte I et atteint son acmé à la scène VII. Le kyuu (急), correspondant à l'accélération, la précipitation des événements, est perceptible dans *Macbeth* dans l'acte V, scène I. Il s'agit d'une scène assez étonnante où le jo (序) (effet d'étrangeté) et le kyuu (急) (précipitation des événements) sont combinés. Les sorcières, à la demande de *Macbeth* (« Évoque-les tous, je veux les voir ») font apparaître ceux qu'elles appellent leur maîtres (une tête casquée, un enfant ensanglanté, un enfant couronné portant un Arbre dans sa main). Ces maîtres vont dicter le comportement à *Macbeth*. La suite de la pièce n'est qu'une succession de crimes en accéléré.

Le recours à l'imitation du « style ancien » est une constante dans la pratique théâtrale et romanesque de Mishima Yukio, romancier et auteur contemporain de pièces de théâtre Nô. Dans une lettre datée du 18 juillet 1945 qu'il a adressée à son ami et maître, l'écrivain Kawabata Yasunari, Mishima, comme l'a fait avant lui Zeami, se sert de la métaphore de la « fleur » 花 « hana ». Il écrit :

Il m'arrive de penser que ce désir de laisser une belle nouvelle de « style ancien » est pardonnable dans la mesure où il représente un moyen de me préparer en secret à un tel moment. Peut-être l'orgueil des fleurs ne se manifeste-t-il ni avant ni après la floraison, mais à l'instant même de leur « plein épanouissement » ? Une telle pensée me procure un certain réconfort. Car elle permet, en dehors de l'expérience vécue, de considérer la vie comme une manière de se préparer, et aussi comme une manière d'être, pleinement (...) En un sens, je suis devenu optimiste. Je ne crains plus l'imitation. (Kawabata-Mishima, 2000, p. 36).

Une étude comparative des processus de transmission pédagogique d'un maître ancien tel que Zeami, de contemporains tels que Tatsumi Hijikata, Murobushi Kō ou Carlotta Ikeda¹⁶⁸ et de maîtres occidentaux comme l'autrice et pédagogue cubaine Raquel Carrió¹⁶⁹, elle-même artisanne d'un système d'enseignement de l'écriture dramatique ayant fait ses preuves depuis les années quatre-vingt, constitue sans doute un projet de grand intérêt. Cependant, il ne peut être mené dans le contexte de cette recherche pour des raisons touchant essentiellement à la complexité historique du thème en question ; notons seulement l'élément qui a trait à la fonction du théâtre dans l'histoire

¹⁶⁸ J'inclus à dessein les figures de maîtres de la danse-théâtre butō telles que Tatsumi Hijikata, Ono, Murobushi Kō et Carlotta Ikeda, car ils se sont trouvés très précisément en situation de faire la jonction, en tant que pédagogues, entre des formes de représentation hautement codifiées (le nô, le kabuki, le ballet classique occidental). Ils ont su faire le lien entre des formes transgressives du canon de représentations (le théâtre de la cruauté d'Antoni Artaud, la danse contemporaine, des danses « traditionnelles » comme le flamenco) et le Butō, une forme de représentation nouvelle : Le Butō.

¹⁶⁹ Raquel Carrió est professeure, autrice, dramaturge et essayiste. Elle a fondé la Faculté des Arts du spectacle de l'Université des Arts de La Havane et l'équipe de recherche de l'École internationale de théâtre d'Amérique latine et des Caraïbes. Professeure de dramaturgie et de méthodologie de la recherche théâtrale et docteure en arts du spectacle, elle a donné des conférences et des ateliers dans des universités et des institutions des cinq continents, et a participé en tant que chercheuse aux sessions de l'ISTA sous la direction d'Eugenio Barba. Elle est conseillère en dramaturgie du Teatro Buendia depuis sa fondation en 1985.

religieuse et politique d'Orient et d'Occident.¹⁷⁰ Nous prévoyons cette étude dans le contexte d'une recherche postdoctorale à venir.

Les épreuves à caractère imitatif partent donc d'une conception de l'imitation comme d'une activité d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire par le sujet. Selon Clementson-Mohr (1982), le sujet qui imite observe les moyens mis en œuvre par le modèle pour atteindre un but et infère, à partir de cette information, la relation utile qu'il mettra en œuvre à son tour.

5.5.2 Caractéristiques générales des épreuves à visée imitative dans le contexte d'initiation à l'écriture dramatique.

L'objectif pédagogique principal des épreuves à visée imitative est d'induire le passage à l'acte de l'écriture dramatique, chez des étudiantes et étudiants qui, pour la plupart, n'ont pas eu cette expérience.

Les épreuves à visée imitative :

1. Contribuent à la création d'une forme interne de « feedback » permettant aux étudiantes et étudiants-créateurs une prise de conscience sur la réalité de leur activité cognitivocréative, et donc de leur activité artistique.
2. Concernent principalement la création du récit narratif (invention de la fable ou argument).
3. Donnent une importance toute particulière à l'acquisition d'habiletés menant à l'acte d'écriture, par exemple : a) où chercher l'idée du départ ou l'embryon en écriture dramatique ; b) comment aborder une source « d'inspiration » de l'écriture créative ; c) écrire, partant d'un texte, l'adaptation¹⁷¹ conçue comme un palier d'accès à l'écriture, soit

¹⁷⁰ D'abord, la fonction du théâtre pour Zeami et son public n'est pas la même que celle de la pratique du théâtre occidental dans la même période. Comme le montre Gustavo Pita dans son ouvrage antérieurement cité, la fonction du théâtre à l'époque de Zeami est plus politique que religieuse, « puisqu'inciter le spectateur à renoncer au monde ou à la lutte n'est pas précisément le but de la représentation théâtrale. Une fois la représentation finie, le samouraï doit réintégrer, comme ressuscité, le fracas du monde et des batailles » (Pita, 2014, p. 246). Cette orientation est toute autre dans la danse Butō, forme de représentation très proche du Nō, du Kabuki et du théâtre de la cruauté d'Antonin Artaud. Pour cette « danse des ténèbres », ce sont les « revenants de la catastrophe » qui rappellent la capitulation du spectateur.

¹⁷¹ Le terme adaptation est utilisé ici selon la définition donnée par Henri Lemaître : « Une opération qui consiste à recomposer une œuvre dans un mode d'expression différent de celui de l'original » (Lemaître, 1985, p.10).

l'adaptation d'une enquête sociologique¹⁷², d'une chronique policière, d'un fait divers, d'une légende urbaine ou d'un mythe classique.

4. Prennent en compte les possibilités de transgression, comprise comme la remise en question des limites formelles données par l'épreuve créative. Notons que, bien qu'acceptée, la transgression ne constitue pas un objectif en soi.
5. Proposent, dans le cadre d'une structure opérante de l'écriture, une dynamique allant des formes simples vers des formes complexes, par exemple : a) l'écriture d'un dialogue, b) l'écriture d'une scène, c) l'écriture d'un acte, etc.
6. Intègrent l'analyse des matériaux produits en mettant l'accent, d'une part, sur le travail mené sur les sources de l'écriture et, d'autre part, sur le travail de construction narrative.
7. Instruisent les étudiantes et les étudiants-créateurs à la notion essentielle de « corrélat de l'écriture », entendue comme le travail de recherche et d'analyse de matériaux (littéraires, photographiques ou autres) dans lesquels les sujets créateurs peuvent puiser afin d'étoffer leurs propres travaux d'écriture, que ce soit pour la conception de personnages, l'écriture de la fable ou la documentation historique. Il s'agit d'une notion clé dans la création d'une attitude cognitive particulière ainsi que d'une forme de conduite épistémologique orientée.

5.5.3 Exemple d'épreuve à visée imitative concernant l'initiation pratique et théorique au processus de dramaturgie, d'adaptation et de réécriture de textes littéraires pour le théâtre : étude de cas

Tel que suggéré dans les caractéristiques générales des épreuves à visée imitative, il est primordial que le pédagogue expose ses étudiantes et étudiants à un modèle de résolution de la tâche créative (ce modèle pouvant être tiré de son propre travail créateur ou du travail d'autres auteurs ou autrices). Quelques conditions prévalent :

- 1) Premièrement, la tâche créative (et par extension l'épreuve elle-même) doit apparaître comme étant « envisageable » et « réalisable », indépendamment de son niveau de complexité ou du degré de préparation du sujet apprenant. Les sujets apprenants se sentiront en effet plus enclins à s'investir dans la réalisation d'une

¹⁷² À titre d'exemple, je peux citer le récit d'une étudiante ayant participé au cours d'initiation à l'écriture dramatique en 2018. Son idée de départ, puis l'écriture complète d'une pièce, furent constituées à partir d'une enquête sociologique sur le taux élevé de suicides chez les hommes au sein d'une communauté des Premières Nations au Canada.

tâche à partir d'un modèle concret de résolution qui en montre la faisabilité, puisque celle-ci augmente l'élan cognitif¹⁷³ chez les créateurs et créatrices en situation pédagogique. Le modèle fournit ainsi une « grille » de critères évaluatifs offrant à l'étudiante, l'étudiant-créateur un degré plus élevé de contrôle sur sa performance.

- 2) Deuxièmement, la transmission des outils de création, dans le cas précis d'une situation pédagogique basée sur l'imitation, doit proposer un modèle concret à imiter ou à émuler.
- 3) Troisièmement, ce modèle concret de résolution, montrant la faisabilité de la tâche, permet d'introduire l'analyse détaillée des composantes de l'épreuve de façon précise et circonscrite, notamment celles avec lesquelles les sujets ont eu le plus de difficultés. Ils, elles éviteront ainsi de vivre un sentiment d'échec personnel sur l'ensemble de l'épreuve, ce qui est vital au regard des processus d'autoévaluation et d'autorégulation cognitive.

Dans le but de mieux comprendre l'épreuve à caractère imitatif, les tableaux suivants présentent un exemple de modèle de résolution des tâches créatives donné par l'enseignant. Ce modèle fut analysé et débattu avec les étudiantes et les étudiants-créateurs pendant le séminaire de 2018 « *Le voyage du héros* »¹⁷⁴. L'épreuve a consisté en l'adaptation en pièce de théâtre d'un acte du roman *De sang-froid : récit véridique d'un meurtre multiple et de ses conséquences* de Truman Capote. Ce roman fut suggéré pour trois raisons : 1) il est lui-même inspiré d'un fait divers, les étudiantes et étudiants pouvant alors s'initier à l'utilisation d'une source « d'inspiration » pour l'écriture¹⁷⁵ ; 2) la fable (ou argument) est explicitement donnée aux lecteurs dans le corps même du récit, ce qui

¹⁷³ Il ne faut pas confondre élan cognitif et capacité cognitive pour la réalisation d'une tâche. L'élan cognitif fait référence à la volonté, au degré de détermination et au désir qu'a un sujet apprenant à s'investir (ou à se désinvestir) dans la résolution d'une tâche cognitive.

¹⁷⁴ Le cas en question fut présenté à l'ensemble de la classe. Il se révéla par la suite très efficace dans l'accompagnement d'un étudiant-créateur qui choisit l'adaptation du roman de Capote dans sa propre démarche créative d'apprentissage.

¹⁷⁵ Truman Capote passa six années d'entretiens avec les enquêteurs, les autochtones, les proches des victimes, les témoins et les deux meurtriers.

permettait de s'y référer facilement pendant le processus d'adaptation¹⁷⁶ ; 3) le fait qu'il s'agisse d'un roman choral, c'est-à-dire, que le thème soit traité en multipliant les points de vue, ce qui induit la possibilité d'inclure d'autres points de vue, dont celui de l'étudiant-créateur.

Les tâches créatives proposées dans l'épreuve étaient les suivantes :

1. L'écriture de la fable ou argument résumé du roman (disséquer la source, résumé de la fable/intrigue) Trois lignes maximum)
2. L'écriture de la fable ou argument de l'adaptation en question (12 lignes maximum)
3. L'analyse de la fable ou argument produit selon un critère essentiel : Quel(s) thème(s) je veux explorer avec mon argument ?
4. Le corrélat de l'écriture : Travail de recherche et d'analyse d'autres sources (littéraires ou autres) pouvant servir le travail d'écriture (minimum 2 sources, maximum 5 sources)
5. L'écriture d'une première version de l'adaptation (pièce en un acte).
6. L'écriture d'une version finale (minimum 10 pages).

Tableau 5 Épreuve à visée imitative : exemple de résolution des trois premières tâches de l'épreuve¹⁷⁷

1) Écriture de la fable ou argument-résumé du roman (disséquer la source à son argument de base) (3 lignes)	À Holcomb, petite bourgade du Kansas, deux jeunes, Perry et Dick, tuent, sans mobile apparent, quatre membres d'une même famille de pauvres fermiers, les Clutter. Les assassins seront arrêtés, jugés et condamnés à la pendaison.
2) Écriture de la fable ou argument de l'adaptation en question (12 lignes)	1. Nancy, la jeune fille de la famille Clutter, attachée et bâillonnée par les deux meurtriers Perry et Dick, prétend savoir où se trouvent cachées les économies de la famille. 2. Nancy promet révéler l'endroit où se cache le « trésor » à condition que la vie de sa famille soit épargnée. 3. Keyon le frère Nancy dément sa sœur argumentant que la famille ne possède pas des économies. 4. Perry et Dick amènent les deux adolescents dans des chambres séparées pour les interroger. 5. Les indications de Nancy et Dick, arrachées par des tortures et de fausses promesses, ne coïncident pas. 6. Les meurtriers abandonnent la maison de Clutter après les avoir assassinés.

¹⁷⁶ Les faits sont connus dès le début du roman, ils figurent dans le chapitre 1 intitulé "Les derniers à les avoir vus en vie".

¹⁷⁷ Note aux lectrices et lecteurs : j'ai souhaité orienter les idées générales concernant les épreuves à partir de la surveillance de cas particuliers. J'ai choisi de présenter les exemples d'épreuves à visée imitative dans la section suivante et, pour la section concernant les épreuves à visée exploratoire, dans le chapitre 3 plutôt qu'en annexe. En effet, il me semble préférable que les lecteurs puissent voir des exemples concrets dans le cours même de la lecture.

	7. Lors de la reconstruction des faits, Perry et Dick doivent rejouer séparément leur crime pour les besoins de l'enquête. Leurs versions des faits ne s'accordent pas, Perry dit les avoir laissés en vie en quittant la ferme le premier, Dick dit avoir reçu un coup à la tête de la part Perry que voulant rafler la mise l'attaqua, à son réveil tous étaient morts. 8. On fait intervenir les familles de Perry et Dick à propos de leurs personnalités respectives. Les récits donnés par les familles ne laissent apparaître le fait que l'on se trouve devant des meurtriers. 9. Lors du procès les inculpés se rétractent, se déclarant innocents, mais sont jugés coupables et exécutés. 10. Une réception conjointe après l'enterrement de Perry et de Dick est organisée par leurs familles. Les spectres de Perry et Dick y seront présents. 11. Perry et Dick donnent leurs versions des faits, cette version ne coïncide pas avec celles données lors de la reconstruction des faits. Dick raconte qu'une fois ayant volé les Clutter ils ont pris la fuite sans tuer personne, Perry révèle l'existence d'une troisième personne impliquée, Patton, un ex-convict dangereux qu'est le véritable coupable. Mais personne ne leur prête attention, ils ne sont pas perçus du reste de convives.
3) Analyse de la fable ou argument produit selon un critère essentiel : Quel(s) thème(s) je veux explorer avec mon argument ?	Éléments retenus du matériel de source : a) le crime b) les personnages de tueurs et de deux victimes. - Le déni comme mécanisme de défense psychique. Le déni comme mécanisme chez les tueurs (Perry et Dick) ainsi que chez leurs familles. - Exploration des liens (faux ou avérés) entre la pauvreté, l'exclusion sociale et la criminalité. Éléments ajoutés : a) reconstruction des faits, b) réception conjointe, après l'enterrement de Perry et de Dick, organisée par leurs familles c) participation des spectres de Perry et Dick à la réception d) troisième version des faits donnée par les tueurs, c) apparition de la figure de Patton.

Tableau 6 Épreuve à caractère imitatif : exemple de résolution de la quatrième tâche de l'épreuve concernant l'utilisation d'autres sources pouvant servir le travail d'écriture

1) Le corrélat de l'écriture : Travail de recherche et d'analyse d'autres sources	• <i>Les braves gens ne courent pas les rues, nouvelle (O'Connor, 2015).</i> <u>Argument</u> : Une famille roulant vers la Floride a un accident dans un chemin et finit par être confrontée avec la bande du « Désaxé ». Des tueurs échappés d'un pénitencier. <u>Élément à étudier</u> : Deux traitements stylistiquement différents d'un même thème chez deux écrivains contemporains, O'Connor avec <i>Les braves gens ne courent pas les rues</i> et Truman Capote avec <i>De sang froid</i> (Capote, 1972)¹⁷⁸. a) traitement des personnages, b) traitement du paysage comme élément dramatique, c) point de vue de l'auteur et de l'autrice (le jugement morale ou l'absence du jugement morale : le problème de conversion (chrétienne) et de l'absolution chez O'Connor, l'empathie sociale chez Capote) • <i>L'adversaire, récit construit à partir d'un fait divers (Carrière, 2003).</i>
---	--

¹⁷⁸ O'Connor publie *Les braves gens ne courent pas les rues* en 1955 et Truman Capote commence l'écriture de *De sang froid* en 1959.

	<u>Argument</u> : Claude Romand tue sa femme et ses enfants à l'aide d'une carabine, ainsi que ses parents. Par la suite, il incendie volontairement sa maison. Romand tente en vain de se suicider en avalant une dose de barbiturique. <u>Élément à étudier</u> : Le traitement du fait divers chez deux auteurs appartenant à deux traditions différentes : le passage du fait divers à la fiction. • <i>Baltimore. Une année au cœur du crime, journalisme d'enquête (Simon, 2013).</i> <u>Argument</u> : Journaliste au Baltimore Sun, David Simon suit les inspecteurs de l'unité des homicides de la ville Baltimore sur les scènes de crime, les salles d'interrogatoire, et les services des urgences. Le livre est le résultat de cette enquête. <u>Élément à étudier</u> : Les techniques de base de l'écriture du journalisme d'enquête. La règle dites des « 5 W » : qui ? quoi ? où ? quand ? et pourquoi ? et son utilisation dans l'écriture dramatique (adaptation). • <i>Louons maintenant les grands hommes, reportage (Agee et Evans, 2017).</i> <u>Argument</u> : Reportage sur les paysans pauvres d'Alabama. Accompagné du photographe W. Evans, il décrit la vie quotidienne de ces familles pauvres de métayers. <u>Élément à étudier</u> : Comparaison entre le traitement littéraire et le traitement visuel (photographie) dans le traitement d'un thème : La création des personnages en littérature et en photographie. Le document photographique comme source possible d'écriture. • <i>Dans le fourré, nouvelle, Akutagawa (1994) ; Rashōmon, film, (Kurosawa, 1950).</i> <u>Argument</u> : Plusieurs versions différentes d'un meurtre : Celle d'un bucheron qui a découvert le cadavre ; d'un moine bouddhiste ; d'un indic ; d'une vieille femme ; d'un brigand ; de l'épouse du samouraï ; du mort lui-même, qui se manifeste par l'intermédiaire d'une femme médium. <u>Élément à étudier</u> : a) La notion de perspective narrative dans la fable : « L'effet Rashōmon » ; b) Traitement « L'effet Rashōmon » dans la construction du récit dramatique par Akira Kurosawa. Robert Anderson : « L'effet Rashōmon », comme « une combinaison d'une différence de perspective et de comptes-rendus également plausibles avec l'absence de faits permettant de préférer l'un des témoignages et l'impossibilité de ne disqualifier aucune de ces visions particulières, le tout soumis à une pression sociale incitant à aboutir à une réponse » (Anderson, 2016, p. 71). • <i>Réflexions sur la guillotine, essai philosophique (Camus, 2008)</i> <u>Argument</u> : « À ceux qui soulignent le caractère dissuasif de la peine de mort, Camus répond que la société elle-même n'y croit pas puisqu'elle a rendu quasi secrètes les exécutions qui avaient lieu autrefois sur la place publique ; que les statistiques n'ont jamais constaté une augmentation de la criminalité dans les pays abolitionnistes ; qu'on ne tient pas compte de la psychologie du meurtrier plus poussé par la passion ou l'instinct de mort que freiné par une loi » (Vannoy, 1957). « Il craindra la mort après le jugement et non avant le crime. » (Camus, 2008 p. 158) <u>Élément à étudier</u> : La problématique de l'engagement et de la posture morale de l'auteur ou autrice. Les dérives d'une « pièce à thèse ».
--	--

En tant qu'étudiant, j'ai eu l'immense chance de pouvoir assister aux ateliers pratiques durant lesquels j'ai pu découvrir le travail des grandes comédiennes. L'un des apports fondamentaux que j'en ai retirés concerne le rapport très particulier qu'entretiennent les comédiens avec le rythme d'un texte. En effet, cet élément est d'une importance considérable aussi bien pour l'écriture dramatique elle-même que pour sa pédagogie.

Cette épreuve ludique d'écriture fut modélisée et utilisée lors l'atelier « Cendres de Pasolini » que j'ai animé en 2005 à l'université Paul Valéry, à Montpellier auprès des étudiants d'art dramatique. Elle a également été utilisée récemment dans ma réécriture de la pièce « Sprinteuse Eurydice »¹⁷⁹.

Tableau 7 Épreuve à visée imitative dont le sujet principal est la notion de rythme dans l'écriture dramatique

Épreuve à visée imitative dont le sujet principal est la notion de « rythme dans l'écriture dramatique ». Tâches contenues dans l'épreuve : 1. Les sujets apprenants écrivent le monologue court d'un personnage. Ils choisissent ensuite une mélodie appartenant à une pièce musicale de leur choix ou donnée par l'enseignant. 2. La lecture du texte doit être réalisée (chantée) en utilisant la mélodie et le rythme de la pièce musicale en question. Les silences et les signes de ponctuation doivent être placés en fonction de la mélodie et non de la grammaire du texte. 3. Une ligne du texte doit faire office de refrain en revenant à la place où le refrain d'une chanson revient dans la mélodie. Au fur et à mesure des réécritures du texte dans la contrainte mélodique, un sens nouveau apparaît et des messages imprévus commencent à habiter le texte.
--

¹⁷⁹ Dans une interview publiée dans la revue *Caritate*, Marie-Annick Béliveau répond à la question suivante : « Quelle est la particularité du travail du metteur en scène et auteur dramatique d'origine cubaine et d'œuvre francophone Royds Fuentes-Imbert ? ». Béliveau : « Ce travail de création est plus que particulier, en fait tous les paradigmes connus, qui me sont familiers, sont évacués, questionnés, détournés. Sans doute l'élément qui est pour moi le plus inspirant, qui me donne cette sensation d'affranchissement, c'est l'absence de partition. J'ai certes un texte en main, auquel je suis loyale, que j'ai mémorisé avec beaucoup de précision, mais l'absence de partition remet tout en question, puisque la quantité d'information notée dans un tel objet est colossale : bien plus que les notes, il y a le texte découpé en syllabes, le temps mesuré, compté, pulsé, les indications de nuances, d'articulations, les silences qui ont une durée déterminée, tellement de choses que je dois apprendre, mémoriser, tellement de consignes auxquelles je dois obéir... [...] Souvent à l'opéra, il n'y a finalement que mon attitude physique, mon corps qui est un peu laissé au hasard, faute de répétition, faute de temps ou d'énergie. Mon personnage n'est précis que dans sa voix et sa musique, son corps est finalement toujours le mien, celui de la chanteuse. [...] Le travail fait avec Royds est à l'opposé complètement. Eurydice est d'abord une chorégraphie, un personnage physique, un vocabulaire d'actions et de mouvements précis, et c'est la voix qui est la mienne, qui se compose instinctivement. [...] On pourrait résumer en disant qu'alors que d'habitude le jeu, la mise en scène ou en espace, les actions et gestes accompagnent la musique, ici le chant accompagne la dramaturgie physique d'Eurydice » (Quintero Diaz, 2023, p. 23).

Tableau 8 Épreuve à visée imitative : exemple de résolution de la tâche contenue dans l'épreuve.

	Version originale	Traduction française
Spoken*	<i>Sprinter Woman blues</i>	<i>Sprinter Woman blues</i>
Did you read about the flood?	<i>Tears of fire</i>	<i>Réfrain*</i>
It happened long time ago, in a little country town, way back in Mississippi	<i>On the phosphorus snow</i>	<i>Larmes de feu</i>
It rained and it rained, it rained both night and day	Parlé*	<i>Sur la neige</i>
The people got worried, they began to cry,	<i>Ladies and gentlemen</i>	<i>phosphorescente</i>
"Lord have mercy, where can we go now?"	<i>this woman runs in hell</i>	
There were women and there was children, screaming and crying,	<i>I'm sure you knew her</i>	Parlé*
"Lord have mercy and a great disaster, who can we turn to now, but you?"	<i>His name was Eurydice</i>	<i>Mesdames et messieurs</i>
The great flood of	<i>The sprinter woman</i>	<i>Cette femme court en enfer</i>
Tupelo, Mississippi	<i>A beautiful Cuban girl</i>	<i>Je suis sûr que vous la</i>
It happened one evenin', one Friday evenin', a long time ago,	<i>Refrain*</i>	<i>connaissiez</i>
it rained and it started rainin'	<i>Tears of fire</i>	<i>Son nom était Eurydice</i>
The people of Tupelo, out on the farm gathering their harvest,	<i>On the phosphorus snow</i>	<i>La femme sprinteuse</i>
a dark cloud rolled, way back in Tupelo, Mississippi, hmm, hmm	<i>Chanté*</i>	<i>Une belle Cubaine</i>
sung	<i>Her lover, Orpheus</i>	<i>Refrain*</i>
Wasn't that a mighty time,	<i>Coming to see her and tell</i>	<i>Larmes de feu</i>
wasn't that a mighty time?	<i>her:</i>	<i>Sur la neige</i>
Wasn't that a mighty time,	<i>follow me</i>	<i>phosphorescente</i>
a mighty time, that evenin'?	<i>let's make babies</i>	<i>Chanté*</i>
It rained, both night and day	<i>let's be rich together</i>	<i>Son amant, Orphée</i>
The poor people that had no place to go, hmm, hmm	<i>I'm sure you know this</i>	<i>Vient la voir et lui dire :</i>
A little town, called Tupelo, Mississippi	<i>story</i>	<i>suis-moi</i>
I never forget it and I know you won't either	<i>Eurydice and Orpheus</i>	<i>faisons des bébés</i>
	<i>Refrain*</i>	<i>soyons riches ensemble</i>
	<i>Tears of fire</i>	<i>Je suis sûr que vous</i>
	<i>On the phosphorus snow</i>	<i>connaissiez cette histoire</i>
	<i>A pack of Siberian huskies</i>	<i>Eurydice et Orphée</i>
	<i>10 huskies</i>	<i>Refrain*</i>
	<i>All pure race</i>	<i>Larmes de feu</i>
	<i>Running, running on the</i>	<i>Sur la neige</i>
	<i>phosphorus snow</i>	<i>phosphorescente</i>
	Parlé*	<i>Une meute de huskies</i>
	<i>We tell</i>	<i>sibériens</i>
	<i>That Eurydice Remedios</i>	<i>10 huskies</i>
		<i>Tous de race pure</i>
		<i>Courant, courant sur la</i>
		<i>neige phosphorescente</i>

	<i>Whose profession was that of Sprinter</i> <i>'Cause she was running in hell</i> <i>But also doctor and prostitute</i> <i>Was locked up by Orpheus (Orpheus a businesswoman)</i> <i>So that she gives birth and gives birth to a joy</i> <i>A joy destiny for joyless beings</i> <i>Refrain*</i> <i>Tears of fire</i> <i>On the phosphorus snow</i> <i>Chanté*</i> <i>Happiness price</i> <i>\$50,000</i> <i>30,000 for Eurydice</i> <i>20,000 for Orpheus</i> <i>Refrain*</i> <i>Tears of fire</i> <i>On the phosphorus snow</i> <i>Parlé*</i> <i>Eurydice conceives</i> <i>But before the time set by nature</i> <i>The body of the one whose body was made for speed gave way</i> <i>The waters broke and the fruit made of blood, excrement, and tears</i> <i>The unripe fruit</i> <i>Fell in blood, excrement, and tears</i> <i>It was at the Far North</i>	<i>Parlé*</i> <i>On raconte</i> <i>Qu'Eurydice Remedios</i> <i>Dont le métier était celui de sprinteuse</i> <i>Car elle courait en enfer</i> <i>Mais aussi médecin et prostituée</i> <i>A été enfermée par Orphée (Orphée une femme d'affaires)</i> <i>Pour qu'elle accouche et donne naissance à une joie</i> <i>Un destin de joie pour des êtres sans joie</i> <i>Refrain*</i> <i>Larmes de feu</i> <i>Sur la neige phosphorescente</i> <i>Chanté*</i> <i>Prix du bonheur</i> <i>\$50,000</i> <i>30 000 \$ pour Eurydice</i> <i>20 000 \$ pour Orphée</i> <i>Refrain*</i> <i>Larmes de feu</i> <i>Sur la neige phosphorescente</i> <i>Parlé*</i> <i>Eurydice conçoit</i> <i>Mais avant l'heure fixée par la nature</i> <i>Le corps de celle dont le corps était fait pour la vitesse a cédé</i> <i>Les eaux se sont rompues et le fruit fait de sang, d'excréments et de larmes</i> <i>Le fruit non mûr</i>
--	---	---

	<i>Where the cries faded</i> <i>Without this fruit, said</i> <i>Orpheus to her, our</i> <i>happiness is no more,</i> <i>Eurydice</i> <i>Our happiness is no more,</i> <i>no more...</i> <i>Refrain*</i> <i>Tears of fire</i> <i>On the phosphorus snow</i>	<i>Tomba dans le sang, les</i> <i>excréments et les larmes</i> <i>C'était au Grand Nord</i> <i>Où les cris se sont éteints</i> <i>Sans ce fruit, lui dit</i> <i>Orphée, notre bonheur</i> <i>n'est plus, Eurydice</i> <i>Notre bonheur n'est plus,</i> <i>n'est plus...</i> <i>Refrain*</i> <i>Larmes de feu</i> <i>Sur la neige</i> <i>phosphorescente</i>
--	---	---

Les épreuves qui viennent d’être citées ainsi que celles que nous aborderons par la suite font partie d’un système¹⁸⁰ dont le but principal est pédagogique : induire le passage à l’acte d’écriture dramatique chez des étudiantes et étudiants qui, pour la plupart, n’ont pas eu cette expérience. Elles sont le fruit de l’observation de mes démarches pratiques en tant qu’auteur, metteur en scène et chercheur, ainsi que de l’étude des démarches de metteurs en scène, de comédiennes et comédiens et de pédagogues avec qui j’ai pu cheminer. Leur utilisation ne peut en aucun cas être réalisée de manière automatique ; elle doit prendre en compte toutes les variables constituant une situation pédagogique spécifique.

5.6 Les épreuves à visée exploratoire

5.6.1 Du geste exploratoire dans le processus pédagogique du métier d’écriture dramatique

Les épreuves à visée exploratoire sont ancrées dans la conception qu’il existe :

[...] une dramaturgie du texte et une dramaturgie [de toutes les composantes] de la scène ; mais il existe aussi une dramaturgie d’ensemble qu’on pourrait appeler dramaturgie du spectacle faite de l’enchevêtrement des actions du texte et des actions de la scène. Dans cette perspective, la dramaturgie apparaît comme la notion

¹⁸⁰ Une étude rassemblant un corpus plus étendu des épreuves sera l’objet d’un travail postdoctoral.

unificatrice du texte et de la scène, entre autres comme la notion qui permet de formuler en termes moins vagues et moins allusifs que ce qu'on a souvent appelé la « vie » du texte, de la scène ou du spectacle. [...] Le travail est produit par les deux types d'actions : celle du texte et celles de la scène. (Ruffini, 2022, p. 255).

Les tâches de création des épreuves à visée exploratoire visent l'exploration des relations dialectiques entre les écritures du texte et ce que nous pourrions appeler les écritures du montage (du spectacle) :

Dans cette perspective, le texte du texte, l'élément rigide orienté, programmé, c'est le conflit (dans le sens donné par Szondi) et la fable. La scène du texte, l'élément souple, non orienté, non programmable, c'est le personnage et tout ce qui le concerne (répliques, microsituations), au-delà, en marge de la direction imposée par le conflit et par la fable. Le texte du texte est sa composante d'enchaînement et la scène du texte sa composante de simultanéité [...] Civilisation du texte et civilisation de la scène. (Ruffini, 2022, p. 255-256).

Les deux éléments principaux qui nourrissent ces épreuves sont : 1) le comportement restauré des comédiens pendant la production des matériaux servant la création du spectacle ; 2) le processus de l'élaboration du montage des séquences par les metteurs en scène¹⁸¹ en vue de la création du spectacle.

Un comportement restauré est un comportement vivant, traité comme un bout de pellicule peut l'être par un réalisateur de cinéma. Ces bouts de comportement peuvent être remaniés ou reconstruits. Ils sont indépendants des systèmes causals (social, psychologique, technologique) qui les ont amenés à exister. Ils ont leur propre vie. La vérité originelle ou l'intention de ce comportement peut être perdue, ignorée ou cachée, engendrée ou déformée par le mythe. Constituant les matériaux de départ d'un processus, c'est-à-dire utilisées au cours des répétitions pour obtenir une nouvelle élaboration, à savoir le spectacle lui-même, ces séquences visuelles du comportement ne sont plus elles-mêmes des processus mais des objets ». (Shechner, 2022, p. 215).

¹⁸¹ « Si les actions des acteurs peuvent constituer quelque chose d'analogue à des séquences cinématographiques, lesquelles sont déjà le résultat d'un montage non pas comme un aboutissement, mais comme matériaux pour un montage ultérieur. C'est généralement le travail du metteur en scène qui peut combiner les actions des plusieurs acteurs, soit dans une succession et comme se répondant l'une à l'autre, soit dans un déroulement simultané où le sens de l'une et l'autre découle directement de leur juxtaposition » (Barba, 2022, p.150).

L'objectif pédagogique principal des épreuves à visée exploratoire est de sensibiliser les sujets apprenants à l'acte d'écriture dramatique depuis la scène, en ayant le travail scénique (les dramaturgies des comédiens et des metteurs en scène) comme matériau de départ. Il s'agit de les amener à prendre des risques, au sens concret de la confrontation avec un matériau vivant, une donnée dramaturgique incarnée (et en constante mutation) dans les figures des comédiens et des metteurs en scène, autrement dit, avec d'autres dramaturgies que celle enseignée sur les bancs de la classe. Être confrontés à d'autres dramaturgies que la leur.

5.6.2 Caractéristiques générales des épreuves à visée exploratoire dans le contexte d'initiation à l'écriture dramatique.

Les caractéristiques générales des épreuves à visée exploratoire sont les suivantes :

1. Elles ne pointent pas tant vers l'érudition, dans le sens d'une accumulation du savoir au moyen d'une recherche théorique, mais plutôt vers l'établissement d'une pratique de recherche en synergie avec le travail des comédiens et comédiennes et des personnes en charge de la mise en scène (concepteurs et conceptrices scéniques, incluant le metteur en scène). Elles insistent donc particulièrement sur les interactions entre l'écriture dramatique et le processus de mise en scène et de représentation scénique. Elles relèvent en partie de ce que l'on désigne par le terme de « dramaturgie de plateau ».
2. Elles donnent une importance toute particulière à l'acquisition d'habiletés menant à l'acte de notation du travail des comédiens et comédiennes et des personnes à la mise en scène comme source menant au travail créatif d'écriture dramatique. Exemple : a) notation des travaux d'improvisation (dramaturgie de l'acteur) des comédiens comme embryon pour l'écriture dramatique¹⁸²; b) notation du travail de montage comme point de départ du travail d'écriture dramatique.
3. Elles se focalisent sur trois notions complémentaires d'écriture : 1) l'écriture des partitions des acteurs ; 2) l'écriture du spectacle (écriture du montage) ; 3) l'écriture du texte comme hybridation des partitions et du montage. Elles constituent également une manière

¹⁸² Il est important de préciser que l'écriture dramatique à partir de cette dramaturgie des acteurs fait partie de notre tradition occidentale, comme le rappelle Nicola Savarese : « La commedia dell'arte se fondait en grande partie sur la danse des acteurs [...] Le travail des comédiens dell'arte, outre la création de textes, se concentrait surtout sur la recherche d'une gamme de mouvements, d'acrobaties et de gestes liés aux types définis des masques. C'est pourquoi le facteur essentiel de ce travail était l'invention des actions précises et en grande partie codifiées [...] ». (Savarese, 2022, p. 155.)

particulière d'initiation à des aspects tels que le jeu, la direction d'acteurs, la scénographie et la mise en scène.

4. À la différence des épreuves à caractère imitatif, le modèle spécifique de référence n'est pas un texte écrit, mais ses incarnations possibles, ses transgressions, ses métamorphoses chez les comédiennes et les comédiens.
5. Elles sont conçues en vue d'une familiarisation des étudiantes et étudiants-créateurs avec la prise de risques¹⁸³.
6. Elles tendent à souligner l'expérience du sentiment d'incertitude créative et d'inachèvement de l'œuvre.
7. Tout comme dans le cas des épreuves à caractère imitatif, elles contribuent à la création d'une forme interne de « feedback » permettant aux étudiantes et étudiants-créateurs une meilleure emprise sur la réalité de leur activité cognitivocréative et donc, de leur activité artistique.
8. Elles n'imposent pas un degré trop important de normativité au geste pédagogique, cependant, elles nécessitent de la part de l'enseignant ou l'enseignante une connaissance assez étendue de la tradition vivante et de ses courants dissidents.

Le tableau suivant présente un exemple d'épreuve à visée exploratoire modélisée et utilisée lors de mes ateliers :

¹⁸³ Il s'agit d'une prise de risque dans le sens où nous venons de décrire l'objectif pédagogique principal des épreuves à visée exploratoire, c'est-à-dire une confrontation avec un matériau vivant, une donnée dramaturgique incarnée (et en constante mutation) dans les figures des comédiens et des metteurs en scène. Une confrontation avec d'autres dramaturgies que la leur.

Tableau 9 Exemple d'épreuves à visée exploratoire

La dramaturgie du comédien et l'écriture dramatique du plateau Cette série d'épreuves se veut une cartographie accessible des techniques clés produites par la pratique d'un type d'écriture théâtrale dite de plateau à l'usage des étudiantes et étudiants-créateurs en écriture dramatique. Ces repères techniques ont pour fonction de devenir des outils pouvant enrichir sensiblement la démarche de formation via la recherche-crédation, en informant les étudiantes et étudiants en écriture dramatique d'une approche complémentaire pour aborder l'écriture. Épreuve sur l'écriture dramatique à partir du travail du comédien : Tâches contenues dans l'épreuve : 1) Écriture d'une fable à partir d'une partition d'action psychophysique présentée par un comédien. 2) Écriture d'un dialogue à partir d'une série de partitions d'actions psychophysiques réalisées par deux comédiens. 3) Écriture et analyse d'une scène (avec dialogues et didascalies) à partir de matériaux ayant surgi lors d'une improvisation. 4) Écriture libre des textes (thème avec variations) inspirés du travail des comédiens pour nourrir leur travail scénique. Épreuve sur l'écriture dramatique à partir du travail du metteur en scène. Tâches contenues dans l'épreuve : 1) Écriture d'une fable (argument) à partir du montage par le metteur en scène (fait sur les partitions des acteurs) 2) Réécriture de la fable (argument) en effectuant des variations dans l'ordre proposé par le metteur en scène. 3) Écriture d'un acte à partir du montage des scènes fait par le metteur en scène. 4) Réécriture de l'acte en effectuant des variations dans l'ordre donné par le metteur en scène. Introduction des éléments dramatiques (actions, personnages) non contenus dans la proposition du donné par le metteur en scène.

Pour mieux saisir l'épreuve à caractère exploratoire, voici un travail réalisé par moi entre 2011 et 2012 en France (Montpellier) avec un groupe de comédiens appartenant à la compagnie Machine Théâtre, à partir de matériaux proposés par une comédienne et deux comédiens dans le projet « Laboratoire d'écriture et mise en scène » intitulé « Les miens mourraient la nuit et revenaient à l'aube »¹⁸⁴. Il s'agit d'une œuvre dramatique inspirée librement de la pièce inachevée de Büchner, Woyzeck. La recherche d'une écriture théâtrale y fut entièrement basée sur la « dramaturgie des acteurs ».

¹⁸⁴ Les résultats de l'atelier de recherche et création « Les miens mourraient la nuit et revenaient à l'aube » ont été présentés en 2011-2012. Voir Fuentes-Imbert (2011-2012a) et Fuentes-Imbert (2011-2012b).

Le terme « dramaturgie des acteurs » est pris dans le sens que lui attribue son créateur, le chercheur et metteur en scène Eugenio Barba. Dans son livre *Brûler sa maison*, Barba écrit : « (...) Par ce terme, je me référais tout autant à son apport créatif dans la croissance d'un spectacle, qu'à sa faculté d'enraciner tout ce qu'il racontait dans une structure d'actions organiques. » (Barba, 2011, p. 54)

Dans cette écriture depuis la mise scène, le texte, compris dans le sens des dialogues, se situe au même niveau de signification que la description des objets, espaces et atmosphères dans lesquels la trame évolue, à la manière du scénario pour le cinéma.

Tableau 10 À propos de la notation des travaux d'improvisation (dramaturgie de l'acteur) des comédiens comme embryon pour l'écriture dramatique

1) Notation des travaux d'improvisation (dramaturgie de l'acteur) des comédiens comme embryon pour l'écriture dramatique	Partitions d'actions proposées par les participants (une comédienne, deux comédiens) Personnages : André : Un jeune délateur, universitaire, entre 19 et 20 ans. Francisco Vergara : 60 ans, ex-avocat, ex-héros de guerre, ex-capitaine des services secrets devenu trafiquant de viande bovine. Marie : 50 ans, ex-astrophysicienne et ex-professeure, trafiquante de viande bovine, épouse de Francisco Vergara. Comédien travaillant sur le personnage de Francisco Vergara. Chaîne d'actions : Debout faisant une S avec son dos Debout ses mains serrent très fort (un outil de travail ?) Frappe à l'aide de son outil Ses mains serrent toujours l'outil Roule sur le plancher Montre ses gencives Montre ses yeux en blancs Comédien travaillant sur le personnage d'André. Chaîne d'actions : Imite d'une façon détachée la séquence d'action réalisée par le comédien travaillant sur le personnage de Francisco Vergara tout en la décrivant verbalement. Comédienne travaillant sur le personnage de Marie. Chaîne d'actions : Mime un accouchement debout. Fais semblant d'accoucher tout en blasphémant. Sors une tête représentant un homme adulte d'entre ses jambes. Exhibe la tête. Fais rouler la tête comme dans une décapitation.
2) Écriture d'un dialogue à partir	Francisco Vergara : 5 ans de prison pour vol et sacrifice de bétail

des notations des partitions d'actions psychophysiques réalisées par des comédiens	Ici tu ne peux pas sacrifier de bétail Ici tu ne peux que les baiser le bétail Comme le font les culs-terreux Pour initier les garçons à la chose Tu vois ces longs flots des nuages ? Ils vont rebondir contre l'horizon pour repasser en boucle C'est un film sur les nuages tourné par la CIA et projeté sur un écran géant Ici tout le monde sait ça Tout le monde sait que la CIA est derrière tout ça C'est une technique de harcèlement psychologique Ça désoriente un ciel qui ne change jamais (...) Tout le silence du monde rentre par ce trou d'animal André : Il a dit ça En faisant une S avec son dos Comme un cobra Debout devant la fosse septique Ses mains serraient très fort un instrument Un instrument pour le travail agricole Une bêche, peut-être Dans la fosse septique flottait la carcasse d'une bête Probablement celle d'une vache Son dos toujours en S Il a dit <i>Ici c'est 5ans de prison si tu tues une vache</i> <i>Tu sais ça, pour sûr que tu sais ça, ici tout le monde sait ça</i> Il se tenait tout proche de la carcasse Frappait dans le tas de viande à l'aide de son instrument Lui imprimant un mouvement de rotation Faisant tourner la carcasse sur elle-même Tantôt on voyait les gencives Tantôt les yeux de la bête qui étaient deux poches blanches remplies d'air La disposition des mâchoires de la bête lui rappelait un sourire <i>Quelqu'un m'a déjà souri comme ça...</i> Il a dit Ses mains serraient toujours l'instrument Elles le serraient comme ça, fort Un instrument de son invention Une bêche, peut-être... Lui servant peut-être à dépecer, peut-être à remuer la terre Ce n'est pas un instrument net Un instrument dont on peut dire ceci est évidemment une bêche Ou ceci est évidemment une pelle-bêche Peut-être qu'il s'agissait bien d'une bêche trafiquée en harpon... Je ne pouvais pas savoir s'il repêchait ou s'il tentait de noyer la carcasse Ses mouvements n'étant pas des mouvements nets Je ne peux pas vous donner cette précision-là Avec l'instrument Avec la bêche-harpon, il a fait tournoyer la carcasse La carcasse suivait le mouvement Tantôt montrant les gencives Tantôt les yeux en blancs Il était debout devant la fosse septique Avec son dos en S, comme un cobra Avec l'instrument il fait encore tournoyer la carcasse dans les eaux usées
---	--

	Et puis il y a eu un rassemblement des gens autour de la fosse septique S'agissait-il de la carcasse d'un cheval ? S'agissait-il d'une génisse ? S'agissait-il d'une aberration génétique fruit du croisement des deux races de bœuf ? Peut-être Je ne peux pas m'avancer sur ce terrain-là. Marie : Il ne te ressemblera pas Francisco ! Il ne te ressemblera pas ! Je le jure devant Dieu ! Tu as vu ses yeux !? Deux lampions ! Deux lampions ! Il est si noir, si noir ! Tue-le Francisco ! Tue-le ! Vaut mieux... Il n'ira pas loin celui-là ! Pas loin, je te le dis ! Pas loin ! Tu n'as pas la foi Francisco, tu n'as pas la foi... Francisco, je voudrais aimer un homme lumineux... J'aimerais voir mon homme danser et éclater de rire. Je suis épuisée par ta tristesse On ne vit qu'une seule fois Où tu étais ? Où est l'enfant Francisco ? Où est Francisquito ? Francisco répond... Il va bien ! Alors elle dit... Pourquoi tu n'as pas ramené l'enfant ? Tu m'avais promis ! Francisco lui répond... Tu ne lui manques pas tant que ça Alors elle crie, comme si je n'étais pas là Ce sont les mots de ta mère ça ? Il dit... Ma mère a consulté les cartes, elle très forte ma mère, elle a vu le tyran tomber, assassiné de la main d'un homme simple Pourquoi tu n'as pas ramené l'enfant ? Tu m'avais promis ! Tu avais dit que tu le ramènerais aujourd'hui ! Qu'elle lui dit Nous ne pouvons pas lui faire courir ce risque ! Qu'il lui cri, Francisco Pourquoi tu me fais payer pour l'officier ? Je suis une très bonne mère ! Francisco : Quand tu baisais avec l'officier aussi tu étais une bonne mère ? Quand tu écumais ? Quand tordue de plaisir tu tordais le cou de notre enfant ? Je suis un héros de guerre, moi ! Je me suis battu en Angola ! Marie : Le Parti communiste ne tolère pas les cocos...Eh Francisco ? Un cocu c'est néfaste pour le moral des troupes ! Et les filles, il faut qu'elles soient de vraies révolutionnaires pour rester fermes Il faut qu'elles soient idéologiquement solides les filles ! Je peux très bien imaginer ce qu'il a dit le psychologue qui te traitait là-bas
--	--

	Ça peut nous arriver à nous tous, toi comme moi, personne n'est à l'abri Tu es jeune, t'en trouveras une autre, une avec les reins solides Les filles comme elle, faut les baiser et puis s'en aller Sans ça tu portes la couronne de toutes les couilles qu'elle a tâtees La couronne du cocu L'officier, oui et alors ? Qu'est-ce que je pouvais faire d'autre ? Il me rappelait tant de choses Et puis je voulais te fuir, toi, Francisco Bergara ! Je te revois encore apparaître derrière la porte, tout habillé pour l'occasion ! Tenue de défilé, décorations, rasage impeccable, billet d'avion payé par les forces armées Un avion rien que pour toi ! C'était ça ta guerre ! Tu l'as eu ta victoire ! Il existe quelque chose comme la dignité du cocu ! Mais même comme ça je veux voir le petit ! Fais-le venir, ici je t'en prie, rends-le-moi ! Francisco : Je suis un héros de guerre tombé à cause d'une pute ! Marie : Non tu n'es pas un héros, Francisco Bergara ! Tu es un ancien soldat qui enfile encore son uniforme Pour faire de la contrebande de viande au marché noir Tu es un écorcheur des vaches habillé en militaire Qui traque les égorgés de vaches Et moi je suis la femme d'un égorgé de vaches qui veut tuer L'homme le plus puissant du pays Francisco : Tu en as bien profité de cette viande !
3) Thèmes avec variations : Écriture libre de textes (arguments)	Thème : Tentative de meurtre de Marie par Francisco Variation (1) : Quelques jours avant le meurtre de Marie, Francisco fit un rêve. Lui qui ne se reposait jamais rêva d'une femme aux chevilles d'or. Il n'a pas su déchiffrer l'énigme » Marie était immortelle. Franz rentre dans la morgue, la morgue est une mare. Il fait face à une centaine des civières, sur chaque civière le corps d'une femme, toutes un peu Marie à leurs façons, toutes difficiles à identifier tellement elles sont amochées par les coups du temps et par les coups des maris. Il se penche sur chaque tête de femme à la façon d'un vicaire – mais, on voit un chasseur et du gibier abattu. Variation (2) Un carré de terre brûlée, un homme debout, il n'est pas fermier... Flottant devant lui la carcasse d'une bête, peut-être d'un percheron, peut-être d'un bœuf, un dinosaure de petite taille, peut-être. Ses mains serrent un instrument lui servant à dépecer ou à remuer la terre, au besoin, une bêche aiguisée... On ne sait pas s'il déterre ou s'il enfouit, ses mouvements ne sont pas les mouvements d'un fermier. Il enfouit et il déterre à la fois, la carcasse suit le mouvement, tantôt montrant les gencives, tantôt l'œil blanc... La disposition des mâchoires lui rappelle un sourire. Variation (3) Marie fille légitime de La Havane qui fut déclarée morte sans trop des façons par un apprenti médecin, au troisième jour elle poussa le couvercle se leva et traversa La Havane, ces cheveux roux étaient toujours beaux, elle marchait vite, direction la Gare... Pendant qu'elle avançait ou qu'elle reculait, elle s'arrêta deux, trois, quatre fois pour de raisons diverses, un enterrement ici, une boucherie là, une brasserie... Des trains entraient en gare, mais ne s'arrêtaient pas... Au bien c'était elle qui ne m'arrête pas ?

	Variation (4) Plus haut sur le talus il y a l'enfant. La ressemblance entre le père et le fils est obscène... une tête réduite du père. Sur eux, à travers eux, dévale le ciel luxuriant de la ville de La Havane, des longs flots des nuages qui vont rebondir contre l'horizon pour repasser en boucle. Ça c'est en bas... En haut c'est la nuit... Marie attend sa mort dans son lit, une mort violente de la main d'un homme non violent... À la télé une émission animalière... Elle fume, depuis sa fenêtre, elle contemple la minuscule place centrale de La Havane-villescientifique... La Havane souricière ! La Havane piège à cons ! Elle maudit La Havane cul-du-monde, puis s'endort, vaincue par l'étau Havane... Elle se met à rêver, on l'entend parler en rêve, elle rêve d'un bel homme, debout flamboyant neuf, en costume cravate sur le seuil du taudis qu'il apparaît, il est beau, il lui tend des boucles d'oreille, des gros... Ah ! La rutilance ! La nouveauté ! L'espoir ! Tout ça fait éclater le taudis... C'est la lumière au bout du Tunnel-Darmstadt... La résurrection... Elle la mérite autant, Dieu est aussi le Seigneur des pétasses... Elle rêve qu'elle s'assoie au bord du lit, qu'elle se réveille en fin !... 33 ans ce n'est rien !... Elle ressent cela, c'est de la connaissance... C'est du concret !... Elle agrippe les draps, le polyester et le coton cèdent... Alors, c'est vrai !... Les boucles d'oreilles brillent sur la minuscule table à manger à côté d'un morceau de pain, à côté du pain ils semblent plus doux, moins neufs... Peut-être qu'elle les a toujours portés... Le lion de la National Geographic bat la forêt, un vieux mâle, boiteux, chassé par la nouvelle génération... Elle dit quelque chose à l'homme. Marie : On ne voit pas deux comme toi à La Havane ! Variation (5) Le meurtrier, qui n'est pas un, s'avance sur le seuil du taudis de la proie... De la proie qui n'est pas une... Il la trouve belle, elle ne l'est pas... Il la trouve spirituelle, c'est n'est qu'une raie de lumière filtrant de l'éclairage public... Deux boucles d'oreilles de la taille d'un homme se balancent dans le noir... Deux pendus !... D'autres objets brillent dans la chambre, il ne les perçoit... L'homme non plus il ne le voit, l'homme assis tout calme, les ailes retroussées sur le dos... Quelque chose comme un oiseau se met à beugler...
--	---

Le tableau suivant présente un autre exemple d'épreuve à visée exploratoire modélisée, avec l'intention d'initier les étudiantes et étudiants-créateurs à une approche complémentaire pour aborder l'écriture dramatique.

Tableau 11 À propos de la « didascalisation » d'un texte : Le texte dramatique conçu comme didascalie

À propos de la « didascalisation » d'un texte : le texte dramatique conçu comme didascalie.

Cette épreuve à visée exploratoire se concentre sur la rupture (largement pratiquée par l'écriture théâtrale contemporaine) avec la convention du texte théâtral conçu soit comme dialogue, soit comme monologue. Elle propose enfin l'exploration du statut fictionnel de la « voix didascalique ».

Épreuve de « didascalisation ». Tâches contenues dans l'épreuve :

- 1) Réécriture d'une scène connue du répertoire théâtral dans les codes d'une didascalie (la même scène pour tous les participants de l'atelier) à partir des consignes suivantes :

- Description du lieu de l'action (6 lignes)
- Description de l'atmosphère dans laquelle l'action se déroule (12 lignes)
- Énonciation du conflit (10 lignes)
- Description des psychologies des personnages (3 lignes par personnage)
- Description du type physique des personnages (3 lignes par personnage)
- Description précise des actions réalisées par chaque personnage (nombre de lignes laissé à la discrétion des participants)

* Scène proposée pour la réécriture : Scène 5 de l'acte III de Platonov d'Anton Tchekhov, Personnages : Anna Petrovna et Platonov.

- 2) Écriture d'une courte pièce (autodrame¹⁸⁵) (entre 5 et 10 pages maximum) à partir des consignes suivantes :

- Description du lieu de l'action
- Description de l'atmosphère dans laquelle l'action se déroule
- Énonciation du conflit
- Description des psychologie des personnages
- Description du type physique des personnages
- Description précise des actions réalisées par chaque personnage.

* Dans le cas de l'écriture d'une courte pièce, l'ordre dans lequel les éléments créés à partir de consignes apparaîtront dans le texte est laissé à la discrétion des participants.

Corrélat du travail d'écriture associé à l'épreuve : travail de recherche et d'analyse des sources suivantes.

- *Ballets sans musique, sans personne, sans rien*. Louis-Ferdinand Céline
- *L'Anneau et le Livre*. R. Browning
- *Paysage sous surveillance*. H. Muller.
- *La chevauchée sur le lac de Constance*. P. Handke
- *La Dernière Bande*. S. Beckett

Il est très intéressant de noter que les épreuves à visée exploratoire peuvent également être utilisées dans le cas de l'initiation des étudiantes et étudiants créateurs ayant opté pour d'autres domaines de formation, tels que le jeu scénique et la mise en scène. Voici un exemple issu d'un plan de cours présenté à l'École supérieure de théâtre en 2020 :

¹⁸⁵ À propos de *Paysage sous surveillance*, Muller écrit : « [...] c'est un autodrame, une pièce que l'on met en scène avec soi-même, que l'on joue avec soi-même » (Muller, 1996, p. 291).

Tableau 12 Plan de cours présenté à l'automne 2020 à l'UQAM (ÉST) : exemple d'épreuve exploratoire

PLAN DE COURS DE L'ÉCOLE		SESSION	:
AUTOMNE 2020			
Titre officiel du cours	LA DRAMATURGIE DES COMÉDIENS ET METTEURS EN SCÈNE « Du texte à la mise en scène »		
Nom du professeur	ROYDS FUENTES-IMBERT		
1. OBJECTIF TERMINAL			
Cet atelier s'adresse principalement aux étudiants en mise en jeu et en mise en scène. Familiariser l'étudiant en jeu et en mise en scène avec les techniques de composition de rôle et du montage spécifiques à la dramaturgie de l'acteur ainsi qu'à l'utilisation des matériaux issus de cette technique dans le travail de la mise en scène. Cet atelier se veut une cartographie accessible des techniques clés produites par la pratique de l'anthropologie théâtrale à l'usage des élèves en jeu et en mise en scène. Ces repères techniques ont par fonction celle de devenir des outils pouvant enrichir sensiblement la démarche de formation via la recherche-crédation en informant les des élèves d'une approche complémentaire pour aborder le jeu et la mise en scène.			
2. OBJECTIFS OPÉRATOIRES			
2.1 Il n'est pas un atelier de méthodologie de la recherche théâtrale, bien au contraire, il se veut un complément pratique aux cours de mise en scène et de jeu déjà existant. 2.2 Il ne vise pas l'érudition dans le sens d'une accumulation du savoir théorique, mais plutôt l'établissement d'une pratique de recherche concrète qui s'ouvre sur l'un des aspects essentiels du métier de comédien et de metteur en scène, à savoir « le processus de gestation du matériel artistique », une pratique stimulante à l'intérieur de laquelle les recherches individuelles des élèves peuvent trouver un écho. 2.3 Il ne s'agit pas non plus d'un « pamphlet » de formes esthétiques et performatives calquées ou proposées par les différents courants théâtraux issus ou inspirées de l'anthropologie théâtrale, mais plutôt d'une mise en tension et d'une mise en éveil des intentions esthétiques des étudiants par l'entremise d'une pratique de la composition du rôle et du montage dans la mise en scène, non orthodoxe et peu étudiée en Amérique du Nord.			
3. CONTENU			
Cet atelier se veut une cartographie accessible des techniques clés produites par la pratique de l'anthropologie théâtrale à l'usage des élèves en jeu et en mise en scène. Ces repères techniques ont par fonction celle de devenir des outils pouvant enrichir sensiblement la démarche de formation via la recherche-crédation en informant les des élèves d'une approche complémentaire pour aborder le jeu et la mise en scène et vise essentiellement à ce que les futures femmes et hommes de théâtre développent des outils pratiques et conceptuels pouvant aider sensiblement leurs démarches de recherche et de création futures. Il s'agit, dans l'ordre des thèmes suivants :			
DRAMATURGIE DU MONTAGE CHEZ LE COMÉDIEN			
1. Introduction aux notions de dramaturgie et du montage du point de vue du (de la) comédien(enne) et du (de la) metteur(euse) en scène. 2. Création d'un matériau pour la construction d'un récit scénique du point de vue du (de la) comédien·enne : comme créer une partition d'action psychophysique. 3. Le montage du point de vue du (de la) comédien(enne) : la restauration du comportement			

DRAMATURGIE DU MONTAGE CHEZ LES METTEUSES ET METTEURS EN SCÈNE

1. La dramaturgie et le montage du point de vue du (de la) comédien(ne) et la dramaturgie du montage du point de vue du metteur en scène.
2. Le travail avec les matériaux produits par le comédien : travail sur les partitions d'actions psychophysiques.
3. Monter l'attention du spectateur.

4. DIDACTIQUE

ÉTAPE 1

1. Adaptation d'un court texte ou réécriture d'un texte déjà existant par l'étudiant(e) comédien(ne) traitant sur un sujet choisi en collaboration avec l'étudiant(e) metteur(se) en scène.
2. Élaboration d'une série des partitions d'actions psychophysiques par le (la) comédien·enne à partir du texte : analyse d'un texte théâtral du point de vue de la partition psychophysique.
3. Le premier montage du (de la) comédien(ne) : Travail sur les partitions d'actions.
4. Travail sur les partitions d'actions par l'étudiant(e) metteur(se) en scène en fonction du montage de la mise en scène.

ÉTAPE 2

1. Le deuxième montage du (de la) comédien(ne) : vers une partition scénique.
2. Le passage du montage proposé par le (la) comédien(ne) à l'élaboration de la mise en scène.
3. Les techniques du montage dans la mise en scène du théâtre.

ÉTAPE 3

Présentation ouverte du travail de recherche.

5. ÉVALUATION

Adaptation d'un court texte ou réécriture d'un texte déjà existant par l'étudiant(e) comédien(ne) traitant sur un sujet choisi en collaboration avec l'étudiant(e) metteur(e) en scène comptera pour 25 % de la note individuelle.

Élaboration d'une série des partitions d'actions psychophysiques par le comédien(ne) à partir du texte : analyse d'un texte théâtral du point de vue de la partition psychophysique.

Ce deuxième travail sera le développement et l'approfondissement des thèmes de recherche abordés pendant la première étape

Le meilleur des deux travaux comptera pour 50 % de la note finale et l'autre pour 30 %.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Le premier montage du comédien(ne) : Travail sur les partitions d'actions	25 %	
Le deuxième montage du comédien(ne) : vers une partition scénique		25 %
Présentation ouverte du travail de recherche		25 %
Originalité du sujet et démanche	25 %	
Le premier montage du (de la) metteur(se) en scène : Travail sur les partitions d'actions		25 %
Le deuxième montage du (de la) metteur(se) en scène : vers une partition scénique	25 %	
Présentation ouverte du travail de recherche		25 %
Originalité du sujet et démanche du montage	25 %	

5.7 Conclusion

Il me semble important, pour conclure ce chapitre, de répondre à la question suivante : qu'apporte la tenue des épreuves, telles que décrites dans cette partie, à l'expérience pédagogique d'initiation à l'écriture dramatique ?

Commençons par rappeler que ces épreuves constituent un effort de modélisation de parcours créatifs non linéaires d'écriture dramatique, ayant comme objectif pédagogique principal d'induire le passage à l'acte créatif de l'écriture dramatique chez des étudiantes et étudiants-créateurs ne possédant pas, pour la plupart, cette expérience. Il s'agit donc d'un cours obligatoire (à l'UQAM) celui de l'initiation à l'écriture dramatique, qui ne vise pas d'emblée la « formation professionnelle » des autrices et auteurs dramatiques, mais plutôt la sensibilisation à une voie de création spécifique à l'intérieur l'expérience théâtrale et, dans le plus heureux des cas, la « révélation » d'une vocation. Précisons toutefois que si bien la phase d'initiation se limite au premier cours, l'ensemble des épreuves pourrait faire l'objet d'un développement systématique (tel est mon souhait) pour l'ensemble des activités d'écriture du programme de 3 ans.

Tenant compte de ceci, ce que nous pouvons appeler l'initiation au métier d'écriture dramatique (conçue comme étant la création d'un système de besoins esthétiques et moraux ainsi qu'une aptitude épistémologique particulière chez les sujets créateurs), par la voie des épreuves ludiques se doit de proposer une structure pédagogique cohérente et par palier, capable d'en couvrir les aspects fondamentaux (invariants).

L'approche ici suggérée constitue une tentative d'objectivation de cette démarche. Son apport fondamental est de mettre l'emphasis sur la création que sur la création et le développement d'aptitudes de type métacognitif (régulation du mode cognitivocréatif de l'apprentissage artistique), soit un « apprendre l'apprentissage » de l'écriture dramatique. Ainsi, apprendre l'apprentissage de l'écriture dramatique et saisir la dramaturgie que le compose, c'est très précisément expérimenter consciemment ce qu'est être autrice ou auteur dramatique ; c'est de ramener « de force », à la lumière de la pédagogie de l'art, un pan du travail créatif associé à la sphère intime de l'inconscient des créateurs. Comme le remarque Robert Musil :

Je ne veux pas dire par là que l'artiste doive absolument être « savant », et je connais bien l'opinion répandue (trop répandue!) sur la valeur du « travail subconscient ». Encore s'agit-il de savoir à quel niveau de conscience un créateur travaille « inconsciemment ». (Musil, 1984, p. 187)

Il me semble que l'apport à l'expérience pédagogique dite d'initiation d'une approche basée sur l'exposition des étudiantes et étudiants-créateurs aux épreuves ludiques d'écriture dramatique telle que décrite dans cette partie est non négligeable. Cette approche concerne en effet non seulement la sphère de la transmission des connaissances en art, mais également celle du rôle central que pourrait jouer la prise en compte, par le corps enseignant, du processus de métacognition dans la pédagogie de l'art.

L'exposition aux épreuves de cette nature est l'une des façons d'avoir accès, de connaître (pour les enseignantes et enseignants et les sujets-apprenants) et de modéliser les expériences qui forment le noyau dur de l'écriture créative dans une situation pédagogique, à savoir l'ensemble des processus métacognitifs à l'œuvre permettant d'évaluer son action comme créateur ou créatrice d'un matériau artistique (un texte dramatique), soit plus précisément : a) l'évaluation du sentiment épistémique prédictif (savoir que je sais, me savoir apte (ou pas) à traverser l'épreuve créative de l'écriture ; b) l'évaluation de ma capacité d'autorégulation (choisir les stratégies pour atteindre mes buts, les mettre en œuvre, calibrer mon progrès, évaluer la correction des résultats atteints).

Vue sur l'angle des épreuves ludiques, l'initiation à l'écriture dramatique consiste en l'initiation à l'observation et la compréhension des opérations de la conscience engagée dans la tâche créative d'un type particulier d'écriture. Autrement dit, en termes métacognitifs, il s'agit d'une initiation à l'observation de l'une des formes de conscience de notre monde intérieur qu'est la création artistique. Il s'agit donc d'une initiation au travail de métacognition pour la création d'un « soi » autrice/auteur dramatique.

Un apport à prendre en compte réside dans la création d'un référentiel à l'intention des pédagogues et des sujets-apprenants traitant de l'évaluation qualitative d'ateliers d'initiation à l'écriture dramatique. Ce référentiel permettrait aux évaluateurs d'être moins assujettis à des critères subjectifs tout en favorisant une meilleure compréhension de la dimension autocorrective et de la validation dans le circuit d'apprentissage.

Le tableau 8 présente une proposition de paramètres pouvant guider l'évaluation qualitative d'ateliers d'initiation à l'écriture dramatique.

Tableau 13 Paramètres pour une évaluation qualitative : L'atelier d'initiation à l'écriture dramatique

	Évaluation qualitative	Notation littérale
Réussi	Respect des contraintes spécifiques des thèmes à aborder	A
	Respect des contraintes spécifiques propres à la segmentation par étapes du processus créatif touchant le processus d'achèvement ou d'inachèvement de l'œuvre ou d'extraits d'œuvre.	A
	Respect des contraintes définies quant aux formes dramaturgiques imposées.	A
	Respect des contraintes indicatives touchant la théorisation à propos du processus créatif à l'œuvre.	A
	Respect de l'injonction autoévaluative du processus d'apprentissage.	A
En développement	Conformité partielle aux contraintes spécifiques des thèmes à aborder	B
	Conformité partielle aux contraintes spécifiques propres à la segmentation par étapes du processus créatif touchant le processus d'achèvement ou d'inachèvement de l'œuvre ou d'extraits d'œuvre.	B
	Respect de l'injonction autoévaluative du processus d'apprentissage.	B
	Conformité partielle aux contraintes spécifiques propres à la segmentation par étapes du processus créatif touchant le processus d'achèvement ou d'inachèvement de l'œuvre ou d'extraits d'œuvre.	B
	Conformité partielle aux contraintes spécifiques des thèmes à aborder	B
	Conformité partielle à l'injonction autoévaluative du processus d'apprentissage.	B

CONCLUSION

L'hypothèse d'un enseignement de l'écriture théâtrale comme création d'une forme spécifique de conscience créative.

Vivre humainement c'est transmettre, offrir.

María Zambrano, *Les bienheureux*

La transmission du métier d'auteur, d'autrice dramatique peut être conçue comme la création et le développement d'une forme spécifique de conscience de soi créative chez l'étudiante, l'étudiant-créateur.

L'hypothèse centrale développée dans cette recherche consiste à concevoir la transmission du métier de dramaturge dans le cadre d'une situation d'apprentissage formalisée telle que la situation universitaire d'initiation à l'écriture, comme l'exposition contrôlée des étudiantes, étudiants-créateurs (dramaturges dans une situation pédagogique) à une série d'épreuves ludiques et créatives à caractère créatif et cognitif, dans le but de créer et de développer chez eux une forme spécifique de conscience créative.

Cette forme de conscience de l'activité artistique révèle aux yeux de l'étudiante ou l'étudiant-créateur, simultanément, le processus créatif à l'œuvre pendant l'activité artistique et le parcours cognitif et métacognitif de celui qui en fait l'expérience. Il s'agit d'un phénomène complexe d'appréhension qui inclut l'expérience consciente de l'apprenante, l'apprenant-créateur comme l'une des variables de l'équation pédagogique, lui révélant sa position dans le processus d'apprentissage. En d'autres termes, cette forme de conscience créative est la manière spécifique dont l'étudiante, l'étudiant-créateur intègre, dans sa pratique artistique, les logiques externes et internes qui régulent son processus de création artistique et de cognition.

Concernant la conscience créative, tel que nous l'avons précisé, il ne s'agit pas d'un acte d'introspection d'un sujet créateur, mais d'un mode de conscience concret qui accompagne le phénomène de création artistique et l'appropriation des moyens de création. Ce mode concret de conscience créative contient en lui-même les composantes d'évaluation, de cognition, d'appropriation et de matérialisation propres au contenu artistique de l'œuvre, mais aussi les phénomènes métacognitifs impliqués dans son processus créatif tels que le sentiment de savoir, le sentiment d'incertitude quant à sa propre compétence, le sentiment de cohérence ou d'incohérence, le sentiment d'avoir raison ou tort, le sentiment de confiance ou d'hésitation à vivre sa performance artistique.

L'étudiante, l'étudiant-créateur perçoit non seulement des catégories de type sujet-objet (matériaux créatifs-artistiques, références théoriques, outils de création et d'exploration de son art), mais aussi son mode de connaissance et d'appropriation de la réalité, le réseau idéologique qui traverse ce mode de connaissance et d'appropriation, ses limites, ses contradictions, c'est-à-dire ce qui le constitue en tant que sujet créatif voulant créer une œuvre. C'est par l'appréhension des processus créatifs-cognitifs et métacognitifs dans le travail artistique que l'étudiante, l'étudiant-créateur peut atteindre une réelle autonomie créative.

Nous avons mis de l'avant qu'il était possible de concevoir l'initiation d'une autrice ou d'un auteur, dans le cadre d'une situation pédagogique universitaire, comme la formation d'individus capables (possédant un système acquis de besoins artistiques et esthétiques spécifiques) non seulement de reproduire un processus de création artistique en dehors de la situation pédagogique elle-même (une fois le processus de formation académique achevé), mais aussi de le faire avec un degré significatif de conscience des processus en jeu. En d'autres termes, grâce au degré de conscience créative acquis, un artiste (autrice ou auteur) est capable d'opérer des variations, des réélaborations et des innovations dans le processus de création artistique conduisant à la création d'œuvres véritablement originales et, en même temps, de faire l'expérience de sa vie organique en tant que créateur. Rappelons que l'expérimentation de sa propre vie organique en tant que créateur renvoie au sentiment d'être, de se percevoir, de se reconnaître et d'agir en tant que dramaturge. Ce sentiment, il faut le souligner de nouveau, est constitutif du processus de formation académique et est généré par la conscience de l'empreinte laissée par la traversée d'un processus pédagogique à la fois formateur et créatif (au sens concret de création de pièces de théâtre). Se percevoir dans le rôle

d'autrice ou d'auteur dramatique, avoir le sentiment d'être dramaturge et se percevoir comme tel nécessite une expérience d'aperception à travers laquelle nous nous voyons dans l'action de créer.

Être conscient du processus créatif en jeu ne signifiant pas une transparence totale de ce processus vis-à-vis de soi-même. Cette forme de conscience créative est une composante de la méthode créative elle-même. Il faut garder à l'esprit, comme le souligne Kagan (1984), que la méthode créative peut ne pas être pleinement consciente de la part de l'artiste : l'artiste imagine souvent de manière confuse et imprécise le mécanisme de son activité créative, tout comme nous sommes parfois insuffisamment conscients de divers mécanismes psychologiques.

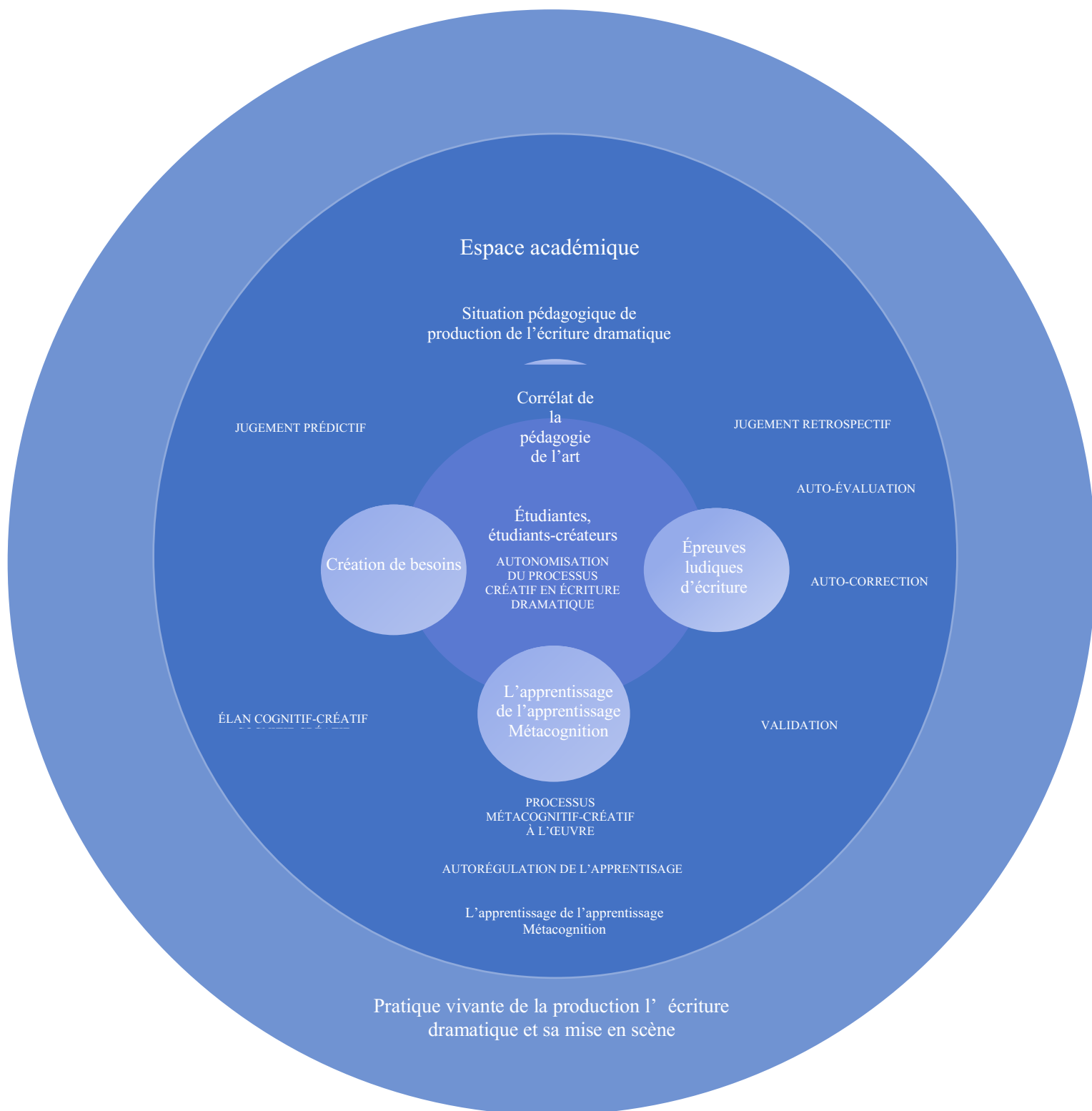
Provoquer le passage à l'acte de l'écriture chez les étudiantes et étudiants-créateurs dans le milieu de l'enseignement universitaire relève avant tout du métier d'éclaireur et de celui d'apprenti sapeur. Il s'agit en effet, pour l'artiste-enseignant-chercheur, de désamorcer une quantité non négligeable des présupposés inhibitoires engendrés par les pratiques esthétiques et esthétisantes du champ artistique (le milieu des arts de la scène et de la production littéraire) qui vont régir la pratique de l'écriture, étant donné leur caractère poncif propre à l'idéologie d'avant-garde, ou se percevant comme telle.

Ce qui gêne l'exploration libre des principes se dégageant de notre discipline n'est pas tant la fausse opposition entre l'instruction au métier d'auteur, d'autrice dramatique et le souci imposé du développement de cette compétence transversale d'ordre intellectuel appelée « l'imagination créatrice », quoi que cette notion fourretout veuille bien signifier, mais bien au contraire le dictat des conventions esthétiques et idéologiques à l'ordre du jour.

Dans cette étude, nous avons traité des aspects spécifiques à la pédagogie de l'art et concrètement, à la situation pédagogique d'initiation au métier d'écriture dramatique au baccalauréat, vue comme une situation *sui generis* dans le champ de la pédagogie artistique universitaire dans notre institution. Nous avons abordé diverses problématiques propres à cette situation, et liées à la question centrale suivante : peut-on modéliser un type d'enseignement, comme celui qui concerne l'écriture dramatique ? Quels seraient les principes méthodologiques d'une telle tentative ?

J'ai proposé l'hypothèse d'une approche pédagogique consistant à modéliser des situations créatives censées être des situations stables (des invariants) propres à l'acte d'écriture dramatique. Cette modélisation prend concrètement la forme d'épreuves ludiques de création à mener sous le régime d'incertitude inhérent à l'acte de création artistique. Ces épreuves sont regroupées au sein d'une typologie générale qui les divise en deux grands groupes : les épreuves à caractère imitatif et les épreuves à caractère exploratoire.

Figure 0.1 Le modèle intégrant l'initiation à l'écriture dramatique



Cette approche pédagogique ne prétend pas se substituer aux approches en vigueur. Au contraire, il me semble qu'elle pourrait enrichir l'expérience d'enseignement telle qu'elle est menée actuellement à l'université. Cela pourrait permettre de ramener dans l'enseignement une dimension moins aléatoire, reposant principalement sur le savoir individuel de l'artiste-pédagogue. Je garde espoir qu'une telle approche pédagogique soit suffisamment antifragile pour être capable d'absorber le choc venu du développement, de l'enrichissement et de l'élargissement des pratiques vivantes d'écriture dramatique et de leur mode de transmission ayant cours dans l'espace de la pratique extra-académique.

Outre les questions d'ordre méthodologique sur la formation de l'auteur et de l'autrice de théâtre formulées dans cette recherche, j'ai voulu sensibiliser aux questions d'ordre idéologique et politique qui ne peuvent être exclues lors d'une analyse sérieuse d'une telle formation.

Le manque d'une réflexion systématique dans nos centres de production du savoir sur la manière d'enseigner et la manière d'enseigner mieux l'écriture dramatique peut nous amener à une attitude d'allégeance, consciente ou inconsciente, vis-à-vis de l'industrie culturelle et de ses ravages, en instrumentalisant non seulement le champ culturel, mais aussi ceux de la production du savoir et de la formation universitaire. Si l'auteur dramatique produit, lui aussi, ce que Michel Foucault a défini comme une pratique discursive, cette pratique ne prend sens qu'à l'intérieur du champ de l'interdiscursivité auquel prennent part la rhétorique politicienne, le discours officiel sur l'éducation, les discours théoriques propres à la discipline artistique (le théâtre), les discours tacites ou explicites sur la fonction sociale de l'art produit tant par les sciences sociales que par les différents groupes et corporations des médias ayant un impact idéologique. Dans cette perspective, la question de la formation d'un auteur ou d'une autrice dramatique dans nos universités devient une question essentielle du point de vue de la solidité scientifique à laquelle peut aspirer la pédagogie artistique.

Le fait qu'il revienne ou non à une institution comme l'École supérieure de théâtre de créer les conditions pédagogiques pour la formation spécialisée des auteurs et autrices dramatiques est en soi une question qui prête au débat.

À la question de savoir pourquoi l'École supérieure de théâtre, en plus des organismes tels que le conservatoire d'art dramatique et le CEAD, devrait se doter d'un tel mandat, il y a plusieurs réponses possibles :

- Parce qu'en tant qu'institution du savoir supérieur, elle pourrait le faire différemment des autres centres éducatifs. Elle pourrait, par exemple, ajouter au processus d'initiation à l'écriture dramatique une dimension pédagogique consistant notamment en une vision formatrice qui ne considère pas comme acquises les bases du savoir relatif à la sphère de la formation culturelle générale des individus ayant le désir d'écrire. Autrement dit, elle pourrait leur fournir ce type spécifique de savoir en filiation avec l'enseignement de l'écriture dramatique.
- Parce qu'elle pourrait établir un processus pédagogique très poussé de recherches à propos de l'enseignement de l'écriture dramatique, sorte d'observatoire sur la pédagogie de l'enseignement de l'écriture dramatique, et que cela entre parfaitement dans un cadre universitaire.
- Parce que, pour sa survie en tant qu'institution pédagogique à vocation artistique au sein d'une institution dont le cadre pédagogique n'est pas celui de la pédagogie de l'art, elle se doit de produire les instruments théoriques justifiant ses horizons.

Il est probable que les lecteurs et les lectrices de cette étude aient remarqué le fait, en apparence contradictoire, de présenter d'une part une approche de l'initiation à l'écriture dramatique comme étant la création d'un système de besoins esthétiques et moraux ainsi qu'une aptitude épistémologique particulière chez les sujets créateurs en situation pédagogique, et d'autre part de vouloir maintenir cette même initiation dans le circuit d'un système d'épreuves de création à caractère ludique. Il est également fort probable que la quantité de matériaux produits par cette recherche sur les moyens d'initier à l'écriture dramatique ne soit pas en accord avec le postulat initial concernant l'impossibilité de transmettre en soi l'acte créatif de l'écriture théâtrale. Les lectrices et les lecteurs de cette étude sont en droit de se poser la question : si l'acte créatif de l'écriture théâtrale n'est-il pas transmissible en tant que tel, et si la transmission n'était peut-être que celle d'un système de besoins esthétiques ainsi qu'une aptitude épistémologique, alors à quoi bon des épreuves ?

Une partie de la réponse à cette question se trouve dans le fait que dans cette démarche, j'ai voulu tisser un lien entre la pédagogie artistique et certains aspects des neurosciences, notamment ceux concernant le processus de la métacognition. Il m'est apparu, au fil de mes recherches, qu'une nouvelle clé pouvait toucher l'enseignement universitaire de l'écriture dramatique s'il pouvait être placé et observé sous l'angle métacognitif.

Sous cet angle, l'initiation à l'écriture dramatique devient l'initiation à l'observation et à la compréhension des opérations de la conscience engagée dans la tâche créative de ce type particulier d'écriture. Par extension, elle initie également les étudiantes et les étudiants-créateurs à l'interrogation de l'une des formes de notre monde intérieur qu'est la création artistique. Il s'agit donc d'une initiation au travail de métacognition dans le processus artistique proprement théâtral, qui peut conduire à l'expérience d'un « soi » autrice ou auteur dramatique.

J'ai également voulu déplacer l'accent théorique mis sur la pédagogie en matière de création de capacités vers un processus éducatif ayant pour centre gravitationnel l'apprentissage de l'apprentissage, ou, en d'autres termes, l'expérience de l'apprentissage conscient, dans lequel l'autorégulation cognitive joue un rôle essentiel.

Initier aux écritures du théâtre c'est laisser entrevoir aux futures autrices et auteurs dramatiques, avec un degré acceptable d'intelligibilité, non pas tant la pertinence des techniques et des références en écriture, que les opérations créatives et cognitives présentes dans l'acte d'écriture dramatique.

J'aimerais attirer l'attention sur deux points. Le premier point n'a rien de nouveau en lui-même, mais je souhaite joindre ma voix à celle de plusieurs théoriciens et théoriciennes pédagogues sur ce sujet. Il porte sur l'urgence de mener une réflexion pédagogique sur la nécessité de réintroduire dans le système pédagogique voué à l'initiation à l'écriture dramatique, des matières ayant partiellement ou totalement été évincées des programmes de formation. La liste des matières ainsi que le modèle sur la base duquel elles pourront réapparaître dans le paysage pédagogique devra être le fruit des débats à mener par les pédagogues qui s'y intéresseront.

Je pars du constat que l'enseignement des matières telles que l'histoire de l'art, la philosophie de la culture, la théorie esthétique, la théâtrologie, entre autres, que nous pourrions loger sous le

chapitre de la théorie culturelle, est le corrélat intrinsèque à tout effort pédagogique conscient en vue d'assurer l'instruction des auteurs et autrices.

Cette théorie culturelle définie comme :

1. L'effort pour générer une réflexion systématique chez les étudiantes et les étudiants-créateurs, capables de ravitailler en eux la création artistique par la mise en lumière des terreaux qui ont nourri et nourrissent toujours la réalité des pratiques culturelles. Ces terreaux sont l'histoire, la politique, l'idéologie, l'économie, la production du savoir et la production artistique elle-même.
2. L'étude des conditions de production de l'œuvre d'art, celles du discours savant et légitimateur de l'œuvre d'art produit par les institutions, l'histoire de la notion d'œuvre d'art, les notions d'idéologie et d'économie associées à la réception de l'œuvre.

La théorie culturelle n'est pas ici comprise comme un « pamphlet » d'idées proposées par les différents courants de la théorie culturelle pouvant figurer comme des éventuelles citations en bas de page des mémoires et des thèses, mais plutôt comme une mise sous tension des outils critiques dans une époque où l'ambition interprétative s'est effondrée face au courant anti-théorique postmoderne. Une époque, comme l'écrit Eagleton (2004), où l'extrême défiance vis-à-vis des visions porteuses de sens politique, idéologique et moral, et le refus aveugle de toute mise en perspective du fait culturel sous le dictat d'un anhistoricisme rudimentaire nous ont amenés, paradoxalement, à être des culturalistes radicaux.

Le deuxième point concerne la nécessité, dans le cadre de notre institution (l'École supérieure de théâtre), de penser l'idée des études théâtrales à l'intérieur des sciences des arts en incorporant la philosophie du théâtre comme métadiscipline ou discipline de base, telle que proposée par Dubatti. Car comme le signale cet auteur, nous sommes face aux phénomènes de dé-délimitation historique, de transthéâtralisation, de liquidité et de dissémination (ou théâtralité élargie, incluse dans des phénomènes non théâtraux) que questionne la vision du théâtre, comme forme unique et irremplaçable de questionnement, d'appropriation et de transformation de la réalité. Selon un théoricien comme Tibor Bak-Geler :

Les sciences qui étudient les arts ne sortiront pas de l'impasse tant qu'elles ne reconnaîtront pas qu'il s'agit en réalité d'objets d'étude contradictoires, avec des structures différentes fonctionnant de manière différente [...]. [Nous devons] approcher les théorisations qui sont appliquées, testées et fonctionnelles dans la pratique pour produire un phénomène artistique. Ce sont les théories d'Appia, de Craig, de Meyerhold, de Laban, de Kandinsky, de Klee, d'Albers, etc., pour ne citer que quelques noms des arts du spectacle et des arts visuels, mais on trouve des cas similaires dans n'importe quelle discipline artistique. Je n'idéalise pas les savoirs en question, mais la pratique montre qu'il s'agit d'un outil de travail pour le sujet artiste qui facilite la création et permet la vérification des résultats (Bak-Geler, 2003 : 86). (Cité par Dubatti, 2010, p. 1859 [notre traduction])¹⁸⁶.

Enfin, j'aimerais tenter de revenir de manière très brève aux questions se trouvant à l'origine du projet de recherche, celles qui m'ont été posées par des étudiantes et étudiants ayant participé au séminaire d'initiation à l'écriture dramatique en 2018 à l'École supérieure de théâtre (UQAM).

1. Que peut-on vraiment apprendre dans un séminaire d'écriture dramatique ?

Nous pouvons y faire l'expérience de la création d'un matériau dramatique. Si nous analysons cette expérience sous l'angle pédagogique, nous découvrons qu'il est possible de créer un tel matériau aujourd'hui comme par le passé. Nous comprenons qu'une telle chose est possible grâce au processus personnel d'écriture ainsi que par sa rationalisation. Nous avons le sentiment d'avoir appris quelque chose qui concerne l'écriture dramatique, car les matériaux créés l'ont été dans les codes de l'écriture théâtrale et, par extension, de la représentation théâtrale telle que nous la connaissons.

3. Apprend-on vraiment à écrire des pièces de théâtre dans un séminaire universitaire d'écriture dramatique ?

¹⁸⁶ Citation originale : « Las ciencias que estudian las artes no saldrán del callejón sin salida hasta no reconocer que en realidad se trata de objetos de estudio contradictorios, con estructuras diferentes funcionando de distinto modo (...) [Hay que] acercarse a las teorizaciones que sí son aplicadas, probadas, y funcionales en la práctica para producir un fenómeno artístico. Se trata de las teorizaciones de Appia, Craig, Meyerhold, Laban, Kandinsky, Klee, Albers, etc., por mencionar algunos nombres de las artes escénicas y de las artes plásticas, pero en cualquier disciplina artística encontramos casos similares. No estoy idealizando los conocimientos en cuestión, sin embargo, la práctica demuestra que son un instrumento de trabajo para el sujeto artista que facilitan la creación y permiten la verificación de los resultados » (Bak-Geler, 2003, p. 86)

Nous pouvons y faire l'expérience d'écrire une pièce dramatique (ou un matériau dramatique). Nous apprenons qu'il existe des invariants à cela (les personnages, l'intrigue, le conflit, des dénouements, les didascalies, etc.) et qu'il existe également tout un ensemble de processus cognitifs et créatifs à l'œuvre lors de cette expérience.

Un type particulier d'expérience universitaire de l'enseignement de l'écriture dramatique tend à montrer que certaines modélisations du travail créateur de l'écriture en vue de sa transmission sont possibles.

4. Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer que nous sommes aptes à écrire une œuvre dramatique ?

Rien ne nous permet d'affirmer une telle chose. Ni le fait d'en avoir fait l'expérience ni la connaissance théorique sur la manière dont l'expérience a eu lieu ne nous permettent d'affirmer une telle chose. Nous pouvons expérimenter le sentiment de vouloir écrire, exprimer la volonté de le faire et passer à l'acte. L'acte d'écriture dramatique est un phénomène d'autopoïèse, en ce sens qu'il s'engendre lui-même et donc crée une partie des lois de sa propre gestation.

5. Que peut l'institution (s'incarnant dans la figure de la personne qui enseigne ou accompagne) dans un processus d'enseignement qui relève avant tout d'un processus créatif individuel ?

Elle peut créer les conditions nécessaires à la réalisation de l'expérience créative, mais elle ne peut pas garantir que cette expérience aura lieu. Cela dépend des apprenants.

6. Avec quelles perspectives choisissons-nous de nous inscrire dans un programme d'étude qui inclut l'écriture dramatique ? Celle de devenir un auteur ou une autrice ?

Une perspective de découverte, d'essai, d'erreur et de validation.

7. Quel conseil donneriez-vous à une future auteure ou auteur dramatique ?

Celui de Zeami, consigné dans la partie intitulée « Kayko » ou « Le miroir de la fleur » : « Nous avons dans notre école une maxime d'une portée universelle : Bons ou mauvais, n'oubliez pas vos débuts, n'oubliez pas vos débuts (初心不可忘) ; n'oubliez pas vos débuts dans chaque période, n'oubliez pas vos débuts dans la vieillesse » (Zeami, 1960, p.138). Autrement dit, gardez toujours un cœur de débutant.

GLOSSAIRE

Artiste-enseignant-chercheur : « Désigne l'artiste qui produit de la pensée à partir de sa praxis créative, de l'auto-observation et de la réflexion sur les processus/phénomènes artistiques de l'enseignement artistique et des discours scientifiques sur l'art. La catégorie implique tous les agents du champ théâtral qui produisent des connaissances à partir de/pour/par/vers leurs pratiques respectives : le technicien/chercheur, l'enseignant/chercheur et l'étudiant/chercheur, le critique/chercheur, le spectateur/chercheur, le manager/chercheur, l'entrepreneur/chercheur, etc. »¹⁸⁷ (Jorge Dubatti, 2022, p. 6 [notre traduction]).

Aperception : une aperception est une perception accompagnée de réflexion et de conscience. Dans cette étude, le terme est employé dans le sens que lui attribue la science cognitive, et plus particulièrement le chercheur Francisco Varela, c'est-à-dire comme la présence consciente de l'apprenant au processus de cognition.

Autoévaluation : le processus d'autoévaluation est l'un des éléments régulateurs qui interviennent pendant l'acte cognitivocréatif.

Caractère créativocognitif des épreuves d'écriture : fait allusion au fait bien connu en pédagogie de l'art selon lequel la compréhension et l'acquisition d'un savoir-faire peuvent apparaître, pour ainsi dire, « compactées » dans l'exécution d'une tâche de création. Il fait référence au degré de création, d'invention et de perception poétique du monde comme une réalité sensorielle et concrète dans laquelle vont se manifester les composantes cognitives propres aux phénomènes de création artistique.

Déreprésentation : il s'agit d'un état de perception (d'expectation) chez le spectateur par lequel les codes usuels de la représentation (grâce auxquels nous savons qu'il s'agit bien d'une représentation théâtrale) sont brouillés, suspendus et cessent donc de guider la perception de l'évènement théâtral.

Didascalisation : il s'agit d'une tâche d'écriture dramatique contenue dans les épreuves qui consiste à écrire ou à adapter un texte dramatique selon les spécificités techniques d'une didascalie.

¹⁸⁷ Citation originale : Llamamos artista-docente-investigador/a al/la artista que produce pensamiento a partir de su praxis creadora, de la auto-observación y de su reflexión sobre los procesos/fenómenos artísticos, la docencia artística y los discursos científicos sobre el arte. Como hemos señalado en otra oportunidad (Dubatti, 2020: 19-45), la categoría involucra a todas/os los agentes del campo teatral que producen conocimiento desde/para/por/hacia sus respectivas prácticas: el/la técnico/a-investigador/a, el/la docente-investigador/a y el/la estudiante-investigador/a, el/la crítico/a-investigador/a, el/la espectador/a-investigador/a, el/la gestor/a-investigador/a, el/la empresario/a-investigador/a, etc. En este caso, la “investicreación” ilumina el teatrar (Kartun, 2015) y el “docenteatrar” (Dubatti, 2021) / “estudianteatrar” (Scovenna, 2019). (Jorge Dubatti, 2022, p. 6) disponible en accès libre à l'adresse <https://www.artes.unicen.edu.ar/artepublicaciones/libros/travesia.pdf>.

Élan cognitivocréatif : l'élan cognitivocréatif fait référence à la volonté des sujets apprenants, à leur degré de détermination et à leur désir de s'investir (ou de se désinvestir) dans la résolution d'une tâche cognitivocréative.

Épreuves ludiques de création en initiation à l'écriture dramatique : composées de tâches créatives, elles engagent des intérêts pédagogiques de type métacognitif visant le développement d'aptitudes cognitivocréatives chez les sujets apprenants. Elles sont ici identifiées comme des opérations stables (des invariants) censées être présentes dans tout parcours d'écriture d'une œuvre dramatique. Elles associent la création (fabrication d'une œuvre achevée ou de fragments d'une œuvre) et la cognition du mode de fabrication de l'œuvre. L'objectif principal de ces épreuves est de contribuer à l'élaboration d'automatismes à l'égard de certaines actions créatives pratiques afin qu'elles deviennent intuitives.

Épreuves créatives à visée exploratoire en initiation à l'écriture dramatique : les épreuves créatives à visée exploratoire sont composées de tâches cognitivocréatives qui traitent des relations dialectiques entre les écritures du texte et ce que nous pourrions appeler les écritures du montage (du spectacle). L'objectif pédagogique principal des épreuves est de sensibiliser les participants à l'acte d'écriture dramatique depuis la scène.

Épreuves créatives à visée imitative en initiation à l'écriture dramatique : les épreuves à visée imitative se caractérisent principalement par des tâches cognitivocréatives ciblant essentiellement la connaissance du métier de l'écriture dramatique, par l'entremise d'une appropriation et d'une reproduction, totale ou partielle, des procédés techniques établis et validés par les traditions d'écriture et de représentation théâtrale vivantes.

Espace dramaturgique extra-académique : l'espace dramaturgique extra-académique désigne la sphère propre à la pratique théâtrale vivante (incluant d'autres arts de la représentation, comme l'opéra, la performance, le cinéma, la danse, la danse-théâtre, etc.), où se produisent et s'entrecroisent les écritures dramatiques et leurs mises en scène.

Initiation à l'écriture dramatique : dans le cas précis de cette recherche, l'initiation à l'écriture dramatique correspond à la création d'un système de besoins esthétiques et moraux ainsi que d'une aptitude épistémologique particulière chez les sujets créateurs en situation pédagogique. Ce type d'enseignement est défini ici comme le procédé pédagogique visant à modéliser un ensemble significatif (stable) de scénarios de création en écriture dramatique auxquels une autrice ou un auteur dramatique peut être confronté lors de son processus créatif. Ce procédé pédagogique se déploie dans une dynamique d'essai/erreur/vérification/auto-correction, sous un régime ludique d'incertitude créative.

Jugement prédictif : pendant le jugement prédictif ou l'évaluation prédictive, la personne apprenante se demande : suis-je éventuellement capable d'accomplir la tâche demandée ? En d'autres termes, il détermine s'il ou elle est en possession des ressources cognitives nécessaires pour accomplir une tâche nouvelle. Cette action est intrinsèque au processus d'autorégulation de l'apprentissage.

Jugement rétrospectif : la personne apprenante évalue si la tâche a été accomplie de façon satisfaisante ou non, après l'avoir réalisée. Cette action est également inhérente au processus d'autorégulation de l'apprentissage.

Modélisation d'une situation créatrice en écriture dramatique : réfère à la mise en place d'un modèle (ou de modèles) qui essaie de restituer les différentes étapes d'un processus créatif pouvant conduire à l'élaboration de matériaux dramatiques (textes ou fragments de textes).

Représentationalité : la représentationalité désigne les caractéristiques intrinsèques à l'acte humain qui permettent de le représenter à nouveau devant des spectateurs qui partagent la convention de la représentation théâtrale. Plus encore, c'est la condition propre à tout acte humain à être représenté par les moyens théâtraux.

Théâtrer : en espagnol, on parle de « *teatrar* ». Il s'agit d'un néologisme créé par Mauricio Kartun (2015) et inspiré par la théorie du langage non fragmenté du physicien David Bohm, publiée en 1989¹⁸⁸, qui propose une nouvelle façon de conjuguer les verbes pour une action systémique. Le verbe « *teatrar* » que nous traduisons par « *théâtrer* » fait allusion à la manière singulière qu'a le théâtre de produire sa propre réalité, son existence en tant qu'évènement, son ontologie même. Autrement dit, c'est sa manière unique d'exister en tant qu'art de la représentation.

En tant qu'entité complexe, le théâtre produit quelque chose d'unique, de singulier, qui n'est pas le produit de l'addition de ses parties. Le théâtre accomplit des choses que les autres arts, comme le cinéma, la littérature, l'architecture, la sculpture ou la psychanalyse, ne parviennent pas à réaliser. Le « *théâtrer* » du théâtre, c'est donc sa singularité événementielle.¹⁸⁹ (Jorge Dubatti, 2015, [notre traduction])

¹⁸⁸ À ce sujet, on peut consulter le livre de David Bohm, « *Wholeness and the Implicate Order* », paru en 1989 en français sous le titre « *La Plénitude de l'univers* » aux éditions du Rocher.

¹⁸⁹ Citation originale : « *El teatro como entidad compleja produce algo único, algo singular, algo que no es producto de la suma de sus partes. El teatro consigue cosas que ni el cine, ni la literatura, ni la arquitectura, ni la escultura, ni el psicoanálisis pueden lograr. El teatrar del teatro sería la singularidad de acontecimientos del teatro* ». Jorge Dubatti, 2015, *Conférence magistrale, Cátedra Ingmar Bergman*, UNAM, « *El teatro teatra* ». Disponible en accès libre à l'adresse : https://youtu.be/xuxkohOeEn4?si=I8RNSmpncz_73w_5

ANNEXE A

Journal de bord – exemple (cours 1)

Le théâtre c'est de la récidive.

Cours #1

Le sphinx nommé théâtre. Vers une définition possible ou impossible du théâtre. Ce qu'écrire pour le théâtre veut dire.

- Première partie du cours : Introduction à l'atelier... Explications sur les contenus à traiter dans l'atelier.
- Deuxième partie du cours : Ce qu'écrire pour le théâtre veut dire :
- Idées à développer dans cette partie :
 - a) Le théâtre et son double : Descartes, Artaud, Merab Mamardashvili.
 - b) Les fonctions possibles du théâtre.
 - c) La spécificité de l'écriture théâtrale. Introduction à la notion de fable théâtrale : Le point de départ de l'écriture.

Bonjour,

Alors, commençons à entreprendre un type particulier de méditation dont l'objet est le théâtre : pourquoi écrivons-nous du théâtre ? Quand nous écrivons du théâtre (si cela se passe, car rien ne nous garantit que nous y arriverons), que faisons-nous concrètement ? Essayons ensemble de nous tenir sur cette méditation, un peu à la manière d'Œdipe face au Sphinx.

La première énigme qui nous lance le Sphinx est : à quoi sert le théâtre ?

La deuxième : Pourquoi écrivons-nous du théâtre ? La troisième : Quand nous écrivons du théâtre que faisons-nous ?

Regardons attentivement une scène du « théâtre dans le théâtre », une scène géniale, très connue, une scène de ce que l'on appelle dans le jargon des policiers : la « reconstitution d'une scène de crime ». Il s'agit aussi d'une scène de mise en abîme typique du théâtre baroque, dans laquelle un spectateur (nous) regarde un autre spectateur (un personnage qui joue le rôle de spectateur) qui est à la fois regardé par d'autres spectateurs.

(Les personnages qui jouent le rôle de spectateur, du spectateur attiré)

Il s'agit d'une scène qui compacte à elle seule, plusieurs éléments essentiels se rapportant à la fonction et à la spécificité de l'art théâtral depuis les Grecs jusqu'à nos jours. Et, je dirais qu'aujourd'hui (où, comme le signale l'historien anglais Perry Anderson, « *l'ubiquité du spectacle constitue le principe organisateur de l'industrie culturelle* ») nous nous trouvons exactement dans la même situation décrite par la poétique du baroque, celle du « *Theatrum mundi* », « *Le Grand Théâtre du monde* ». Nous pouvons actualiser cette formule par « *Le Grand spectacle du monde* ».

Au-delà de la fonction que cette scène accomplit dans le développement de la fable (tenter de faire avouer un crime ou du moins en avoir une preuve solide d'après la réaction du présumé coupable), elle renseigne aussi sur le rôle du spectateur, du metteur en scène, du comédien et de l'auteur.

(Visionnement de la scène des comédiens dans Hamlet : la souricière dans la mise en scène de Peter Brook)

Partons d'une définition du théâtre, une définition de tout point de vue paradoxale, car elle présente le théâtre comme une entreprise « tautologique ». Tautologie, (du grec ταυτολογία, composé de ταυτό, « la même chose », et λέγω, « dire » : le fait de dire la même chose, redire.

Voici la définition que je vous propose : « Le théâtre, c'est toujours le théâtre du théâtre ». C'est une définition du philosophe géorgien Merab Mamardashvili dans son étude « *La métaphysique d'Artaud* ».

Malheureusement, l'œuvre de ce philosophe génial est très peu connue dans le monde francophone et cela, malgré le fait qu'elle a été en partie traduite et publiée en langue française. Sa figure et son œuvre seront omniprésentes tout au long nos rencontres, car il est l'un de ces philosophes (il y en a d'autres et pas des moindres) qui se sont intéressés de très près au théâtre, et très nettement au théâtre comme une forme spécifique de la connaissance humaine.

D'ailleurs c'est bien Merab Mamardashvili, celui qui a le mieux décrit la situation de la jeunesse à l'heure où nous vivons quand il a affirmé : « *Le jeune d'aujourd'hui, lorsqu'il s'éveille à lui-même, à la conscience, à la pensée, se retrouve dans une forêt de cadavres debout.* » Il s'agit là d'un symbole, « *la forêt de la vie* », emprunté à Dante et sur lequel nous reviendrons.

Voici donc sa définition du théâtre : « Le théâtre est toujours le théâtre du théâtre »

J'aimerais entendre votre opinion sur cette définition.

(Temps alloué au débat)

Voici une piste pour nous mettre en chemin... Artaud nous parle du théâtre et de son double et il nous dit que ce *double* participe du registre de la cruauté. Car si cette cruauté ne se passe pas sur scène, si elle n'a pas lieu à l'intérieur de cette machine de cris et de chair et d'os que l'on appelle théâtre, alors elle aura lieu dans la vie. Et la vie lui donna raison : pendant qu'il était enfermé à l'asile, les troupes allemandes marchaient sur Paris. Un spectacle d'une cruauté impensable était en train d'avoir lieu.

Donc, la définition est : « Le théâtre est toujours le théâtre du théâtre » ou, pour le dire avec les mots d'Antonin Artaud : *le théâtre c'est le double cruel du théâtre de la vie.*

Ceci présuppose en premier lieu l'idée que le monde, ou « le livre du monde » (pour utiliser le magnifique terme cartésien qui habite le baroque et le siècle d'or espagnol et que nous trouvons bien évidemment chez Calderón de la Barca, Corneille, Shakespeare et plus tard chez Proust), est une scène théâtrale. Alors, si le monde est une représentation théâtrale, quelle est la place du théâtre à l'intérieur du théâtre ? Pourquoi avons-nous besoin d'un mécanisme tautologique dont l'utilité

est celle de représenter ce qui est déjà à la base une représentation ? Mais, attention, essayons de ne pas ajouter à la notion de *Theatrum mundi* cette signification de fausseté, de supercherie, de nature illusoire du monde, de mirage, de Māyā¹⁹⁰ qui lui colle à la peau immédiatement de façon mécanique. Essayons de laisser en suspens les interprétations toutes faites qui empêchent de penser cette notion si importante pour nous gens de théâtre. Ces interprétations toutes faites, comme le signale bien Merab Mamardashvili dans une entrevue parue en français sous le titre « *La pensée empêchée* », sont comme des blocs de béton bien disposés à notre intention, des grosses briques joliment entreposées et à portée de main qui empêchent la pensée. Elles donnent l'illusion de la compréhension, mais en réalité rendent impossible l'acte de penser. Nous entendons *Theatrum mundi* et comme Sancho Pança, écoutant Don Quichotte parler de *comédie de ce monde*, nous disons : « *Fameuse comparaison ! quoique pas si nouvelle !* » Sancho Pança croit avoir compris, il expérimente avec soulagement une fausse sensation de compréhension par le seul fait qu'il a déjà entendu parler de la *comédie de ce monde*. Il ne fait que déplacer les blocs de béton des significations toutes prêtes.

Mais penser, nous dit encore Mamardashvili, consiste en l'effort de penser ce qui à été pensé avant nous, de le penser pour la première-deuxième fois. Encore une entreprise tautologique.

Alors secouons la notion *Theatrum mundi* des significations à portée de main. La représentation première, celle dans laquelle après le « spectacle » il se peut que je ne rentre plus chez-moi, mais que je sois envoyé dans un camp de la mort, ou dans un asile de fous, Artaud en avait fait l'expérience à son corps défendant, si bien qu'elle comporte un degré très sophistiqué de théâtralisation qui n'offre pas une deuxième chance, elle est une représentation unique, sans reprise possible. Voilà pourquoi Artaud parlait d'un double du théâtre, d'un double plein de cruauté, d'un double aussi dissuasif que la peste.

Si l'ubiquité du spectacle (le fait que le spectacle soit partout en temps réel) constitue le principe organisateur de l'industrie culturelle dans la période du postmodernisme tardif, quelle est donc la place et la fonction du théâtre à l'intérieur de ce principe organisateur ?

¹⁹⁰ Dans le bouddhisme le concept de Māyā signifie l'absence de nature propre des phénomènes, la vacuité.

- Quels sont les traits de ce principe organisateur qu'assume ou questionne la pratique de l'écriture théâtrale ?
- Comment l'écriture théâtrale rend-t-elle compte de l'ubiquité du spectacle dans la société postmoderne ? Devrait-elle en rendre compte ?
- Forme-t-elle partie de cette ubiquité du spectacle ?
- Est-ce bien là que se trouve la fonction du théâtre dans la société postmoderne ?

Si le spectacle est partout, où est le spectacle, le spectacle théâtral ? Formulé autrement : d'où extrait le théâtre sa spécificité ?

Pourquoi avons-nous besoin de la reconstitution de la scène du crime (pour nous exprimer dans le langage de la police scientifique)

« En premier lieu, une réaction. « Le juge va pouvoir vérifier la thèse des uns et des autres. Les confronter et les mettre en contradiction. » Les mises en cause, portées dans une situation qu'ils ont vécues ou confrontées à un lieu familier, vont être soumises à plusieurs chocs émotionnels. « Ce sont des règles de psychologie sociale et de fonctionnement de la mémoire. Quelque chose peut ressurgir ou bien à l'inverse, on a déjà vu des mises en cause se rétracter » Quoi qu'il arrive, une reconstitution permet au juge d'instruction de mettre un prévenu au pied du mur et de mettre ses déclarations à l'épreuve, en faisant émerger les contradictions »

Et bien autant pour les Grecs que pour Antonin Artaud, le théâtre est ce mécanisme parfaitement huilé dans l'espace auquel je peux **récidiver**, récidiver à la manière d'un scélérat ou bien d'une meurtrière, d'un traître, d'un tyran ou d'une victime-meurtrière, récidiver dans l'erreur, dans le crime, dans l'inceste, dans la trahison, dans l'atrocité. **Le théâtre a pour fonction la récidive.** Et pourquoi devons-nous récidiver ? N'avons-nous pas appris la leçon ? Disons la leçon de l'atrocité qui fut le génocide arménien ou le génocide ruandais ? Après nous avons eu droit au Massacre de Srebrenica plus de 8 000 hommes et adolescents bosniaques et puis celui du Darfour... Pourquoi donc mettre en scène le génocide encore une fois ? Pourquoi le représenter sur scène ? Ou pour le dire avec les mots Nietzsche : Pourquoi donc devons-nous nous adonner à ce *culte de l'erreur, de la compréhension de l'universalité du non-vrai et du mensonge* ?

Frédéric Nietzsche, dans *Le Gai Savoir*, écrit ceci : « Notre dernière reconnaissance envers l'art. — Si nous n'avions pas approuvé les arts et inventé cette façon de culte de l'erreur : la

*compréhension de l'universalité du non-vrai et du mensonge — cette compréhension de l'illusion et de l'erreur comme conditions du monde intellectuel et sensible — ne serait absolument pas supportable. La loyauté aurait pour conséquence le dégoût et le suicide. Or, à notre loyauté, s'oppose une puissance contraire qui nous aide à échapper à de pareilles conséquences : l'art, en tant que bonne volonté de l'illusion. » (Frédéric Nietzsche, *Le Gai Savoir*, paragraphe 107).*

Ailleurs, dans *La naissance de la tragédie*, Nietzsche parlera de la « *domestication de l'horrible par l'art, et le comique par lequel l'art nous soulage du dégoût causé par l'absurdité de l'existence* »

S'il est vrai que la mission suprême de l'art, la seule grave, consiste à libérer nos regards des terreurs obsédantes de la nuit, à nous guérir des douleurs convulsives que nous causent nos actes volontaires, comment ne pas craindre que [...] cette mission ne se réduise peu à peu à n'être plus que l'expression d'une creuse et frivole tendance au plaisir ? (p.131)

Il faut se rappeler toutefois que, par exemple, pour la génération de l'école de Francfort et pour un penseur comme Adorno, un certain type de représentation poétique après Auschwitz est impossible. Donc, l'idée de l'art comme forme de *récidive* dans le sens d'une représentation *du tragique et du sublime*, ne va pas de soi.

La culture, et à l'intérieur de celle-ci, ce qui constitue son axe, la culture artistique, comprise comme étant une forme d'autoconscience de la culture, s'est dotée d'un formidable mécanisme de *récidive* dans l'horreur et dans la farce. Le théâtre et, par extension, les arts de la scène sont, de ce point de vue, un mécanisme d'autoconscience culturelle où le corps est le moyen expressif immédiat de l'esprit où l'être humain par la médiation de soi-même ne représente autre chose que soi.

La *représentationalité* d'un acte humain : ceci constitue à mon avis une excellente définition de cette notion floue qu'est la « théâtralité ». La *représentationalité* désigne les caractéristiques propres à l'acte humain qui permettent de le re-présenter à nouveau devant un public qui partage la convention de la représentation théâtrale. Un acte humain dépourvu de *représentationalité*, c'est-à-dire qui ne peut pas être re-présenté à nouveau, est un acte dont la théâtralité est absente, nulle.

Existe-t-il une action humaine qui ne peut pas être re-présentée à nouveau par les moyens qui sont propres à la mise en scène ? Existe-t-il une action humaine qui ne peut pas être représentée à nouveau par les moyens qui sont propres à la mise en scène ? Quelles seront les caractéristiques d'une telle action humaine qui la rendent inapte à la représentation sur une scène ?

Oui, cela existe. Cette action humaine impossible à jouer sur scène est une expérience qui n'est pas vécue, pratiquée. Par exemple, l'action démocratique de l'élection d'un candidat ou d'une candidate à la présidence d'un pays par une population qui ne connaît pas cet acte. La pièce aura lieu, elle parlera des élections libres, mais si les comédiens ne connaissent pas cette expérience, si le muscle de la démocratie fut atrophié par manque d'entrain, alors la pièce portera sur des acteurs qui jouent des acteurs qui votent librement. Des acteurs qui jouent des acteurs qui jouent.. Et cela est la définition du grotesque. Pour jouer le fait que mon vote décide de mon avenir, il faut avoir cette expérience. Mamardashvili en donne un exemple assez parlant de représentation d'une expérience non vécue, il parle des comédiens soviétiques (à l'époque du régime soviétique) qui n'ont pas l'expérience réelle de l'argent et qui doivent jouer des milliardaires ou des mafieux, ces comédiens jouent, dit-il, des comédiens, *ils jouent des comédiens en train de jouer de milliardaires ou de mafieux* sur une scène de théâtre et non pas des milliardaires ou des mafieux, ils ne jouent pas juste.

Le théâtre permet, grâce à un mécanisme complexe et toujours actuel, c'est-à-dire, toujours en train d'avoir lieu ici et maintenant (à différence du cinéma) de récidiver une deuxième fois, une troisième fois, une énième fois, dans ce que dans la *scène hors scène, ou dans le théâtre extramuros, dans le théâtre du monde, dans ce conte raconté par un idiot, dans cette l'illusion comique* décrite par Corneille nous n'avons pas la possibilité de récidiver. Le théâtre est par principe l'action tautologique de récidiver, récidiver dans certains modèles de comportements « déviants, dira le psychiatre ». Le théâtre c'est de la récidive. La récidive dans quoi ? La récidive, la rechute dans l'âme humaine, dans la psyché humaine, *cette tempête sous un crâne* de laquelle nous a parlé Victor Hugo et que Heiner Muller fit sienne. Le théâtre est donc le théâtre du monde et en même temps son double sur la scène.

Et pourquoi récidivons-nous par le moyen du spectacle ? Parce que la compréhension, la vérité, la pensée, n'est pas un objet que je peux, une fois acquis⁶, plier en quatre et ranger dans ma poche.

La compréhension, *l'anagnorisis*, c'est un état dans lequel nous pouvons récidiver, mais point posséder. Nous ne demeurons longtemps dans l'état de reconnaissance. Le théâtre peut être conçu donc comme la reconstruction d'une transgression pour que nous, et le public avec nous, nous pussions *récidiver en toute impunité* et peut-être apprendre quelque chose, l'accepter, nous en libérer.

Au-delà de son « carcan » théâtral *l'état d'anagnorisis*, et j'insiste sur le mot « état », dans le sens de « *se trouver dans l'état de* », est une des formes intérieures de la conscience, de la pensée. D'ailleurs Mamardashvili lui-même insiste sur le fait que le mot « pensée » peut désigner une œuvre d'art (donc, une pièce de théâtre, une représentation théâtrale) aussi bien qu'un traité philosophique.

Il faudrait peut-être s'arrêter un instant sur ce problème et le commenter, car il est, à mon avis, d'une grande actualité à l'ère postmoderne. La question étant de savoir si une pièce de théâtre, si une représentation théâtrale peut être considérée comme de la production de la pensée ? Pas de la pensée dans le sens des idées toutes faites, joliment emballées et prêtes à consommer (des pièces à thèse, des pamphlets idéologiques, des manifestes, etc.), mais dans le sens d'un de *l'état* de la pensée et de la compréhension.

Dans une interview à la revue *Teatr, Moscou, 1989*, qui porte le titre suggestif de, « *Le diable se joue de nous quand nous ne pensons pas juste* » à l'affirmation de son interlocuteur « *Un texte littéraire n'est pas perçu comme le produit d'une conscience pensante...* » Mamardashvili donne une réponse très inattendue.

Il s'agit d'une citation un peu longue, mais elle vaut la peine d'être analysée, discutée, car elle touche très précisément à des aspects auxquels vous, en tant qu'autrices et auteurs dramatiques, vous êtes constamment confrontés : le rapport au langage, à la conscience de soi dans l'œuvre, au style et au contenu de l'œuvre.

M.M. — Eh oui ! Nous avons le besoin, presque la manie, de tout vouloir nous représenter concrètement ; le processus de la pensée lui-même, nous le réduisons à des opérations purement verbales. Et de plus, nous gardons forcément en mémoire la « classification des facultés », tel que

la tradition l'a élaborée. Nous distinguons les sentiments des pensées, la volonté du sentiment, l'intuition de la logique, etc., alors qu'en réalité toutes ces distinctions ne sont que le produit de notre observation de la pensée. Et aussi de la « division du travail » qui existe historiquement. Le raisonnement est simple : puisqu'il existe différentes facultés, il doit leur correspondre différentes « figures » : le savant, l'artiste, l'homme politique... Et, bien sûr, parmi eux le philosophe. En réalité, l'acte de penser s'accomplit dans le champ des connexions de la conscience. Nous pouvons même parler de l'état de la pensée et de la compréhension. Démêlons le problème dans l'ordre. Il existe, répétons-le, une sorte de schéma intérieur de la conscience de soi, je dirais plutôt une image intérieure du penseur. (Et là, on peut sans abus parler de « l'artiste », car il s'efforce toujours, lui aussi, d'avoir une sorte de conscience de lui-même, de sa place et des conséquences de son travail dans le monde, dans la langue, dans la tradition culturelle.) Et cette conscience de soi est nécessairement fixée d'une manière déterminée et dans la stylistique et dans le contenu même de l'œuvre. Si nous ne prenons pas cela en considération, nous ne pouvons comprendre ni, disons, la différence entre classicisme et romantisme, ni le passage de la description réaliste à celle qu'on appelle moderniste... Et même les thèmes moraux du créateur dépendent directement de l'image qu'il construit de lui-même, et de la façon dont cela se cristallise dans « l'artillerie » de son œuvre. Par exemple, un artiste peut se considérer et se comporter comme un prophète, et de ce fait, il se situera, face à sa tâche : le verbe, la langue, comme missionnaire. Mais il faut bien comprendre qu'une telle relation à son œuvre est de nature sociale utopique. Ce que nous constatons dans le sort de la littérature russe d'orientation morale, qui s'en tient à ce principe. Il peut exister à l'inverse un autre rapport au langage, combien plus modeste : un rapport strictement individuel, lorsqu'est érigé au premier plan le problème du langage en tant que tel. Il s'agit de servir, ce qui est, dans sa modestie même, une position proche de ce qu'on appelle « l'art pour l'art ». Voilà quel large éventail de possibilités s'ouvre à nous...¹⁹¹

(Temps alloué au débat)

Le dramaturge, metteur en scène, scénariste et réalisateur, David Mamet, parle dans son livre « *Trois usages de la lame. Nature et fonction du théâtre* » de l'existence d'une **pulsion dramatique**

¹⁹¹ Le diable se joue de nous quand nous ne pensons pas juste (Interview à la revue Teatr, Moscou, été 1989) traduit du russe par Annie Epelboin et Charles Malamoud. ÉDITIONS BELIN

et la définit comme : notre tendance à structurer selon une logique de cause à effet afin d'augmenter notre réserve de connaissance pratique sur le monde. Il est très proche en cela de la définition qui donne de la fonction du mythe Lévi-Strauss. Pour Lévi-Strauss, les mythes sont des *opérations stratégiques* qui établissent, régissent et transforment les antagonismes »

Allons faire un tour du côté de la médecine...

PS. Monsieur vous avez prêté votre moto à votre fille adolescente, peut-être qu'elle vous a dérobé les clés sans votre autorisation comme vous ne cessez de l'affirmer, d'accord, on vous croit, mais le fait est qu'elle est morte dans un accident à cause de la vitesse. Il est impossible pour vous de continuer à vivre dans cet état de culpabilité, votre épouse et votre fille cadette elles aussi doivent composer avec le deuil.

Père. Elle n'est pas morte !

PS. Vous croyez qu'elle n'est pas morte, qu'il y a une vie après la mort et que l'esprit ne périt pas avec la chair. D'accord, c'est une possibilité. Alors, voici une chaise vide, d'un moment à autre l'esprit « le fantôme du père de Hamlet » de votre fille franchira cette porte et vous aurez l'occasion de lui parler, de vous faire pardonner ou de l'incriminer.

Père. Je ne suis pas un fou ! Cette chaise est vide et restera vide.

PS. D'accord, mais faisons comme si votre fille était là, assise. Vous et moi, nous savons qu'elle n'est pas là, mais faisons comme si elle l'était, c'est une convention entre vous et moi.

Ceci n'est pas une pièce de théâtre jouée devant le public, ceci est une séance de psychodrame¹⁹² qui fut racontée par un médecin-psychiatre très expérimenté.

¹⁹² Qu'est-ce que le psychodrame ? Une psychothérapie par le jeu. Le psychodrame est une forme de psychothérapie qui par son utilisation du jeu, de la représentation en acte et parole, permet l'élucidation et le traitement de certains processus psychiques difficilement abordables autrement.

Qu'est-ce que le psychodrame ?

Une psychothérapie par le jeu. Le psychodrame est une forme de psychothérapie qui par son utilisation du jeu, de la représentation en acte et parole, permet l'élucidation et le traitement de certains processus psychiques difficilement abordables autrement.

Nous croyons savoir que le pouvoir corrompt, que mes enfants ne sont pas une prolongation de nos rêves de vertu et d'amour filial comme nous aimerons bien le croire, mais non, nos enfants peuvent être des autocrates impitoyables, des despotes bien pires que nous, ils peuvent même faire crever les yeux de nos amis et cela sans broncher (c'est la constatation du Roi Lear).

Les fonctions que l'on a attribuées au théâtre sont assez changeantes au cours de l'histoire, elles sont aussi variées que : purger de passions, illustrer un mystère divin médiéval, conscientiser la classe ouvrière, jusqu'à entretenir le champ théâtral, l'institution théâtre, lui-même. Elles ne sont pas différentes des fonctions que l'on a attribuées historiquement à l'art et à la littérature.

L'une des fonctions possibles, salutaires, du théâtre à l'ère du capitalisme tardif est donc la récidive. Elle n'est pas celle de nous rendre meilleurs, plus intelligents, moins haineux, plus ouverts à l'autre, non, le théâtre *est un réservoir à écho*. Heiner Müller a dit une fois que : « *le théâtre est quelque chose que vous renvoie un écho. Si vous n'envoyez rien, la scène ne renvoie rien* » Donc, le théâtre est un *réservoir à écho*, autrement dit, un espace conçu pour le renvoi de notre propre voix mais, de notre voix amplifiée, déformée, métamorphosée, presque étrangère au détenteur de la voix.

Que signifie pour vous écrire pour le théâtre ?

Que signifie écrire pour cette machine à fabriquer des cris, des tensions, de meurtres, des rires ?

David Mamet nous dit que « le drame nous passionne parce qu'il récapitule et met en jeu l'élément le plus essentiel de notre être, notre précieux mécanisme d'adaptation (...) »

« Nous exerçons nos techniques de survie en avançant le protagoniste, en éprouvant de la peur par procuration tout en nous sachant à l'abri du danger ».

La question demeure : Que signifie pour vous écrire pour le théâtre aujourd'hui ?

C'est une question que nous essaierons d'avoir à l'esprit pendant toute la durée de nos rencontres, car ce qui est essentiel ce n'est pas d'y répondre, mais d'essayer de demeurer dans la tension qu'elle génère.

Alors, à l'aide de ces approximations à ce qui pourrait être une définition du théâtre et de sa fonction dans la culture humaine et en particulier dans la culture artistique, tentons l'aventure de l'écriture théâtrale.

D'où extrait le théâtre sa spécificité ?... La notion de théâtralité.

La vie de l'être humain est une représentation consciente. *La théâtralité comprise comme cette capacité humaine d'être sans être.* Dans ce sens, elle précède au théâtre, l'anticipe, elle est même une condition préalable au théâtre. La théâtralité précède le théâtre et ensuite coexiste avec lui comme un domaine plus vaste et dans ce même sens profondément humain.

La sphère de l'humain est dans une large mesure la sphère de la possibilité de la théâtralité, de représenter ce que l'on vaudrait être.

L'être humain se construit soi-même, si vous ne construisez rien il ne se passera rien.

Le théâtre ne se situe ni dans le texte, ni dans l'enregistrement de la pièce, le théâtre n'a lieu que dans l'instant où il est en train de se faire et ceci est précisément ce que fait l'homme dans la vie. La chosification (le texte, les matériaux sonores et visuels) n'est pas l'œuvre, ils constituent la matière où l'œuvre a été.

La pratique théâtrale s'est considérablement transformée (performance, danse-théâtre, théâtre-danse, ballet-théâtre, action performative, intervention). Ici, comme pour ce qui est de sa fonction sociale, le théâtre suit le mouvement et la transformation de l'œuvre d'art et des pratiques artistiques.

Une réponse possible à la question « D'où extrait le théâtre sa spécificité ? » est de dire que cette spécificité tient en partie à la notion de représentationalité, le fait qu'un acte humain peut être représenté, du fait que, comme le signale le philosophe de la culture Gustavo Pita, la *représentationalité*¹⁹³ de tout acte humain est consubstantielle à sa légitimation. Quand tu crois que tu as interprété, arrêtes d'interpréter. Mais en même temps, si vous ne le croyez pas alors, vous arrêtez d'interpréter.

L'être humain est un être pour l'autre. Il n'est possible qu'à l'humain de représenter ses propres actes, le re-présenter une deuxième et une troisième, une énième fois, le représenter « *hors contexte* » pour ainsi dire, comme la reconstitution légale de la scène du crime.

Nous pourrions rétorquer que la notion de *représentationalité* n'est rien d'autre qu'un synonyme de mimésis. La différence entre ces deux notions se trouve, me semble-t-il, dans le fait que la *représentationalité* ne se réduit pas à un acte d'imitation, mais au contraire elle représente une forme propre, spécifique, d'autoconscience humaine. Un acte d'imitation, si abstrait qu'il soit par rapport à « l'original » qu'il prétend imiter, ne représente pas l'original. Pour cela, il faut avoir l'idée du théâtre en tant que modèle de « imitation ». Imiter n'est pas représenter.

« *Non seulement imitation de la réalité, mais complément métaphysique de cette réalité, placé auprès d'elle pour en triompher* » (p.159). Nietzsche *Naissance de la tragédie*.

D'autre part, cette spécificité lui viendrait de son histoire, de l'institution théâtre.

Devoir pour le prochain cours :

Lecture d'un chapitre du livre : *Trois usages de la lame. Nature et fonction du théâtre* de David Mamet.

¹⁹³ J'entends par « représentationalité » la condition propre à tout acte humain à être re-présenté par les moyens théâtraux.

Écrire une dissertation d'une page sur la question : Que signifie pour vous écrire et faire de théâtre aujourd'hui ?

« Pourquoi écrire encore ? Qui veut-on atteindre par-là ? Dans quelle situation veux-tu placer ton destinataire avec ta production ? À quelle fin ? Ne te dérobes pas, réponds à la question. Veux-tu t'exprimer ou écrire sur toi-même ? En quoi ton état concerne-t-il les autres ? Veux-tu les faire lire ? Les faire parler ? Les faire chanter ? Qui doit chanter quoi, et où ? Doivent-ils chanter seuls ? Ou avec d'autres ? Que vois-tu devant toi ? Un homme seul ? Qui ? Dans quelle situation ? » (P. 305) Günter Anders. Sur les poèmes (Journaux de l'exile et du retour)

« Le style est la transparence sociale du geste de parole » (P. 306) Günter Anders. Sur les poèmes (Journaux de l'exile et du retour)

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, T. (2003). *Modèles critiques*. Payot.
- Adorno, T. (2010). *Prismes : Critique de la culture et de la société*. Éditions Payot et Rivages.
- Agee, J. et Evans, W. (2017). *Louons maintenant les grands hommes*. Terre Humaine, Plon.
- Akutagawa, R. (1994). *Rashōmon et autres contes*. Gallimard.
- Alaux, J. (2007). *Lectures tragiques d'Homère*. Belin.
- Anders, G. (2010). *Et si je suis désespéré, que voulez-vous que j'y fasse*. Éditions Allia.
- Anders, G. (2012). *Journaux de l'exile et du retour*. Fage.
- Anders, G. (2014). *Visite dans l'Hadès*. Le Bord de l'eau.
- Anders, G. (2015). *L'Homme sans monde. Écrits sur l'art et la littérature*. Fario.
- Anders, G. (2021). *La Catacombe de Mohussie. L'Échappée*.
- Anderson, P. (2016). *Los orígenes de la posmodernidad*. Ediciones Akal.
- Anderson, R. (2016). What is the Rashomon effect? Dans D. Blair, R. Anderson et J. Walls (dir.), *Rashomon effect, Kurosawa, Rashomon and their legacies*, (p. 66-85). Routledge.
- Arendt, H. (1960). *La crise de l'éducation*. Gallimard.
- Artaud, A. (1985). *Œuvres*. Éditeur. Gallimard.
- Autant-Mathieu, M. C. (1998). *Écrire pour le théâtre : les enjeux de l'écriture dramatique*. CNRS Éditions.
- Azouvi, F. (2024). *Du héros à la victime : la métamorphose contemporaine du sacré*. Gallimard.
- Barba, E. (2000). *La terre de cendres et diamants, Mon apprentissage en Pologne*. Entretemps.
- Barba, E. (2011). *Brûler sa maison Origines d'un metteur en scène*. L'Entretemps.
- Barba, E. (2022). Le montage de l'acteur et le montage du metteur en scène. Dans E. Barba et N. Savarese (dir.), *L'énergie qui danse : Dictionnaire d'anthropologie théâtrale* (p. 148-154). L'Entretemps.
- Barba, E. et Savarese, N. (2022). *L'énergie qui danse : Dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. L'Entretemps.
- Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Seuil.
- Barthes, R. (2004). *La préparation du roman. Cours au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*. Points.
- Barthes, R. (2019). *La Préparation du roman. Cours au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*. Seuil.

- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Benjamin, W. (2017). *Sur le concept d'histoire*. Petite Bibliothèque Payot.
- Bernhard, T. (1971a) *Perturbation*. Gallimard.
- Bernhard, T. (1971b) *Au but*. L'Arche.
- Bourgault-Côté, G. (2018, 29 décembre). Robert Lepage fait son mea culpa. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/theatre/544487/polemique-slav-robert-lepage-fait-son-mea-culpa>
- Bourget, E. (2022). *L'accompagnement dramaturgique à l'École nationale de théâtre et au Centre des auteurs dramatiques (CEAD)*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Boutin, G. et Julien, L. (2000) *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Éditions Nouvelles.
- Brecht, B. (1991). *Théâtre épique, théâtre dialectique*. L'Arche.
- Bonnerave, J. (2006). Professing Performance. Theatre in the Academy from Philology to Performativity. *L'Homme*, 252–254.
- Brighelli, J.-P. (2005), *La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école*. Broché.
- Bouveresse, J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie*. Agone.
- Bouveresse, J. (2015). Y a-t-il une épistémologie de la connaissance littéraire — Et peut-il y en avoir une ? *Narrative Works*5(1), 123-152
- Camus, A. (1965). *Albert Camus, Essais*. La Pléiade.
- Camus, A. (1972). *La peste*. Gallimard.
- Camus, A. (2008). *Réflexions sur la guillotine*. Gallimard.
- Capote, T. (1972) *De sang froid*. Gallimard.
- Carpentier, A. (1980). *Le royaume de ce monde*. Gallimard.
- Carrière, E. (2003). *L'adversaire*. Gallimard.
- Carrió, R. et Lauten, F. (2000). *Otra tempestad*, Ediciones Alarcos.
- Chamayou, C. (2013). *Théorie du drone*. La fabrique éditions.
- Chang, L. (2002). *Métissages et résonances. Essais sur la musique et la littérature cubaine*. L'Harmattan.
- Chaumont, J.-M. (2000). Du culte du héros à la concurrence victimaire, *Criminologie*, (33)1, 167-183. <https://www.erudit.org/fr/revues/crimino/2000-v33-n1-crimino142/004712ar.pdf>
- Christophe, D. (2011). Günther Anders et la question de l'autonomie de la technique. *Écologie & politique*, 32, 179-196.

- Davis, B., Anderson, R. S. et Walls, J. (2016). *Rashomon effects: Kurosawa, Rashomon and their legacies*. Routledge.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 373-383.
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, (15)1, 25.
https://www.researchgate.net/publication/337382588_Ne_pas_se_tromper_d'evaluation
- Descartes, R. (1954). *Lettres*. Presses Universitaires de France.
- Descartes, R. (1954). *Méditations, Première Méditation, Des choses que l'on peut révoquer en doute*. Gallimard, La Pléiade.
- De Vault, G. et Lion, C. (2022). Quand la vérité s'arme de mensonges. *La vie des idées*. Disponible en ligne à <https://laviedesidees.fr/Gunther-Anders-La-Catacombe-de-Molussie>.
- Dubatti, J. (2007) *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.
- Dubatti, J. (2009). *El Teatro Teatra: Nuevas Orientaciones En Teatrología*. Ediciones de la Universidad Nacional del Sur.
- Dubatti, J. (2010) *Filosofía del teatro II : cuerpo poético y función ontológica*. Atuel.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del Teatro y Teoría del Teatro*. Disponible en accès libre à l'adresse : <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2897/1315>
- Dubatti, J. (2022, septembre). *El acontecimiento teatral y sus literaturas argentinas: una mirada retrospectiva*. Conférence tenue à la Faculté des Sciences humaines et sociales (UNJU). En accès libre à l'adresse : <https://www.youtube.com/live/0sX6JknTmiU>
- Dubatti, J. (2024, 27 octobre). *Conversatorio Filosofía del teatro*. Conférence tenue à Escuela de Filosofía-UASD. En accès libre à l'adresse : https://youtu.be/ApyNKeQ_Rm4?si=XLK8945IzCKde3U4.
- Eagleton, T. (1994). *Critique et théorie littéraires. Une introduction*. Presses Universitaires de France.
- Eagleton T. (2003). *Sweet Violence: The Idea of the Tragic*. Blackwell Publishing.
- Eagleton, T. (2004). *After Theory*. Penguin Books.
- Eagleton, T. (2010, 17 décembre). The death of universities. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>
- Eagleton T. (2012). *The Event of Literature*. Yale University Press.
- Fayner, T. (2015). *Transmettre l'art d'écrire pour le théâtre : les apprentissages de l'écriture théâtrale en France (1984-2015) : histoire, méthodes et enjeux*. [Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon].

- Festinger, L. (2017). *Une théorie de la dissonance cognitive*. Enrick B. Éditions.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Les Prairies ordinaires.
- Fleury, C. (2015). *Pretium doloris. L'accident comme souci de soi*. Pluriel.
- Foster, E. M. (1999). *Aspects du roman*. Dix sur dix-huit.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fuentes-Imbert, R. (2011-2012a). *Les miens mourraient la nuit et revenaient à l'aube* [Atelier de recherche-crédation, extrait, présenté par Anatomic-Théâtre]. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=NcBA5demXwg&ab_channel=JuanPabloValenzuela
- Fuentes-Imbert, R. (2011-2012b). *Les miens mourraient la nuit et revenaient à l'aube* [Atelier de recherche-crédation, première partie, présenté par Anatomic-Théâtre]. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=ZkRuHmlzjdo&ab_channel=JuanPabloValenzuela
- Giasson, S. (2011). *Entre regard et regard : de l'irreprésentable dans le paysage sous surveillance de Heiner Müller*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3869/1/M11903.pdf>
- Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. Consulté à l'adresse <http://www.compétenceacreer.uqam.ca>
- Green, G. (1969). *Essais*. Robert Laffont.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39. https://sundep-solidaires.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
- Jameson, F. (1971). *Marxism and Form: Twentieth Century Dialectical Theories of Literature*. Princeton University Press.
- Jameson, F. (2007). *La totalité comme complot : conspiration et paranoïa dans l'imaginaire contemporain*. Les Prairies ordinaires.
- Jameson, F. (2011). *Brecht and Method*. Verso Books.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Kagan, M. S. (1984). *Lecciones de estética*. Editorial Arte y Literatura.
- Kartun, M. (2015). *Escritos 1975-2015*. Colihue Teatro.
- Kurosawa, A. (1950). *Rashōmon* [Film]. Daiei.
- Labrecque, M. (2023, 4 février). Futurs sombres et dystopies sur scène, *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/theatre/780335/theatre-futurs-sombres-et-dystopies-sur-scene>

- Langford, J. et Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment, *Psychotherapy*, 30(3), 495-501. <https://paulineroceclance.com/pdf/-Langford.pdf>
- Leal, R. (1980). *Breve historia del teatro cubano*. Editorial Letras Cubanas.
- Lehmann, H. T. (2002). Le théâtre post-dramatique. L'Arche.
- Lemaître, H. (1985). *Dictionnaire Bordas de la littérature française*. Bordas.
- Lévi-Valensi, J. (1991). *La peste d'Albert Camus*. Gallimard.
- Lotman, I. (1996). *La sémiotique, Sémiotique de la culture et du texte*. Fronesis Catedra, Université de Valence.
- Lotman, Y. M. (1998). *La memoria de la cultura*. Texte disponible en ligne à l'adresse: <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/i-lotman-semiosfera-ii.pdf>
- Lotman, I. (1999). *La sémiotique*. Presses universitaires de Limoges.
- Lotman, I. (2004). *L'explosion et la culture*. Presses universitaires de Limoges.
- Mamardashvili, M. (1989). Le diable se joue de nous quand nous ne pensons pas juste. (Traduit du russe par A. Epelboin et C. Malamoud.). *Revue Teatr*.
- Mamardashvili, M. (1991). *La pensée empêchée*. Éditions de L'aube.
- Mamardashvili, M. (1994). Las tres filosofías de Orígenes. *Revista Credo No 3, Cátedra de Estudios Cubanos del Instituto Superior de Arte*, 2(3), 36-41.
- Martin, B. (2001). Dramaturgie et analyse dramaturgique. *L'Annuaire théâtral*, (29), 82-98. <https://doi.org/10.7202/041457ar>
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Le Seuil.
- Menger, P. M. (2019). *Comment achever une œuvre ? Travail et processus de création*. Séminaire donné au Collège de France. Disponibles intégralement à l'adresse <https://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/course-2018-2019.htm>.
- Muller, H. (1996). *Guerre sans bataille – Vie sous deux dictatures*. L'arche.
- Murdoch, I. (2005). *L'attention romanesque : écrits sur la littérature et la philosophie*. La Table-ronde.
- Murdoch, I. (2023). *La Souveraineté du bien*. L'éclat/poche.
- Musil, R. (1984). *ESSAIS : Conférences, Critiques, Aphorismes, Réflexions*. Éditions du Seuil.
- Navaud, G. (2022). Une poétique dans l'archéologie de la critique littéraire. *Acta fabula*, 23(10). En ligne <http://www.fabula.org/acta/document15358.php>
- Nietzsche, F. (1949). *La naissance de la tragédie*. Gallimard.
- Nietzsche, F. (2017). *Frédéric Nietzsche, Oeuvres*. Flammarion.

- Nussbaum, M. (2016) *La fragilité du bien, fortune et éthique dans la tragédie et la philosophie grecques*. Éditions de l'éclat.
- O'Connor, F. (2015). *Les braves gens ne courent pas les rues*. Gallimard.
- Pamuk, A. (2007). *Neige*. Gallimard.
- Pérez, J. G. (2019). *Composantes ethniques de la nation cubaine*. Éditions Nuevo Milenio.
- Piaget, J. (2019). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé (réédition numérique FeniXX).
- Pita, G. (2014). *Généalogie et transformation de culture bushi au Japon*. Éditions Bellaterra.
- Péguy, De J. C. (1987). *Œuvres en prose*. Gallimard, La Pléiade.
- Proust, J. (2012). *La métacognition les enjeux pédagogiques de la recherche*. Disponible en accès libre à la page https://joelleproust.org/wp-content/uploads/2012/09/Chapitre-CSEN-Proust_11-Juillet-19.pdf
- Proust, J. (2018a). *Métacognition, confiance en soi et motivations*. CNRS, Département d'études cognitives ENS, 12. En accès libre à l'adresse : <https://joelleproust.org/wp-content/uploads/2012/09/Proust-Orsay-20182.pdf>
- Proust, J. (2018b). La métacognition et l'auto-évaluation. Dans O. Houdé et G. Borst (dir), *Le cerveau et les apprentissages*, (p. 207-228). Nathan.
- Proust, J. (2018c). *Métacognition et apprentissage scolaire*. (p. 173-194) Disponible en accès libre à l'adresse https://joelleproust.org/wp-content/uploads/2012/09/CerApp_08_C_Proust.pdf
- Quintero, D. A. (2009). *Paradigmas Una Revista Disciplinar de Investigación* [Numéro spécial]. 1, 31-46.
- Quintero D. A. (2017). La experimentación como principio metodológico en la formación de nuevos dramaturgos: la experiencia cubana. *Comun-A*, 1(1), 27-41. Disponible en ligne à l'adresse : <https://repositorio.unitec.edu.co/bitstream/handle/20.500.12962/1882/Comun-Av1n1-28-43.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero Diaz, A. (2023, janvier-mars). Operalia. *Caritate*, 22-23. Disponible à l'adresse internet suivante : <https://indd.adobe.com/view/a5445012-342a-43bc-8eb4-b0dc4aa0f9fd>
- Ribeyro, J. R. (2019). *Prosas apátridas*. Seix Barral.
- Ruffini, F. (2022). Civilisation du texte et civilisation de la scène. Dans E. Barba et N. Savarese (dir.), *L'énergie qui danse : Dictionnaire d'anthropologie théâtrale* (p. 252-257). L'Entretemps.
- Savarese, N. (2022). Nostalgie. Dans E. Barba et N. Savarese (dir.), *L'énergie qui danse : Dictionnaire d'anthropologie théâtrale* (p. 155-160). L'Entretemps.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. W.H. Freeman.
- Shechner, R. (2022). Restauration du comportement. Dans E. Barba et N. Savarese (dir.), *L'énergie qui danse : Dictionnaire d'anthropologie théâtrale* (p. 215-222). L'Entretemps.
- Shakespeare, W. (2002). *Hamlet* (trad. Jean-Michel Déprats). Gallimard, La Pléiade.

- Shakespeare, W. (1995). *Macbeth* (trad. Jean-Claude Sallé). Laffont.
- Simon, D. (2013). *Baltimore. Une année au cœur du crime*. Collections Points.
- Tackels, B. (2006). Edward Bond, l'exigence de justice [Podcast]. Dans *À voix nues*. France Culture. Cette série est disponible à l'adresse : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-a-voix-nue-le-dramaturge-edward-bond-l-exigence-de-justice>
- Tackels, B. (2015). Faire laboratoire : art, université, recherche. *Hermès, La Revue*, 72, 117-124. <https://doi.org/10.3917/herm.072.0117>
- Tchekhov, A. (2004) *Conseils à un écrivain*. Éditions du Rocher.
- Tesson, S. (2023). Le seul matériau d'inspiration pour l'écriture, une fois revenu d'un voyage, c'est le journal intime [Poscast]. Dans D. Chaume, *Les masterclasses*. Radio France. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-masterclasses/sylvain-tesson-le-seul-materiau-d-inspiration-pour-l-ecriture-une-fois-revenu-d-un-voyage-c-est-le-journal-intime-7654840>
- Tremblay, O. (2020, 1^{er} février). Le Québec en dystopie. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/571898/le-quebec-en-dystopie>
- Shakespeare, W. (1995). *Macbeth* (trad. Jean-Claude Sallé). Laffont.
- Shakespeare, W. (2002). *Hamlet* (trad. Jean-Michel Déprats). Gallimard, La Pléiade.
- Valery, P. (1977). *Tel quel/Rhumbs* (vol. 2.). La Pléiade.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vanne, P. (1957). *Réflexions sur la guillotine*. En accès libre à <https://www.etudes-camusiennes.fr/reflexions-sur-la-guillotine-1957/>
- Varela, F. (1996) *Invitation aux sciences cognitives*. Points Sciences.
- Varela, F. et Maturana, H. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Roch, E. (1993). *Inscription corporelle de l'esprit*. Éditions du Seuil.
- Viala, A. (1985). *Naissance de l'écrivain*. Les Éditions de Minuit.
- Weil, S. (1963). *Attente de Dieu*. Livre de poche.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Presses universitaires de France.
- Winnykamen, F. et Laffont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition, *Revue française de pédagogie*, 92, 23-30. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_92_1_1378
- Wölfflin, H. (1952). *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art : le problème de l'évolution du style dans l'art moderne*. Plon.
- Zambrano, M. (2007). *La confession, genre littéraire*. Éditions Jérôme Million.

Zeami M. (1960). *La tradition secrète du Nô ; Une journée de Nô*. Gallimard.