

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ADOLESCENTS ET ADOLESCENTES EN ACTION : MUSES D'UN RECUEIL DE COURTES FORMES

DESTINÉES À L'INTERPRÉTATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE

LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR

MARIE-CAROLINE OUELLET

JUIN 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.»

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier mes directrices, Sophie Côté et Geneviève Bélisle, pour leur remarquable encadrement. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir poussée à me dépasser. Je suis reconnaissante pour vos encouragements, votre humour réconfortant et vos précieux conseils.

Merci aux élèves et aux personnes enseignantes dont je préserve l'anonymat.

Merci mon amoureux, Donald Lévesque, pour ta patience, ton accompagnement bienveillant, ton amour, tes encouragements, ton ouverture et ta compréhension qui me permettent de réaliser mes projets et de m'épanouir.

Merci à Carole Marceau de m'avoir aidée en relisant les balbutiements de ma planification de recherche. Ta générosité et tes commentaires m'ont octroyé une confiance pour réaliser cette première étape et faire le grand saut du retour aux études.

Merci aux amies et amis de ma cohorte qui m'ont acceptée et m'ont offert la possibilité de revivre des moments fous liés aux années d'études. Merci aussi pour vos commentaires, vos questions et vos conseils qui ont été éclairants.

DÉDICACE

À maman, qui disait que j'avais le devoir de croire en moi.
Le jour où tu m'as qualifiée de persévérante a contribué à
faire de moi celle que je suis aujourd'hui. Je sais que tu es
fière où que tu sois.

À Olivette, pour la fierté dans ton regard et pour tes
encouragements à reprendre un parcours académique.
J'aurais aimé que tu puisses être témoin du dénouement
avec moi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE.....	4
1.1 Problématique.....	5
1.1.1 D'où vient mon sujet ?.....	5
1.1.2 Pertinence de la recherche.....	7
1.1.3 Questions et objectifs de recherche.....	9
1.2 Écrire pour de jeunes interprètes.....	10
1.2.1 Préadolescence et individualisation : à la découverte des interprètes de mes courtes formes.....	10
1.2.2 Affiliation.....	12
1.2.3 L'autonomie génératrice d'identification.....	14
CHAPITRE 2 CONCEPTS FONDATEURS.....	15
2.1 La médiation théâtrale.....	16
2.2 L'empathie.....	20
2.2.1 L'empathie selon Suzanne Lebeau.....	21
2.3 L'Intersubjectivité.....	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS.....	25
3.1 Méthodologie.....	26
3.2 Expérimentations et cadres des rencontres de médiation.....	30
3.2.1 Présentation des écoles choisies.....	30
3.2.2 Déroulement des activités de médiation théâtrale.....	31
3.2.2.1 Première rencontre.....	32
3.2.2.2 Deuxième rencontre.....	33
3.2.2.3 Troisième rencontre.....	34
3.2.2.4 Quatrième rencontre.....	36
3.2.2.5 Cinquième rencontre.....	38
3.2.2.6 Rencontres individuelles.....	38
3.3 Analyse des données.....	39

CHAPITRE 4 CRÉATION.....	42
4.1 Courtes formes	42
<i>Les bonbons ou la vie</i>	43
<i>La story de mamie</i>	52
<i>Laissez-moi sortir d'ici</i>	59
<i>Sous influences</i>	69
4.2 Intention initiale	77
4.3 Démarche d'écriture.....	77
4.4 Lecture et appréciation des courtes formes.....	82
CONCLUSION	90
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	93
ANNEXE B QUESTIONNAIRE.....	96
ANNEXE C FICHE DE PERSONNAGE	98
ANNEXE D TABLEAUX DE CONTRAINTES.....	99
ANNEXE E RÉTROACTION.....	111
ANNEXE F CERTIFICAT ÉTHIQUE	113
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR UTILISATION DE PHOTOGRAPHIES DE MINEURES	114
BIBLIOGRAPHIE	115

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Lecture de <i>Sous influences</i> à l'école du Havre	87
Figure 4.2 Lecture de <i>Laissez-moi sortir d'ici</i> à l'école Gabriel-Le Courtois	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Résumé des rencontres de médiation théâtrale.....	31
Tableau 4.1 Exemples de répliques non générées.....	83

RÉSUMÉ

Enseignante d'art dramatique au secondaire, la chercheuse s'est demandé si des courtes pièces, inspirées du point de vue des élèves du premier cycle du secondaire par le biais d'un échange collaboratif, pouvaient stimuler leur motivation pour l'interprétation théâtrale. Elle souhaitait que les thèmes, personnages et situations abordés conviennent à leur âge et à leur réalité pour intensifier ou faire naître leur désir de jouer. Afin de concrétiser cet objectif, elle a proposé des activités de médiation théâtrale à des élèves de quatre écoles secondaires de différentes régions du Québec avec l'intention de découvrir ce qui les intéresse de manière à s'en inspirer ensuite pour ses créations.

Divisée en quatre chapitres, cette recherche-crédation explore dans un premier temps les caractéristiques et intérêts des jeunes de 12 à 15 ans du Québec, l'influence de leurs pairs, de leurs parents, leurs rêves et leurs espoirs. Elle démontre ensuite comment, par le biais de la médiation théâtrale, la chercheuse a eu accès à leur vision du monde et de leur réalité. La collaboration, sous forme de partages (réponses à un questionnaire et discussions), ainsi que par la création de personnages et la participation à des activités d'improvisation a nourri l'imaginaire de l'auteure. Elle s'est inspirée de ses trouvailles pour écrire quatre courtes formes destinées à de jeunes interprètes.

Mots clés : Adolescents et adolescentes, premier cycle du secondaire, intérêts, compétence *interpréter des œuvres dramatiques*, motivation, médiation théâtrale, collaboration, écriture, texte dramatique.

INTRODUCTION

Plusieurs personnes enseignantes choisissent leur métier parce qu'elles aiment le contact avec les jeunes et parce qu'elles ont un désir d'aider, de transmettre. Un défi que celles-ci rencontrent consiste à garder leurs élèves motivés, et ce, sans distinction de discipline. Chercher la clé de la motivation fait partie du métier. Les Centres de services scolaires demandent au personnel enseignant de placer l'élève au cœur de leurs préoccupations. En l'occurrence, susciter la motivation est une des nombreuses manières de prioriser les élèves et de se soucier de leur bien-être. Cet enjeu est à l'origine de mes questionnements.

Enseignante d'art dramatique, je me demande s'il est possible de stimuler la motivation pour l'interprétation théâtrale grâce à des textes créés par le biais de la médiation théâtrale. Qu'est-ce qui peut émaner d'un contact avec les jeunes et comment ces idées peuvent-elles m'inspirer pour réussir à créer des courtes formes motivantes ? Il y a plus de cinquante ans que la médiation théâtrale démontre son efficacité et son utilité pour les participants et participantes qui vivent une expérience culturelle positive et pour les artistes en processus de création. Cette démarche semble incontournable pour établir un contact avec la jeunesse adolescente et créer une relation de confiance permettant d'accéder à leur imaginaire. C'est pourquoi elle représente le point de départ de ce projet de recherche-crédation.

La section création de cette recherche porte sur l'écriture de courtes formes théâtrales vouées à être interprétées par des adolescents et adolescentes de 12 à 15 ans. Le choix de cette tranche d'âge repose sur le fait que la préadolescence est peu distinguée de l'enfance ou de l'adolescence, par exemple quand on détermine à qui s'adresse une pièce de théâtre, et corrélativement, peu de textes intéressants à jouer par des jeunes de cet âge sont largement diffusés. L'écriture des courtes formes s'inspire des informations recueillies pendant les activités théâtrales de médiation.

Mon projet de recherche-crédation repose sur la collaboration avec les élèves en ciblant la cocrédation. Ce procédé repose sur la collaboration entre un ou une artiste et une communauté de gens. Cette dernière n'est pas nécessairement créatrice de l'œuvre, mais ce qu'elle partage constitue le point de départ de la création. Cette collaboration permet à l'artiste de faire des choix de création en s'appuyant sur le bagage acquis grâce à la contribution. Il est, dès lors, possible de combiner ses propres connaissances à celles des participants et participantes, dans le cas présent, des élèves du premier cycle du secondaire, afin de mener à une création signifiante. Selon mes lectures, notamment la thèse de Suzanne Lebeau, la clé pour créer

un contact avec les jeunes est l'empathie. En s'intéressant à ce qu'ils et elles vivent et en tentant de les comprendre, les adultes démontrent leur ouverture. Cette posture d'accueil mène à la confiance et au respect nécessaires à l'interaction constructive avec des adolescents et adolescentes. Quand l'ouverture s'effectue de part et d'autre, il est possible de créer une relation. L'intersubjectivité débute à ce moment et la confiance qui s'installe accorde un univers de possibilités. Ce sont les bases d'une relation harmonieuse.

En m'inspirant d'une perspective constructiviste, je tente de fonder ma compréhension et ma connaissance des intérêts des jeunes en interagissant avec eux et elles par le biais de la médiation théâtrale. Je cherche également à permettre aux adolescents et aux adolescentes de se définir par la rencontre avec leurs pairs lors des activités de médiation théâtrale, concept clé de ma recherche, qui m'offre également l'occasion de m'inspirer d'eux et elles. La mobilisation d'autres concepts tels que l'identité, l'empathie et l'intersubjectivité permet un cadre d'observation des dynamiques en action. Ces dernières sont par la suite analysées subjectivement pour alimenter mon processus de création. Par le biais de ma recherche qualitative, j'espère témoigner des intérêts de la jeunesse adolescente de la génération Alpha grâce à la création d'univers qui leur ressemblent et leur permettent de se projeter à l'intérieur de courtes formes de théâtre. Je fais appel aux théories tirées des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie pour fonder mon cadre théorique.

Je me questionne sur l'imaginaire des jeunes qui interpréteront mes textes. Quels sont les intérêts des personnes préadolescentes d'aujourd'hui ? J'ai besoin d'en savoir le plus possible à leur sujet afin de me faire une meilleure idée de ce qui peut stimuler leur envie de jouer.

Le premier chapitre de ce mémoire débute avec l'exposition de ma problématique. Il justifie ensuite la pertinence de ma recherche-crédation et présente les résultats de ma quête d'informations. Cette dernière s'appuie notamment sur les travaux de François de Singly, afin de mieux saisir l'essence des adolescents et adolescentes. C'est au second chapitre que je détaille les fondements théoriques inspirant mon cadre de recherche. Il est question des concepts, de la médiation théâtrale, de l'intersubjectivité et de l'empathie. Le troisième chapitre présente, dans un premier temps, ma méthodologie de recherche. Ensuite, il décrit les quatre premières rencontres de méditation théâtrale avec les jeunes, les rencontres individuelles et se termine sur l'analyse des données récoltées. Le chapitre final s'amorce avec mes quatre courtes formes.

Vient ensuite mon intention initiale, suivie de ma démarche de création, puis de la dernière rencontre avec les élèves.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

J'adore l'interprétation théâtrale et c'est ce qui m'a amenée à l'enseignement. J'ai terminé mon baccalauréat en enseignement de l'art dramatique en 2003, discipline que j'enseigne à l'école secondaire de Matane au premier et au deuxième cycle depuis plus de dix ans. Il y a un côté ludique et un peu fou à se réinventer dans la peau d'un personnage. L'interprétation permet de se métamorphoser et même de s'imaginer une vie différente. C'est avant tout le plaisir de jouer qui est attirant. C'est une manière de revenir à l'enfance qui offre une agréable liberté. En ce qui me concerne, le jeu théâtral me permet d'exploiter ma créativité. En mettant à profit cette dernière, je ressens un bien-être qui m'octroie l'équilibre mental nécessaire pour traverser les aléas de la vie. Cet amour du jeu et de l'interprétation est également lié à un intérêt marqué pour l'humain, dans toutes ses possibilités et différences. En jouant, nous pouvons tenter de répondre à nos interrogations sur l'autre. Nous tentons de comprendre les raisons qui mènent les gens à agir d'une manière qui n'est pas nôtre. Déjà enfants, quand nous jouons au papa et à la maman, nous essayons, d'une certaine manière, de saisir le comportement adulte. Au sein de mon premier théâtre, mon sous-sol, je jouais à enseigner à mes poupées. Les élèves de ma classe imaginaire adoptaient des comportements différents des miens; l'indiscipline, la gêne paralysante qui rend muet ou encore l'intimidation. Le rôle de l'enseignante m'offrait la chance d'expérimenter le leadership des adultes en invitant mes élèves fictifs à l'obéissance. C'est une perspective intéressante pour l'enfant qui doit habituellement suivre les règles établies par des adultes. D'un autre côté, je m'exerçais à la bienveillance en leur offrant mon aide. Dans les années qui ont suivi, j'ai même commencé à enseigner aux plus jeunes lors des récréations. C'est un mariage de ces deux passions, le jeu et l'enseignement, qui m'a amenée à enseigner l'art dramatique.

Bien que l'adolescence soit une étape de la vie que j'ai déjà traversée, l'enseignement au secondaire et le contact avec des jeunes me démontrent que la réalité adolescente actuelle n'est pas comme celle que j'ai connue. Malgré ma propre expérience et ce contact avec les jeunes, je ne saisis toujours pas l'essence de la jeunesse en transition vers l'âge adulte aujourd'hui. Dans les années 1980, mes amis et moi étions toujours dehors. Lorsque l'heure de rentrer arrivait, c'était une torture de devoir quitter le jeu extérieur et les fous rires entre amis. La perspective de me retrouver seule à l'intérieur de ma chambre ne m'enchantait guère. Plus tard, je saisisais toutes les occasions pour rejoindre mes amis pour faire la fête, considérant une soirée à la maison comme perdue. Aujourd'hui la situation semble avoir bien changé. Les

rassemblements sont souvent virtuels. Je vois rarement un groupe d'amis âgés entre 12 et 15 ans se balader. Je m'interroge à savoir si les jeunes de ce groupe d'âge se rassemblent plus souvent à l'occasion d'activités encadrées par les parents, tel un tournoi sportif pour lequel la famille passe la nuit à l'hôtel, par exemple ? L'univers adolescent des années 2020 est intrigant.

Dans un premier temps, ce chapitre présente la problématique de cette recherche et les raisons qui ont mené à mes choix de création. Par la suite, il traite de la période pendant laquelle l'individuation de l'humain se produit : la préadolescence, période charnière pour le développement de l'autonomie.

1.1 Problématique

Cette section retrace les réflexions et les expériences qui ont contribué à l'émergence de mon intérêt pour cet objet de recherche et à la reconnaissance de sa pertinence dans mon parcours. Elle met également en évidence son utilité au sein des milieux scolaires et artistiques, particulièrement dans le contexte de la création théâtrale pour la jeunesse adolescente. Elle démontre comment les résultats de ma recherche contribuent, entre autres, à enrichir les connaissances à propos des adolescents et adolescentes et à augmenter l'offre de textes théâtraux pour développer la compétence *interpréter des œuvres dramatiques* du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

1.1.1 D'où vient mon sujet ?

Dès mes débuts en enseignement, je constate avec surprise le manque d'engagement de la majorité de mes élèves dans les tâches reliées au développement de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* du programme de formation en art dramatique de l'école québécoise. Depuis, j'y réfléchis et cherche la raison de ce désintérêt. J'ai de la difficulté à me figurer pourquoi des jeunes font le choix de l'art dramatique comme discipline artistique au secondaire, si ce n'est en raison d'une envie d'interpréter. Au sein de mes classes, je remarque que la majorité des élèves aiment faire des jeux dramatiques et créer des saynètes. Quand il est possible de créer les personnages, de choisir leur quête et leurs répliques lors de création en équipe, j'observe le plaisir que mes élèves manifestent à les interpréter. Toutefois plusieurs se plaignent lors de l'amorce d'un projet d'interprétation d'œuvres dramatiques. L'apprentissage du texte et la longueur des répliques sont les arguments principaux que je relève dans leurs plaintes. Cependant, il

m'apparaît probable que cette première difficulté rencontrée par les élèves cache des problèmes sous-jacents.

Dans *La motivation à apprendre en milieu scolaire* (2009), Rolland Viau expose la dynamique motivationnelle de l'élève. Il mentionne que la motivation intrinsèque est plus propice à générer un engagement dans une activité pédagogique que la motivation extrinsèque. Cette dernière est ressentie par les apprenants lorsqu'un avantage à participer leur est proposé tel que l'obtention d'un privilège, ou d'un renforcement verbal. La menace de sanctions a le même effet. La motivation intrinsèque, elle, est définie par Vallerand et Senécal comme le « fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire pendant la pratique de celle-ci » (Vallerand et Senécal, 1992, p. 51). François Guillemette la définit comme « une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt » (Guillemette, 2019, p. 1). Qui plus est, selon lui, « le principal indice de la motivation intrinsèque chez un apprenant est son engagement, sa participation et sa persévérance dans ses tâches d'apprentissage » (*ibid.*, 2019, p. 1). La quête de la présente recherche est de créer les conditions favorables pour que les élèves éprouvent du plaisir, ressentent de la satisfaction et développent une motivation intrinsèque pour l'interprétation de courtes formes théâtrales.

Après plusieurs années de réflexion sur le sujet et de nombreuses discussions avec des collègues enseignantes et enseignants d'art dramatique d'autres régions du Québec, mon hypothèse est que le problème se situe ailleurs que dans le seul désintérêt pour l'interprétation théâtrale et l'apprentissage de dialogues. Tel que mentionné, mes élèves se plaisent à jouer les personnages qu'ils et elles créent dans des scénarios de leur cru. Est-il alors possible d'en conclure que c'est en raison des textes proposés qu'ils et elles manquent d'intérêt pour l'interprétation de scènes de théâtre ? Voilà d'où provient l'idée d'en chercher de nouveaux, dont les thèmes et les personnages sont plus stimulants pour les jeunes. Au cours de ma recherche de scènes pour les interprètes de 12 à 15 ans, j'ai découvert quelques pièces. Toutefois, leur publication date du début des années 2000 ou elles ne sont pas québécoises. De plus, elles comprennent, en général, de nombreux personnages parce qu'elles ne sont pas écrites en fonction d'être interprétées en petites équipes. Les textes que j'utilise avec le premier cycle du secondaire sont plutôt courts et incluent généralement deux ou trois personnages. Plusieurs mettent en scène des adultes au sein de situations de vie qui sont sans intérêt pour les adolescents et adolescentes, tels qu'un homme dans un bar qui pleure le départ de sa femme, un serveur au restaurant aux prises avec un client désagréable, une coiffeuse en relation avec ses clientes ou un couple à l'hôpital pour la naissance de leur premier enfant.

Les élèves ont souvent du mal à comprendre les émotions ressenties par ces personnages qui sont trop loin d’eux, vivent des situations qui ne leur disent rien ou ne les intéressent pas. Quand les scénarios ne sont pas inspirés par des expériences vécues par les adultes, ils sont souvent enfantins et présentent des querelles d’enfants, des petits garçons qui jouent au policier et au voleur ou encore des tranches de vie familiale. Dans les textes que j’utilise, quand les adolescents et adolescentes sont au cœur des histoires, les situations sont très réalistes comme des chicanes entre frères et sœurs ou avec des parents qui ressortent vainqueurs de la situation. Les élèves n’éprouvent pas de plaisir à jouer des situations quotidiennes à l’intérieur desquelles leurs personnages vivent les mêmes injustices que celles qu’ils et elles connaissent dans leur réalité. L’absence de courtes formes sur des sujets comme l’intimidation, l’indiscipline en classe ou les relations entre amis se démarque aussi. La collection *La scène aux ados*¹, quant à elle, est composée de textes européens qui sont bien loin de la culture québécoise. Les adolescents et adolescentes à qui j’enseigne souhaitent interpréter des scènes dont la langue est proche de la leur. La plupart du temps, les expressions françaises ne leur disent rien. Les technologies et le numérique sont très présents dans leur quotidien et pour qu’ils et elles se reconnaissent dans ces pièces, il m’apparaît essentiel de montrer des outils numériques. De même, il est nécessaire que les références culturelles soient actuelles. En 2025, les jeunes ne connaissent pas le groupe de musique Noir Silence ni le joueur de hockey Saku Koivu. Plusieurs auteurs québécois contemporains, dont Suzanne Lebeau, Simon Boulerice et Louis-Dominique Lavigne, écrivent de fabuleuses pièces pour les jeunes publics. Cependant, ces textes sont écrits pour des interprètes du milieu professionnel et un jeune public. Pour ma recherche, l’intérêt se situe dans la recherche de scènes destinées à être interprétées par des adolescents. Il existe peu de recueils de scènes à deux ou trois personnages, conçues pour être interprétées par de jeunes adolescents ou adolescentes au Québec.

1.1.2 Pertinence de la recherche

« Fort peu de recherches sur les activités culturelles en contexte scolaire et leurs impacts sur les élèves ont été menées au Québec » (Dezutter *et al.*, 2019, p. 15). La recherche intitulée *La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois : point de vue d’élèves et d’enseignants* (Dezutter *et al.*, 2019), démontre l’influence des activités culturelles sur la motivation des élèves : « Les rencontres avec les écrivains, quelles que soient leurs formes, sont irremplaçables. Elles ont un impact intéressant sur la

¹. Malghem, L., Picq, J-Y., Pierre, J-M., Tartar, L., Verbrugge, B. et Vioux, D. (2004). *La scène aux ados* 2. Éditions Lansman.

manière dont plusieurs élèves construisent leur rapport à l'écrit et peuvent contribuer à renforcer leur motivation pour les activités de lecture et d'écriture tant à l'école qu'en dehors de l'école » (Dezutter *et al.*, 2019, p. 24). Il semble légitime de faire une corrélation entre cette motivation et ce rapport à l'écriture, tous deux influencés par une expérience avec un auteur ou une auteure. Il en va de même pour la contribution des élèves lors d'activités de médiation théâtrale et leur enthousiasme pour interpréter les courtes formes issues de cette expérimentation.

Par souci de prouver la pertinence de cette recherche, en janvier 2025, je mène une consultation non officielle auprès d'enseignants et enseignantes d'art dramatique de première et deuxième secondaires lors du congrès de l'Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ). Plus de 80 participants et participantes à cet événement répondent à mes cinq questions. La première consiste à confirmer leur statut d'enseignant ou enseignante au premier cycle du secondaire. La question suivante me permet de savoir si, dans leur pratique d'enseignement de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*, ces personnes utilisent des scènes à deux ou trois personnages. La troisième question cherche à confirmer la difficulté à trouver des intéressants et stimulants pour les élèves. La quatrième question concerne la quantité de jeunes de leurs groupes de première et deuxième secondaires qui manifestent de l'intérêt pour l'interprétation de scènes de théâtre, comparée à celle des jeunes qui en manifeste plus ou moins, voire très peu. La question finale porte sur leur intérêt à avoir accès à des textes d'interprétation écrits spécifiquement pour les élèves du premier cycle du secondaire.

Les réponses sont probantes et témoignent de l'importance de la présente recherche-création. La majorité des enseignants et enseignantes répondent avoir, comme moi, du mal à trouver des scènes attrayantes et motivantes. À peine plus d'une dizaine disent ne pas connaître ce problème.

Presque tous les enseignants et enseignantes avec qui j'ai discuté utilisent des scènes à deux ou trois personnages pour développer la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*. Avant de démarrer un projet de production théâtrale avec les élèves, les scènes d'interprétation servent à travailler le jeu et la création de personnages. Selon mon expérience, il est plus facile d'accompagner et guider les élèves dans cette tâche lorsqu'ils et elles travaillent à deux ou trois. La quête de nouvelles scènes se voit ainsi complexifiée puisqu'en plus d'être stimulants, les textes doivent comporter des scènes à deux ou trois personnages

La dernière question établit une fois de plus la pertinence de cette recherche-crédation pour le corps enseignant en art dramatique du Québec puisqu'elle démontre que la majorité des répondants et répondantes aimerait avoir accès à des courtes formes spécifiquement écrites pour des jeunes de 12 à 15 ans.

Outre le désir des enseignants d'utiliser ces nouvelles ressources, les tableaux de contraintes (voir Annexe D) élaborés à partir des données obtenues constituent une synthèse inédite de connaissances sur les adolescents et adolescentes d'aujourd'hui que la communauté écrivaine de théâtre du Québec peut s'approprier.

1.1.3 Questions et objectifs de recherche

Dans un premier temps, ce qui motive cette recherche-crédation est l'écriture de textes de théâtre intéressants, qui ont des similitudes avec les habitudes et activités des jeunes d'aujourd'hui ou qui font écho à leurs préoccupations. Les créations dramatiques doivent être campées dans des univers qui les interpellent et être accrocheuses afin de stimuler leur désir de jouer. Si les courtes formes de théâtre communiquent un message, celui-ci doit rencontrer leurs valeurs, leurs intérêts et les toucher. Pour inciter à l'interprétation d'œuvres dramatiques chez des jeunes au début de l'adolescence, il faut surtout que les thèmes et les personnages présentés les animent, leur parlent et qu'ils et elles puissent s'y identifier. Afin d'atteindre tous ces objectifs, lors du processus d'écriture des courtes formes de la partie création de cette recherche, j'intègre des adolescents et adolescentes au processus de cocrédation par le biais d'activités de médiation théâtrale. Selon Katy Boucher, l'implication des élèves dans une démarche de création artistique peut engendrer l'engagement et la découverte de soi (Boucher, 2013). J'observe la même chose en classe et j'ai l'intuition que leur implication au sein de mon processus est un facteur pour favoriser un intérêt pour l'interprétation théâtrale, objectif central de mon projet de recherche. Le fait de s'engager dans mon projet facilite l'identification des participants et participantes aux courtes formes élaborées en s'inspirant de ce qu'ils et elles révèlent à leur sujet. Il semble primordial de partir des jeunes et de leurs intérêts afin de les rejoindre et les intéresser à l'interprétation. Dans le cadre de ce projet, je dois comprendre pour qui est-ce que j'écris. Quels sont les rêves et les intérêts des personnes adolescentes ? Est-ce que les textes écrits en passant par un processus de médiation peuvent réussir à toucher les préadolescents et préadolescentes de la génération d'aujourd'hui, davantage que ceux basés sur les souvenirs des auteurs et autrices et leur vision actuelle de l'adolescence ? Afin d'obtenir une perception claire de ce qui peut leur donner envie de jouer, il est nécessaire d'en savoir le plus possible à leur sujet.

La question centrale de cette recherche-création est la suivante: quelles découvertes peuvent émerger de la rencontre avec l'imaginaire des adolescentes et adolescents par le biais de la médiation th atrale et comment peuvent-elles inspirer mon processus d'écriture dramatique de manière à susciter l'envie, chez les élèves du premier cycle du secondaire, d'interpréter des scènes ?

1.2  crire pour de jeunes interprètes

Qui sont ceux et celles pour qui je veux écrire ? Comment les définir ? Ce sous-chapitre tente de répondre à ces questions.

1.2.1 Préadolescence et individualisation :   la découverte des interprètes de mes courtes formes

Le terme adolescence tire son origine de la Rome antique dans le mot *adulescens*. «  tymologiquement, *adulescens* signifie " celui qui est en train de croître " et ne se réfère à aucune catégorie d'âge en particulier » (Huerre, 2001, p. 6). L'association entre le terme et les jeunes de 12 à 17 ans ne verra son apparition au sein de la terminologie usuelle qu'au milieu du XXe siècle en guise de synonyme à celle de puberté.   cette époque, le mot était assigné à des personnes dépendantes de leurs parents. En ce qui concerne le terme préadolescence, ce n'est que dans les années 1990 qu'il apparaît au sein du vocabulaire usuel. Le sociologue français, François de Singly, préfère utiliser l'expression « adonassants » pour parler de ces jeunes en transition entre l'enfance et l'adolescence ou dans une première phase de cette dernière. Ce moment représente l'amorce de la recherche de l'indépendance. L'individu est alors en attente d'une pleine liberté qui sera atteinte uniquement à la majorité.

  mon avis, les élèves du premier cycle du secondaire se distinguent des enfants au même titre qu'ils et elles se différencient des adolescents et adolescentes de seize et dix-sept ans, qui ont presque atteint la majorité. Ces derniers ont plus de liberté et sont plus autonomes puisqu'ils et elles sont souvent sur le marché du travail. François de Singly énonce que les plus jeunes ne sont pas encore vraiment des adolescents et adolescentes. Il affirme aussi que les « adonassants » le savent, mais qu'ils et elles veulent se distinguer des petits. Ce sont des jeunes à l'aube de l'adolescence. Ils et elles souhaitent que ce fait soit reconnu puisque leur enfance est chose du passé (De Singly, 2006). Contrairement à ce dernier, je pense que les élèves du premier cycle du secondaire sont réellement dans leur adolescence, mais dans la première phase. Cela s'apparente à la distinction qui s'opère quand les adultes parlent de leurs pairs de

18 à 25 ans. Bien que ces derniers et dernières aient atteint la majorité, les gens des générations les précédant les désignent comme de « jeunes » adultes. Pour les préadolescents et préadolescentes, c'est encore une fois les adultes qui leur attribuent ce titre. Leurs pairs ne font pas vraiment de distinction, à moins que ce ne soit pour mentionner qu'ils et elles sont plus jeunes. Les adultes qualifient ainsi ce moment de passage entre l'enfance et l'adolescence et entre l'école primaire et l'école secondaire qui marque aussi une période d'ajustements. Le milieu scolaire fréquenté est différent. Les adolescentes et les adolescents de première et deuxième secondaires ne sont plus sous la gouverne d'un seul titulaire de classe et profitent, par le fait même, de plus de liberté. Ils et elles ont également d'autres préoccupations, liées à des changements plus intimes. Leurs corps se modifient et ces jeunes ressentent un besoin d'autonomie et d'indépendance. C'est le début de leur processus d'individuation. Cet instant de bascule marque le passage entre la fin de l'enfance et l'adolescence. À mon sens, tout comme les adolescents et les adolescentes sont encore des enfants, puisqu'ils et elles n'ont pas atteint la majorité, les préadolescents et les préadolescentes sont déjà dans leur période d'adolescence. En conséquence, je conserve cette appellation pour nommer les participants et participantes à mon projet, bien qu'ils et elles soient dans la phase initiale d'où le « pré » souvent placé devant adolescent ou adolescente.

Les personnes préadolescentes ne se définissent plus uniquement comme membre d'une famille ou comme l'enfant de leurs parents. Elles deviennent des personnes à part entière. Selon de Singly, ces jeunes individus ne sont pas encore en quête de leur identité propre, de leur « je » intérieur. Ils cherchent toutefois à s'associer à d'autres groupes ou communautés qui présentent une ressemblance ou une filiation :

Accompagnés par leurs copains ou leurs copines, qui ont la même revendication, ou par des stars auxquelles ils s'identifient, ils font des exercices de yoga identitaire afin d'avoir assez de souplesse pour se détacher en partie de leurs parents. Avant de prendre le large, ces jeunes apprécient leur entraînement dans l'équipe des adolescents, d'abord comme remplaçants avant de passer titulaire. Sans se lasser, ils font et refont du retournement « nous-je ». Ils apprennent à se détacher (de Singly, 2006, p. 18).

Les adonaissants et adonaissantes désirent avoir du pouvoir sur leur personne. Ces jeunes individus sont conscients qu'ils ont toujours des règles à respecter, mais il n'en demeure pas moins qu'ils souhaitent les négocier. Le sentiment d'infériorité par rapport aux parents est un poids, même si les adolescents et adolescentes reconnaissent sa légitimité. Par exemple, ces derniers et ces dernières ont conscience que leurs parents détiennent encore le dernier mot pour des prises de décisions telles que la participation à

un tournoi, à un voyage ou encore l'heure de rentrée. La reconnaissance de leurs droits est un besoin et une façon de conquérir leur individuation qui leur permet de tolérer cette infériorité encore pour quelques années. La réalisation de soi passe par l'autorisation de juger pour soi-même ce qui est bon pour sa personne, selon de Singly, et la construction d'un monde personnel n'est accessible qu'avec la possibilité d'acquisition d'un certain pouvoir par l'autonomie (2006).

La présente recherche permet aux participants et participantes au projet de médiation de s'affirmer et de nommer ce qui leur plaît; ceci dans le but de mieux cerner leurs intérêts et ce qui les représente. À travers le processus de cocréation, ils et elles prennent plaisir à s'ouvrir pour mieux se présenter puisqu'il leur est permis de démontrer leur réelle nature sans avoir besoin d'une autorisation, sans censure et surtout sans ressentir le jugement des adultes. C'est leur chance de dire : « Voici ce que nous sommes vraiment et ce qui nous représente. » Ces jeunes expriment leur désir de s'affranchir, de se dissocier des enfants et de s'associer à ceux et celles qui sont leurs modèles ou leurs semblables. En me basant sur mes lectures et sur mon contact avec les jeunes, je pense qu'il est important pour la jeunesse adolescente qu'on la comprenne et qu'on sache faire la différence entre elle et les plus jeunes. Ses intérêts sont différents. Ce besoin se trouve au cœur du processus d'écriture des courtes formes.

1.2.2 Affiliation

Selon l'étude de de Singly, il semble que les besoins de trouver des repères personnels et de révéler ce qui nous intéresse sont liés au début de l'adolescence. Il apparaît même que l'aspiration à reconnaître ses intérêts individuels est porteuse d'un apprentissage sur soi. Ceux et celles qui entrent dans l'adolescence constatent que leurs opinions divergent à certains moments de celles de leurs parents et que leurs goûts en matière de musique et de choix vestimentaires se précisent en s'éloignant souvent de ce qui est proposé par l'autorité parentale. Leur aptitude à identifier ce qui les définit et les intéresse est néanmoins instable et ils et elles ont besoin de modèles pour s'inspirer. Ce sont leurs pairs qui remplissent cette fonction. L'affirmation de soi s'effectue au contact des autres et cette rencontre avec leurs semblables dévoile l'étendue des possibilités en matière de goûts. Se lier d'amitié ou faire connaissance avec des pairs ayant des intérêts jusqu'alors inconnus permet de prendre contact avec des nouveautés qui peuvent se révéler passionnantes. Il devient ensuite possible de faire des choix personnels, ce qui constitue un premier pas vers une définition de soi (De Singly, 2006). La conception des ateliers de médiation théâtrale

organisés dans le cadre de la présente recherche-crédation s'appuie sur ce besoin d'affiliation de manière à faciliter un dévoilement de ce qui intéresse les autres. Ainsi, les jeunes découvrent de nouveaux intérêts qui aident leur processus d'individuation. Par la même occasion, s'élabore un repérage d'idées pour choisir les sujets des courtes formes, ainsi que les personnages et les situations auxquels les interprètes pourront s'identifier.

Cela dit, le sociologue Joël Zaffran affirme que les enfants reconstruisent leur réalité à l'adolescence, mais que cette réédification s'effectue selon ce qu'ils avaient acquis comme savoirs et comme goûts pendant leur enfance (Zaffran, 2021, p. 97). Il y a retrait du pouvoir exercé par les parents, mais les enfants ne rejettent pas tout ce qui vient d'eux en bloc. « L'articulation harmonieuse des habitudes transmises par les parents avec les goûts partagés entre pairs permet de se maintenir dans le cercle des pairs et d'être reconnu par lui, sans se priver des ressources identitaires que procure le cercle familial. » (Zaffran, 2021, p. 99). Il semble que cette amorce d'affranchissement parental est faite d'allers-retours entre la sécurité du lien familial et la soif d'affiliation à une communauté miroir. C'est d'ailleurs ce que laisse croire Zaffran quand il dit que :

si l'adolescence est un cheminement lent ou rapide vers l'affranchissement des adultes et une montée en autonomie sociale, les îlots de socialisation contribuent à l'éloignement progressif, mais inexorable, de l'adolescent du monde de l'enfance et à l'affranchissement relatif de la sphère familiale. C'est précisément à cette condition que le glissement d'un « nous » familial à un « nous » générationnel est possible, et que les multiples offres d'appartenance à des groupes de pairs font prendre conscience du caractère relatif de l'appartenance familiale (Zaffran, 2021, p. 6).

Zaffran se réfère également à la théorie du sociologue George Herbert Mead, sur l'esprit et le soi dans laquelle il décrit les trois catégories formant l'acte de grandir; l'imitation passive des parents, la perception des autres, incluant son interrelation avec eux, et la reconnaissance de sa propre utilité et position active (Zaffran, 2021, p. 4). C'est dans la catégorie où l'enfant interagit avec les autres, lors du moment de la prise de conscience de l'autre et de son appartenance à cette communauté, qu'il constate que son acceptation repose sur certaines règles à respecter, notamment en ce qui a trait aux préférences, puisque « la construction et l'évolution de l'identité passent par la reconnaissance sociale » (Ricaud-Droisy, Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2019, p. 214). Les goûts musicaux, qui sont jugés par les autres, influencent les cliques amicales. La musique a une place prépondérante au sein de la vie des adolescents et adolescentes et est souvent le sujet central de leurs échanges. Nous retrouvons une influence similaire sur les filiations d'amitié autant dans les préférences vestimentaires, les choix de disciplines artistiques à

l'école secondaire et la participation à différentes activités. « En se comparant, en s'identifiant à différents groupes, l'enfant apprend à distinguer de nouveaux aspects de lui-même » (Ricaud-Droisy *et al.*, 2019, p. 215). Habituellement, les parents choisissent pour leurs petits. Quand leurs enfants entrent dans la préadolescence, selon mes lectures, l'encadrement parental devrait s'assouplir. Afin de permettre le développement de l'identification par les pairs, il faut accorder une certaine autonomie aux jeunes. Les parents doivent accepter des changements, même ceux qui les dérangent.

1.2.3 L'autonomie génératrice d'identification

Donner l'occasion à un enfant de développer son autonomie lui permet de définir son identité. Quand un parent ne laisse pas son enfant prendre des décisions et faire des choix, il le freine en l'empêchant de sortir de la petite enfance et de devenir lui-même. Les adolescents et les adolescentes ont un besoin d'encadrement tout en souplesse et la flexibilité des parents à faire des concessions peut les aider dans leur processus vers l'autonomie. En fait, « l'identité suppose un effort pour se séparer d'autrui et limiter la dépendance à son égard. Le sujet cherche à s'affirmer et à augmenter sa marge d'autonomie » (Ricaud-Droisy *et al.*, 2019, p. 214). Chez les préadolescents et préadolescentes, la rupture de l'ancrage à un lien filial exclusif avec ses parents donne une place à une certaine indépendance. Par ailleurs, la figure parentale doit être disposée à l'accepter. L'autonomie génère le processus d'identification de soi qui permet aux jeunes de prendre conscience de leurs propres opinions et intérêts.

CHAPITRE 2

CONCEPTS FONDATEURS

Ce projet de recherche-création s'organise autour de trois concepts : l'intersubjectivité, la médiation th atrale et l'empathie. La médiation th atrale est une bonne passerelle pour entrer en contact avec des jeunes dans leur milieu scolaire. La visée de ma démarche est de les inviter à participer à des activités th atrales d'improvisation et de création de personnages. Deux objectifs sont à la source de ces rencontres. Dans un premier temps, celui de concevoir un protocole de médiation th atrale intersubjective, empathique et égalitaire entre les élèves et l'auteure. L'empathie et la sensation d'équité permettent à la confiance de s'installer et mettent la table pour une communication profonde qui rend possible la cocréation. L'empathie cognitive permet une meilleure compréhension de l'autre et c'est exactement ce que ce projet recherche par le biais de la médiation th atrale. Le deuxième objectif est de créer plusieurs courtes formes th atrales inspirées de ce parcours et des échanges avec les élèves pour les motiver   développer leur compétence *Interpréter des œuvres th atrales*. Par la même occasion, je souhaite leur permettre de vivre une expérience th atrale enrichissante en favorisant la prise de parole grâce à des activités th atrales.

Pour les élèves du premier cycle du secondaire, qui ont entre 12 et 15 ans, il n'est pas facile de trouver des repères pour forger leur propre personnalité. Un projet de médiation th atrale reposant sur l'empathie et l'intersubjectivité peut contribuer à l'individuation des élèves. Tamara Guénoun parle du théatre comme d'un espace imaginaire qui, en accord avec la médiation, peut aider les jeunes à mieux se comprendre et se construire (Guénoun, 2016, p. 168). Effectivement, leur participation à des exercices en groupe peut les aider à se situer en se comparant et en s'identifiant à leurs pairs. C'est une belle occasion pour ces jeunes d'approfondir ce qui les définit.   l'adolescence, les humains tendent souvent à vouloir ressembler à leurs pairs. C'est une observation que j'ai faite au fil de mes années d'enseignement au secondaire. Cela est peut-être d  à un besoin d'appartenance. Malgré cela, ils cherchent tout autant à trouver ce qui les distingue. François de Singly avance que ce qui différencie chacun le singularise (de Singly, 2018, p. 1). Cette affirmation alimente la planification des activités de médiation de ma recherche. Celles choisies offrent aux jeunes une occasion de mieux connaître leurs pairs. Ainsi, ils et elles sont en mesure de constater ce qui les inspire et ce qu'ils et elles admirent chez l'autre. C'est à la fois l'occasion de constater ce qui les distingue et les caractérise. De cette manière, il est possible de trouver sa voie et sa propre personnalité pour mieux s'affirmer.

2.1 La médiation théâtrale

Le dictionnaire de l'Académie française propose deux définitions de la médiation: « le fait de servir d'intermédiaire, de médiateur, de s'entremettre entre deux personnes, deux parties, pour les mettre d'accord » et « se dit de ce qui institue une relation médiate entre des idées, des notions, des choses » (Académie française, depuis 1986). En 2014, Annie Cardinet rédige une définition plus positive en lien avec une position d'ouverture aux découvertes et aux apprentissages : « on peut [...] définir la médiation comme un type d'interaction humaine qui touche au plus profond de l'être, et relever son étonnante capacité à changer, à évoluer, quels que soient le comportement et le niveau d'intelligence de la situation qu'il montre » (*Ibid.*, 2014, p. 29). La médiation serait une façon spéciale d'avoir accès à des connaissances pour lesquelles l'apprentissage explicite serait insuffisant (Cardinet, 2014). Au théâtre, la médiation se présente sous la forme de communication et d'échange pour s'ouvrir à cet art. L'activité de médiation théâtrale est notamment une opportunité de le faire découvrir, ainsi que les artistes qui le pratiquent et leurs productions. De ce fait, le théâtre s'avère plus accessible au grand public. Dans le domaine du théâtre, la personne médiatrice sert d'intermédiaire entre l'œuvre d'art vivant et la population.

Dans la revue JEU numéro 189 (2024), qui offre un dossier spécial sur la médiation théâtrale, Anne Nadeau catégorise trois types de manifestations de médiation théâtrale en milieu scolaire. La première repose sur la préparation des publics à la réception des œuvres et mène souvent à un échange après la représentation. Les personnes du milieu artistique s'adressent à ceux et celles qui veulent en savoir davantage sur une œuvre à voir ou dont la représentation vient de se terminer (Nadeau, 2024, p. 15). Dans la seconde, la rencontre avec un artiste par le biais d'ateliers dans un lieu culturel ou à l'école permet d'expérimenter et de découvrir une forme d'art. La dernière manifestation de la médiation théâtrale implique un engagement plus significatif du jeune public.

Dans [ce] contexte, il s'agit souvent d'une activité de recherche-crédation et les participant-es sont choisi-es pour leur profil particulier (âge, expérience de vie, situation sociale, etc.), ce qui permet de nourrir, dans un environnement de dialogue, de partage et d'échange, le processus de création des artistes, mais aussi d'enrichir la vie des personnes qui y prennent part (*ibid.*, 2024, p. 17).

Cette description sied à celle de la recherche-crédation du présent mémoire qui repose sur la participation et la collaboration spécifiques d'élèves du premier cycle du secondaire de différentes régions du Québec.

Monique Rioux, considérée comme la mère de la médiation théâtrale au Québec, a jeté les bases de ce type de projet grâce à son travail précurseur. À partir des années 1970 et jusqu'au début du siècle actuel, elle offre aux jeunes un premier contact avec le théâtre en leur proposant des activités. « Elle a permis par ses expérimentations d'inclure le jeune public dans les processus de création de spectacles s'adressant à lui » (Gascon, 2024, p. 21). Le spectacle « met en scène leur réalité, autant dans les situations proposées que dans la langue utilisée par les personnages » (Nadeau, 2024, p. 15). Dans un autre article, Rioux explique que c'est une façon d'éviter de se tromper puisque les enfants s'expriment à leur manière, extériorisent leurs valeurs et se dévoilent tout en nous renseignant sur leur collectivité (Des Landes, *JEU 4*, 1977, p. 28). Le travail de Monique Rioux influence de nombreux artistes et compagnies de théâtre qui travaillent aussi avec des jeunes. L'animation d'ateliers théâtraux ouvre la porte à un contact privilégié avec l'art et les artistes qui créent pour les jeunes. Cette ouverture va dans les deux sens puisque les enfants offrent un cadre de référence et d'inspiration inestimables pour les créateurs et créatrices. La présente recherche s'appuie sur cette démarche et sur le travail de Monique Rioux. La différence réside dans le remplacement du spectacle créé par les élèves par l'écriture de courtes formes théâtrales nourries par les élèves, mais écrites par l'auteure uniquement.

Dans le contexte de la présente recherche, l'expérimentation proposée par le biais de la médiation théâtrale vise à positionner les jeunes dans un rapport aux autres qui leur procure l'occasion de créer une appartenance à une collectivité. Qui plus est, c'est grâce à l'action d'échange et de dialogue avec l'autre que la possibilité de se comparer et de se définir prend forme. L'action théâtrale, lors des activités d'improvisation, est prévue en fonction de mieux connaître les jeunes et leurs intérêts. Leur participation initie, du même coup, une meilleure connaissance de leur identité propre grâce à leurs observations personnelles. Gagnon affirme que « l'identité personnelle est moins un ensemble de rôles et d'appartenances qu'un geste, moins une vérité personnelle qu'une forme de rapport aux autres » (Gagnon, 2017, p. 4). Il convient de croire que leur collaboration au projet permet la découverte de cette relation sociale. Celle-ci leur offre l'opportunité de constater les ressemblances et différences génératrices de liens avec les autres personnes de leur âge, de faire l'expérience de la découverte de soi à travers la rencontre avec autrui et de reconnaître l'existence de sa communauté, distincte de celle des enfants, ainsi que la légitimité qui lui est accordée. En outre, il est primordial que la relation de partage entre les élèves et l'auteure que je suis soit fructueuse pour tous. Les participants et participantes ouvrent une porte vers leur imaginaire et partagent des informations sur ce qui leur plaît : des données riches pour mon processus dramaturgique. Dans un souci d'équité, cela impose de m'assurer que les jeunes tirent bénéfice de

l'expérience. Effectivement, inspiré d'un échange entre Simon Boulerice et Monique Rioux publié à l'intérieur de la revue JEU numéro 189 (2024), la présente démarche repose sur un désir de mutualisme : offrir dans une contribution égale à ce qui est obtenu, afin d'enrichir l'expérience des participants et participantes. Conséquemment, cette recherche se construit à la façon d'un dialogue dans l'optique d'apporter des bénéfices à toutes les parties. Les activités d'improvisation favorisent l'entraide entre les acteurs et actrices du projet, c'est-à-dire les élèves et moi, malgré nos différences d'expérience, d'intérêts et d'âge. C'est l'occasion pour les participants et participantes de conjuguer plaisir et développement personnel et pour moi de me nourrir en les observant agir. Ce qui motive ce projet de médiation est l'aspiration à considérer la vie selon le point de vue des adolescents et adolescentes, ou du moins tenter de s'en approcher. Il m'importe de saisir la différence entre ma vision et celle de ceux et celles qui liront et interpréteront mes courtes formes. D'une manière très proche de celle de Suzanne Lebeau, je souhaite être là « pour les consulter, apprendre, comprendre leurs points de vue, m'imbibber comme une éponge des mots, des images qu'ils "emploient" pour décrire le monde, leur perception du monde et leurs appréhensions, leurs désirs et leurs besoins » (Lebeau, 2019, p. 74).

Les processus de création des projets *S'embrasent* de Luc Tartar et *Avoir 20 ans en 2015* de Wadji Mouawad, tous deux écrits dans un contexte de médiation théâtrale et mettant des personnages adolescents en scène, sont incontestablement inspirants. La poétisation dans un texte dramatique, par l'entremise de la médiation théâtrale, des désirs adolescents, de la peur de l'avenir ou du besoin d'appartenance peut aider les jeunes qui prennent part à l'expérimentation à exorciser ce qui les habite. Un espace social où l'échange et la participation sont au cœur du projet offre une place de choix à ces jeunes participants et participantes puisque le travail s'accomplit à partir d'eux et elles, mais surtout pour eux et elles. « Au départ, ces jeunes [les participants et participantes à *Avoir 20 ans en 2015*] ne se connaissaient pas. [Leur participation a engendré] la cohésion, la solidarité et le sentiment d'appartenance qu'ils ont développés tout au long de ce parcours » (Lepage, 2015, p. 327). Du côté de Tartar, « Il s'agit [...], lors de ces ateliers, de développer les capacités interrelationnelles, de socialiser les apprentissages, permettant à l'adolescent de construire sa personnalité comme son intégration au groupe » (Perzo, 2020, p. 107). Bien que l'activité de médiation théâtrale de la présente recherche-crédation se déroule à plus petite échelle, elle permet néanmoins à ceux et celles qui y participent d'approfondir ce qui les définit et ce qu'ils et elles aspirent à être, tout en renforçant, par ricochet, leur sentiment d'appartenance et leur place au sein du groupe.

L'enrichissement mutuel, le désir de chercher la vérité et de mettre la jeunesse adolescente sur scène dans un spectacle qui non seulement s'adresse à elle, mais est aussi interprété par elle sont d'autres points communs entre la volonté de Tartar et la mienne. Le langage adolescent est aussi un point d'intérêt que je partage avec lui. « À la manière d'un laboratoire du langage, [son] atelier d'écriture visait à s'interroger sur la manière de parler dans ce contexte adolescent, c'est-à-dire sur une langue en rapide évolution, entre autres avec l'apparition des nouvelles technologies de communication » (Perzo, 2020, p. 105). Tout comme Tartar, je nourris mes courtes formes de ces instants privilégiés au contact de la jeunesse. Mon intention est d'offrir « un espace de parole à la jeunesse à partir d'un parler-vrai adolescent » (Perzo, 2020, p. 110). La différence marquante, en plus de l'envergure, est la participation des jeunes à l'écriture de la pièce de Tartar.

La démarche de création d'*Avoir 20 ans en 2015* de Wadji Mouawad, quant à elle, est très étoffée. Elle représente non seulement « une occasion de s'ouvrir à soi, [mais aussi] de partir à la rencontre de l'autre, d'apprivoiser différentes réalités, de respecter la diversité, de s'ouvrir à d'autres valeurs que les siennes et de développer un sentiment d'appartenance à une communauté » puisque le projet comporte un volet voyage à l'international (Lepage, 2015, p. 323). Son processus a une durée de 5 ans : les participants et participantes sont des adolescents et adolescentes de 15 ans au début du programme et leur expérience se termine à l'orée de leur vie adulte. Il y a tout de même des ressemblances entre mon expérimentation et son processus. Des entretiens, un questionnaire et l'analyse des données appuient nos recherches. Les jeunes qui participent à son projet font des sorties au théâtre, ceux et celles qui participent à mon expérimentation regardent des extraits de pièce en ligne. Du côté des disparités, en plus de l'ampleur de la démarche, les activités de médiation théâtrale sont extérieures au cadre scolaire alors que les miennes se déroulent dans les écoles et il a un deuxième point de départ à son écriture en plus de la jeunesse adolescente : Sophocle.

Le processus de médiation théâtrale, au cœur des parcours de création de Tartar, Mouawad et le mien, initie une rencontre entre des individus. Cette dernière met en relation la subjectivité de chacun et chacune pour développer une relation empathique, où règne la confiance, qui permet l'épanouissement et l'activation de la créativité.

2.2 L'empathie

On peut voir « l'empathie comme un outil permettant d'engager, de maintenir ou de restaurer la communication en dépit de profondes divergences » (Ferry, 2015, p. 3) telles que l'âge des sujets, leurs expériences respectives ou leurs opinions.

L'empathie est un élément clé afin de mieux comprendre les jeunes et atteindre une capacité à comprendre leur vision de la vie. Ce mot est associé à l'acte de se mettre à la place de l'autre pour essayer de comprendre ce qu'il ou elle ressent. Il existe différentes définitions scientifiques. Jean Decety est fréquemment cité dans les recherches sur le sujet. La chercheuse Annick Bédard s'appuie d'ailleurs sur sa définition, présentant l'empathie comme une aptitude cognitive à se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre et avoir accès à ce qui le définit.

Selon Jean Decety, professeur de neurosciences sociales à l'Université de Washington, il existe plusieurs définitions de l'empathie, mais on s'accorde sur le fait que celle-ci possède deux composantes primaires : « une réponse affective envers autrui qui implique parfois (mais pas toujours) un partage de son état émotionnel. La capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre personne » (Decety, 2004, p. 57). La première des composantes est de l'ordre de l'affectif, c'est une poussée affective vers l'autre, qui nous permet d'apprécier et de partager ses émotions; tandis que la deuxième composante réfère à une démarche cognitive, à un moyen de connaître l'autre, elle permet d'appréhender l'intimité d'autrui (Bédard, 2015, p. 16).

Cette recherche-crédation ne tend pas vers la première composante décrite par Decety, qui a trait à un partage d'état émotionnel. Elle s'oriente plutôt du côté de la démarche cognitive, et ce, afin de mieux connaître et comprendre les jeunes.

« L'empathie [est également] définie comme une simulation mentale de la subjectivité d'autrui [...]. La découverte de neurones miroirs a ouvert la voie à des descriptions précises des mécanismes cérébraux qui sous-tendent cette faculté » (Ferry, 2015 p. 2). Découverts dans les années 80, les neurones miroirs permettent d'avoir une sensation en voyant un geste ou en entendant un son engendré par une personne distincte. Les neurones miroirs envoient une décharge qui nous donne l'impression d'avoir nous-mêmes exécuté l'action ou le son, un peu comme si nous faisons une expérience virtuelle, ce qui nous amène, par exemple, à avoir l'impression de ressentir une douleur quand on voit ou entend quelqu'un se blesser. Le même phénomène se produit lorsqu'on bâille à la suite du bâillement d'une autre personne (Stern, 2005, p. 3). On peut faire un lien avec la catharsis au théâtre. Les spectateurs et spectatrices qui regardent un

drame ou une tragédie peuvent ressentir de la tristesse ou de la colère en assistant à ce qui se déroule sur scène. Ces sentiments ne les empêchent pas d'apprécier la représentation parce qu'ils et elles les vivent par procuration. Les neurones miroirs donnent l'impression de vivre les émotions de tierces personnes ; selon Aristote (0384-0322 av J.-C./1671), la catharsis, quant à elle, offre de surcroît la purgation des émotions ressenties en s'identifiant aux personnages. Dans un cas comme dans l'autre, ce sont les émotions d'autrui qui sont éprouvées par association. Elles sont liées à la notion d'empathie. D'un côté, l'émergence de l'empathie et l'activation de mes neurones miroirs, grâce à la relation intersubjective découlant de la médiation théâtrale, me permettent de traduire les émotions et l'intériorité des adolescentes et des adolescents à travers mes personnages. Bien que l'utilisation de mes neurones miroirs me semble utile pour comprendre les élèves, il ne me semble pas essentiel de réellement ressentir les émotions des élèves pour éprouver l'empathie nécessaire à notre relation intersubjective et la cocreation. Je souhaite me projeter en quelque sorte dans la subjectivité des élèves grâce à mon empathie et à mes neurones miroirs. Cette vision empathique de l'intersubjectivité optimise mon accès aux trouvailles attendues afin de mieux comprendre les jeunes et, conséquemment, les dépeindre adéquatement afin qu'ils et elles puissent se voir dans mes créations et s'y identifier.

2.2.1 L'empathie selon Suzanne Lebeau

J'ai découvert le concept de l'empathie grâce à la lecture de la thèse de doctorat publiée de Suzanne Lebeau : *Écrire pour les jeunes publics : une conquête de la liberté*. Dans cette dernière, Lebeau prend pour assise l'empathie pour entrer en contact avec les élèves participant aux activités de médiation théâtrale. Suzanne Lebeau en parle comme du noyau dur de sa recherche :

L'empathie est un phénomène dynamique : elle est agent actif de liens, de changements de perspective, de connaissance de l'autre, de connaissance des autres. Elle est une capacité à se mettre à la place d'autrui [...] L'objet de l'empathie serait donc bien la connaissance de l'autre et la compréhension de l'autre alors que l'objet de la sympathie porterait davantage sur son bien-être (Lebeau, 2019, p. 73).

Le mode de création de Suzanne Lebeau suscite le désir de suivre un chemin similaire. Son idée de passer par l'empathie pour entrer en contact et observer ses muses afin d'essayer de se mettre à leur place, incite à faire de même. Ce concept nourrit ses rencontres avec les enfants. Elle ne veut pas les juger ni leur dicter une marche à suivre. Elle veut simplement apprendre d'eux, les comprendre et s'inspirer de ce qu'ils sont (*ibid.*, p. 74). Elle définit sa participation comme celle d'une observatrice et d'une ressource pour mettre en branle les activités théâtrales. L'empathie consiste aussi à se départir d'un rôle autoritaire pour créer

une relation plus égalitaire et se laisser influencer l'un l'autre. Fortement influencée par Suzanne Lebeau, lors des rencontres avec les élèves du premier cycle du secondaire dont il est question dans ce mémoire, j'adopte des attitudes semblables à celles d'une observatrice qui souhaite être immergée au sein de l'univers de l'autre et de son influence.

2.3 L'Intersubjectivité

L'intersubjectivité est la rencontre ou la relation qui se crée entre deux subjectivités, soit deux individus. Le choix de ce concept découle d'un questionnement sur la manière de créer un lien de confiance avec les élèves pour encourager l'ouverture. Il semble nécessaire de s'éloigner du rôle d'enseignante pour tenter d'arriver à une relation égalitaire avec les adolescentes et adolescents rencontrés. Lorsque j'enseigne, plusieurs de mes élèves, malgré la figure d'autorité que je représente, n'hésitent pas à communiquer avec moi. Toutefois, pour ce projet, la construction d'un lien avec la majorité, sinon l'ensemble des participants et participantes, est essentielle. Pour y arriver, la planification de ma rencontre avec les élèves s'inspire des propos de Daniel Marcelli. Il mentionne que les jeunes cherchent à se libérer de l'emprise des adultes. Dans l'intention de la création du lien intersubjectif avec les élèves, mon approche doit, par conséquent, s'éloigner d'un rapport autoritaire. Mon rôle n'est pas de juger le comportement des plus jeunes ni de les censurer. Il faut que la relation offre des possibilités de s'affirmer et de prendre la parole sans gêne ni filtre. (Marcelli, 2007, p. 252). Il m'apparaît important de garder en tête les affirmations de Marcelli, afin que la relation, née de la rencontre lors de l'expérimentation favorise mon intégration dans leur groupe et, de ce fait, le partage et la cocréation.

Stern mentionne que l'intersubjectivité « est sous-jacente [aux] concepts d'empathie [et] d'identification » (Stern, 2005, p. 215). Ce n'est pas surprenant en ce qui a trait à l'empathie puisque ce sentiment ne s'exprime qu'en contact avec l'autre. Pour ce qui est du concept d'identification, ce qu'avance Stern fait écho à la quête identitaire des jeunes humains de 12 à 15 ans et à leur besoin de référents externes au nid familial. Marcelli se demande d'ailleurs si d'une relation intersubjective peut émerger la subjectivité d'une personne (Marcelli, 2007, p. 253). Mon adhésion à cette idée légitime le mariage des concepts d'intersubjectivité et de médiation théâtrale puisque la relation avec les pairs créée lors de l'expérimentation engendre, selon moi, une modélisation. Ce faisant, cette dernière aide les participants et participantes à faire des choix éclairants pour forger leur identité, définir ce qui les

caractérise et développer leur personnalité. Le contact avec les intérêts dévoilés par les autres participants et participantes ouvre un éventail de référents inspirants. En effet, la relation d'intersubjectivité entre deux élèves lors d'une improvisation laisse apparaître des informations sur leurs subjectivités respectives. La manière de traiter un sujet en le dénonçant, le critiquant ou encore en y adhérant révèle leur rapport à cette matière et présente une opinion. Les témoins peuvent s'en inspirer pour forger leur propre jugement. Je m'inspire également de ces informations. Elles me guident pour trouver des types de relations entre personnages : parents/enfants, amis ou idoles, par exemple. Je peux aussi leur emprunter des idées de thèmes ou de personnages. J'en retire, de plus, un accès à leur manière de s'exprimer librement sans peur d'être jugé, et ce, grâce à notre relation intersubjective. Cette dernière me permet enfin d'apprendre à mieux les connaître et m'offre un contact privilégié avec leur imaginaire.

Cette étude vise à utiliser ces informations afin que les participants et participantes se reconnaissent dans ma vision de leur génération, que la lecture des courtes formes leur permette « de se voir avec les yeux d'un autre » (Stern, 2005, p. 219), de se reconnaître et de voir leurs amis et connaissances. Ce processus d'identification repose notamment sur l'utilisation de mes neurones miroirs, qui jouent un rôle essentiel. Toutefois, mon objectif en stimulant mes neurones miroirs, se situe moins dans le ressenti des émotions des élèves que dans le fait de ressentir ce qu'ils et elles sont ; revivre, d'une certaine manière, cette disposition intérieure propre à l'adolescence. Les observer pour mieux me souvenir et redevenir, à leur contact, une adolescente ou, du moins, m'imaginer que je suis de retour à cette période, mais en 2026. L'objectif est de les dépeindre de mon point de vue comme si j'intégrais à nouveau ce groupe adolescent. De concert avec la découverte des rêves, des valeurs et des différentes expériences et visions de l'adolescence actuelle, cette perception de me fondre dans leur communauté crée un effet de levier pour la cocréation.

En définitive, grâce à la relation intersubjective et aux neurones miroirs, la collaboration au projet favorise l'identification des participants et participantes aux courtes formes de théâtre parce que ces dernières sont écrites en s'inspirant des trouvailles effectuées en les côtoyant et en me reconnectant à cette période de ma vie. Leurs propres neurones miroirs les aident également à ressentir un lien avec les personnages. De plus, l'invitation faite aux élèves à prendre la parole vise à les amener à concevoir le théâtre comme une opportunité de mettre en valeur la vision des jeunes de leur âge et d'exprimer leurs passions, leurs ambitions et leurs points de vue. En outre, l'objectif est de rendre cette expérience positive afin de susciter leur intérêt pour l'interprétation de textes dramatiques. La présente recherche aménage par conséquent

un espace propice au développement d'une relation saine et éthique entre l'auteure et les jeunes et entre ces derniers et dernières.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Quels sont les intérêts des personnes adolescentes d'aujourd'hui ? C'est en grande partie avec l'objectif de répondre à cette question que j'ai décidé de faire participer des élèves à des activités de médiation théâtrale. La visée est de faire d'une pierre deux coups : en apprendre plus sur les intérêts des jeunes afin d'activer leur motivation intrinsèque à s'engager dans l'interprétation théâtrale, tout en glanant par la même occasion des données de création, les deux étant liés. Quand les élèves éprouvent de l'intérêt pour une activité d'apprentissage, un texte à interpréter pour le cas présent, l'engagement vient de soi. Une adolescente, interviewée par Giana Blazquez Bultman, mentionne que si elle devait faire du théâtre pour les adolescents et les adolescentes, elle voudrait que des jeunes fassent partie du processus de création, car selon elle, c'est une bonne façon de générer de l'engagement et de l'intérêt et qu'il est « important for teens to be involved in work made or intended for teens. Without their input, efforts to be engaging or relevant can turn them away from the work² » (Blazquez Bultman, 2022, p. 33). C'est la raison pour laquelle il m'importe de rencontrer des élèves avant de me lancer dans l'écriture de textes pour eux et elles. Leur participation n'est pas reliée à l'écriture des courtes formes au sens propre. La cocréation repose plutôt sur une collaboration qui m'oriente vers des choix artistiques guidés par la contribution de mes égéries. Mon intention est de les inviter à participer à mon projet à la manière de l'approche collaborative à titre de « coconstructeurs ou coconstrutrices » afin d'« apporter leur compréhension en contexte du phénomène exploré » (Morrissette, 2013, p. 45).

Ce chapitre présente d'abord la méthodologie de la recherche et le cadre des rencontres de médiation, incluant une présentation des écoles choisies. Dans un deuxième temps, il brosse un portrait détaillé des activités accomplies avec les élèves ainsi qu'un compte-rendu des rencontres individuelles. Finalement, il se termine avec une analyse des données.

² « important pour les adolescents d'être impliqués dans un travail qui leur est consacré. Sans leur contribution, les efforts pour que le travail soit pertinent et les invite à s'engager, pourraient être vains et même les révolter » [Traduction libre].

3.1 Méthodologie

Afin de créer des courtes formes auxquelles les adolescents et adolescentes pourront s'identifier et qui leur plairont, le choix de mener une recherche-crédation me semble le plus pertinent. Le contexte de notre rencontre, soit dans leur classe et en relation avec leurs pairs, est essentiel, tout comme mon implication. En tentant de lier mon plan d'action à des concepts, des cadres théoriques et des types de méthodologies, j'identifie plusieurs corrélations. Mes études et ma réflexion me permettent d'établir que ma recherche-crédation a un ancrage qualitatif dans une perspective à dominance inductive et une technique de collecte par observation participante et c'est ce que j'explique dans les sections suivantes.

La présente recherche ne requiert pas la résolution d'un problème. Sa nature est fondée sur la création et l'étude du sujet qu'elle dépeint : les élèves de première et deuxième secondaires. Louis-Claude Paquin mentionne que « la recherche-crédation se conçoit davantage comme un cheminement vers l'inconnu que comme un acheminement vers le savoir, qui est le propre de la recherche » (Paquin, 2017, p. 151). Ce propos illustre bien la nature de ma recherche puisqu'au départ, même si j'ai un point de vue personnel sur l'adolescence, je sais plus ou moins ce que je vais découvrir. Après la lecture du texte de Paquin, j'ai la certitude que ma démarche est bien une recherche-crédation. Toutefois, lorsque je parle de mon projet à d'autres personnes dont mes enseignantes et les autres étudiants et étudiantes de mon cours de méthodologie, ces dernières pensent que j'effectue une recherche-action. Cette stratégie de recherche se déroule sur le terrain pour mener des actions transformatrices afin d'élaborer des connaissances. Cependant, comme je me distingue de cette approche en ce qui concerne certains objectifs, dont celui de changer les jeunes ou leurs comportements, je conclus que ce dispositif ne concorde pas avec ma démarche. Lors de mon parcours pour arriver à ce constat, je découvre la recherche inductive de Bacon (XVIIe siècle) qui s'accomplit sur le terrain, au contact des participants et participantes, et inclut une collecte de données à analyser pour concrétiser leur pertinence. Nathalie Benelli dit que :

dans une démarche inductive, les méthodes de collecte sont susceptibles de changer au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, soit pour faire face aux aléas du terrain, soit parce que les interrogations changent au cours de l'enquête ou, encore, parce que les outils choisis ne permettent pas de répondre aux questions posées (Benelli, 2011, p. 45).

Pendant la présente recherche, j'effectue plusieurs ajustements de mes outils de collecte de données. Les personnages improvisés par les élèves lors des ateliers de médiation sont souvent des adultes. La surprise provoquée par cette observation, contraire à mes préconceptions, m'amène à changer les questions des entrevues individuelles. Je ressens un besoin de valider la pertinence d'informations obtenues en cours

d'observation : par exemple, leur intérêt à interpréter des personnages adultes, voire des personnes âgées, qui sont à une étape de vie bien différente de la leur. La logique de la démarche inductive ne repose pas sur une hypothèse préalable, mais sur la révélation de catégories ou thèmes émergent des données. Cela concorde avec ma démarche puisque mes contraintes de création découlent des données recueillies et que cette logique rejoint celle de la recherche-création. Par la suite, je prends connaissance de la méthode de l'observation participante. Cette dernière est une technique ethnographique d'immersion dans un milieu sur une longue période afin de mieux le comprendre. Bien que ma recherche ne comporte que quelques visites en classe, elle se rapproche d'une immersion impliquant de prendre part au quotidien d'une culture afin d'obtenir une vision à partir du terrain. L'observation participante reflète la mienne puisque je ne me contente pas de m'asseoir pour regarder l'action. J'agis à titre de médiatrice théâtrale pour animer les activités. Tous ces éléments, convenant à mon approche, me permettent de conclure que ma démarche est assurément une recherche-création, mais à dominance inductive et que sa technique de collecte s'effectue par observation participante.

Tout en m'informant sur ces stratégies de recherche, ma démarche me mène à réfléchir et à me renseigner sur les champs théoriques. En raison de l'importance des élèves dans le processus de création et de l'observation de leurs interactions sur le terrain, je pense d'abord que le cadre de ma recherche se compare à celui des constructivistes, qui privilégient l'observation participante et accordent une grande importance au contexte. Je m'inspire des propos tenus par les élèves lors de leurs interactions avec leurs pairs au sein de leur environnement social. Ce contact avec les participantes et participants dans leur milieu scolaire aide à comprendre leur réalité et alimente la préparation des questions d'entrevue individuelle. Leur attirance pour l'humour, par exemple, se manifeste à cette étape. C'est un constat observé à chacune des écoles que je visite, bien que cet aspect ne soit abordé ni dans les questions d'entrevue ni dans les activités de médiation théâtrale. Je fais aussi des liens avec l'interactionnisme symbolique de Mead : une théorie sociologique qui explique la formation des communautés par l'interaction, laquelle mène à la compréhension de l'autre. Dans le contexte de ma recherche, cette conception est liée à l'idée que :

pour comprendre les manières d'agir ou de penser des acteurs, il faut d'abord et avant tout appréhender le sens qu'ils donnent à leur réalité. Les significations sont les résultantes des interactions sociales. C'est donc au travers des relations soient individuelles (face à face) ou collectives (les rapports entre les groupes), que les acteurs découvrent, négocient et produisent le sens qu'ils donnent aux choses. (Poupart, 2011, p. 187).

Bien que cela soit éloquent, ma recherche se distingue de ce cadre au niveau de l'interprétation puisque je ne cherche pas à créer du sens, mais bien à comprendre ce qui est observé. En repensant à ce que j'ai appris dans mon cours de méthodologie, il m'apparaît que la méthodologie qualitative convient mieux à ma démarche. Contrairement à la méthodologie quantitative qui utilise des outils mathématiques pour mesurer des données et obtenir des statistiques, la méthodologie qualitative s'appuie sur l'analyse des comportements et des propos des participants et participantes. Elle vise à mieux les comprendre et à faire des découvertes à leur sujet, en laissant libre cours à leur expression. L'objectif de bien des chercheurs et chercheuses qui utilisent la méthode qualitative est de « décrire et [...] analyser la culture et le comportement des humains et de leurs groupes du point de vue de ceux qui sont étudiés » (Paquin, 2017, p. 130). Le point de vue des participants et participantes m'apparaît essentiel dans le processus d'écriture de mes courtes formes. Je m'intéresse aussi aux méthodologies phénoménologiques, ethnographiques et heuristiques parce que je considère les participants et participantes à mon expérimentation comme des experts et expertes de ce qu'ils et elles sont et vivent. À la suite de mes lectures, je constate qu'aucune ne sied totalement avec mes intentions. Par exemple, contrairement à la méthode phénoménologique, je ne vise pas à « rendre compte des faits propres à une expérience, [mais à] rendre intelligible la manière d'être au monde des sujets qui vivent une expérience » (Morais, 2013, p. 499). L'approche ethnographique introduite au début du 20^e siècle par l'anthropologue Bronislaw Malinowski, quant à elle, tisse des liens avec ma démarche par l'idée d'immersion sur le terrain. Toutefois, mon projet diverge au niveau du but et de l'utilisation des informations, qui sont artistiques et non anthropologiques. Cependant, la méthode heuristique élaborée par Moustakas en 1968 afin de favoriser la découverte et la compréhension d'un phénomène par l'observation et l'expérimentation est grandement liée à ma démarche. C'est d'ailleurs ainsi que j'aborde mon étude et cela me mène graduellement vers la découverte de ce qui intéresse les adolescents et adolescentes du premier cycle du secondaire. En investiguant sur le terrain, dans le contexte de cours d'art dramatique à l'école, je peux mieux connaître et comprendre la communauté participante : la génération Alpha. Je cherche les similitudes en ce qui a trait à leurs intérêts et ce qui crée des liens entre eux et elles. En revanche, bien que la vérification de la validité des fondements de mon point de vue initial sur leurs intérêts et préoccupations constitue un objectif secondaire, je n'explore pas une question en particulier et, surtout, je ne suis pas au centre de la recherche. Au contraire, ce sont les élèves qui en sont le cœur. Ma créativité est sollicitée après l'expérimentation, au moment d'écrire les courtes formes. Bref, parmi ces méthodologies générales, je me retrouve dans une démarche d'investigation et d'expérimentation sur le terrain visant à comprendre les jeunes de leur point de vue en m'ajustant aux situations rencontrées. C'est la méthode qualitative qui cadre le mieux avec ma recherche,

car elle me permet de faire un amalgame des points forts des autres démarches et de cerner le point de vue des participants et participantes en observant leur comportement et leur interaction avec leurs pairs dans leur milieu scolaire.

Quand vient le temps d'analyser mes données, la théorie ancrée liée à la méthodologie qualitative me semble pertinente. À l'instar de Blazquez Bultman qui « used grounded theory to code their transcriptions [parlant des entrevues enregistrées] based on categories that emerged from the interview texts³ » (Blazquez Bultman, 2022, p. 20), j'utilise la théorie ancrée pour analyser mes données. Cette dernière, élaborée entre autres par Barney G. Glaser en 1967, est souvent utilisée dans les recherches inductives qui ne se basent pas sur des théories existantes ou qui sont menées pour regarder d'un autre œil les sujets observés. Paquin dit même que ce procédé est perpétuel puisque l'émergence de nouveaux faits à observer est infinie (Paquin, 2017, p. 129). La théorie ancrée est utilisée pour cette recherche auprès des élèves afin d'analyser les données et déterminer ce qui est récurrent dans les réponses au questionnaire et pendant les entrevues.

Je fabrique ma méthodologie en m'inspirant de plusieurs approches de recherche. Chacune d'entre elles influence ma démarche de recherche. Ma méthode est construite en s'ajustant au contexte. Elle se précise sur le terrain en fonction du type de données recherchées et des personnes participantes. Selon Paquin, cette manière de concevoir une recherche est un « "bricolage" dicté par la nature du phénomène étudié » (Paquin, 2017, p. 147). En considérant l'importance du point de vue des élèves, que j'obtiens sur le terrain par l'intermédiaire de leur relation avec leurs pairs, ainsi que l'importance de mieux les comprendre et de collecter des données pour inspirer mes courtes formes, je bricole ma démarche de recherche-création qualitative. Celle-ci repose sur l'observation participante pour la collecte et sur l'utilisation de la théorie ancrée pour analyser inductivement les données. La section suivante présente les procédures que je mets en œuvre pour répondre à mes questions et générer les connaissances utiles à mon processus de création.

³ « a utilisé la théorie ancrée pour analyser la transcription des entrevues enregistrées en se basant sur les catégories émergeant des textes d'entrevues » [Traduction libre].

3.2 Expérimentations et cadres des rencontres de médiation

3.2.1 Présentation des écoles choisies

Les écoles choisies pour aller à la rencontre des élèves de 12 à 15 ans sont sélectionnées en fonction de leur lieu géographique. Au départ, la recherche devait inclure presque toutes les régions du Québec. Par souci de faisabilité, deux villes de 2 régions différentes sont finalement choisies. Il demeure tout de même important d'essayer d'inclure des jeunes de régions éloignées afin d'identifier si les données se croisent au sein de différents milieux de vie. La médiation théâtrale se tient aux écoles du Havre à Terrebonne dans Lanaudière et Gabriel-Le Courtois à Sainte-Anne-des-Monts en Gaspésie. De plus, des activités de médiation théâtrale sont menées dans deux écoles de la région Montréal sans toutefois que des données n'y soient collectées.

L'école secondaire du Havre est une récente construction qui a été inaugurée en 2023. Une population de 800 élèves la fréquente bien qu'elle puisse en accueillir plus de 1000. Les jeunes qui étudient à cet endroit proviennent de différents horizons socio-économiques et sont d'origines ethnoculturelles diversifiées. L'école est classée au troisième rang décile⁴ sur l'échelle de l'indice de défavorisation socio-économique. Il est nécessaire pour les adolescents et adolescentes de la MRC des Moulins dans Lanaudière de participer à une audition pour s'inscrire au programme à concentration en art dramatique de l'école de Terrebonne. C'est une classe de première secondaire de ce programme qui a participé à l'expérimentation.

À l'école Gabriel-Le Courtois de Sainte-Anne-des-Monts, un seul jeune, du petit groupe d'art dramatique de 11 élèves de deuxième secondaire, n'est pas né au Québec. Les parents des autres sont tous natifs du Québec. Pour les 300 élèves de niveau secondaire qui fréquentent cet établissement en compagnie de 178 élèves du primaire, l'accès à la culture, notamment aux arts vivants et au théâtre, est limité. Les représentations scolaires sont restreintes et les sorties presque inexistantes. Cette école est classée au dixième rang décile sur l'échelle de l'indice de défavorisation socio-économique. Il n'y a pas de concentration en art dramatique dans cette école. Une classe d'art dramatique de deuxième secondaire participe à l'expérimentation.

⁴ Dans le milieu scolaire, les rangs déciles divisent les milieux selon une échelle de 1 à 10 pour déterminer leur niveau de défavorisation. Une école au premier niveau se situe dans le groupe des 10 % les mieux nanties. À l'inverse, celles qui se trouvent au dixième rang sont des 10% les moins favorisées.

La première école de la région de Montréal a une petite population d'élèves d'origines ethnoculturelles diversifiées. Elle est classée au cinquième rang décile sur l'échelle de l'indice de défavorisation socio-économique. Les élèves d'une classe de deuxième secondaire ont pris part aux activités de médiation théâtrale. La deuxième école a une population de plus de 1000 élèves et est classée au huitième rang décile sur l'échelle de l'indice de défavorisation socio-économique. La clientèle provient d'une trentaine de milieux culturels distincts. Le désir que les jeunes Québécois et Québécoises de toutes origines ethnoculturelles puissent s'identifier aux courtes formes créées par le biais de cette recherche, et ce, sans égard à leurs provenances, motive le choix de cette école. La multiplicité culturelle joue un rôle dans l'identité des jeunes Québécois d'aujourd'hui et l'inclusion de tous et toutes est importante. Une classe d'art dramatique de première secondaire participe aux activités.

3.2.2 Déroulement des activités de médiation théâtrale

Voici un tableau afin de faciliter la compréhension des différentes étapes de mon projet de médiation théâtrale. Il synthétise chaque rencontre et offre une possibilité de se référer à une phase en particulier en se rendant directement à la rencontre correspondante.

Tableau 3.1 Résumé des rencontres de médiation théâtrale

Première rencontre :	<ul style="list-style-type: none"> a. Présentation du projet b. Questionnaire en ligne (ou discussion) (voir Annexe B) c. Partage de sa chanson préférée d. Partage d'une image d'une personnalité ou d'un personnage intéressant
Deuxième rencontre :	<ul style="list-style-type: none"> a. Fiche de personnage (voir Annexe C) b. Discussion
Troisième rencontre :	Improvisation : <ul style="list-style-type: none"> • Tableaux vivants • À partir de répliques • Débats
Quatrième rencontre :	Appréciation d'extraits de théâtre professionnel
Cinquième rencontre :	<ul style="list-style-type: none"> a. Lecture et appréciation orales des courtes formes b. Rétroactions écrites

3.2.2.1 Première rencontre

Dans un premier temps, je me présente. Tel que prévu, j'omets de les informer que je suis enseignante. Je me fais plutôt connaître à titre d'étudiante universitaire et auteure. Par la suite, je parle de mon projet et je mentionne mon intention de création. Je valide avec les élèves que mon projet leur sera utile et qu'il servira également aux générations futures. Leur bénéfice, ma préoccupation et mon intérêt pour les adolescents et adolescentes de leur âge sont mis de l'avant. En dernier lieu, je questionne les jeunes pour savoir si je peux compter sur leur collaboration. Le constat est unanime : tous les élèves sont motivés à l'idée de participer. De plus, afin de m'assurer que les élèves se sentent libres de participer ou de se désister en tout temps, je remets un formulaire de consentement à être dûment signé par les élèves et par leurs parents (voir annexe A) aux élèves des écoles du Havre et Gabriel-Le Courtois. Une fois cette introduction complétée et leur intérêt validé, j'invite les élèves de ces deux écoles à remplir un questionnaire en ligne (voir annexe B). À l'aide de ce dernier, je glane des informations : leur expression préférée et sa signification, le genre de situations qui les font rire et l'endroit où ils et elles aiment passer du temps avec leurs camarades, par exemple. Le partage se fait anonymement puisqu'il peut être plus facile de se révéler sans avoir à donner son opinion devant les autres.

Un mois avant le début de l'expérimentation, j'apprends que pour mener une recherche avec des élèves de la région de Montréal, il est nécessaire de passer par un processus de certification éthique propre aux Centres de services scolaires. Au moment d'amorcer l'expérimentation, l'échéance pour déposer une demande est passée et il s'avère impossible de tenir des activités de recherche avec les élèves de ces centres. Ainsi, les élèves des écoles de la région de Montréal ne répondent pas au questionnaire anonyme. Ceci affecte considérablement ma collecte de donnée. Toutefois, après vérification, je constate que l'absence de certification éthique des Centres de services scolaires de la région de Montréal n'empêche pas de faire une activité de médiation théâtrale. L'interdiction se limite à faire remplir un questionnaire, filmer les élèves, faire des entrevues individuelles et faire une collecte de données.

Les réponses au questionnaire complété aux écoles du Havre et Gabriel-Le-Courtois génèrent des données parlantes et nourrissantes : par exemple les lieux que les jeunes fréquentent, les types de personnages qui suscitent de l'intérêt ou les séries à regarder pour m'inspirer. Les élèves sont vraiment enthousiastes à l'idée de partager les expressions et les mots qui colorent leur langage.

À l'intérieur de la même période, je convie les élèves à partager leur chanson préférée à leurs enseignants et enseignantes, qui me font ensuite parvenir ce que les élèves déposent sur leur plateforme de communication institutionnelle. Les participants et participantes peuvent ainsi également partager une image d'un personnage qui leur plaît. Dans un cas comme dans l'autre, je leur demande de m'expliquer la raison de leur choix.

3.2.2.2 Deuxième rencontre

Dès la deuxième rencontre, j'invite les élèves à remplir une fiche de personnage (voir Annexe C). Ils et elles inventent des traits de caractère, des qualités et défauts, l'âge du personnage, ses activités préférées, son péché mignon et un secret ou un pouvoir. Pour la première fois dans le cadre de mon projet, les élèves prennent part à la création. Certains et certaines sont très enthousiastes et aimeraient bien créer plus d'un personnage. Une fois leur fiche terminée, chaque élève regarde une fiche de personnage créée par un ou une autre élève de leur groupe. Le but est de partager leurs impressions du personnage avec moi. Chaque personne est invitée à inscrire *OUI* au haut de la feuille si le personnage lui semble intéressant à interpréter. Si ce n'est pas le cas, elle doit écrire *NON*. Comme je leur demande de compléter la fiche de manière anonyme, sans inscrire leur nom sur la feuille, il n'est pas possible de savoir qui a créé le personnage. Le jugement des pairs est ainsi évité. Afin de valider le choix d'utiliser ou non un personnage créé par quelqu'un d'autre comme source d'inspiration, l'opinion d'une autre personne sur la création des autres, est pertinente. Les idées d'une personne ne conviennent pas nécessairement aux autres jeunes du même âge et il faut se souvenir que je souhaite rejoindre le plus de jeunes possible. De plus, je leur demande de finaliser les fiches incomplètes et d'encercler les idées qui leur plaisaient. La main d'écriture différente et les couleurs des crayons utilisés permettent de voir facilement que les propositions viennent d'une autre personne. Les élèves aiment tellement cette activité d'appréciation que je leur offre la possibilité de regarder plus d'une fiche. Ce partage d'opinions sur les créations des autres apporte beaucoup d'informations sur le type de personnages affectionnés par les jeunes. Lors du processus d'écriture, il n'est pas question d'utiliser l'ensemble des idées partagées sur une fiche, mais bien de m'en inspirer sans en conserver toutes les caractéristiques et en les associant à celles d'autres personnages. Par exemple, un personnage de femme âgée et menteuse, proposé par un ou une élève, inspire celui d'une grand-mère pour l'écriture d'un de mes textes.

À la fin de cet atelier, je tiens une première discussion de groupe, aux écoles du Havre et Gabriel-Le Courtois, inspirée des découvertes faites à partir de leurs réponses au questionnaire anonyme. En discutant, le lieu de la chambre est abordé en tant qu'endroit important pour les jeunes. Il en ressort que c'est un endroit de la maison qui leur appartient et où ils et elles se sentent bien. À cet égard, Elsa Ramos cite un jeune disant « ma chambre c'est le chez-moi chez mes parents. Le chez-moi, chez-moi. Parce que chez mes parents c'est chez moi » (Ramos, 2011, p. 15). Les élèves avec qui je discute parlent comme ce jeune de l'importance de la chambre à coucher pour avoir la paix. Ce besoin est d'autant plus significatif quand ils ou elles reçoivent de la visite. Il est également question de la décoration selon leur goût. Dans le même ordre d'idée, de Singly défend l'idée que pour la réalisation de soi, l'individu doit disposer d'un pouvoir sur lui-même, lequel lui permet de déterminer ce qui est bon pour lui (de Singly, 2006, p. 359). La chambre des adolescents et adolescentes représente le lieu où ils et elles expriment leur autonomie et leur identité, ouvrant ainsi une possible réalisation de soi. Cet endroit n'est toutefois pas retenu pour l'une des courtes présentées dans ce mémoire, mais pourrait se retrouver dans un futur texte. Les situations des quatre courtes formes créées à partir de ma recherche cadrent davantage avec d'autres lieux : une rue de quartier résidentiel (*Les bonbons ou la vie*), une cuisine ou un salon (*La story de mamie*), une école (*Laissez-moi sortir d'ici*) et un magasin (*Sous influences*). Plusieurs lieux intéressants sont découverts grâce aux discussions et au questionnaire, comme les magasins ou l'école, et m'inspirent pour les courtes formes actuelles. Les centres d'achats ou autres sites publics comme les cafés, les cinémas et les parcs sont d'autres emplacements nommés à quelques reprises qui pourront, au même titre, servir de cadre pour de futurs textes.

3.2.2.3 Troisième rencontre

C'est lors de cette visite que les ateliers d'improvisation débutent. Lors d'un entretien avec Dominique Mahyeux, la psychologue Nathalie Sevilla affirme que si l'écriture est exécutée pour les adolescents et les adolescentes, il importe de les alimenter lors d'exercices d'improvisation pour que leur jeu et leurs inventions soient inspirants en retour (Mahyeux, 2018, p. 130). C'est pourquoi il faut bien choisir les thèmes de ces improvisations et avoir une idée de ce qu'on aimerait apprendre. Je choisis donc les miens dans l'intention de les mener à me révéler leurs intérêts et en m'inspirant des réponses au questionnaire complété par les élèves ou les discussions lors de la première rencontre de médiation.

Dans un premier temps, les élèves créent des tableaux vivants. Cet exercice consiste à créer une image dans l'espace avec les corps des participants et des participantes. Une chanson, choisie parmi les favorites

proposées préalablement par les élèves du groupe, sert de fond sonore. L'exercice se déroule ainsi : un ou une élève adopte une démarche ou une attitude physique incluant des détails mettant en évidence ce qui est représenté. Une fois arrivé dans l'espace qui sert de scène, l'élève prend une pose fixe telle une statue. Les élèves participent successivement et rejoignent les autres dans l'espace scène. Quand tous les élèves ont pris place, leurs positions dans l'espace de jeu offrent un tableau vivant. Les sujets suivants sont retenus pour chacun des tableaux : leurs intérêts (sports, arts, passe-temps préférés), leur idée d'un adolescent ou d'une adolescente populaire ou « *cool* », la personnalité de leur meilleur ami ou de leur meilleure amie et finalement la vision qu'ils et elles pensent que les autres ont d'eux et elles.

Par la suite, les élèves improvisent des situations à partir des phrases suivantes : « Ce n'est pas juste », « Je ne suis pas d'accord », « Tu n'es pas *game* », « Je n'aime pas ça », « Tu m'énerves ou ça m'énerve », « Où as-tu mis mon ou ma... » et « Ça m'impressionne ». Dans l'intention de permettre à chacun et chacune de s'amuser autant que désiré, je ne donne pas de nombre limite de participants ou participantes. À ma grande surprise, à l'école Gabriel-Le Courtois, une dizaine d'élèves prennent part aux improvisations. L'accumulation d'interprètes et de discours simultanés créent une cacophonie en raison de leur manque d'expérience. La difficulté à comprendre ce qui se passe nuit à la prise de notes de données de création, et ce, même en revisionnant les captures vidéo. Dans les autres groupes, la participation est plus réduite et je n'ai pas à mettre de nombre maximum de participants et participantes pour que les prestations soient compréhensibles. La dernière activité d'improvisation est en duo. Dans un débat portant sur des sujets choisis, un ou une élève adopte un point de vue favorable à la proposition et l'autre s'y oppose. Je sélectionne ces derniers au regard des revendications fréquemment entendues dans le discours de mes anciens et anciennes élèves. Les sujets dont il est question sont les préoccupations environnementales, les écoles non mixtes, une augmentation du nombre de périodes de sports à l'école et, pour finir, le port des camisoles à bretelles de type « spaghetti » ou les chandails laissant paraître le ventre et le nombril. Tant pour les improvisations sur les thèmes que pour celles de type débat, la durée est en général de trois minutes.

Plusieurs personnages d'adultes sont interprétés dans les présentations, et ce, à chaque école. C'est à ce moment que la réflexion sur l'inclusion d'adultes à l'intérieur de mes courtes formes naît, alors que j'avais prévu l'éviter le plus possible. L'idée de l'exagération des situations incluant des adultes, pour les rendre absurdes ou rigolotes, vient également de ces expérimentations. De plus, puisque j'invite les élèves à ne pas se censurer, je réalise le désir d'utilisation de mots encore interdits au moment d'entrer au secondaire,

tel que « ta gueule ». Ils et elles ne poussent pas leur liberté d'expression jusqu'à utiliser les jurons, mais les jeunes mentionnent que ceux-ci forment des composantes importantes dans leur manière de s'exprimer. Sans insérer de gros mots, il apparaît possible d'ajouter certaines expressions pour plaire aux élèves. La jeunesse adolescente du premier cycle du secondaire s'approprie le langage que plusieurs adultes utilisent, mais jugent inapproprié pour les enfants. On peut imaginer que c'est parce qu'elle aspire à ressembler aux adultes. Comme mentionné au chapitre un, s'affirmer en élaborant ses propres choix suscite la réalisation de soi. Tel que noté précédemment, il m'importe que les activités de médiation théâtrale de ma recherche soient bénéfiques pour les participants et participantes. Par conséquent, il est légitime de se demander si le respect de leur requête d'inclure des expressions considérées inappropriées, par leurs parents ou le corps enseignant, leur permettrait une affirmation de soi tant lors de l'interprétation qu'au niveau de la représentation de leur génération. Au demeurant, cette question reste en suspens car les jurons ne sont pas inclus dans mes courtes formes. Leur utilisation peut s'avérer utile pour démontrer le caractère grossier d'un personnage; or mes personnages n'ont pas cette nature et je ne vois pas l'utilité d'insérer les jurons à leurs répliques autrement que pour plaire. Ce n'est pas une raison suffisante pour prendre une décision qui peut entraîner la restriction de l'usage de mes courtes formes dans certaines écoles.

3.2.2.4 Quatrième rencontre

Pour cette dernière rencontre de la première phase de mon projet avec les élèves, nous regardons des extraits de pièces de théâtre professionnelles sur la plateforme *Scène en images* du site Internet de l'Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ). Le choix des extraits repose sur diverses techniques de jeu et des thèmes variés comme la guerre, les droits des filles ou l'affirmation des adolescents et adolescentes afin de les mettre en contact avec des pratiques contemporaines variées. Ces passages sont également de genres différents tels que la comédie et même l'horreur. Les élèves font l'appréciation d'extraits des pièces suivantes : *Je suis William* de Rébecca Déraspe présentée par le Théâtre Le Clou!, *Ceux qui n'existent pas* de Pascal Brullemans présentée par Dynamo Théâtre, *Le poids des fourmis* de David Paquet présentée par le Théâtre Bluff et *Terrain glissant* de François Ruel-Côté présentée par le Théâtre La moindre des choses. L'objectif est de savoir, dans un premier temps, si les élèves arrivent à s'identifier à ces textes, leurs personnages et les thèmes, et finalement ce qui leur plaît ou leur déplaît dans les propositions.

La pièce que les élèves apprécient le moins est *Je suis William*. L'inclusion de chansons déplaît à la majorité des jeunes. Un élève l'associe même aux émissions pour enfants. Les jeunes de 12 à 15 n'acceptent pas que les adultes les considèrent encore comme des enfants ou les associent à ce qu'ils et elles considèrent enfantin. Je peux le constater dans mes discussions avec eux et elles, entre autres, quand nous parlons de leurs expressions et mots adolescents. L'importance de la distinction se révèle dans leur affirmation que certaines choses ne se disent plus à leur âge. Cette catégorisation de la pièce comme appartenant à l'univers des enfants, telle que perçue par les participants et participantes, fait obstacle à leur capacité à s'y identifier. Pour compléter leur appréciation de l'extrait de la pièce *Je suis William*, il est à noter que les aspects historiques et l'époque de la pièce sont identifiés dans deux écoles comme étant des caractéristiques rebutantes. Selon un élève, il est moins intéressant pour des jeunes de son âge de jouer des situations d'un temps passé, car il leur est plus difficile de s'y identifier. À Sainte-Anne-des-Monts, les élèves trouvent que ce n'est pas assez drôle, alors qu'à l'école du Havre on aime l'humour qui ponctue ce texte dramatique même si ce n'est pas une comédie. De plus, à l'école du Havre, la moitié des élèves aime le langage soutenu. Ce constat m'ouvre une porte vers l'utilisation d'un registre langagier raffiné pour un personnage spécifique de l'une de mes courtes formes. Dans une des écoles, l'époque de la pièce est appréciée bien qu'il soit mentionné que les thèmes plus actuels sont mieux et leur permettent plus facilement de s'identifier aux personnages. Un élève ajoute qu'il est moins sensibilisé à ces personnages de « l'ancien temps » et moins inspiré pour les interpréter, bien qu'il aime tout de même voir une pièce de cette époque. Finalement, il y a consensus pour affirmer que « c'est un sujet plus adulte ».

La pièce que les élèves préfèrent est *Le poids des fourmis*. Une élève de Sainte-Anne-des-Monts affirme que c'est une critique de la société et que tout est vrai. Elle la trouve drôle et préoccupante. Elle aime la révolution adolescente présentée, mais aurait désiré que ce soit un peu plus dynamique. D'autres élèves nomment que les adultes sont drôles. Quand je leur demande si jouer des adultes plus caricaturaux, comme ceux-ci, les intéresse, la majorité répond positivement. C'est ici que ma décision d'inclure des personnages adultes à mes courtes formes se concrétise. Une élève s'exclame qu'elle aimerait jouer cette pièce parce que c'est la réalité de nos jours, parce qu'un des personnages est une adolescente et parce que c'est drôle. Un autre élève mentionne que cette pièce démontre bien que la communauté adulte infantilise souvent les préadolescents et préadolescentes. Cela rejoint les propos de de Singly. Les commentaires suivants ressortent également : l'école comme lieu principal dépeint bien leur univers, le langage familier est plus facile à travailler et les représente plus, de même que leur réalité, les réactions exagérées sont appréciées et les moments humoristiques sont préférés. À l'école du Havre, une élève

nomme qu'elle peut se reconnaître dans le personnage parce que c'est une adolescente comme elle. Cela confirme ma vision première suggérant que les adolescents et les adolescentes aiment jouer des personnages de leur âge, auxquels ils et elles peuvent s'identifier.

3.2.2.5 Cinquième rencontre

Cette dernière rencontre s'effectue une fois que l'analyse des données est terminée et qu'une première version des courtes formes est écrite. Six mois après la quatrième rencontre, le moment pour les élèves d'en faire la lecture est arrivé. Il leur est précisé que ces versions ne sont pas finales et que leurs commentaires serviront à nourrir la réécriture. Des volontaires font la lecture à voix haute de la première courte forme, puis une brève discussion d'appréciation suit. Le processus se répète pour les courtes formes suivantes et la période se termine sur une rétroaction écrite (voir annexe E). Dans ce retour à l'écrit, les élèves répondent à des questions, notamment quel est leur texte et leur personnage préférés. Je leur demande d'être honnêtes et de ne pas se censurer. Ce n'est pas l'heure de me lancer des fleurs, mais bien de me transmettre des informations qui alimenteront la réécriture menant à une version finale.

3.2.2.6 Rencontres individuelles

Environ un mois après les premières rencontres avec les élèves et après avoir pris le temps de consulter plus en profondeur les réponses au questionnaire et les fiches de personnages créées par les élèves, je vais faire des rencontres individuelles dans les deux écoles où c'est possible selon le cadre éthique. Je rencontre trois élèves de l'école du Havre sur l'heure du midi : un garçon et deux filles, dont une issue de la diversité culturelle ayant des parents nés dans un autre pays que le Canada. De plus, je fais trois rencontres à distance par le biais de la plateforme Teams avec trois élèves de Sainte-Anne-des-Monts. Sans l'avoir décidé consciemment, c'est encore un garçon et deux filles avec qui je discute. Dans un premier temps, je fais part aux six élèves de quelques traits de personnalité de personnages récurrents dans les fiches : un personnage âgé au tempérament difficile, un ou une jeune populaire que tout le monde aime, un méchant ou une méchante égocentrique et un personnage absurde et un peu niais. Puis, je vérifie leur intérêt à les interpréter. Je leur présente ensuite des personnages issus des fiches de personnages créés par les participants et les participantes. Je sélectionne les fiches que je trouve les plus inspirantes, qui provoquent d'emblée des idées pour mes courtes formes. Je veux savoir si mes inclinations sont partagées. La première fiche est celle d'un personnage âgé avec une personnalité déplaisante. Si le garçon de l'école du Havre exprime que c'est toujours « *nice* » à jouer, celui de Sainte-Anne-des-Monts semble y voir moins d'intérêt sans aller jusqu'à dire qu'il ne voudrait pas l'interpréter. La majorité des filles a

beaucoup d'intérêt pour un tel personnage. Le personnage masculin de 20 ans, vilain et maladroit, fait l'unanimité chez les garçons. L'un d'eux ajoute qu'il aime bien jouer les personnages crédules et ridicules. L'opinion va dans le même sens quand on parle de personnages adultes : entraîneurs ou entraîneuses de sports ou enseignants et enseignantes. À l'école du Havre, le personnage du spectre ne semble pas d'un grand intérêt, mais à Sainte-Anne-des-Monts, oui. La mère surprotectrice et sans humour ne retient pas leur intérêt. La jeune femme de 28 ans, organisée et brillante, qui trompe son mari avec son patron, semble créer de l'intérêt chez la majorité des filles. Il est intéressant de voir ce qui leur plaît : par exemple les personnages âgés et détestables, les naïfs, les vilains qui sont maladroits, les adultes crédules et ridicules. Il importe de souligner que, de manière générale, les personnages comme la mère surprotectrice et sans humour ou le personnage jeune et populaire que tout le monde aime sont moins appréciés. Peu après ces rencontres, j'entreprends le travail d'écriture d'une courte forme incluant deux personnages que les six élèves aiment et qui me stimulent : une grand-mère hypocrite et un père crédule.

Les questions que j'aborde par la suite avec ces élèves sont les suivantes : te sens-tu plus libre maintenant que tu fréquentes une école secondaire ? As-tu des règles à respecter, si oui, lesquelles ? Quel est ton plus grand sujet de discordance avec tes frères et sœurs ? Et avec tes amis ? Te considères-tu autonome ? Indépendant ou indépendante ? Quelle est la différence entre les deux ? Si les réponses à ces questions contribuent à la relation intersubjective entre ces participants ou participantes et moi et que la discussion est très enrichissante pour mieux les connaître, les données recueillies m'influencent peu lors de mon processus d'écriture. Je dois tout de même mentionner que de savoir que les jeunes de cet âge ont toujours des restrictions en ce qui a trait à l'utilisation de leur cellulaire m'influence pour la relation entre un personnage adolescent et un père d'un de mes textes.

3.3 Analyse des données

J'obtiens beaucoup de données de création pertinentes grâce à la recherche inductive que j'effectue sur le terrain en collaboration avec les élèves lors des activités de médiation théâtrale. Ces dernières fondent une base solide pour l'écriture de mes courtes formes. Les réponses au questionnaire, la rétroaction – par laquelle les élèves m'informent de leurs préférences et me confirment leur appréciation de mon travail – et les partages lors des discussions sont des mines d'or remplies de belles pépites inspirantes. Les activités

d'improvisation ne sont pas celles qui génèrent le plus de données à utiliser pour ma création de courtes formes, mais elles permettent aux élèves d'apprécier mes visites et de se dévoiler avec plus de facilité.

À partir des réponses au questionnaire et des discussions avec les élèves, j'utilise la théorie ancrée pour analyser les données et découvrir les récurrences afin de constituer des tableaux de contraintes. Il y en a un pour les traits de personnalité, un pour les lieux, un pour les rêves ou objectifs, un pour les secrets, un pour les parts obscures ou côtés sombres de leur personnalité, un pour les phobies, un pour les activités préférées et un pour les péchés mignons (voir annexe D). À l'aide de ces tableaux, j'obtiens un portrait de ce qui intéresse les élèves de 12 à 15 ans en 2025. Ce dernier me permet d'intégrer des éléments obtenus par le contact avec les élèves, dans mes courtes formes. J'utilise la théorie ancrée pour analyser les propositions qui reviennent plus souvent dont les adultes crédules et les centres d'achats ou différents lieux de consommation. Sans grande surprise, les réseaux sociaux sont souvent associés aux activités, aux péchés mignons, aux rêves ou objectifs et même aux secrets et aux parts obscures. Puis, je fais des choix en fonction de mes inspirations personnelles. Avant de débiter mon processus d'écriture, je découpe les tableaux et je place les mots de chaque catégorie dans des contenants. L'objectif est de piger des mots de deux ou trois catégories en guise de contraintes pour débiter l'écriture d'une courte forme. La visée est de m'aider à créer des histoires à partir d'un point de départ. Toutefois, je me laisse de laisser le hasard choisir pour moi et éventuellement je choisis mes contraintes moi-même selon des choix qui m'apparaissent plus logiques. Je situe ainsi les personnages d'influenceuses d'un de mes textes dans un magasin.

J'analyse inductivement et recense une liste de mots et expressions employés par les jeunes de 12 à 15 ans, partagés dans les questionnaires ou entendus pendant les activités de médiation théâtrale. La liste de mots sert pour donner un style adolescent aux textes en tentant d'écrire dans un langage usuel pour eux et elles. Leur manière de s'exprimer, celle de leur génération et dans laquelle ils et elles se reconnaissent, est ainsi utilisée. L'objectif demeure toujours de stimuler les jeunes pour qu'un désir d'interpréter les courtes formes naisse à leur lecture.

Au moyen des fiches de personnages, je trouve des types de personnages qu'ils et elles aimeraient jouer et des idées qui servent d'amorce à la création de mes personnages. Les moments partagés avec les élèves confirment que l'humour et la comédie sont des éléments importants pour les jeunes. C'est une constatation que Mariette Théberge partage par le témoignage d'un élève qui dit « J'aime ça faire rire le

monde, pis quand le monde rit, ça t'encourage à continuer » (Théberge, 2005, p. 29). Selon ce que cet élève et ceux et celles avec qui je m'entretiens expriment, c'est la comédie qui les attire le plus. Il est intéressant de constater que, pour motiver des personnes peu attirées par l'interprétation théâtrale, l'humour peut être un outil efficace. Je peux également constater, à l'aide des réponses au questionnaire, que la majorité des participants et participantes connaissent la série *Brooklyn nine-nine* sur Netflix et que plusieurs l'aiment beaucoup. Il s'agit d'une série policière américaine; une comédie à l'humour absurde dont le personnage principal est un jeune détective immature possédant un talent certain pour la résolution d'enquêtes. On y retrouve l'humour et les adultes candides que plusieurs jeunes affectionnent. L'écoute de cette série s'avère être une découverte intéressante et cette dernière devient l'une de mes sources principales d'inspiration. Dès l'écoute du premier épisode, j'ai des idées de situations et de personnages. Le ton humoristique apprécié des amateurs est facile à comprendre et très évocateur pour moi.

Les données témoignent de l'observation qui permet de mieux connaître les adolescents et les adolescentes du premier cycle du secondaire. Elles permettent aussi de faire des liens avec les lectures scientifiques à leur sujet, notamment en lien avec leur identité, l'étape de vie où ils et elles se situent et leurs intérêts puisque qu'il semble que la reconnaissance de ce qui intéresse un individu présente une perception de lui-même (De Singly, 2018). Bref, cette collecte me donne l'occasion d'atteindre mon objectif de mieux connaître ceux et celles pour qui j'écris.

CHAPITRE 4

CRÉATION

Ce chapitre révèle la pierre angulaire de ma recherche : la partie création. Les rencontres avec les élèves m'inspirent quatre courtes formes de théâtre qui représentent le résultat de ma recherche-création : *Les bonbons ou la vie*, *La story de Mamie*, *Laissez-moi sortir d'ici* et *Sous influences*. L'itinéraire créatif du projet, l'intention initiale et la démarche d'écriture suivent la lecture des quatre courtes formes. Puis, cette section du mémoire se termine avec le portrait de la dernière rencontre avec les élèves. Je fais des liens entre les données de création, les personnages, les situations présentes dans mes textes et mes choix de création. La lecture préalable des brèves pièces permet au lectorat d'établir aisément les corrélations avec celles-ci.

4.1 Courtes formes

Ci-bas se trouvent les versions finales de mes courtes formes. Elles sont issues d'un long processus de création qui est exposé ensuite. Mes pièces sont écrites de sorte que tous les personnages puissent être féminins ou masculins en changeant uniquement les pronoms puisque les prénoms ne sont pas genrés. J'ai comme projet de regrouper mes courtes formes dans un recueil de textes accessible aux enseignants et enseignantes. Une explication dans l'introduction exposera cette possibilité de changer le genre. Dans un souci de lecture fluide et pour éviter que les lecteurs et lectrices ne perdent le fil de l'histoire, la forme masculine est employée pour le premier texte, *Les bonbons ou la vie*, dont les personnages sont trois adolescents. Cela dit, en changeant les pronoms, le texte pourrait être interprété par trois filles, deux filles et un garçon ou encore deux garçons et une fille. La courte pièce qui suit a pour titre *La story de Mamie*. Ici, uniquement le personnage de *l'ado* peut être interprété par un garçon ou une fille. Les deux autres sont genrés. La troisième courte forme est *Laissez-moi sortir d'ici*. Dans cette version, les personnages sont masculins, mais ils pourraient être féminins. Lors de son écriture, j'imagine le personnage du spectre genré et masculin. Toutefois, rien n'empêche qu'une fille interprète le Spectre sans avoir à essayer d'être plus masculine et sans utiliser de clichés. La version actuelle de *Sous influence* a des personnages féminins, mais ceux-ci pourraient être masculins.

CHARLIE : *Adolescent intimidateur qui pourrait être déguisé en punk des années 80 arborant la coiffure avec une bande de cheveux dressés au centre du crâne et les côtés rasés.*

LOU : *Ami de Alix et souvent souffre-douleur de Charlie. Il est déguisé en Pikachu.*

ALIX : *Ami de Lou et de moins en moins ami avec Charlie. Il est déguisé en un personnage de film à la mode.*

Alix et Lou entrent sur scène avec leur sac de bonbons d'Halloween.

ALIX

Es-tu *down* pour une petite vengeance ?

LOU

Je sais pas.

ALIX

T'es pas tanné de faire rire de toi par ce coq-là ?

LOU

Ben oui. Qu'est-ce que tu veux faire ?

ALIX

C'est sûr qu'y va vouloir nous niaiser avec la maison abandonnée. Cette année, c'est à notre tour de rire de lui. Je suis allé la visiter avec mon père.

LOU

Insane ! Comment ça ?

ALIX

Les propriétaires veulent la vendre pis c'est lui qui va la rénover avant.

LOU

Les propriétaires fantômes ?

ALIX

C'est le meilleur ami de mon père qui habitait là quand il était petit pis c'est lui le propriétaire astheure.

LOU

OK, fait que c'est quoi ton plan ?

ALIX, voyant Charlie arriver

Fais juste embarquer dans mon histoire...

CHARLIE, arrivant de la coulisse

Hey *checkez* ça ! J'en ai jamais eu autant à une seule place !

Charlie fait un son de coq pour montrer qu'il est content.

LOU

Wesh¹, mais c'est pas juste ! Elle t'en a donné plus qu'à moi !

CHARLIE

Tiens gros bébé, je te donne mes M&M's.

LOU

Cool !

ALIX

Anyway y'est allergique.

LOU

T'es allergique aux M&M's?

CHARLIE

T'es vraiment cave. Ben non, aux arachides !

Alix dépasse la maison abandonnée, Lou le suit.

CHARLIE

On dirait que vous en avez oublié une.

Lou et Alix se regardent, complices.

ALIX

Tu vois ben qu'il y a personne. On va aller ramasser des bonbons dans les maisons où on sait qu'il y a du monde ? Hein ?

¹ Ou c'est pas cool ou autres

LOU

Ouin.

CHARLIE

Vous avez peur ? (*Il fait le son d'une poule.*)

ALIX

Bah, j'ai juste la flemme². Y'a beaucoup de marches. C'est sketch³.

CHARLIE

C'est ça que je dis. T'as peur.

ALIX

Ah ouin ? Non seulement je vais aller frapper à la porte, mais si personne répond, j'entre.

LOU

Hein ? Ben voyons !

ALIX

C'est correct.

LOU

T'es vraiment pas obligé.

ALIX, *impatience avec Lou qui semble avoir oublié leur idée de revanche*
Inquiète-toi pas, ça va ben aller.

LOU, *s'en rappelant soudainement*

Oh ! Oui, c'est vrai ! (*Alix lui jette un regard meurtrier.*) Je veux dire, t'as raison. Ça va ben aller. En plus, c'est le meilleur ami de ton...

Alix tousse et en profite pour bousculer Lou un peu et lui faire comprendre de se taire.

CHARLIE, *n'ayant rien vu et se moquant*

Es-tu allergique aux défis, big⁴ ? Si tu rentres pour vrai, je te donne la moitié de mon sac de bonbons.

² Être trop paresseux

³ Ou dangereux ou risqué ou autres

⁴ Mon ref, mon frère ou man

Alix s'avance vers la maison et met le pied sur la galerie. Le plancher craque.

ALIX, feignant d'avoir peur
AHhhhhhhh !

LOU, feignant également, mais maladroitement
Ah !

Alix jette un regard de reproche à Lou. Charlie fait un son de poule pour se moquer d'Alix, qui s'avance alors et frappe à la porte.

CHARLIE
Y'a personne. Ça dead⁵, va falloir que tu rentres.

Alix ouvre la porte et entre. Il se place de manière à ne pas être vu et referme la porte dans un claquement, ce qui donne l'impression qu'il s'est fait capturer.

ALIX, voix hors champ
Ahhhhh !

LOU, criant
Alix ?

Un temps, puis Lou regarde Charlie.

CHARLIE
Merde !

LOU
Va lui ouvrir la porte.

CHARLIE
Vas-y toi.

LOU
T'as peur ?

⁵ Ou c'est nice ou c'est cool ou autres

CHARLIE

Pffft ! (*Lou s'avance vers la maison, mais Charlie le pousse, passe devant et essaye d'ouvrir la porte.*) Je suis pas capable...

LOU

C'est vraiment pas drôle !

CHARLIE

Je suis sérieux. La porte est comme barrée.

LOU

La maison l'a mangé !

CHARLIE, *apeuré*

Qu'est-ce que tu racontes ?

LOU, *frappant à la porte et donnant même des coups de pied.*

Ouvrez ! Laissez sortir mon ami !

CHARLIE

Tu devrais aller voir si y'a une porte en arrière.

LOU

Pourquoi tu y vas pas toi ?

CHARLIE

Maudit peureux !

LOU

Moi, je pense que c'est toi qui as peur...

CHARLIE, *orgueilleux*

Pas rapport !

Charlie sort de scène comme pour aller voir dans la cour. Lou va cogner à la porte.

LOU

Y'est parti dans cour. Qu'est-ce qu'on fait astheure ?

ALIX, *sortant de la maison en riant.*

La caille⁶ l'a mangé, c'était trop bon ça ! Pis quand tu l'as accusé d'avoir peur, j'aurais payé pour voir sa face !

Lou, fier, rit un peu avec Alix, mais son malaise revient rapidement.

LOU

Il va vouloir nous tuer quand il va s'apercevoir qu'on s'est foutu de sa gueule.

ALIX, *il tchipe*⁷ *ou fait un son montrant qu'il s'en moque.*

Je m'en fous.

LOU

Pas moi.

ALIX

T'as pas à avoir peur de lui.

LOU

C'est son frère qui me fait peur.

ALIX

Depuis quand y'a un frère ?

LOU

Ben depuis toujours. (*Un temps.*) J'ai entendu sa daronne⁸ dire que son frère allait venir passer la fin de semaine chez eux.

ALIX, *s'impatientant*

Ok, pis qu'est-ce que ça change ?

LOU

Son frère c'est le capitaine des Titans.

ALIX

Pis ? Moi je suis capitaine de...

⁶ La maison

⁷ Il fait un son qui montre son désaccord.

⁸ Ou mère

LOU

Les Titans, c'est l'équipe de football du Cégep de ...

ALIX

Ok, on va aller lui dire que c'était une blague pis qu'on voulait la tester sur lui avant de la faire à d'autres *kids* pour voir si ça marchait. Il va trouver ça drôle, non ?

LOU

Hum... Peut-être que si tu lui dis qu'il peut garder son sac de bonbons...

On entend un cri provenant de l'arrière de la maison.

ALIX

Ah !

On entend un autre cri. Alix décide d'aller voir ce qui se passe dans la cour.

LOU

Qu'est-ce tu fous ? On va aller voir un daron⁹ pis on va lui demander de venir nous aider.

ALIX

Pis si jamais c'est lui qui nous niaise cette fois-ci ? Il va pouvoir rire de nous autres jusqu'à la fin du secondaire.

LOU

Je gage qu'il va lâcher l'école avant la fin de son secondaire deux...

ALIX

Ouin, mais j'aime quand même mieux aller voir. Il y a un boisé en arrière.

LOU

Sérieux ?

ALIX

Envoye, viens-t'en !

⁹ Ou un parent

Alix sort de scène pour aller derrière la maison. Lou ne bouge pas. Il est comme paralysé.

Un temps.

TROIS FINS POSSIBLES :

FIN # 1

LOU, s'adressant à Alix

Est-ce que tu vois quelque chose ? Alix, es-tu encore là ? Au secours ! La maison a mangé mon ami¹⁰ !

Lou prend son courage à deux mains et décide d'aller voir ce qui se passe derrière la maison. Il a à peine fait deux pas qu'on entend des coups frappés à la porte par l'intérieur. Lou va rapidement ouvrir la porte. Charlie et Alix sortent à la course, puis ils figent sur place et se mettent à reculer au ralenti en criant, comme aspirés par la maison. Lou se fait également aspirer puis la porte se referme violemment. Trois secondes plus tard, la porte s'ouvre sur Charlie qui se fait recracher par la maison.

CHARLIE, après avoir composé le 911 sur son cell

Mes amis se sont fait manger par... euh, c'est pour signaler une disparition.

FIN #2

LOU, s'adressant à Alix

Est-ce que tu vois quelque chose ? Alix, es-tu encore là ?

Lou prend son courage à deux mains et décide d'aller voir ce qui se passe derrière la maison. Il a à peine fait deux pas qu'on entend des coups frappés à la porte par l'intérieur. Lou va rapidement ouvrir la porte. Charlie et Alix sortent à la course, puis ils figent sur place et se mettent à reculer au ralenti en criant, comme aspirés par la maison, puis la porte se referme violemment. Trois secondes plus tard, la porte s'ouvre sur Alix qui se fait recracher par la maison.

LOU et ALIX, se regardant paniqués.

Au secours ! La maison a mangé mon ami¹¹ !

¹⁰ Ou mon pats ou mon chum

¹¹ Ou mon pats ou mon chum

FIN #3

LOU, s'adressant à Alix

Est-ce que tu vois quelque chose ? Alix es-tu encore là ? Au secours ! La maison a mangé mon ami¹² !

On entend Charlie crier de l'intérieur de la maison. Alix revient en courant. Puis, on entend une voix caverneuse qui fait un bruit semblable à de la dégustation ou un « hum », qui vient de la maison.

LOU et ALIX

As-tu entendu ça ?

Ils courent pour aller ouvrir la porte et aider Charlie, mais une fois la porte ouverte, la maison les aspire à l'intérieur, la porte se referme brutalement, puis on entend la maison digérer.

¹² Ou mon pats ou mon chum

LA GRAND-MÈRE : *Elle feint une incapacité physique et un besoin de prise en charge pour mieux abuser de l'hospitalité de son fils. À partir du moment où l'ado dépose ses bonbons, elle va lui en voler subtilement.*

LE PÈRE : *Grand naïf, il a gardé son cœur d'enfant et il n'a aucune autorité.*

L'ADO : *Adolescent.e exaspéré.e par son père et sa grand-mère, qui n'est pas complètement dupe de l'état de sa grand-mère.*

Le père et l'ado entrent dans la maison. L'ado dépose son sac d'école par terre et un sac de bonbons sur une table. L'ado sort pour aller dans sa chambre, pendant que le père ouvre le réfrigérateur et regarde pour trouver quelque chose à se mettre sous la dent. L'ado revient et cherche son chandail. La grand-mère arrive, mais n'entre pas dans la maison.

LA GRAND-MÈRE, transportant un sac de sport et une boîte de gâteaux achetés Tabasco que ça fait du bien la Zumba ! Une chance que Raymonde m'a convaincue de suivre le cours avec la gang. (Voyant le père et l'ado dans la maison.) Sont déjà arrivés eux autres ! Pas moyen d'avoir la paix 5 minutes, ils sont toujours ici. Quand est-ce que je vais pouvoir écouter Occupation Double ? J'ai même pas eu le temps de mettre les gâteaux au four en plus. Respire ma Rolande, respire ! (Elle prend la pose de l'arbre en yoga et respire.) C'est quand même pas si pire quand on pense au prix d'une résidence. (Réalisant qu'elle porte encore ses vêtements de sports.) Tabasco ! Je peux pas rentrer habillée comme ça ! (Un temps.) J'ai peut-être plus 20 ans, mais ça doit être comme le vélo entrer par une fenêtre; ça doit pas se perdre !

Elle entre en catimini pour se rendre dans sa chambre se changer.

LE PÈRE, voyant un moule à gâteau
Regarde, je pense que ta grand-mère voulait nous faire des petit gâteaux.

L'ado tchipe ou fait un « pffft » ou tout autre son qui manifeste son désaccord.

L'ADO

Elle a juste voulu donner l'impression qu'elle allait en faire. Elle fait jamais rien!

LE PÈRE

C'est vrai, mais

L'ADO

Wow ! C'est ben la première fois que t'es d'accord avec moi.

LE PÈRE

Ta grand-mère est en perte d'autonomie. Elle est pas ici pour nous servir, elle est ici parce qu'on peut pas la laisser toute seule à s'ennuyer dans un foyer pour personnes âgées. C'est à nous autres de s'occuper d'elle.

La grand-mère est entrée sans que les deux autres ne la voient et a eu le temps de manger un ou deux des bonbons de l'ado. Quand ils la regardent, elle marche lentement et semble souffrir à chaque respiration.

L'ADO, *continuant à chercher pendant leur discussion*

As-tu vu mon hoodie d'OD ?

LA GRAND-MÈRE

C'est quoi ça un didodé ?

L'ADO

Mon hoodie d'OD.

LE PÈRE

Son chandail d'Occupation double. Tu sais l'émission de télé-réalité qu'elle...

LA GRAND-MÈRE

Ah ! L'émission avec une gang de jeunes qui font juste se chicaner sur des niaiseries pis qui nous font accroire qui vivent ça pour de vrai pis que c'est pas déjà toute organisé ? Je pense que je l'ai lavé avec tes bobettes qui trainaient par terre. À ton âge, tu devrais savoir mieux t'essuyer. C'est par normal de faire des traces de break de même. En tout cas, moi j'aurai pas la force de les frotter comme ça ben souvent.

LE PÈRE, *simultanément avec l'ado*

Maman...

L'ADO, *simultanément avec le père*

Mamie !

LA GRAND-MÈRE

Il est dans la sècheuse.

L'ADO, à son père

Non ! Toute une perte d'autonomie !

Elle sort chercher son hoodie. La grand-mère en profite pour voler d'autres bonbons sur la table.

LE PÈRE, à sa mère

Désolé, elle est ...

LA GRAND-MÈRE

En pleine crise d'adolescence.

LE PÈRE

Tu sais ce que c'est...

LA GRAND-MÈRE

Hummm. *(Pour plaisanter, la grand-mère fait un signe avec ses doigts qui démontre qu'elle s'y connaît un tout petit peu. Un temps.)* Je vous dérange. Je vais bientôt me trouver une belle résidence où je vais manger mou, où le menu sera pareil d'une semaine à l'autre, où je vais me faire dire quoi faire pis...

LE PÈRE

Y'a jamais été question que tu partes d'ici. Elle va s'habituer.

LA GRAND-MÈRE

Quin... *(Elle regarde un album photos. Elle lui montre une photo de lui petit.)* Le temps où tu étais mon bébé est loin. Aujourd'hui t'es un père, pis moi je suis une vieille décrépète.

LE PÈRE

O maman !

Loin d'être décrépète comme vous le dites
De toutes les grandes dames, ma favorite
Comme papa le disait...vite : *(Rapidement.)*
Je t'aime en bébitte
T'es ma dynamite

LE PÈRE ET LA GRAND-MÈRE

Près de toi mon cœur palpète
Tu me donnes envie de manger des patates frites

L'ado revient sur ces mots.

L'ADO

Ark.e ! (La lettre finale est prononcée.)

L'ado ressort aussitôt. La grand-mère et le père rient. Puis, le père va près des coulisses pour parler à son enfant comme si elle était dans sa chambre. Pendant ce temps, la grand-mère photographie des photos de l'album avec son cellulaire. Pendant la discussion entre le père et l'ado, elle s'occupera sur son cellulaire.

LE PÈRE, pas autoritaire

Oublie pas que tes heures de réseaux sociaux sont terminées pour aujourd'hui. Si tu veux écouter une émission, ça va être dans le salon mon bébé.

L'ADO, revenant s'installer au salon

Arrête de m'appeler de même !

LE PÈRE

Je le sais que t'aimes pas ça, mais tu vas toujours rester mon...

L'ADO

Qui est-ce qui a effacé mes émissions d'OD ? Il reste juste la dernière ! Mamie, c'est-tu toi...

LE PÈRE

Ta grand-mère sait pas comment l'enregistreur fonctionne. Si c'est elle, c'est clairement par erreur.

LA GRAND-MÈRE

T'auras juste à les *streamer* ! (Le père et l'ado la regardent, abasourdis. Elle réalise qu'elle en a trop dit.) Ou « *steamer* », j'suis pas ben bonne avec ces affaires-là, mais tu parlais de ça au téléphone l'autre jour.

L'ADO

Je parle jamais au téléphone.

LA GRAND-MÈRE

Ah ben, tu t'en rends peut-être pas compte, mais quand tu tapotes un message, tu parles en l'écrivant.

L'ado regarde son père qui fait un signe d'approbation. Pendant ce contact visuel, la grand-mère en profite pour déguster d'autres bonbons tout en continuant à prendre des photos de photos. L'ado, frustrée, se renferme et texte.

LE PÈRE, à son enfant

Hey ! Qu'est-ce qui se mange, porte le nom d'un vent qui pue pis que t'as jamais senti ?

L'ADO

J'ai plus 5 ans pour rire de tes blagues de pets.

LA GRAND-MÈRE

On dit un gaz, pis ça se mange pas.

LE PÈRE

Oh que oui, ça se mange ! Si c'est.... un pet de sœur ! *(Il rit aux éclats.)*

L'ado se lève pour fuir son père et surprend sa grand-mère la main dans son sac de bonbons.

L'ADO

Mamie !

LA GRAND-MÈRE

Quoi ? J'suis juste là. T'as pas besoin de crier.

L'ADO

Papa, elle a toute mangé mes jujubes !

Le père se lève, ramasse un sac de bonbons qu'il avait en réserve dans une armoire, va à la table, prend le reste des jujubes de l'ado et se les met tous dans la bouche.

LE PÈRE, la bouche pleine

Je pensais que c'était les miens. Attends ! *(Il prend un verre opaque et y place son sac de bonbons.)* Tu te souviens comment je suis bon en magie ? *(Il montre le verre à l'ado, qui ne le regarde pas vraiment, et marmonne une formule magique.)* Me regardes-tu ?

L'ADO

Oui, oui.

LE PÈRE, *patiemment*

Qu'est-ce qu'on a dit pour les réseaux sociaux ?

L'ado regarde le père. Ce dernier place sa main sur le dessus du verre, le retourne et le glisse sur la table. Puis, il enlève le verre, libérant le sac de bonbons.

LE PÈRE

Tadam !!!

La grand-mère applaudit comme une enfant. L'ado prend le sac de bonbons et retourne s'asseoir, frustrée.

L'ADO, *voyant des photos sur les réseaux sociaux*

What the f...

LE PÈRE, *avertissant doucement*

Hey !

L'ADO

Mamie ! C'est cringe¹!

LA GRAND-MÈRE

Bon, qu'est-ce que j'ai fait encore ?

L'ADO

As-tu vu la photo qu'elle a mis dans sa *story* ?

LE PÈRE

Sa quoi ?

L'ado montre son cellulaire à son père.

LE PÈRE

Maman !

LA GRAND-MÈRE

Qu'est-ce qu'y a ?

¹ Ou malaisant

LE PÈRE et L'ADO

Je suis tout nu (e) !

LA GRAND-MÈRE

C'est juste des photos de bébés dans leur bain. Toute ma gang de Zumba trouve que vous vous ressemblez beaucoup.

LE PÈRE et L'ADO

Ta gang de Zumba ?

LA GRAND-MÈRE

Tabasco !

LE SPECTRE : *Enfermé dans l'école depuis 250 ans. Il voudrait s'échapper, mais pour y arriver, il doit arriver à faire ressentir sa présence à un humain.*

ÉLÈVE DE SEC.2 : *Il fréquente cette école et est membre de l'équipe de soccer¹ de l'école. Ses parents l'ont obligé à emmener leur neveu au premier entraînement². Il n'a pas envie de l'avoir dans les pattes.*

COUSIN : *Cousin de l'élève, il débute son secondaire à la même école et souhaite faire partie de la même équipe.*

On entend la cloche annonçant la fin des classes. Le spectre sort des coulisses et se rend à l'espace casiers en desserrant sa cravate.

LE SPECTRE

Déjà une première journée d'école terminée ! À la fin de ce jour, le carillon doux de la cloche m'attriste. Le même qui annonçait pourtant ce matin un nouvel espoir anticipé tout l'été. Je déteste cette solitude dans laquelle la fin des classes me plonge.

Les deux élèves arrivent.

LE SPECTRE

Qui va là ? Oh ! c'est l'élève dont l'amie avait dit à sa mère qu'elle ne voulait pas devenir médecin comme elle.

L'ÉLÈVE, *tout en mangeant un muffin*

Faque ici c'est la bibliothèque pis au fond du corridor il y a l'infirmerie.

LE SPECTRE, *s'approchant d'eux*

Le fils de tes voisins a-t-il été acquitté finalement ? Et ton crush³ t'a-t-elle enfin regardé ? Parlé ? Vu ? Je veux tout savoir ! (*Remarquant le cousin*) Qui est-ce ?

¹ Ou d'un autre sport, d'une troupe de théâtre, d'un club d'arts ou d'échecs

² Ou audition, ou autres

³ Personne attirante

COUSIN

C'est-tu moi ou il fait froid tout à coup ?

L'ÉLÈVE

Il va falloir que tu t'habitues. Le chauffage fonctionne pas toujours super bien.

COUSIN.E

Ça doit être les fenêtres parce que c'était plus comme un courant d'air.

LE SPECTRE, en aparté

Ça y est ! (*S'adressant au cousin.*) Le frisson spectral engendré par ma présence invisible a parcouru ton être jusqu'à glisser le long de ta nuque pour te révéler ma présence. Je suis ivre, je jubile ! C'est l'extase qui mène au Nirvana du bonheur, de la joie béate !

COUSIN

Y'a l'air bon ton muffin. L'as-tu pris à la cafétéria de l'école ?

LE SPECTRE

Bonjour ! Je m'appelle Arlequin et j'attends ce moment depuis bientôt 250 ans.

L'ÉLÈVE

Non, c'est ma mère qui l'a fait. Y'est au chocolat...

LE SPECTRE

Tu m'as senti, je sais que tu m'as détecté !

L'ÉLÈVE

Elle met aussi des morceaux de caramel croquant pis même que là...

LE SPECTRE

Maintenant tu dois me voir, non ?

L'ÉLÈVE

...elle m'a fait une surprise pis elle a rajouté des morceaux de biscuits Oréo. Hum !

Il se lèche les doigts sachant très bien qu'il provoque l'envie.

LE SPECTRE

Même pas un tout petit peu ?

COUSIN

Est-ce que la cafétéria est ouverte ?

L'ÉLÈVE

Elle ouvre juste la semaine prochaine. C'est pour ça que ma mère m'a donné un muffin. Elle dit qu'à notre âge, il faut pas avoir l'estomac vide, surtout avant une activité.

COUSIN

Comme je dîne jamais, d'habitude je vais à la cafèt après l'école me chercher quelque chose avant mon parasco. Sinon, je meurs avant le souper. (*Il rit.*)

LE SPECTRE

Tu as faim ! Il fallait le dire. J'ai exactement ce qu'il te faut.

Il sort.

L'ÉLÈVE

En tout cas, moi j'ai l'estomac équipé pour scorer⁴. Va falloir aller au gymnase⁵ pour être prêts. Je pense que je vais passer me prendre un autre muffin à mon casier avant.

COUSIN

T'en as d'autres ?

L'ÉLÈVE

J'ai fait des réserves !

⁴ Ou performer ou autres

⁵ Ou à l'auditorium ou autres

Ils se dirigent vers le casier de l'élève où il prendra son deuxième muffin dans son sac d'école.

LE SPECTRE, *revenant avec un énorme sac de pop-corn au beurre*
J'espère que tu aimes le maïs soufflé au beurre.

COUSIN, *se retournant vers le spectre*
Trouves-tu que ça sent le pop-corn ? (*Il rit en se retournant vers l'élève.*)

LE SPECTRE, *lui passant le pop-corn sous le nez*
Mais oui ! Hume son odeur alléchante !

L'ÉLÈVE
Tu hallucines.

LE SPECTRE
Pas du tout !

COUSIN, *reprenant le contrôle de sa main*
C'est mon imagination qui me joue des tours. Papa dit souvent que j'en ai beaucoup.

LE SPECTRE, *lui parlant à deux pouces du visage*
Non, non, non, non, non ! Ce n'est pas ton imagination.

COUSIN
Par exemple, depuis tantôt j'ai une drôle d'impression. Comme si on nous espionnait.

LE SPECTRE
Je ne vous espionne pas. J'avoue que je suis un peu curieux et que j'aime vous entendre raconter vos... Quoi ? Tu as dit que tu...

L'ÉLÈVE, *tendant de l'effrayer*
Remarque qu'il y en a qui disent que l'école est hantée. Ils parlent d'un fantôme maléfique qui cherche à voler le corps d'un élève pour revenir à la vie.

LE SPECTRE

C'est totalement faux! Je veux simplement sortir d'ici. Faites un petit effort pour me voir et je disparaîtrai ensuite aussi vite que je suis apparu.

L'ÉLÈVE

Il y en a même qui l'ont déjà entendu jouer du piano dans le local de musique le soir.

COUSIN

Est-ce qu'il y en a qui l'ont déjà vu ?

LE SPECTRE

Malheureusement, non.

L'ÉLÈVE

Je pense pas. Il paraît qu'il joue tout le temps la même vieille toune. Tu sais celle que grand-maman nous avait montrée ?

COUSIN

Lettre à Élise ? Est-ce que grand-maman t'a déjà raconté que Beethoven l'a composée en s'inspirant d'une lettre d'amour qui avait été écrite pour son arrière-arrière-arrière-arrière...

Le ventre du cousin gronde.

L'ÉLÈVE

C'est-tu ton ventre qui fait ce bruit-là ? As-tu faim ? Veux-tu un muffin ?

LE SPECTRE

Alors tu ne plaisantais pas ma chère Élise ! Beethoven s'est vraiment inspiré de la lettre que je t'avais écrite !

COUSIN

Oui, y'ont l'air vraiment bons.

LE SPECTRE

Attendez ! Vous êtes donc les descendants de ma tendre, de ma précieuse et élégante Élise.

L'ÉLÈVE, *regardant dans son sac en avalant sa dernière bouchée*
Oups, finalement c'était mon dernier. Faut y aller. (*Il s'arrête.*) Ah oui, j'oubliais.
Avant la pratique⁶, il faut que tu réussisses l'initiation. C'est important que tu sois à la hauteur si tu veux que la gang te respecte.

Les deux élèves se déplacent comme s'ils continuaient la visite de l'école.

COUSIN

Si y'a un concours de qui mange le plus de hot-dogs ou de poutine, je suis partant.

L'ÉLÈVE

Non, c'est pour voir qui a le plus de courage... qui va rester le plus longtemps dans le local de musique.

LE SPECTRE

Ne t'en fais pas. Je serai avec toi.

COUSIN, *se tournant vers le spectre*

Quoi ?

LE SPECTRE

Tu m'as entendu !

L'ÉLÈVE

Tu sais, t'étais pas obligé de t'inscrire à mon école pis t'es pas obligé de faire la même activité que moi. Si c'est tes parents...

COUSIN, *tout en regardant autour*

Personne m'oblige, j'ai vraiment envie d'embarquer dans l'équipe.

LE SPECTRE

Ici.

⁶ Ou audition ou autres

L'ÉLÈVE

T'es certain ? Ayt⁹. On arrive justement.

LE SPECTRE

Il m'a presque vu. Mon Élise, si tu peux faire quelque chose pour aider le fruit de ta descendance à me voir...

L'ÉLÈVE

C'est le temps de montrer ce que t'as dans le ventre !

Il ouvre la porte du local de musique.

L'ÉLÈVE

Go

COUSIN, *les yeux fermés*

O.K.

L'élève le pousse à l'intérieur, puis ferme la porte.

COUSIN, *les yeux toujours fermés*

Ah! J'ai pas peur, j'ai pas peur, j'ai pas peur...

LE SPECTRE

Je ne te veux aucun mal moi. Ton cousin dit des bêtises.

COUSIN, *essayant de se convaincre*

Peut-être que si je joue un peu de piano, le fantôme va voir qu'il y a déjà quelqu'un pis qu'y viendra pas. Je sais pas si je suis capable de me rappeler la chanson d'Élise.

LE SPECTRE

Le titre est *Lettre à Élise*¹⁰.

⁹ Ou *all right* ou O.K.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=-XBnXmanolw>

Le cousin essaye de jouer la mélodie sur un piano, qui peut être imaginé. Il a de la difficulté à se rappeler. Le spectre chantonne la mélodie et le cousin se joint à lui. Le spectre commence ensuite à jouer la pièce sur le piano. Le cousin voit le mouvement sur le clavier.

COUSIN, *reculant d'un pas*
Wo !

Le spectre continue à jouer la pièce les yeux fermés, absorbé par la musique. Le cousin se frotte les yeux.

COUSIN, *se parlant à lui-même en panique*
C'est sûr que j'hallucine ! (*Un temps.*) Je le sais ben que mon cousin veut pas de moi dans sa gang... C'est probablement ma tante qui lui a promis un nouveau cell ou une autre bébelle s'il acceptait de m'emmener au camp d'entraînement¹¹.

LE SPECTRE

Eh bien, je suis content que tu voies clair dans son jeu.

COUSIN

C'est sûr que je vois clair dans son jeu. (*Le spectre ne réalise pas tout de suite que l'élève lui répond en quelque sorte.*) En plus, je le sais qu'il en avait d'autres muffins dans son sac. Je les ai vus même s'il a ben essayé de les cacher.

LE SPECTRE, *se détournant du piano pour regarder l'élève*
Évidemment, ta tante...

COUSIN

Ouin, ma tante lui en a donné plus pour qu'il partage avec moi c'est sûr.

Le spectre et le cousin se retournent lentement l'un vers l'autre.

LE SPECTRE

Mais tu me vois !

¹¹ Ou audition ou autres

COUSIN

Oui, mais je comprends pas trop...

LE SPECTRE, *lui prenant la main*

Bonjour ! Je m'appelle Arlequin, premier professeur de musique de cette école. J'attends ce moment depuis bientôt 250 ans !

COUSIN

250...

L'ÉLÈVE, *ouvrant la porte*

Pis, ça va ?

COUSIN, *au spectre*

Ma grand-mère m'a parlé d'un prof de musique qui a inspiré *Lettre à Élise* de Beethoven. C'était l'amoureux de mon arrière-arrière-arrière-arrière...

Voyant son cousin parler seul, l'élève se racle la gorge afin d'attirer son attention.

COUSIN

Est-ce que c'est vous ?

L'ÉLÈVE

À qui tu parles ?

COUSIN, *pointant son nouvel ami*

Je parle à Arlequin.

L'ÉLÈVE, *riant jaune parce qu'il ne voit personne*

T'essayes de me faire peur ? Tu veux te venger.

LE SPECTRE

Ça, c'est une bonne idée !

Il lance un objet au cousin, qui l'attrape et lui lance à nouveau. L'élève suit des yeux l'objet projeté. Le spectre lance finalement l'objet à l'élève qui l'attrape et le relance aussitôt pour s'enfuir en criant. Le spectre et le cousin rient.

LE SPECTRE

Merci de m'avoir libéré. *(Il tire sa révérence puis disparaît en coulisse.)*

COUSIN, *ne comprenant pas trop*

De rien. Merci à vous. *(À lui-même, face public)* J'imagine que je vais pouvoir faire l'équipe astheure.

SQUAT FIT LADY : *Jeune influenceuse de catégorie Fitness et sports. Elle débute et cherche à être connue et à faire de l'argent.*

MORGAN TOPSHAPE : *Influenceuse de catégorie Fitness et sports. Elle est suivie par une communauté depuis deux ans et offre habituellement du contenu pertinent.*

Les deux premières répliques sont dites simultanément.

SQUAT FIT LADY

Hey la gang ! Aujourd'hui on est en direct de la vente d'entrepôt de Pro Move Vibes ! Avec mon code promo, tu peux obtenir jusqu'à 25% de rabais supplémentaires. Si tu trouves ça *insane* autant que moi : *like*, commente, partage et...

MORGAN TOPSHAPE

Yo ! J'espère que vous allez bien ! Franchement, moi ça va plus que bien. Je suis chez Pro Move Vibes pour leur super vente et *guess what* ? Avec mon code promo, tu peux obtenir jusqu'à 25% de rabais de plus sur les articles déjà en soldes ! Oublie pas de commenter et...

SQUAT FIT LADY & MORGAN TOPSHAPE

Stay tuned pour avoir mon code promo !

Les deux voient le même vêtement en même temps et s'en approchent.

SQUAT FIT LADY, *utilisant un ton trop gentil*
Sorry, je l'ai vu en premier !

MORGAN TOPSHAPE, *bête*
Anyway, ça va être trop grand pour moi.

SQUAT FIT LADY, *utilisant un ton trop gentil*
Les muscles, ça prend de la place.

MORGAN TOPSHAPE, *bête*
La graisse aussi.

Les deux abandonnent le vêtement. Elles textent chacune de leur côté. On entend le son des notifications de Morgan TopShape.

SQUAT FIT LADY

As-tu essayé le nouveau gym d'à côté ?

MORGAN TOPSHAPE

Oui.

Son de notification. On sent le malaise de Squat Fit Lady.

SQUAT FIT LADY

C'est vraiment *hot*. (*Morgan TopShape ne lui répond pas alors elle commence un nouveau live.*) Je suis toujours à la vente d'entrepôt de Pro Move Vibes. J'aimerais bien savoir d'où tu me regardes. Dis-le-moi dans les commentaires. Je vais avoir des cadeaux pour ceux qui vont me suivre jusqu'à la fin.

MORGAN TOPSHAPE

Tu peux pas finir ton *live* comme ça.

SQUAT FIT LADY

C'est quoi le problème ?

MORGAN TOPSHAPE

T'as dit que tu donnerais des cadeaux à ceux qui te suivraient jusqu'à la fin pis t'as arrêté ton *live*.

SQUAT FIT LADY

Oh !

MORGAN TOPSHAPE

C'est quoi ton but au juste ? T'entraînes-tu pour vrai au moins ?

SQUAT FIT LADY

Ben, je viens de m'inscrire au gym à côté.

MORGAN TOPSHAPE, *choisissant un chandail rouge et blanc*

Je le savais ! Encore une débutante qui veut juste jouer à la vedette pis faire du *cash* !

Son de notification. On sent, encore une fois, le malaise de Squat Fit Lady.

SQUAT FIT LADY

En tout cas, moi je sais que si tu mets un chandail rouge et blanc avec des *shorts* bleus tu vas avoir l'air d'un drapeau de la Russie.

MORGAN TOPSHAPE

Ou de la France.

Son de notification. On sent le malaise de Squat Fit Lady.

SQUAT FIT LADY

Pourrais-tu mettre tes notifications en sourdine.

MORGAN TOPSHAPE

Jalouse ?

SQUAT FIT LADY

J'ai reçu 45 *likes* dans les 30 dernières secondes. C'est pas ça le problème.

MORGAN TOPSHAPE

C'est quoi d'abord ?

SQUAT FIT LADY

Laisse faire.

MORGAN TOPSHAPE

T'as juste à réactiver le son de tes notifications pis t'entendras plus les miennes.

SQUAT FIT LADY

Je peux pas.

MORGAN TOPSHAPE

Tu sais pas comment ?

SQUAT FIT LADY, *murmurant*

Je suis misophone. Les sons me...

MORGAN TOPSHAPE

Ok, t'es pas obligée d'entrer dans les détails. Je suis pas psy pis...

SQUAT FIT LADY

J'ai pas besoin d'un psy. J'aime juste pas les sons de notifications. Ça me donne le ick¹.

MORGAN TOPSHAPE, *riant*

Ça part mal pour devenir influenceuse !

¹ Ou ça m'écoeure ou ça me dégoûte

SQUAT FIT LADY

Ça serait ben pire si j'étais glossophobe.

MORGAN TOPSHAPE

Glossophobe ?

SQUAT FIT LADY

C'est la peur de parler en public.

MORGAN TOPSHAPE, *montrant une camisole à trous*

Ça, ça fit. Non ?

SQUAT FIT LADY

Oh *my god* ! Enlève ça de ma vue ! Je suis aussi tryphobobe.

MORGAN TOPSHAPE

Inquiète-toi pas, c'est pas dans mes plans de te tripoter.

SQUAT FIT LADY

Arrête de niaiser pis ...

MORGAN TOPSHAPE, *montrant la camisole*

C'est-tu de ça que t'as peur ?

SQUAT FIT LADY, *murmurant*

J'ai peur des trous.

MORGAN TOPSHAPE, *trop fort*

T'as peur des trous !

SQUAT FIT LADY

Chutttt! (*Un temps.*)

MORGAN TOPSHAPE

Tu sais que t'es *fucking weird*?

Elle s'éloigne de Squat Fit Lady exaspérée, mais revient aussitôt et la saisit par les épaules pour la placer rapidement devant elle. S'en suit un jeu de cache-cache, pendant les prochaines répliques, dans lequel on sent le désir de Morgan Topshape de se cacher et celui de Squat Fit Lady de lui nuire.

SQUAT FIT LADY

Qu'est-ce tu fous ? Es-tu en train de développer une phobie d'être vue ? Genre la scopophobie ?

MORGAN TOPSHAPE

Arrête ! Je veux pas qu'elles me voient.

SQUAT FIT LADY

Qui ? La vendeuse ? Ok, c'est la scopophobie des vendeurs. Tu tolères pas qu'on te mette de la pression. Je comprends, moi non...

MORGAN TOPSHAPE

Veux-tu ben arrêter de bouger ! Elles me suivent partout ! Je commence à penser...

SQUAT FIT LADY

Peut-être que si je savais de quoi tu parles je pourrais t'aider.

MORGAN TOPSHAPE

Les deux filles...

SQUAT FIT LADY

Tu te caches de tes followers ? C'est pas ça que tu veux, être suivie ?

MORGAN TOPSHAPE

Oui, mais non. Cette année elles commencent le Cégep. Où est-ce qu'elles se sont inscrites ? À St-Laurent, comme moi ! Elles magasinent à la même friperie que moi, vont aux mêmes cinéma, café, centre d'achats, parc, *name it* ! Pis toujours en même temps que moi ! Je pense que si je décidais de visiter la maison du Diable, elles me suivraient.

SQUAT FIT LADY

Quin, c'est intense... Je pourrais faire diversion pis...

MORGAN TOPSHAPE

Oui ! Fais semblant d'être une vendeuse pis je vais sortir pendant qu'elles me voient pas.

SQUAT FIT LADY

Moi, je veux ben t'aider, mais qu'est-ce que tu me donnes en échange ?

MORGAN TOPSHAPE

Qu'est-ce tu veux ?

SQUAT FIT LADY

Que tu me présentes dans ton prochain *live* ?

MORGAN TOPSHAPE

No way !

SQUAT FIT LADY, *initiant un départ*

En tout cas, ça m'a fait plaisir de te rencontrer...

MORGAN TOPSHAPE

Ok, ok, ok.

Squat Fit Lady crie de joie.

MORGAN TOPSHAPE

Chuttt ! Si elles me voient à cause de toi, tu peux oublier ce que je viens de dire.

Squat Fit Lady cache Morgan derrière elle. Elles peuvent effectuer quelques mouvements, semblables à des pas de danse, pour démontrer que Squat Fit suit le déplacement des deux followers et s'assure que Morgan demeure imperceptible.

SQUAT FIT LADY

Ok, c'est beau. Elles sont parties.

Morgan Topshape soupire de soulagement.

SQUAT FIT LADY

Où est-ce qu'on fait ça ?

MORGAN TOPSHAPE, *levant les yeux aux ciel*

T'es prête? (*Squat Fit Lady fait signe que oui.*) Hey! J'espère que vous allez toujours bien. Je suis encore chez Pro Move Vibes et le 25 % de rabais pour mes *followers* est actif jusqu'à la fin de la journée. Si vous passez bientôt, vous aurez peut-être la chance de rencontrer Squat Fit Lady.

SQUAT FIT LADY

Hey salut la gang ! J'espère que tu vas bien. Je suis Squat Fit Lady, je t'invite à me suivre sur Insta, Youtube ou Tik Tok, hashtag..

MORGAN TOPSHAPE

Oui, c'est ça. Suivez-la! C'est... (*Regardant son téléphone.*) Hey salut Charlie, merci pour ton cœur pis ton feu. Tu connais Squat Fit Lady? C'est la cousine de Shahin Ouest² ?!?

SQUAT FIT LADY

Abonne-toi à mes comptes !

MORGAN TOPSHAPE, rapidement

Pis, oubliez pas de *liker* pis de commenter!

Elle termine le live.

SQUAT FIT LADY

Check ça ! J'ai eu comme 20 nouveaux followers depuis le début de notre live.

MORGAN TOPSHAPE

Ça fait longtemps que t'es la cousine de Shahin Ouest ?

SQUAT FIT LADY, riant

Toi, est-ce que ça fait longtemps que t'es la fille de ta mère ? C'est presque mon frère. Il était tout le temps chez-nous parce que ses parents étaient souvent en voyage d'affaires. (*L'ignorant volontairement.*) Un cœur pis un feu, deux autres, pis encore deux autres, pis...

Les deux prochaines répliques sont simultanées.

MORGAN TOPSHAPE,

Pourrais-tu me le présenter ?

SQUAT FIT LADY

Je peux te le présenter si tu veux.

MORGAN TOPSHAPE

Sérieux ?

SQUAT FIT LADY

J'ai quoi en échange ?

MORGAN TOPSHAPE

Ce que tu veux !

² Ou un autre influenceur populaire

SQUAT FIT LADY

*Cool ! (Elle commence un live) Hey tout le monde ! As-tu vu qui est avec moi ? On a décidé de faire équipe! (Morgan s'étouffe.) Suis TopShape et Lady sur les réseaux. Ensemble on est puissantes, ensemble on va de l'avant ! Hydrate-toi bien, évite les *cheat meals* et serre les abdos !*

MORGAN TOPSHAPE

Hey Vaness, tu suis Squat Fit Lady, *nice* !

SQUAT FIT LADY

Bienvenue Vaness, je débute, mais avec Morgan, ça devrait faire du feu ! Passe nous voir !

MORGAN TOPSHAPE

Tu pourras venir t'acheter cette magnifique camisole trouée (*Squat Fit Lady s'éloigne en l'entendant.*) ou encore une casquette perforée pour l'aération pendant ton training. Assurément, avec mon rabais, t'auras pas de trous dans ton budget. Mon code promo pour toi aujourd'hui : trou...vaille ! *Like* et partage ! (*Elle termine le live.*)

SQUAT FIT LADY, se moquant et jouant la douce vengeance

Bon, maintenant que tes *followers* me suivent, j'ai plus besoin de toi.

MORGAN TOPSHAPE

Hey toi! Attention, je pourrais réactiver mes notifications!

4.2 Intention initiale

C'est avec le dessein d'écrire plusieurs courtes formes et de créer un recueil que j'entreprends cette recherche-crédation en souhaitant offrir un point de départ stimulant pour le travail d'interprétation des élèves du premier cycle du secondaire. Le concept originel consiste à créer des histoires à deux ou trois personnages dans des textes d'une durée de cinq minutes ou moins. Mon expérience d'enseignante me permet d'affirmer que les élèves du premier cycle du secondaire se laissent facilement intimider par la longueur des textes et des répliques. C'est la raison pour laquelle je prévois privilégier la stichomythie comme procédé afin d'éviter les tirades et les monologues. En dépit du fait que les jeunes soient enclins à préférer la comédie, et avec le but de rejoindre tous les adolescents et adolescentes, quelques courtes formes dramatiques ou comédies dramatiques sont envisagées. Parfois, dans leur processus d'identification, des personnes adolescentes traversent une période de remise en question de leur identité de genre. C'est pourquoi dès la phase initiale, le choix d'une écriture non genrée est fait par souci de respecter les personnes non binaires. De même, cet élément syntaxique d'inclusion de tous les genres permet aux jeunes interprètes d'adapter le genre du personnage à leur guise. L'intention première est de créer exclusivement des personnages adolescents. Déjà, les histoires doivent s'apparenter à leur contexte de vie pour qu'ils et elles s'y identifient. Au bout du compte, la plupart de ces variables sont conservées lors de l'écriture des courtes formes.

4.3 Démarche d'écriture

Suite à la quatrième rencontre avec les élèves, nourrie de la collecte de fragments de pensées et de rêves adolescents, j'entreprends l'écriture de mes courtes formes théâtrales pour jeunes interprètes. Je choisis mes paramètres : duo et trio de personnages, durée d'environ cinq minutes, inclusion d'une majorité de personnages adolescents et choix de thèmes. Je commence à écrire avant d'avoir trouvé une méthode pour utiliser mes données de création. Ainsi, je crée mes premiers textes à partir d'idées glanées parmi les données inclassées, les fiches de personnages et des idées qui apparaissent pendant mes rencontres avec les élèves. Le 31 octobre 2024, un début de triologue prend forme. Une rencontre avec des élèves quelques jours plus tôt met en lumière leur intérêt pour les lieux abandonnés. Ce type de lieu, combiné à l'ambiance de cette journée de fête d'Halloween, me donne l'idée d'adolescents ou adolescentes faisant la collecte de bonbons. Bien que ce soit une fête pour les enfants, plusieurs adolescentes et adolescentes continuent à récolter des friandises la veille de la Toussaint. Il ne faut pas que ce soit trop enfantin et c'est la raison pour laquelle je décide d'intégrer un personnage masculin méchant qu'on retrouve sur le tableau de contraintes des traits de personnalité. J'ai envie d'utiliser cette prise de parole, par le biais de la création,

pour dénoncer l'intimidation et conscientiser les jeunes. De plus, je décide d'exploiter ce thème dans cette courte forme en raison de l'importance de la reconnaissance des pairs à l'adolescence. Deux personnages prennent position et décident de donner une leçon à un intimidateur. Ce faisant, ils font un choix de filiation et un refus de continuer à supporter l'intimidation. C'est ainsi que je crée la version primaire de ma première courte forme : *Les bonbons ou la vie*. Avant d'écrire une nouvelle courte forme, je veux créer des tableaux à l'aide des réponses au questionnaire et des fiches de personnages créés par les élèves. Une fois classées dans des tableaux sous différentes catégories (activités, phobies, rêves ou objectifs, péché mignon, traits de personnalité et secrets ou parts obscures), je prévois utiliser une technique de création qui consiste à tirer des contraintes au hasard pour m'offrir un point de départ.

Le survol des fiches de personnages active le processus de création de la pièce suivante. Dans *La story de mamie* l'appartenance familiale est au cœur du trio générationnel. On y voit un personnage adolescent qui cherche à se dissocier d'un père qui ne le fait plus rire et d'une grand-mère qui envahit son espace. Les contraintes de création originelles de cette courte forme sont les personnages de la grand-mère malcommode et du père candide. L'inspiration pour la situation et la création du troisième personnage s'articule autour de ces personnages. Les entretiens individuels contribuent, en outre, à éclairer ces choix puisque, après vérification, la majorité des élèves rencontrés ont le désir de les interpréter. Le personnage principal de la série *Brooklyn nine-nine* et les situations rigolotes et absurdes m'inspirent pour le personnage du père et son humour. Au moment d'écrire cette forme, ma pratique n'est pas très méthodique. Je n'ai toujours pas créé les tableaux de contraintes, donc j'entreprends encore une fois l'écriture de ce texte à l'aide de souvenirs ou en fouillant dans mes notes. Même si je ne suis pas à l'étape d'utiliser des contraintes pigées au hasard, je m'inspire principalement de ce qui sera éventuellement sur les tableaux. Le goût des sucreries est maintenant classé dans celui des péchés mignons (voir annexe D). Le personnage d'un adolescent ou d'une adolescente au tempérament irritable et à l'attitude désagréable, quant à lui, se retrouve dans le tableau sur les traits de personnalité des personnages.

Au moment d'écrire ma troisième courte forme, *Laissez-moi sortir d'ici*, je n'utilise toujours pas mes tableaux de contraintes de création puisque je n'ai pas complété le traitement de mes données. Le besoin de créer prend toute la place et l'élaboration de mes tableaux, qui seraient pourtant utiles, est perpétuellement remise à plus tard. Les informations inspirantes, qui émergent du contact avec les jeunes, nourrissent tout de même mon travail bien que, à ce moment, ma stratégie d'écriture repose essentiellement sur les fiches de personnages. Dans le cas de *Laissez-moi sortir d'ici*, c'est même le cœur

de l'idée créatrice. En effet, la fiche de personnage proposée par une élève retient mon attention par son originalité. Un spectre emprisonné dans une école depuis de nombreuses années cherche à en sortir. Pour y arriver, il doit être vu par un être vivant. Il aime écouter les histoires que les élèves se racontent, qui le divertissent au même titre qu'une émission de télé-réalité, et il joue du piano dans le local de musique de l'école. Comme il est enfermé dans une école, le choix que les deux autres personnages soient des élèves va de soi, d'autant plus que le désir de mettre la jeunesse adolescente en scène demeure. Afin de favoriser une liberté de création, l'interprète du personnage de l'élève peut faire un choix dans la caractérisation de son personnage. L'élève est présenté comme un membre de l'équipe de soccer de l'école. Néanmoins, une note en bas de page informe l'interprète que le personnage peut exercer un autre sport, faire partie d'un club d'échecs, d'une troupe de théâtre ou d'une autre activité de son choix. Les traits de personnalité du personnage peuvent diverger selon l'activité choisie pour la situation. L'interprète a la liberté d'en faire un individu plus proche de lui ou elle en choisissant de lui faire pratiquer la même activité que celle qu'il ou elle pratique. À l'inverse, il est possible de sélectionner une activité à l'opposé de lui ou elle pour construire un personnage contraire à sa propre personnalité.

Quand vient le temps d'écrire *Sous influences*, l'utilisation des tableaux de contraintes, que j'ai enfin réalisés, s'avère être une technique de création optimale. C'est la seule courte forme pour laquelle j'utilise réellement les contraintes de création en m'appuyant concrètement sur les tableaux. Toutefois, après avoir tenté de tirer au sort des contraintes que j'ai préalablement découpées à partir des tableaux, je décide finalement de les sélectionner moi-même. Je ne mets pas en question l'efficacité de cette technique pour contrer le syndrome de la page blanche. Cependant, je ne ressens pas le besoin de m'imposer l'exercice. *Sous influences* naît de plusieurs idées extraites des tableaux de contraintes : une boutique (variante du centre d'achat) pour le lieu, l'activité de magasiner, le rêve de devenir la plus grande vedette des réseaux sociaux, des phobies méconnues et le péché mignon de faire des vidéos pour les réseaux sociaux toutes les dix secondes. Toutes ces balises, combinées à la recherche sur les expressions utilisées par les influenceuses, contribuent à la dramaturgie de cette courte forme. Au moment de la présenter aux élèves, elle n'est pas complète et déjà, elle leur plaît énormément.

Pour chacun des textes, le soin d'inclure des expressions ou des mots employés par la jeunesse actuelle est constant afin d'éveiller un sentiment d'appartenance ou de reconnaissance de soi. Ceux-ci proviennent en général d'emprunts et de variantes des systèmes linguistiques du créole, de l'arabe, de l'anglais et de l'argot français utilisé par les youtubeurs. Cependant, les jeunes n'y ont pas recours uniformément. Tel

que mentionné auparavant, selon un groupe d'élèves de deuxième secondaire, certains mots ne sont plus à la mode et sont désormais utilisés uniquement par les enfants du primaire. « *Wesh* » par exemple, qui d'après les jeunes rencontrés sert surtout d'exclamation, mais qui peut être une formule de salutation amicale selon le *Dictionnaire du chilleur* (Jérôme 50, 2024). L'expression extrêmement populaire est toutefois empruntée régulièrement dans les autres groupes d'élèves ou même par de jeunes adultes. D'autres mots et expressions sont employés unanimement, dont « *ma bad* », qui est une façon de s'excuser après avoir fait une erreur, « *azed* » qui marque une approbation et être « *down* » pour faire quelque chose, qui signifie être d'accord ou prêt à le faire. Ces derniers se retrouvent évidemment à l'intérieur des courtes formes créées. Il est à noter que les mots et expressions qui sont intégrés dans les textes sont uniquement suggérés. Il m'importe que mes créations soient actuelles et stimulantes pour les jeunes d'aujourd'hui, mais je ne souhaite pas qu'elles soient désuètes dans quelques années. Il est de notoriété publique que les jeunes se plaisent à avoir recours à un langage qui leur appartient et dont les adultes ne se servent pas. Conséquemment, les nouvelles générations inventent régulièrement de nouvelles expressions qui leur sont propres. Ainsi, il est fort probable que d'ici cinq ou dix ans, les adolescents et adolescentes ne choisissent plus des mots tels que « *wesh* » ou « *azed* ». C'est pourquoi je mets des notes en bas de pages dans mes courtes formes pour expliquer certains mots, offrir des synonymes et ouvrir la possibilité d'utiliser une variante en écrivant « ou autre ». Lorsque j'aurai atteint un nombre suffisant de courtes formes pour créer mon recueil de textes, j'expliquerai cette ouverture dans mon introduction.

Pour mon processus d'écriture, je reçois un accompagnement dramaturgique. L'une de mes directrices de recherche me supervise. La rigueur, la vigilance et la perspicacité de cette observatrice entraînée m'est très précieuses. Avec son œil extérieur, elle questionne tantôt le sens de certaines situations, pointe un manque ou une incohérence, remet en question certains de mes choix, me guide dans le développement de certaines idées et m'encourage. À chaque fois, je suis surprise de ne pas avoir moi-même fait certains constats. J'apprends beaucoup par cette expérience, notamment sur l'importance d'être relue par une personne objective. Mon manque de distance critique m'empêche de constater les lacunes de ma création. Je suis surprise à la lecture des premières observations, car certains de mes personnages n'ont pas de motivation dramatique claire. C'est surprenant puisque c'est un conseil que je donne régulièrement à mes élèves en relevant l'importance pour un comédien ou une comédienne de trouver un objectif à son personnage et de s'assurer que ses partenaires de jeu en ont également un. Cet oubli de ma part alors que je guide habituellement dans cette direction démontre que l'état créatif, le désir d'entrer dans le vif de

l'action et le positionnement subjectif troublent ma réflexion au point d'oublier l'une des bases de ma propre pratique en enseignement. Je sais pourtant bien qu'il y a des règles à respecter et je les révisé lors de la lecture de *La dramaturgie : l'art du récit*, à l'intérieur duquel Yves Lavandier présente comment construire un récit et mentionne l'importance de l'objectif dans le déroulement du récit et de l'action (Lavandier, 2019). Cet ouvrage me rappelle des éléments essentiels à une bonne création dramatique : la situation qui doit comprendre un conflit, un élément déclencheur, les personnages qui doivent avoir des objectifs et le dialogue qui doit soutenir l'action. Je m'appuie sur ces éléments pour la réécriture de mes créations. C'est essentiel. Je dois faire preuve de rigueur si je veux offrir mes textes à des interprètes qui manquent parfois d'intérêt pour l'interprétation théâtrale, afin de les encourager à s'engager davantage. Grâce à l'accompagnement dramaturgique que je reçois, d'autres versions prennent forme dès la fin du mois de janvier 2025. Presqu'une dizaine de versions sont ensuite retravaillées avant d'arriver aux résultats actuels. C'est grâce à ces nombreux allers-retours que mes créations se peaufinent et que j'arrive au résultat final.

Les courtes formes divergent de mes intentions initiales. Lors de l'amorce de cette recherche, il est prévu qu'elles aient une durée de cinq minutes afin d'éviter le découragement devant la tâche de mémorisation de nombreuses répliques. La stichomythie doit également être privilégiée. Bien que ces intentions de création soient valables, mes courtes formes durent parfois jusqu'à dix minutes et certaines répliques s'éloignent de la stichomythie. Il est, par instant, difficile de respecter mes contraintes en lien avec la longueur du texte et des répliques. Afin d'aller au bout d'une idée, il est parfois nécessaire de prolonger un texte ou une réplique pour assurer la compréhension ou la qualité du discours et de l'action. Cela permet de développer les caractéristiques de certains personnages, par exemple, la première réplique du Spectre dans *Laissez-moi sortir d'ici* qui explique sa séquestration dans l'école et la première réplique de la grand-mère dans *La story de mamie* qui dépasse les dix lignes, mais qui démontre bien la nature du personnage. De plus, les répliques plus longues permettent de varier le rythme et de laisser place à l'émotion comme celles du cousin à la fin de *Laissez-moi sortir d'ici*. Dans le même ordre d'idée, je veux éviter les didascalies le plus possible. Elles sont toutefois essentielles par moment, notamment pour clarifier la finale de *Les bonbons ou la vie* puisque la maison est un personnage fantastique qu'on ne voit pas agir. Il est essentiel de bien diriger les comédiens et comédiennes dans leurs actions afin que le public comprenne et que l'illusion de la maison vivante fonctionne. Il apparaît tout de même improbable que les didascalies incluses briment la liberté de création des élèves. Elles sont uniquement présentes afin de leur permettre de comprendre certaines situations et ne leur imposent aucune action ou émotion. Elles se

présentent plutôt comme des guides qui, sans imposer, soutiennent les propos des personnages. D'ailleurs, dans *Sous influences*, elles sont utilisées pour éviter de contraindre les actions des interprètes. Elles décrivent une situation, mais laissent les interprètes les jouer à leur guise. Au départ, l'inclusion de courtes formes à caractère dramatique est envisagée et j'ai toujours l'intention d'en écrire pour mon futur recueil. Pour mon mémoire, j'ai fait le choix de créer des comédies uniquement puisque les participants et participantes ont un fort penchant pour la comédie et que j'écris seulement quatre textes. De plus, la volonté de créer des personnages principalement adolescents et celle d'exclure les adultes ou les personnes du troisième âge s'avère inutile puisque la croyance que les élèves ne peuvent se reconnaître que dans des personnages de leur âge est une fausse piste. D'autant que les jeunes rencontrés aiment beaucoup jouer des adultes. C'est le personnage adulte trop proche de leur figure parentale et trop près de leur réalité familiale qui a un effet répulsif. Cela dit, les adultes qui provoquent des situations rigolotes ou absurdes leur plaisent. Exit le parent autoritaire, à moins qu'il ait un air maladroit ou un trait dont on puisse se moquer. De la même manière, il est mentionné que les désagréments vécus dans leur quotidien ou les situations ordinaires formant l'essence de leurs activités journalières ne les attirent pas quand vient le temps de choisir un texte à interpréter.

Au final, ce qui émerge de l'intention initiale est la création de courtes formes incluant deux à trois personnages placés dans des contextes ou des situations qui ne sont pas trop loin de leur quotidien, mais qui s'éloignent des problèmes quotidiens ou des situations de vie ennuyante. Ce sont des expériences inédites et rigolotes que les jeunes de 12 à 15 ans aspirent à interpréter. Il s'agit également de situations impressionnantes, vécues par une connaissance qu'ils et elles admirent, et qui les anime. On parle ici de visite sur le toit d'édifices publics, de lieux abandonnés, de vie de vedettes de la télé-réalité ou d'influenceurs et d'influenceuses. Les personnages mystérieux, aux personnalités hors de l'ordinaire, les attirent également. L'envie de jouer des situations d'affront à l'autorité qui semble abusive ou dérisoire ressort également dans leurs choix de films ou de séries préférées.

4.4 Lecture et appréciation des courtes formes

Le premier groupe d'élèves lit les courtes formes dans leurs versions non genrées incluant toutes les possibilités de pronoms. Or, il s'avère que cette décision entraîne des impacts sur la compréhension des textes. Quand ces élèves lisent les courtes formes devant leur classe, ils et elles ont eu du mal à interpréter

les rôles sans s'empêtrer dans les doubles pronoms, les qualificatifs biformes ou encore l'accord féminin ajouté à chaque fois qu'un verbe est précédé de l'auxiliaire être (voir Tableau 4.1). L'objectif de l'écriture inclusive est de permettre un choix. Malheureusement, cela crée une confusion.

Tableau 4.1 Exemples de répliques non genrées

<p>« Y'est/est parti.e dans cour. Qu'est-ce qu'on fait astheure ? » (<i>Les bonbons ou la vie</i>)</p> <p>« Pis si jamais c'est lui/elle qui nous niaise cette fois-ci ? Iel va pouvoir rire de nous autres jusqu'à la fin du secondaire. » (<i>Les bonbons ou la vie</i>)</p> <p>« SQUAT FIT LADY/BOY : Jeune influenceur.euse de catégorie Fitness et sports. Iel débute et cherche à être connu.e et à faire de l'argent. » (<i>Sous influences</i>)</p> <p>« Ça part mal pour devenir influenceur.euse ! » (<i>Sous influences</i>)</p>
--

Afin de permettre aux élèves de faire des commentaires sur le contenu, soit l'histoire et les personnages, et non seulement la langue, je modifie les textes avant la visite à l'école du Havre. *Les bonbons ou la vie* devient un texte pour trois interprètes masculins et *Sous influences*, pour deux filles. Les deux autres courtes formes conservent l'écriture épïcène. Avant la lecture, un moment est également pris pour expliquer l'utilisation de l'écriture non genrée des deux formes l'ayant conservée : *La story de mamie* et *Laissez-moi sortir d'ici*. Grâce aux changements et à l'explication, les élèves des trois autres écoles font des commentaires sur le contenu plutôt que sur la forme. De plus, la nomination des personnages déterminée par des numéros dans la version de *Les bonbons ou la vie* lue à la première école est modifiée par l'utilisation de prénoms non genrés. La raison en est que ceux et celles qui la lisent dans sa première version ont du mal à identifier leurs répliques. La demande de trouver des prénoms pour les personnages vient des élèves. L'enseignante confirme que ce n'est pas la première fois qu'elle rencontre ce problème avec des élèves du premier cycle et recommande également l'utilisation de prénoms.

De manière générale, les groupes d'élèves font également beaucoup de commentaires sur l'inclusion des mots ou expressions d'adolescents et adolescentes qui sont utilisés dans les courtes formes. Les remarques incluent la correction d'erreurs de ma part en ce qui a trait à l'utilisation de leurs expressions,

par exemple « *mon ref* » (mon frère) ne se dit pas pour une fille, mais si l'expression est remplacée par « *big* », cela fonctionne pour les deux genres. Le mot « *ick* » (pour exprimer le dégoût) est surtout utilisé pour désigner des personnes et non pour des situations ou des objets. Certaines expressions proposées à une école ne sont pas utilisées dans les autres; « *c'est cringe* » (perturbant), « *pats* » (amis), « *baka* » (stupide ou gênant) et « *la caille* » (maison), par exemple. L'inclusion d'une trop grande quantité de mots et d'expressions de l'adolescence dans *Les bonbons ou la vie* est mentionnée à toutes les écoles. À l'école du Havre, un élève qui lisant ce texte devant la classe mentionne que ce n'est pas toujours naturel pour lui de dire les mots et expressions proposées dans les textes. Il y en a trop. À Sainte-Anne-des-Monts, un élève souligne l'excès d'utilisation d'expressions françaises telles « *mon ref* ». Ailleurs, certains élèves demandent des explications de mots inconnus : « *tata* » et « *wall* » (le mur sur *Facebook*) notamment.

Pour certains élèves d'origines ethnoculturelles diversifiées, la déception est palpable. Leur malaise se voit dans leurs expressions faciales qui trahissent leur désapprobation et les rires sont pratiquement absents. Comparé à l'enthousiasme des élèves d'origine québécoise, il est difficile de comprendre ce qui se passe. Au moment de faire la discussion spontanée après les lectures, une élève nomme qu'elle a l'impression que deux styles sont mélangés à cause des expressions. Elle ne précise pas, mais je crois qu'elle reconnaît sa manière de s'exprimer; en revanche, les expressions québécoises, qu'elle n'utilise pas, la désorientent. D'autres confirment partager son opinion. Pourtant, pendant mes activités de médiation théâtrale ces élèves éprouvent beaucoup de plaisir. J'ai un bon lien avec ces derniers et ces dernières et leur enthousiasme à me communiquer leurs expressions est encore plus présent que celui des autres. À ce moment, je crois que je suis sur la bonne piste pour que mon désir que tous les élèves du Québec, peu importe leur origine ethnoculturelle, puissent s'identifier à mes courtes formes. Dans l'instant, je suis très déçue de leur réaction, mais je le suis encore plus pour les participants et participantes, qui avaient sûrement des attentes après nos échanges. Après réflexion, je me demande si l'inclusion de mots propres à la culture québécoise n'est pas la raison des réserves des élèves. Je ne me suis jamais demandé si ces élèves d'origines culturelles ethnoculturelles diversifiées connaissaient des mots issus de la culture québécoise tels que « *astheure* », « *niaiser* », « *ben* », « *faque* », « *y'a* », « *écrapoutir* », « *tantôt* », « *bébelle* », « *bobettes* », « *pet* » ou « *tripoter* » par exemple. Est-ce qu'un manque de références les empêche de se reconnaître dans mes textes ? Si j'avais à recommencer, je vérifierais d'abord leur connaissance des références culturelles et leur rapport à la langue. D'un autre côté, il est important de tenir compte du fait qu'à l'adolescence, il peut être difficile de dire le contraire d'une autre personne lors

d'une discussion. Heureusement, quand j'ai l'occasion de faire la lecture des rétroactions écrites par la suite, je constate que plusieurs élèves ont des remarques constructives à faire sur mes textes.

Les commentaires sur le contenu sont essentiels pour le travail de réécriture. Il m'importe de savoir si le processus d'identification aux personnages fonctionne et si la lecture des courtes formes suscite une envie de les interpréter. Je questionne les élèves à ce sujet, une fois que l'effervescence provoquée par la lecture s'apaise. À l'école du Havre, il n'est pas nécessaire de solliciter des commentaires sur le contenu. Dès la fin de la lecture de *Les bonbons ou la vie*, un élève demande à son enseignante : « Est-ce qu'on va la présenter dans notre spectacle de fin d'année ? ». Une autre dit : « J'ai vraiment aimé la pièce et j'aurais aimé pouvoir la jouer ». La maison qui s'avère réellement hantée leur plaît particulièrement. À la suite de la lecture de *La story de mamie*, un élève d'une autre école s'exprime en disant qu'il aime vraiment ce texte et qu'il apprécie qu'il n'y ait pas trop de mots de leur langage adolescent. À l'école du Havre, un participant aime les personnages, particulièrement le côté candide du père. Il dit : « honnêtement, j'aurais vraiment aimé le jouer ». Un élève de l'école Gabriel-Le Courtois s'exclame, en parlant du texte incluant ce personnage : « C'était parfait! Il n'y avait pas trop de blagues d'ado ». De manière surprenante, des jeunes trouvent intéressante l'inclusion du langage soutenu et de mots nouveaux pour eux et elles dans *Laissez-moi sortir d'ici*. C'est particulièrement l'intégration des répliques du spectre avec son vocabulaire différent, intercalées entre celles des deux autres personnages, qui communiquent d'une manière plus familière, qui les interpelle. Un jeune de Terrebonne trouve que les expressions sont mieux placées dans ce même texte, à un point tel qu'il dit ne pas les avoir remarquées. Cela s'explique peut-être parce que, selon un autre élève, le langage des deux ados de cette courte forme ressemble plus à celui qu'il utilise. Un élève de Sainte-Anne-des-Monts, quant à lui, ne trouve pas ce texte assez drôle. Au moment de la rencontre de rétroaction, avec les élèves de la première école à l'avoir lu, la dernière courte forme *Sous influences* est à ses balbutiements. Seules les cinq premières pages sont lues et malgré cela, trois jeunes filles expriment que c'est leur préférée. Elles aiment le sujet des phobies et celui des influenceuses qui sont une référence de prédilection pour elles. L'utilisation d'un moins grand nombre de mots et expressions recueillis par le moyen du questionnaire rendrait le tout plus réaliste et ressemblerait plus à leur manière habituelle de converser. Quand les élèves de Terrebonne lisent cette pièce, elle n'est toujours pas terminée, mais est également bien accueillie. Selon leurs commentaires, elle est réaliste et drôle.

Les individus les plus extravertis de chacun des groupes prennent part activement lors de l'appréciation à l'oral. En revanche, il est plus difficile d'obtenir l'opinion de ceux et celles qui sont plus introvertis. Pour

cette raison, il est essentiel de récolter les appréciations dans une rétroaction écrite (voir Annexe E) bien que les élèves expriment oralement leur appréciation après chaque lecture. L'écriture demande une réflexion plus profonde et ce qui se dépose sur le papier n'est pas aussi spontané que ce qui est dit. Ainsi, il est légitime de croire que ce qu'ils et elles écrivent reflète vraiment le fond de leur pensée. Cela dit, les questions de la rétroaction sont construites de manière à obtenir leur avis sur ce qui leur plaît. Quand plusieurs individus mentionnent aimer un personnage, une idée ou une courte forme en particulier, cela laisse présumer que l'objectif de les interpeller est atteint. À la lueur des commentaires récoltés par les rétroactions, il est possible d'affirmer que, généralement, les courtes formes sont appréciées.

La plus critiquée est *Les bonbons ou la vie*. Selon les élèves, elle inclut trop de mots et d'expressions adolescentes proposés dans le questionnaire et les discussions. Il y a quelques commentaires à l'effet qu'elle serait pour des interprètes plus jeunes. Ces commentaires, énoncés en fin d'année scolaire par des élèves de deuxième secondaire, sont prévisibles puisque les interprètes cibles de ce texte sont les élèves de première secondaire. Malgré tout, c'est le texte préféré d'au moins cinq personnes. Les jeunes apprécient particulièrement les aspects tels l'horreur et le suspense, les différences entre les personnages, l'évolution du personnage de Charlie (l'intimidateur), la maison hantée, la vengeance des victimes, la fin qui peut être choisie et la maison qui mange les adolescents. Il est à noter que malgré les commentaires envers l'utilisation abusive de leur langage familier et adolescent, des retours positifs à ce sujet sont constatés à quelques reprises.

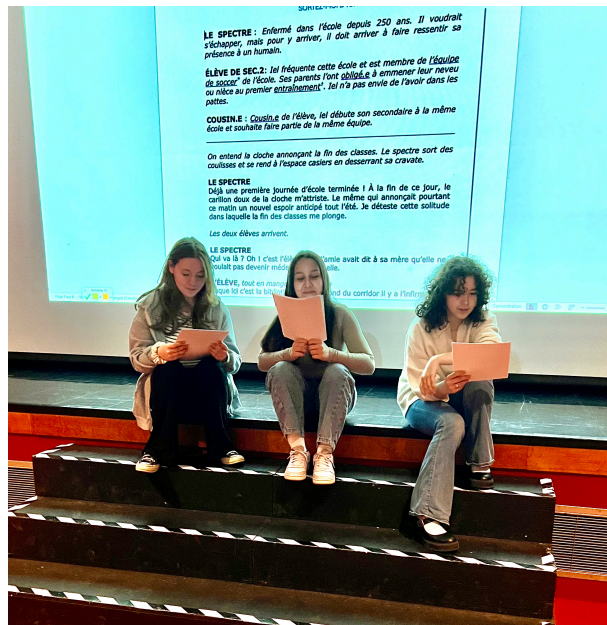
Sous influences est de loin la préférée des élèves. Parmi les remarques obtenues à l'écrit se trouvent les suivantes : « ce texte est drôle et risque plus de convenir aux adolescents », « c'est réaliste », « les personnages sont attachants ». Non seulement les personnages plaisent, mais leurs noms également. Les élèves trouvent que les influenceuses leur ressemblent. De plus, ils et elles aiment les phobies, la compétition entre les personnages, les répliques simultanées au début, les personnages absurdes et les émotions exagérées. Le lien avec les réseaux sociaux et les influenceurs et influenceuses fait fureur.

Figure 4.1 Lecture de *Sous influences* à l'école du Havre



Les deux autres courtes formes sont appréciées de la plupart des élèves. La personnalité des personnages et l'humour dans *La story de mamie* s'alignent avec les goûts humoristiques des participants et participantes. Plusieurs s'identifient au personnage de l'ado. Le père tolérant et candide leur plaît aussi, mais c'est la grand-mère qui l'emporte en gagnant le cœur des participants et participantes. Les élèves trouvent surprenants et amusants son expression fétiche (Tabasco), le vol de bonbons, le fait qu'elle se fasse passer pour plus vulnérable qu'elle ne l'est et qu'elle ne corresponde pas à l'image des personnes âgées présentées habituellement dans les pièces de théâtre. Ils et elles aiment la présence d'autres types de personnages que ceux d'adolescents ou adolescentes et la moindre fréquence de leurs expressions dans ce texte.

Figure 4.2 Lecture de *Laissez-moi sortir d'ici* à l'école Gabriel-Le Courtois



Pour ce qui est de *Laissez-moi sortir d'ici*, il ressort que le langage fonctionne mieux et ressemble à celui utilisé par les jeunes d'aujourd'hui. Un commentaire surprenant et très positif indique que quelques élèves trouvent charmant que le personnage du spectre s'exprime avec des mots qu'ils et elles ne comprennent pas. Le contraste entre le registre langagier soutenu de ce dernier et celui plus familier des deux autres personnages leur paraît aussi intéressant. C'est un pari que j'ai risqué et qui semble plaire. Les autres éléments parlants qui reviennent sont : le fait que les deux autres personnages n'entendent et ne voient pas le spectre, la relation entre le cousin et l'élève, le personnage du spectre et l'intrigue de l'histoire.

À la suite de la dernière rencontre avec les élèves et après avoir lu les rétroactions écrites, je tiens compte de certains de leurs commentaires pour effectuer quelques changements dans mes courtes formes. Par exemple, avant, *La story de mamie* avait pour titre *Sur le mur*. Cela faisait référence au mur sur Facebook. Dans mon expérimentation, je constate que les adolescents et adolescentes n'utilisent pas ce mot et que, de surcroît, Facebook n'est pas une application que la génération Alpha utilise. Pour ces raisons, je décide de remplacer « mur » par « story », un mot qui est fréquemment utilisé par cette dernière. De plus, je diminue la quantité de leurs mots et expressions dans *Les bonbons ou la vie*. Cependant, je ne tiens pas

compte de tous les commentaires des élèves, car plusieurs se contredisent. Il est possible que ce qui plaît à une personne ne plaise pas à une autre.

Dans l'ensemble, je suis satisfaite de ma démarche de création et du résultat. Si c'était à refaire, je repasserais par les mêmes étapes. J'apprends tout de même qu'une organisation préalable des données de création est gagnante. Les partages des élèves me sont très utiles au moment d'écrire mes textes et les commentaires des rétroactions me permettent de savoir que mes courtes formes trouvent toutes des interprètes qui ont envie de les jouer. J'aurais aimé que la relation avec les élèves s'étende sur une période plus longue afin d'approfondir la relation et leur redonner encore plus. Les participants et participantes sont tellement généreux et généreuses, que je me sens redevable même si je leur fait vivre des activités qui semblent leur plaire. Heureusement, je leur lègue mes textes.

CONCLUSION

Lors de mon retour à l'École supérieure de théâtre, forte de 20 années d'expérience en enseignement, j'ai une idée claire de la teneur de la recherche-crédation que je viens y entreprendre. Mon objectif est l'écriture de textes de théâtre pour les interprètes de 12 à 15 ans. Je veux que mes créations fassent écho à leurs intérêts et leurs préoccupations et qu'elles s'ancrent dans des situations suffisamment attirantes pour déclencher l'envie de les jouer. J'aspire à découvrir ce qui peut se révéler d'une relation avec des élèves du premier cycle du secondaire pour inspirer mon processus de création. À cet effet, je mène des activités de médiation théâtrale avec quatre groupes d'élèves de quatre écoles différentes.

Tamara Guénoun dit que la médiation théâtrale en groupe aide les adolescents et les adolescentes à créer un lien intersubjectif avec les autres membres de cette mini communauté (Guénoun, 2016, p. 175). Je suis également convaincue que la collaboration à un projet commun tisse des liens significatifs. Cela est d'autant plus vrai lorsque les participants et participantes sont le sujet même de l'étude à partir de laquelle s'élabore la création. Le partage de ce qui les définit fait naître un sentiment d'appartenance qui les unit. Je pense que les liens intersubjectifs créés en contribuant à un projet de création alimentent la construction identitaire. Je n'ai pas la prétention de croire que la participation des jeunes à mon expérimentation réussisse à forger leur identité, mais elle leur donne des référents en cette période où ils et elles en ont bien besoin. C'est également un objectif de mes activités. Je souhaite une relation basée sur un échange réciproque.

Le contact inspirant avec les élèves me permet de m'imprégner de la réalité de ceux et celles que je veux atteindre et d'apprendre à mieux les connaître. Inspirée par la démarche de Suzanne Lebeau, en croisant la route de ces élèves, j'écris des courtes formes en m'alimentant « de ce que [je perçois] et [j'essaye] de regarder le monde avec les yeux à la hauteur des leurs. [Afin que les adolescents et adolescentes soient] capables de s'identifier [à mes textes] » (Pascual, 2013, p. 15-16). Grâce à mes fiches de personnages et mes tableaux de contraintes, constitués à l'aide des données de création obtenues lors des expérimentations, j'écris quatre courtes formes : *Les bonbons ou la vie* dans laquelle trois adolescents font la collecte de bonbons d'Halloween et sont confrontés à leurs peurs, *La story de Mamie* qui raconte l'histoire d'une famille multigénérationnelle et ses problèmes de cohabitation, *Laissez-moi sortir d'ici*, celle d'un fantôme enfermé dans une école depuis 250 ans et finalement *Sous influences* dans laquelle une

apprentie influenceuse cherche à développer un lien avec une influenceuse d'expérience pour profiter de son prestige et de ses conseils.

En entreprenant mon projet de recherche-crédation, j'ai l'ambition d'écrire des textes qui rejoindront tous les élèves du Québec, et ce, sans égard à leur culture première. Les jeunes semblent apprécier mes courtes formes. Leurs commentaires positifs et le désir clairement exprimé des élèves de l'école du Havre d'interpréter mes créations lors de leurs présentations finales de fin d'année confirment leur intérêt. Cependant la déception de plusieurs jeunes d'origines ethnoculturelles diversifiées qui ne semblent pas se reconnaître dans mes textes me démontre que je dois continuer à réfléchir à une manière d'écrire qui plaira aux élèves québécois de toutes les origines culturelles. J'ai désormais une nouvelle question : comment réussir à écrire des courtes formes auxquelles les élèves québécois d'origines ethnoculturelles diversifiées peuvent s'identifier ? Il est notable qu'une similarité des goûts et intérêts est présente. Je me questionne sur les références culturelles qui diffèrent. Devrais-je écrire dans une langue qui vise une forme d'universalité ? Ce pourrait être un sujet pour une autre recherche et d'autres activités de médiation théâtrale.

J'espère que mes courtes formes plairont aux adolescents et adolescentes de 12 à 15 ans du Québec. J'aimerais qu'à l'instar des participants et participantes à mon projet qui aime majoritairement mes courtes formes, ils et elles trouvent également mes textes amusants, qu'ils et elles puissent s'y identifier et que cela les stimule et éveille leur désir de les interpréter.

Les commentaires positifs et spontanés de la majorité des élèves démontrent leur motivation personnelle à interpréter mes textes. Toutefois, cela ne confirme pas que la création de courtes formes par le biais de la médiation théâtrale puisse stimuler les élèves moins intéressés par l'interprétation de textes dramatiques. La validation de l'engagement à l'interprétation dans un tel contexte viendra lorsque des élèves n'ayant pas participé à l'expérimentation le démontreront. Cela se manifestera par un nouvel intérêt pour la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en lisant mes courtes formes. Cependant, la démarche que j'emprunte est fructueuse. Je suis convaincue que mes tableaux de contraintes continueront à servir ma créativité et à m'offrir la possibilité d'être pertinente lorsque j'écrirai de nouvelles courtes formes dramatiques. D'ailleurs, je crois que les résultats de ma recherche auront un apport bénéfique pour plusieurs catégories de personnes du milieu de l'éducation et de la culture : les élèves auront de nouvelles courtes pièces à interpréter et les

enseignants et enseignantes auront quelques nouveaux textes actuels et adaptés au travail avec des interprètes du premier cycle du secondaire. De plus, j'espère que ma démarche et mes tableaux de contraintes serviront à d'autres auteurs/auteures. Mon projet et mes créations s'adressent à de jeunes interprètes. Néanmoins, mes tableaux de contraintes détaillent les intérêts de la jeunesse adolescente et peuvent inspirer les dramaturges qui créent pour ce public. Il est possible de les utiliser pour trouver un lieu, une activité qui intéresse les jeunes de cet âge ou encore un rêve. L'utilisation de la technique d'écriture qui consiste à piger des contraintes fonctionne également. Ces dernières sont conçues pour aider, inspirer et non imposer. Il ne faudrait pas s'astreindre à les respecter si elles nuisent au processus de création. Il serait gratifiant que mon mémoire serve à l'écriture de nouveaux textes spécifiquement pour les interprètes du premier cycle du secondaire.

En terminant, je réaffirme mon intention de faire un recueil de courtes formes pour les interprètes de 12 à 15 ans. Je suis convaincue de son utilité. Il répondra à un réel besoin pour le milieu de l'enseignement de l'art dramatique au Québec. Je vois d'ailleurs souvent des demandes d'aide pour trouver des textes ou des scènes à interpréter sur les différentes pages Facebook du corps enseignant en art dramatique⁵. J'ai eu l'occasion de parler de mon projet à plusieurs membres de cette communauté quand je leur ai demandé de remplir mon sondage lors du congrès de l'ATEQ. Ils et elles applaudissent mon idée et me confirment que c'est un grand besoin, autant verbalement que dans leurs réponses au sondage. Je compte partager mes courtes formes sur ces plateformes en guise de remerciement à ceux et celles qui ont complété mon sondage. D'autres pourront, par la même occasion, découvrir mon travail et l'utiliser avec leurs élèves. Lorsque mon recueil sera complet et prêt à être utilisé, c'est à nouveau par un partage sur ces communautés que j'informerai les enseignants et enseignantes du Québec que de nouvelles courtes formes sont disponibles. D'ici là, je compte bien continuer à m'immerger dans le milieu adolescent pour explorer d'autres idées et vérifier l'impact de mes textes.

⁵ Communauté pour enseignants et enseignantes en art dramatique (Facebook)
<https://www.facebook.com/groups/509143039221129>

Art dramatique au secondaire (Facebook) <https://www.facebook.com/groups/1185623748130910>

ANNEXE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Adolescentes et adolescents en action : muses d'un recueil de scènes d'interprétation

Étudiante-chercheuse

Marie-Caroline Ouellet, maîtrise en théâtre
418-429-6336

ouellet.marie-caroline@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Sophie Côté, École supérieure de théâtre, UQAM, cote.sophie@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5025
Geneviève Bélisle, École supérieure de théâtre, UQAM, belisle.genevieve@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Dans le cadre d'activités de médiation théâtrale, les élèves prendront part à un processus de co-création. L'étudiante-chercheuse, Marie-Caroline Ouellet, visitera les élèves à six reprises en octobre. Ensuite, elle s'inspirera de ce qui sera discuté avec les élèves, pour écrire des courtes formes de théâtre pour acteurs adolescents.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Tel que mentionné dans la description du projet, votre enfant sera invité à participer à des périodes de médiation théâtrale. L'étudiante-chercheuse visitera les élèves pendant leurs cours d'art dramatique à leur école secondaire à cinq reprises à raison d'une période d'une heure à chaque visite. Les élèves participants rempliront un questionnaire anonymement, rempliront une fiche de personnage qu'ils auront créé, discuteront en groupe sur les thèmes qu'ils auront proposés dans le formulaire, seront invités à improviser sur les mêmes thèmes et auront à donner leur avis sur des extraits vidéos de pièces de théâtre et sur les courtes formes écrites par l'étudiante-chercheuse. Des captations vidéo de ces rencontres serviront à l'étudiante-chercheuse lors de l'écriture de ses courtes formes et de la rédaction de son mémoire. Ces vidéos ne seront pas présentées, elles serviront uniquement d'outils de référence pour l'étudiante-chercheuse.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

Certaines questions pourraient intervenir dans la sphère privée ou faire référence à des expériences plus personnelles. Une liste de ressources disponibles dans le centre scolaire sera offerte lors de la présentation du projet afin que les adolescents ou adolescentes qui pourraient vivre des difficultés émotionnelles, des inconforts ou des bouleversements puissent obtenir de l'aide. De plus l'enseignant.e et la chercheuse demeureront disponibles en cas de besoin pour l'orienter vers les personnes-ressources de son service scolaire.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Les données concernant votre enfant, recueillies lors des rencontres, seront utilisées par l'étudiante-chercheuse pour l'écriture de ses courtes formes et pour la rédaction de son mémoire. Les données seront conservées par Marie-Caroline Ouellet dans son dossier de recherche. Uniquement Marie-Caroline et ses directrices de recherche auront accès au dossier. Seulement les renseignements nécessaires pour la réalisation de son projet seront relevés. Les discussions reportées seront numérotées et seules les chercheuses auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les vidéos seront détruites dès qu'elles ne seront plus utiles et les autres documents seront conservés sous clef pendant l'étude. Le tout sera détruit deux ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Ce projet de recherche sera évalué et approuvé par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Marie-Caroline Ouellet, ouellet.marie-caroline@courrier.uqam.ca, (418) 429-6336

Sophie Côté, École supérieure de théâtre, UQAM, cote.sophie@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5025

Geneviève Bélisle, École supérieure de théâtre, UQAM, belisle.genevieve@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

**Ceci est la copie du document FORMS que les participants et participantes à mon projet ont rempli anonymement à notre première rencontre.*

Partage anonyme

Je veux apprendre à te connaître. Les adolescents sont inspirants. J'aimerais partir de toi et de ce que tu aimes pour trouver les thèmes pour nos activités de médiation théâtrale.

1. Quels types de films ou séries aimes-tu écouter et pourquoi ? (Cochez)

Comédie Drame Pour adolescents Humour noir Surréaliste Amour Absurde
Autre : _____

2. Quel est le film ou la série que tu préfères ? Pourquoi ?

3. Quelle sorte de personnage aimerais-tu jouer? (Cochez)

Adolescent Jeune adulte Personne âgée Parent Superhéros
 Méchant Réaliste Fantaisiste Autres :

4. Coche les mots au cœur de l'adolescence selon toi.

Amitié Amour Chicanes Sports Arts
 Technologie École Rêves Changements Famille
 Émotions Indépendance Espoir Appartenance Autonomie
 Fatigue Énergie LibertéAutre :

5. Quelle est ton expression préférée et quelle en est la signification? Ou quels sont les mots que tu utilises et que les adultes n'utilisent pas?

6. À quel endroit aimes-tu passer du temps avec tes amis ?

École Gymnase Arena Bibliothèque Maison des jeunes

Ma chambre Chez eux Mon sous-sol Centre d'achats

Parc Restaurant Autres :

7. Quel genre de situation te fait rire ?

8. Quel est ton conte préféré ? Pourquoi ?

9. Quel conte en as-tu assez d'entendre ?

10. Si tu pouvais passer une heure avec une personne qui a existé, mais qui n'est plus de ce monde, qui choisirais-tu? Quelle question lui poserais-tu ?

11.. Nomme un lieu où tu n'es jamais allé.e, mais que tu serais curieux.se de visiter ?

12. Quels sont tes sujets de confrontation avec tes frères et sœurs, tes amis, tes parents ?

Injustice Jalousie Désaccord Mensonge Amour Permission

Égalité raciale Changements climatiques Égalité des sexes

Vêtements Comportement Choix de vie

Si vous en ressentez le besoin :

Tel-jeunes Texto, de 8h à 22h30 au 514-600-1002. Appel, de 6h à 2h au 1-800-263-2266 **Centre de prévention du suicide** 1-866-277-3553 **Jeunesse, J'écoute** 1 800 668-6868 ou jeunessejecoute.ca

ANNEXE C
FICHE DE PERSONNAGE

Nom:			
Occupation :		Âge:	
Trait de personnalité:			
Rêves/objectifs:			
Part obscure, secrets:			
Un pouvoir:			
Une qualité:		Un défaut:	
Phobie :			
Jouet préféré/activités (sports, arts) :			
Son péché mignon :			

ANNEXE D
TABLEAUX DE CONTRAINTES

Lieux

Téléférique	Friperie
Maison hantée	Rue de magasins
La Ronde	Chambre
Circuit Grand prix	Centre Bell
Parc aquatique	Cinéma « <i>hopping</i> ⁶ »
Endroit abandonné	Dehors
Parc	Librairie
Chez un ami	McDo
Cours d'école primaire (après les cours)	Jean-Coutu
Centre d'achats	Sur un toit « <i>rooftop</i> »
Aréna	École

⁶ Cela consiste à changer de salle au cinéma jusqu'à trouver un film qui plaira suffisamment pour demeurer dans la salle jusqu'à la fin.

Arcade d'un cinéma	Maison des jeunes
Dollarama	Sous-sol
Bibliothèque	Maison du diable
Terrain de sport vide (pas pour le pratiquer)	Endroit où on vend du Bubble Tea
Dans un jeu vidéo	Camp de concentration
Tunnel du métro	Village où <i>Outer Banks</i> ⁷ a été filmé
Les catacombes	Les cités d'or
Toit de l'école	Pensionnat autochtone
Parc d'attraction abandonné	Prison
Lieu abandonné (école, hôpital, pensionnat, glissade d'eau, église, centre commercial)	Intérieur de la statue de la Liberté
« <i>Night club</i> » des années 1980	Titanic
Vaisseau de Star Wars	Maison d'Anne Frank
Maison du 19 ^e siècle	Lieu d'une mort par overdose (pas nettoyé)
Maison de Barbie	La salle de spectacle sphérique à Vegas

⁷ Série américaine produite par Netflix, c'est un drame adolescent dont les thèmes sont l'amitié et la rivalité entre les classes sociales. Le sujet principal est la mystérieuse disparition du père d'un des personnages centraux.

ACTIVITÉS

Jouer au ping-pong	Prendre des photos
La boxe au féminin	Utiliser son téléphone
Utiliser une planche Ouija	Basketball
Soccer	Volleyball
Hockey	Jouer aux jeux vidéo
Faire des vidéos pour les réseaux sociaux	Regarder <i>Occupation Double</i>
Aller à la salle de musculation	Se promener en voiture
Karting	Dessiner
La danse	Zumba
Peindre	Jouer au bingo (personnage âgé)
Motocross	Motoneige/VTT
Écouter de la musique	Football
Cheerleading	Courir
Être dans son lit	Cuisiner

Magasiner	Parler avec les esprits
Jouer à <i>Fortnite</i>	Jouer de la guitare
Arts martiaux	Insulter les gens

OBJECTIFS-RÊVES

Être le/la meilleur.e de sa classe	Être ami.e avec tout le monde
Aller à <i>Occupation Double</i> pour trouver l'amour	Posséder plein de vêtements de marques (Lacoste, Nike, Under Armour, etc.)
Gagner à la loterie	Être champion.ne de motocross
Conquérir le monde	Se faire une blonde/un chum
Devenir joueur ou joueuse professionnel.le de jeux vidéo	Jouer au hockey dans une ligue importante
Vivre de son sport	Jouer au Mondial de soccer
Éradiquer les enfants de la terre	Devenir acteur.ice
Trouver l'amour sur Tinder	Devenir le/la plus grand.e influenceur.se
Fuir son pays	Devenir joueur/joueuse de Basket dans la NBA
Devenir champion du monde du Rubik cube	Devenir plus fort.e

PÉCHÉS MIGNONS ET MANIES

Toujours mâcher de la gomme et faire des bulles	Insulter tous les gens qu'il ou elle rencontre
Manger sans arrêt	Mâcher de la gomme et la coller un peu partout
Manger du <i>Mordjene</i> ⁸ à tous les jours (matin, midi, soir)	Tout laver ou désinfecter avant de le toucher
Mettre des glaçons dans ses céréales	Faire des vidéos toutes les 10 secondes
Prendre le thé tous les jours à 16h	Manger uniquement le chocolat des noix enrobées
Obsession pour les nouveaux bâtons de hockey	Les sucreries
Manger la bouche ouverte	Les cafés glacés du Starbuck
Achat compulsif en lien avec son activité	Manger du McDo tous les jours
Kleptomanie	Manger du chocolat tous les jours
Posséder 20 paires de Crocs	Maltraiter sa sœur
La purée pour bébé	Avoir toujours une bouteille de vodka sur soi

⁸ Tartinade algérienne aux noisettes, très populaire sur les réseaux sociaux.

La poutine	Son chat Minouchka
Collectionner les cartes de sports	Dire des phrases québécoises (Dans mon temps.../ Moi quand j'étais jeune/ anecdotes de vieux exagérées ou ennuyantes)
Vapoter	Manger de la pâte à tartiner à la cuillère

PHOBIES

De rester seul.e	D'être rejeté.e de tous
De se faire mal	Les garçons
De vomir	Thalassophobie (mer)
Des bavards	De voir des objets blancs
Des horloges et des montres	D'entendre des bruits de pas dans sa maison
De ne pas avoir de maquillage	Des chiens
Les toilettes automatiques	Avoir des boutons (acné)
Tripophobe (trous)	Des fumeurs et fumeuses
Des hommes qui ne respectent pas les femmes	Des craquements de cou
Du noir	De la joie
Des gens laids	Des hommes

PART OBSCURE/SECRET

Amoureux.se d'un.e élève de sa classe	Un de ses parents est déjà allé en prison
Homosexualité cachée	Avoir 10 amoureux.ses
Mange des bonbons en cachette	Amoureux.se du/de la copain/copine de son ami.e
Invoke les esprits ou fait des rituels	Vole des objets de valeur à son ou sa voisin.e
Anorexique	Cache des enfants dans son sous-sol
Change de place avec un.e ami.e pour le ou la mettre au volant après un accident	Il ou elle triche (sports, jeux vidéo)
Est capable de faire 8095 clics par seconde	Ne respecte pas les règles de ses parents
Est un.e traître	A été en prison
Collectionner les dentiers	Collectionner les boxers léopard
Est souvent sur <i>Tinder</i> alors que tous pensent qu'il ou elle ne comprend rien à la technologie	Fait partie d'une secte
A acheté des <i>followers</i>	Suspect.e d'un meurtre
Écrit dans un carnet ce que son/sa <i>crush</i> dit	Aime sentir le parfum des autres

Intimideur ou intimidatrice secrètement amoureux.se	Possède 2 rats domestiques
Grand.e sportif.ve qui joue aussi au badminton	A été agressé.e par son/sa copain/copine et l'a ensuite poussé.e dans les escaliers
En dépression	Ne se lave jamais

TRAITS DE PERSONNALITÉ

Toujours fatigué.e	Masculine (vêtements)
Colérique	Gentil.le, mais facilement agressif.ve
Mauvaise humeur et vieux/vieille	Très méchant.e, mais maladroit.e
Humour bizarre (pas drôle)	Menteur.euse
Fille belle, intelligente, populaire	Antisocial.e
Manipulateur.trice	Impulsif.ve
Hypocrite	Racaille
Dans le jugement	Aimé.e de tous
Attitude « chiante »	Volubile
Excité.e	Naïf/naïve
Impatient.e	Lunatique
Hyperactif.ve	Curieux.se
Drôle	Énergique
Fou/folle	Bébé gâté

Populaire	Sportif.ve
Arrogant.e	Confiant.e
Qui ne se trouve pas belle/beau	Mystérieux.se
Traumatisé.e	Anxieux.se
Narcissique	Aguicheur.euse
Méchant.e	

ANNEXE E
RÉTROACTION

**Les élèves l'ont remplie à la suite de la lecture des courtes formes.*

*Je t'invite à être franc /franche et personnel/personnelle dans tes commentaires.

1. Pour chacune des courtes formes, relève un ou deux éléments qui te plaisent.

Les bonbons ou la vie

La story de mamie

Laissez-moi sortir d'ici

Sous influences

2. Si tu avais à interpréter l'une de ces trois courtes formes, laquelle choisirais-tu ? Pourquoi ?

3. Si tu avais à choisir l'un des personnages pour l'interpréter, lequel choisirais-tu ? Pourquoi ? (Sans te préoccuper de l'histoire)

4. Est-ce que tu trouves ces textes intéressants pour des adolescents de ton âge ? (Situations, langue, personnages)

5. Veux-tu me donner ton impression générale ? Peut-être as-tu des conseils à m'offrir ?

Merci beaucoup pour ta participation à mon projet de recherche-crédation et pour tes commentaires.

Marie-Caroline

ANNEXE F

CERTIFICAT ÉTHIQUE



No. de certificat : 2025-7121

Date : 2024-10-04

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Adolescentes et adolescents en action : muses d'un recueil de scènes d'interprétation
- Nom de l'étudiant : Marie-Caroline Ouellet
- Programme d'études : **Maitrise en théâtre**
- Direction(s) de recherche : Sophie Côté; Geneviève Bélisle

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-10-04**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf'.

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR UTILISATION DE PHOTOGRAPHIES DE MINEURES



Addendum au formulaire d'information et de consentement initial

Lettre de consentement pour l'utilisation de photographies de mineures dans un mémoire universitaire

Je soussigné(e), _____, parent ou tuteur légal de l'élève _____, autorise par la présente l'utilisation de photographies de mon enfant prises lors des activités de médiation théâtrale avec Marie-Caroline Ouellet à l'école du Havre en mars 2025.

Ces photographies seront utilisées exclusivement dans le cadre du mémoire de deuxième cycle de Marie-Caroline Ouellet, portant sur la création de courtes pièces de théâtre pour les élèves du premier cycle du secondaire. Le mémoire pourra être consulté dans les bibliothèques universitaires ou en ligne.

Je comprends que :

- Les photographies seront utilisées à des fins académiques et non commerciales.
- Aucun image ne sera préjudiciable à l'honneur et à la réputation de mon enfant et utilisé de manière à porter atteinte à sa dignité ou à sa vie privée.
- Je peux retirer mon consentement en tout temps avant la diffusion du mémoire, en contactant la personne étudiante à l'adresse suivante : ouellet.marie-caroline@courrier.uqam.ca

J'autorise l'utilisation des photographies de mon enfant dans le mémoire.

Je n'autorise pas l'utilisation des photographies de mon enfant.

Signé à _____, le _____.

Signature du parent ou tuteur légal : _____

Nom en lettres moulées : _____

Téléphone ou courriel : _____

BIBLIOGRAPHIE

- Académie française. (depuis 1986). *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.) <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1506>
- Aristote. (1671). *La Poétique d'Aristote*. (D. Norville, trad.). Thomas Moette. (Publication originale en 0384-0322 av J.-C.). <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6246935z>
- Bédard, A. (2015). *Susciter l'empathie dans le jeu vidéo* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7612/1/M13857.pdf>
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*, (11), 40-50 <https://www.erudit.org/en/books/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/les-defis-de-lecriture-en-recherche-qualitative/5042co.pdf>
- Blazquez Bultman, G. (2022). *Creating Meaningful and Relevant Theatre for Teens: The Relationship Between Teen Engagement and Theatre for the Very Young* [Mémoire de maîtrise, The University of Texas]. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/44096>
- Boucher, K. (2013). *Relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale : un documentaire engagé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5511>
- Boulerice, S. (2024). Ouvrir des fenêtres. *JEU*, (189). 39-43.
- Cardinet, A. (2014) De la médiation. *Diversité*, 175(1), 21-30. <https://doi.org/10.3406/diver.2014.3868>
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? *L'Empathie*, 53-88. Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0051>
- Des Landes, C. (1977). La marmaille, groupe de recherche. *JEU*, (4). p.28.
- de Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Armand Colin.
- de Singly, F. (2018). Grand Résumé de Double Je. Identité personnelle et identité statutaire, Éditions Armand Colin, *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.8719>
- Dezutter, O., Beaudry, M. C., Dumouchel, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois: points de vue d'élèves et d'enseignants. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 11-25. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-3-page-11?lang=fr>
- Ferry, V. (2015). Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de rhétorique*, (5). <https://doi.org/10.4000/rhetorique.411>

- Gagnon, É. (2017). Histoire et poétique de la subjectivité. *SociologieS*.
<https://journals.openedition.org/sociologies/6073>
- Guénoun, T. (2016). Le corps social en jeu à l'adolescence: *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 67(2), 167-178. <https://doi.org/10.3917/rppg.067.0167>
- Guillemette, F. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque. *Enseignement stratégique et autonomisation*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 14(3), 6. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>
- Jérôme 50. (2024). *Dictionnaire du chilleur*. Le Robert Québec.
- Lavandier, Y. (2019). *La dramaturgie : l'art du récit*. Les Impressions Nouvelles.
- Lebeau, S. (2019). *Écrire pour les jeunes publics : une conquête de la liberté*. Dramaturges Éditeurs et Suzanne Lebeau.
- Lepage, C. (2015). Avoir 20 Ans en 2015: une expérience de médiation théâtrale exemplaire. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 313-329. <https://doi.org/10.1590/2237-266050044>
- Malghem, L., Picq, J.-Y., Pierre, J.-M., Tartar, L., Verbrugge, B. et Vioux, D. (2004). *La scène aux ados 2*. Éditions Lansman .
- Marcelli, D. (2007). Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(5-6), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.014>
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives*, (15), 487-511. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nadeau, A. (2024). Bref portrait de la médiation théâtrale au Québec. *JEU*, (189), 14-19.
- Paquin, L.-C. (2017) Méthodologie de la recherche-crédation: Écriture de mes notes de cours. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64703070/MethoRC_notes_de_cours-libre.pdf?1602950494=&response-content-disposition=inline%3B+filename=Methodologie_de_la_recherche_creation_Ec.pdf&Expires=1767736437&Signature=f6vqnIEQ17xIJFWvyBh2gsJqjS57AQtdZuJ2id26MYnHxD0jz7bZ2BXQDiYxHWHUMiZ2RiWdIZ

[Bf3HRGxrfu6uplbi1ikLXek476dISJrhNeHx8Lw7FTsFkUWOdksXS5v6LvxBrdAAL~JBr8H4gclzs1LRBp6K~OCZ6YfxEPLQJlbKtr2LcAiQd-XKTo dBwuWA0dIR0sIH2I7bMMOT50FcTqaxgQ~GY2j8Lo6P0K0oQB8A9MyqUfx5TZmyVBh~D46isph7fTvXur1udxX3DWASO9f0LFsu5IG5EEu0le-Ri10iWOCXu~sRSN6EOJ50X2fjp10muAAcZ0ZjUckQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.18352/relief.1096)

- Pascual, I. (2013). Les traces de l'espoir, parcours dramaturgique dans l'œuvre de Suzanne Lebeau. Dans F. Villaume (dir.), *Le choix de Suzanne Lebeau, parcours dans l'œuvre d'une dramaturge jeunesse*. (9-63). Éditions Théâtrales.
- Perzo, L. (2020). L'atelier d'écriture théâtrale comme pratique de médiation entre création littéraire et phénomène social: quand le fait littéraire émerge du fait social. *RELIEF*, 14(2), 102-116. <https://doi.org/10.18352/relief.1096>
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199. <https://doi.org/10.7202/1085485ar>
- Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, 31(1), 11-20. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-cahiers-de-l-action-2011-1-page-11?tab=texte-integral>
- Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2019). 5. Les relations interpersonnelles et la construction de soi de l'enfant et de l'adolescent. Dans *Manuel visuel de psychologie du développement* - (3^e éd., p. 181-224). Dunod. <https://shs.cairn.info/psychologie-du-developpement--9782100775538-page-181?lang=fr>
- Sevilla, N. et Mahyeux, D. (2018). Le jeu, le groupe, la scène... : prise de risques et/ou planche(s) de salut ? Un dispositif de médiation théâtrale pour adolescents et jeunes adultes. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 97(1), 127-141. <https://doi.org/10.3917/read.097.0127>
- Stern, D. N. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Psychothérapies*, 25(4), 215-222. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>
- Théberge, M. (2005). L'école comme lieu d'ancrage de la culture. *JFREM*, (26). 25-38. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REM-26-Theberge05.pdf>
- Vallerand, R. J. et Senécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1). 49-62.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.
- Zaffran, J. (2021). Une Sacrée « Pairs » De Parents. Le Rôle Des Pairs Dans La Recomposition Des Préférences Musicales À L'adolescence. Dans E. Barthou (dir.), *Les pairs à l'adolescence*. 97-118. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv23khn21.7>