UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET FORMATION PROFESSIONNELLE EN THÉÂTRE : ÉTUDE BIOGRAPHIQUE DES PARCOURS IDENTITAIRES DES ACTEURICES À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE THÉÂTRE DE L'UQAM

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
ANDRÉANNE SAMSON

JUILLET 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

Au terme de ce long parcours de rédaction, il me semble essentiel de remercier les personnes qui ont rendu cette aventure possible. Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à toutes les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce projet de mémoire, qui a représenté pour moi un titanesque défi, souvent vertigineux et angoissant, mais aussi lumineux et inspirant.

Je tiens avant tout à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de recherche, Carole Marceau, pour sa disponibilité, sa patience et sa confiance. Sa rigueur intellectuelle, sa bienveillance et ses précieux conseils m'ont permis de naviguer à travers les étapes parfois délicates de ce projet, et de le mener à bien malgré sa complexité. Grâce à son expertise, son optimisme et son accompagnement constant, j'ai pu surmonter les difficultés et atteindre la fin de ce parcours, épanouie et fière du chemin parcouru.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont porté un regard sur mon mémoire, vos remarques constructives ont grandement enrichi ce travail. Merci également au personnel et aux professeur·es de l'École supérieure de théâtre de l'UQAM pour leur précieux soutien.

Je remercie l'École supérieure de théâtre de m'avoir fourni les ressources nécessaires à la réalisation de ce projet ; l'ADÉMAT, qui est une source de support essentielle aux étudiants·es de la maîtrise en théâtre et du DESS en théâtre de marionnettes contemporain ; de même que le Centre de documentation de l'École supérieure de théâtre (CEDEST) d'avoir été ma grotte, ma source de revenu et mon refuge durant cette traversée.

Merci également aux différents soutiens financiers qui m'ont été octroyés durant cette maîtrise : la bourse Fernand-Lafleur en théâtre (Fondation de l'UQAM), la bourse Ténacité (Fondation de l'Université du Québec), ainsi que la bourse Desjardins du 2^{e} cycle.

Je remercie également mes collègues et ami·es, Claire Seyller, Anne-Marie St-Louis, Emmanuelle Jetté, Jade-Léon Préfontaine, Raphaël Boily, Solo Fugère, Guillaume Deman, Justine Bernier-Blanchet, Matéo Pineault, Jeanne Lauzier et JJ Houle qui ont partagé cette expérience avec moi, et dont les échanges ont apporté une bouffée d'air frais, rendant le chemin plus agréable, surtout dans les périodes les plus intenses.

Un merci spécial aux personnes participantes pour leur présence, leur confiance et leur implication. Vous êtes le cœur de cette recherche.

Un grand merci à mes proches qui m'ont soutenu tout au long du chemin. Maude, sans ta présence, ta lumière et tes petits lunchs, cette maîtrise n’existerait pas.

Cette aventure, bien qu'ayant parfois semblé interminable, m'a permis de grandir tant sur le plan académique que personnel. Je suis sincèrement reconnaissante pour toutes les magnifiques opportunités qu’elle m’a offertes, et surtout, pour les rencontres qui ont marqué cette période importante de ma vie.

DÉDICACE

À ma famille, ma bande de six chaotique,
qui m'exaspère autant que je les aime et qui
fait de moi la personne que je suis.

AVANT-PROPOS

J'ai rédigé ce mémoire en accordant une attention particulière à l'écriture épicène et inclusive, dans le but d'inclure toutes les personnes concernées, quelle que soit leur identité de genre, et de favoriser une débinarisation de la langue française. Les pronoms *iel*, *ellui*, *cellui* et *lae* remplacent *il* et *elle*, *celle* et *celui* et *la* et *le*.

J'use également des néologismes tels qu'*acteurice, formateurice* et *créateurice* en étant consciente que les néologismes sont fortement critiqués, notamment dans un contexte de publication scientifique. La langue française est une langue vivante et les communautés 2SLGBTQ+ encouragent l'utilisation des néologismes pour représenter les nouvelles réalités et remettre en question la binarité du langage.

Vous remarquerez l'utilisation du « je » à certains moments dans le mémoire. Il rappelle la perspective située à partir de ma propre expérience du monde, qui est avant tout partielle et qu'on ne peut généraliser dans d'autres contextes que celui qui est décrit et analysé dans ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS II
DÉDICACE IV
AVANT-PROPOS V
LISTE DES FIGURES IX
LISTE DES ACRONYMES X
RÉSUMÉ XI
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE RECHERCHE 5
1.1 La formation de l'acteurice au Québec 6
1.1.1 Institutionnalisation de la formation pour acteurice et émergence d'une logique professionnelle 6
1.1.2 Révision des formations professionnelles et études de leurs retombées 9
1.1.3 Bilan des retombées des écoles 14
1.2 Contexte actuel des formations théâtrales 15
1.2.1 Les programmes de formation 15
1.1.3 Contexte socio-économique actuel 18
1.2.2 Enjeux actuels des programmes 19
1.2.3 Évolutions et mutations de la profession d'acteurice 23
1.2.4 « Protéiformité » des pratiques théâtrale, nouvelles technologies, et dramaturgie « néo-dramatiques » : une posture nouvelle de l'interprète en scène. 26
1.3 Objectifs et question de recherche 29
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE 30
2.1 Les dynamiques identitaires dans la formation des acteurices 30
2.1.1 De la notion d'identité vers celle des dynamiques identitaires 30
2.1.2 Le projet de soi 33
2.1.3 Transactions, tensions et stratégies identitaires 35
2.1.4 Dispositif de professionnalisation 38
2.2 Construire son identité artistique et professionnelle 39
2.2.1 La co-construction d'une identité scénique 39

2.2.2 Relation pédagogique en contexte de formation artistique 40
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 43
3.1 Approche méthodologique et posture de recherche 43
3.1.1 L'approche biographique 44
3.1.2 La parole comme matériau de recherche 47
3.1.3 Produire le récit de ses expériences formatrices 49
3.1.4 Limites de l'approche biographique 50
3.1.5 Posture et éthique de recherche 52
3.2 Collecte de données 53
3.2.1 Délimitation d'un terrain de recherche 53
3.2.2 Déroulement de la collecte de données 54
3.3 L'analyse des données 57
3.3.1 Description des étapes de l'analyse 58
3.3.2 Validité de la recherche 59
CHAPITRE IV ANALYSE & RÉSULTATS 61
4.1 Annabelle : « J'ai eu de la chance, ça y allait de soi. » 61
4.1.1 Le schème spécifique d'Annabelle 63
4.1.2 Analyses des tensions identitaires 65
4.1.3 Pratiques et contextes aidants 66
4.1.4 Stratégies du parcours identitaire d'Annabelle 67
4.2 Florence : « Ça te pousse, puis ça te draine. T'as pas le choix de suivre le bateau… » 68
4.2.1 Le schème spécifique de Florence 70
4.2.2 Analyses des tensions identitaires 72
4.2.3 Pratiques et contextes aidants 73
4.2.4 Stratégies du parcours identitaire de Florence 73
4.3 Clément : « C'est ça qui me fait peur, c'est que j'ai fait des sacrifices. » 74
4.3.1 Le schème spécifique de Clément 76
4.3.2 Analyses des tensions identitaires 78
4.3.3 Pratiques et contextes aidants 79
4.3.4 Stratégies du parcours identitaire de Clément 80

4.4 Kathleen : « Je voulais vraiment me donner, mais j'avais des traumatismes de mon ancienne école. » 81
4.4.1 Le schème spécifique de Kathleen 82
4.4.2 Analyses des tensions identitaires 84
4.4.3 Pratiques et contextes aidants 84
4.4.4 Stratégies du parcours identitaire de Kathleen 85
4.5 Caro : « J'ai l'impression parfois d'être passé à côté de ce que j'étais supposé apprendre. » 86
4.5.1 Le schème spécifique de Caro 88
4.5.2 Analyse des tensions identitaires 91
4.5.3 Pratiques et contextes aidants 92
4.5.4 Stratégies du parcours identitaire de Caro 92
4.6 Analyse comparative des récits biographiques au regard du cadre théorique 93
4.6.1 Tensions identitaires communes 93
4.6.2 Les stratégies identitaires communes 99
4.6.3 Les pratiques et contextes aidants 100
4.6.4 Le projet de soi et l'engagement dans la formation 101
CONCLUSION 105
ANNEXE A QUESTIONS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS 109
ANNEXE B ÉTAPES D'ANALYSE INSPIRÉES DE L'ANALYSE STRUCTURALE DE DEMAZIÈRE ET DUBAR (2009) 111
ANNEXE C CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 113
ANNEXE DAVIS FINAL DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE 114
MÉDIAGRAPHIE 115

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Le projet de soi 35
Figure 2.2 : Théorie de la double transaction, inspirée du tableau d'Hélène Duval 36
Figure 2.3 : Les stratégies identitaires 37

LISTE DES ACRONYMES

CERPÉ - Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

ÉST – École supérieure de théâtre

ÉNT – École nationale de théâtre du Canada

UQAM – Université du Québec à Montréal

UDA – Union des Artistes

CQT – Conseil québécois du théâtre

CSFAD – Conseil supérieur de la formation en art dramatique

RÉSUMÉ

Les programmes de formation d'acteurices de théâtre au Québec sont des lieux d'apprentissage où les étudiant·es acquièrent non seulement des compétences pratiques, mais s'engagent également dans un processus de construction, de négociation et de transformation de leur identité artistique et professionnelle. La pratique du métier d'acteurice, qui évolue au même rythme que les pratiques artistiques, a connu de nombreuses transformations dans les dernières décennies, telles que l'adaptation aux contextes sociaux, politiques, culturels, identitaires, technologiques, ainsi qu'aux nouvelles modalités de production artistique. À ce contexte s'ajoutent les enjeux du milieu des arts, plus particulièrement le milieu du théâtre, qui fait face à une situation de précarité structurelle qui dure depuis de nombreuses années (Jubinville, cité dans ÉST, 2023a).

Cette recherche s'intéresse aux parcours identitaires des acteurices en contexte de formation professionnelle. L'identité étant un aspect contingent du parcours de professionnalisation, j'ai cherché à comprendre ce qui relève du domaine identitaire dans le cheminement des personnes formées sous l'angle de l'approche biographique. La recherche documente les différentes dynamiques de construction identitaire ainsi que les pratiques et contextes qui favorisent la construction de soi en situation de formation professionnelle. Elle observe les tensions et les stratégies identitaires adoptées par les personnes étudiantes au cours de leur formation. L'étude adopte la démarche de l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 2009) pour mettre en évidence les catégories les plus structurantes des récits de formation afin de produire un schème spécifique d'entretien (Demazière et Dubar, 2009). Les données de recherche ont été recueillies lors d'entretiens menés auprès de cinq acteurices diplômé·es entre 2019 et 2021 au programme en jeu à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM. Les résultats de recherche présentent cinq parcours de construction identitaire en contexte de formation. Ils permettent de dégager les tensions et les stratégies identitaires vécues par les acteurices durant leur formation ainsi que les pratiques pédagogiques les plus favorables aux apprentissages. Ils mettent en lumière la diversité des processus identitaires relatifs à la professionnalisation des acteurices et de son étroite imbrication avec leurs spécificités biographiques.

Mots-clés : Formation professionnelle en théâtre, construction identitaire, pédagogie théâtrale, écoles de théâtre au Québec, dynamiques identitaires, professionnalisation artistique, récit biographique, posture féministe, stéréotypes genrés.

INTRODUCTION

Choisir de se former comme actrice de théâtre, c'est aspirer à incarner les infinies possibilités de personnages, de temporalités et de lieux. Vivre tous les métiers, tous les rêves et toutes les passions. Mes études au cégep en exploration théâtrale ont eu l'effet pour moi d'une liberté inspirante, d'une fougue sans peur. Je me suis rapidement lancée dans un processus d'audition avec un « coach » afin de travailler des scènes à présenter dans les écoles de théâtre professionnelles. J'ai reçu des réponses négatives de la plupart d'entre elles. Je suis rappelée pour le stage au Conservatoire de Québec, puis refusée. Je suis finalement acceptée à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM. Sans hésitation, je m'inscris à l'université en pleine grève étudiante de 2012. Du haut de mes dix-neuf ans, j'entrais à l'université et j'allais devenir une actrice professionnelle.

À mon entrée à l'école, ce qui signifiait également mon arrivée à Montréal, je ne connaissais pas la vie en ville ni grand-chose sur le théâtre. Mon amour pour *Les Belles-Sœurs* de Tremblay et *Motel Hélène* de Serge Boucher était ce que j'avais de plus solide. J'aspirais seulement à mieux me comprendre et à créer à partir de qui j'étais. Je partais de zéro. Dès mon premier jour à l'école, j'ai vite réalisé que j'étais déjà en retard. En retard sur les autres, sur la formation, sur moi-même et sur ma vie et, doucement, je m'installais dans une imposture qui allait être difficile à redresser. Les pieds parallèles, la tête droite et les bras en ouverture… Les obsessions allaient germer comme germent de minuscules bactéries – exponentiellement.

Mes rondeurs devaient prendre du tonus pour soutenir ma projection. Malgré les dix-neuf ans qui me plaçaient dans les plus jeunes de la cohorte, on me reléguait aux infirmières, aux tantes ou aux mères. J'avais du mal à comprendre comment répondre à ce qu'on voulait de moi. S'accumulaient ainsi des centaines de prescriptions qui s'entassaient et s'écrasaient, par accumulation, les unes sur les autres. J'avais le sentiment que chacun des retours qu'on me faisait allongeait la longue liste des « problèmes à régler », et pourtant, beaucoup de bons moments ont ponctué mon parcours.

Les écoles de théâtre ont la réputation, comme le formule Josette Féral, d'être un « obstacle nécessaire » à la pratique du métier (2003, p. 11). Elles requièrent à la fois des apprentissages techniques, physiques, théoriques, ainsi qu'un développement personnel et professionnel indispensable à la pratique du métier d'acteurice qui se réalise rarement sans confrontation. Je demeure aujourd'hui extrêmement concernée par cette expérience et souhaite y jeter un regard dans une nouvelle posture. Je m'interroge sur les enjeux

qui traversent une telle formation, notamment ceux relatifs à la construction de soi. Dans quelles mesures le projet pédagogique d'une école de théâtre intervient-il dans les dynamiques identitaires des personnes étudiantes au cours de leur professionnalisation? Comment les acteurices se transforment-iels dans leur parcours? Quelles sont les pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages, notamment ceux relatifs au savoir-être des personnes étudiantes? Serait-il possible qu'il se produise, dans cette articulation bien précise entre le projet pédagogique de l'école et la négociation individuelle de sa propre identité, confrontation et construction de soi?

La profession d'acteurice, tel qu'il sera avancé dans la problématique de la recherche, s'est grandement transformée dans les dernières décennies et s'est adaptée aux nouvelles technologies, aux nouveaux médias, aux pratiques artistiques actuelles dans un contexte social en mouvance qui remet en cause la posture de l'interprète en scène. Les critiques formulées par plusieurs concernant les programmes de formation et les pratiques d'enseignement, notamment en lien avec la vague de dénonciation du #MeTooThéâtre de 2017[1], ont particulièrement suscité mon intérêt et orienté ma recherche. En effet, ces critiques n'ont pas seulement dénoncé les situations de violences psychologiques, sexuelles ou de harcèlement, mais ont également remis en question les idées d'héritage et de tradition comme fondement de la formation. Elles ont aussi interrogé les dynamiques de pouvoir et la sous-représentation des identités minorisées (racisées, handicapées, LGBTQ+, etc.) au sein des écoles de théâtre. À ce propos, les résultats du chantier féministe de l'Espace Go (2019) mentionnent que 80% des textes et des mises en scène des productions finales dans les écoles de théâtre au Québec sont réalisés par des hommes, ce qui est somme toute alarmant. S'ajoutent à ce constat des témoignages d'acteurices diplômé·es[2] partageant leurs expériences quant aux effets d'une formation fondée sur des représentations genrées et binaires dans leurs apprentissages. Ces textes ont nourri mes réflexions sur une démarche de recherche qui porterait sur la question des effets identitaires dans le contexte de la formation professionnelle des acteurices et la posture névralgique des écoles de formations professionnelles dans l'écosystème théâtral québécois.

Dès le début de mes recherches, il m'a semblé important d'examiner l'historique de la formation d'acteurice au Québec, et ce, pour mieux comprendre le contexte de la création des écoles de théâtre et les projets pédagogiques mis de l'avant. Ainsi, le premier chapitre de ce mémoire fait état de l'évolution

[1] J'aborde en détail ces événements dans la sous-section *1.2.2 Enjeux actuels des programmes* de ce mémoire.

[2] Je fais référence aux témoignages des filles de *La coalition de la robe*, de Micha Raoutenfeld et de Jean-Philippe Baril Guérard qui se trouvent dans la sous-section *1.2.2 Enjeux actuels des programmes*.

des programmes de formation pour les acteurices au Québec, de leur institutionnalisation du milieu du 20e siècle jusqu'à la dernière décennie, en les situant dans le contexte social actuel. Certaines initiatives importantes qui ont fait le bilan de ces formations et étudié les retombées des écoles après leur création seront également présentées, plus spécifiquement le rapport du *Comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada (1978)* ainsi qu'une table ronde organisée par Lorraine Hébert en 1984 rassemblant des formateurices des écoles de théâtre québécoises. Par la suite, je présente le contexte et les enjeux actuels des programmes de formation pour comprendre comment le statut et la posture de l'interprète en scène sont remis en cause par les avancées technologiques, les néo-dramaturgies et la « protéiformité » des pratiques théâtrales actuelles. En conclusion de ce chapitre, je présente mes objectifs de recherche.

Faire appel à la notion d'identité à des fins de recherche oblige à en définir précisément le sens. Pour ce faire, je suis allée du côté des théories socioconstructivistes, psychosociologiques, féministes et antiracistes qui m'ont semblé apporter un éclairage juste sur la question identitaire. Pour faciliter son observation, j'ai priorisé une perspective processuelle, mouvante et subversive de l'identité, contrairement à une vision immuable et rigide. Sur ce point, j'approfondis dans le second chapitre, consacré au cadre théorique de la recherche, la notion de dynamique identitaire comme un ensemble de mouvements, de tensions de forces relatif au travail de définition de soi (Kaddouri, 2019a). Je définis également les notions de projet de soi, de transactions, de tensions et de stratégies identitaires, ainsi que de dispositif de professionnalisation. Dans la seconde moitié de ce chapitre, je détaille les spécificités de la relation pédagogique dans le cadre d'une formation artistique à partir d'une étude réalisée par Salaméro et Haschar-Noé (2011) sur la formation professionnelle d'artiste de cirque. J'ai souhaité comprendre les particularités d'une telle formation, notamment concernant les retours du corps professoral, qui peuvent se prolonger parfois au-delà de la dimension professionnelle et devenir une source de tensions et de conflits, en particulier en lien avec la visée normative du projet pédagogique d'une école de théâtre.

Un élément primordial pour moi a été de consacrer mes recherches à l'expérience étudiante de la formation. Cette décision est justifiée notamment par le fait que peu d'études sont dédiées à la perception des personnes formées en jeu. Dès lors, j'ai voulu mettre en place une démarche permettant d'observer de près les processus de construction identitaire. L'approche biographique qui s'appuie sur les récits de vie s'est avérée pertinente à cet effet. Elle s'intéresse spécifiquement à l'expérience individuelle et à son interaction avec la dimension sociale, dont les injonctions, les assignations identitaires et les contextes sociohistoriques (Alessandrin, 2020). Cette approche considère que les récits biographiques contiennent

l'univers de référence individuel et révèle à la fois les expériences, les processus de transformation, les savoirs et les apprentissages. J'explicite ces notions dans le troisième chapitre qui porte sur les choix méthodologiques de la recherche. J'y aborde les fondements théoriques et pratiques de l'approche biographique, puis j'établis les limites de cette démarche, ma posture de recherche, les considérations éthiques ainsi que les outils de collecte de données choisis. Je circonscris le contexte et le déroulement de la collecte de données, de même que l'échantillonnage, pour finalement décrire la démarche d'analyse préconisée, soit l'analyse structurale des récits, inspirée des travaux de Demazière et Dubar (2009).

La méthodologie de l'analyse structurale a principalement guidé le quatrième chapitre, dédié à l'analyse et aux résultats de la recherche. Celui-ci est présenté sous la forme de cinq profils résumant les parcours de formation et de construction identitaire de chacune des personnes participantes. Chaque profil résume les épisodes importants des récits biographiques et met en évidence les catégories les plus structurantes, illustrées à l'aide d'un schéma. L'analyse rend compte des tensions, des stratégies et des pratiques et contextes aidants qui ont été favorables au développement du projet identitaire des apprenti·es. L'analyse commune des cinq parcours observe les récurrences et les spécificités de chacun pour dégager des avenues pédagogiques au regard des besoins ressortis dans les récits. Elle rend compte, en somme, de la diversité des projets identitaires relatifs à la professionnalisation des acteurices et de son étroite imbrication avec leurs spécificités biographiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, j'explorerai les enjeux identitaires présents dans la formation professionnelle des personnes acteurices et soulèverai les questionnements qu'ils suscitent. À cet effet, il m'apparaît nécessaire d'aborder les défis de la formation théâtrale francophone en jeu au Québec et de préciser son ancrage dans un contexte historique et social spécifique. Mon intention est de non seulement repérer les motivations derrière la création des formations professionnelles destinées à la formation d'acteurices au Québec dans les années 1950-60, mais aussi de situer les conditions d'émergence d'une logique professionnelle du métier d'acteurice au fil du temps. La rétrospective historique proposée tente de faire la synthèse des différents rapports et analyses effectués depuis la création des écoles en portant un regard sur les retombées de ces formations, notamment en ce qui concerne la préparation des acteurices à leur insertion professionnelle. À partir de cette synthèse, j'observerai les objectifs pédagogiques qui ont été avancés par les écoles de théâtre, puis je m'intéresserai aux dispositifs qui ont été mis en place pour procéder à l'examen de ces formations entre 1949 à 2023. Par la suite, je décrirai les objectifs pédagogiques de chacune d'elles afin de mettre en évidence la formation offerte à l'École supérieure de théâtre (ÉST) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), formation qui fait l'objet de mon étude. Dans un deuxième temps, j'expliquerai comment le contexte social actuel témoigne d'une déstabilisation de la posture de l'interprète en scène, notamment devant les avancées technologiques, médiatiques et dramaturgiques qui ont influencé les pratiques théâtrales dans les dernières années. J'interrogerai l'articulation complexe des différentes « générations » de savoirs et de pratiques de jeu – traditionnelles et nouvelles – dans les programmes de formation professionnelle. Finalement, j'oriente la fin de ce premier chapitre sur les témoignages, les lectures et les événements qui ont suscité mon intérêt à dédier ma recherche sur le thème que je nommerai pour l'instant des « effets identitaires » de la formation théâtrale. J'explicite dans cette partie l'aspect singulier des formations pour acteurices, entre autres en raison de la nature artistique et de la proximité entre les dimensions personnelle et professionnelle du métier et comment le contexte professionnel en transformation situe les personnes étudiantes des écoles de théâtre dans un processus et une posture identitaire particulière.

1.1 La formation de l'acteurice au Québec

1.1.1 Institutionnalisation de la formation pour acteurice et émergence d'une logique professionnelle

Bien qu'il existe aujourd'hui au Québec de nombreuses manières de se professionnaliser comme acteurice — écoles de théâtre professionnelles, stages spécialisés et écoles de formation privées — ce ne fut pas toujours le cas. Au début du XX^{e} siècle, les personnes souhaitant apprendre le métier se formaient majoritairement « sur le tas », c'est-à-dire, en expérimentant aux côtés d'une troupe de théâtre et en reproduisant le travail des acteurices d'expérience (Jubinville *et al.*, 2020, p. 34). Dès 1907, il était possible de se diriger vers le Conservatoire Lasalle qui enseigne « l'élocution, la diction française et l'art dramatique appliqué »[3] (Barrière, 2003). D'autres iront vers l'école d'Yvonne Duckett-Audet qui ouvre ses portes en 1933 dans le but « [d']améliorer le français oral au Québec, [de] communiquer aux jeunes d'ici, confiance et fierté, et leur inculquer le goût de l'action et de la création [à l'aide de] la danse, [du] jeu et [de] la chanson comme outils pédagogiques [et en donnant] à chacun des textes qui [correspondent] à [leur] personnalité » (Audet, 2007, p. 139).

Un peu plus tard, plusieurs s'initient au théâtre en rejoignant la troupe des Compagnons de Saint-Laurent fondée par Émile Legault en 1937. Depuis peu nommé vicaire à Ville Saint-Laurent (Montréal), il rassemble un « groupe de jeunes, désireux de conquérir des âmes par le théâtre et d'aider à la révolution spirituelle » (Caron, 1978, p. 30). Iels travaillent à partir de texte « mystico-poétique » dans le but de s'adresser à un large public (p. 28). Avec cette troupe, le père Legault souhaite, sur une base éthique et esthétique, « ramener l'art théâtral à sa pureté, à sa simplicité originelle et à réacclimater la poésie à la scène » (p. 20). Non pas simplement dans une motivation de propagande religieuse, mais plutôt pour présenter des œuvres scéniques rigoureuses, spirituelles et populaires qui vont s'inscrire dans la visée d'un « théâtre national » (p. 66)[4].

Une première tentative de professionnalisation de l'activité théâtrale canadienne-française se manifeste entre 1890 et 1910 (David *et al.*, 2020, p. 30). À cette époque, un régime de tournées s'implante dans un

[3] Au Québec, le Conservatoire Lasalle est considéré par certain·es comme la première école d'art dramatique professionnelle (Barrière, 2003) du fait qu'elle est appuyée par le patronage et subventionnée par le gouvernement de la province de Québec (Béraud, 1958).

[4] La troupe laisse de côté le théâtre chrétien. Selon l'autrice Anne Caron, « les compagnons parviendront à changer les conditions physiques et intellectuelles du milieu théâtral, tant sur le plan professionnel que parmi les troupes d'amateurs. » La troupe du père Legault fut, la première à présenter un « théâtre poétique, populaire, spiritualiste […] dans une rigueur esthétique, au milieu d'un climat chrétien » dans une période « d'infertilité et d'inertie » (Caron, 1978, pp. 11-12).

réseau nord-américain reliant de nombreuses salles de spectacles servant principalement à la diffusion de productions états-uniennes et européennes (David, 2020, p. 29). L'instauration de ce régime impose un modèle provenant essentiellement des États-Unis et le théâtre professionnel diffusé, principalement à Montréal, est en grande partie anglophone (Larrue, 1983, p. 6*).* La création de troupes locales, comme le Théâtre des Variétés, le Théâtre National et le Théâtre des Nouveautés concurrence avec la forte présence des productions venant d'ailleurs et instaure un mouvement de diffusion de production francophone professionnelle (David, 2020)[5]. Leurs moyens sont, somme toute, limités et leur établissement est difficile. Les initiatives d'instaurer des organisations théâtrales durables vont échouer à perdurer après 1945 (David, 2020, p. 30). Dès 1935 se développent les radioséries et les téléthéâtres qui vont représenter pour les acteurices davantage d'opportunités à œuvrer au théâtre, à la radio, à la télé et au cinéma (David, 2020; Larrue, 1998). Par conséquent, les acteurices professionnel·les doivent adapter leur pratique à ces nouveaux médias. En effet, les besoins ne sont plus les mêmes, « particulièrement dans le secteur des médias […] où s'imposent des exigences de qualification et de normes » (David, 2020, pp. 36-37). La manière même de jouer évolue pour s'adapter aux micros et au cadre imposé par la caméra dans la visée d'un jeu plus « naturel » (David, 2020, p. 46). La nécessité des acteurices à transformer et à adapter leur jeu aux nouvelles plateformes de diffusion participe à la professionnalisation de la pratique. De plus, la création de l'Union des artistes lyriques et dramatiques en 1937 (plus tard l'Union des artistes) viendra défendre les conditions de travail des acteurices œuvrant dans ces nouveaux médias, dont plusieurs travaillent aussi dans le milieu du théâtre. Certaines des conditions de travail instaurées à la radio et la télé « ont des effets concrets sur la vie théâtrale en elle-même » (David, 2020, p. 36). Les acteurices, qui ne travaillent plus seulement sur scène, ont désormais diverses sources de revenus qui leur permettent « d'envisager des projets théâtraux plus ambitieux » (David, 2020, p. 45). En 1949, la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences au Canada, souvent désignée comme « la Commission Massey », est établie sous la présidence de Vincent Massey. En 1951, le rapport Massey qui en découle rend compte des conditions de la culture et des arts au Canada et affirme que la culture canadienne est dans un « état d'anémie ». Cette situation est due, entre autres, à la grandeur du territoire, la jeunesse de la population et les « influences transfrontalières aussi néfastes que cordiales » (Stewart et Kallmann, 2019), principalement vis-à-vis la dominance de la culture « américaine », mais aussi française et anglaise (David, 2020, p. 30). Au sujet de la formation en art dramatique, ce rapport formule qu'il n'existe aucune institution canadienne permettant de suivre des études supérieures en art dramatique, ce qui

[5] Ces troupes mettent en place des modalités de production inspirées du stock system (mode de production États-Unien) et des emplois (mode de production français) (David, 2020, p. 29)

mène les « jeunes acteurs, réalisateurs et techniciens de talent [à devoir] quitter le pays pour parfaire leurs études »[6] (Bibliothèque et Archives Canada, 2001, p.227).

> C'est d'ailleurs ce que feront Jean-Louis Roux et Jean Gascon, les fondateurs du Théâtre du Nouveau Monde (TNM), qui voyagent jusqu'en Europe pour parfaire leur pratique (TNM, s.d.). À leur retour, ils constatent qu'au Québec, il n'y a « que des professeurs privés, dont certains [sont] très compétents, mais qui ne travaill[ent] que des textes, […] ne donn[ant] pas véritablement une formation technique. » (Roux, cité dans Beauchamp, 1997, p. 82). Ils observent que les acteurices qu'ils engagent dans leurs productions ne sont pas suffisamment préparé·es (Beauchamp, 1997, p. 79). C'est entre autres pour ces raisons que, Roux et Gascon, grandement inspirés du Théâtre du Vieux Colombier[7] de Jacques Copeau (Beauchamp, 1997), imaginent la création d'une école annexée au TNM. Leurs intentions sont de « former des gens de théâtre tout en restant attentifs au développement de leur personnalité » (Beauchamp, 1997, p. 83) pour les intégrer ensuite dans les productions théâtrales du TNM. Cette formation polyvalente avait pour but de travailler le répertoire classique et le vaudeville, la littérature et l'histoire du théâtre en soulignant l'importance des textes (Beauchamp, 1997). L'École d'art dramatique du Théâtre du Nouveau Monde[8] voit le jour en 1952, une première montréalaise représentant « un jalon significatif » vers la professionnalisation et l'institutionnalisation du théâtre à l'époque (Beauchamp, 1997, p. 77). On constate dès lors que ces premières années [ont] été fort stimulantes pour les apprentis comédiens qui bénéficiaient surtout du contact immédiat avec les acteurs chevronnés du TNM [qui] tenaient les premiers rôles dans les productions où les élèves avaient la chance de paraître. [...] Selon Sabourin, voir jouer les professeurs et assister aux répétitions du TNM ajoutait à leur formation une dimension éminemment concrète. C'était l'apprentissage du théâtre dans ses aspects les plus directs (Beauchamp, 1997, p. 86).

Au même moment, le domaine de la culture au Québec traverse une période d'institutionnalisation dont profite le milieu du théâtre[9], notamment avec la création du Théâtre du Rideau Vert (1948), du Théâtre-Club (1953) et l'inauguration de la première chaîne de télévision de Radio-Canada en 1952[10]. Ces nouvelles structures ont eu pour effet d'augmenter les opportunités d'emplois pour les acteurices et de créer un grand engouement pour la profession (Beauchamp, 1997, p. 87; Larrue, 1998, p. 36). Venant répondre à

[6] Ces jeunes quittent surtout pour les écoles et les conservatoires des États-Unis et d'Europe (David, 2020, pp. 34-35).

[7] La vision de ces deux créateurs suit celle d'Antoine Vitez telle que décrite dans ses *Douze propositions pour une École* : « l'École n'est pas un cours d'art dramatique de plus […] ni un conservatoire concurrent. Son existence est liée à celle même du Théâtre ; son travail est la suite ou le laboratoire, la critique ou la préface, de l'œuvre accomplie par le Théâtre » (Vitez, cité dans Beauchamp, 1997, p. 80).

[8] L'école fermera ses portes en 1956 à cause d'un manque de financement (Marsolais, 2011).

[9] Cette structuration du milieu coïncide avec la période de la fin de la Deuxième Guerre mondiale. C'est aussi un « changement de paradigme, [une] transformation de la représentation même de la culture » et la naissance d'une dramaturgie nationale (Fougères cité dans David, 2020, p. 35). Toutefois, cette institutionnalisation ne garantit pas une meilleure organisation du milieu ni des conditions techniques et économiques plus favorables. (David, 2020)

[10] La chaîne de télévision CBFT Montréal est mise en onde le 6 septembre 1952 (*Premier jour de programmation pour la télévision de Radio-Canada*, 2022).

un besoin de formation longtemps attendu par le milieu (David, 2020, p. 37), le Conservatoire d'art dramatique de Montréal est fondé en 1954[11]. Il a pour mandat de « former une relève d'interprètes qualifiée pour jouer le grand répertoire classique selon le modèle d'élocution du conservatoire parisien [...] en fonction des exigences de la radio, de la télévision, de la postsynchronisation [et] de la publicité » (Beauchamp, 1997, pp. 87-88). Quelques années plus tard, suivant les mêmes objectifs, s'ensuit la création du Conservatoire de Québec en 1958. En 1960, l'École nationale de théâtre du Canada (ÉNT) ouvre ses portes proposant une formation francophone et anglophone. L'école envisage alors de former les artistes et travailleur·euses qui répondront aux besoins du théâtre canadien. (ÉNT, 2025)[12].

La création des écoles de théâtre de formation professionnelle a « joué un rôle important dans le développement du théâtre québécois [en haussant] le niveau de professionnalisme » (CQT, 1989). Leur mise en place semble avoir contribué à une forme d'enracinement des pratiques théâtrales au Québec en permettant, notamment, la formation d'acteurices sur le territoire et en préparant leur intégration dans les différents milieux professionnels. Ces institutions vont désormais occuper une posture nouvelle dans le développement des compétences et dans la dynamisation du milieu professionnel, puis des pratiques théâtrales.

1.1.2 Révision des formations professionnelles et études de leurs retombées

Presque 25 ans après le rapport Massey[13], le Conseil des arts du Canada mandate en 1975 un comité d'enquête indépendant sous la présidence de Malcolm Black. Constitué de professionnel·les du milieu théâtral[14], le comité a pour mandat de dresser le portrait de l'enseignement théâtral au Canada, dont les formations francophones du Québec. Le *Comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada* doit « [étudier] les besoins en personnel qualifié du théâtre canadien et la manière dont ces besoins sont satisfaits » (Conseil des arts du Canada, 1978, p. 2). De plus, il a la responsabilité d'établir les critères d'une

[11] L'adoption de la *Loi sur l'instruction publique (1943)* du gouvernement libéral d'Adélard Godbout va permettre, avec *la Loi sur le Conservatoire de musique et d'art dramatique du Québec (1942)*, la mise sur pied du Conservatoire d'art dramatique de Montréal comme « première école publique de théâtre au Québec » (David, 2020, pp. 36-37)

[12] L'École de théâtre professionnelle du Collège Lionel-Groulx est créée en 1968 et le programme d'interprétation en théâtre à Saint-Hyacinthe en 1969. Plus tard, le département de théâtre de l'UQAM ouvrira en 1985.

[13] Soulignons au passage le Rapport Rioux, publié en 1969, qui met en évidence l'état et l'importance de l'enseignement des arts au Québec. Ce rapport formule de nombreuses recommandations toujours pertinentes concernant les formations professionnelles en art dramatique.

[14] Le comité d'enquête est composé de Malcolm Black, Gordon Peacock, Jean Pierre Ronfard, Gilles Marsolais et Cameron Porteous.

formation de qualité et d'identifier les établissements qui correspondent à ces conditions. (Conseil des arts du Canada, 1978). À la suite de son enquête, le comité conclut dans son rapport[15]

> [qu'historiquement], le développement de l'enseignement du théâtre au Québec a obéi beaucoup plus à des pulsions de nature artistique et humaniste et à des initiatives individuelles, entérinées après coup par les pouvoirs publics, qu'à une étude rationnelle des nécessités pratiques de la profession, à une planification de l'emploi (Conseil des arts du Canada, 1978, p. 107).

Les recommandations du rapport visent à structurer les étapes de formation en trois temps : préparatoire, professionnelle et spécialisée. Il suggère la réorientation de la vocation des cégeps à l'étape préparatoire de la formation professionnelle, qui elle, serait assurée par les autres écoles de formation[16] (Marsolais, 2001, pp. 86-87; 2011, p. 45). Le rapport recommande également une réflexion sur le décloisonnement des différentes sections dans les écoles et les orientations pédagogiques, la structure des programmes, ainsi que la croissance fulgurante du nombre d'écoles, et par le fait même l'augmentation des personnes diplômées, sont remises en cause dans le rapport (Marsolais, 2001).

Par conséquent, des inquiétudes se manifestent au sujet de la structuration de la formation entre les écoles et devant un nombre grandissant de compagnies théâtrales. Ces inquiétudes et un désir de concertation mènent le milieu théâtral à organiser en 1981 les premiers *États généraux du théâtre professionnel au Québec* (David, 2020, p. 295)[17]. Le rapport de ces états généraux soulève des enjeux liés à la formation sans toutefois approfondir la réflexion, se référant plutôt à l'analyse du Rapport Black réalisée par Lorraine Hébert (1978). Dans son analyse, Hébert remet en doute la méthodologie et l'interprétation des données colligées à l'époque et soulève l'urgence et la nécessité de redéfinir la « fonction sociale de l'artiste créateur » à partir d'une étude des besoins concrets du milieu.

Selon elle, la formation doit s'orienter sur « le collectif, l'auto-éducation [et] l'abolition des rapports maîtres/étudiants » (Hébert, 1978, p. 16). Elle est surprise de ne retrouver aucune définition d'une « bonne formation » dans le Rapport Black et cite en exemple le Conservatoire de Québec, qui, pour elle,

[15] Ce rapport est communément appelé le Rapport Black.

[16] Le contexte diffère aujourd'hui, puisque plusieurs programmes d'arts et lettres ont depuis été mis en place dans différents cégeps au Québec.

[17] Les enjeux de structuration et d'attribution du financement sont au cœur des réflexions dont l'aboutissement mène à la création d'une politique culturelle et, plus tard, à la création du Conseil québécois du Théâtre (CQT).

> réussit à répondre efficacement à la fois aux besoins de la profession, des étudiants et du théâtre; sur le plan pédagogique, il arrive à concilier des objectifs de formation, des méthodes et des positions idéologiques progressistes. Comme quoi, le problème des auditions ou de la sélection, les difficultés qu'éprouvent les étudiants à faire la synthèse de leur apprentissage, le manque de personnel compétent, les problèmes de ségrégation peuvent trouver à se résoudre dans un programme de formation qui définit les conditions d'une bonne formation à la lumière des besoins plus larges de la collectivité. (Hébert, 1978, p. 16).

Lorraine Hébert s'intéresse de nouveau à la formation lors d'une table ronde en 1984[18] où elle interroge plusieurs personnes professeures en jeu[19] sur la situation dans les écoles de théâtre québécoises. Leur témoignage met en lumière de nombreux aspects fondamentaux de la formation (Hébert, 1984). Il est difficile d'en faire une synthèse exhaustive, entre autres, parce que leurs propos sont ancrés dans leurs expériences subjectives des différentes formations qu'iels enseignent. De manière générale, les enjeux soulevés lors de cette rencontre portent sur :

- La centralisation montréalaise de l'activité théâtrale et l'uniformisation des apprentissages dans les différentes écoles ;
- Les différents niveaux d'appréciation des personnes étudiantes du programme, dont la diminution du plaisir de l'entrée à l'école à la diplomation ;
- La difficulté d'arrimer les apprentissages techniques avec l'intimité et la créativité de l'acteurice;
- La répartition du temps entre théorie et pratique et la durée de la formation ;
- Les besoins différenciés des milieux professionnels, comme la télé, la radio, le cinéma et les compagnies de théâtre.

Les formateurices abordent également l'impact du marché du travail sur les formations dans les écoles. En ce qui concerne l'intégration des apprentissages et le développement des compétences professionnelles, Hélène Desperrier précise qu'il est illusoire d'affirmer qu'il est possible de former des acteurices en seulement trois ans. « Il faut développer une pensée théâtrale et plus que ça: une réflexion sur la vie, la réalité qui nous entoure » (citée dans Hébert, 1984 p. 181). Pour elle, le système actuel doit trouver comment mieux former aux exigences du métier. Sur la question de la diminution du plaisir d'apprendre, Gille Marsolais ajoute que

[18] La table ronde est publiée dans la revue *Jeu* dans le contexte d'un numéro dédié à l'acteurice. (Hébert, 1984)

[19] Les personnes participant à la table ronde sont Jean-Luc Bastien, Gilbert David, Hélène Desperrier, Gilbert Lepage, Gilles Marsolais et Jacques Rossi.

> [l']une des constatations qu'on avait faites dans le Rapport Black, c'est que dans toutes les écoles les étudiants étaient très enthousiastes en première année, mais démoralisés en troisième. Personne, cependant, n'était capable d'expliquer pourquoi. […] Dans ce lieu où l'on devrait pouvoir penser, respirer, aller voir ce que les autres font, c'est exactement le contraire qui se produit. (cité dans Hébert, 1984, pp. 178-179).

Il s'agirait d'une des conséquences probables d'une formation surchargée s'échelonnant sur trois ans (Hébert, 1984). Selon les formateurices, il est difficile de réaliser les apprentissages techniques, théoriques et pratiques nécessaires au métier à l'intérieur des trois années prévues par les programmes, notamment pour développer la créativité des personnes étudiantes ou même pour leur donner une réelle « vision globale du théâtre » (Bastien, cité dans Hébert, 1984, p. 178). On mentionne l'absence de possibilité de perfectionnement à la diplomation, mais aussi la nécessité d'une réflexion sur « l'acte pédagogique comme tel » (p. 181). Les interventions d'Hébert questionnent les pédagogies privilégiées, les méthodes, les objectifs et le développement de « l'esprit créateur » de l'interprète (p. 178), tandis que Jacques Rossi évoque la problématique de la surspécialisation qui a pour effet de compartimenter les nombreux apprentissages à réaliser dans la formation :

> La compartimentation des cours fait [...] qu'ils comprennent que ce qu'il faut qu'ils regardent et corrigent, ce sont leurs défauts. En troisième année, ils ne peuvent plus bouger, ils se haïssent à mort, et ça leur prend trois, quatre, cinq ans avant de s'en remettre. Et ils ne s'en remettent pas tous. J'ai vu des étudiants sur le bord du suicide et la structure de l'école ne les aidait pas sur le plan de la personnalité. Au contraire. Un enseignement aussi compartimenté fait éclater la personnalité plutôt que de la consolider, la confirmer. La connaissance de soi, c'est sûrement l'objectif le plus complexe et le plus long à atteindre dans ce type d'enseignement (cité dans Hébert, p. 184).

Selon Rossi, la connaissance de soi est une étape essentielle dans le parcours d'apprentissage pour tendre vers une compréhension du personnage (p. 184). Gilbert Lepage observe qu'il faut « cinq ans avant que les comédiens sortis d'une école retrouvent leur identité. D'ailleurs, ils disent souvent quand ils sortent de l'école : "[quand] je suis entré, j'avais du plaisir, je savais ce que je voulais; maintenant, je voudrais être un acteur, un homme de théâtre, mais je ne sais plus quoi faire, comment faire" » (Lepage, cité dans Hébert, 1984, p. 178). Hélène Desperrier, quant à elle, s'interroge sur le développement d'une pratique réflexive chez les apprenti·es et sur les façons d'intervenir pour les rendre plus autonomes et ainsi faciliter l'enracinement des apprentissages.

> Il doit quand même y avoir une manière d'intervenir pédagogiquement pour faire en sorte que l'étudiant apprenne rapidement à devenir autonome. Je me demande si, dans les écoles,

> on encourage vraiment l'étudiant à faire lui-même la critique de ce qu'il vient de faire, avant même de recevoir celle de ses professeurs? (Desperrier, citée dans Hébert, 1984, p. 183).

Ce sont des questions qui sont toujours pertinentes aujourd'hui : quelles sont les pratiques pédagogiques qui permettent l'accompagnement et le développement d'une pensée, d'un langage, d'une pratique artistique et d'une personnalité consolidée? Compte tenu du volume important et de la variété des apprentissages techniques, théoriques, personnels et professionnels à réaliser, comment favoriser un processus d'apprentissage davantage centré sur l'autonomie, la découverte et la connaissance de soi?

À la suite de l'initiative de Lorraine Hébert, on retrouve d'autres tentatives de concertation du milieu au sujet de la formation professionnelle des acteurices, dont les *États généraux sur la formation professionnelle en art dramatique* (1989) qui vont mener à la création du Conseil supérieur de la formation en art dramatique (CSFAD). Ce conseil vise à « favoriser l'excellence et le processus créateur tout au cours de la formation en art dramatique; voir à l'harmonisation des différentes écoles et à la mise au point d'un système d'équivalences entre elles; établir un système cohérent de reconnaissance de scolarité; voir à la mise en application des résolutions adoptées des États généraux sur la formation professionnelle en art dramatique » (CQT, 1989b). Les travaux du CSFAD visent à aborder les enjeux de concertations et « l'impossibilité que chacune des écoles réponde seule à l'ensemble des besoins » (CQT, 1989a). Cependant, les activités du conseil cesseront une dizaine d'années plus tard en raison d'un manque de financement (David, 2020, p. 333) mais aussi à l'incapacité du milieu à poser des actions « cohérentes et concertées » qui viseraient l'amélioration de la formation au regard des constats relevés lors des États généraux sur la formation professionnelle en art dramatique (MacDuff, 2013, p. 3).

Plus récemment, en 2007, lors des Seconds États généraux organisés par le CQT, les enjeux des écoles de formation sont une fois de plus soulevés. Dans son rapport, le CQT recommande une réflexion « sur la cohésion et la complémentarité dans la formation théâtrale professionnelle au Québec, en regard avec le développement du milieu théâtral professionnel québécois. » (CQT, 2008, p. 26). Pour accomplir ce mandat, le CQT formera le Comité sur la formation professionnelle, dont le rapport a été publié en 2014. Dans celui-ci, les structures de certaines écoles de formation professionnelle en interprétation sont fortement critiquées : on demande l'abolition des programmes de formation de trois des six écoles, car trop d'acteurices diplômeraient et le milieu serait saturé[20] (Jobin, 2014, p. 69). Selon le comité, ces

[20] Le CQT constate dans son rapport le sous-financement des activités du milieu théâtral québécois devant un foisonnement constant d'artistes et de projets culturels (CQT, 2008). En conséquence, « la très grande majorité de ces compagnies théâtrales

établissements n'ont pas la structure pour permettre « la souplesse pédagogique que requiert une école d'art » (Jobin, 2014, p. 70). Les écoles de théâtre visées par ce rapport sont visiblement secouées. Le CQT sous-entend la hiérarchisation de la qualité des différents programmes de formation offerts, ce qui représente pour certain·es une résolution hâtive du « problème ». C'est spécifiquement cet enjeu que questionnent Martine Beaulne et Yves Jubinville, professeur·es à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM, en réponse au rapport du comité :

> [Ce rapport] s'est contenté de reconduire un certain nombre de lieux communs en partant du constat général qu'un trop grand nombre de diplômés sont formés dans nos écoles par rapport à la capacité du « marché » à les absorber. Cette approche comptable a le mérite de la simplicité […]. S'il est vrai, en effet, que 75 ou 80 nouveaux diplômés en interprétation par année, c'est beaucoup – dans un contexte où le secteur gère depuis longtemps une décroissance planifiée qui plonge des tas de gens (pas seulement les acteurs) dans la précarité [...] cela ne nous dit pas pour autant combien d'acteurs il nous faut et comment ceux-ci pourront satisfaire la Bête (le marché). Est-ce 15, 26 ou 37? [...] Celle-ci devrait contenir des données statistiques fiables, couvrant une période de temps significative, et prendre en compte dans une perspective plus qualitative des parcours diversifiés de créateurs et de créatrices qui, au-delà des chiffres, sauront dire la valeur culturelle, artistique et sociale de la formation reçue dans nos écoles. En l'absence de ces éléments, le rapport actuel donne la fâcheuse impression de considérer les individus comme des « ressources » soumises aux lois de l'offre et de la demande (Beaulne et Jubinville, 2014a).

Beaulne et Jubinville critiquent les conclusions de ce rapport qui prive le milieu, selon elleux, d'une réelle réflexion qualitative sur l'apport des formations professionnelles pour acteurices. On soulève aussi le fait que les propositions du comité « s'inscrivent [...] dans la logique dominante de l'uniformisation et de la standardisation qui prévaut depuis plusieurs années, une logique qui a largement contribué à créer les conditions asphyxiantes dans lesquelles travaillent les artistes du théâtre » (2014a). Iels réclament une étude plus sérieuse des formations théâtrales pour envisager la refonte de la structure des formations professionnelles pour acteurice (2014b).

1.1.3 Bilan des retombées des écoles

Force est de constater que les nombreuses initiatives des dernières décennies n'ont pas tout à fait réussi à mesurer l'ampleur des retombées des formations professionnelles offertes dans les écoles de théâtre au Québec. Le milieu du théâtre peine à mener de front et de manière systématique une réflexion sur les

ne peut offrir des conditions salariales suffisantes aux artistes, aux travailleurs culturels et aux directions artistiques, leur permettant de consacrer entièrement leurs talents et leurs énergies aux projets pour lesquels ils ont été embauchés » (p. 8).

enjeux sociaux, pédagogiques et artistiques des formations théâtrales professionnelles. De plus, les réflexions portées jusqu'à présent le sont davantage à partir d'une perspective des personnes formatrices ou des institutions que celle des personnes formées. C'est entre autres ce que soulève Irène Roy (2003), qui croit qu'une recherche qui se fonderait sur les récits subjectifs, les témoignages, les biographies et les autobiographies portant sur l'expérience de la formation des artistes de théâtre serait utile pour faire une exploration profonde de ces enjeux. Elle est d'avis que « les mémoires individuelles et collectives », particulièrement dans le contexte des études théâtrales, pourraient servir d'objet « d'investigation épistémologique » (p. 299). De cette façon, il serait possible de comparer le modèle proposé par les écoles aux visions de l'enseignement reçu par les praticien·nes afin d'enrichir une réflexion critique sur la pratique. Cette perspective est également privilégiée par la chercheuse Marie-Ève Skelling Desmeules dans les conclusions de sa thèse portant sur le travail du corps dans le contexte de la formation des acteurices :

> réfléchir davantage sur la formation [que les personnes étudiantes] reçoivent, sur leurs expériences et le sens qu'[elles] accordent à ces dernières pourrait conduire à réfléchir à leurs besoins de formation et à prendre conscience des approches pédagogiques qui leur conviennent davantage.[…] La meilleure compréhension des enjeux mis en cause dans ce type de formation pour les étudiants à qui elle s'adresse offrirait des données riches et détaillées à partir desquelles il serait ensuite possible de s'appuyer afin d'optimiser la formation offerte. (Skelling Desmeules, 2017, p. 296).

Ces constats mettent en évidence la nécessité d'approfondir la compréhension des enjeux vécus par les acteurices dans le cadre des formations professionnelles, un aspect peu étudié jusqu'à présent. La rétrospective historique permet de situer l'origine de certains questionnements encore d'actualité dans les écoles, notamment la question de l'autonomisation des élèves, la relation pédagogique et celle du développement de la *personnalité consolidée* évoquée par Jacques Rossi. C'est au regard de ces constats qui posent quelques repères socio-temporels sur la formation théâtrale que j'ai orienté ma recherche. En misant sur les expériences subjectives de la formation, l'approche biographique envisagée par Irène Roy m'a semblé une avenue prometteuse pour répondre précisément aux constats de Beaulne, Jubinville et Skelling Desmeules.

1.2 Contexte actuel des formations théâtrales

1.2.1 Les programmes de formation

Actuellement, dans les différents programmes offerts au Québec, il y aurait entre 65 et 85 personnes qui diplôment annuellement d'une formation francophone offerte dans une école de théâtre reconnue par

l'Union des artistes (UDA)[21] (Labrecque, 2018, pp. 46-47). Dans toutes les écoles québécoises, la formation est d'une durée de trois ans[22] et compose des cohortes d'entre 12 à 20 personnes. Dans un article publié en 2018 portant sur les approches et les méthodes enseignées dans les écoles de théâtre, François Jardon-Gomez affirme que toutes les écoles « [privilégient] la polyvalence des types de jeu enseignés » (2018, p. 14). Bien que les écoles aient leurs spécificités, les différences dans leurs méthodes demeurent, « somme toute, assez minimes » (p. 16-17). Les écoles poursuivent toujours leurs activités pédagogiques de manière indépendante.

Parmi celles-ci, deux cégeps offrent la formation à l'interprétation théâtrale menant à un diplôme d'études collégiales. La première, l'École de théâtre du Cégep de Saint-Hyacinthe, offre une formation orientée sur la découverte de l'imaginaire, la capacité d'invention, la communication des idées, la créativité, le sens artistique, le plaisir du jeu, les connaissances dramaturgiques, la sensibilité, le sens de l'observation, la spontanéité, l'autonomie, la maîtrise des techniques de jeu (la voix, la diction et le mouvement), ainsi que la maîtrise des techniques de base de l'interprétation (www.ecoletheatre.cegepsth.qc.ca/). Quant à l'École de théâtre professionnel du Collège Lionel-Groulx, la formation fonde son cursus sur une pédagogie qui favorise une ouverture à la nouveauté et à des approches diversifiées, autant au niveau du style que des contextes de jeu. Le travail vise une polyvalence professionnelle des interprètes afin d'œuvrer auprès de divers publics, comme les enfants, les adolescents et les adultes (https://clg.qc.ca/etp/).

Du côté du Conservatoire d'art dramatique de Montréal, la formation est consacrée au jeu, que ce soit dans sa forme classique ou moderne. Trois thèmes organisent les trois années de formation : la personne, le personnage et la pratique. Le processus de formation vise une forme d'épanouissement des aptitudes et d'un enrichissement des connaissances « au service de la création » à l'aide de trois objectifs : « Parvenir à interpréter avec brio les œuvres majeures du répertoire dans le respect du caractère, de la forme, du langage, du style et de l'expression; Favoriser une compréhension profonde du langage dramatique ainsi que le développement d'une solide technique; Réaliser une véritable intégration des différents apprentissages » (Conservatoire d'art dramatique de Montréal, s.d.). Le Conservatoire d'art dramatique

[21] Ces chiffres ne tiennent pas compte de deux écoles québécoises également réputées sur le site de l'UDA : l'école de théâtre Les Muses, qui offre une formation professionnelle sur 5 ans pour des personnes vivant avec un handicap, ainsi que l'Université Laval qui offre un programme non spécialisé sur le jeu de l'acteurice. D'autres formations alternatives non reconnues par l'UDA forment également des personnes professionnelles qui accèdent tout autant à la profession (https://site.uda.ca/).

[22] Elle se déroule sur 4 ans dans les cégeps pour les personnes étudiantes qui arrivent du secondaire et qui doivent réaliser une année préparatoire pour remplir les exigences du programme collégial.

de Québec poursuit sensiblement les mêmes objectifs, en plus de celui centré sur la créativité et la personnalité artistique de l'étudiant·e en l'impliquant dans des projets de création théâtrale. Ses principes reposent sur la figure de l'acteurice créateurice et la personne étudiante « se retrouve au cœur de nombreuses expériences de jeu et de création, étant ainsi confrontée au monde qui l'entoure » (Conservatoire d'art dramatique de Québec, s.d.). Les trois années de formation portent sur l'impression, l'expression et la représentation.[23]

L'École nationale de théâtre du Canada, pour sa part, offre une formation axée à la fois sur la tradition et les nouvelles pratiques tout en collaborant avec des personnes artistes professionnelles actives du milieu théâtral. Le cursus, composé de perspectives pratiques et théoriques, se personnalise et s'adapte annuellement aux nouvelles pratiques artistiques. Les trois années de formation abordent les techniques de jeu, les moyens d'expression théâtrale, le mouvement, le chant, la voix, la diction, l'analyse des textes, l'exploration de l'espace scénique et l'invention du personnage (https://ent-nts.ca/)[24].

Finalement, l'École supérieure de théâtre (ÉST) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre une formation professionnelle de niveau baccalauréat. Le contenu de la formation ressemble aux autres écoles au niveau des techniques étudiées: jeu (réaliste, tragique, comique, etc.), exercices vocaux, travail corporel[25], organisation, production et gestion de spectacle, écriture et analyse de textes dramatiques. Le cursus se déroule sur trois ans et se conclut par la présentation de deux productions finales mises en scène par des artistes professionnel·les du milieu du théâtre.[26] La formation se distingue peut-être davantage du fait qu'elle est formulée à partir des figures de l'acteurice-interprète[27] et de l'acteurice-créateurice[28]. Le programme vise également à « former des créateurs et idéateurs aptes à établir la jonction entre la théorie

[23] Le diplôme obtenu dans les Conservatoires est reconnu comme équivalent à un diplôme de 1er cycle universitaire.

[24] Les programmes offerts par l'ÉNT sont reconnus à titre de formation de niveau collégial par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, sans pour autant octroyer de diplôme. (https://ent-nts.ca/).

[25] Pour approfondir cet aspect, les travaux de la chercheuse Marie-Eve Skelling Desmeules constituent une référence pertinente sur le travail du corps des acteurices à l'UQAM. Elle propose une analyse approfondie de la finalité commune au travail du corps sur une étude portant sur différents cours du cursus à l'ÉST comme le cours de voix, d'interprétation et de mouvement (Skelling Desmeules, 2017; 2019).

[26] À la différence des autres programmes, l'UQAM offre la possibilité de réaliser une production libre, entièrement autogérée par les étudiant·es dont le projet est sélectionné par l'école.

[27] L'acteurice-interprète « doit être capable de vivre l'immédiateté et l'authenticité de la présence par une affirmation de son identité artistique, son savoir-être et son savoir-faire à travers la construction et l'incarnation d'un personnage. » (UQAM, 2020)

[28] « L'acteur-créateur est celui qui apporte une contribution artistique en explorant et en proposant des choses par rapport au jeu. Il fait partie prenante du projet de création dans lequel il est engagé, qu'il s'agisse d'une pièce de théâtre, d'un film ou d'une série à la télévision. » (UQAM, 2020)

et la pratique dans un discours artistique et social articulé » (UQAM, 2020). L'École supérieure de théâtre se différencie également des autres écoles par sa structure, elle fait partie de la Faculté des arts de l'UQAM et délivre un diplôme universitaire de premier cycle. Elle est imputable aux règles et au fonctionnement administratif de l'université[29], ce qui la rend, dans une certaine mesure, moins autonome et flexible dans le remaniement des contenus de la formation ou de son cursus.

1.1.3 Contexte socio-économique actuel

En 2023, à l'initiative de Lise Roy[30], je coorganise une journée d'étude intitulée *Les formations de l'interprète : entre traditions et mutations* autour des enjeux actuels des formations en jeu. La première table ronde porte spécifiquement sur les enjeux des institutions de formation. Lors de ces échanges, Yves Jubinville avance que le théâtre est dans une situation de crise qui persisterait depuis une quarantaine d'années, aggravée par l'arrivée de la pandémie de 2020. À son avis, le milieu du théâtre se voit menacé par une « précarisation structurelle » doublée d'une pénurie de main-d'œuvre (Jubinville, cité dans Roy, 2023). Le milieu est particulièrement ébranlé par la pandémie en raison de la fermeture temporaire de ses institutions et de la réorientation de carrière de plusieurs professionnel·les du théâtre. À titre d'exemple, certain·es artistes ayant une quinzaine d'années d'expérience dans le milieu sont toujours considéré·es comme faisant partie de la « relève » (Parent, 2023). Pour Michèle Parent la précarité des compagnies de création est alarmante :

> Quand nos semaines fondent en 50, 60 heures parce que chacun·e se dédouble en plusieurs départements pour des *peanuts* ou pour rien, c'est un « *yes man* » docile que je reconnais.[...] Quand je nous vois faire des shows dans des conditions misérables, sous-payé·es, sous-payant nos collaborateurs et collaboratrices, quand je nous vois réduire la qualité des composantes de nos « produits culturels » pour ensuite les vendre comme s'ils étaient le bout de la *marde*, sans aucune mention de ce que leur mise au monde recèle de *cheap labour* volontaire, de tours de passe-passe et de stratagèmes, c'est l'écran de fumée du marketing industriel que je vois. (Parent, 2023).

La précarité financière des artistes est donc une réalité auquel le milieu se confronte. La précarité actuelle du milieu plonge les travailleur·euses culturelles dans une insécurité financière évidente, d'autant plus les subventions octroyées par les instances de financement sont de plus en plus difficiles à obtenir et de moins

[29] L'école est soumise à la politique d'évaluation des programmes qui évalue aux dix ans la qualité et la pertinence de la formation qui est offerte. L'évaluation décennale a d'ailleurs eue lieu en 2022-2023.

[30] Lise Roy a été chargée de cours et professeure à l'ÉST de 2005 à 2023.

en moins substantielles. À titre d'exemple pour les organismes soutenus « à la mission, les montants octroyés n'ont augmenté que de 4 % en 7 ans, alors que l'inflation s'est élevée à 24 % pour la même période. » (Front commun pour les arts, 2024). La précarité actuelle du milieu théâtral, bien qu'elle perdure depuis longtemps, demeure un élément important à considérer dans la réflexion sur la capacité des étudiant·es à se projeter dans le milieu professionnel, en raison de l'insécurité financière évidente qui pourrait complexifier leur insertion professionnelle.

1.2.2 Enjeux actuels des programmes

Lors de la table ronde de 2023 présentée au point 1.1.3 qui rassemblait à la fois des professeur·es, des dirigeant·es d'institutions théâtrales et des personnes étudiantes récemment diplômées fut l'occasion de faire le bilan des défis actuels des programmes de formations**.** Les différentes personnes intervenantes de la première table ronde dédiée à la question des enjeux des institutions de formation soulèvent notamment[31] :

- Les nouvelles approches esthétiques qui déstabilisent la pratique du jeu;
- La relation pédagogique;
- L'importance de confronter les malaises face à certains sujets ou situations délicates lors de la formation, ainsi que dans le milieu professionnel ;
- L'apprentissage à faire des propositions, à se mettre en danger et en situation de déséquilibre en contexte de création;
- La remise en question de certaines pratiques d'enseignements, de certains comportements, de l'éthique du travail et de certaines approches en contexte de production professionnelle.

Dans le contexte de cette même journée, je modère la table ronde « Pis après l'école y reste quoi? » composée de cinq personnes diplômées entre 2015 et 2022 provenant de différentes écoles de théâtre [32](Samson, 2023). La discussion porte sur les enjeux actuels des formations et les fondements de la pratique du métier d'acteurice aujourd'hui. Les thèmes soulevés abordent :

[31] Étaient présents : Lise Roy, Yves Jubinville, Marie-Ève Huot, Katia Talbot et Claude Poissant.

[32] Cette deuxième table ronde, modérée par Andréanne Samson, réunissait Melania Maria Balmaceda Venagas, Lamia Benhacine, Solo Fugère, Célia Gouin-Arsenault et Maxime-Olivier Potvin diplômé·es des écoles de théâtre de Lionel-Groulx, de l'ÉST, du Conservatoire d'art dramatique de Montréal et de l'École nationale de théâtre de Montréal.

- Les dynamiques dans les processus de création;
- La relation entre la mise en scène et l'acteurice dans les productions professionnelles
- L'autopromotion;
- La gestion des émotions et de l'instauration d'un filet de sécurité durant la formation;
- Le rapport à la langue;
- Le plaisir dans le jeu;
- Le casting et la « diversité culturelle »;
- La transition et les décalages entre l'école et le milieu professionnel;
- La croissance personnelle.

Le groupe évoque l'importance d'avoir la possibilité de faire de l'observation de répétitions professionnelles et d'apprendre le langage spécifique d'un plateau cinématographique. Il mentionne également qu'il est essentiel d'amener les acteurices à dépasser le désir de plaire et à s'intéresser davantage aux dynamiques de travail, afin de mieux comprendre la collaboration et ainsi apprendre à s'ouvrir aux autres. On souligne aussi la nécessité de développer une « mise au monde » dans la communauté artistique, en réfléchissant cet aspect comme une famille artistique (Balmaceda Venagas et al., cité·es dans Samson, 2023). Le groupe souhaite la transformation de la vision de l'acteurice à la merci des appels pour des projets et qui, lorsqu'iels y participent, ne fait que répondre aux commandes de la mise en scène. Les personnes diplômées souhaitent revenir à une vision plus agentive de l'acteurice. Somme toute, on sent, du côté des institutions, une déstabilisation relativement aux transformations des pratiques et, du côté des personnes formées, un sentiment de décalage relatif aux cursus proposés par les écoles et les besoins actuels du milieu .

1.2.2.1 Remise en cause des pratiques pédagogiques actuelles

Dans la dernière décennie, dans les médias, des critiques ont été émises à propos des formations, notamment sur certaines approches et certaines pratiques d'enseignement. Nombreuses situations de harcèlement psychologique et/ou sexuel, d'abus et d'agressions sexuelles ont été dénoncées dans le

contexte du mouvement #MeTooThéâtre au Québec[33] et en France[34] (Moussaoui, 2021). Au Québec, les allégations de harcèlement psychologique par une étudiante du Conservatoire d'art dramatique de Montréal qui ont visé un professeur régulier du Conservatoire en 2017 ont suscité de nombreux échanges publics sur cette question. Dans un texte publié dans la revue *Urbania,* Philippe-Audrey Larrue St-Jacques affirme « que ce n'est pas un seul prof qu'il faut dénoncer. C'est toute une institution qui cautionnait – encourageait, même – de tels débordements » (2017, n.p.). Christian Lapointe, metteur en scène, artiste et pédagogue, a réagi lui aussi à l'événement dans un texte de la revue Jeu où il mentionne : « J'en ai parlé avec des gens de 50 et 60 ans, et plusieurs me disaient : peut-être qu'en effet il y avait là de l'abus, mais, au fond, c'est certainement une grande part de la pédagogie du jeu qui a été fondé là-dessus : les rapports de pouvoir et les [zones] flou[e]s » (Lapointe, cité dans Elawani, 2018, p. 23). Selon Lapointe, le jeu est un univers violent et « il semble que la tradition n'a pas nécessairement trouvé [...] une méthode qui ne laisserait de traces sur personne » (pp. 23-24).

Ces événements ont certes mené à réfléchir à des enjeux encore trop peu abordés des rapports de pouvoir dans le contexte de la formation professionnelle des acteurices. À ceci s'ajoutent les observations du Chantier féministe, mis sur pied à l'Espace Go en 2019. Celui-ci révèle que « le théâtre est encore et toujours une affaire d'hommes » (Noiseux, citée dans Comité de direction du Chantier féministe, 2019). Dans le contexte des écoles de théâtre,

> seulement 20 % des textes solos sélectionnés sont signés par des femmes et la même proportion de mises en scène solos est offerte à des femmes. Ce qui revient à constater que la part des auteurs et des metteurs en scène atteint 80 % des textes et des mises en scène solos. Bref, ce contexte perpétue chez les jeunes une compréhension genrée du milieu, susceptible de marquer et de structurer leurs parcours. (Comité de direction du Chantier féministe, 2019).

Ces choix se répercutent concrètement sur les expériences de formation des acteurices dans les écoles, notamment à la capacité des femmes à se projeter dans le milieu professionnel. À titre d'exemple, les autrices de la *Coalition de la robe* témoignent en 2012 des effets de cette réalité en relatant leur expérience

[33] On a récemment vu la mise en place dans plusieurs écoles de théâtre des politiques contre le harcèlement et les violences à caractère sexuel, notamment en lien avec les vagues de dénonciations #MeToo et #MeTooThéâtre (Elawani, 2018). Aussi, la ressource l'Aparté, au Québec, été mise en place pour lutter contre le harcèlement et les violences en milieu culturel.

[34] En France, les pages Instagram *Les Callistos* et *Paye ton rôle* contiennent plusieurs centaines de dénonciations pour harcèlements, violences et agressions sexuelles.

d'étudiantes à l'École de théâtre de Saint-Hyacinthe, où la surreprésentation des femmes dans leur groupe complexifiait l'attribution de rôles pour chacune.

> Nous sommes envieuses. Assises dans la petite estrade, nous observons l'actrice qui a été choisie pour jouer le personnage de l'élève auquel nous aurions toutes les trois voulu nous colletailler. À ce moment précis, sans le savoir, nous partageons en silence un fort sentiment d'impuissance. Même si nous sommes conscientes d'être privilégiées par notre casting de jeunes femmes blanches, minces, sans limitation physique, nous savons trop bien qu'il y aura peu de rôles complexes et intéressants pour nous. Nous savons trop bien que, dans les années à venir, nous serons souvent reléguées à la petite estrade à regarder défiler ces rôles qu'on ne jouera peut-être jamais. (Garneau, 2017, pp. 23-24)

Dans ce cas-ci, le fait d'être une femme a visiblement impacté leur expérience de formation. D'autres personnes ont également témoigné dans les médias des effets d'une conception binaire du genre dans la formation des interprètes. Le témoignage de l'acteurice, metteur·e en scène, danseureuse non binaire Micha Raoutenfeld dans une tribune de la revue Jeu exprime bien l'effet d'une conception binaire du genre dans le contexte de son passage à l'École nationale de théâtre du Canada : « [même] si ma formation fut riche et diverse, le système profondément binaire sur lequel elle repose ne m'a jamais permis d'explorer ma véritable identité » (Raoutenfeld, 2022). Jean-Philippe Baril Guérard, dans un article publié en 2018 dans la revue Jeu*,* aborde aussi la contrainte et les effets d'une construction genrée des apprentissages du jeu dans le contexte de la formation professionnelle :

> En serrant sur nos jeunes tailles le corset du genre, on nous fait entrer dans un carcan de manière beaucoup plus étroite qu'il n'est acceptable dans la plupart des autres métiers, aujourd'hui. A posteriori, ce carcan m'apparaît terriblement étouffant. Sur le moment, on s'y prête pourtant avec joie : on est jeune, passionné, plein d'espoir, et on veut, après tout, faire ce qu'il faut pour apprendre à bien jouer. Quitte à mépriser la part de soi qui ne se conforme pas à son genre : parlez-en à tous les acteurs homos qui finissent par paranoïer sur les moindres détails de la voix ou du geste qui pourrait trahir leur orientation sexuelle sur scène. (Baril Guérard, 2018).

Il conteste du même coup la difficulté du théâtre à aller au-delà des normes genrées, notamment au nom du « réalisme », du « naturalisme » ou de la « cohérence historique » qui vient souvent justifier le recours à cet imaginaire/système hétéronormatif[35]. Ce qui semble avoir pour effet de restreindre le recours à

[35] Natacha Chetcuti reformule la notion d'hétéronormativité telle que conceptualisé par les théories de Judith Butler : « le concept d'hétéronormativité renvoie à la critique de la contrainte à l'hétérosexualité comme norme. Le terme "normatif" fait référence à la violence ordinaire qu'exercent [*perform*] certains idéaux de genre. La notion d'hétéronormativité désigne alors […] ce qui relève des normes qui gouverne le genre. Cette gouvernance du genre peut être une façon de maintenir l'ordre hétérosexuel. » (Chetcuti, 2012, p. 72).

d'autres formes d'imaginaires. Plus important encore, il mentionne qu'en se « confinant à une vision extrêmement étroite du genre, [il a] le sentiment que l'école [l'a] empêché d'accéder à tout un pan de lectures nouvelles et inventives d'œuvres » (Baril Guérard, 2018). Il conteste ainsi la notion de réalisme et de son impact sur la formation des acteurices alors que l'un des fondements du théâtre est d'échapper aux normes de la réalité.

Ces témoignages questionnent les pratiques d'enseignement, notamment vis-à-vis de leurs effets sur le parcours de professionnalisation et de construction de soi des personnes étudiantes. Cette brève problématisation des enjeux liés au genre soulève plusieurs interrogations, d'autant plus que l'on connaît aujourd'hui les dimensions systémiques et souvent invisibles des effets de systèmes d'oppression (et de leurs intersections) comme le patriarcat, l'hétéronormativité, le colonialisme, le racisme, le capitalisme, le classisme, le capacitisme, l'âgisme, etc. — dont les mouvements militants et les recherches universitaires, comme les études féministes, queers et trans, ont mis en évidence les formes, les effets et la violence. Dans un contexte de formation, certains biais cognitifs[36] et représentations stéréotypées peuvent s'introduire dans les enseignements[37], d'où l'importance de s'interroger sur la manière de représenter des personnes, des histoires et des réalités afin de ne pas reproduire des dynamiques de domination et de marginalisation.

1.2.3 Évolutions et mutations de la profession d'acteurice

Au cours des dernières décennies, les formations professionnelles en théâtre ont dû s'adapter aux transformations engendrées par l'avènement des nouvelles technologies et des médias sociaux dans les arts de la scène. Le rythme auquel la discipline théâtrale évolue fait du métier d'acteurice une profession inévitablement vivante et en transformation constante. Un enjeu particulièrement crucial pour les institutions scolaires qui doivent répondre à leur rôle de « gardiennes des traditions » (Roy, 2020), tout en préparant les futurs interprètes à se lancer dans un milieu professionnel constamment renouvelé. Il

[36] Les biais cognitifs sont associés « aux stéréotypes et aux préjugés, ces types de jugements constituent des raccourcis de la pensée » (Gauvreau, 2021). Ils « font référence aux erreurs identifiables et répertoriables qui se retrouvent dans notre jugement de façon prévisibles et systématique » (Gagnon-St-Pierre et Gratton, 2020).

[37] La chercheuse Sigolène Couchot-Schiex témoigne dans ces travaux d'expériences d'enseignement différenciées selon le sexe. Elle explique l'existence dans la formation d'un curriculum réel et d'un curriculum caché dans la formation : « le rapport des sexes en présence constitue un « ingrédient » de la formation, un aspect de ce que les sociologues appellent le « curriculum caché », c'est-à-dire une dimension non accessoire du cursus, non incluse explicitement dans les programmes, mais inculquée de manière plus diffuse. » (Couchot-Schiex, 2013, p. 141).

m'importe ici de comprendre comment les pratiques traditionnelles s'articulent avec les pratiques nouvelles dans le contexte de la formation.

La formation professionnelle des acteurices de théâtre demande l'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être spécifiques à cette profession fondamentalement pratique. D'une part, l'élaboration des cours se réalise souvent, selon la professeure Lise Roy, à partir de l'expertise et des intérêts des personnes professeures, praticiennes et théoriciennes, qui forment le corps professoral (Roy, 2020, p. 9)[38]. Ainsi, les contenus des cours sont élaborés à partir d'un domaine d'expertise d'une personne professeure ayant une expérience pratique ou une formation approfondie dans une discipline artistique particulière. C'est, entre autres, ce qui permet aux programmes de diversifier les contenus de formation, tout en tâchant de préserver des enseignements sur « les bases incontournables de la pratique » (p. 9)[39].

Pour Lise Roy, les « écoles de théâtre se tiennent de toute évidence entre traditions et mutations » (2020, p. 13). À partir de ses recherches, elle réfléchit la posture des formations dans l'articulation des différentes générations de connaissances devant un contexte professionnel qui se transforme. Ses travaux, portant sur les écoles de formation professionnelle en interprétation en Amérique du Nord et en Europe, avancent que toutes les écoles se fondent sur des apprentissages dits « de bases », qui, pour Roy, représentent le travail sur la « présence scénique » et sur « son instrument » (p. 8). Ce travail adresse la voix, le corps, la sensibilité et l'imaginaire, et ce, à partir d'un travail sur les techniques vocales (diction, grammaire, pose de voix, éloquence, respiration, lecture et chant) et corporelles (posture, ancrage, déploiement spatial, mime, danse et combat scénique). Elle affirme que le passage par les techniques traditionnelles permet une compréhension et une maîtrise des outils à la disposition des acteurices pour mieux aller à « la rencontre de leur propre univers de création » (p. 8). C'est davantage au niveau du répertoire travaillé, composé de personnes autrices s'inscrivant autant dans la contemporanéité que dans la tradition, comme Tchekhov, Shakespeare, Molière, Martin Crimp et Caryl Churchill que s'actualisent les formations (Roy, 2020, p. 8).

[38] Lise Roy affirme cette idée à partir des résultats préliminaires de sa recherche portant sur l'ÉST et la SADA (Swedish Academy of Dramatic Art).

[39] Lise Roy fait ici référence aux apprentissages qui sont fondamentaux à la profession actuelle comme la diction, la phonétique, l'éthique et le travail en collectif (citée dans Jardon-Gomez, p. 18). Si les connaissances comprises dans la catégorie des apprentissages « de base » ne sont pas les mêmes pour toutes les écoles, ni enseignées à partir des mêmes techniques, on peut tout de même dire que toutes les écoles forment les acteurs à partir de méthodes de travail sur le corps et la voix, ainsi que d'une certaine éthique.

D'autre part, les connaissances liées à la pratique du jeu de l'acteurice et les pédagogies privilégiées pour les transmettre sont à la fois relatives aux pratiques théâtrales, mais aussi aux contextes historiques, scientifiques, technologiques et sociogéographiques dans lesquels elles évoluent (Féral, 2003, p. 12). À ce propos, Josette Féral cite Viola Spolin et spécifie sur la relativité de l'apprentissage que

> « les techniques du théâtre sont loin d'être sacrées. Les styles du théâtre changent radicalement avec les années, car les techniques du théâtre sont des techniques de communication. Et les méthodes changent pour répondre aux besoins d'une époque et d'un lieu donnés ». […] Redisons donc que chaque génération pose en ses propres termes, la question de la technique et de l'apprentissage […], les approches diffèrent selon les objectifs envisagés et selon le théâtre que l'on cherche à créer. (p. 12).

D'ailleurs, les pratiques théâtrales témoignent particulièrement bien des effets des avancées technologiques et de l'avènement des médias sociaux. Le rythme auquel ces pratiques se transforment fait que, dans un même lieu et à la même époque, peuvent se côtoyer différentes formes théâtrales qui se constituent en réaction à des contextes sociaux, historiques et géographiques. Ces contextes interpellent de nouvelles techniques de jeu, et donc, de nouvelles formes d'apprentissages. Ces diverses formes théâtrales s'élaborent, dans bien des cas, à partir d'une perspective spécifique, voire subjective du théâtre (p. 12). À titre d'exemple, la réforme pédagogique initiée par Constantin Stanislavski et Vsevolod Meyerhold au début du XX^{e} s'est instaurée à partir de leur propre vision « rénovée » du théâtre en réaction à une conception stéréotypée, textocentriste et déclamatoire qui prédominait à l'époque (Lombi, 2018; Thénon, 1988). Stanislavski a défini son approche par une quête de « vérité » et de « naturel » basée sur une approche psychologique du jeu[40], tandis que Meyerhold cherchait une théâtralité dans laquelle « le mouvement est source d'expressivité », une forme de jeu « calculé » dont la technique doit être maîtrisée (Lombi, 2018, p. 61). Dans les deux cas, on cherchait à s'éloigner de la tradition fondée sur une simple imitation. La mise en œuvre de leur esthétique théâtrale respective a non seulement réinventé le travail de l'acteurice et les techniques de jeu, mais elle a également donné lieu à l'élaboration d'une pédagogie nouvelle. L'affirmation de Spolin met en évidence que le métier d'acteurice, tout comme son apprentissage, sont fondés sur une pratique qui s'inscrit dans la mouvance, la transformation et le changement.

[40] Son approche servira plus tard au fondement de la méthode développée par l'*Actor Studio* et dont certaines notions sont toujours enseignées dans plusieurs écoles de théâtre au Québec aujourd'hui (Jardon-Gomez, 2018).

1.2.4 « Protéiformité »[41] des pratiques théâtrale, nouvelles technologies, et dramaturgie « néo-dramatiques » : une posture nouvelle de l'interprète en scène.

Les pratiques théâtrales d'aujourd'hui étant largement diversifiées, quels sont les effets du foisonnement des pratiques artistiques, des nouvelles écritures dramatiques ainsi que des nouvelles technologies sur la posture de l'acteurice sur scène? Selon La Manufacture[42],

> le métier de comédien-ne est en train de se modifier profondément, une génération de metteur-es en scène arrive, qui a besoin, dans ses processus de recherche, de comédiennes et de comédiens créateurs à part entière, ouverts à la transdisciplinarité, aux pratiques connexes, à la constante remise en question de leurs acquis et de leurs habitudes. (La Manufacture, 2023)

Lise Roy souligne également « le tournant irrémédiable que prend actuellement la pratique des arts vivants » (2020). De telle sorte que la profession, depuis les années 2000, fait face à des formes théâtrales en éclatement (David, 2020, p. 454) et à une « re-configuration intermédiale de la scène » (Pluta, 2011, p. 347).

Depuis l'introduction de l'éclairage électrique en scène jusqu'à l'avènement des réseaux sociaux mondialisés, le théâtre s'est incontestablement transformé. Alors que certain·es décrient l'utilisation des technologies au théâtre comme une forme de menace à la présence de l'acteurice (Saumur, 2012, p. 1), son usage sur les scènes aujourd'hui est omniprésent[43]. L'utilisation accrue des nouvelles technologies dans les créations théâtrales influence techniquement le travail des acteurices. L'interprète travaille aujourd'hui dans un contexte de multiplication et de diversification des interfaces numériques auquel iel doit se familiariser (Blais, 2019). Selon l'artiste et chercheur Julien Blais, l'interprète

> en tant qu'interacteur de son espace médiatique doit tenter de maîtriser au mieux les interfaces qui gèrent l'interactivité afin de comprendre comment son corps et sa voix deviennent les déclencheurs médiatiques qui font de lui un modulateur créatif. En plus de faire office de personnages, les corps en action doivent également participer à l'organisation de l'univers visuel et numérique dans lequel la dramaturgie se déploie. (2019, p. 19).

[41] Je fais référence à l'article de Lesage (2008) qui évoque les formes multiples des pratiques et des esthétiques du théâtre contemporain.

[42] Anciennement Haute école de théâtre de Suisse romande.

[43] Les technologies sont désormais nombreuses : console de son et d'éclairage, enceinte, amplificateur, micro, processeur vocal, projection, caméra, capteur, écran, logiciel de programmation, commande et reconnaissance vocale, connectivité, etc.

L'acteurice module ainsi son corps, son interprétation et sa voix au service de l'espace médiatique, dans une configuration nouvelle de sa fonction sur scène. Iel se place désormais aux côtés des autres composantes du spectacle dans une relation déhiérarchisée. Le dispositif du spectacle devient « une structure ouverte dans laquelle les spectateurs sont amenés à créer leur propre réseau de sens » (2019, p. 5). Dans cet environnement intermédial[44], Blais attribue à l'interprète un statut d'acteurice-interacteurice : « une identité scénique particulière qui accentue et confirme l'importance centrale qu'il occupe sur scène. Il est le point de convergence autour duquel la théâtralité gravite et la médiatisation s'opère. » (p. 19). Les effets des configurations scéniques actuelles sont donc nombreux. Ils modifient notamment la présence en scène, les modalités d'interaction avec l'environnement scénographique et médiatique, de même que l'identité scénique de l'acteurice.

S'ajoute à ce contexte la « protéiformité » des disciplines artistiques dans les œuvres théâtrales contemporaines qui tendent vers « une interartialité (dialogue des arts), une intermédialité (arts et techniques), une interculturalité ainsi que vers une interdisciplinarité (dialogue des discours et des modes de pensée) » (Lesage, 2012, p. 40) qui ont pour effet de « brouiller les territoires entre les arts, fixés par une certaine tradition » (Lesage, 2008, p. 141). Cela contribue à une déstabilisation de la posture de l'acteurice en scène.

De plus, les nouvelles formes d'écritures dramatiques ont joué un rôle dans cette redéfinition de la fonction de l'acteurice en scène. Selon Anne Monfort, metteure en scène et traductrice, l'écriture de plateau[45] et les textes « néo-dramatiques »[46] remettent en cause la mimésis et les stratégies classiques de représentation pour favoriser d'autres formes de prise de parole (Monfort, 2009, p. 2). Ces écritures sont constituées d'une nouvelle instance, le récit, et reconfigurent le réel et la fiction :

> [dans] ces deux formes […] le recours aux deux instances que sont la mimésis et la diégesis[47] se traduit notamment par une coexistence du fictionnel et du non-fictionnel. Cette présence concomitante de différents degrés de fiction était déjà un trait du théâtre postdramatique :

[44] L'intermédialité englobe tout ce « qui est dû au caractère interactif des médias numériques » (Blais, 2019, p. 19).

[45] Forme d'écriture qui « replace la notion d'écriture (non exclusivement textuelle) au centre du processus de création ; ce type d'écriture use de matrices qui peuvent être plastiques, chorégraphiques ou transdisciplinaires. L'écriture, et éventuellement la narration, y sont assumées par la mise en scène au sens large, c'est-à-dire par l'ensemble des médias constituant le spectacle » (Anne Monfort, 2009, p. 1).

[46] Selon l'autrice, cette notion « désigne une théâtralité où un texte, des personnages et une fiction restent à la base du travail scénique, et ce même si le texte est déstructuré, les personnages disloqués, la fiction mise en doute » (Anne Monfort, 2009, p. 1).

[47] L'autrice associe la mimésis à l'imitation et la diégésis à la narration (p. 1).

> la situation théâtrale est souvent assumée comme telle, les acteurs la dénoncent, s'adressent directement au public, brisent le quatrième mur. Deux degrés de réel cohabitent, à savoir le réel de la situation théâtrale, et parfois aussi une fiction dramatique. (Monfort, 2009, p. 3).

Pour Monfort, l'interprète est responsable du passage de ces différents degrés de réalité dans la représentation. Iel parle à partir de différentes postures, *fictionnelles* et *non fictionnelles*, qui instaurent un doute entre l'agir du personnage et celui de l'acteurice pour la personne spectatrice (Monfort, 2009). Conséquemment, l'interprétation s'adapte à ces nouvelles postures ; les interprètes vont désormais intervenir dans la représentation en leur propre nom, accélérer, ellipser ou interrompre la fiction qui s'entremêle à la narration (p. 3). L'existence de cette « fracture » (Lehmann, 2002) au sein d'une même personne en scène brise le pacte théâtral où « l'imitation pure ne peut plus fonctionner » (Monfort, 2009, p. 6). À ceci s'ajoutent des identités sociales plus fictionnalisées. Monfort se réfère au texte *Le récit de soi* de Judith Butler pour qui « la narration que l'on fait de soi-même est d'emblée une fiction » (p. 6). L'authenticité du *je* (sujet social) n'est pas « prédéterminée mais se construit dans l'acte de parole » et donc « la nuance entre fiction, autofiction et authenticité n'est pas identifiable » (p. 6). En définitive, ces nouvelles formes d'écritures auraient comme effet de mener l'interprète à une redéfinition « à la fois [de] son jeu et [de] son *je* » (p. 1). L'interprète doit ainsi apprendre à composer, sur scène, avec des modalités de représentation à la fois réelles et fictionnelles, afin de s'incarner soi-même, de porter la narration, puis d'endosser le personnage du récit, tel qu'il est également raconté par les autres composantes du spectacle.

Ainsi, de quelles manières ces nouvelles postures de jeu s'inscrivent-elles dans le cursus des écoles de formation professionnelle en théâtre? Si le foisonnement des pratiques théâtrales dû aux dynamiques intermédiatiques et la remise en cause de la posture de l'interprète en scène font miroiter une forme de dualité conflictuelle entre « l'ancien » et le « nouveau », comment déterminer les fondements de la pratique du jeu actuelle? D'autant plus qu'il existe de nombreuses manières de se spécialiser comme acteurice, soit avec la télé, le cinéma, la postsynchronisation, la possibilité de créer sa propre compagnie de création, de se spécialiser dans un type de jeu, comme le jeu physique, le clown, le théâtre pour enfant, la marionnette, le théâtre musical, la danse-théâtre, l'improvisation, etc. Je m'interroge sur les effets de ces multiples possibilités professionnelles sur le processus de formation des interprètes et sur la représentation qu'iels se font de leur profession. De quelle manière les personnes formées formulent-elles leur identité professionnelle dans un contexte de foisonnement, de déstabilisation et d'éclatement des pratiques?

1.3 Objectifs et question de recherche

Cette recherche adopte un point de vue peu étudié dans la littérature scientifique sur la formation des acteurices de théâtre, soit celui des personnes formées. Elle s'intéresse à la construction identitaire professionnelle des étudiant·es du programme d'art dramatique au profil jeu de l'ÉST de l'UQAM. Elle souhaite comprendre les effets de la formation professionnelle sur les dynamiques identitaires des personnes étudiantes en interprétation. L'interrogation de cette recherche est la suivante : quels sont les effets du dispositif pédagogique de l'école de théâtre sur le processus de construction identitaire des personnes étudiantes de ce programme? En d'autres termes, je souhaite :

- Saisir les moments de tension identitaire[48] dans le parcours de professionnalisation des acteurices, identifier la nature de ces tensions et comprendre leurs répercussions sur les apprentissages.
- Saisir les stratégies mises en place par les personnes étudiantes ou par le corps professoral pour répondre aux situations de tension.
- Comprendre les pratiques pédagogiques et les contextes aidants pour la construction de soi durant la formation.

Ce survol historique, de l'institutionnalisation des formations de l'acteurice au Québec à la période actuelle de déstabilisation des pratiques, permet de comprendre le contexte dans lequel cette recherche s'enracine. Le chapitre dresse un portrait du contexte dans lequel les acteurices sont formé·es, notamment au regard du déplacement de la fonction de l'acteurice en scène. Il met également en évidence l'intérêt des diverses instances de la qualité de la formation en jeu et, par le fait même, les difficultés qu'éprouvent les écoles à se renouveler pédagogiquement. Cette déstabilisation entraine inévitablement des changements dans les pratiques professionnelles et les méthodes d'enseignement et permet d'envisager les effets de ces changements sur les dynamiques identitaires des personnes étudiantes au cours de leur professionnalisation. Dans le chapitre suivant, j'approfondis la notion d'identité, en explicitant les particularités des relations pédagogiques dans un contexte de formation artistique.

[48] Les tensions identitaires indiquent les « incompatibilités entre les différentes composantes de l'identité » (Kaddouri, 2019a, p. 68)

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre approfondit les différentes notions qui constituent le cadre théorique afin de définir le sens des concepts mobilisés et montrer comment il m'est possible de les opérationnaliser[49]. Je définis d'abord la notion d'identité à partir des théories socioconstructivistes, psychosociologiques, féministes et antiracistes portant, entre autres, sur les professions, la formation et les dynamiques identitaires à partir des travaux de Kaddouri (2002; 2016; 2019a; 2019b), Brubaker (2001), Naudier et Soriano (2010), Guillaumin (1977; 1992) et Dubar (1991, 1992). Je décris les formes que peuvent prendre les dynamiques de construction identitaire, notamment à l'aide des notions de projet identitaire, de transaction, de tension, de stratégies identitaires pour formuler les sens que ces concepts prennent dans ma démarche. Ensuite, j'aborde la notion de dispositif de professionnalisation pour mieux comprendre l'implication de l'institution scolaire dans le processus de construction identitaire des personnes formées en me référant aux perspectives de Foucault, reprises par Revel (2009) et de Kaddouri (2016). Finalement, je mets en contexte ces notions pour établir des liens avec la formation artistique, en m'appuyant sur une étude de Salaméro et Haschar-Noé menée auprès d'artistes de cirque.

2.1 Les dynamiques identitaires dans la formation des acteurices

2.1.1 De la notion d'identité vers celle des dynamiques identitaires

Tout d'abord, les notions choisies ont été orientées dans l'objectif de concevoir un cadre théorique qui propose une conception de l'identité qui dépasse la simple définition de « caractère permanent et fondamental » d'une personne ou d'un groupe, telle que définie dans le Larousse. À cet effet, celui-ci a été constitué de manière à inclure toutes les formes d'affirmation identitaire, favorisant ainsi une représentation mouvante, modifiable et subversive des processus identitaires, plutôt qu'en rester à « des étiquetages et des catégorisations qui stigmatisent » (Kaddouri, 2019a, p. 66). Les choix théoriques tiennent compte des ambiguïtés que la notion d'identité comporte autant dans la littérature scientifique, que dans le contexte de cette présente étude. L'identité est une notion polysémique dont l'opérationnalisation demeure complexe dans le cadre d'une recherche scientifique, notamment parce qu'elle renvoie à un trop grand nombre de représentations et qu'il devient impossible de « satisfaire aux

[49] Cette partie du mémoire s'inspire de la démarche d'Hélène Duval sur l'étude des processus identitaires dans la formation des personnes enseignantes de la danse en milieu scolaire (2015).

exigences de l'analyse sociale » (Brubaker, 2001, p. 66). Néanmoins, comprendre les enjeux de cette notion semble être un point de départ important pour établir la posture théorique spécifique à ma recherche. Le professeur et chercheur Mokhtar Kaddouri, dont les travaux portent sur les dynamiques identitaires en contexte de formation des adultes, situe l'ambiguïté du concept dans le fait que l'identité est utilisée dans des contextes diamétralement opposés ; elle « peut être utilisée par des progressistes pour créer une dynamique sociale d'émancipation, aussi bien que par des forces réactionnaires dans une visée qui enferme et exclut. Tout dépend de l'usage social qui en est fait et des forces sociales qui la mobilisent » (Kaddouri, 2019a, p. 67). La notion comporterait également, selon lui, une ambiguïté dans ce qu'elle désigne, déterminant parfois un état, parfois un processus (p. 66).

Depuis son entrée dans les sciences sociales états-uniennes vers 1960, la notion d'identité a largement été employée, que ce soit dans le discours public, juridique ou scientifique (Brubaker, 2001, p. 67). Ce sont principalement les travaux d'Erik Erikson sur le développement psychosocial qui ont introduit la notion dans le domaine de la psychologie[50] (Brubaker, 2001; Cohen-Scali et Guichard, 2008). Aujourd'hui, on juxtapose couramment à l'identité les catégories de « race », de « nationalité », de « sexe » ou « d'orientation sexuelle » (Brubaker, 2001). Rogers Brubaker octroie à l'identité deux principaux usages qui contribuent aux confusions sur la compréhension du terme. La première, comme « catégorie de pratique », s'emploie par les acteurices sociaux dans l'expérience quotidienne « pour rendre compte d'eux-mêmes, de leurs activités, de ce qu'ils ont de commun avec les autres et de ce en quoi ils diffèrent » (2001, p. 69). La deuxième, comme « catégorie d'analyse », se constitue « à distance de l'expérience » notamment dans le contexte de l'analyse sociologique (p. 69). L'ambiguïté provient principalement du fait qu'il est difficile de distinguer les deux formes utilisées[51] :

> en tant que catégories analytiques, les termes de « nation », de « race » et d'« identité » sont bien souvent employés d'une manière qui ne se distingue quasiment pas de celle dont ils sont employés dans le domaine pratique : une manière implicitement ou explicitement réifiante, qui sous-entend ou affirme que des « nations », des « races » et des « identités » « existent » et que les gens « ont » une « nationalité », une « race », une « identité » (Brubaker, 2001, p. 70).

Le risque réside dans le potentiel de réification de ces catégories qui sont, jusqu'alors, des notions abstraites ou imaginaires et qui deviennent, lorsqu'on s'y réfère, des réalités concrètes et « juridiquement

[50] Pour un historique plus complet sur les usages de la notion de l'identité, voir Brubaker (2001).

[51] Brubaker s'appuie entre autres sur les écrits de Loïc Wacquant pour cette idée.

entérinées » (Naudier et Soriano, 2010, p. 203). Cela laisse croire en l'existence de catégories sociales autonomes, alors que dans le cas de la « race », il a été démontré, notamment par les travaux de Colette Guillaumin (1977), que son origine en tant que groupe naturel est une construction sociale. La notion de race est fondée à tort sur une idée de nature et fabriquée dans des rapports de domination et de pouvoir. « L'idée spontanée de nature introduit une relation erronée entre les faits, elle change le caractère même de ces faits. Et ce dans une direction déterminée : la nature vient énoncer l'éternité des effets de certains rapports sociaux sur les groupes dominés » (Guillaumin, 1992, p. 184). On parle alors d'une naturalisation ou d'une essentialisation qui introduit une « idée spontanée de nature » sur des phénomènes sociaux construits, destinés « à maintenir le pouvoir du naturalisant sur le naturalisé » (Naudier et Soriano, p. 194). Alors que si on observe les usages des catégories identitaires dans d'autres contextes sociaux, elles servent d'outils politiques primordiaux à certaines luttes sociales et permettent aux personnes qui s'y identifient une forme de « coopération politique » (Brubaker, 2001, p. 84). C'est entre autres en raison de ces confusions et du risque d'essentialisation des vécus que la notion seule d'identité n'est pas suffisante pour réaliser une étude éclairée des phénomènes sociaux.

Néanmoins, je cherche à éviter de prendre parti dans les nombreux dilemmes terminologiques pour me concentrer sur une notion qui me semble permettre une observation optimale des processus identitaires des personnes étudiantes. Il m'apparaît plus judicieux de ne pas m'engager dans un tel débat, dans l'intention de prioriser une signification « ouverte » de l'identité, notamment pour les personnes participantes du projet et pour moi, tentant d'inclure ce que les personnes participantes considèrent comme partie prenante de leur parcours de construction identitaire. Dans l'objectif de saisir les phénomènes identitaires, Kaddouri suggère l'usage de la notion de « dynamique identitaire » signifiant « une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail de remaniement et de reconstruction de soi [qui] englobe les identités (héritées, acquises ou visées) ; les tensions inter et intrasubjectives ; les stratégies et les projets identitaires » (2019a, p. 68). Ce concept me semble favorable à l'observation de ce que j'ai nommé dans ma question de recherche initiale des « effets identitaires » de la formation théâtrale, du fait qu'il positionne au centre de l'observation le processus identitaire du sujet plutôt que sa résultante. Pour Kaddouri, le substantif « dynamique »

> désigne des théories qui ont pour objet l'étude des forces en interaction, des tensions et des conflits qui les animent, ainsi que les mouvements qu'elles produisent. Par ses différentes acceptions et accolé à « identitaire », il nous aide à aborder l'identité en la définissant de façon processuelle (p. 68).

Ainsi, remplacer la catégorie « identité » par celle de « dynamique identitaire » oriente l'observation des reconfigurations et transformations individuelles, ainsi que de l'ensemble des interactions, mouvements et tensions qui constituent le parcours des acteurices, tout en ayant pour but la compréhension des processus d'apprentissages et des motifs d'engagement dans la formation. Cette notion permet surtout de porter un regard sur les actions liées aux projets identitaires tout en évitant « le piège de la naturalisation » qui pourrait survenir dans une utilisation rigide des catégories de l'identité (Kaddouri, 2019b, p. 17).

2.1.2 Le projet de soi

Quel est précisément l'objet d'étude des dynamiques identitaires ? Comment formuler le « devenir du "soi" » (Kaddouri, 2002, p. 35) des acteurices en voie de professionnalisation? A priori, pour Kaddouri, les dynamiques identitaires reposent sur un système de notions qui interagissent de manière interdépendante (Kaddouri, 2019b, p. 17). Dans un premier temps, le « soi » désigne « l'ensemble des caractéristiques qu'un individu considère comme siennes, auxquelles il accorde une valeur socio-affective » (Fischer, 2020, cité dans Kaddouri, 2019b, p. 17). Le « soi » est différencié du « moi » qui signifie, selon les théories de Mead, « l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même » et du « je » qui réfère à « la réaction de l'organisme aux attitudes des autres » (Mead, 1963, cité dans Kaddouri, 2019b, p. 17).

La personne sujette s'engage de deux manières dans son processus de formation : dans le projet d'avoir et le projet d'être. Le premier vise, par des projets d'actions, « la possession de quelque chose » et le deuxième, relatif au projet existentiel, a pour objectif « d'être quelqu'un » (Kaddouri, 2002, p. 33). La cohérence entre les projets d'avoir et d'être contribue au bien-être et à l'épanouissement, alors que l'inadéquation des deux projets peut mener à un sentiment de mal-être ou même de souffrance (pp. 33-34). L'incohérence peut notamment survenir lorsqu'une personne apprenante est mobilisée dans un projet identitaire imposé par une autre personne. Pour différencier les intentions de la personne sujette envers elle-même des intentions extérieures, Kaddouri s'appuie sur les théories de Mead pour formuler le projet identitaire en deux orientations : le projet de « soi » pour soi puis le projet de « soi » pour autrui [52]. Le projet de « soi » pour soi engage la réalisation d'un projet conçu à partir d'une « projection de son soi » (Kaddouri, 2019b, p. 18). Il renvoie à « l'intention d'agir consciemment pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) […] que le sujet vit subjectivement » (Kaddouri, 2002, p. 36). La personne

[52] Initialement, la notion de « projet » provient des travaux de Nuttin (1985), Boutinet (1990), Barbier (1991), Rondeau (1992) (cités dans Kaddouri, 2002, p. 33).

sujette peut anticiper plusieurs projets pour elle-même et viser les champs professionnel, social, politique, culturel, familial ou d'éducation. Kaddouri formule quatre dynamiques identitaires qui peuvent être vécues par les sujets dans la concrétisation de leur projet de « soi » sur « soi » :

- Dynamiques de continuité identitaire : c'est le cas des sujets « satisfaits » qui cherchent l'entretien ou la préservation de leur « soi » (p. 37) ;
- Dynamiques de transformation identitaire : pour les sujets insatisfaits par leur « soi » qui cherche à se constituer une nouvelle identité et « un "soi" plus valorisant » (p. 38) ;
- Dynamiques de gestation identitaire : le cas des sujets qui vise « l'assise d'un soi non encore stabilisé » à l'aide de « remaniement et de recomposition des dimensions identitaires » comme la confirmation, la reconstruction et la redéfinition de soi (p. 39) ;
- Dynamiques d'anéantissement identitaire : la situation des sujets qui vivent leur « soi » de manière déstructurante et qui « ont été amenés progressivement à intérioriser une image négative et méprisante d'eux-mêmes. La honte, la culpabilité et la souffrance qui en résulte, la perte de la confiance et de l'estime de soi, psychologiquement insupportables, conduisent vers l'élimination d'un Soi devenu le siège de tous les malheurs » (p. 40). L'accumulation de tensions entre les composantes de l'identité conduit, à un certain moment, à une « crise identitaire fatale » ou à « mettre fin à son « soi » en le détruisant : il se suicide » (p. 40).

Le projet de « soi » pour autrui est un projet souhaité pour la personne sujette par une autre personne qu'elle-même (Kaddouri, 2019b), ce qui, dans un contexte pédagogique, peut référer aux attentes de l'école relatives « aux conduites institutionnellement valorisées auxquelles [l'étudiant·e] doit se conformer » (p. 18). Ce projet socialise la personne apprenante aux représentations et normes institutionnelles. Cette socialisation prend différentes formes « allant de la prescription à la négociation » selon les contextes de travail (Kaddouri, 2002, p. 36). La cohérence entre le projet de « soi » sur soi et de « soi » pour autrui dans le contexte scolaire favorise l'adoption « d'une attitude positive » face au projet de formation, alors que leur incompatibilité imposerait une intention qui ne correspond pas au projet identitaire de la personne formée et mènerait au rejet de celle-ci (p. 46).

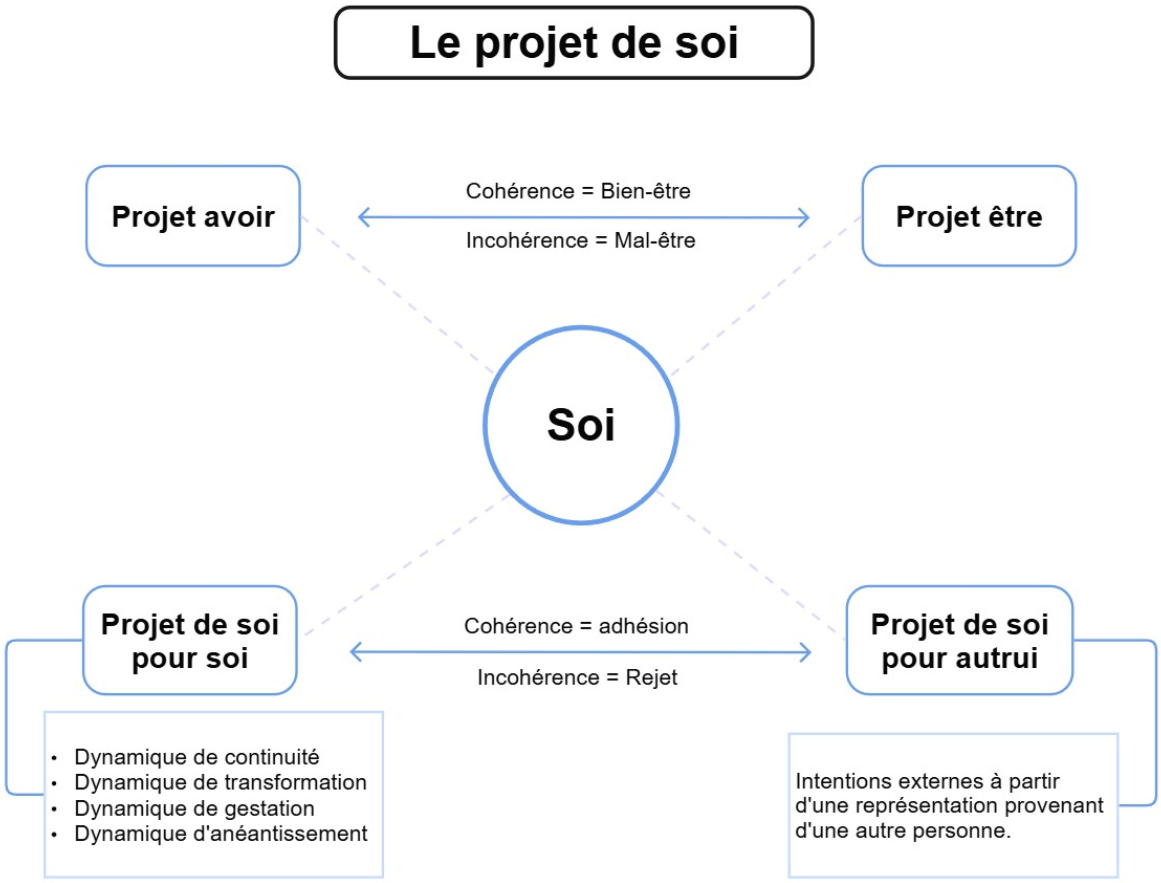


Figure 2.1 : Le projet de soi

2.1.3 Transactions, tensions et stratégies identitaires

Pour Kaddouri, la formation des personnes adultes est un « espace de transaction identitaire dont l'issue oriente les attitudes » (Kaddouri, 2002, p. 45). Ces transactions s'effectuent dans les interactions pédagogiques et se déroulent de manière implicite. La notion de transaction identitaire réfère aux théories sur la double transaction (Dubar, 1991) qui conçoit la socialisation professionnelle comme la construction de formes identitaires s'articulant dans deux processus : « celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé » ainsi que « celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs ("décideurs") d'un champ particulier » (Dubar, 1992, p. 520). La première forme transactionnelle est la transaction biographique qui réfère aux projections futures qui se formulent soit en rupture ou en continuité avec « avec un passé reconstitué » dans une forme de négociation individuelle (p. 521). La deuxième est la transaction relationnelle qui concerne la « reconnaissance des positions revendiquées » (p. 520*)*. Les transactions relationnelles se produisent autant au contact de l'individu que

de l'institution qui engagent les personnes dans une interaction entre politiques institutionnelles, marchandage, engagement et reconnaissances matérielles et symboliques (Becker et Strauss, cités dans Dubar, 1992, p. 521). C'est à l'intersection de cette double transaction, relationnelle et biographique, que se formule l'identité contingente, qui se construit dans le contexte dans lequel elle se situe (Duval, 2015; Dubar, 2007).

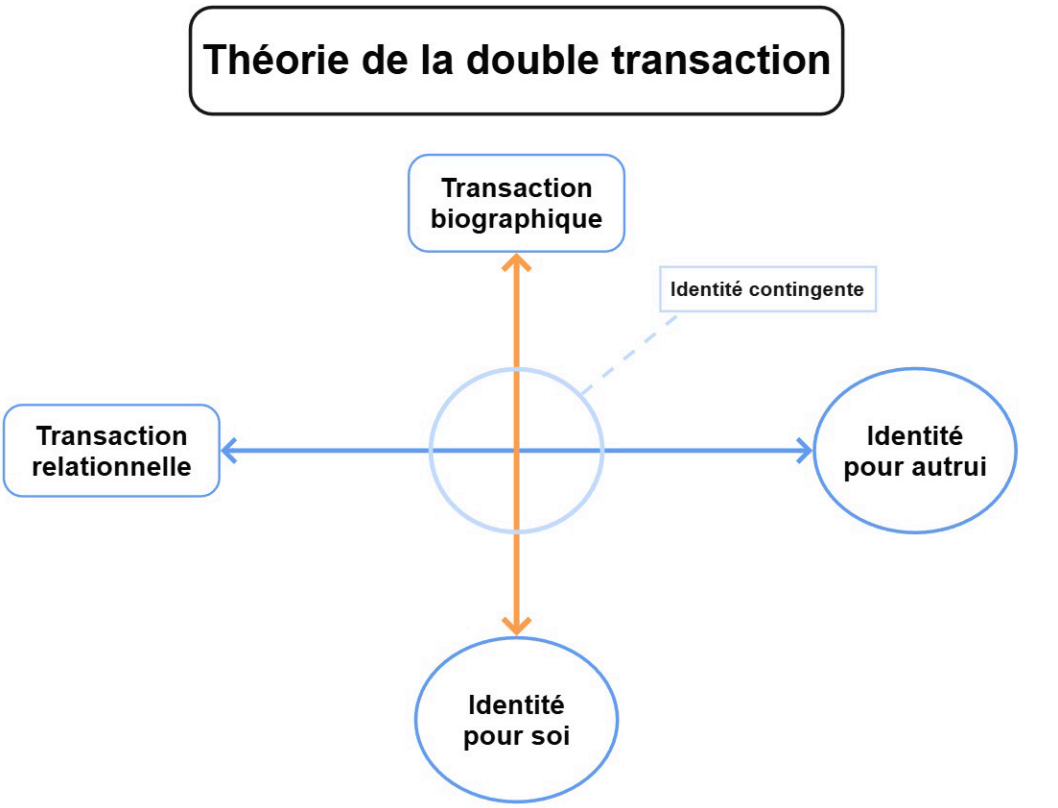


Figure 2.2 : Théorie de la double transaction, inspirée du tableau d'Hélène Duval (2015)

Dans les deux cas, les transactions identitaires désignent des actions qui « traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis » (p. 521). C'est dans les interactions et les situations tensionnelles des deux projets d'identités, celui de « soi » pour soi et celui de « soi » pour autrui, que le « soi » se construit entre le « je » qui essaie de se déterminer face aux autres et le « moi » qui veut s'affirmer :

> confronté au projet d'autrui sur Soi, le sujet vit une tension entre son Je et son Moi. Alors qu'au sein de son Soi, le « moi » cherche à se conformer et à intérioriser le projet d'autrui en l'adaptant, le « je » lutte pour construire un projet de Soi conforme à ses aspirations identitaires. Dans ce rapport tensionnel, le sujet tente de se construire à travers l'épreuve de la relation à autrui. On le voit bien, le Soi est confronté à deux orientations identitaires. Celle

> du sujet qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre Soi, c'est-à-dire son projet de Soi sur soi. Celle d'autrui qui dit au sujet ce qu'il doit être et les conduites qu'on attend de lui. (Kaddouri, 2002, pp. 35-36).

Les tensions surviennent spécifiquement dans l'articulation entre le projet identitaire que le sujet porte pour lui-même et le projet identitaire que « l'autre significatif » tente de lui assigner (Kaddouri, 2002). Kaddouri les définit également comme des « indicateurs des incompatibilités entre les différentes composantes de l'identité » (Kaddouri, 2019a, p. 68). Ces situations tensionnelles représentent à la fois une forme de « rupture de l'équilibre » de la personne sujette de même qu'une « possibilité de son rétablissement » (Kaddouri, 2019a, p. 68). Les stratégies identitaires interviennent dans les situations de tensions « comme l'une des voies de leur résolution » (p. 67). À partir des théories de Dubar (1991), de Camillieri (1990) et de ses propres travaux, Kaddouri formule les stratégies identitaires comme des

> actes comportementaux et/ou discursifs qui visent la gestion de la cohérence des différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités, ainsi que le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité […]. La concrétisation du projet d'identité qu'elles visent constitue l'une des sources de cette cohérence et de cette cohésion. (pp. 68-69).

Les stratégies identitaires servent alors à répondre aux tensions entre les différentes composantes du « soi » par le moyen d'actes et de discours qui visent la réduction de l'écart entre les différents projets identitaires (Kaddouri, 2002).

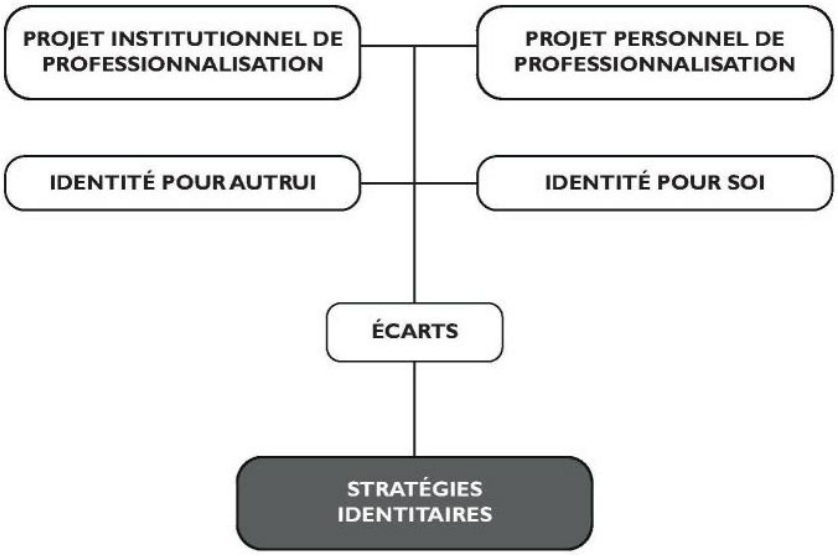


Figure 2.3 : Les stratégies identitaires (Kaddouri, 2016)

Kaddouri mesure l'engagement du sujet dans la réalisation de son projet identitaire à l'aide du niveau « d'authenticité » du projet identitaire pour le sujet face aux assignations extérieures. Alors située dans des « liens d'interdépendance socio-affective et [des] rapport de pouvoir » (Kaddouri, 2002, p. 31), l'authenticité permet d'évaluer « le rôle que prend le sujet dans les processus d'émergence et de réalisation des projets dans lesquels il se trouve investi » (p. 32). Dans le contexte de la formation professionnelle, elle concerne également l'investissement du sujet et le « degré d'adhésion » au projet de formation proposé ou imposé par l'institution scolaire. L'adhésion du sujet vis-à-vis la formation offerte est déterminée par l'espace qu'elle prend dans les « stratégies de concrétisation » du projet identitaire (Bourgeois, 1998, cité dans Kaddouri, 2002, p. 46). Cette variable permettra, entre autres, de mesurer dans l'analyse l'engagement des personnes étudiantes dans leur projet identitaire et le niveau d'authenticité qu'iels accordent au projet de professionnalisation prévu par l'école.

2.1.4 Dispositif de professionnalisation

Pour préciser davantage l'implication de l'institution scolaire dans les transactions identitaires, je me réfère à la notion de dispositif de professionnalisation. Comme mentionné plus tôt, le projet professionnel de l'école est composé d'une double fonction; l'acquisition des compétences et des savoirs, puis la construction d'une identité (Bourdoncle, cité dans Wittorski, 2008, p. 19). Selon Kaddouri, le projet identitaire des institutions s'exprime à l'aide des politiques et des dispositifs de professionnalisation mis en œuvre dans la formation (Kaddouri, 2016, p. 247). Les dispositifs sont ici entendus dans la perspective de Foucault, reformulé par Revel, comme des « opérateurs matériels de pouvoir, c'est-à-dire des techniques, des stratégies et des formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir » (Revel, 2009, p. 24) pouvant représenter non seulement le discours, mais aussi « tout le social non-discursif » (Foucault, cité dans Revel, pp. 24-25). Dans une portée plus élargie, le concept représente

> un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours[53], des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales,

[53] Pour Foucault, le discours est « un ensemble d'énoncés qui peuvent appartenir à des champs différents, mais qui obéissent malgré tout à des règles de fonctionnement communes. Ces règles ne sont pas seulement linguistiques ou formelles, mais reproduisent un certain nombre de partages historiquement déterminés […]. L'"ordre du discours" propre à une période particulière possède donc une fonction normative et réglée et met en œuvre des mécanismes d'organisation du réel à travers la production de savoirs, de stratégies et de pratiques. » (cité dans Revel, 2009, p. 22).

> philanthropiques, bref du dit aussi bien que du non-dit. […] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. (p. 25).

Le dispositif de professionnalisation de l'école vise principalement « l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles » (Kaddouri, 2016, para. 5). Définir la professionnalisation en ces termes permet de mieux comprendre les éléments qui peuvent constituer le projet identitaire et normatif de l'école. Le projet identitaire de l'école se compose d'un système de pensée ayant pour objectif d'inculquer une vision, une forme plus ou moins définie des savoir-faire et savoir-être professionnels à partir desquelles les acteurices sont formées. Ceci permet d'envisager comment il intervient dans les dynamiques identitaires durant la formation.

2.2 Construire son identité artistique et professionnelle

2.2.1 La co-construction d'une identité scénique

Pour mieux comprendre le processus de construction identitaire spécifique aux formations artistiques, je me suis intéressée aux travaux des chercheuses Émilie Salaméro et Nadine Haschar-Noé qui ont analysé les formes et les effets des dispositifs de socialisation dans des écoles professionnelles de cirque en France[54] (2011, p. 81). Leur étude du processus de « fabrication » des artistes-créateurices permet d'éclairer le cheminement singulier d'une formation artistique sur le plan de la construction identitaire, notamment sur la particularité de se former à partir d'un œil extérieur.

> Du point de vue de l'apprenti, cette démarche implique l'accès à la connaissance de soi par le biais d'autrui, apprentis, formateurs, publics dont les réactions sont guidées par l'impression renvoyée par l'apprenti, autrement dit, l'identité qu'il doit produire pour autrui […]. Parmi les processus relationnels, les corrections de l'institution participant à la construction de l'identité scénique de l'apprenti conduisent aussi à l'ajustement de la conception de soi. La socialisation professionnelle est en cela un processus identitaire. (p. 88)

Dans cette visée, les étudiant·es recourent à des ajustements identitaires[55] au cours de leur formation professionnelle (Salaméro et Haschar-Noé, 2011). Ce processus d'apprentissage implique de leur part un travail de mise à distance des dimensions personnelles et professionnelles de leur vie. Il s'agit d'un travail

[54] Cette étude publiée en 2009 est basée sur une analyse documentaire, des entretiens auprès d'apprenti·es artistes, de formateurices et de responsables d'écoles. Des observations ethnographiques ont été réalisées auprès de six écoles professionnelles de cirque françaises : le CNAC, l'École nationale des arts du cirque de Rosny-sous-Bois (ENACR), le Centre régional des arts du cirque de Lomme, le Lido, le Balthazar, et l'École de cirque d'Amiens.

[55] Les autrices reprennent cette notion de Everett C. Hughes (1996).

spécifique à la formation des artistes de scène, entre autres parce que l'interprète est à la fois « sujet et objet de sa création » (Knapp, 2001, p. 128), mais aussi parce que le corps représente le principal outil de travail de l'interprète[56]. L'acteurice est « à la fois sujet et objet, cause et fin, matière et instrument, sa création, c'est lui-même » (Copeau, 1955, p. 19).

Cette différenciation entre ce qui relève du personnel et du professionnel demande à l'interprète de faire « l'apprentissage du jeu entre soi et l'artiste » (Salaméro et Haschar-Noé, 2011, p. 92). Ce travail s'effectue dans une dynamique d'étiquetage permettant la transformation des impressions extérieures sur les propositions faites en scène (ici subjectives), en une expérience objective en vue de la présentation publique (p. 89). Enfin, l'identité scénique se coproduit entre la personne étudiante et l'institution à partir « d'une dominante d'expression […] en insistant sur la valorisation de certains attributs » (p. 89) qui correspondent aux orientations professionnelles priorisées par l'école.

Dans le cas de l'étude de Salaméro et Haschar-Noé, la formation à partir du regard d'autrui vise la « déconstruction des mécanismes de la préservation de la face »[57] dont les retours servent à apprendre aux artistes à se « mettre à nu ». Un processus qui peut s'avérer douloureux, déstabilisant, atteindre l'estime de soi et être à l'origine de tensions identitaires[58](2011, p. 87). Dans certains cas, la socialisation professionnelle, s'activant par les retours d'un œil extérieur, est parfois même vécue « comme une forme de violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970, cités dans Salaméro et Haschar-Noé, 2011, p. 83) par les personnes formées.

2.2.2 Relation pédagogique en contexte de formation artistique

Apprendre à différencier les aspects personnels et professionnels de sa pratique du jeu représente un apprentissage clé durant le processus de formation des acteurices. Les acteurices sont fréquemment appelé·es à jouer des rôles dépourvus de dimension fictionnelle : « ce qu'on attend des acteurs, c'est de plus en plus quelque chose d'authentique et de réel, de juste » (Roy, citée dans Jardon-Gomez, 2018, p. 17). Lise Roy précise que, pour ces raisons, le corps professoral se doit « d'avoir une perspective

[56] C'est une formule courante dans le milieu des arts vivants que de désigner le corps de l'acteurice en tant qu'outil de travail pour pratiquer son métier.

[57] Elles réfèrent à Goffman (1973).

[58] Les tensions identitaires « se manifestent à chaque fois qu'une personne se trouve tiraillée par des conflits de rôles, de valeurs, ou d'engagements, en étant dans l'incapacité de les satisfaire de façon concomitante » (Kaddouri, 2019a, p. 68).

personnelle et directe sur l'individu, en sachant que c'est un territoire inconnu » (citée dans Jardon-Gomez, 2018, p. 17). Cette orientation personnelle est d'autant plus nécessaire lorsque l'interprète doit se performer ellui-même sur scène, ce qui demande une implication individuelle qui n'est plus dissimulée par un personnage. Salaméro et Haschar-Noé indiquent qu'un des principaux objectifs dans le processus de socialisation professionnelle est d'acquérir la faculté « de référer ses multiples retours à son travail, plutôt qu'à son individualité » (p.91). L'interprète doit aussi apprendre à répertorier les propositions réussies soulignées par le corps professoral. Toutefois, les retours peuvent confondre le « savoir-faire » – relatif au travail, aux choix artistiques et à la technique – et le « savoir-être » qui concerne les attentes liées aux manières d'agir, de se comporter et plus généralement à l'identité scénique de la personne formée (p. 91). La différenciation devient d'autant plus complexe, notamment parce que les retours réalisés dans l'accompagnement des personnes étudiantes, selon les chercheuses, se prolongent dans les interactions les plus courantes (p. 90). Ces retours, à l'occasion, débordent du cadre professionnel et « s'attachent parfois à l'individualité », ce qui peut, dans certains cas, être interprété « comme une sanction de soi » (p. 90).

Bien souvent, les rapports entre le corps professoral et les étudiantes des écoles de théâtre se mêlent parfois entre vies personnelle et professionnelle. Dans certains cas, les personnes professeures peuvent représenter de futures collègues de travail ou de futur·es employeur·euses à la sortie de l'école. Cette dynamique particulière peut complexifier d'une certaine manière la relation pédagogique dans le déroulement du cheminement de formation. De plus, les dynamiques d'interactions entre l'institution et les personnes formées agissent dans des mouvements qui sont d'apparence contraire : d'une part, la personne formée apprend à s'affirmer comme artiste. D'autre part, elle doit répondre aux attentes du corps professoral quant aux apprentissages à réaliser pour s'inscrire dans les visées de l'école, et ainsi parvenir à faire sa place dans le milieu professionnel. De sorte que « la formation de l'identité scénique de l'apprenti consiste à la fois en une reconstruction des caractéristiques socio-psychologiques de l'élève autour de l'image qui lui est renvoyée, mais aussi en une mise en valeur, par inhibition ou activation, de certaines dispositions repérées par les formateurs » (p. 89). Dans ce processus, l'école de théâtre incarne une instance de socialisation professionnelle dont « les interactions langagières sont […] le support premier de la socialisation » (p. 88).

La visée normative du projet pédagogique de l'école convoque la personne étudiante au centre d'un processus de (re)construction identitaire ponctué à la fois d'assignations et d'affirmations identitaires, une

dynamique particulièrement propice à des situations de tension et de conflits (Kaddouri, 2002). La détermination du projet identitaire et l'image renvoyée par l'école s'avèrent cruciales dans le processus de coconstruction de l'identité scénique des personnes étudiantes. Ces moments de tension surviennent notamment « quand le sujet est appelé, sans l'avoir choisi, à se mobiliser pour la réalisation d'un projet d'action décidé par quelqu'un autre que lui » (p. 34). Ils sont aussi une occasion de construction et de (re)définition identitaire (p. 35).

Ces conceptualisations vont permettre, dans l'analyse de données, de qualifier la nature des réflexions, des questionnements et des orientations identitaires des personnes participantes et le niveau d'engagement du sujet face aux intentions de l'école dans leur formation. Ainsi, il m'apparaît possible de saisir les effets du projet pédagogique de l'ÉST de l'UQAM pour mieux observer la réception de la formation par les personnes étudiantes. De plus, ces notions précisent les effets identitaires évoqués dans la question de recherche et les notions qui composent la perspective d'analyse des entretiens de recherche, que je détaillerai davantage dans le prochain chapitre consacré à la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Pour mieux saisir les formes que prennent les dynamiques identitaires durant le processus d'apprentissage du métier d'acteurice, j'ai circonscrit un champ méthodologique et des outils de collecte de données qui mettent en lumière à la fois les cheminements de construction des identités, les situations tensionnelles et les stratégies mises en place par les acteurices pour répondre aux situations de tension identitaire. Dans un premier temps, j'ai souhaité constituer une démarche de recherche qui tient compte des limites et des enjeux théoriques formulés précédemment, de même que dans le présent chapitre :

- Que les personnes participantes ont une capacité variée à formuler et à rendre compte de leur processus de construction identitaire ;
- Que les savoirs peuvent être plus ou moins formalisés et se construire simultanément au processus de recherche (Mbiatong, 2017, p. 49) ;
- Qu'il est éthiquement complexe d'identifier, en tant que chercheuse, ce qui correspond au cheminement identitaire des personnes participantes, tout autant qu'il l'est pour ces dernières de formuler précisément ce qui est relatif à leur identité (Kaddouri, 2019a, p. 69).

Dans un deuxième temps, la problématique de recherche et la perspective biographique choisie ont en majeure partie orienté les décisions relatives à la méthode de recherche. Je détaille dans ce chapitre la démarche méthodologique et les limites de l'approche biographique. J'explicite ma posture de recherche et les perspectives féministes et inclusives qui caractérisent le projet, pour ensuite décrire les outils de collecte de données sélectionnés : le récit de formation, les entretiens individuels et de groupe, ainsi que le journal de bord. Je résume le déroulement de la collecte de données, les critères de sélection établis et le processus de recrutement des personnes participantes. Finalement, je définis les principes fondamentaux de l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 2009) : ses objectifs généraux, les étapes de l'analyse, le processus de codage ainsi que les moyens entrepris pour valider la démarche.

3.1 Approche méthodologique et posture de recherche

Tout d'abord, cette démarche adopte une méthodologie propre aux recherches qualitatives. Ces recherches portent sur des « problèmes sociaux d'un point de vue qui dépasse l'analyse statistique pour tenter de mettre en évidence une situation qui a besoin d'un changement social » (Anadón, 2006, p. 9).

Les méthodes qualitatives ont en majeure partie été consolidées dans le domaine des sciences sociales durant la période de l'École de Chicago[59], particulièrement entre 1920 et 1930 (p. 10). Depuis, des outils comme le récit de vie, l'observation, les entretiens et les journaux de bord ont servi à l'observation des différentes réalités sociologiques. De nombreuses stratégies de recherche se sont implantées dans différentes disciplines des sciences sociales pour parvenir à dépeindre les phénomènes sociaux (p. 11). C'est à mesure que les outils se sont adaptés aux spécificités des objets observés – notamment à la singularité des objets de recherche, leur complexité ainsi que « le caractère interactif des conduites humaines et sociales » (p. 11) – que s'est instauré un « pluralisme méthodologique » (p. 11). Outre ses aspects interdisciplinaire, multi-méthodologique et ses visées compréhensive et interprétative, Anadón considère que la recherche qualitative se caractérise par sa souplesse et par le fait qu'elle

> s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle s'intéresse à la complexité et met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle combine plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu[,] elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité. (p. 23).

La nature qualitative d'une recherche biographique, soit l'approche privilégiée par la présente recherche, est principalement relative au matériau sur lequel elle se fonde, c'est-à-dire le récit de vie. Selon Delory-Momberger, on ne peut appréhender la dimension individuelle et intime de l'expérience sociale qu'à travers le récit des expériences formulé par le sujet[60] (2019, p. 366). C'est donc à partir de cette perspective que la démarche biographique s'élabore.

3.1.1 L'approche biographique

Si la démarche biographique semble avoir des fondements similaires à la démarche de l'anthropologie sociale qui porte sur les modalités de constitution des individus (Delory-Momberger, 2014), elle dépasse les cadres sociologique et anthropologique qui avaient initialement recours aux histoires de vie à des fins de recherches scientifiques (Bertaux, 1980). Elle s'inscrit davantage dans une perspective transréférentielle et transdisciplinaire (Alessandrin, 2020) pour observer spécifiquement les dynamiques de construction de l'expérience individuelle à l'intérieur de l'espace social. Cette méthode observe « comment les personnes

[59] Pour une rétrospective plus complète de la recherche qualitative, voir Anadón (1997).

[60] Cette approche est inspirée des travaux de Jean Poirier *et al.* (1983), Daniel Bertaux (1976; 1997), Jean Peneff (1990) et Franco Ferrarotti (1983).

agissent et se construisent dans leurs environnements historiques, sociaux, culturels, politiques » (Mbiatong, 2017, p. 41). Elle a pour but de saisir les processus du « devenir individuel » (Delory-Momberger, 2019) en s'appuyant sur les pratiques et les expériences. Elle vise une observation de l'interaction entre les changements sociaux, les pratiques sociales et la perception du monde des individu·es, à partir de leurs valeurs et de leurs croyances. La recherche biographique s'intéresse aux mises en forme que produisent les individu·es, des injonctions sociales, des assignations identitaires et des contextes sociohistoriques perceptibles au regard de leurs récits, leurs gestes, leurs pensées et leurs discours (Alessandrin, 2020). L'objectif de cette approche, et par le fait même de ce projet, est de documenter des modes et des logiques d'action relatifs à la manière dont les individu·es répondent aux problématiques vécues et aux expériences qu'iels font des différents domaines sociaux (Mbiatong, 2017, p. 45).

L'expérience est l'un des objets d'études au cœur de cette approche et peut s'appréhender de manière sociale, subjective ou professionnelle (Mbiatong, 2017). Mbiatong la définit « comme expérience vécue (notre vécu du monde) et comme capital acquis à travers la pratique et les épreuves de la vie » (p. 42). Elle est aussi un objet d'apprentissage et de réflexion pertinente pour réfléchir à sa pratique professionnelle et construire ses connaissances. Pour Alheit et Dausien, la formation, « englobe l'ensemble complexe des expériences quotidiennes accumulées dans l'histoire d'une vie, avec ses phases de transition et de crise » (Alheit et Dausien, 2019, p. 19). Dans cette perspective, les apprentissages s'enracinent toujours dans un contexte biographique spécifique (p. 19). Alheit et Dausien parlent d'apprentissages biographiques lorsqu'il y a processus de reformulation des épisodes d'apprentissage en « expérience biographique singulière » dans une « logique individuelle d'intégration des connaissances » (Delory-Momberger, 2019, p. 402). De cette façon, les expériences biographiques représentent un univers de références individuelles liant le sujet à ses expériences vécues, et mettant en lumière le processus de transformation de celles-ci sous la forme de savoirs[61] et d'apprentissages. Mbiatong, rapportant les paroles de Delory-Momberger (2005), précise également ce processus en ses termes :

> [Ce vécu] ne devient une expérience que si « nous le soumettons à des opérations d'étiquetage, de classement, de *typisation* qui vont venir l'intégrer et le ranger dans la réserve de nos savoirs disponibles ». Le savoir du sujet se développe lorsque l'objet de l'apprentissage fait l'objet d'une interprétation et d'une intégration dans le système de connaissances antérieures. […] Chaque individu réagit à l'expérience et réorganise son activité, en

[61] Pour Mbiatong le savoir se constitue à partir d'expériences contextualisées et peut se révéler de forme cumulative, indicible, implicite, non finalisée, bricolée sur le tas, coconstruit et subjectif. (Mbiatong, 2017, p. 49)

> transformant sa pratique et, par le même temps, ses représentations et son rapport au réel (2017, p. 47).

Les expériences sont ainsi reformulées, réappropriées et réintégrées par les personnes apprenantes dans leurs systèmes de connaissances individuelles. De cette manière, iels reconfigurent, dans une dynamique autoréférentielle, leur histoire de formation et leur histoire de vie (Dominicé, 2001). Le savoir biographique est donc « vivant », polymorphe et les modes de construction de connaissances sont différents selon les sujets.

J'ai conçu ma collecte de données en m'appuyant sur ces conceptualisations de l'approche biographique et sur celles des dynamiques identitaires présentées dans le deuxième chapitre. Je m'inspire des recherches biographiques dans le champ des sciences de l'éducation, notamment de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (l'ASIHVIF) en France, de Dominicé (1990, 2019), de Galvão et Bourguignon (2019), puis des travaux de recherche dans le domaine de la sociologie de Demazière et Dubar (2009). Comme l'indiquent ces derniers, les « récits biographiques portent les traces des transactions qui constituent l'objet et l'enjeu des processus identitaires » (Demazière et Dubar, 2009, p. 305). En ce sens, un premier postulat m'est apparu pertinent quant à l'usage des récits biographiques comme outils de recherche. L'ASIHVIF considère que « le recours aux histoires de vie en formation d'adultes permet à l'apprenant de mener un travail de conscientisation de son expérience, de ses modes d'apprentissages et de ses "savoirs insus" en les transformant en savoirs explicites mobilisables dans le processus de formation dans lequel ils se trouvent engagés » (Niewiadomski, 2013, p. 30). La recherche qui fait l'usage des récits biographiques cherche à produire « des formes narratives d'expériences » (Dominicé, 2019, p. 380). Ce travail d'explicitation de l'expérience de formation engage la personne formée dans une posture réflexive exigée dans la réalisation du récit de soi qui permet de « dégager des cohérences à la fois personnelles et professionnelles dans la construction et l'exercice [d'un] métier » (Galvão et Bourguignon, 2019, p. 385). Il m'a paru judicieux de concevoir ma collecte de données d'une manière à soutenir ce « travail de conscientisation », contribuant d'une certaine façon au processus d'apprentissage des personnes formées, même si la recherche se déroule a posteriori de la formation. Ce faisant, les différents outils de collecte de données choisis – les journaux de bord, les entretiens individuels et les entretiens de groupe – ont cherché à favoriser la réflexivité des personnes participantes sur des sujets spécifiques en lien avec leur cheminement d'apprentissages à l'École de théâtre.

Étudier les dynamiques identitaires à partir des récits biographiques nécessite une réflexion sur la posture analytique à adopter : comment considérer les récits de formation comme des données de recherche qui me permettront d'en extraire des résultats scientifiques utiles, tout en ne dénaturant pas les propos des personnes avec lesquelles je me suis entretenu? Demazière et Dubar (2009) interrogent spécifiquement cette problématique au sujet des recherches dont l'analyse repose sur des récits biographiques. Les auteurs proposent une démarche d'analyse structurale inspirée de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967), développée à partir de leurs différentes expériences de recherche pour répondre aux difficultés et aux frustrations qui surviennent au moment de l'analyse lorsque les données prennent la forme du langage, des mots, des conversations et des récits de vie. Leur méthode[62], de laquelle je me suis inspirée pour l'analyse des entretiens, vise principalement à fournir un cadre théorique et méthodologique qui accompagne le travail d'analyse nécessaire au transfert de « la parole ordinaire » afin de la traduire vers des connaissances et des catégorisations scientifiques (p. 6). Je ne prétends pas ériger ma recherche au rang d'une démarche sociologique telle qu'ils la conçoivent, mais leur démarche, abondamment explicitée dans leur ouvrage, est en partie mise en pratique dans ma recherche. Je m'appuie sur les trois principes qu'ils jugent nécessaires à l'application réussie de l'analyse structurale des récits biographiques qui concernent « le statut de la parole », « la place de l'induction » et « la question clé de la catégorisation sociale » (p. 6) que je résume dans la suite du mémoire.

3.1.2 La parole comme matériau de recherche

Tout d'abord, les récits biographiques ne produisent « jamais des "faits", mais des "mots" » (Demazière et Dubar, 2009, p. 7) qui se constituent dans un rapport dialogique avec la personne chercheuse.

> Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur « le monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité. C'est à la « découverte » de ces « mondes » que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets qui ont accepté le dialogue (p. 7).

Pour y arriver, Demazière et Dubar misent sur une posture analytique qu'ils préconisent, des postures illustratives et restitutives. Selon eux, la démarche illustrative se sert des entretiens pour illustrer le propos que tente de démontrer la personne chercheuse à partir de thèses « qui préexistent à leur investigation

[62] La démarche d'analyse proposée par les auteurs s'inspire des travaux de Roland Barthes (1966; 1981), Jean-Pierre Hiernaux (1977; 1995) et Algirdas Julien Greimas (1986), notamment sur les notions d'analyse structurale de récits, de description structurale formalisée et de sémantique structurale (cités dans Demazière et Dubar, 2009, p. 103).

empirique » (p. 20) et qui, par la logique causale, plie « les éléments de discours dans un cadre qui n'est pas celui de la personne concernée » (p. 23). Tandis que la posture opposée, restitutive ou hyper-empirique, une approche à la fois subjectiviste et compréhensive, voit le « discours [...] comme une expression transparente » (p. 24) des pratiques du sujet. Les entretiens sont, dans ces recherches, repris le plus fidèlement possible, voire tel quel (p. 24). Si cette posture réussit à rendre compte du discours à l'intérieur du contexte intra- et extra-linguistique afin de faire l'état de « la constitution des "raisonnements pratiques" » (p. 28), elle ne parvient pas à « découvrir ce [que le cours de l'action] signifie pour chaque participant » (p. 28). Pour ces raisons, l'analyse des entretiens biographiques ne peut être constituée d'une retranscription ou d'une analyse sommaire. Pour les auteurs, restituer

> les entretiens retranscrits ne suffit pas pour reconstruire les « univers de croyances » qui s'expriment dans les entretiens en mêmes temps qu'ils se « construisent » dans l'interaction avec le chercheur. Un « détour sémantique » est nécessaire pour analyser les structures de significations du discours (p. 7).

Au-delà de la compréhension du sens des paroles colligées, le travail d'analyse doit aussi porter sur la structure du récit, sur « les mécanismes de production du sens, comparer des paroles différentes, mettre à nu les oppositions et les corrélations les plus structurantes. » (p. 7). D'abord, ils considèrent que le « sens subjectif »[63] du discours du sujet peut s'extraire à l'aide d'une analyse compréhensive des entretiens de recherche menée auprès de « sujets engagés dans le même type d'activités ou dans des activités historiquement et spatialement comparables » (p. 36).

À partir de l'hypothèse que le social est façonné par le langage[64], « c'est par la catégorisation sociale mise en œuvre dans un récit biographique que le sujet structure le sens de son « monde social », le produit et rend possible son appropriation par le sujet et son interprétation méthodique par le chercheur » (p. 37). De cette manière, une analyse des catégorisations qui structurent le discours permettrait de schématiser les univers de croyance et de rendre compte de la double transaction identitaire, individuelle et relationnelle, que traverse le sujet dans ses expériences professionnelles. Porter une attention aux fonctions du récit dans l'intention d'en « restituer l'architecture logique » (p. 95) permettrait d'observer les transactions biographiques (p. 305). Cette démarche d'analyse nécessite de se référer aux catégories

[63] Les auteurs font référence à la sociologie wébérienne.

[64] Les auteurs réfèrent ici aux théories de Cassirer pour qui le langage est « une activité de mise en forme » (1953, p. 30) par laquelle « le social "prend forme" et c'est par la parole que les sujets humains (les Moi qui sont aussi des Je) se socialisent en s'appropriant ces formes. » (Cassirer, cité dans Demazière et Dubar, 2009, p. 38).

naturelles, celles constituées par la personne participante, pour ainsi accéder à sa conception de soi et du monde qui l'entoure.

3.1.3 Produire le récit de ses expériences formatrices

L'objectif de la collecte de données a été de constituer le récit qui mettrait en lumière les moments d'apprentissage, de manière à « ressaisir les événements, les situations, les expériences […] qui ont contribué à "former" le/la professionnel/le qu'ils [sic] sont aujourd'hui » (Galvão et Bourguignon, 2019, p. 386). J'ai tenté au fil du processus de collecte de données d'impliquer les personnes dans un travail réflexif de manière à faire un récit orienté spécifiquement sur les expériences formatrices. Pour y parvenir, j'ai emprunté des outils provenant de recherches en science de l'éducation, notamment du courant de la formation par les histoires de vie (Dominicé, 1990). Je me suis servie du récit de formation (Dominicé, 2019) ainsi que du récit d'investigation professionnelle (Galvão et Bourguignon, 2019) pour constituer mon protocole de recherche qui s'est également appuyé sur des journaux de bord et des entretiens individuels et de groupe. Ces différents outils ont en majorité été utilisés afin de stimuler la réflexivité des personnes participantes et ainsi nourrir nos échanges portant sur leur expérience de la formation dans les entretiens individuels. J'ai également invité les personnes participantes à replonger dans les moments charnières de leur processus de formation à l'aide d'archives personnelles datant de leur formation à l'École (cahiers de notes, travaux, photos, etc.) afin de créer au fil de la collecte de données le récit biographique de leur formation.

Le choix du récit de formation comme instrument de recherche a permis d'orienter les échanges durant les entretiens précisément sur les expériences de formation professionnelle afin d'observer la façon dont elles s'inscrivent dans les histoires individuelles. Plus

> spécifique que celle de « récit de vie », la notion de « récit de formation » met l'accent sur le travail de réflexivité mené par le narrateur sur les expériences qui l'ont formé [qui] s'inscrivent dans un cheminement qui a une origine familiale, comporte une phase scolaire et se poursuit dans une trajectoire professionnelle. (Dominicé, 2019, p. 381).

Tel que conceptualisé par Dominicé, le récit de formation mobilise les personnes participantes dans un travail réflexif afin « d'expliciter le sens de [leurs] expériences » (p. 381) dans une forme d'herméneutique pratique. L'explicitation permet à la personne chercheuse d'observer « des formes narratives d'expériences » (p. 381) à partir desquelles l'analyse se constitue.

Je me suis également inspirée du récit d'investigation professionnelle[65] (Galvão et Bourguignon, 2019). Cet outil articule plusieurs formes d'apprentissages qui dépassent des contextes institutionnels et vise la formulation d'une pratique professionnelle. Cet outil « engage les personnes en formation dans des formes d'activité et d'écriture impliquée propres à développer une attitude de réflexivité à l'endroit de leur parcours et de leurs pratiques, et à dégager des cohérences à la fois personnelles et professionnelles dans la construction et l'exercice de leur métier » (Galvão et Bourguignon, 2019, pp. 384-385). À partir de cette approche, l'exercice du récit aborde les expériences formelles et informelles d'apprentissages notamment réalisées dans le milieu professionnel, scolaire ou familial qui seront « choisi[e]s en fonction de leur portée et de leur résonance dans le parcours professionnel. » (p. 385). De cette manière, les entretiens ont essentiellement servi à faire un retour sur des expériences formatives, formelles et informelles. Ils ont été orientés de manière semi-directive sur les situations de tensions, les moments significatifs concernant leur construction identitaire, les éléments fondamentaux de cette construction, puis des stratégies relatives à l'apaisement des situations de tensions identitaires.

3.1.4 Limites de l'approche biographique

L'une des limites de l'approche biographique concerne les formes de savoirs au cœur de l'analyse, car ces savoirs sont polymorphes et surtout « en train de se faire » (Mbiatong, 2017, p. 49). Ils sont plus ou moins formalisés lorsque vient le moment de réaliser la collecte de données ; ils peuvent même se construire simultanément au travail de recherche. Dans un premier temps, il s'avère nécessaire de porter une attention particulière à certains impératifs éthiques, notamment à la question de l'inégalité d'accès aux ressources langagières pour formuler ses expériences et sur les effets des rapports de pouvoir sur la capacité des personnes à se raconter (pp. 52-53). Pour ces raisons, la perspective biographique demande d'encourager, d'une certaine manière, l'émergence des connaissances cherchant à prendre forme. Les personnes participantes au projet ne sont pas de simples personnes répondantes, elles doivent participer activement à la construction de connaissance (p. 51). Dans ce type de recherche, la personne chercheuse doit prendre une posture particulière et faire preuve d'ouverture et d'écoute pour favoriser « une vision plurielle et différenciée des savoirs de référence » (Rhéaume, 2019, p. 157). Elle doit également favoriser

[65] Cet outil est notamment utilisé dans un objectif de recherche-formation et de formation continue avec des professionnels du domaine social et médico-social. (Galvão et Bourguignon, 2019, p. 384)

le déploiement du sens et valoriser l'expérience des personnes participantes dans le travail réflexif qu'elles réalisent (Delory-Momberger, 2014).

Dans un deuxième temps, ces savoirs sont ancrés dans des expériences individuelles issues de contextes sociaux spécifiques en « conséquence de quoi, les possibilités de généralisation de la recherche biographique en éducation sont limitées » (Mbiatong, 2017, p. 49). C'est une perspective qui, comme le spécifie Mbiatong, s'inscrit dans les sciences sociales de manière générale, qui elles s'ancrent de toute manière dans des contextes spécifiques dont on ne peut généraliser les conclusions. La contextualisation de la recherche et sa prise en compte dans l'analyse sont d'autant plus nécessaires.

Finalement, l'inférence de la personne chercheuse dans l'étude des processus de construction identitaire pose la question de ce qu'il est possible, de manière externe, de « qualifier comme un acte identitaire » (Kaddouri, 2019a, p. 69). L'observation est portée sur la conscience qu'a le sujet de son « projet de Soi sur soi » (explicité dans la section 2.1.2), au moment où la prise de conscience de sa propre identité est peut-être encore en cours de construction (Mbiatong, 2017, p. 49).

> [L]a conscience qu'a le sujet de son Soi n'est pas une conscience formalisée prête à l'expression. Elle est de l'ordre du latent qui s'active et se réactualise par différents processus parmi lesquelles on peut citer les démarches de thérapie, d'auto-réflexion et de médiation, les groupes d'analyses des pratiques. Elle peut, également, émerger dans l'interaction avec le chercheur qui, par une batterie de questions qu'il lui pose (sur son histoire de vie, sa trajectoire professionnelle, sociale et de formation, sur ses projets, ses stratégies et son propre devenir), conduit le sujet à un retour réflexif sur lui-même. (Kaddouri, 2002, p. 40-41)

De cette manière, pour Kaddouri (2019a), les actes identitaires doivent être clairement énoncés par le sujet pour qu'ils soient identifiés comme tels. Autrement, la personne chercheuse doit se servir d'outils comme celui du récit de vie pour tenter de trouver les indices qui détermineraient les intentions identitaires sous-jacentes aux actions. Le processus de construction identitaire pourrait s'observer dans la manière dont le sujet se raconte. Les dynamiques identitaires seraient donc perceptibles dans « le processus sous-jacent à l'énonciation des séquences d'affirmation subjective ou d'appropriation personnelle des formes identitaires » (Demazière et Dubar, 2009, p. 321). C'est en ce sens que l'approche de recherche biographique et l'analyse structurale préconisées (qui sera présentée en sous-section 3.3) s'avèrent des pistes intéressantes pour observer les dynamiques identitaires dans le contexte de la formation des acteurices. En particulier parce que la démarche inductive produit, grâce à l'analyse, des catégories ancrées dans le langage des personnes interrogées.

3.1.5 Posture et éthique de recherche

Il convient d'abord de différencier ma démarche de recherche d'une approche objectiviste ou positiviste, aussi vue comme « neutre ». Je me positionne du côté des recherches féministes qui ont dénoncé la neutralité scientifique pour affirmer que la science se positionne toujours dans une représentation spécifique du monde.

> Les choix paradigmatiques impliquent [...] toujours des choix conceptuels et théoriques, mais également des jugements de valeur [...]. [L]es analyses féministes des biais androcentriques des savoirs disciplinaires [ont] démontré que l'observation du monde n'est jamais neutre, mais dépend toujours des postulats et des outils conceptuels qui constituent les paradigmes scientifiques. (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 72)

Ces recherches tendent vers une posture critique qui mènerait à une observation plus rigoureuse des rapports sociaux de sexe, des rapports de pouvoir et du point de vue des personnes les plus vulnérables (Ollivier et Tremblay, 2000). Pour se dégager d'une « neutralité illusoire » (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 82), ces recherches procèdent à l'explicitation de leur démarche et des présupposés qui la soutiennent afin de situer leur perspective de recherche.

> Les postulats, les schèmes conceptuels, les cadres théoriques et les choix méthodologiques qui précèdent l'observation doivent faire l'objet, tout comme les énoncés à caractère empirique, d'une évaluation critique, selon les standards d'argumentation et d'évaluation acceptés par les communautés scientifiques. [...] [La] science, loin de porter uniquement des jugements de fait par rapport à une réalité objective, comporte inévitablement des choix éthiques et politiques qui doivent être explicités (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 82). [66]

À cet effet, ma perspective de recherche est nourrie par les théories féministes et inclusives (Harding, 1991; Haraway, 1988; Heckman, 1977), qui ont donné forme à l'écriture du mémoire et à la formulation de la problématique et le cadre théorique, et qui ont inspiré ma démarche dans ses premiers moments. Sans s'y résumer, ma recherche est sensible à ces enjeux. J'adopte une posture critique qui vise à une meilleure compréhension des réalités des personnes étudiantes dans la formation et vise à encourager l'inclusivité et l'équité dans la formation des acteurices au sein des écoles de théâtre. La posture critique adoptée vise à considérer les lacunes et les forces de la formation actuelle, celles soulevées par les personnes étudiantes lors des entretiens, pour espérer révéler des pistes de réflexion nouvelles sur les dynamiques identitaires

[66] Cette démarche est propre aux théories de la connaissance située (Juteau-Lee, 1981; Hartsock, 1983; Rose, 1983; Smith, 1987), postulant que « tous les points de vue, y compris les concepts et les théories scientifiques [sont] nécessairement ancrés dans les conditions matérielles d'existences spécifiques à un groupe et à une époque donnée. » (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 74).

dans la formation des acteurices. Je suis sensible aux rapports de domination et à ses intersections et j'ai veillé à avoir une approche inclusive dans la recherche, notamment par le langage utilisé ainsi que dans la conception des différents formulaires, puis de la prise en compte de l'expérience différenciée de formation selon le genre dans l'analyse des récits.

Ma posture dans ce projet est particulière, puisque je suis moi-même diplômée du profil « jeu » du programme d'art dramatique de l'Université du Québec à Montréal. Je me positionne à la fois comme chercheuse tout en faisant partie de la même communauté de pratique que les personnes participantes du projet. Si être proche du sujet de recherche comporte des avantages (facilité d'accès au milieu de recherche, compréhension du vécu des personnes participantes et accès à des ressources pour la réalisation du projet), il comporte aussi des risques comme celui de l'apparence de conflit d'intérêts[67].

Divers moyens ont été entrepris afin de clarifier la relation entre les personnes participantes et moi-même pour éviter les risques éthiques, comme le choix d'inviter uniquement les personnes diplômées du programme, d'aviser le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPÉ) ainsi que la direction de recherche du risque de conflit d'intérêts. Le statut de la chercheuse et les objectifs de recherche ont été clairement explicités[68]. Un temps a été prévu au début de chaque rencontre afin de répéter ces consignes, rappeler le droit de retrait du projet et les mesures instaurées pour protéger la confidentialité des participant·es. En tout temps les personnes participantes avaient les informations pour contacter le CERPÉ ainsi que la direction de recherche qui a supervisé le processus. En aucun cas, je n'ai bénéficié d'avantages ou évité de désagréments durant le processus et il n'y a eu aucune relation de dépendance entre les personnes participantes et moi.

3.2 Collecte de données

3.2.1 Délimitation d'un terrain de recherche

Au moment de choisir le lieu de la recherche, plusieurs interrogations se sont posées. L'une d'entre elles adressait la possibilité de réaliser une recherche qui porterait sur un large échantillonnage qui inclurait

[67] Cet aspect a plus longuement été explicité dans la certification éthique. Les personnes participantes ont été recrutées parmi des personnes que j'ai déjà rencontrées précédemment dans différents contextes à l'École supérieure de théâtre, mais qui ne faisaient pas partie de ma cohorte durant ma formation.

[68] Sous la recommandation du CERPÉ, j'ai proposé aux personnes participantes de choisir si elles souhaitaient préserver leur anonymat dans le cadre du projet. Certaines ont consenti à ce que leur participation ne soit pas anonymisée. Le chapitre 4 a été rédigé en fonction des préférences exprimées par les personnes participantes quant à l'anonymisation de leurs informations.

plusieurs écoles de théâtre au Québec. Évidemment, une recherche élargie aurait permis de réaliser un portrait plus vaste de la formation au Québec. Cependant, l'ampleur des données amassées aurait été impossible à traiter et aurait dépassé le cadre d'un travail de maîtrise. Cette démarche se serait, à terme, avérée complexe à mettre en place, considérant le protocole de recherche qui impliquait de réaliser plusieurs entretiens de recherche par personne participante. Une recherche élargie aurait également rendu impossibles une exploration profonde des cheminements identitaires individuels et leur contextualisation dans un parcours de vie. Les recherches portant sur de grands échantillonnages ont souvent recours au questionnaire, ce qui laisse peu de place à l'explicitation des réponses comme le permettent les entretiens de recherche. J'ai privilégié une démarche qui favoriserait, par un petit échantillonnage, une observation approfondie donnant l'occasion aux personnes participantes d'expliciter leurs réponses. Un plus petit échantillonnage provenant d'une seule école me semblait plus pertinent, notamment vis-à-vis des objectifs de recherche, afin de tenter de comprendre, dans leur ensemble, les dynamiques identitaires présentes dans la formation des acteurices.

Puisqu'il était important d'observer les parcours des personnes participantes à partir d'une même formation afin de pouvoir contextualiser les données à partir d'une expérience commune de la formation, le choix de faire la recherche uniquement sur le programme en jeu de l'ÉST s'est avéré le plus judicieux. Cette école est familière avec les principes de la recherche universitaire, le programme de maîtrise prenant place dans le même département. La communauté étudiante connait également le programme de maîtrise et y collabore régulièrement, ce qui a facilité le recrutement des personnes participantes.

3.2.2 Déroulement de la collecte de données

À la suite de l'approbation éthique du projet de recherche et de l'approbation de l'École supérieure de théâtre, un appel à participation a été lancé à la population étudiante diplômée du programme en jeu de l'ÉST visant à recruter un groupe de quatre à huit personnes participantes. L'appel a été envoyé sur les réseaux sociaux, notamment des groupes Facebook fréquentés par les personnes étudiantes de l'ÉST ainsi que sur les listes de courriels de l'école.

3.2.2.1 Recrutement et échantillonnage

Le recrutement est un enjeu que j'ai envisagé au moment de déterminer les critères de participation. Comme la participation s'est effectuée sur une base volontaire et que je souhaitais recruter des personnes diplômées du programme en jeu de l'ÉST, j'avais des inquiétudes concernant le nombre de personnes qu'il

serait possible de recruter. Les cohortes à l'ÉST étant composées d'une moyenne de 18 à 20 personnes, il fallait s'assurer de la disponibilité des personnes participantes durant l'été 2021, ainsi que de leur souhait de participer, sans compensation financière, au processus de recherche. Pour cette raison, j'ai choisi d'établir un critère de sélection qui permettait l'inclusion des personnes étudiantes ayant obtenu leur diplôme entre 2018 et 2021, et ainsi permettre la participation de quatre cohortes ayant récemment diplômé (un bassin d'environ 80 personnes). Ce critère permettait également de recruter des personnes qui avaient une expérience plus ou moins similaire du programme de formation.

Les personnes répondantes intéressées ont été contactées par courriel et redirigées vers un questionnaire sociodémographique contenant les informations sur le processus de recherche afin d'informer et de valider l'intérêt à participer à la série d'entretiens. Un premier critère de sélection a été établi pour s'assurer que les personnes participantes avaient bel et bien diplômées du programme afin de ne pas entraver leur processus d'apprentissage. Les personnes participantes devaient facultativement détenir des traces écrites de leur parcours de formation afin de favoriser l'émergence de souvenirs sur les moments marquants de leur formation. Un critère s'assurait de leur disponibilité au moment de la collecte de données, entre le 2 et le 16 août 2021 pour les cinq rencontres prévues de collecte de données.

J'ai porté une attention particulière à la diversité des parcours identitaires parmi les personnes participantes. Il n'a donc pas été nécessaire de procéder à une sélection à proprement parler, puisque toutes les personnes ayant manifesté leur intérêt ont été incluses dans la recherche. Les personnes participantes à la recherche ont été les suivantes :

- Clément, homme cisgenre[69] (natif de France, diplôme obtenu en 2021) ;
- Annabelle, Florence et Kathleen, femmes cisgenres (natives du Québec, diplômes obtenus en 2019 et en 2021) ;
- Caro, homme trans, queer et non binaire (natif du Québec, issu de l'immigration de 3e génération, diplôme obtenu en 2020).

Une attention particulière a été portée à la constitution d'un échantillon permettant de présenter une variété d'expériences identitaires au sein des parcours. Dans cette perspective, un second appel à

[69] Hildgen (2022) définit ce terme comme une « [p]ersonne dont l'identité sexuelle correspond à celle qui lui a été attribuée à la naissance. Elle est souvent abrégée en "cis" ».

participation a été lancé après la première période de collecte de données afin d'élargir le spectre des expériences recueillies. Malgré cette démarche, la composition majoritairement blanche des cohortes ciblées à l'UQAM ainsi que la faible participation de personnes racisées et de personnes en situation de handicap ont limité la diversité des perspectives représentées dans le corpus. Cette réalité constitue une limite importante de l'échantillon, notamment en ce qui concerne l'approfondissement des effets de la racialisation et du capacitisme sur les processus de construction identitaire et les parcours de formation des personnes appartenant aux communautés les plus marginalisées.

3.2.2.2 Entretien individuel et de groupe

Les entretiens[70] ont eu lieu du 2 au 16 août 2021 dans les locaux de l'UQAM. J'ai organisé, en alternance, des entretiens individuels (2) et des entretiens de groupe (3). Les entretiens individuels ont duré environ deux heures et les entretiens de groupe entre deux et trois heures. Les rencontres individuelles et de groupe avaient comme objectifs de revisiter, comme le propose la démarche du récit d'investigation professionnelle (voir section 3.1.2), les différents moments de la formation (avant la formation, les auditions, les cours de jeu, les productions, la diplomation, etc.) tout au long du processus.

Les rencontres de groupe ont porté sur des exercices d'écritures proposés dans un journal de bord (On partageait en groupe ce qui avait été écrit dans les journaux, les souvenirs qu'iels avaient de la formation, etc.). Ces entretiens ont été semi-directifs, avec des questions que j'avais préparées. Je suis finalement très peu intervenu, laissant les personnes participantes intervenir entre elles, revenir sur des interventions, comparer leurs expériences, spécifier certaines choses dans l'intervention des autres. Les verbatims des rencontres n'ont pas servi à l'analyse de données, mais ils ont plutôt nourri les récits développés lors des entretiens individuels. Ceux-ci ont également été menés de manière semi-directive : j'ai accordé beaucoup d'espace à la personne interrogée afin qu'elle aborde les sujets qui lui semblaient les plus importants, et qu'elle puisse revenir sur certains aspects pour les développer ou passer rapidement sur les sujets moins inspirants. L'objectif a été d'interroger les personnes participantes sur leurs premières expériences en théâtre jusqu'à aujourd'hui et de réfléchir aux apports de celles-ci et aux opportunités rencontrées dans le but de revenir sur les événements de leur vie qui ont contribué à former les professionnel·les qu'iels sont aujourd'hui. J'ai aussi demandé aux personnes participantes de décrire des souvenirs sur différents

[70] Le questionnaire des entretiens figure en annexe A.

moments de la formation, comme leur première semaine à l'école de théâtre, les cours marquants, les productions finales, les premières expériences professionnelles, etc.

3.2.2.3 Le journal de bord réflexif

Pour tenter de répondre aux limites décrites dans la section 2.2.3 concernant les formes de connaissances « plus ou moins formalisé[es] » (Mbiatong, 2017, p. 49), j'ai choisi d'utiliser un outil qui permettrait aux personnes participantes de s'exprimer dans un autre médium que celui de la parole. En parallèle des entretiens, les personnes participantes ont été invitées à écrire des journaux de bord que je leur ai remis dès notre première rencontre. J'ai aussi cru bon de mettre en place des périodes d'écriture pour favoriser l'explicitation de la pensée et stimuler la réflexivité durant le processus. Une partie des rencontres de groupe ont été dédiées à des exercices d'écriture proposés dans le journal de bord. Un temps était alloué pour partager ce qui avait été écrit dans les journaux avec le groupe. Le but a été d'enrichir les entretiens individuels et de raviver les souvenirs de formation pour les rendre plus disponibles.

J'ai moi aussi fait l'exercice du journal de bord pour garder une trace du processus de collecte de données. L'objectif était de garder des traces de la méthodologie afin d'avoir des points de repère et un meilleur souvenir de la démarche. Cela m'a aussi aidé pour la planification des activités et le suivi des entretiens. J'ai réalisé un journal de bord inspiré des travaux de Colette Baribeau (2005) et d'Alice Vanlint (2021) conservant des traces écrites sur les thématiques principales et secondaires de l'entretien, les informations contextuelles et le déroulement général ; des notes descriptives, méthodologiques et théoriques, des commentaires généraux, ainsi que des notes pour les prochains entretiens.

3.3 L'analyse des données

J'ai brièvement abordé les fondements de l'analyse structurale proposée par Demazière et Dubar dans les sous-sections 3.1.1 et 3.1.2. Je décris ici la méthode d'analyse appliquée aux entretiens de recherche qui m'a permis de produire, pour chacune des personnes participantes, un profil à partir de leur récit de formation. L'objectif principal a été de « restituer l'architecture logique » (Demazière et Dubar, 2009, p. 95) des entretiens fondés sur les catégories structurantes des récits. L'analyse a été effectuée sur les données des entretiens individuels et les journaux de bord ont servi à préciser certains épisodes du récit.

3.3.1 Description des étapes de l'analyse

J'ai mis en place les étapes d'analyse en m'inspirant de l'analyse structurale des entretiens biographiques de Demazière et Dubar (2009). Pour analyser les entretiens, j'ai d'abord procédé au découpage et numérotation des séquences (§) en utilisant le même numéro pour la question posée et la réponse associée. J'ai ensuite réalisé le codage initial des entretiens à l'aide des deux niveaux de discours[71] : les séquences de récit (S) et les indices d'actants (A)[72]. Les séquences du récit représentent le niveau des fonctions : elles réfèrent à « toutes les unités qui décrivent des événements, actions ou situations rencontrées par le locuteur et présentées comme des informations sur des faits; elles s'insèrent dans un exposé chronologique d'épisode du récit » (Demazière et Dubar, 2009, p. 115). Les indices d'actants se situent au niveau des actions : on y retrouve les actants (A), les personnages du récit et le discours tenu sur chacun·e. Ce niveau contient « toutes les unités qui font intervenir un personnage qualifié par l'auteur (y compris le narrateur) et qui mettent donc en scène des relations; ces indices renseignent sur les intervenants du récit » (p. 115). À ces deux catégories, j'ai ajouté un codage thématique en parallèle qui a rassemblé les unités de discours de tous les entretiens qui traitaient de tensions, de stratégies ainsi que des pratiques pédagogiques et contextes favorisant la construction de soi dans le contexte de la formation.

Le codage initial « consiste à associer à chaque "unité de discours" (phrase, segment ou partie de segment...) une lettre (S ou A) et un numéro (de 1 à n) en fonction de son appartenance à l'un des niveaux précédents. » (Demazière et Dubar, 2009, p. 115). J'ai procédé de la même manière que dans l'exemple suivant (p. 116) :

« Ben, j'ai arrêté en première année de CAP » (S5.1) ;
« Mon père, il était pas à me pousser, c'est sûr » (A5.1) ;
« Lui, c'est pareil, il a pas été à l'école, pas beaucoup » (A5.2) ;
« C'était… euh… c'est un ouvrier sur machine, dans la mécanique » (A5.3) ;
« Et peut-être qu'il aurait voulu que j'ai mon CAP, mais il voyait que ça n'allait pas » (A5.4) ;
« Alors, ça s'est fait comme ça » (S5.3 […]) ;
« J'ai arrêté l'école et je suis plus jamais revenu… » (S5.4) ;

[71] Demazière et Dubar reprennent les niveaux de description du récit de Roland Barthes (1966) (pp. 113-115).

[72] J'ai aussi ajouté un codage thématique en parallèle qui a rassemblé les unités de discours de tous les entretiens qui traitaient de tensions, de stratégies ainsi que des pratiques pédagogiques et contextes aidant à la construction de soi dans le contexte de la formation.

J'ai ensuite classé les séquences en ordre chronologique et regroupé les unités d'actants pour chacun des personnages du récit (p. 122). Par la suite, en utilisant le langage des personnes interrogées, j'ai résumé les séquences du récit en un court texte en notant les mots et les expressions récurrentes tout en mettant en lumière la logique du récit. J'ai ensuite soulevé les disjonctions et les conjonctions du récit à partir des séquences et des actants tout en relevant trois catégories d'analyse relatives à mes objectifs de recherche : les tensions, les stratégies et finalement les pratiques pédagogiques et les contextes aidant à la construction de soi en formation. À la suite de l'analyse des catégories les plus structurantes, j'ai réalisé le tableau du schème spécifique de chacun des entretiens. J'ai présenté l'analyse des récits de chacun·e des participant·es sous la forme d'un profil. Finalement, j'ai réalisé une analyse comparative de tous les récits.

3.3.2 Validité de la recherche

En ce qui concerne la validité de la recherche, je rejoins la position de Proulx qui critique les critères de validité relevant d'une perspective positiviste de transférabilité, fiabilité, confirmabilité ou de crédibilité. Il encourage plutôt à imaginer la validité des recherches qualitatives dans une nouvelle perspective, celle de la générativité :

> La générativité, comme l'expriment Valero et Vithal (1998), peut être conçue comme la capacité pour une recherche qualitative de stimuler et de participer à la production de nouveaux objets, de nouvelles perspectives, de nouvelles méthodes de cueillette, etc.; ce que Jeffrey (2005) nomme aussi sa fécondité. L'appréciation de l'apport d'une recherche qualitative, sa validité scientifique, se rapporte alors aux idées et aux distinctions qu'elle permet de générer. » (Proulx, 2019, pp. 63-64)

Il considère l'apport des recherches en termes des nouvelles possibilités envisagées et aux idées qu'elles génèrent pour « inspirer différemment » (Proulx, 2019, p. 64). La générativité fait appel au caractère situé de la recherche – une notion explicitée dans le point 3.1.5 *Posture et éthique de recherche.* Elle se positionne dans un espace-temps précis relatif à un contexte, une culture spécifique dans lesquel·les elle trouve sa pertinence (Proulx, 2019). Comme autre source de validation, j'ai varié les sources d'informations en utilisant plusieurs outils de collecte de données, comme les verbatims et les journaux de bord des personnes participantes. L'objectif de leur utilisation n'était pas de vérifier la crédibilité des données de recherche, mais de m'assurer de la compréhension des récits des personnes participantes.

Ce chapitre m'a permis d'établir l'ensemble de la démarche de la recherche, notamment l'approche biographique choisie, ses spécificités théoriques et pratiques ainsi que ses limites. J'ai également situé ma posture et les enjeux éthiques du projet pour ensuite spécifier les outils de collecte de données. J'ai décrit

le terrain de recherche et le déroulement de la collecte de données, puis le processus d'analyse des données de recherche ; les niveaux, ainsi que les étapes de l'analyse. Finalement, j'ai présenté les critères qui ont servi à évaluer la validité de la recherche, entre autres à l'aide de la notion de générativité. Le chapitre suivant est dédié à l'analyse des données recueillies ainsi qu'à la présentation des résultats obtenus. Ce chapitre rend compte de l'interprétation des données formulée au regard du cadre théorique précédemment établi.

CHAPITRE IV

ANALYSE & RÉSULTATS

Ce chapitre est constitué de deux parties. La première présente les cinq profils résumant les récits biographiques des personnes participantes qui ont pris part à la recherche. Je traverse les épisodes et les relations les plus importantes du parcours de formation pour reprendre les catégories et les oppositions principales sous la forme d'un schéma. L'analyse porte ensuite sur les catégories mises de l'avant par la question de recherche : les tensions, les stratégies, ainsi que les contextes et les pratiques favorisant la construction de soi durant la formation. La deuxième partie propose une analyse comparative des récits présentés pour mettre en lumière les points de convergences et les récurrences dans les dynamiques identitaires observées. Je mesure également, au regard des théories de Kaddouri formulées dans le deuxième chapitre, pour chacune des personnes participantes, le niveau d'engagement et d'authenticité dans la concrétisation du « projet de soi » (Kaddouri, 2002).

4.1 Annabelle : « J'ai eu de la chance, ça y allait de soi. »

En réponse à la question initiale de l'entretien « Pourquoi as-tu décidé de te former en jeu? », Annabelle décrit les événements qui l'ont menée à choisir la formation, puis le métier d'acteurice. Son récit débute par ses premières expériences artistiques dès son enfance pour revenir sur les raisons qui la conduisent à choisir ce domaine. Au secondaire, Annabelle pratique et enseigne la danse et expérimente aussi l'animation. Elle quitte sa ville d'origine, qui ne lui offre pas d'opportunité d'étude en art. Elle fait son diplôme d'études collégiales en théâtre à Trois-Rivières, où elle a « vraiment tripé ». Elle tente de faire ses premières auditions alors qu'elle est encore au cégep, mais elle est refusée. Elle commence alors un programme en scénarisation cinématographique qu'elle ne termine pas. Pour se rapprocher des écoles de théâtre qu'elle envisage, Annabelle s'installe à Montréal. Elle ne connaît personne, mais côtoie des gens qui font de l'improvisation. Malgré un copain qui lui déconseille de faire une école de théâtre, pour elle, le chemin est clair; elle sait qu'elle aime être sur une scène, alors elle poursuit ses auditions. Elle en a assez de ne pas faire ce qu'elle veut, rien ne va l'arrêter. La formation en jeu, c'est ça qu'elle veut faire. Elle veut faire une école de théâtre pour avoir un bagage solide.

La question de relance dirige l'entretien sur les apprentissages fondamentaux qu'Annabelle fait durant son passage à l'ÉST UQAM. Cette question oriente une bonne partie du récit d'Annabelle, qu'elle raconte en faisant la description des moments et des éléments qui ont marqué son parcours. Son récit est formé d'allers-retours entre ces épisodes qui ont été importants dans sa formation et les apports de ceux-ci dans

son processus réflexif. Ce mouvement en cercle revient toujours à des questions parfois résolues, parfois non résolues, personnelles et professionnelles, voire même des éléments contradictoires qui l'habitent, des tendances, des qualités, des défauts ou des souhaits. Le point de départ du cheminement d'Annabelle se pose ici : « Oui j'avais mon DEC, mais je ne connaissais vraiment rien. » S'ajoutent ensuite toutes les connaissances acquises pendant sa formation à l'ÉST. Elle aborde parfois des notions théoriques, des méthodes précises, l'apprentissage d'un lexique nouveau, des apprentissages plus personnels, comme apprendre à prendre sa place, à s'exprimer, à avoir confiance en ce qu'elle veut dire, puis les retours du corps professoral auxquels elle donne une grande importance. Tout au long de l'entretien, Annabelle adopte aisément une posture réflexive et revisite avec facilité son parcours de formation. On perçoit chez elle une sensibilité à ses besoins et une facilité d'adaptation aux différentes situations vécues. À la lecture de son récit, le lexique qu'elle emploie témoigne de son expérience positive et axée sur ses projets futurs :

« j'ai eu vraiment du fun à l'école »
« J'ai le goût de » / « j'ai envie » / « ça m'intéresse »
« j'ai eu de la chance »

Si Annabelle a vécu des situations de tensions, elles se sont avérées mineures vis-à-vis de son processus qui a généralement bien été. Elle éprouve de la fierté face aux épreuves qu'elle surmonte, comme sa peur de chanter devant un public, qu'elle a réussi à surmonter grâce à l'accompagnement personnalisé de son professeur de chant. Un autre épisode du récit d'Annabelle où elle raconte s'être blessée la confronte à l'incapacité de pouvoir poursuivre sa formation comme elle le souhaiterait. Elle trouve difficile de ne pas pouvoir performer et ressent même une déception à l'égard du corps professoral avec lequel elle doit négocier. Dans les unités de discours portant sur le corps professoral, le cas d'Annabelle met particulièrement en évidence une négociation identitaire entre la manière dont elle se perçoit, ce qu'elle souhaite pour elle-même, et les retours qu'elle reçoit de la part des professeur·es. Certains retours déclenchent des réflexions sur son image personnelle et professionnelle qui confrontent ses limites et sa capacité à discerner les deux.

Dans son récit, elle accorde une grande importance à ses camarades de classe, qui ont joué le rôle de filet de sécurité pour Annabelle. Elle a tissé des liens d'amitié forts qui perdurent à ce jour. Étant éloignée de sa famille et de sa ville natale au moment de la formation, le cercle d'ami·es d'Annabelle est essentiellement composé aux membres de sa cohorte. Dans son récit, il apparaît de manière évidente que le processus d'apprentissage des autres joue un rôle important dans son cheminement individuel et sur la nécessité de bien gérer les situations conflictuelles. Lorsqu'elle fait référence à sa cohorte, elle porte un

regard réflexif sur la progression de ses apprentissages et compare son cheminement avec à celui des autres.

À la sortie de l'école, avec sa cohorte, Annabelle fonde une compagnie de théâtre de création. Malgré cela, elle se sent « prise de court de ne plus avoir de projet ». Elle a une énergie et un désir de poursuivre et d'être active tout de suite dans le milieu professionnel, ce qui lui donne l'impression d'être « trop prête, versus la réalité qui est : ça va prendre du temps ». Annabelle entreprend un Balado et une chaîne YouTube de jeux de rôle. Au moment de l'entretien, Annabelle a « la chance de faire beaucoup de théâtre », alors qu'elle n'en avait pas fait depuis deux ans. Cependant, l'avenir demeure incertain, puisqu'elle n'a pas de nouveaux contrats à l'horizon.

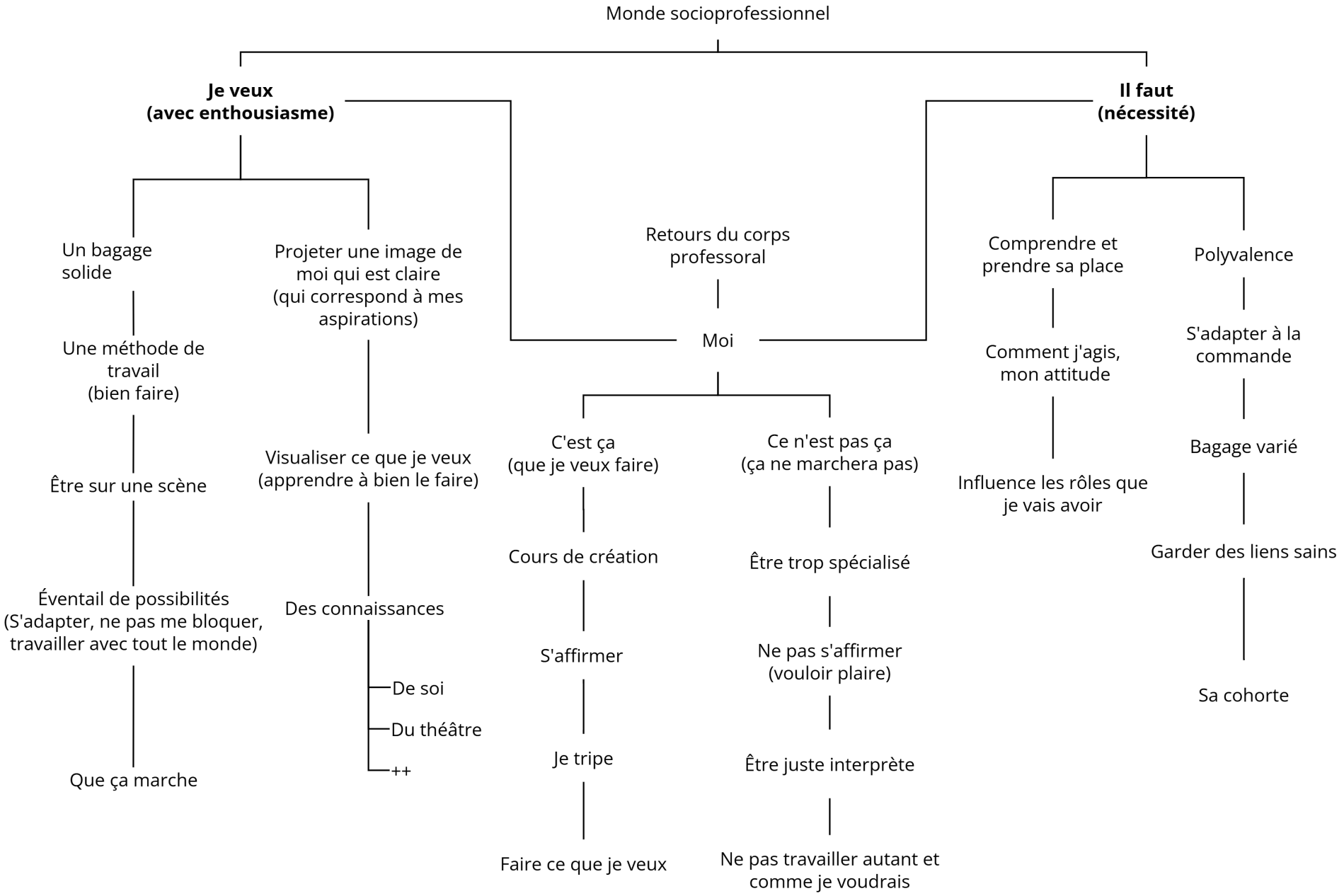
4.1.1 Le schème spécifique d'Annabelle

Se dégagent de l'entretien plusieurs affirmations qui expriment la volonté et les désirs d'Annabelle dans son processus. Elle spécifie même que c'est peut-être ce qui l'a le plus aidée à se construire dans son parcours. C'est la première explication qu'elle donne à la question « Qu'est-ce qui t'a vraiment aidé à te construire comme professionnelle aujourd'hui? » :

> Je ne sais pas à quel point c'est une source externe ou interne. Ce que je veux dire, c'est : est-ce que ça vient de moi? Est-ce que ça vient des autres? Est-ce que c'est ma volonté de vouloir bien faire? Ce n'est pas plaire, c'est vraiment bien faire les choses, puis aller au bout de mes affaires parce que je sais que je suis une personne qui *choke* [abandonne] dans la vie. Beaucoup. Puis j'en ai commencé des affaires que je n'ai pas finies. Puis c'est comme un pattern que j'ai au niveau de ma vie personnelle, que j'essaie de briser le plus possible.

Une première catégorie s'impose comme premier pôle dans la structure du récit d'Annabelle : la volonté, notamment par la récurrence du verbe « je veux ». Tout ce qu'Annabelle inscrit dans cette catégorie – des connaissances, être sur une scène, faire ce qu'elle veut, faire des rencontres – semble s'opposer à la catégorie « il faut » relative aux nécessités. Cette dernière catégorie sous-entend des éléments indispensables, sans quoi le cheminement d'Annabelle pourrait trouver une finalité moins heureuse pour elle. Une autre opposition vient spécifier l'opposition principale je veux/il faut. L'usage des termes « c'est ça » qu'elle emploie lorsqu'elle parle du cours de création. Peut-être représente-t-il ce qui « marche » pour Annabelle? Ce qui l'avancerait dans son objectif de faire ce qu'elle veut – de la création, s'affirmer, avoir du plaisir – et s'opposerait à ce qui « n'est pas ça » – trop se spécialiser, ne pas s'affirmer – puis résulterait à ne pas travailler autant ou comme elle le souhaiterait.

Schème spécifique de l'entretien d'Annabelle



4.1.2 Analyses des tensions identitaires

Au niveau de sa personnalité et au niveau identitaire, Annabelle affirme avoir été chanceuse, elle n'a pas eu à se battre (en comparaison avec ce qu'elle a pu voir chez les autres). Elle considère avoir été dans « le *sweet spot* ». Malgré certains commentaires sur ses tatouages ou ses piercings, en général, « il y avait tout le temps quelque chose qui marchait » :

> Je pense que j'ai la très grande chance d'être arrivée [à l'école] à 21 ans, je suis grande, mince, blonde […] je sais que mon expression en général ne reflète pas tout le temps ça, mais si on me met dans une boîte, c'est comme parfait. Et ça été extrêmement à mon avantage parce que je n'avais pas à justifier quoi que ce soit […] parce que je suis blanche et hétérosexuelle. Alors ça n'a jamais été un enjeu [et] je le savais.

L'enjeu identitaire d'Annabelle semble se situer dans la négociation entre la perception qu'elle a d'elle-même et l'image qu'elle aspire à projeter, révélant ainsi un travail de construction de soi toujours en cours :

> Dans ma vie professionnelle, je sais qu'il y a une image que je veux projeter de moi qui est claire. J'aspire à avoir l'air de ça. Puis c'est comme une image que je suis constamment en train de travailler. […] Par contre, je sais que des fois, ça peut en être maladif. […] Parce que je suis tout le temps consciente de l'image que je projette. […] Pour l'instant, le travail, c'est comme la sphère la plus importante de ma vie.

Cette préoccupation de son image et de la perception des autres à son égard s'accompagne d'une difficulté à délier les aspects professionnel et personnel. C'est entre autres lorsqu'Annabelle traverse un épisode du récit où elle travaille des scènes intimes, qui la confronte à ses inconforts physiques et à sa pudeur, qu'elle se questionne à ce sujet :

> Je n'étais pas capable de faire la différence entre les deux. C'est juste comme un gros nœud, c'était tout ça mis ensemble. Puis, avec du recul, je suis capable de dire aujourd'hui que moi, en tant que personne, je n'aime pas ça... puis que j'ai un certain inconfort dans mon corps, puis une certaine forme de pudeur qui font que c'était plus difficile pour moi d'aller vers là, sur scène. Mais là je suis capable de démêler les deux. Puis sans pour autant me dire qu'il fallait que je change dans ma vie personnelle. J'ai le droit d'avoir une pudeur […], puis au niveau professionnel et sur scène, de jouer un rôle qui n'a aucun rapport avec ça.

Cette tension qu'elle vit la confronte à ses limites et la pousse à devoir faire la distinction entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle. Elle comprend, après coup, qu'elle a le droit d'affirmer des limites personnelles sans que celles-ci influencent son professionnalisme.

4.1.2.3 Tensions relatives au programme

Une autre tension apparente dans le récit d'Annabelle est sa définition personnelle de la profession d'acteurice-créateurice et d'acteurice-interprète. Ce qu'elle déplore, c'est que l'école de théâtre prétend vouloir former des acteurices-créateurices tout en offrant une formation majoritairement centrée uniquement sur l'interprétation. À ses yeux, il y a un décalage entre les objectifs proposés par l'ÉST qui vise à former des acteurices-créateurices et le programme de la concentration en jeu, axé majoritairement sur la formation de l'interprète[73].

> À part avoir des enseignants qui te poussent vers la création, ne le dis juste pas d'abord que tu veux des acteurs créateurs si tu leur donnes une formation d'interprète classique. Parce que ça ressemble à ce qu'on fait au Conservatoire, ça ressemble à ce qu'on fait à l'École nationale, qui favorise une formation d'interprètes point.

Le rôle de l'interprète, pour Annabelle, signifie de répondre à une commande. Iel joue un rôle écrit par un·e autre, en s'investissant dans la recherche du personnage. Lae créateurice, ellui, est impliqué dès le début du processus, dans l'élaboration du texte (s'il y en a un) ou de la mise en scène. Elle estime que les deux sont légitimes, mais que ce sont deux métiers différents.

4.1.3 Pratiques et contextes aidants

Annabelle a particulièrement apprécié le rapport horizontal qu'elle a pu établir avec certain·es membres du corps professoral. Le rapport d'égal à égal, où elle s'est sentie considérée comme une actrice professionnelle, l'a motivé à se dépasser. Les différents retours des personnes professeures, mais surtout ceux d'une metteuse en scène professionnelle sur les productions finales l'ont aidé à « changer sa façon de voir les choses ». Ces prises de conscience ont fait en sorte qu'elle a été motivée à se pousser davantage, à prendre plus sa place et assumer de plus grands rôles. La confirmation et la validation de ses choix et de son travail lui donnent envie de travailler davantage. Un autre aspect de la formation qui s'est avéré aidant pour elle a été l'écoute

[73] Je définis ces deux termes à la page 28 du mémoire.

envers ses besoins et la différenciation pédagogique, notamment lorsqu'elle a fait face à des craintes et des blocages. Dans le cas du cours de chant, elle précise que l'adaptation des exercices à son rythme, l'organisation de séances de travail individuel et une ouverture sans jugements à ses craintes de chanter ont fait la différence dans sa progression. De manière générale, pour Annabelle, les enseignements portant sur des méthodes et théories précises, bien vulgarisées et structurées ont favorisé ses apprentissages.

4.1.4 Stratégies du parcours identitaire d'Annabelle

Le parcours d'Annabelle révèle les stratégies identitaires suivantes :

- L'importance d'apprendre à communiquer ses émotions, ses sentiments, ses limites en groupe durant le processus, surtout pour désamorcer les moments de tension. Il est nécessaire de garder des liens sains : « Les liens sont plus importants que je pensais. »
- Réévaluer son plaisir : « Tu pèses tout le temps le pour ou le contre […]. Est-ce que j'ai assez de plaisir pour le déplaisir que ça m'apporte? Oui, je continue. »
- L'autonomie est l'une des responsabilités les plus importantes du métier, c'est sur cette compétence qu'il faut miser durant la formation : « Je pense que c'est comme le centre de tout en fait. C'est d'être capable de se gérer soi-même et de ne pas avoir besoin de se reposer sur d'autres. »
- S'adapter à la commande qui ne sera jamais la même : « En tant qu'artiste-créateur, tu n'as pas le choix. »
- Rationaliser, échanger des points de vue sur les difficultés, tout ce qui aide à prendre une perspective et changer on regard.

Le cheminement d'Annabelle montre bien que la validation et les rapports égalitaires avec le corps professoral ont été importants pour son épanouissement professionnel. Néanmoins, Annabelle semblait avoir une bonne confiance déjà en arrivant à l'école. Elle montre une forme de recherche identitaire notamment axée sur l'aspect professionnel et artistique de l'image de soi. Elle veut pouvoir faire ce qu'elle veut, concrétiser un « projet de soi » qui correspond à ses désirs. Annabelle a conscience que sa construction identitaire s'est réalisée aussi par son propre engagement, qui a été motivé par un contexte de formation particulièrement aidant. L'école de

théâtre lui a permis de peaufiner une pratique professionnelle, d'affiner ses désirs, de gagner de la confiance et de développer sa vision.

4.2 Florence : « Ça te pousse, puis ça te draine. T'as pas le choix de suivre le bateau… »

Notre entretien avec Florence débute par un retour sur une de nos rencontres avec le groupe de participant·es. Je lui demande comment elle se sent vis-à-vis le processus de recherche. Elle est généralement heureuse de revenir sur cette période de sa vie et d'avoir la perception des autres lors des entretiens de groupe, notamment pour « replacer les affaires à la bonne place » et discuter des insatisfactions liées à son passage à l'ÉST.

Pour Florence, le théâtre était une évidence. Elle a toujours voulu faire du théâtre, même petite. Elle ne s'est jamais vraiment posé la question. Elle voulait faire une école de théâtre parce qu'elle n'aurait pas su comment faire de manière autodidacte. Après le cégep, ce sont ses ami·es qui la poussent à faire ses auditions dans les écoles. La première fois, elle est refusée, mais elle sait qu'elle va retenter sa chance l'année suivante. Durant cette période, elle a un épisode de doute, peut-être qu'elle pourrait faire autre chose que de l'art? D'autres questionnent son projet scolaire, dont ses parents. Peut-être que Florence pourrait être ingénieure? Elle se dit même à un certain moment que le théâtre, « ça aura été ça », et que finalement, ça pourrait se faire de façon amateur, sans plus. Plus tard dans l'entretien, elle mentionne que c'est au moment où elle envisage un autre chemin, celui d'une formation en administration, qu'elle est finalement admise au programme en jeu à l'UQAM.

L'entretien se poursuit sur les éléments qui lui ont paru les plus fondamentaux dans la formation. Sa réponse est claire : la création. Les cours où elle a eu l'espace pour créer – c'est ça qui l'a le plus motivée. Elle insiste pour dire que le plus important pour elle, c'est le moment où elle a su qu'elle était capable de le faire. Elle spécifie que la validation de ses choix et la confiance en sa capacité de créer ont été très formatrices pour elle. Elle cite en exemple la pièce qu'elle a mise en scène à partir des écrits de son journal intime sur son processus de formation, ainsi que son travail sur une de ses productions finales, dont les méthodes et le rythme de travail lui ont particulièrement permis de se révéler. Elle l'a vécu comme une forme de liberté et de confiance en l'artiste qu'elle est. Pour Florence, ce ne sont pas tant les aspects techniques, mais davantage le côté « école de la vie » qui a été marquant dans la formation; apprendre à créer, développer des relations humaines (s'adapter aux différentes personnalités), apprendre « à se gérer » (gérer

ses émotions), se découvrir et enlever certains tabous. La suite de son récit revisite certains nœuds – les moments qui ont représenté des défis dans le processus de formation professionnelle de Florence – et les apprentissages qui en sont ressortis. Elle mentionne, par exemple, certaines lacunes du programme, comme la surcharge de travail ou certaines approches trop techniques. Elle confie avoir beaucoup pleuré durant son baccalauréat et avoir été particulièrement émotive. Elle avoue être anxieuse en général et son processus de formation a été un défi pour elle à ce niveau, notamment parce qu'à l'école, « tu n'as pas le droit de t'effondrer. Tu ne peux pas ». À un certain moment, Florence se sent submergée et songe à mettre fin à sa formation. Elle s'accroche à l'idée de finir son baccalauréat simplement pour « avoir son école de théâtre ». Dans ces moments-là, « personne n'est venu [lui] donner une petite bouée ». Elle se sent laissée à elle-même. Elle ne sait pas comment elle a réussi à terminer sa formation.

Ses premiers pas dans le milieu artistique sont difficiles. Elle tente d'organiser des spectacles, de se représenter, de faire des demandes de subvention alors qu'aucun revenu ne lui est assuré. Elle ne se sent pas équipée pour affronter la réalité du métier et s'intègre au milieu du travail difficilement. Malgré la création d'une compagnie avec les membres de sa cohorte, Florence ne trouve pas là non plus le soutien nécessaire. La compagnie éprouve aussi des difficultés et tente de s'organiser au mieux, même si « ce n'est franchement pas évident ». Dans cette période de transition vers la vie professionnelle, elle se confronte au rejet de ses pairs faisant partie de la compagnie qui refusent de produire un de ses projets. Cette déception est particulièrement douloureuse, surtout en fin de parcours.

Au moment de l'entretien, Florence résume sa formation en trois expressions : persévérance, anxiété et passage à la vie adulte. Actuellement, elle est contente d'avoir un projet solo parce qu'elle peut comprendre certaines choses qu'elle n'a pas eu l'occasion d'apprendre ou de mettre en place par elle-même à l'école. Elle suit des cours de jeu devant la caméra et sa pratique artistique s'est orientée vers les arts visuels, la photographie et la broderie, influencée par la pratique théâtrale. Elle consulte une mentore pour le programme Jeunes volontaires qui l'accompagne dans son développement artistique. Elle a également consulté une intervenante d'un Carrefour jeunesse-emploi dédiée aux artistes qui lui donne de nombreux outils.

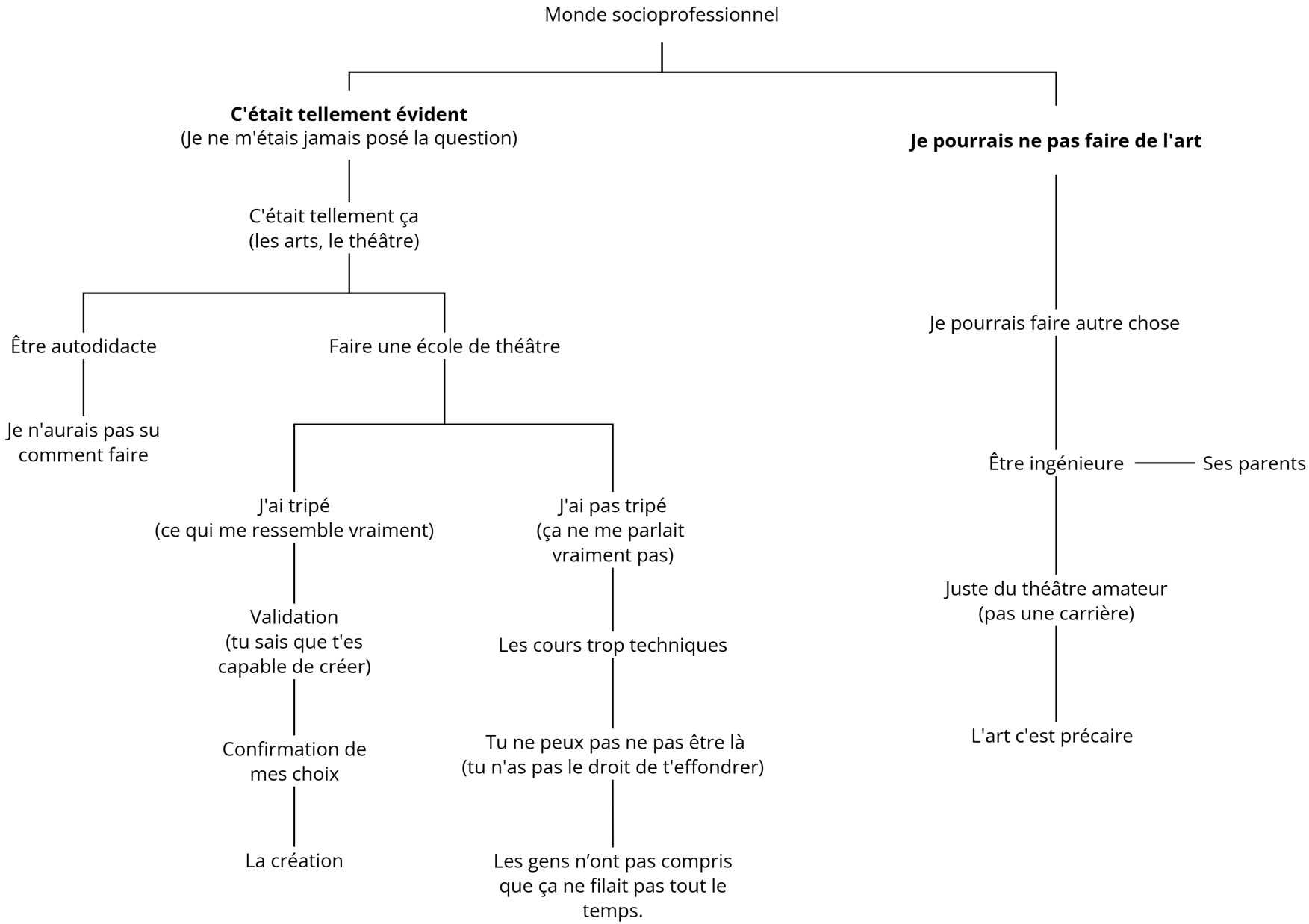
4.2.1 Le schème spécifique de Florence

Le récit de Florence est parsemé de doutes et d'hésitations qui complexifient la réalisation du schème spécifique de son entretien. Les oppositions n'apparaissent pas de manière explicite. Le cheminement de Florence semble être motivé par la recherche d'une pratique qui a du sens pour elle, qui lui « parle » et qui lui correspond. On sent également une recherche de soi et du chemin par lequel elle pourra se révéler avec l'usage des unités de récit suivantes :

« J'ai tripé » / « je n'ai pas tripé »
« qui nous ressemblait vraiment » / « ça ne me parlait vraiment pas »
« c'était tellement ça » / « ce n'est pas ça »

Dès le début de l'entretien, on remarque une ambivalence entre ce qui a été pour Florence une « évidence » et son incertitude envers son choix de carrière. Ce qui apparaît indéniable au départ se complique au fil du récit. Son ambivalence repose sur l'opposition entre la sécurité financière que semble offrir un métier comme celui d'ingénieure, valorisé par ses parents, et la précarité du métier d'artiste. Florence a fait le choix de la précarité et de l'incertitude en s'inscrivant à l'ÉST, ce qui a pu aggraver le stress et l'anxiété qu'elle ressent durant son processus.

Schème spécifique de l'entretien de Florence



4.2.2 Analyses des tensions identitaires

Certaines situations tensionnelles vont être plus marquantes que d'autres. Par exemple, le refus de ses pairs lorsqu'elle a déposé un projet auprès de sa compagnie et un accrochage qu'elle a eu avec sa professeure de mouvement. Elle rencontre aussi quelques conflits avec les membres de sa cohorte. L'une des tensions majeures vécues par Florence est l'épuisement qu'elle a ressenti durant son parcours. Cette fatigue l'a résolument confrontée à ses limites. Elle a surtout l'impression de ne pas avoir été accompagnée et comprise dans son processus. Avec le recul, Florence a l'impression que « les gens n'ont pas compris que ça ne filait pas tout le temps. » Elle-même ne le comprenait pas : « J'ai l'impression d'avoir juste traversé un lac à la nage en faisant la nage du petit chien, puis en gardant la tête hors de l'eau... Alors, je n'ai pas l'impression que j'étais outillée tant que ça, j'ai juste continué à nager. » Florence prend conscience que le modèle et le rythme imposé par l'école sont peut-être différents du modèle qu'elle souhaite mettre en place dans sa pratique.

> On nous dit tellement souvent de nous dépasser, de donner notre 110%, d'être présents même si on est malade... ça, je l'ai tellement entendu. […] Il y a des acteurs qui avaient telles maladies, ils étaient sur leur lit de mort, sont venus faire leur show [pareil]. Fait que tu n'as pas le droit de faire du *self care*. Je n'ai pas l'impression que c'est assez mis de l'avant, le fait que ça peut être correct, on peut avoir le droit de prendre une journée off.

Pour elle, cet aspect de la formation l'a rendue inconfortable. Elle a eu l'impression que le corps professoral ne comprenait pas sa réalité et que les demandes et les exigences étaient beaucoup trop nombreuses. La surcharge de travail a été une source de frustration et d'anxiété pour Florence, et elle est consciente que ce n'est pas un état optimal pour être disponible aux apprentissages et plonger dans la matière. Cette tangente productiviste procure à Florence des réflexions sur la question des limites et l'importance du consentement pour soi et des autres dans le travail.

> C'est primordial d'apprendre à respecter ses limites, respecter les limites des autres... Respecter le consentement... […] C'est quelque chose qui mériterait tellement d'être plus appris, puis mis en valeur, puis accepté. […] Parfois, oui, il faut les pousser ses limites personnelles, mais aussi se respecter. Il faut faire tout cet apprentissage-là de *gager* [évaluer, estimer] ça... qu'est-ce que je peux pousser, qu'est-ce que j'ai envie de pousser. On peut être confronté à toutes sortes de metteurs en scène, de réalisateurs, de coéquipiers qui peuvent vouloir te pousser... Alors, au final, il y a juste toi qui sais quelle est ta limite.

4.2.3 Pratiques et contextes aidants

Dans son entretien, Florence explicite ce qui l'a le plus et le moins fait progresser dans ses cours. Elle précise les méthodes de travail qui lui correspondent et la façon dont elle apprécie être accompagnée. Elle donne l'exemple d'un professeur en particulier qu'elle estime beaucoup pour ses méthodes : « il n'essaye pas d'aller dans la direction que lui voudrait, il voit quelque chose, puis y va creuser ça... […] [M]oi j'ai vraiment aimé ça, puis il t'apprend un langage que**,** oui, tu vas utiliser avec lui, mais que tu vas utiliser tout le temps avec tes collègues ». De manière générale, elle a de meilleures expériences d'apprentissages avec les personnes professeures dont les méthodes et la matière lui correspondaient mieux. Inversement, elle a moins de connexion avec les personnes professeures dont la matière l'intéresse moins.

4.2.3.1 Climat et approche dans le travail

Florence a eu une expérience positive sur l'une de ses productions de finissant·es. Elle précise que c'est l'attitude de la personne metteuse en scène qui lui a permis de faire des apprentissages. Ce qu'elle a trouvé particulièrement aidant, c'est « le fait d'être capable de désamorcer et de normaliser les inquiétudes, puis mes incertitudes... Tu es moins stressé, tu es moins anxieux, tu peux mieux apprendre, tu peux mieux te donner, tu développes une confiance, une ouverture ». C'était pour elle un « petit *safe space* » et elle avait l'impression d'être « dans un travail de recherche... Puis qu'on n'avait pas nécessairement d'attentes ou d'objectifs précis. C'est un peu comme faire l'amour avec quelqu'un pis on n'est pas obligé de jouir... […] On déstresse, on va avoir du fun... ». Elle a été particulièrement marquée par ce projet dans lequel elle s'est donné un gros défi de jeu. La personne metteuse en scène a appuyé Florence en diminuant la pression sur l'apprentissage du texte et sur le fait de ne pas réussir du premier coup, ce qui favorise l'expérimentation (essais-erreurs) de l'apprenant·e.

4.2.3.2 L'importance de désamorcer les conflits

Durant l'un de ses cours de voix, elle a eu un conflit avec un autre élève. Le professeur est alors intervenu dans la situation pour régler le conflit. Florence était en équipe avec une personne qui lui « tapait sur les nerfs. […] Ce n'était pas sa faute... Clairement il y avait beaucoup de moi là-dedans ». Le professeur a insisté pour que les deux s'expliquent et se parlent en sa présence. Florence s'est sentie soulagée de l'intervention du professeur qui a permis de mieux travailler avec son collègue par la suite.

4.2.4 Stratégies du parcours identitaire de Florence

Florence a mis en place les stratégies suivantes dans son parcours :

- Parler et partager ses émotions pour développer un lien de confiance et « comprendre que tu n'es pas tout seul à vivre ça »
- Remettre en perspective les situations vécues.
- L'écriture dans son journal intime. Écrire ses frustrations, ses angoisses et les questionnements qu'elle vit en lien avec l'école et avec la carrière d'acteurice.

Le récit du parcours de formation de Florence m'a semblé représenter pour elle une forme d'exploration de sa potentialité créatrice, de son rythme et de ses limites personnelles et sensibles. Son cheminement a été ponctué par des élans d'affirmation de soi – son spectacle créé à partir de ses écrits, l'affirmation de ses limites – desquels Florence est toujours ressortie grandie. Même si son cheminement a été somme toute un enchainement de défis émotifs et relationnels qui ont confronté ses limites, Florence a finalement trouvé une pratique artistique – les arts visuels – qui lui correspond mieux.

4.3 Clément : « C'est ça qui me fait peur, c'est que j'ai fait des sacrifices. »

L'entretien de Clément débute sur ses impressions sur le processus de recherche. Il revient sur des éléments spécifiques qui ont été abordés dans les entretiens de groupe, notamment pour nuancer certaines choses qui ont été dites par d'autres, pour ajouter sa vision sur ces situations. Je remarque chez lui une lucidité, une conscience de sa posture et des contraintes qui la caractérisent. C'est cette posture particulière qu'il spécifie durant l'entretien, celle de son immigration de la France vers le Québec et du risque financier qu'il a pris en faisant le choix de se former comme acteur au Québec. Clément fait un conservatoire de théâtre en France, puis le cycle d'orientation professionnelle (COP) en théâtre. Son père est français et sa mère est d'origine vietnamienne. Lorsqu'il est jeune, il vit du harcèlement scolaire et « ça allait loin ». Il vit un moment assez difficile avec son image durant cette période. Il décide de venir à Montréal, notamment parce qu'il a « marre des petites villes, puis de la campagne ». Il arrive au Canada en se disant qu'il pourra directement être acteur. Il se heurte « à un mur avec l'UDA ». Il fait donc le deuil du métier avant de réaliser qu'il a la possibilité de faire les écoles de théâtre. Il fait les auditions, une étape de validation importante pour lui, et comprend que les écoles vont lui apporter de l'expérience. Le choix de l'UQAM est devenu stratégique à partir du moment où, pour lui, c'était nécessaire de devoir travailler[74], car il n'avait pas droit aux bourses. « Je suis étranger, donc j'ai d'autres paramètres qui font que j'avais des obligations. » Faire une école de théâtre a représenté pour lui un risque financier, il fait « un pari à 30 000$ en prenant un prêt ». Clément entre à l'école dans le but de se former, puis intégrer rapidement le milieu

[74] Clément fait référence au fait que dans certaines écoles, il est exigé de ne pas accepter des rôles pendant leur formation à l'école de théâtre.

professionnel. Au cours de sa formation, il estime avoir appris dans presque tous ses cours. Même s'il a fait un conservatoire en France, à l'École de théâtre, il affine ses « techniques [de jeu] de plein de manières différentes ». Il est particulièrement transformé par le cours de tragédie qui a été marquant pour lui. Cependant, la deuxième année de formation s'avère difficile, car les horaires de classe lui semblent « insensés pour une personne qui n'a pas le choix de travailler pour payer ses études ». Durant cette période, il dort environ quatre heures par nuit. C'est d'ailleurs un collègue de classe qui lui fait prendre conscience du poids de la précarité financière dans laquelle il se trouve.

Dans son récit, Clément met de l'avant trois événements qui semblent prendre de l'importance pour lui, notamment concernant sa transition vers le milieu professionnel. Le premier est une rencontre de groupe organisée avec une directrice de distribution des rôles réputée. Il en ressort déçu, car elle lui fait comprendre qu'il « jouera toujours le rôle du français chiant ». Le deuxième est organisé en collaboration avec d'autres écoles de théâtre et cinq agences de distribution, mais encore une fois, cette rencontre n'est pas concluante pour lui. Il lui reste les auditions générales du Quat'sous[75], une autre occasion de rencontrer des agences, mais, ces auditons représentent pour lui une « mascarade ». Selon lui, il est évident que les agences ne regardent pas les Quat'sous. « Il y a 5 blocs de trois heures. Comment peut-on croire que les gens regardent les quatre sous? »

Une fois la formation terminée, il raconte éprouver un sentiment de solitude, en raison de son statut d'expatrié. Il ne se sent pas prêt à sortir de l'école, pour plein de raisons : « Je suis immigré bordel, déjà j'avais des questions administratives qui m'importaient plus que de trouver un emploi en tant que comédien. Ou un emploi tout court. » Il fait quelques auditions. C'est une période où il ressent particulièrement l'absence d'accompagnement de la part de l'école. La sortie lui fait l'effet « d'une claque dans la gueule ». Il est confronté à des refus, surtout en lien avec son accent français : « Je n'avais aucun retour parce qu'on me disait "ben tu as un accent". » De plus, l'école tarde à afficher les curriculums vitæ des personnes finissantes sur le site Internet de l'école pour promouvoir leur sortie. Il diplôme durant la COVID-19, ce qui a imposé son lot de complications, notamment en raison de l'incertitude sur le maintien de ses projets.

Aujourd'hui, Clément se considère acteur et créateur et il auditionne pour des rôles. Il a récemment refusé un rôle, trouvant le texte grossophobe et mal écrit. Il joue également dans une production étudiante. Sur

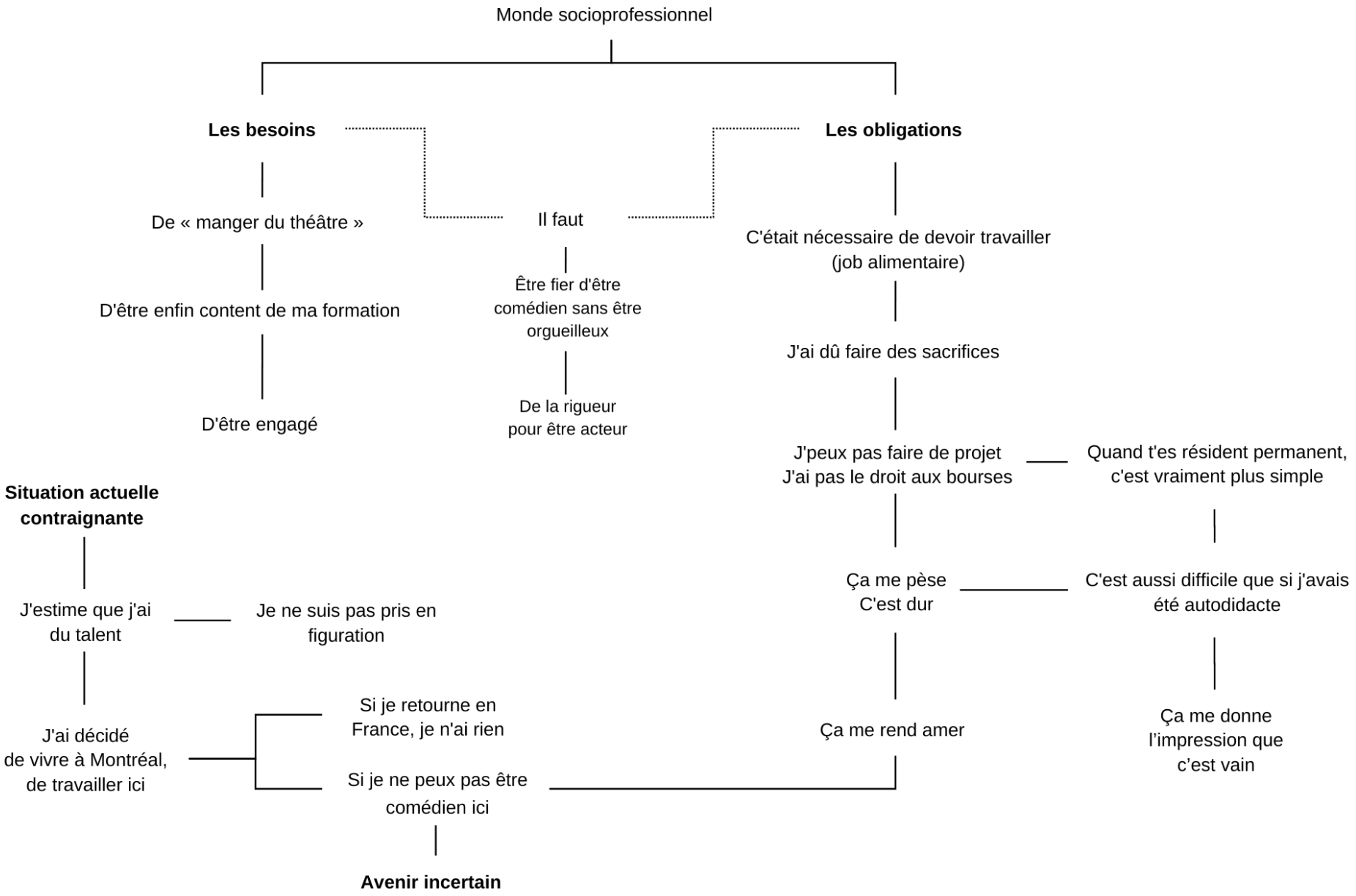
[75] Toutes personnes finissantes des écoles de théâtre au Québec auditionnent devant des professionnel·les du théâtre dont des agences et des metteur·es en scène au Théâtre de Quat'Sous à Montréal.

ce projet, son accent français a été vu comme un apport au projet. Il fait toujours face à des problèmes en lien avec son statut d'immigration l'empêchant de créer ses propres projets et de demander du financement. « Maintenant, je pense que le travail, c'est de m'entourer de personnes qui veulent travailler avec moi et qui font confiance à ce que j'écris, puis ce que je suis capable de faire et pour qui ce ne soit pas un problème que je sois Français. » Lorsqu'il sera en mesure de le faire, il souhaite pouvoir monter ses propres projets. Il envisage faire une formation sur le doublage – peut-être que d'être français dans ce contexte, ce sera pour lui un avantage.

4.3.1 Le schème spécifique de Clément

Clément résume son parcours en trois mots: discipline (comprise comme la rigueur, la ponctualité, etc.), la passion et la création. Son parcours a représenté, pour lui, la possibilité de pratiquer le plus possible (le théâtre ou la danse), d'être en ouverture et disponible aux apprentissages, d'avoir confiance en lui et de se « lancer corps et âme dans ce [qu'il] veut. » Son récit s'articule davantage autour, d'une part, ses besoins, qui sont peu nombreux, mais revêtent une grande importance; et, d'autre part, ses obligations, qui sont plus considérables. Clément utilise également à l'occasion le verbe « falloir », qui regroupe des unités de discours qui semblent se situer en négociation entre ses besoins et les obligations. Son récit interroge également les choix qu'il a faits (quitter la France, ses études à l'ÉST, etc.) et le risque financier qu'il a pris devant un avenir toujours incertain pour lui.

Schème spécifique de l'entretien de Clément



4.3.2 Analyses des tensions identitaires

Lorsque Clément s'interpelle dans le récit qu'il fait de son parcours, il semble très conscient de sa situation, notamment vis-à-vis de ce qui le définit (son identité et les stéréotypes auxquels il est confronté durant son cheminement).

> Je suis un homme blanc hétérosexuel, j'ai 30 ans, je suis un peu plus vieux [que les autres]. Par contre, le fait d'être français, honnêtement, j'ai vu la différence, surtout en sortant de l'école. Pendant l'école c'est un peu comme une petite « *inside joke* », on sait que je suis français, donc on ne me donne pas des trucs complètement québécois non plus avec des accents jouals pas possibles. Parfois, c'était un peu lourd de la part de certains profs, mais au fond, généralement, ça allait dans l'école.

On comprend qu'il s'est construit sa propre estime de lui-même avant et pendant son parcours de formation, entre autres avec les épreuves qu'il a traversées : « J'estime que tous les coups que je me suis pris dans la gueule ont fait de moi une meilleure personne aujourd'hui. » Il a aussi la capacité de s'ancrer sur la validation qu'il reçoit, comme des certitudes qui le guideront dans son travail et lui permettront d'affirmer son talent et de ne pas le remettre en question. On perçoit chez lui un côté réfléchi et mature, du fait qu'il est plus vieux que ses collègues de classe. Il porte un regard sain envers lui-même et orienté sur la reconnaissance de ses forces : « Je pense qu'au fond, oui, je pense que j'ai du talent. Je pense que ce n'est pas être orgueilleux de le dire. »

Ce qui ressort de son récit, c'est ce sentiment d'amertume, sur lequel il revient à plusieurs reprises : « Je suis comme dans une position en tant qu'étranger, mais en plus en tant qu'étranger pauvre qui me pèse un peu. » On perçoit que les obligations dont il parle, ainsi que son instabilité financière ajoutent une pression supplémentaire au cours de sa formation. Elles influencent, à la fois matériellement et mentalement, sa capacité à se consacrer pleinement à ses études. Clément affirme avoir dû faire « des sacrifices » et avoir dû travailler 20h par semaine pour subvenir à ses besoins.

4.3.2.1 Transition vers le milieu professionnel et visibilité

À l'UQAM, il a l'impression de ne pas avoir eu l'occasion de se faire voir par des professionnel·les du métier. Il souhaiterait que les occasions de collaboration avec les lieux théâtraux soient multipliées :

> On n'a pas de stages dans des structures en particulier ou dans des compagnies en particulier. […] Moi, je pense que déjà, premièrement, si tu veux travailler dans un théâtre, le mieux c'est encore de travailler avec des comédiens professionnels et puis d'avoir une formation qui se complète un peu là-dessus.

Clément est surtout déçu de la visibilité qu'on eut les productions, surtout comment elles n'ont pas été suffisamment publicisées :

> Je le répète, je suis très content de la formation que j'ai eue et j'estime que c'est une excellente école, je suis très heureux d'avoir eu ça à la suite des conservatoires que j'ai fait, mais on n'a pas [eu la visibilité] qui vient avec. [Au final,] [j]e suis obligé de me représenter tout seul, [car] personne n'est venu me voir.

Il souhaiterait que la transition vers le milieu professionnel soit davantage réfléchie, soutenue et accompagnée par l'école, sachant que c'est une étape cruciale et difficile pour les diplomé·es.

4.3.2.2 Je n'ai pas senti la contrainte/je suis tombé de haut

Une tension identitaire s'est révélée dans le parcours de Clément qui a, d'une certaine manière, été déclenchée par le commentaire d'une directrice de distribution des rôles sur l'avenir de sa carrière en tant que personne originaire de France. Il ne pensait « vraiment pas en entrant à l'école que la question de [son] identité serait aussi compliquée ». Si, durant l'école, les rôles qu'on lui a assignés n'ont pas été influencés par le fait qu'il était français, c'est en sortant de l'école qu'il est « un peu tombé de haut, [alors qu'à] l'école, ça réussissait à s'effacer un petit peu ». Il affirme ne pas avoir senti la contrainte de son identité liée aux rôles qu'on lui assignait durant l'école « parce que c'était des questions d'exercices. Puis tu ne risques rien à jouer un Québécois tout en étant français ». C'est à la sortie de l'école que l'enjeu est devenu important, notamment en raison du refus de sa candidature pour certains rôles à cause de son accent. Ce qu'il veut, c'est ne « pas avoir besoin de jouer en québécois. Je veux juste jouer tel que je suis, et ce que je suis, c'est montréalais. […] C'est de la glottophobie pure et simple. C'est de la discrimination ».

4.3.3 Pratiques et contextes aidants

Clément a apprécié que le corps professoral soit l'écoute des besoins des étudiant·es. La cohésion a également été une chose qu'il a appréciée dans le travail de création. Pour lui, même dans les cours qui lui correspondaient moins, il a fait des apprentissages. « Parfois, ça ne venait pas forcément du professeur, mais plutôt de quelque chose qui est né en moi. » Par exemple, le moment où il parle de certaines difficultés dans sa relation avec une professeure et du fait qu'il a réussi à aborder le sujet avec elle. « À partir de ce moment-là, ça a changé quelque chose, je pense qu'elle m'a compris. […] C'était plus facile pour moi de m'ouvrir, on se comprenait tous les deux, puis ça a fait que je pense que de manière générale [dans son cours], j'étais plus ouvert. » Après cet évènement, « j'ai le sentiment d'avoir eu plus de facilité à [développer une] confiance en moi et à ma manière de parler ». Clément a aussi apprécié une certaine

forme d'équité dans les méthodes d'enseignement, même lorsqu'elle s'exprimait dans une forme dite de « *tough love* ».

Parmi les moments significatifs de sa formation, il souligne le retour fait par des personnes professeures qui remarque sa progression et son excellent travail. Selon Clément, « manifestement, il y en a avec qui ça marchera et d'autres avec qui ça ne marchera pas ». Il a aussi constaté que certain·es professeur·es sont plus sensibles aux notions d'empathie et de consentement que d'autres. De manière générale, les cours dont les critères d'évaluation manquaient de clarté ou semblaient subjectifs ont eu tendance à complexifier les interactions en classe pour Clément. Inversement, les cours avec une technique structurée et un vocabulaire précis ont été appréciés et on permit une meilleure compréhension de la matière et des objectifs de cours. Finalement, la dynamique de groupe a occupé une place importante dans son parcours : « La cohorte a eu une impression très forte sur moi et ma construction. » L'expérience du groupe a certainement fait réfléchir Clément sur l'attitude, les manières d'être (ou de ne pas être), dans le contexte de la formation et celui des productions. Pour lui, le groupe a représenté un microcosme, une simulation du milieu professionnel.

4.3.4 Stratégies du parcours identitaire de Clément

Les stratégies identitaires observées dans le parcours de Clément sont les suivantes :

- Chercher les choses par soi-même et se lancer en faisant des choses qu'on ne s'imagine pas faire.
- S'adapter à tout le monde, que ce soit à l'école ou dans le milieu professionnel.
- Apprendre à nommer ses inconforts et prendre l'initiative d'aborder une situation inconfortable, notamment avec le corps professoral.

Pour Clément, l'aspect professionnalisant de la formation a pris une importance particulière. On peut constater que son parcours a été influencé par le fait qu'il était plus mature, par ses obligations, ses contraintes financières et sa nécessité de trouver du travail de façon plus urgente. On observe également une consolidation de ses apprentissages au fil de son parcours à l'UQAM. Si la formation lui a apporté plusieurs apprentissages, un lâcher-prise, moins de jugement envers lui-même, à être un petit peu plus à l'aise dans son corps, la fin de sa formation lui laisse un goût amer, qui ne l'a pas préparé aux refus qu'il vit actuellement au cours de son insertion professionnelle. C'est ce décalage entre sa rigueur, ses bonnes notes et son sentiment de réussite durant la formation, d'un côté, et de l'autre, l'absence de stratégies et

d'outils pour mieux s'intégrer au milieu, en plus du manque d'opportunités professionnelles de travail à sa sortie, qui marque son récit de formation.

4.4 Kathleen : « Je voulais vraiment me donner, mais j'avais des traumatismes de mon ancienne école. »

Kathleen fait son cégep à Limoilou. Elle vient d'un milieu ouvrier : son père a recours à l'assistance sociale et sa mère est monoparentale de quatre enfants. Durant son parcours d'auditions pour entrer dans les écoles de théâtre, elle a toujours l'impression de « se planter », malgré la confiance de son coach. Elle n'a pas beaucoup de bons retours. Elle sait qu'elle est bonne, mais avec le stress, elle a l'impression d'essayer trop, ou de ne pas suffisamment se faire confiance. Elle est acceptée à l'École de théâtre professionnel du Collège Lionel-Groulx, mais elle est retranchée à la fin de la première année. Après avoir recommencé sa première année et avoir été coupée une seconde fois de Lionel-Groulx, Kathleen prend la décision de faire ses auditions à l'UQAM. À la suite de cette douloureuse expérience, elle a l'intention de ne plus s'adapter seulement pour faire plaisir aux professeur·es ou simplement répondre à leurs attentes. Pour cette raison, elle envisage une école qui a la réputation de former non seulement des interprètes, mais aussi des artistes.

Kathleen est prise à l'UQAM après avoir été admise sur la liste d'attente, ce qui lui donne l'impression d'être un second choix et de ne pas mériter sa place dans la formation. Elle garde en tête les mauvaises expériences et elle craint de ne pas être à la hauteur. Elle anticipe le cours de voix et de diction, car c'était une matière difficile pour elle à son ancienne école.

En première année, elle a un accident de voiture, ce qui l'empêche de faire les entraînements et certains exercices dans les cours. Elle trouve difficile d'accepter la situation et de trouver une manière de répondre aux attentes des professeur·es. À la suite de son accident, son père décède. À partir de ce moment, elle se détache de beaucoup de choses. Elle apprend donc, dès le début de sa formation, à naviguer entre sa vie à l'école et sa vie personnelle, qui parfois prend beaucoup de place. Elle comprend « que ce n'est pas viable de donner toute sa vie au théâtre » – une compréhension qui l'a aidée à se sentir mieux et meilleure dans son travail. La deuxième année est difficile pour elle, notamment parce qu'elle doit vivre avec son deuil. Certain·es professeur·es réagissent bien à ce qu'elle vit, mais d'autres sont maladroit·es. C'est d'autant plus difficile parce qu'elle ne vient pas de Montréal et que ses nouveaux·elles ami·es de l'école ne connaissent pas son père. « Après deux semaines, c'est fini pour tous ces gens-là, mais pas pour moi. »

Sa dernière production comme finissante s'avère compliquée pour elle, notamment avec le contexte de la pandémie COVID-19 qui rend laborieux le travail de répétition. Le processus de création est également

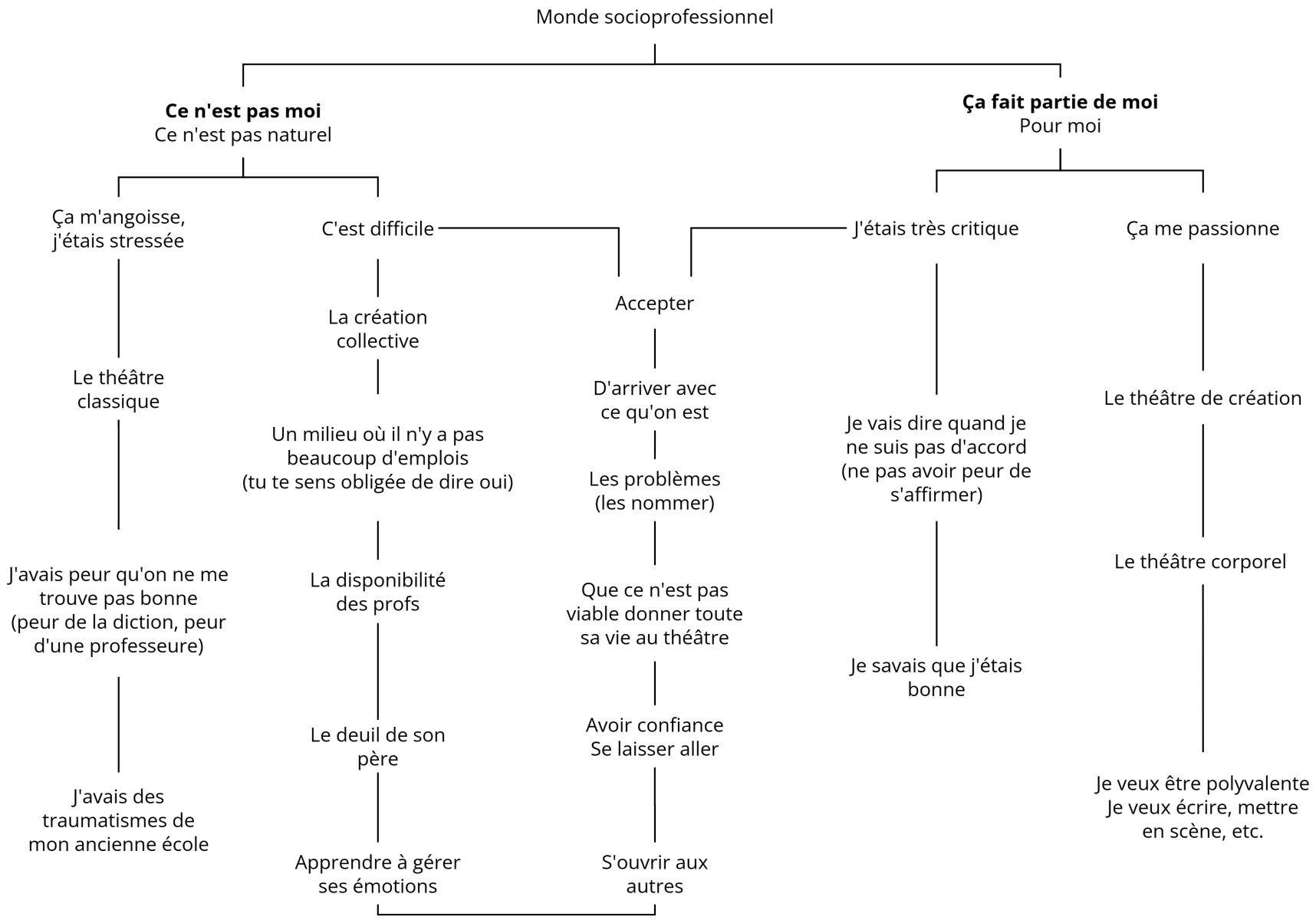
source d'inconfort pour elle, puisqu'elle est en désaccord avec certains choix artistiques et que le contexte de sa dernière année ne lui donne pas le sentiment d'évoluer comme elle le souhaiterait.

Après avoir obtenu son diplôme, Kathleen ne trouve pas d'agence et doit, comme d'autres personnes graduées, entreprendre de trouver des contrats par elle-même. Elle fait un peu de figuration, mais y consacre moins d'énergie que les autres de sa cohorte. Elle s'investit plutôt dans l'écriture et participe à des événements de création, des rencontres entre professionnel·les du théâtre et des initiatives pour les personnes finissantes des écoles de théâtre. Elle publie un recueil de poésie et souhaite faire une demande de subvention pour écrire un prochain ouvrage. Elle a l'intention de se diriger vers le théâtre de création. Actuellement, elle travaille avec un collègue de l'école sur la création d'un spectacle, cependant, c'est un processus difficile. Kathleen déplore le manque d'outils et de ressources et leurs demandes d'aide, qui sont restées sans réponse. Le projet, bien qu'inspirant, la dépasse, elle ne sait pas comment s'y prendre. Pour l'instant, son intégration dans le milieu professionnel est plutôt difficile.

4.4.1 Le schème spécifique de Kathleen

Dans le récit de sa formation, Kathleen explicite ses périodes difficiles, ses défis, tout en partageant sa vision du théâtre. Pendant l'entretien, elle nuance ses propos, en tirant toujours un apprentissage même des expériences plus négatives. Son récit se structure avec les éléments qui constituent son identité et ce qui lui correspond; elle utilise alors les termes « pour moi » ou « ça, fait partie de moi ». De ce côté, on retrouve les expériences et les éléments de la formation qui la passionnent, ses acquis et ce vers quoi elle veut tendre et qui prennent une importance pour elle – le théâtre de création, l'approche corporelle, la polyvalence. S'opposent de l'autre côté les expériences, qu'elle a traversées, les éléments de la formation qu'elle rejette, ainsi que les émotions que cela lui procure et qui ne lui correspondent pas – le théâtre classique, Lionel-Groulx, la diction, « ça m'angoisse ». Au centre de cette opposition, entre ce qui lui correspond et ce qui est loin d'elle, le travail d'acceptation qu'elle réalise vers des aspects qui ne font pas forcément partie d'elle-même au départ, mais vers lesquels elle souhaite se transformer dans son cheminement professionnel – se laisser aller, avoir confiance, accepter de travailler avec ce qu'elle est.

Schème spécifique de l'entretien de Kathleen



4.4.2 Analyses des tensions identitaires

Kathleen est consciente qu'elle est entrée à l'école « avec une identité très forte ». Elle se considère comme une comédienne, même si elle ne veut pas se limiter à ce terme. Elle a toujours été particulièrement critique des choses qu'elle appréciait moins. Pendant la formation, elle a dû apprendre à « se gérer », à négocier avec ses émotions fortes et ses angoisses. Elle sait qu'à certains moments, son émotivité a pu lui nuire. « Ça prenait trop de place dans mon travail, et ce n'était pas utile. » C'est aussi complexe parce que toustes les professeur·es ne laissent pas la place aux émotions des étudiant·es dans le processus. Pour Kathleen, « c'est comme si on n'a pas le droit de nommer les problèmes ». D'autant plus qu'elle traverse le deuil de son père : « Je ne savais plus du tout qui j'étais. Je ne savais plus ce qui était important pour moi. Puis on dirait que ça revient tranquillement. » Elle a aussi dû apprendre à se faire confiance, être ouverte aux propositions de jeu et à « laisser les autres entrer » dans sa bulle.

Elle dit avoir ressenti des tensions identitaires lorsqu'elle s'est trouvée face à des membres du corps professoral qui lui ont semblé élitistes. Elle accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage de nouvelles connaissances et à l'instauration d'un espace de travail sans jugement, notamment pour éviter de reproduire ce qu'elle a vécu lorsqu'elle était à Lionel-Groulx. Elle donne un exemple spécifique lors de la lecture d'un livre en groupe : « Je me suis sentie petite et pas bien, moi ça m'avait interpellé. Puis, de me faire dire que j'étais ignorante en commentant le livre... Justement, moi, je n'avais pas eu les mêmes chances nécessairement. […] Je me suis sentie un peu *shamé* [culpabilisée]. » Cette tension s'est notamment révélée davantage dans le rapport à la langue dans les cours :

> Moi, je n'ai jamais parlé super carré, ça m'écœurait, tout le long [de la formation], je n'avais pas de bonnes notes parce que je ne voulais pas sortir de ma voix, je ne voulais pas parler au-dessus avec de belles lettres... il y a quelque chose que je ne trouvais pas naturel... j'ai trouvé ça difficile dans la formation, il y avait des enjeux un peu identitaires.

Puis, au niveau des formes et des esthétiques théâtrales, elle était généralement moins confortable dans des formes de théâtre plus classiques, même si elle comprenait les intentions derrière ces apprentissages. Elle sentait que c'était une forme qui ne lui ressemblait pas, donnant l'impression de former les élèves dans un même « moule », un carcan.

4.4.3 Pratiques et contextes aidants

Les stratégies identitaires suivantes ont été déployées par Kathleen dans son parcours :

- L’alternance entre la pratique et le retour en groupe
- Accueillir la nervosité et le stress en situation de jeu, apprendre à jouer avec le moment présent.
- D’avoir de bons retours basés sur le processus, et non sur le résultat. Pour elle, ils doivent être diversifiés et provenir de différentes personnes, pas simplement des personnes professeures. C’est une façon pour elle de valoriser la participation du groupe. C’est aussi de donner peu de notes et de favoriser la compréhension de ce qui ne fonctionne pas dans les propositions.
- Miser sur un processus humain fondé sur la disponibilité émotionnelle.
- Valoriser le potentiel et non la « quantité de savoir » d’une personne.
- Une reconnaissance de son travail qui lui donne de l’assurance.
- Favoriser le consentement dans le travail.
- Les accommodations, par exemple, adapter les exercices aux capacités du corps, ou à la disponibilité émotionnelle, comme le deuil de son père.
- Favoriser un contexte de travail bienveillant – d’autant plus quand la confiance, c’est un enjeu pour la personne formée – en misant sur la transparence, l’honnêteté, la valorisation et la mise en confiance.

4.4.4 Stratégies du parcours identitaire de Kathleen

4.4.4.1 Gestion des émotions

Concernant la gestion de ses émotions qui ont pris une place importante dans son cheminement, Kathleen a mis en place les stratégies suivantes :

- Nommer les problèmes, « sinon ils ne partiront pas, et ça dérange »
- Apprendre à faire avec : « mes problèmes personnels n’allaient jamais disparaitre en fait. Il faut juste être capable de les porter, puis de les accepter, ces problèmes-là. Même ces joies-là, tu les portes avec toi, si tu es vraiment très heureux avant une répète parce que tu as eu une bonne nouvelle, à un moment donné, il faut que tu *slack* pis que tu travailles quand même... »
- Se pardonner : « un bon comédien, c'est un comédien qui se pardonne. »

4.4.4.2 Déconstruire la notion de talent

Les refus que Kathleen a vécus dans son parcours l’ont amenée à réfléchir sur la notion de talent. Pour elle, c’est un travail sur l’ego de devoir faire face à des refus répétitifs. Ces refus l’ont aidée à comprendre que le talent ne signifie pas davantage de chance d’être choisi ou la réussite assurée dans les cours.

« C'était à moi de faire le chemin suivant, les gens me trouvent bonne, il faut que toi tu te trouves bonne. Je veux le déconstruire, puis je ne veux vraiment pas tomber dans un milieu comme ça, élitiste. »

4.4.4.3 L'importance du groupe

Le groupe a eu une importance dans le processus de formation de Kathleen pour qui l'observation a été la stratégie d'apprentissage qui l'a le plus aidée. Elle s'est aussi beaucoup conscientisée sur des enjeux sociaux grâce aux collègues de sa classe. Elle apprend à être plus claire avec ses collègues, ne pas forcer les choses, comprendre les forces et la disponibilité des gens avec qui elle collabore.

Le récit que Kathleen fait de sa formation s'ancre particulièrement dans son milieu d'origine, le milieu ouvrier, qui influence en partie son parcours de formation. Dans son récit, elle revient souvent sur des situations d'apprentissages provenant de son expérience à Lionel-Groulx, qui a somme toute été une expérience difficile pour elle et dont elle a du mal à se détacher. À certains moments, elle trouve ardu de revenir sur sa formation : « je trouve ça très complexe, je pense que je n'ai pas tout démystifié ça encore », ce qui s'explique probablement par le fait qu'au moment de l'entretien, elle vient tout juste de terminer l'école. Son récit semble particulièrement orienté sur les stratégies qu'elle a pu mettre en place dans son parcours pour répondre aux différentes tensions qu'elle a pu vivre.

4.5 Caro : « J'ai l'impression parfois d'être passé à côté de ce que j'étais supposé apprendre. »

Dès son jeune âge, Caro s'initie au théâtre et décide d'orienter son parcours scolaire dans le domaine du jeu, car il entrevoit ce métier comme un vaste champ de possibilités et d'exploration. Le théâtre représente alors pour lui une manière de s'approprier différents médiums artistiques, d'expérimenter, de toucher à tout et d'apprendre tant les aspects théoriques que pratiques. C'est en particulier ce qu'il envisage en s'inscrivant au programme d'art dramatique de l'UQAM. Pour Caro, cette formation va lui permettre de devenir membre UDA et d'obtenir le statut d'acteur professionnel, même s'il ne sait pas où ce chemin le mènera plus tard.

De manière générale, la formation de Caro à l'école de théâtre a été vraiment « *rough* sur pas mal tous les plans ». Durant son parcours, il lui arrive de pleurer dans les toilettes, de faire des crises de panique et de tomber en état de dépression. Il réalise que certains aspects de la formation, comme les entrainements obligatoires du matin, certaines visions ou les rôles qu'on lui donne à jouer ne lui correspondent pas. Par moment, Caro se sent critiqué et en confrontation avec les autres. Il arrive en retard à ses cours et ne se sent pas connecté avec son corps. Il exprime qu'il se sent dans un contexte anxiogène où il doit lutter pour être compris et pour pouvoir agir comme il le souhaite. Caro a aussi l'impression d'être un mystère pour

certains membres du corps professoral; qu'ils manquent d'intérêt envers lui et ne tentent pas de comprendre ses besoins particuliers, par exemple ses questionnements relatifs à son identité, sa non-binarité et son rapport au genre. S'identifiant alors comme femme, il lui arrive de vivre des inconforts reliés aux commentaires qu'on porte sur sa féminité et même de penser que cette identité n'est pas la sienne. Il ressent que, face au corps professoral, il ne peut pas s'affirmer ou refuser des commentaires, des propositions ou des projets. Ses relations avec ses collègues de classe sont aussi difficiles. Il mentionne que, dans le cadre de la formation, des dynamiques de pouvoir se sont créées, ce qui a parfois rendu Caro mal à l'aise pendant les cours. Il a le sentiment, surtout durant les productions, qu'il ne « faisait pas partie de la gang ».

La 3e année a été particulièrement éprouvante pour lui. Les années précédentes ayant été compliquées, Caro est retiré de l'une de ses productions finales. Sur sa deuxième production, le processus n'est pas plus facile :

> Je rentrais sur scène, je ne savais même pas si j'allais ressortir. J'étais tellement en dépression, tellement que je ne voyais pas le bout. Les lumières s'éteignaient à la fin du *show*, je me disais ça y est, ma vie vient de finir. Si ça se trouve, elles ne se rallumeront jamais. Je vais mourir là, peut-être que je vais mourir là. J'étais loin.

Conscient des rapports tendus avec les autres de sa classe, il manifeste son désir d'adapter l'exercice de la production finale pour qu'il puisse être évalué à l'aide d'une autre forme. Le corps professoral insiste pour que Caro obtienne de l'aide psychologique s'il souhaite parvenir à obtenir son diplôme. On s'est assuré d'accompagner Caro à un rendez-vous au service psychologique de l'UQAM. Au lieu de sa production, on lui permet de travailler sur un monologue, qu'il présente de manière virtuelle – à cause de la pandémie – devant une personne du corps professoral. Il a également la tâche de réécrire son propre plan de cours avec ses objectifs et sa grille d'évaluation. Finalement, pour Caro, la pandémie, ç'a été la fin. Il ne fait pas les auditions générales du Quat'Sous. Malgré tout, la fin de son parcours représente un moment où il s'est « senti prêt à reprendre le contrôle [sur lui] dans tous les sens de [sa] vie ».

Aujourd'hui, Caro s'identifie comme homme trans et non binaire. C'est au moment où il réalise qu'il vit cette expérience qu'il se sent mieux, autant avec les événements qu'avec lui-même. Sa situation s'améliore en sortant de l'école. Il arrive à affirmer sa personnalité même dans les moments difficiles. C'est une fois l'école terminée que Caro gagne en assurance. Il est ailleurs aujourd'hui. C'est comme une nouvelle possibilité. Pour lui ça vient avec beaucoup de joie, beaucoup plus que toute l'humiliation, la honte, le rejet qu'il a vécu durant l'école et le fait d'avoir vécu son processus de formation dans un univers

hétéronormatif et cisgenre. Au niveau professionnel, Caro a une audition pour un rôle d'homme trans juste après avoir quitté l'école. Il vit de nouveaux enjeux et constate qu'actuellement, c'est « à la mode », même si les rôles sont parfois stéréotypés ou sollicités seulement pour faire « bien paraître » et donner une image « inclusive » aux productions. Malgré tout, il se sent peu outillé à sa sortie de l'école pour trouver des contrats : « Je suis coincé parce que, non seulement je n'ai pas d'agence, mais en plus, je n'ai personne pour me trouver du travail, en plus, je ne suis pas capable de me le créer. » Finalement, est-ce que l'école a répondu aux attentes de toucher à tout et d'élargir ses possibilités qu'il avait au départ? « Non. Si ce n'est que pour obtenir le statut d'acteur professionnel, ça, effectivement, ça a beaucoup aidé. » Maintenant, il vit beaucoup mieux et il est représenté par une agence.

4.5.1 Le schème spécifique de Caro

Caro profite de l'entretien pour mesurer ce qui allait bien de ce qui « n'allait particulièrement pas bien ». Il évalue certains choix qu'il a pu faire dans son processus de formation. Il adopte une posture réflexive pour remettre en question certaines manières d'agir : « J'ai passé peut-être plus de temps à me justifier qu'à juste être [attentif à ce que je vivais], comme, pourquoi je ne me sens pas bien, qu'est-ce qui se passe? » Il se rassure vis-à-vis certaines intuitions ou tournures d'événements qui ont marqué son parcours, notamment sa transititon : « Maintenant, je suis comme, évidemment que je trouvais ça aberrant, étant trans... C'est comme une évidence. » Je remarque aussi comment Caro tente de discerner ce qu'il vit en se comparant au processus des autres pour normaliser le sien, diminuer la sensation de solitude, voire le défendre, notamment par l'utilisation de l'opposition « il y a juste moi » ou « ce n'est pas juste moi » :

« Ce n'est pas juste moi et mon manque de courage à être ce que je suis. »
« Il y a juste moi qui me remets en question, pas les autres »

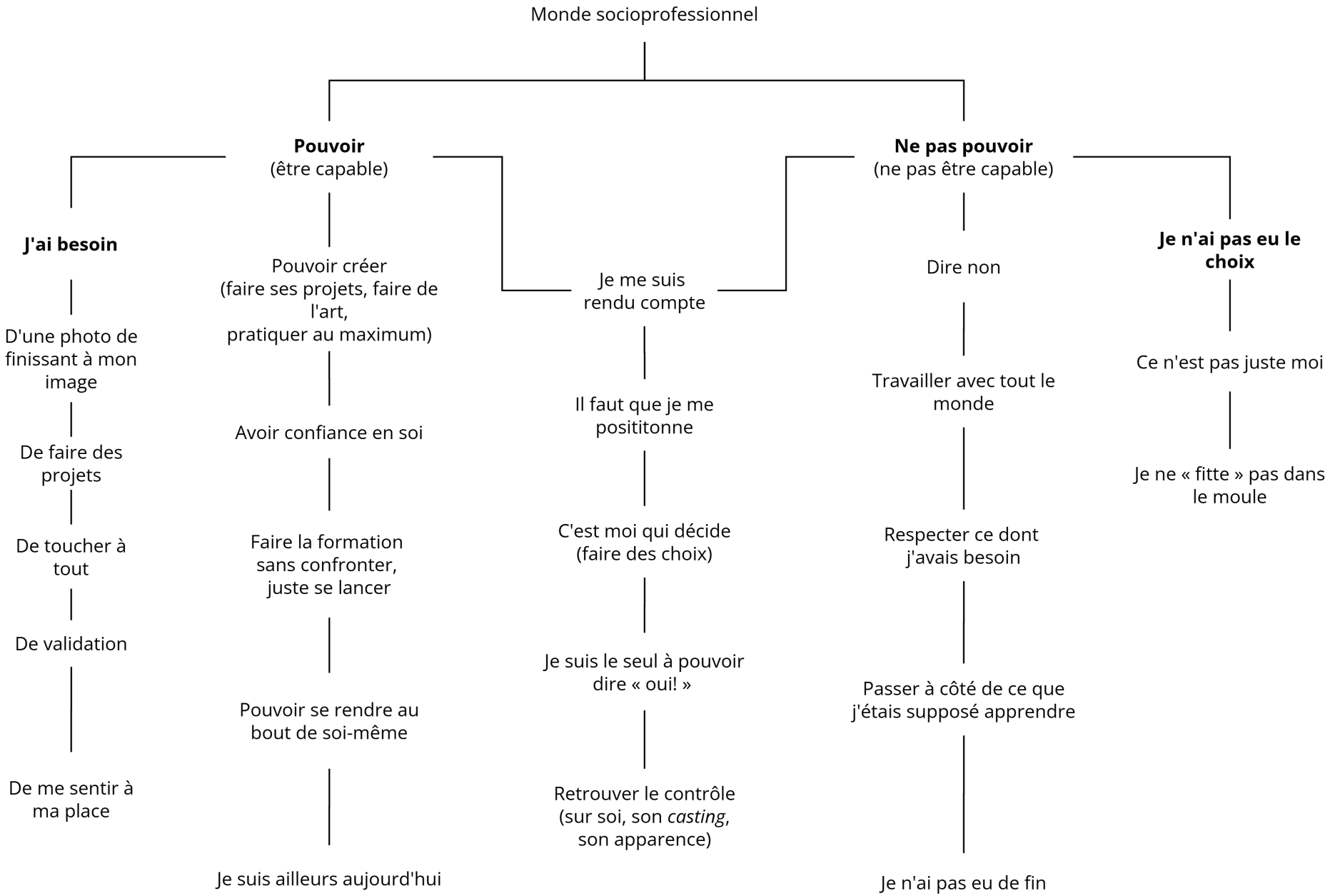
Le récit de Caro témoigne d'une certaine évolution de sa situation plus ou moins déterminée par une période où « ça n'allait vraiment pas… » et une période de prise de conscience, puis d'affirmation : « La seule personne qui va être conscient un peu de mon contexte, de mon parcours de qui je suis, c'est moi. Je vais être ultimement la seule personne à pouvoir dire "oui"! » Ces unités du récit sont l'occasion pour Caro de définir et prendre position dans sa pratique, il va s'affirmer davantage comme un artiste que comme un acteur. Pour lui, « même si le personnage est fictif, il y a des choses que je ne suis pas à l'aise de faire. [...] Des postures que je ne suis pas à l'aise de prendre. »

En résumé, pour Caro, « ça été *rough* », mais il est ailleurs aujourd'hui. Plusieurs oppositions langagières composent son récit, dont les suivantes :

« Être capable » / « Ne pas être capable »
« Décider » / « Perdre le contrôle »
« Nommé » /« Pas nommé »
« Toujours » / « Je suis ailleurs »
« C'est confrontant » / « Ça fait du bien »

L'un des verbes qui semble le plus central au récit de Caro est celui d'être capable. Les autres oppositions, comme le fait d'avoir ou de ne pas avoir, ou celui de pouvoir ou de ne pas pouvoir, renvoient à certaines limites ressenties par Caro dans l'intention d'être capable de répondre aux demandes du programme. Le récit de Caro se structure autour d'être ou à ne pas être capable durant son parcours d'apprentissage. Être capable, c'est le signe que les choses avancent et « qu'il est ailleurs », l'inverse serait représenté par une immobilité qui pourrait référer au « toujours » qui revient souvent dans son récit : « C'était toujours moi le problème, jamais celui des profs. »

Schème spécifique de l'entretien de Caro



4.5.2 Analyse des tensions identitaires

L'une des tensions du récit de Caro concerne la compréhension et l'affirmation de ses limites, relatives à ses inconforts et ses craintes. Caro affirme qu'il n'a pas toujours été à l'aise de se lancer dans le travail et de jouer. Il devait comprendre où se situait le personnage et où il se situait lui-même. Caro aurait souhaité avoir un espace pour aborder ses inconforts et ses limites en lien avec les rôles à jouer : de quoi le texte parle-t-il? Quelles sont mes limites par rapport à ce rôle?

Il a aussi eu le sentiment, à un certain moment, de perdre le contrôle sur sa propre formation, à force d'avoir trop dépassé ses propres limites. Il a aussi mentionné à plusieurs reprises ne pas avoir été capable de dire non, mais aussi d'avoir ressenti une forme d'éloignement par rapport à lui-même. Ce qui a pu fragiliser la confiance en soi de Caro.

> Ça a quand même miné ma confiance en moi, à un moment donné, quand je ne me sentais vraiment pas bien à force de piler sur mes valeurs. Je n'avais plus de consentement par rapport à moi-même, parce que j'ai tellement pilé dessus qu'à un moment donné, j'étais incapable de respecter ce dont j'avais besoin. Un peu en mode « j'ai besoin d'aller boire de l'eau », puis j'étais comme « non, je n'irai pas boire d'eau parce que je suis en répète ». [C'était] [d]es fois où je ne m'écoutais même pas moi-même.

Cet éloignement vis-à-vis de lui-même induit une certaine confusion, du mal à se situer par rapport aux apprentissages, mais surtout une impression « d'être passé à côté de ce que [qu'il] était supposé apprendre ».

Au début de sa formation, Caro ne savait pas qu'il se questionnait sur son genre. Il l'a réalisé à l'école, à partir du moment où il s'est fait confronter au fait d'être une femme. On favorisait le développement de son identité dans la formation, mais « le seul problème, c'est que ce n'était pas dans la bonne identité. Il y avait un encouragement à être une femme assumée et d'être une femme fragile, mais intelligente ». Cela a contribué à son sentiment de décalage, puis d'avoir été genré à plusieurs reprises. Il avait l'impression de ne pas avoir accès à lui-même. En conséquence, certaines personnes parmi le corps enseignant ont remarqué qu'elles n'avaient pas accès à sa sensibilité et, dans un sens, Caro non plus n'avait pas accès à sa sensibilité. Il précise avoir eu le « pied sur le frein » à certains moments.

Dans son rapport avec le corps professoral, Caro sentait qu'il était materné, ce qui a pu contribuer à ses inconforts et à être davantage en confrontation. Il exprime que, selon lui, les personnes professeures n'ont pas toujours fait preuve de la bonne pédagogie. L'un des facteurs contribuant aux tensions dans la relation selon Caro est la posture particulière des professeur·es qui portent plusieurs rôles d'autorité dans la

formation. « C'est parce que les profs ont aussi des postes de direction. Juste le fait que [la personne professeure en jeu] ce soit aussi le directeur artistique et qu'il soit responsable de faire les équipes dans les productions, c'est problématique. [...] Ça complexifie vraiment le rapport prof/élève, vraiment! » Pour lui, cette posture du corps professoral, d'autant plus qu'il fournit, à l'occasion, des opportunités professionnelles à la sortie force à avoir « toujours quelque chose à prouver ».

4.5.3 Pratiques et contextes aidants

Si le contexte n'a pas été toujours aidant pour Caro, il soulève ses besoins et ce qui aurait pu être mis en place pour mieux l'accompagner dans sa formation, notamment d'être validé et de se sentir à sa place. Il a aussi ressenti le besoin qu'on mise davantage sur son autonomie :

> Être capable de reconnaître que ce n'est pas tout qui correspond, ce n'est pas tout qui fait à tout le monde. Mais d'encourager la différence, d'encourager, justement, chaque personne à se respecter, en fait, c'est quelque chose qui n'était pas là, puis qui m'a empêché d'être autonome sur d'autres plans. Je pense qu'on peut prendre la responsabilité de plein de choses.

Il aurait aimé qu'on encourage la possibilité de dire non, qu'on favorise une agentivité dans le processus. Un des éléments qui influencent la dynamique de classe, selon Caro, c'est une certaine pression liée aux opportunités professionnelles à la sortie de l'école, souvent une source de stress ou de compétition durant le processus de formation. Le fait qu'aucune attention ne soit portée sur la dynamique de groupe, sur la création d'un environnement de travail sans jugement et bienveillant, a contribué à ses inconforts. On comprend que, pour Caro, le climat de groupe et de travail en général n'a pas été propice à une sécurité émotionnelle, une confiance et une ouverture au processus.

4.5.4 Stratégies du parcours identitaire de Caro

Les stratégies identitaires mobilisées par Caro dans son parcours peuvent être résumées comme suit :

- Prendre la posture d'une direction de distribution des rôles pour mieux comprendre ce que tu dégages;
- Faire autre chose, s'impliquer dans l'association étudiante, aller vers ce qui nous intéresse;
- Se valoriser soi-même en diversifiant ses activités à l'intérieur et à l'extérieur de l'école;
- Créer des liens ou avoir des projets avec des gens dans d'autres profils;

- Faire des choix, c'est quelque chose qui s'apprend et ça permet de regagner un peu de pouvoir en faisant des choix (dans la vie ou de manière artistique).

Dans le récit de Caro, la question existentielle s'est imposée au premier plan de son processus, ce qui a pu faire de l'ombre à la question professionnelle, de sorte à nécessiter une approche pédagogique différente. Ce qui est particulier dans le cas de Caro, c'est qu'il y a eu une transformation majeure de son identité au cours de la formation. Caro parvient, malgré les difficultés, à mettre en place des stratégies identitaires et tente d'inscrire les épisodes de tension dans une forme d'apprentissage.

4.6 Analyse comparative des récits biographiques au regard du cadre théorique

Pour approfondir l'analyse des récits biographiques, je souhaite dans cette partie comparer les dynamiques identitaires des personnes participantes en mettant l'accent sur les points communs qu'elles partagent sur le plan des tensions, des stratégies ainsi que des contextes et pratiques favorables aux apprentissages dans la formation. Je propose une synthèse autour de ces thèmes pour en souligner les convergences et les dynamiques partagées qui les sous-tendent. Ensuite, j'observe les parcours de chacun·e pour évaluer son engagement dans son processus de formation et dans la réalisation de son « projet de soi ».

4.6.1 Tensions identitaires communes

Chacun des parcours des personnes participantes démontre des situations tensionnelles bien différentes relatives à chacune des biographies présentées. Les tensions analysées ont porté sur les remises en question du modèle de formation proposé par l'école, l'influence de l'apparence et du « casting » dans le cheminement des personnes formées, l'affirmation de ses limites, la surcharge de travail, et finalement, leur insertion professionnelle.

4.6.1.1 Se définir soi-même au-delà du modèle de l'école

L'une des tensions communes entre les récits concerne la remise en question de la vision générale de l'école qui oriente les contenus des cours ainsi que les objectifs du programme proposés par l'ÉST. Annabelle, Caro et Florence ont pensé, en somme, que la formation était davantage orientée vers la formation d'interprètes que celle de créateurices. À leur avis, il n'y avait pas suffisamment de cours axés sur la création, alors que cet aspect a été un élément particulièrement motivant dans leur formation. Selon Annabelle, il est impossible de préparer des créateurices à l'autonomie exigée par le milieu du travail sans

offrir des cours, par exemple, de scénographie, de production ou encore de développer plus en profondeur les mécanismes de la créativité. Pour elle, que le programme soit davantage centré sur la formation d'interprète ne correspond pas aux objectifs de formation qui ont été annoncés par l'école. Dans le cas de Florence, elle aurait aimé qu'on lui dise qu'elle n'était pas obligée d'être seulement une interprète, mais qu'elle pouvait être une artiste et faire « de l'art avec un grand A ». À son avis, le programme d'études pourrait inclure des cours sur les processus créatifs ou l'exploration d'autres médiums artistiques, tels que l'écriture.

En leurs termes, iels se définissent généralement comme créateurices, mais surtout comme artistes. Kathleen affirme « [qu']avec la formation que j'ai maintenant, j'accepte de dire que je suis comédienne […], mais ce n'est pas nécessairement le mot que j'utiliserais personnellement pour moi-même. Je pense que je dirais plus que je suis une artiste... Je me situe entre créatrice et écrivaine... ». Caro se considère également « comme un artiste, pas comme un acteur ». Alors que, pour Annabelle, elle se définit plutôt comme actrice-créatrice. Clément, pour sa part, ne s'estime « pas juste acteur [mais] également créateur » et utilise à plusieurs reprises le terme artiste dans son récit. Florence reconnaît qu'acteurice-créateurice et acteurice-interprète ne sont pas des termes qui font partie de son vocabulaire, mais elle reconnaît être « contente d'avoir fait une école où il y avait une perspective sur l'acteur-créateur » et elle aurait aimé qu'il y ait davantage de cours sur cet aspect de la formation.

Kathleen adopte un point de vue différent pour remettre en question la formation. Elle interroge le « carcan », voire le « moule » imposé aux étudiant·es, en particulier pour ce qui est du théâtre classique, de la diction et du français normatif, qui rendent difficile la quête de l'authenticité. Annabelle souligne par ailleurs qu'il y a actuellement une grande remise en question du métier d'acteurice aujourd'hui. Cette remise en question n'est pas systématiquement abordée dans le contexte de l'école. Pour Annabelle, elle concerne surtout les questions relatives à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle : « C'est quoi mon rôle en tant qu'actrice s'il faut que je sois quelque chose dans mon intimité pour pouvoir faire quelque chose sur scène ou sur un plateau? Si je ne peux pas tout faire, qu'est-ce que je peux faire? Et pour les professeur·es, comment enseigner aujourd'hui? ». C'est d'ailleurs l'une des tensions présentes dans le récit de Caro, qui a eu des difficultés à se lancer dans le travail parce qu'il n'arrivait pas toujours à comprendre où il se positionne lui, par rapport au personnage, d'autant plus que Caro interrogeait sa propre identité. Il se pose dans son récit des questions similaires à celles d'Annabelle : « Comment je me situe par rapport au projet? Pourquoi est-ce qu'on m'a choisi? Est-ce que je connais mes propres limites par rapport au projet? Est-ce que je suis capable de les nommer? »

Dans la problématique, j'ai anticipé ces questionnements relatifs à la remise en cause de la posture et l'identité de l'acteurice en scène dans le contexte actuel de foisonnement des pratiques théâtrales. Plus précisément, j'ai approfondi comment la protéiformité des pratiques théâtrales, les nouvelles dramaturgies et les identités sociales de plus en plus fictionnalisées plongent l'acteurice dans une redéfinition à la fois de sa façon de jouer et du « je » qui porte le spectacle. Au regard des récits d'Annabelle et de Caro, il semble y avoir une forme de friction entre la quête d'une pratique du jeu authentique et la vulnérabilité nécessaire pour incarner des rôles qui sont particulièrement proches de soi. Pour Annabelle, ces changements majeurs s'inscrivent dans un conflit générationnel qui impose une réflexion et une transformation de la formation des acteurices : « Ça ne marchera pas à un moment donné, il va y avoir une confrontation trop grande, puis il n'y aura plus de place aux apprentissages. » Caro aborde aussi l'idée d'un décalage dans son récit, notamment en ce qui concerne ses interrogations relatives à son identité et la conception binaire du genre qui est véhiculée dans la formation qui paraissait surtout « dans la façon dont les professeur·es donnent des commentaires. » Pour lui, le sentiment de ne pas avoir été compris sur ses hésitations identitaires a été une source de tension au cœur de son cheminement qui a influencé l'ensemble de son processus; ces tensions n'ont pu se résoudre avant la fin de son parcours scolaire.

4.6.1.2 Les effets du « casting » sur les apprentissages

Si les thèmes de l'apparence physique, des rôles et de la perception des autres ont été plus évoqués dans les récits d'Annabelle et de Caro, tous les récits ont abordé l'attribution des rôles durant la formation. De manière générale, les rôles attribués ont constitué des marqueurs déterminants dans les cheminements identitaires, notamment parce que l'acte d'attribution d'un rôle incarne le projet identitaire que l'école et le corps professoral, à travers leur perception, leurs représentations et leurs normes, projettent sur leurs étudiant·es.

Dans le cas de Florence, elle affirme que les rôles qui lui ont été attribués durant son parcours, dû à son apparence angélique, n'ont jamais été ceux de femmes fortes; elle a plutôt joué les femmes romantiques. Elle constate, à regret, que

> les filles jouent des filles; les gars, des gars. Ça pourrait être super intéressant de faire des échanges? Parce que parfois, les rôles masculins sont mieux écrits… plus intéressants... et on est à l'école! Alors pourquoi pas? […] Pourquoi nous faire jouer justement les rôles qui nous ressemblent déjà, puis les rôles qu'on risque de faire... Puis, les rôles que les profs jugent déjà faciles pour nous […] peut-être que ça amène justement des trucs nouveaux, et même pour toi, intérieurement, d'aller jouer ce que tu ne dégages pas de prime abord.

Elle déplore que les apprentissages soient influencés par l'apparence et ce que l'acteurice dégage. Elle souhaiterait davantage de prises de risques et de liberté dans l'attribution des rôles dans le contexte de l'école. Sur cette question, Caro ajoute que, selon les rôles, les apprentissages et façons d'agir ne sont pas les mêmes.

> C'est un peu étrange, tu te rends compte des attitudes, des façons d'agir qui sont proposées plus aux femmes qu'aux hommes du groupe. Puis tu te rends compte que […] les rôles féminins, s'ils ont été écrits par des hommes, ils sont un peu soumis, un peu silencieux, très intérieurs, alors qu'à côté, tu as des rôles d'hommes qui vont prendre la place. Puis, ce qui est difficile, c'est que ce n'est pas *challengé* par les profs, ce n'est pas nécessairement nommé.

Cette idée a également été avancée dans la problématique de cette recherche concernant le contexte actuel de remises en question identitaires, dont celles relatives à la binarité de genre et ses effets sur les dynamiques identitaires dans la formation. L'apport du témoignage de Micha Raoutenfeld (2022) est particulièrement juste concernant l'ancrage binaire du genre dans la formation et ses effets sur les apprentissages des acteurices. L'école propose encore des rôles qui dirigent les étudiant·es vers des archétypes genrés, fondés, comme l'avançait Jean-Philippe Baril Guérard (2018), sur une idée de « naturalisme » et de « cohérence historique », ce qui empêche une exploration libre des manières d'agir, des rapports de force, ou des tempéraments, sans égard au genre des personnes formées.

Pour Caro, la question des rôles a été plus complexe, du fait qu'il s'est souvent senti coincé, comme il a été choisi en tant que femme à l'école. Il devait alors répondre aux assignations féminines des rôles qu'on lui attribuait. C'est comme si son identité devait se figer et, d'une certaine manière, comme si son corps ne lui appartenait plus. Durant la formation, il fait le chemin vers une réappropriation de celui-ci : « Non, c'est mon corps. Ça se module, puis mon corps, il m'appartient dans la vie, mais il devrait m'appartenir sur scène aussi. » Cette posture est somme toute contraire à une vision de l'acteurice comme un instrument au service de l'œuvre scénique. Selon Caro, c'est bien connu : la distribution et l'apparence exercent une grande influence sur le parcours professionnel dans le milieu du travail; cependant, il y a des apprentissages à faire concernant cette notion au-delà de savoir à quoi et à qui on ressemble. Caro insiste plutôt pour affirmer qu'à l'école, c'est l'occasion d'en profiter pour remettre cette idée en question ou d'en tester les limites.

Pour Clément, cet enjeu a influencé son récit d'une manière différente. Dans son cas, c'est davantage après la formation que les impacts de son « casting » se sont fait sentir, en raison de ses origines et de son accent. Pour sa part, il a eu l'occasion de jouer des rôles québécois avec son accent et il n'a généralement

pas ressenti de limitations durant sa formation sur cette question. C'est une fois sorti de l'école qu'il s'est vu refuser des rôles, ce qui a complexifié son insertion professionnelle. Pour Annabelle, l'expérience a été plus positive, elle se considère chanceuse d'avoir un « casting » dit idéal. Malgré cela, elle considère que son apparence a tout de même influencé les rôles qu'on lui a attribués. Par conséquent, au niveau des apprentissages, elle a l'impression d'avoir « un peu moins appris » que si elle avait pu toucher, elle aussi, à des rôles comme ceux qu'on attribuait à Florence – plus doux et romantiques.

Kathleen souligne l'importance d'une perspective critique sur les stéréotypes genrés, qui est aujourd'hui nécessaire pour saisir les subtilités au moment de jouer des rôles qui pourraient reproduire des masculinités toxiques ou des stéréotypes qui pourraient perpétuer des inégalités entre les genres.

> Quand on dirige des hommes, parce qu'il y a beaucoup de rôles écrits avec beaucoup de masculinité toxique… « Sois plus homme! sois plus brutal! sois plus violent! » […] Le théâtre classique, il faut l'adapter. […] Parce qu'en même temps, tu ne joues pas un homme, tu joues les stéréotypes liés à la masculinité toxique, ça fait une différence dans le jeu.

Surtout, il faut se demander comment cette binarité et ces stéréotypes peuvent être travaillés de manière plus inclusive compte tenu de la présence plus fréquente d'étudiant·e trans et non binaire dans les programmes en jeu. D'autant plus que cette perspective critique sur les stéréotypes genrés pourrait être étendue pour inclure des stéréotypes autres que ceux liés au genre, comme ceux relatifs à l'âge, à la culture, aux capacités physiques ou cognitives, à la classe sociale, à la santé mentale ou psychologique, etc.

4.6.1.3 L'apprentissage et l'affirmation de ses limites

La question des limites est un thème récurrent dans les récits analysés. Elle est d'une certaine manière le prolongement de la notion de tension – comme indicatrice d'incompatibilité entre les composantes de l'identité (Kaddouri, 2019a) – car la limite se dessine là où il pourrait éventuellement y avoir rupture (émotive, physique ou relationnelle). Le rythme de la formation et les horaires surchargés sont des éléments de la formation qui mettent à l'épreuve les limites des personnes formées. Pour Clément, on sent la pression que les horaires ajoutent sur ses épaules, notamment en raison de sa précarité financière et de son statut d'immigrant qui l'ont forcé à faire des sacrifices durant sa formation. Florence, quant à elle, s'est questionnée sur sa place dans le programme en raison du stress et de l'anxiété causés par le rythme qui était trop exigeant pour elle.

Dans certains récits, le sujet des limites apparaît notamment dans les moments de tensions qui mènent à saisir les contours des sphères personnelles et professionnelles des personnes formées. J'ai présenté dans le cadre théorique que la distanciation entre les aspects personnels et professionnels par les étudiant·es était l'un des apprentissages importants de la formation des artistes[76] – un apprentissage qui peut être particulièrement éprouvant durant la formation. Les récits de Kathleen et Annabelle en font mention, notamment dans le contexte du travail des scènes d'intimité. Annabelle mentionne qu'il était difficile pour elle de démêler le personnel du professionnel lorsqu'elle a ressenti des inconforts au moment de jouer des scènes intimes. Elle arrive mieux aujourd'hui à distinguer les deux et s'autorise à ressentir et affirmer sa pudeur sans que ce sentiment ne définisse ses qualités professionnelles.

Pour Kathleen, les méthodes de travail fondées sur une approche plus psychologique sont plus inconfortables et gênantes, surtout parce qu'on cherche à susciter de vraies émotions, par exemple « vraiment se désirer l'un l'autre ». Elle précise que les retours du corps professoral sont parfois confondants là-dessus, alors qu'il faut se rappeler que « c'est juste du jeu à un moment donné ». Elle mentionne qu'il serait possible de faire autrement : « Il y a tellement de choses qu'on peut faire, on est des comédiens, on a des outils […], tu fais juste une action claire qui fait en sorte que tout le monde reçoit ce désir-là. »

Au-delà de cette distinction plus difficile entre le personnel et le professionnel, plusieurs récits font mention de la complexité d'affirmer son individualité ou de simplement pouvoir dire non durant la formation. Pour Kathleen, l'école exige une productivité et des obligations qui ne sont pas forcément représentatives du milieu du travail. Au bout du compte, dans un contexte professionnel, « c'est toi qui choisis tes contrats. [Je n'ai pas] l'obligation de travailler avec certaines personnes. Je peux dire non ». Selon Kathleen, le consentement, quel qu'il soit, est important, autant en rapport avec soi-même qu'avec les autres, dans les cours et dans les productions finales. « Avant, on avait le droit de "faire tout pour l'art". Ce n'est plus vrai maintenant... »

Cependant, dans le contexte d'une formation professionnelle, il n'est pas facile d'affirmer ses limites devant le corps professoral, ou à tout le moins, ce n'est pas encouragé. À titre d'exemple, Florence témoigne d'une expérience avec une professeure qui n'a pas compris son besoin de se retirer d'un exercice physique où elle ressentait un inconfort trop grand : « Je me disais que ce serait juste dangereux, je ne peux pas en ce moment. Je n'ai pas... la force mentale de soulever mon partenaire du sol en toute sécurité,

[76] Se référer à la sous-section *2.2.1 La co-construction d'une identité scénique*.

en toute confiance. » Elle est d'avis qu'il y a des moments où il faut pousser ses limites, mais ce travail doit se faire dans une écoute de soi, et se fonder sur les limites que les étudiant·es ont personnellement envie de travailler. Ce point de vue est cependant contraire aux intentions de l'école qui demande de toujours se dépasser et « donner notre 110% ». Caro est du même avis qu'il est difficile de s'affirmer dans la relation pédagogique et de se donner le droit et le pouvoir de dire non, notamment lorsque s'installe une confusion et un éloignement relatif à soi ou une perte de confiance en soi.

En somme, les récits étudiés révèlent comment le processus d'apprentissage exige de faire face à ses limites. C'est un travail qui demande, en quelque sorte, d'apprivoiser ses inconforts. Cette tâche est extrêmement vulnérabilisante pour les étudiant·es et nécessite une grande attention, une flexibilité et une extrême prudence de la part du corps professoral.

4.6.1.4 La fin des études et l'intégration dans le milieu professionnel

Finalement, pour toutes les personnes participantes, la fin des études a été une étape difficile, surtout en raison d'un avenir incertain et de l'absence de perspectives professionnelles à la sortie. Clément souligne spécifiquement l'absence de suivi, de ressources et d'accompagnement pour faciliter la transition vers le milieu professionnel. Iels tentent toustes de trouver des opportunités de se faire voir ou de se démarquer dans des milieux et médiums différents, tels que le Balado, l'écriture, les courts métrages et la figuration, mais aucun·e ne va travailler sur une scène professionnelle dès la sortie. Iels souhaiteraient un meilleur accompagnement de la part de l'école dans cette étape charnière.

4.6.2 Les stratégies identitaires communes

Plusieurs stratégies mises en place par les personnes participantes dans leur démarche sont similaires. Elles consistent notamment à communiquer leurs émotions, leurs limites et leurs inconforts pour désamorcer rapidement les situations tendues. Certaines personnes ont privilégié le développement de liens sains pour favoriser la collaboration et diminuer la solitude dans les moments difficiles. Annabelle et Clément ont misé sur le développement de leur autonomie et de leur capacité d'adaptation (aux autres, aux différentes demandes, aux méthodes, etc.) Plusieurs ont également eu besoin de rationaliser et de prendre du recul par rapport à la formation. À cet égard, différents moyens ont été mis en place, soit partager son expérience avec les collègues de classe, l'écriture d'un journal intime ou encore s'impliquer dans des activités complémentaires à l'extérieur de l'école.

4.6.3 Les pratiques et contextes aidants

Pour Annabelle comme pour Clément, les méthodes structurées fondées sur des théories précises, une vulgarisation claire et des critères d'évaluation objectifs ont favorisé leurs apprentissages. Les professeur·es qui ont fait preuve d'écoute et de différenciation pédagogique en fonction des besoins particuliers des personnes formées se sont avéré·es particulièrement aidant·es pour Clément, Annabelle et Kathleen. Clément a apprécié une certaine forme d'équité de la part du corps professoral, désapprouvant toutefois que certain·es avaient manifestement un·e étudiant·e préféré·e. Annabelle a aussi aimé un rapport horizontal dans la relation pédagogique qui donnait l'impression d'être déjà dans le milieu professionnel.

4.6.3.1 L'importance de la validation et des retours positifs

Un des éléments les plus significatifs mentionné dans presque tous les récits, c'est l'importance de la validation et des retours positifs des professeur·es dans le cheminement de formation. Florence et Clément insistent sur l'importance d'avoir des retours constructifs permettant de valider leurs choix et leurs tentatives, ce qui a favorisé le développement de leur confiance en elleux. Kathleen considère la validation comme un élément essentiel de son parcours et du développement de son assurance. Annabelle insiste sur le fait que les retours positifs qu'elle a eus dans son parcours ont suscité chez elle le désir de s'investir davantage et de redoubler d'efforts dans ses cours. À l'opposé, l'absence d'encouragements, de validations et de retours positifs ou constructifs a provoqué un désengagement de Caro dans sa formation, qui aurait souhaité qu'on le soutienne davantage. Il aurait également aimé qu'on trouve, dans une certaine mesure, un moyen de valider son processus, bien qu'il ait été plus complexe que celui des autres.

Concernant les approches pédagogiques ayant été les plus appréciées, plusieurs ont mentionné l'instauration d'un climat de classe favorable au développement des apprentissages. Par exemple, une intervention rapide pour désamorcer les conflits a eu un impact positif sur certains parcours. Les approches pédagogiques axées sur l'expérimentation favorisant la prise de risque et la possibilité de commettre des erreurs ont favorisé le développement de la confiance en soi. Finalement, les moments de la formation misant sur le développement de l'autonomie (choix des textes ou des rôles, moments de création plus libres, etc.) ont également été appréciés.

4.6.3.2 Le rôle du groupe dans la formation

Toutes les personnes participantes ont abordé le groupe comme un aspect central de leur formation. Cet aspect rappelle que la construction identitaire se réalise dans « l'épreuve de la relation à autrui » (Kaddouri, 2002, pp. 35-36). Autrui ne se limite pas au corps enseignant, il inclut également les camarades de classe. Pour Caro, les relations avec sa cohorte ont été compliquées. Il a l'impression qu'iels ne se sont pas compris et qu'il ne faisait pas partie du groupe, particulièrement durant les productions. Il aurait souhaité qu'une attention soit portée par le corps professoral aux dynamiques de groupe et à la gestion de classe dans la formation, qui n'ont généralement pas été favorables au travail, impactant notamment sa confiance et sa sécurité émotionnelle durant les cours. Il a été nécessaire pour lui de se tourner vers d'autres groupes, comme l'association étudiante ainsi que des étudiant·es dans d'autres profils du programme d'art dramatique. Tandis que pour Annabelle, comme pour Florence, le groupe a représenté un filet de sécurité, un réseau de support sur lequel elle pouvait s'appuyer. Clément a vécu les relations au sein de sa cohorte comme une simulation du milieu professionnel. Finalement, Kathleen a apprécié le groupe, notamment en lien avec l'observation dans les cours, qui ont été des moments d'apprentissages importants pour elle.

4.6.4 Le projet de soi et l'engagement dans la formation

Pour Kaddouri (2002), l'identité se construit dans une lutte qui place le sujet dans un rapport de pouvoir entre soi et l'autrui significatif. Au centre de ce rapport s'instaurent les projets d'action du sujet qu'il tente de mener de manière authentique. Toujours selon le chercheur,

> [l]'authenticité signifie que la conception et la réalisation de celui-ci [le projet d'action] sont l'œuvre du sujet qui agit de façon intentionnelle, libre et consciente. Alors que l'inauthenticité laisse entendre que le projet est l'œuvre d'autrui au compte duquel il agit de façon déterminée, conditionnée ou aliénée (p. 35).

Évaluer l'authenticité du sujet dans ses projets d'action consiste à mesurer le rôle et la place qu'il occupe dans la concrétisation de son « projet de soi ». Dans le cas d'Annabelle, on perçoit clairement son engagement dans son processus de formation. On sent qu'elle tisse des liens avec ses collègues de travail, qu'elle est ouverte aux commentaires, qu'elle s'implique dans les cours. De plus, son récit est majoritairement orienté sur ce qu'elle veut, comme le souhait « d'avoir un bagage solide » et « que ça marche », puis sur les moyens qu'elle met en place pour y parvenir, comme miser sur la polyvalence et la nécessité de s'adapter à la commande. Elle a joué des rôles qu'elle aimait jouer, elle a eu une production sur laquelle elle a pu créer son propre personnage et elle adhère bien de manière générale à la formation

proposée. Le récit d'Annabelle montre bien sa volonté de concrétiser ses désirs en misant sur ce qu'il faut faire pour y arriver. Elle mentionne clairement que la validation qu'elle reçoit l'encourage à s'investir davantage dans son processus. La confiance est probablement un élément essentiel de son parcours, motivée par la validation de ses pairs et du corps professoral – une confiance probablement en partie déjà acquise dans le contexte de ses expériences antérieures en théâtre. La dynamique identitaire qui prédomine dans son récit est celle de la continuité identitaire, caractérisée par « un vécu satisfaisant [du] Soi actuel » pour les personnes qui « vivent de façon harmonieuse leur identité […] qu'ils cherchent à prolonger » (Kaddouri, 2002, p. 37). Le projet de soi d'Annabelle est orienté vers le « projet d'entretien de soi ». Il est fondé sur une identité actuelle qui la satisfait et qui concorde avec sa trajectoire biographique, qu'elle souhaite perpétuer.

Pour ce qui est de Florence, elle mentionne avoir le sentiment dans son processus de « ne pas avoir le choix ». Lorsqu'elle en parle, on sent son épuisement, mais aussi l'impression d'être dépassée et donc de ne plus avoir de pouvoir sur son processus. Contrairement à un environnement qu'elle aurait choisi et à un « projet de soi » qui lui correspondrait, elle semble contrainte de suivre le programme scolaire imposé, sans pouvoir s'affirmer ou s'engager dans sa formation comme elle le souhaiterait. Elle n'est plus dans la mise en place de projet d'action « intentionnel, libre et conscient » et s'éloigne d'une certaine façon de son authenticité. Elle se désengage, par la force des choses – un désengagement qui a dû être amplifié par l'impression de ne pas avoir été comprise et par le manque de soutien lorsqu'elle n'allait pas bien. Florence se positionne davantage dans une dynamique de gestation identitaire caractérisée par « une démarche identitaire visant l'assise d'un Soi non encore stabilisé » (p. 39). Florence ne semble pas particulièrement insatisfaite de son projet de soi, elle semble plutôt en conflit avec la formation qu'on lui propose avec laquelle elle se sent en décalage. Elle entretient à la fois le projet de « confirmation de soi », dans le but d'obtenir la validation et la reconnaissance de son identité par ses pairs et le corps professoral, mais aussi celui de « redéfinition de soi », mobilisant le sujet dans une redéfinition personnelle qui impose un « choix de vie ».

Pour Clément, son parcours semble s'inscrire davantage dans une dynamique qui se qualifierait de « préservation identitaire », c'est-à-dire qui serait en continuité avec son identité s'étant transformée avant même son arrivée à l'UQAM. La dynamique de préservation témoigne de personnes « satisfaites de leur Soi actuel, mais [qui] vivent dans la crainte de sa fragilisation » (p. 38). Clément s'inscrit à l'UQAM avec une intention claire : « Je ne suis pas venu pour me découvrir. Je savais déjà que j'étais comédien et

que je voulais faire ça. » On sent qu'il est engagé dans sa formation, mais que les contraintes de sa situation et de son statut l'empêchent de mettre en place des projets d'action comme il le souhaiterait.

Quant à Kathleen, son cheminement est grandement marqué par ses mauvaises expériences de son passage à Lionel-Groulx, duquel elle tente de se rétablir. Son parcours correspond à une dynamique de gestation identitaire, c'est-à-dire à une identité en cours de remaniement. Pour Kathleen, son projet est celui de la « reconstruction de soi » en lien avec des blessures vécues dans son parcours scolaire (humiliations, indifférence, déni de soi). Elle vit alors dans une « fragilité identitaire déstabilisante » dont les stratégies identitaires visent à retrouver son identité initiale (p. 39).

Dans le cas de Caro, on sent que son projet identitaire est centré sur l'exploration d'un soi qui n'est pas encore établi. Cependant on voit que Caro n'adhère pas au projet identitaire de l'école et que son niveau d'engagement en sera impacté. Certains commentaires sont même interprétés par Caro comme une sanction de soi. En conséquence, « le projet ne présentant pas de sens pour lui, il n'en fait pas un pôle d'investissement personnel. La contrainte d'y adhérer fait naître en lui un sentiment d'inauthenticité » (p. 34), qui résulte à son désengagement de la formation. Caro exprime clairement qu'il éprouve un sentiment de « non-appartenance », un décalage entre le projet qu'il porte pour lui-même et celui envisagé pour lui. Le rejet de soi, le sentiment de sanction de soi et la détresse qu'il a vécue durant sa formation correspondent à des dynamiques d'anéantissement identitaire, symptômes d'une trop grande accumulation de tensions relatives à son identité.

Il existe autant de projets identitaires qu'il existe de personnes étudiant·es, qui demandent une attention particulière et surtout une différenciation pédagogique quant à la mise en action des objectifs pédagogiques. L'échantillonnage, portant uniquement sur cinq personnes, présente des parcours significativement différents. Par conséquent, j'estime que la manière d'interagir avec un·e étudiant·e devrait varier en fonction de l'avancement de son projet identitaire. Il devient fondamental de s'intéresser aux objectifs (personnels et professionnels) des étudiant·es, qui s'inscrivent dans leur histoire personnelle et qui varient considérablement d'une personne à l'autre. Une formation ne peut fédérer un espace de recherche de soi que s'il est modulable, à l'écoute et compréhensif des besoins des personnes formées, et non simplement axée sur l'accomplissement du projet de l'école. Une personne qui porte un projet existentiel, contrairement à une personne qui porte une recherche pratique et artistique ou la quête d'un statut de professionnel, n'aura pas les mêmes besoins ni les mêmes désirs au cours de sa formation. À l'issue de cette analyse, je ne peux m'empêcher de soulever de nouvelles interrogations : Comment accompagner ces processus identitaires alors que les personnes formées ne sont pas toujours en mesure

de s’affirmer face au projet de l’école sur soi, ou que leur projet identitaire ne se cristallise qu’en fin de parcours? Comment encourager les élèves à affirmer leur projet de soi sur soi, à plus petite mesure et durant tout leur processus? Comment favoriser le pouvoir d’action et d’agentivité des apprenti·es dans leur formation?

CONCLUSION

Ce mémoire avait l'ambition d'explorer les dynamiques identitaires des acteurices en voie de professionnalisation. Il devait observer les moments de tensions identitaires, les stratégies initiées par les acteurices, ainsi que leurs répercussions sur les dynamiques identitaires et leurs apprentissages durant la formation. Enfin, il devait mettre en évidence les pratiques et les contextes favorables à la construction de soi. Par l'analyse des récits biographiques des personnes participantes, il a été possible de mettre en lumière l'unicité de chacun des parcours et l'influence importante de leurs spécificités biographiques sur leur processus. Les résultats montrent que la formation au métier d'acteurice ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques, mais constitue un espace transitionnel où il y a, dans tous les cas, expérimentation de soi.

Les tensions identitaires soulevées ont mis en évidence une remise en cause du modèle et de la vision du métier proposés par l'école. L'étude de ces tensions a également permis de déterminer que, pour certain·es, les espaces d'exploration et de création offerts durant la formation, bien qu'ils n'aient pas été suffisants, ont été propices à la prise de risque et à la mise en œuvre de tentatives artistiques essentielles au développement d'une autonomie et d'une confiance en soi dans leurs pratiques. Les participant·es ont exprimé que les contextes d'apprentissages et les pratiques pédagogiques doivent favoriser un climat de travail bienveillant, sans jugement, tout en restant attentifs aux éventuels conflits. Il est également apparu nécessaire qu'elles doivent encourager l'affirmation de soi, une écoute des limites physiques et émotives, ainsi que des inconforts qui pourraient survenir chez les étudiant·es. Les pratiques pédagogiques sont tenues de s'adapter à leurs besoins, en particulier pour celleux qui vivent des situations vulnérabilisantes ou précarisantes. Des stratégies ont également été envisagées à ce propos, comme réduire la pression à la performance, diminuer les attentes, et miser sur le plaisir dans le travail. Les retours et les commentaires sur le travail doivent être constructifs, valorisants et encourageants pour susciter l'engagement. De manière plus générale, il serait pertinent d'accorder davantage d'importance au cheminement personnel et aux aspirations des étudiant·es dans les différents contextes pédagogiques. Ainsi, la formation pourrait favoriser la réalisation de projets d'action plus authentiques et significatifs pour elleux. Cette idée rejoint d'ailleurs un point soulevé par Rossi lors de la table ronde organisée par Lorraine Hébert présentée dans le premier chapitre selon lequel la connaissance de soi constitue un fondement du travail de l'acteurice et contribue à une compréhension plus approfondie des personnages qu'iel interprète (cité dans Hébert, 1984).

Au sujet des questionnements relatifs à la mouvance du statut de l'acteurice en scène, entre autres sur la question du genre et de ces stéréotypes, certain·nes souhaiteraient l'intégration dans le cursus d'une réflexion sur la posture de l'acteurice aujourd'hui. Iels seraient favorables à une perspective critique dans la visée d'une approche plus inclusive dans le travail. Concernant l'attribution des rôles, pour plusieurs, l'école semble le moment opportun pour s'ouvrir à une exploration plus libre et à une prise de risque qui tiendraient moins compte de l'apparence et du genre des personnes formées, avant d'en arriver à une vision plus rigide du « casting » dans le milieu professionnel. Cet aspect rappelle les interventions de Raoutenfeld et Baril Guérard sur la nécessité d'élargir les imaginaires et les possibilités de jeu concernant l'assignation des rôles pour échapper aux normes de la réalité et explorer davantage son identité librement durant la formation.

Finalement, l'étape de l'insertion professionnelle a semblé pour toutes les personnes interrogées une période charnière marquée par l'absence d'outils et de soutien. Comment préparer les étudiant·es à faire face au défi de trouver des contrats, aux rejets fréquents et à l'insécurité financière qui attend une grande partie d'entre-elleux? C'est un moment crucial du parcours qu'il serait judicieux de mieux réfléchir et d'arrimer aux réalités actuelles du milieu professionnel. Ce processus pourrait être facilité par l'élargissement des horizons professionnels et le développement d'opportunités avec les institutions théâtrales, comme des stages et des ateliers.

L'analyse des stratégies identitaires a révélé que la compréhension et la communication des émotions ainsi que des limites personnelles sont essentielles dans le parcours d'apprentissage des acteurices. Ces aspects pourraient même faire davantage partie du cursus en dédiant des moments à l'étude de la gestion des émotions, de la notion de confiance, d'autonomie émotionnelle, du syndrome de l'imposteur, du jugement, des inconforts ou des limites. Certain·es ont souhaité comprendre mieux les rouages des processus créatifs et expérimenter davantage de médiums artistiques, comme l'écriture, la scénographie ou les arts visuels.

La démarche de recherche comporte certaines limites. Bien que cette recherche ait permis d'approfondir notamment les enjeux liés à la question du genre dans la formation des acteurices de théâtre, certaines dimensions sont demeurées absentes de l'étude en raison de la composition de l'échantillon. La faible représentation des personnes racisées, l'absence de personnes étudiantes en situation de handicap, ainsi que l'absence de témoignages permettant d'explorer les effets de la grossophobie, soulignent la nécessité de poursuivre les recherches sur les nombreux processus identitaires qui façonnent les parcours de

formation des acteurices. Ces absences ne signifient pas que ces enjeux sont inexistants, mais plutôt qu'ils ne sont pas visibles dans le cadre de cette étude, notamment en raison de la composition des cohortes étudiées. De futures recherches pourraient ainsi approfondir l'impact de la racialisation, du capacitisme et de la grossophobie sur les expériences étudiantes afin d'alimenter une réflexion plus large sur les pratiques pédagogiques et d'accompagner les programmes de formation vers le développement d'approches plus inclusives. Une approche comparative des différents programmes offerts au Québec apporterait également une perspective intéressante sur les enjeux étudiés.

La portée des résultats de cette recherche doit également être nuancée par le nombre de participant·es et ainsi que la spécificité du contexte institutionnel analysé. Néanmoins, j'ai entrepris une démarche de recherche qui m'a permis de mettre à l'épreuve l'approche biographique, ce qui pourrait s'avérer être un moyen judicieux pour favoriser les explorations identitaires en contexte de formation. L'approche expérimentée pourrait servir à stimuler l'engagement dans la formation des acteurices et à amorcer, chez les personnes étudiantes qui ont moins de facilité à se raconter, un chemin réflexif et ainsi apporter un sens à leurs apprentissages.

Bien que les rencontres de groupe réalisées dans le but d'enrichir les entretiens individuels n'aient pas servi à l'analyse de données, cet espace de parole s'est révélé être une expérimentation intéressante. J'ai constaté que le partage en groupe a favorisé une explicitation du vécu, une reconnaissance dans le parcours des autres et une prise de conscience de l'unicité des parcours. Cet espace de parole a aussi permis de nourrir une réflexion qui dépasse le cadre d'un cours spécifique, et de réfléchir à la formation de manière plus globale et transversale. Les rencontres ont également favorisé une forme d'autovalidation chez les participant·es et permis de nourrir le processus réflexif lié à leur cheminement professionnel. Un espace réflexif et collectif organisé dans un contexte informel, et surtout non évalué, peut devenir un outil utile pour accompagner les processus identitaires des étudiant·es dans leur parcours. Il pourrait pallier plusieurs lacunes de la formation soulevées dans ce mémoire, dont celles de la compartimentation des apprentissages et de l'éclatement de la personnalité, telles qu'abordées dans la problématique de recherche. L'intégration d'une telle démarche dans le contexte même de la formation pourrait s'avérer particulièrement prometteuse.

Cette recherche est donc un pas dans la direction d'une réflexion qualitative sur les besoins et les apports des formations théâtrales, celle souhaitée par Beaulne et Jubinville en réaction au rapport du CQT de 2014. La prise en compte des expériences individuelles et de l'aspect biographique dans la démarche a permis de cibler les moments charnières de la formation et les difficultés vécues, de même que de poser les

termes d'un meilleur accompagnement des processus identitaires, aussi variés soient-ils, dans une approche davantage inclusive de la pédagogie du jeu dans une visée professionnelle. La recherche a aussi permis de comprendre comment la formation est un lieu privilégié de transformation. Ce qui m'apparait primordial au moment de conclure cette recherche, c'est de noter le potentiel apport du rapprochement, dans un contexte de formation artistique, entre biographicité, construction identitaire et le « pouvoir performatif qu'exerce sur son auteur le récit de sa vie » (Dominicé, 2019, p. 383). Les hypothèses avancées par Irène Roy quant à la pertinence des récits subjectifs et biographiques ainsi que des mémoires individuelles comme objets de recherche épistémologique, précisément dans le contexte des études théâtrales, se trouvent ainsi confirmées par les résultats présentés.

Le récit de soi, par le regard réflexif qu'il provoque, encourage à partager ses expériences avec les autres, à se connaître davantage, à identifier ses limites, ses goûts, ses besoins et ses aspirations. Ce travail d'explicitation de l'expérience et du vécu permet de « dégager des cohérences » qui favorisent la construction d'une identité personnelle et professionnelle (Galvão et Bourguignon, 2019, p. 385). Envisager la construction de soi et la formation des artistes en termes biographiques s'avère une piste féconde pour soutenir, dans la formation artistique, la construction d'une personnalité consolidée.

ANNEXE A

QUESTIONS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS

PREMIER ENTRETIEN

- Pourquoi souhaitais-tu faire un programme en interprétation dans une école de théâtre?
- Si tu avais à me décrire ton parcours de formation à l'école de théâtre de l'UQAM en trois mots ou trois petites phrases, quels seraient-ils?
- Quels sont pour toi les apprentissages les plus fondamentaux de la formation d' acteur·ice à l'UQAM?
- Dans la formation quels ont été les apprentissages que tu as faits?
- Qu'est-ce qui t'as le plus influencé dans ton parcours de formation? Qu'est-ce qui t'a vraiment aidé à te construire selon toi?
- Quelles pédagogies t'on le plus formé·es? Et lesquelles t'on moins inspirées? Pourquoi?
- Quel est a été pour toi le rôle du groupe avec lequel tu as étudié?
- Est-ce que dans la formation, tu souhaitais devenir comme tes collègues de classe? Ou à te différencier d'elleux?
- Selon toi, est-ce que certaines composantes de ton identité (par exemple ton identité ou expression de genre, tes origines culturelles, ton âge, ou ton orientation sexuelle) auxquelles tu t'identifies a modifié ton expérience d'apprentissage? Si oui, de quelle manière? et as-tu des exemples?

Identité et construction identitaire

- Comment définirais-tu une identité personnelle, professionnelle et artistique? De quelle manière sont-elles similaires ou différentes?
- Dans la formation de l'acteur·ice à l'UQAM, est-ce que ces trois identités sont développées de la même manière? Comment et pourquoi?
- Selon la description du programme en jeu de l'École supérieure de théâtre, le programme cherche à former des acteur·rice·s-interprète et des acteur·ice·s-créateur·ice·s. Dans tes propres termes, comment définirais-tu un·e acteur·rice-interprète et un acteur·ice-créateur·ice? Est-ce possible d'être seulement l'un des deux ou les deux à la fois? Pourquoi?
- As-tu le sentiment que les membres du corps professoral ont eu des attentes envers le développement ou l'évolution de ton identité? Si oui lesquelles?
- Dans tes apprentissages, as-tu des souvenirs de moment où tu t'es dit : « ah oui, j'ai vraiment appris quelque chose d'essentiel » et qui t'as aidé à progresser dans ton parcours? As-tu un exemple?
- Dans ce moment, selon toi, qu'est-ce qui a été la source de cette progression, de cet apprentissage?
- Lorsque tu as vécu des moments plus difficiles en lien avec tes apprentissages, qu'est qui t'as aidé le plus à traverser ces étapes?

- Est-ce tu as utilisé des stratégies particulières dans ces moments?
- Est-ce que tes professeur·e·s ont mis en place des outils pour t'accompagner?

DEUXIÈME ENTRETIEN

Contexte et enjeux actuels

- Dans le contexte professionnel actuel, quelles sont les compétences nécessaires pour pratiquer le métier d'acteur·ice selon toi?
- As-tu l'impression que le milieu du travail influence la formation en jeu? De quelles manières? As-tu des exemples? Abordez-vous cette question dans vos cours? De quelles manières?
- Quels sont pour toi les enjeux de la formation en théâtre actuellement?

Aujourd'hui

- Pendant ta formation, quelles sont les compétences professionnelles que tu aies appris qui te permet de comprendre mieux ton rôle ou ta posture sur le marché du travail aujourd'hui?
- Est-ce qu'il y a des aspects de ton travail que tu as appris en commençant à travailler en sortant de l'école que tu aurais aimé connaître pendant la formation?
- T'es-tu senti prêt·e pour la sortie de l'école? Si oui, à quel moment et pourquoi?
- Quels sont les apprentissages éléments qui proviennent de ta formation que tu utilises encore aujourd'hui?
- As-tu utilisé des ces apprentissages dans d'autres domaines que celui du théâtre? Si oui lesquels et dans quels contextes?
- As-tu des éléments de ta formation dont tu ne te sers pas du tout?
- Aujourd'hui, quel est ton sentiment général lorsque tu repenses à ton parcours de formation à l'École de théâtre à l'UQAM?
- De quelle manière l'École de théâtre de l'UQAM se différencie-t-elle des autres écoles selon toi?
- Comment vois-tu l'avenir de la formation en jeu théâtral? Qu'est-ce qui devrait rester de la même manière et qu'est-ce qui devrait changer?

ANNEXE B

ÉTAPES D'ANALYSE INSPIRÉES DE L'ANALYSE STRUCTURALE DE DEMAZIÈRE ET DUBAR (2009)

1. **Découpage et numérotation des séquences (§)** en utilisant le même numéro pour la question posé et la réponse associée.

2. **Codage initial**

Le codage initial des entretiens s'est effectué à l'aide de deux niveaux du discours[77] :

- Séquences de récit (S)
- Indices d'Actants (A)

Cette étape « consiste à associer à chaque « unité de discours » (phrase, segment ou partie de segment...) une lettre (S ou A) et un numéro (de 1 à n) en fonction de son appartenance à l'un des niveaux précédents. » (Demazière, 2009, p.115) Ce codage initial m'a également permis de relever les unités du récit au sujet des tensions, des stratégies mises en place dans le parcours ainsi que les pratiques et contextes aidants.

3. **Recodage**

L'étape du recodage s'est déroulé de la manière suivante :

Recodage des *Séquences* (S) : rassembler et réorganiser les *unités codées* « dans l'ordre chronologique depuis la sortie de l'école (S0) jusqu'à la situation de l'entretien (notée S+), en regroupant toutes les unités concernées (tous les S)et en leur donnant un titre résumant leur contenu (par exemple en choisissant la formule la plus souvent répétée). » (p.117). Par la suite, faire un résumé en citant les formulations les plus répétées dans l'entretien (p.118)

Recodage des unités d'Actants (A) : « reclasser toutes les unités codées A dans des ensembles associés à chacun des personnages du récit et désignés par de nouveaux indices. Si certaines unités concernent deux personnages ou plus, elles sont ventilées dans plusieurs ensembles. Chaque « paquet » d'unités est ensuite résumé au moyen des formules les plus typiques ou les plus souvent répétées. » (p.119)

4. **Résumer chacun des niveaux du discours analysés** ainsi que des tensions, des stratégies et les pratiques et contexte aidants pour mettre en intrigue le récit de manière chronologique.

[77] Demazière et Dubar prévoit originalement 3 niveaux, dans le cadre de cette recherche, je n'ai pas analysé le niveau des propositions narratives argumentaires.

5. **Produire les catégories structurantes** en analysant les Séquences, les Actants, de manière à relever les disjonctions et conjonctions dans le récit.
6. **Structurer l'univers sémantique et la logique du récit (p.134)** mettre en relation les homologies du récit sous la forme d'un schème spécifique d'entretien (p.139)

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 5057

Certificat émis le: 11-06-2021

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 (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Construction identitaire et professionnalisation. Formes et effets du projet pédagogique de l'École supérieure de théâtre sur le parcours identitaire des étudiant·e·s en Art dramatique profil JEU.
Nom de l'étudiant:	Andréanne SAMSON
Programme d'études:	Maîtrise en théâtre
Direction de recherche:	Carole MARCEAU

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. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE DAVIS FINAL DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2022-3859
Date : 2026-01-23

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ 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* (janvier 2024) de l'UQAM.

Titre du projet : Dynamiques identitaires et formation professionnelle en théâtre. Étude biographique des parcours identitaires des acteurices à l'école supérieure de théâtre de l'uqam
Nom de l'étudiant : Andréanne Samson
Programme d'études : Maîtrise en théâtre
Direction(s) de recherche : Carole Marceau

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.

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

MÉDIAGRAPHIE

Alessandrin, Arnaud. (2020, 19 mai). Christine Delory-Momberger (dir.), Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. *Lectures*, Les comptes rendus. https://doi.org/10.4000/lectures.41141

Alheit, Peter et Dausien, Bettina. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *34*(1), 57-83.

Alheit, Peter et Dausien, Bettina. (2019). Apprentissage biographique. Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 19-22). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0019

Anadón, Marta. (1997). Le sujet est de retour : il faut lui donner la parole. Dans Claudine Baudoux et Marta Anadón (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*. *Les Cahiers du LABRAPS*, (23), 27-41.

Anadón, Marta. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 2006, 5-31. https://doi.org/10.7202/1085396ar

Audet, Pierre. (2007). Yvonne Duckett (madame Jean-Louis Audet). *Jeu*, (122), 134-140.

Baribeau, Colette. (2005). Le journal de bord du chercheur. Dans *L'instrumentation dans la collecte de données* (coll. Hors-série « Les Actes » de la revue Recherches qualitatives, p. 98-114). Association pour la recherche qualitative (ARQ).

Baril Guérard, Jean-Philippe. (2018). Blanche Dubois en *running shoes*. *Jeu*, (169), 11.

Barney, Glaser et Strauss, Anselm. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Barrière, Mireille. (2005). *Lassalle, Eugène (baptisé Eugène-Jean-Baptiste)*. Dictionnaire biographique du Canada. http://www.biographi.ca/fr/bio/lassalle_eugene_15F.html

Barthes, Roland. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, *8*(1), 1-27.

Beauchamp, Hélène. (1997). L'École d'art dramatique du Théâtre du Nouveau Monde : une première école de formation professionnelle. *L'Annuaire théâtral*, (22), 77-90. https://doi.org/10.7202/041331ar

Beauchamp, Hélène et David, Gilbert (dir.). (2003). *Théâtres québécois et canadiens-français au XX^e^ siècle: trajectoires et territoires.* Presses de l'Université du Québec.

Beaulne, Martine et Jubinville, Yves. (2014a, juin). *Pour une approche plurielle de la formation théâtrale.* JEU, revue de théâtre. https://revuejeu.org/2014/06/27/pour-une-approche-plurielle-de-la-formation-theatrale/

Beaulne, Martine et Jubinville, Yves. (2014b). Une stratégie périlleuse. *Jeu*, (152), 11.

Bensaddek, Bachir. (réalis.). (2008). *J'me voyais déjà* [Documentaire]. Office National du Film du Canada.

Beraud, Jean. (1958). *350 ans de théâtre au Canada français*. Cercle du Livre de France.

Bertaux, Daniel. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, *69*, 197-225.

Bibliothèque et Archives Canada. (2001, 27 janvier). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, lettres et sciences au Canada, 1949-1951. Gouvernement du Canada. https://www.collectionscanada.gc.ca/massey/h5-400-f.html#content

Blais, Julien. (2019). *Dispositif interactif et écriture scénique : l'acteur au cœur de l'activité intermédiatique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Boureanu, Alexandru. (2023). Repenser l'enseignement du métier d'acteur. *Jeu*, (185), 56-61.

Brubaker, Rogers. (2001). Au-delà de l'«identité». *Actes de la recherche en sciences sociales, 139*(4), 66-85.https://doi.org/10.3917/arss.139.0066

Buscatto, Marie. (2019). *Sociologies du genre*. Armand Colin.

Caron, Anne. (1978). *Le père Émile Legault et le Théâtre au Québec*. Fides.

Cassirer, Ernst. (1972). *La philosophie des formes symboliques. I. Le langage* (Ole Hansen-Love et Jean Lacoste, trad.). Éditions de Minuit. (Publication originale en 1923)

Chetcuti, Natacha. (2012). Hétéronormativité et hétérosocialité. *Raison présente*, (183), 69-77. https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2012_num_183_1_4410

Cohen-Scali, Valérie et Guichard, Jean. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37*(3), 321-345. https://doi.org/10.4000/osp.1716

Comité de direction du Chantier féministe. (2019). *La place des femmes en théâtre : Chantier féministe – Rapport et recommandations*. Espace Go.

Conseil québécois du théâtre. (1989a). Aide-mémoire. *5*(2), avril 1989.

Conseil québécois du théâtre. (1989b). Aide-mémoire. *5*(3), octobre 1989.

Conseil québécois du théâtre. (2008, 27 mars). *Les Seconds États généraux du théâtre québécois... les suites.* https://cqt.ca/evenements/etats_generaux/files/349/LesSuites.pdf

Conseil des arts du Canada. (1978). *Rapport du comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada*. Ottawa.

Conservatoire d'art dramatique de Montréal. (s.d.). *Programme de jeu : Diplôme en art dramatique, spécialité jeu (Montréal)* [Page Web]. https://www.conservatoire.gouv.qc.ca /fr/formation-art-dramatique/jeu/montreal/

Conservatoire d'art dramatique de Québec. (s.d.). *Programme de jeu : diplôme en art dramatique, spécialité jeu (Québec)* [Page Web]. https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/fr/formation-art-dramatique/jeu/quebec/

Copeau, Jacques. (1955). *Notes sur le métier de comédien*. Michel Brient.

Couchot-Schiex, Sigolène. (2013). Chapitre 5. Les normes de sexes dans les interactions enseignant.e et élèves. Deux études de cas en Éducation Physique et Sportive. Dans Morin-Messabel, Christine et Salle, Muriel (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire* (p. 141-163). L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.boude.2013.01.0141

David, Gilbert, Guay, Hervé, Jacques, Hélène et Jubinville, Yves. (2020). *Le théâtre contemporain au Québec, 1945-2015 : essai de synthèse historique et socio-esthétique*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Delory-Momberger, Christine (dir.). (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Érès.

Delory-Momberger, Christine. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques.* Téraèdre.

Demazière, Didier et Dubar, Claude. (2009). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.

Dominicé, Pierre. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.

Dominicé, Pierre. (2019). Récit de formation. Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 380-384). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0380

Dubar, Claude. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.

Dubar, Claude. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, *33*(4), 505-529.

Dubar, Claude. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 9-25. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/rfas.072.0009

Duval, Hélène. (2015). Modèle de construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS) au Québec. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*. https://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=2458

École nationale de théâtre du Canada. (2025, 31 août). *Historique*. https://ent-nts.ca/fr/historique/

Elawani, Ralph. (2018). Le 32e degré Fahrenheit : l'affaire Sicotte, le pouvoir et l'enseignement du jeu. *Jeu*, (169), 20-25.

Féral, Josette. (2003). *L'école du jeu. Former ou transmettre… les chemins de l'enseignement théâtral*. L'Entretemps.

Front commun pour les arts. (2024, 2 octobre). Le Front commun pour les arts réagit au budget du fédéral. *Jeu*. https://revuejeu.org/2024/10/02/le-front-commun-pour-les-arts-exige-200-millions-recurrents-pour-le-calq/

Gagnon-St-Pierre, Émilie et Gratton, Cloé. (2020). *Heuristiques et biais cognitifs.* Shortcogs. https://www.shortcogs.com/theorie

Galvão, Izabel. (2010, septembre). *Le récit d'investigation professionnelle : une perspective de recherche-formation dans l'intervention sociale ?* [Résumé]. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse.

Galvão, Izabel et Bourguignon, Jean-Claude. (2019). Récit d'investigation professionnelle. Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 384-388). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0384

Garneau, Marie-Claude, Milot, Marie-Ève, et St-Laurent, Marie-Claude. (2017). *La coalition de la robe*. Éditions du remue-ménage.

Gauvreau, Claude. (2021, 11 janvier). *Reconnaître les biais cognitifs.* Actualités UQAM. https://actualites.uqam.ca/2021/reconnaitre-biais-cognitifs-pour-mieux-contourner/

Guillaumin, Colette. (1977). Race et nature : système des marques, idée de groupe naturel et rapports sociaux. *Pluriel*, (11), 39-57.

Guillaumin, Colette. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Côté-femmes.

Hébert, Lorraine. (1978). Un rapport à l'image de la profession : ambigu et fuyant. *Jeu*, (9), 5-16.

Hébert, Lorraine. (1984). Les écoles de théâtre au Québec, mûres pour une réforme? Table ronde avec des formateurs. *Jeu*, (33), 174-193.

Hildgen, Bronja. (2022, 29 août). *Lexique des termes – Études féministes*. UQAM Wiki. https://wiki.uqam.ca/pages/viewpage.action?pageId=133403786

Hughes, Everett C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis* (Jean-Michel Chapoulie, trad.). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Jardon-Gomez, François. (2018). Méthodes, approches et théories. *Jeu*, (169), 14-19.

Jobin, Emilie. (2014). Formation en jeu : beaucoup d'appelés, trop d'élus. *Jeu*, *2*(151), 68-71.

Jubinville, Yves, Cadieux, Alexandre, David, Gilbert et Hurley, Erin. (2020). Le temps des réformes. Dans Gilbert David (dir.), *Le théâtre contemporain au Québec, 1945-2015 : essai de synthèse historique et socio-esthétique*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kaddouri, Mokhtar. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & Formation*, *41*, 31-47. https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772

Kaddouri, Mokhtar. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans Richard Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (p. 247-259). Presses universitaires de Rouen et du Havre. https://doi.org/10.4000/books.purh.1541

Kaddouri, Mokhtar. (2019a). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, *49*(1), 13-48. https://doi.org/10.3917/savo.049.0013

Kaddouri, Mokhtar. (2019b). Dynamiques identitaires. Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (66-69). Érès.

Knapp, Alain. (2001). Une formation multiple et réfléchie. Dans Josette Féral (dir.), *Les chemins de l'acteur : former pour jouer* (p. 123-137). Québec Amérique.

Labrecque, Marie. (2018, décembre). *Les chiffres des écoles*. *Jeu*, (169), 46-47.

La Manufacture. (2023). *Bachelor Théâtre*. [page Web]. https://www.manufacture.ch/fr/1023/Bachelor-Theatre

Larousse. (s.d.). Identité. *Dictionnaire de français Larousse*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420#citation

Larrue, Jean-Marc. (1983). Montréal à la belle époque. *Jeu*, (27), 5-26.

Larrue, Jean-Marc. (1998). Le théâtre au Québec entre 1930 et 1950 : les années charnières. *L'Annuaire théâtral*, (23), 19-37. https://doi.org/10.7202/041344ar

Larrue-St-Jacques, Philippe-Audrey. (2017). *J'ai été l'élève de Gilbert Sicotte*. Urbania. https://urbania.ca/article/jai-ete-leleve-de-gilbert-sicotte/

Lehmann, Hans-Thies. (2002). Le Théâtre postdramatique. L'Arche.

Lesage, Marie-Christine. (2008). Théâtre et intermédialité : des œuvres scéniques protéiformes. *Communications*, (83), 141-155.

Lesage, Marie-Christine. (2012). Mémoire des arts et scène contemporaine. *L'Annuaire théâtral*, (52), 37-53. https://doi.org/10.7202/1027010ar

Lombi, Emily. (2018). *L'acteur au XXe siècle : redéfinition du jeu*. TDC, (1119), 60-63.

MacDuff, Pierre. (2013, 12 mars). *CQT: 30 ans d'histoire du CQT. Un regard de Pierre MacDuff* [Communiqué]. Conseil québécois du théâtre. https://cqt.ca/conseil/temoignages_33ans/files/983/_Le_CQT_de_1983_?_1991_-_version_finale.pdf

Marsolais, Gilles. (2001). Le Rapport Black revisité. *Jeu*, (100), 86-93.

Marsolais, Gilles. (2011). La formation théâtrale au Québec : trop d'écoles ? *Jeu*, (138), 42-49.

Mbiatong, Jérôme. (2017). Explorer la construction de l'expérience professionnelle : concepts, méthodes et enjeux. *Le sujet dans la cité, 1*(6), 41-54. https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs06.0041

Monfort, Anne. (2009). Après le postdramatique : narration et fiction entre écriture de plateau et théâtre néodramatique. *Trajectoires*, (3). https://doi.org/10.4000/trajectoires.392

Moussaoui, Rana. (2021, 19 octobre). Le mouvement MeToo secoue le théâtre français. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/culture/theatre/641202/le-mouvement-metoo-secoue-le-theatre-francais

Naudier, Delphine et Soriano, Éric. (2010). Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie. *Cahiers du Genre*, *48*(1), 193-214. https://doi.org/10.3917/cdge.048.0193

Niewiadomski, Christophe. (2013). Les territoires d'investigation de la recherche biographique. Dans Delory-Momberger, Christine et Niewiadomski, Christophe (dir.), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires du Septentrion.

Ollivier, Michèle, et Tremblay, Manon. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. L'Harmattan.

Parent, Michelle. (2023). Tomber dans les craques. *Jeu*, (185), 29-33.

Pluta, Izabella. (2011). *L'acteur et l'intermédialité. Les nouveaux enjeux pour l'interprète et la scène à l'ère technologique.* L'Âge d'Homme.

Proulx, Jérôme. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 53-70. https://doi.org/10.7202/1059647ar

Radio-Canada. (2022) *Premier jour de programmation pour la télévision de Radio-Canada.* https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1054034/debut-television-radio-canada-montreal-archives

Raoutenfeld, Micha. (2022, 2 mars). Le monde idéal dans lequel nous ne vivons pas. *Jeu.* https://revuejeu.org/2022/03/02/le-monde-ideal-dans-lequel-nous-ne-vivons-pas/

Revel, Judith. (2009). *Le vocabulaire de Foucault*. Ellipses.

Rhéaume, Jacques. (2019). Savoir(s). Dans Christine Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 155-157). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0155

Rioux, Marcel. (1969). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Éditeur officiel du Québec.

Roy, Irène. (2003). L'acteur québécois et la formation en jeu. Dans Hélène Beauchamp et Gilbert David (dir.), *Théâtres québécois et canadiens-français au XXᵉ siècle. Trajectoires et territoires* (p. 299-308). Presses de l'Université du Québec.

Roy, Lise. (2020). Réflexions portant sur la formation de théâtre : entre traditions et mutations. *Percées*, (3). https://doi.org/10.7202/1076687ar

Roy, Lise. (2023). *Table ronde 1 : les institutions aux prises avec la réalité des arts vivants* [Table ronde filmée, Journée d'études *Les formations de l'interprète : entre traditions et mutations*]. CEDEST.

Salaméro, Émilie et Haschar-Noé, Nadine. (2011). Fabriquer un artiste-créateur : formes et effets des dispositifs de socialisation à la création dans les écoles professionnelles de cirque. *Sociologie de l'Art*, *17*(2), 75-94.

Samson, Andréanne. (2023). *Table ronde 2 : Pis après l'école, y reste quoi ?* [Table ronde filmée, Journée d'études *Les formations de l'interprète : entre traditions et mutations*]. CEDEST.

Samur, Sebastian. (2012). *Actor and technology: appropriating digital media into the creative process* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.dev.uqam.ca/4904/1/M12498.pdf

Skelling Desmeules, Marie-Eve. (2017). *Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35821

Stewart, James et Kallman, Helmut. (2019). Commission Massey. *L'Encyclopédie Canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-commission-massey

Théâtre du Nouveau Monde. (s.d.). *Tout sur le TNM*. https://www.tnm.qc.ca/liste/tout-sur-le-tnm

Thénon, José-Luis. (1988). Stanislavski : théorie et pratique de l'action. De la formation traditionnelle à la pédagogie théâtrale scientifique. *Études littéraires*, *20*(3), 51-59. https://doi.org/10.7202/500814ar

Université du Québec à Montréal. (2020). *Baccalauréat en art dramatique* [Page Web]. https://etudier.uqam.ca/programme?code=7601

Vanlint, Alice. (2021). *Le journal de bord comme outil de terrain.* Dans Piron, Florence et Arsenault, Élisabeth (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/

Wittorski, Richard. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9-36.