

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE CORPS EN FORMATION, EN JEU, EN SCÈNE :  
UN APPRENTISSAGE DU COMPORTEMENT SCÉNIQUE  
AVEC DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR  
LUCIE TREMBLAY

NOVEMBRE 2010

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.01-2006). 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.»

## AVANT-PROPOS

Depuis plus de vingt ans, l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire est au cœur de ma vie professionnelle. Ayant aussi une formation en danse, ma pratique est caractérisée par une approche corporelle. Au fil du temps, j'ai développé un intérêt particulier pour la question du corps en scène.

J'ai eu l'occasion d'observer des centaines de jeunes en action durant mes cours ou pendant les représentations de mes élèves. J'ai développé une fascination pour le jeu de certains jeunes acteurs. En effet, je me suis intéressée au fait qu'un petit nombre d'entre eux possèdent, plus que d'autres, la capacité de maintenir l'attention de leur auditoire. J'ai voulu comprendre de quoi était faite cette habileté. J'ai désiré savoir s'il était possible de l'expliquer, de l'apprendre ou de l'enseigner aux élèves qui semblaient ne pas avoir cette capacité.

Le jeu de l'acteur en situation de représentation est le déclencheur qui m'a motivée à entreprendre des études de deuxième cycle à l'École supérieure de théâtre. J'ai souhaité me pencher sur les travaux de certains artistes pédagogues qui avaient examiné la question. J'ai entrepris d'expérimenter, en milieu scolaire, certains principes inspirés de ces lectures. J'ai remis en question mon enseignement parce que j'aspirais à une plus grande conscience de mon action pédagogique et artistique. Cette démarche m'a menée vers une création intitulée *Sur les traces de l'absence*. Toute cette entreprise n'avait qu'une seule ambition : parfaire ma formation en tant qu'artiste pédagogue.

Je remercie Francine Alepin, Marie Angrignon, Jean Asselin, Patricia Claude, Josette Féral, Suzanne Garceau, Martine Haug, Louise Lapière, André Maréchal, Frédéric Maurin, Geneviève Ménard, Sylvie Pinard, Lorraine Pintal, Linda Rabin et Denis Tremblay. Ce sont des artistes, des formateurs et des collègues qui, à différentes époques et sans le savoir, ont été des êtres qui m'ont inspirée.

Aux personnels de l'école Armand Corbeil et des services pédagogiques de la commission scolaire des Affluents, merci également. Ils ont été des partenaires souples durant mon expérimentation en classe et tout au long de l'élaboration de la création avec les élèves.

Merci aussi au personnel du Département de l'École supérieure de théâtre, à l'équipe technique du studio théâtre Alfred-Laliberté et aux concepteurs et collaborateurs qui ont contribué à notre création. À Véronique Poirier pour tout son travail et pour les photos prises en salle de spectacle ainsi qu'à Maxime Dion pour sa scénographie, un merci particulier.

Je ne peux passer sous silence la contribution exceptionnelle des élèves qui ont participé aux ateliers d'exploration et à la création *Sur les traces de l'absence*, ainsi que celle de mes proches qui m'ont soutenue durant mes études.

Et enfin, un merci sincère à Lucie Villeneuve, ma directrice de recherche, pour sa générosité, pour sa vision intelligente de l'enseignement de l'art dramatique, pour la finesse de sa compréhension du travail artistique, pour son encadrement rigoureux et sensible et pour son respect de ma démarche auprès des jeunes. Lucie, merci!

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
LISTE DES FIGURES .....	iv
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
L'ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE AU SECONDAIRE :	
OBSERVATIONS ET CONSTATS .....	3
1.1 L'enseignement de l'art dramatique au secondaire .....	3
1.2 Observations et constats .....	7
1.3 Les changements survenus dans la formation de l'acteur depuis le début du siècle .....	11
1.4 La présence de l'acteur .....	14
1.5 L'entraînement de l'acteur .....	18
CHAPITRE II	
L'APPORT DE BARBA ET DE DECROUX DANS LA GENÈSE	
DE NOTRE MÉTHODE DE TRAVAIL .....	24
2.1 L'apport d'Eugenio Barba et l'Anthropologie Théâtrale .....	25
2.1.1 Le <i>pré-expressif</i> et les <i>principes-qui-reviennent</i> selon l'ISTA .....	26
2.1.2 Les techniques <i>quotidienne</i> et <i>extra-quotidienne</i> .....	28
2.1.3 L'entraînement à l'Odin .....	30
2.1.4 L'énergie <i>Anima</i> et <i>Animus</i> .....	34
2.2 L'apport des principes de la technique du mime corporel au service d'un entraînement pour jeunes acteurs .....	35
2.2.1 Vers la <i>contrefaçon</i> du corps .....	37
2.2.2 La pauvreté dans l'art .....	38
2.3 Le contenu d'un entraînement en milieu scolaire .....	39

CHAPITE III L'APPRENTISSAGE D'UN COMPORTEMENT SCÉNIQUE : EXPLORATION PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE .....	42
3.1 Travail théâtral en trois temps incluant un entraînement .....	43
3.2 Description des différentes étapes du travail théâtral .....	45
3.3 Présentation du milieu où se sont déroulés les ateliers .....	47
3.4 La contribution des élèves à l'élaboration d'un entraînement en art dramatique .....	50
3.4.1 Premier temps : le corps en formation .....	51
3.4.2 Deuxième temps : le corps en jeu .....	53
3.4.3 Troisième temps : le corps en scène .....	55
3.5 La création <i>Sur les traces de l'absence</i> .....	56
3.5.1 La configuration spatiale .....	58
3.5.2 L'éclairage et le son .....	58
3.5.3 Les costumes et les accessoires .....	58
3.5.4 La coiffure et le maquillage .....	59
3.5.5 Les composantes fondamentales du travail .....	59
CONCLUSION .....	62
APPENDICE A LA CONFIGURATION SPATIALE .....	64
APPENDICE B L'ÉCLAIRAGE .....	65
APPENDICE C LES COSTUMES ET LES ACCESSOIRES .....	67
APPENDICE D EXTRAIT DE LA SCÈNE D'INTRODUCTION DE LA CRÉATION .....	69
APPENDICE E LA COIFFURE ET LE MAQUILLAGE .....	73

APPENDICE F	
LES COMPOSANTES FONDAMENTALES DU TRAVAIL .....	74
RÉFÉRENCES .....	75

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Un travail théâtral en trois temps .....	44



## RÉSUMÉ

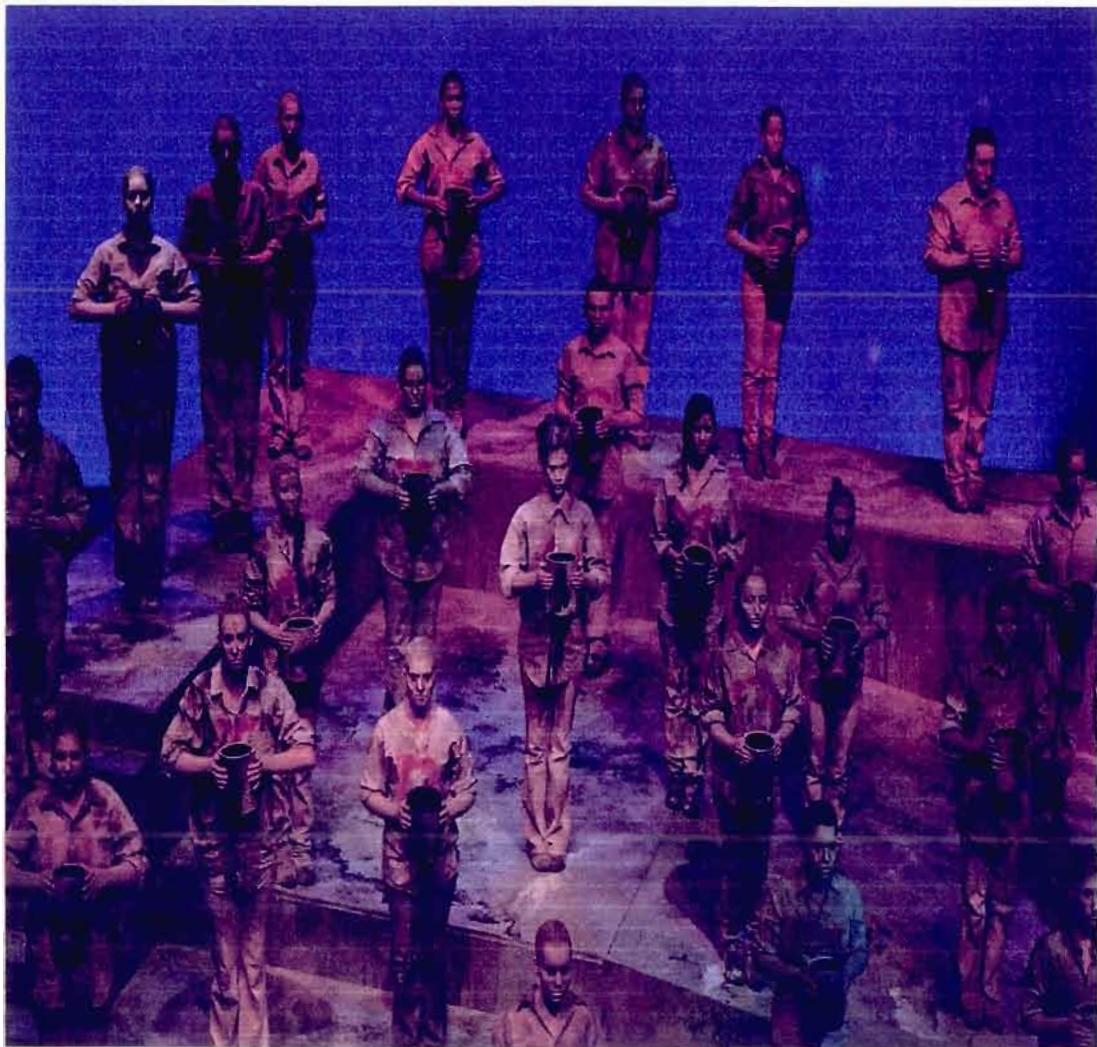
Ce mémoire-crédation concerne l'enseignement de l'art dramatique au secondaire. Il a pour sujet le jeu de l'acteur adolescent qui est en situation de représentation. La problématique de cette étude est en lien avec le développement de la capacité des élèves à capter l'attention des spectateurs. Le but recherché est de créer des situations d'apprentissages qui permettent aux apprentis d'acquérir des comportements scéniques qui maintiennent l'attention d'un auditoire. L'hypothèse qui y est développée est qu'un entraînement et une approche corporelle sont nécessaires au développement des états psychophysiques liés au travail théâtral.

Le mémoire est composé de trois chapitres. Le premier expose des constats qui ont été observés à travers une pratique de l'enseignement de l'art dramatique. Cette situation est mise en parallèle avec les changements survenus dans la formation de l'acteur professionnel depuis le début du siècle. Le deuxième chapitre contient des réflexions théoriques sur l'apprentissage du jeu, la présence scénique, et la nécessité d'un entraînement pour acteur. Tout au long des deux premiers chapitres, on retrouve des références à des artistes pédagogues qui s'intéressent à ces questions. Enfin, le dernier chapitre comporte des comptes rendus d'expérimentations en milieu scolaire avec une trentaine d'adolescents. On y explique aussi la genèse de la création qui s'en est suivie. Ce mémoire se conçoit et se comprend donc comme un outil d'accompagnement à la création *Sur les traces de l'absence*, dont le document visuel est déposé au CERT, le Centre de Recherches Théâtrales de l'École supérieure de théâtre, à l'université du Québec à Montréal.

Cette recherche permet de mieux cerner la notion de présence en utilisant une langue de travail accessible aux jeunes. Elle démontre qu'il est possible de créer un entraînement spécifique pour des acteurs adolescents afin de générer des comportements scéniques qui captent l'attention des spectateurs.

Mots clés : Jeu, présence, entraînement, corps, enseignement de l'art dramatique, adolescent.

LE CORPS EN FORMATION, EN JEU, EN SCÈNE :  
UN APPRENTISSAGE DU COMPORTEMENT SCÉNIQUE  
AVEC DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE



SUR LES TRACES DE L'ABSENCE

## INTRODUCTION

Le sujet de notre étude porte sur l'acteur-adolescent au moment où il est en représentation. Elle vise à créer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des comportements scéniques qui captent l'attention des spectateurs. En effet, dans un cours d'art dramatique, ce que les participants créent ou interprètent entre dans un espace commun. Les œuvres des jeunes sont soumises aux regards des autres. La médiation, entre la scène et la salle, occupe une place importante dans notre enseignement. Dans ces conditions, consacrer une recherche sur l'apprentissage d'un comportement scénique nous apparaît essentiel, car même si le théâtre scolaire n'est pas encore de l'art au sens où l'entendent les professionnels, il en est un germe authentique.

D'entrée de jeu, considérons que notre étude cerne l'art dramatique en considérant d'abord le spectateur, alors que le point de vue habituel définit cette discipline artistique à partir du sujet qui est en action. Cet angle induit une conception de la relation théâtrale qui considère le public comme un partenaire.

Composé de trois chapitres, ce mémoire contient des réflexions théoriques qui adoptent une perspective où la médiation théâtrale est une matière première. Il livre aussi des comptes rendus sur les expériences pratiques que nous avons effectuées avec des adolescents.

Dans le premier chapitre, nous exposons les observations générées par vingt ans d'enseignement auprès d'adolescents. Notre problématique et notre hypothèse de travail sont aussi mises en lien avec la vision de certains théoriciens et artistes pédagogues qui s'intéressent à la formation de l'acteur. Nous établissons des ponts entre nos réflexions et certaines conceptions de l'entraînement pour acteur ainsi que quelques définitions de la présence scénique.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons, plus particulièrement, les travaux d'Eugenio Barba ainsi que des principes du mime corporel élaborés par Étienne Decroux. Nous y

cernons les éléments pertinents qui servent notre hypothèse et qui ont été utilisés dans un contexte d'enseignement de l'art dramatique au secondaire à des fins d'expérimentations.

Nos explorations pratiques sont décrites dans le troisième chapitre. Enfin, la genèse suscitée par les ateliers avec les jeunes, qui nous ont menée à la création *Sur les traces de l'absence*, est exposée au terme de ce document.

S'employer à décrire une pratique pédagogique et artistique qui se comprend habituellement en présence est délicat. Le lecteur doit faire preuve d'imagination afin de visualiser l'action. C'est pourquoi, à titre de préambule, nous recourons aux mots de Mikhaïl Tchekhov, car les écrits sur le jeu théâtral obligent inéluctablement le lecteur à imaginer la partie vivante et organique de l'action dramatique :

J'ai besoin de votre concours. Le sujet de cet ouvrage, étant par sa nature même difficile, demande du lecteur non seulement un effort de concentration et de la compréhension, mais une véritable collaboration avec l'auteur. Car ce qui s'explique si facilement par la démonstration pratique et le contact direct avec les élèves a dû, par la force des choses, être transcrit ici en mots et en idées abstraites<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Mikhaïl Tchekhov, *Être acteur, La technique psychophysique du comédien*, Olivier Perrin, 1953.

## CHAPITRE I

### L'ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE AU SECONDAIRE : OBSERVATIONS ET CONSTATS

Ce premier chapitre expose l'état d'une situation que nous avons observé à travers une pratique de l'enseignement de l'art dramatique. Nous présentons les grandes lignes de ce qui est prescrit par le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>1</sup> tout en soulignant les lacunes avec lesquelles nous devons composer comme pédagogue.

La deuxième partie met en relief un questionnement qui, peu à peu, a émergé au cours de notre carrière d'enseignante et duquel se dégage une hypothèse. Dans la troisième partie, la problématique que nous soulevons, soit celle du jeu de l'acteur qui est en situation de représentation, est mise en parallèle avec les changements survenus dans la formation de l'acteur professionnel depuis le début du siècle. Enfin, pour terminer ce chapitre, nous tentons de cerner les thèmes de l'entraînement de l'acteur et de la présence scénique.

#### 1.1 L'enseignement de l'art dramatique au secondaire

Le programme de formation au secondaire du MELS vise le développement global de la personne, tout comme l'enseignement des arts à l'école qui n'échappe pas à cette visée. Le programme d'art dramatique au secondaire n'a pas pour objectif de former des acteurs pour le marché du travail. Il s'inscrit plutôt dans la poursuite du programme du primaire afin de

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec : MELS

parfaire les compétences liées à cette discipline artistique. Il permet d'approfondir la connaissance de cet art et d'affiner le savoir-faire des adolescents par l'appropriation du langage et des techniques de base qui caractérisent l'art dramatique. Les approches pédagogiques de ces techniques de base ne sont toutefois pas explicitées dans le programme, laissant ainsi le choix aux enseignants de favoriser des approches selon leurs préférences esthétiques ou leur savoir-faire artistique.

Notre recherche a pour but de préciser ce que pourrait être une technique de base du jeu de l'acteur pour des adolescents. Nous souhaitons le faire en donnant au spectateur un rôle essentiel, parce qu'il fait exister la relation théâtrale. Nous reconnaissons cependant, comme le dit Josette Féral dans *Les chemins de l'acteur*, qu'« il n'y a pas de formation unique, univoque.<sup>2</sup> » Il existe autant de formations que de formateurs ou de styles théâtraux. C'est pourquoi l'enseignant en art dramatique doit permettre aux jeunes de s'ouvrir à toutes les avenues possibles et l'acquisition de techniques de base ne doit pas limiter à un style de jeu. D'autre part, l'enseignement de l'art dramatique doit amener les élèves « à appréhender le réel, le comprendre, l'interpréter et le transposer dans un langage symbolique. Les arts donnent une nouvelle signification aux choses tout en facilitant la communication par des projets artistiques.<sup>3</sup> » Le mot *communiquer* prend, selon la perspective de notre étude, une importance particulière.

Communiquer : ce terme est fréquent, il désigne le processus d'échange entre la scène et la salle. Si on entend par communication un échange symétrique d'information : l'auditeur devenant récepteur puis à son tour émetteur en utilisant le même code, le jeu théâtral n'est pas une communication. Il existe plusieurs définitions de cet échange. Au théâtre on s'entend qu'il s'agit ici de réception. Il faut donc savoir comment se fait cette réception. Il faut définir cette communication comme une coprésence physique de l'émetteur et du récepteur et une coïncidence de la production et de la communication.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Josette Féral, *Les chemins de l'acteur : Former pour jouer*, Québec Amérique, 2001, p.12.

<sup>3</sup> Programme du MELS, Domaine des arts, Art dramatique, Québec, 2006, p. 67.

<sup>4</sup> Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 2006, p.61.

Or, l'enseignement de l'art dramatique, c'est justement cela : amener les jeunes à communiquer des œuvres dramatiques, les siennes ou celles des autres, en vivant une coprésence avec un public. De la sorte, sont développés leur savoir-faire, leur expertise à *créer, interpréter et apprécier* des œuvres dramatiques<sup>5</sup>.

Le programme qui est enseigné dans les écoles est donc axé sur le développement de compétences qui doivent s'enrichir l'une l'autre et se développer mutuellement. C'est par son engagement dans des projets concrets qui seront présentés devant un public, que l'élève, qui est le principal agent de ses apprentissages, développe son aisance, son savoir-faire ou ses compétences. Que l'élève réalise une création ou qu'il soit dans une situation d'interprétation, il finit toujours par soumettre son travail aux regards des autres et être dans une situation de représentation. Sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel, être en état de représentation demande de l'investissement de soi. Or, dans le programme actuel, peu de place est faite aux exercices et à la maîtrise de techniques de base qui favorisent cette communication entre la scène et la salle. L'appropriation d'habiletés qui favorisent la médiation n'est que rarement abordée alors que les compétences à développer nécessitent, entre autres, le contact fréquent avec le public. Il nous semble essentiel d'accompagner les élèves dans leur parcours en favorisant cet apprentissage. Amener les jeunes à acquérir des habiletés psychiques et motrices en proposant des échauffements récurrents qui entraînent les participants à adopter un comportement scénique<sup>6</sup> constitue notre principal objectif.

Le jeu *s'apprend*, rapporte Josette Féral.<sup>7</sup> Brook et Grotowski ont, eux aussi, accordé leur confiance à la pédagogie du *faire*<sup>8</sup>. L'utilisation des mots *apprendre et faire* n'est pas un

---

<sup>5</sup> *Créer, interpréter et apprécier* sont les compétences à développer en art dramatique. Les termes « œuvres dramatiques » sont utilisés dans un sens large; ils désignent celles des auteurs dramatiques ainsi que celles des élèves.

<sup>6</sup> Ces habiletés seront définies dans le deuxième chapitre à partir de la langue de travail d'Eugenio Barba.

<sup>7</sup> Josette Féral, (dir. publ.), *Les chemins de l'acteur: Former pour jouer*. Montréal, Québec-Amérique, 2001, p. 19.

<sup>8</sup> Thomas Richards, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, Arles, Actes Sud, 1995, p. 15.

hasard chez ces artistes spécialistes du jeu. Les élèves, dans les classes d'art dramatique à l'école, doivent, eux aussi, s'engager dans l'acte de jouer devant un public pour véritablement apprendre les ressorts du jeu dramatique. Que ce soit pour un élève dans un atelier d'art dramatique ou pour un apprenti dans une école de théâtre pour acteurs professionnels, faire et apprendre suppose que l'on soit impliqué et en action. C'est cette *action* faite par le corps que nous souhaitons passer à la loupe pour comprendre ce qu'est la médiation avec le public. Si pour Decroux<sup>9</sup> le corps est au cœur de l'acte théâtral, pour les constructivistes<sup>10</sup>, qui sont la source d'inspiration du MELS, l'apprenant est l'acteur principal de son savoir. Ces approches sont apparentées, car la notion d'apprentissage se rapporte à l'engagement de la personne dans l'action.

Dans les écoles, le contexte de ces présentations rappelle la vision de Grotowski. Pour celui-ci « la définition minimale du théâtre est tout entière contenue dans ce qui se passe entre spectateur et acteur. Toutes les autres choses sont supplémentaires.<sup>11</sup> » Les notions de jeu et de représentation tiennent une place importante dans les classes d'art dramatique alors que les artifices de la théâtralité sont souvent secondaires. Les choix des situations d'apprentissage doivent donc donner l'occasion aux jeunes de s'approprier et de contrôler certains aspects du jeu de l'acteur alors qu'il est en représentation.

En art dramatique, c'est le regard des spectateurs qui valide la communication. Chez Lecoq, par exemple, la pédagogie passe aussi par le regard. Durant leurs années de formation, les apprentis qui fréquentent cette école sont amenés à développer leur attention à ce qui se passe dans la salle de répétition. Chacun présente son travail à tour de rôle. On y privilégie le

---

<sup>9</sup> L'interview imaginaire ou Les « dits » d'Étienne Decroux, propos de Claire Heggen et Yves marc, de 1968 à 1987, recueillis par Thomas Leabhart, et mis en forme par Patrick Pezin cité dans Patrick Pezin (dir. publ.), *Étienne Decroux, mime corporel*, L'Entretemps, 2003, p. 99.

<sup>10</sup> « Le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence, construit ses connaissances en action et en situation par la réflexion sur l'action et ses résultats. », Masciotra, 2007, p. 43.

<sup>11</sup> Jerzy Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, Actes Sud, 1995, p.31.



regard de l'élève afin qu'il développe une vision plus subtile et plus nuancée des actions du corps en scène<sup>12</sup>. Dans le milieu scolaire, on cherche aussi à développer une attitude de réceptivité, une ouverture et une sensibilité esthétique de l'élève. Les enseignants doivent placer les jeunes acteurs dans des situations qui leur donnent l'occasion d'utiliser des techniques théâtrales. D'autres élèves sont, à ce moment-là, des spectateurs attentifs au même titre que les apprentis de l'école de Lecoq.

Mais comment rendre le regard de l'élève plus perspicace? Quels vocables utiliser pour parler des actions du corps en scène? Quels moyens corporels ou principes faut-il enseigner pour améliorer la médiation? Existe-t-il des procédés qui permettent de magnifier cette relation entre acteurs et spectateurs? Nous avons tenté de trouver des réponses dans le programme du ministère puisque nous sommes tenue d'y faire référence. Un court passage mentionne que l'apprenti acteur « adopte une manière d'agir, de sentir qui n'est pas la sienne.<sup>13</sup> » Plus loin, on ajoute que pour y parvenir, il (l'élève) doit recourir à différentes techniques de jeu pour améliorer sa communication avec le public. Voilà le point de départ de notre recherche. C'est autour de cet énoncé, *adopter une manière d'être qui n'est pas la sienne*, que nous avons constitué le corpus théorique de notre étude. Nous postulons que *cette manière particulière d'être qui n'est pas la sienne* peut être une piste pour capter davantage l'attention des spectateurs, donc générer une présence scénique.

## 1.2 Observations et constats

Au fil du temps, en appliquant les programmes du MELS et en observant assidûment les élèves, un questionnement sur la nature du jeu de l'acteur en situation de représentation s'est lentement édifié. Dans tous les ateliers d'art dramatique donnés dans les écoles, les jeunes travaillent en petits groupes sur des projets de création ou sur des extraits à interpréter. Les équipes présentent leur travail à tour de rôle. Or, à force d'observer un grand nombre de

---

<sup>12</sup> Lecoq, *Le corps poétique*, Actes Sud, 1997, p.30 à 33.

<sup>13</sup> Programme du MELS, *Domaine des arts, Art dramatique*, Québec, 2006, p. 386.

prestations, nous sommes devenues sensible et attentive à l'ambiance de la classe au moment où les jeunes présentent leur travail. C'est un moment qui, souvent, est vécu par ceux qui regardent comme un temps d'attente obligé. Dans les faits, les élèves spectateurs semblent impatients de jouer et paraissent plus désireux de présenter leur travail que d'apprécier celui de leurs camarades qui s'exécutent devant eux. Il est assez courant d'observer que les jeunes spectateurs bougent, grouillent et parfois même discutent entre eux, afin de régler les derniers détails de leur présentation à venir. Ils attendent leur tour et profitent des moments de transitions pour traiter entre eux. Ils n'affichent pas toujours une attitude de réception, trop anxieux de présenter à leur tour leur création ou leur extrait. Ils vivent ces instants d'observation du travail des autres comme un moment d'excitation en anticipant la présentation de leur prestation. Cette excitation ne leur permet pas d'adopter une conduite nécessaire à la médiation. Cependant, à l'occasion, une attention particulière s'installe dans la classe et l'attitude des spectateurs se modifie de façon notable. Les observateurs se taisent, leur corps<sup>14</sup> se dresse, l'agitation dans le public diminue, la classe se calme, des regards s'allument et les élèves sont momentanément captifs et absorbés par ce qui se déroule devant eux. Les observateurs sont alors subjugués par le jeu de leurs camarades qui canalise leur attention.

Que s'est-il passé? Que font les élèves acteurs qui sont en scène pour soudainement capter l'attention de leurs camarades alors que d'autres n'y parviennent à peu près pas? Quelles qualités possède leur jeu pour maintenir l'attention de la classe qui, quelques minutes avant, peinait à offrir de l'écoute de qualité? À force d'y porter attention et d'observer des centaines de jeunes en représentation, nous en sommes arrivées à des constats. Les termes utilisés pour les formuler, même s'ils ont été choisis de façon intuitive au départ, sont devenus les mots clés de notre recherche. C'est aussi à partir de cette nomenclature que s'est constitué le corpus théorique qui a orienté nos expérimentations sur le terrain. Nous y reviendrons au troisième chapitre. Ces constats constituent donc un des déclencheurs de cette étude.

---

<sup>14</sup> Les corps se dressent : les jeunes deviennent aux aguets, leur corps est tonique et chaque parcelle de leur être semble attentive.

Les voici, en bref :

- Si certains élèves arrivent à capter l'attention des spectateurs, d'autres ont peu de prise sur leur auditoire et ne semblent pas être capables d'adopter cette attitude.
- La capacité de capter l'attention des spectateurs est plus grande chez les élèves acteurs qui sont toniques et dont la vitalité est visible dans leur corps qui semble mobilisé et investi.
- Les élèves démontrant le plus de présence sur scène ont habituellement fait un type d'entraînement plus ou moins régulier dans un autre champ d'activité par exemple, la danse, les cheers leaders, le hockey, le judo, le karaté, la natation, etc.
- Il semble y avoir un lien entre la tension musculaire de l'acteur sur la scène et celui du spectateur captivé par le jeu de celui-ci.

Nous avons voulu comprendre ces observations et les expliquer dans une langue de travail compréhensible pour les jeunes. Ces constats nous ont menée à ces questionnements : que doit-on faire pour avoir de la présence scénique? De quoi est faite cette présence? Comment peut-on la définir? Est-ce que cela s'apprend? Est-ce que cela s'enseigne? Bref, nous avons voulu étudier cette présence, la nommer et voir si dans le contexte de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire nous pourrions contribuer à l'exploration de cette problématique.

Le théâtre en éducation est multiple. Chaque milieu scolaire a sa propre culture théâtrale, son contexte d'enseignement, des locaux ou des équipements qui varient énormément d'un milieu à l'autre. Le théâtre en éducation se vit et s'enseigne selon les infrastructures et le matériel disponible, l'expérience artistique de l'enseignant et ses valeurs esthétiques.

Bref, le théâtre à l'école est aussi multiple que dans le milieu professionnel et donne lieu à une formation diversifiée. Certains milieux permettent la production de spectacles très achevés alors que d'autres milieux n'autorisent que des exercices publics. C'est le spécialiste en art dramatique qui, selon les contextes où il exerce, porte un jugement et élabore des projets plus ou moins étoffés. Peu importe la nature des prestations, là n'est pas la question,

parce que du seul fait qu'il y ait une représentation, dans un contexte aussi simple soit-il ou devant un public constitué de pairs seulement, la médiation scène-salle existe et le rapport entre les regardants et les regardés opère. L'effet miroir s'exerce et le corps tonique d'un acteur engagé aura l'effet de communiquer cette tonicité aux corps réceptifs des spectateurs. L'expression *effet miroir* fait référence aux neurones miroirs. Les neurones miroirs désignent une certaine catégorie de neurones du cerveau. Lorsqu'un individu exécute une action et qu'il est observé par un autre individu (en particulier de son espèce), il l'incite à exécuter cette même action, d'où le terme *miroir*<sup>15</sup>.

Pour magnifier la médiation, il faut la considérer comme étant un élément du langage dramatique, comme étant un objet d'apprentissage en soi. Même si on œuvre en milieu scolaire, rendre l'apprenti conscient que sa façon d'être en scène influence la qualité du rapport qui s'établit entre l'acteur et le spectateur est fondamental. Cette relation est intrinsèque à l'art dramatique. Ainsi, elle nécessite une totale compréhension de sa nature.

Nos constats nous ont menée à une hypothèse. Elle stipule que le corps ait besoin d'un entraînement afin de développer les états psychophysiques liés aux comportements scéniques de l'acteur en situation de représentation. Nous tenterons de définir ces comportements propres à la scène dans le deuxième chapitre. Bref, pour développer les compétences définies par le MELS, un entraînement pour jeune acteur nous semble nécessaire. Peu importe la technique, le style de jeu abordé ou l'envergure du contexte de la représentation, un apprentissage des comportements scéniques est essentiel. À titre comparatif, un élève inscrit dans un cours de danse à l'école s'attend à s'entraîner pour échauffer son corps avant de songer à créer ou interpréter puis présenter des œuvres chorégraphiques. Pourquoi alors serait-il exclu de songer à un entraînement pour jeune acteur en art dramatique en milieu scolaire?

---

<sup>15</sup> Dominique Forget, « Parler, c'est un peu voler », in *Inter, magazine de l'université du Québec à Montréal*, vol. 06, no .01 2008, p.20.

Le programme proposé aux enseignants n'offre pas de pistes en ce qui concerne la problématique que nous venons de soulever. Peut-être est-ce dû à une prudence de la part des rédacteurs qui semblent avoir été soucieux de ne pas imposer d'orientations esthétiques ou artistiques? Toutefois, cette prudence engendre des pratiques différentes voir contradictoires. D'une part, il y a les partisans d'une pratique de l'art dramatique qui accordent peu d'attention au public parce qu'ils attachent plus d'importance à l'expression du sujet en action, car l'important c'est de s'exprimer. Ces derniers ne présentent aucune production d'étudiants et n'accordent pas beaucoup d'importance à l'acquisition de techniques. D'autre part, certains enseignants ne produisent que des spectacles très achevés. Entre ces différents pôles, toutes sortes de pratiques existent. Cette pluralité des pratiques dans les écoles peut engendrer des malentendus. Cela peut laisser croire aux gens du milieu de l'éducation qui ne sont pas près des arts scéniques ou aux gens de milieu théâtral qui sont étrangers à la pratique de l'art dramatique dans les écoles que l'apprentissage de techniques de base liées à la représentation a peu d'importance. Or, de notre point de vue, la médiation théâtrale constitue l'axe central de l'enseignement de l'art dramatique. Ainsi, nous adhérons à cet énoncé de Barba qui définit le théâtre comme étant « l'art du spectateur »<sup>16</sup>.

### 1.3 Les changements survenus dans la formation de l'acteur depuis le début du siècle

Jeter un regard sur les changements qu'il y a eu dans la formation de l'acteur depuis le début du siècle offre un premier éclairage à la vérification de notre hypothèse. Les réformateurs du théâtre au début du XX<sup>e</sup> siècle ont voulu donner une formation plus complète aux acteurs. Les exercices pour le corps, la voix et l'esprit devaient amener l'acteur à acquérir une éthique liée à ce métier et à être impliqué dans une action plus globale tout en faisant disparaître les traces de la personnalité de l'apprenti.

Au début du siècle, l'apprentissage du jeu n'était réservé qu'à une élite. L'acteur aspirant n'avait que l'observation et l'imitation des acteurs séniors comme unique moyen

---

<sup>16</sup> Eugenio Barba, *Le canoë de papier, Traité de l'Anthropologie Théâtral*, L'Entretemps, 2003, p.72.

d'apprendre. Le jeu se résumait à l'art oratoire. La formation de l'interprète consistait à préparer la personne à dire des textes souvent dans un rôle type prédéfini. Cet apprentissage ne consacrait que peu de place au corps. Pourtant, à cette époque, en Europe, certains artistes remettent en question cette façon de voir le jeu et la formation de l'acteur. Des groupes se forment et l'apprentissage en travail collectif commence à apparaître. De plus, au même moment, un courant de pensée s'impose avec Delsarte, Dalcroze ou Laban par exemple, qui accordent une place plus éclairée au corps dans différentes formations artistiques. L'apport de ces pédagogues a aussi contribué à la réforme de la formation de l'acteur. On ne peut passer sous silence Stanislavski, qui a concouru de manière importante à ce vent de changement. Sa méthode a permis de développer une langue de travail afin de nommer ce qu'il y a dans le jeu de l'acteur alors qu'il cherche à construire un personnage. Actions psychophysiques, mémoire sensorielle et émotionnelle, montage d'actions, circonstances, objectifs, tempo-rythme, etc., sont des termes qui nous viennent de ce pédagogue russe.

Les écoles de cette époque ont emprunté différentes voies et ont développé des approches où la parole, mais aussi l'imaginaire et le corps, étaient sollicités. Mikhaïl Tchekhov par exemple, a travaillé dans ce sens en développant une méthode psychophysique « qui repose sur les vocables suivants : objectifs, atmosphère, rayonnement, réceptivité, corps, imaginaire, rythme, geste psychologique.<sup>17</sup> » Meyerhold, de son côté a élaboré la biomécanique. Celui-ci considère que les spectacles de théâtre ne sont pas que des textes dits par des acteurs. C'est en l'acteur, précise-t-il, que doivent naître les illusions alors que le public devient un partenaire en participant, par son imaginaire, à compléter le jeu allusif et physique des acteurs.

Les réformes des gens de théâtre du début du siècle nourrissent encore les réflexions des artistes pédagogues de notre époque. Ils alimentent aussi notre questionnement : en quoi consiste le travail de l'acteur? Comment forme-t-on les acteurs? Que doit-on enseigner? Chacun convient qu'il n'y a pas qu'une seule réponse à ces questions, aussi simples soient-

---

<sup>17</sup> Josette Féral, (dir. publ.), *L'école du jeu, Former ou transmettre, les chemins de l'enseignement théâtral*, L'Entretemps, 2003, p. 105.

elles. Il n'y a pas de formation unique. Il n'y a que *des* formations et celles-ci varient en fonction des visées, des époques, des cultures et du type de théâtre que l'on désire pratiquer.

Les réformateurs que nous venons d'évoquer nous amènent à considérer le corps et la relation au public comme les matières premières de notre recherche. Chacun d'eux a défriché des sentiers spécifiques. Ils nous autorisent à affirmer que la formation traditionnelle, où l'art de dire un texte était primordial, a réellement fait place à une formation plus psychophysique de la personne qui désire devenir acteur. Ces artistes et pédagogues ont eu une incidence sur ce qui s'enseigne dans les écoles d'acteurs professionnels. Même si certains acteurs choisissent d'orienter leur travail vers l'interprétation de textes, de nos jours, ils reçoivent tout de même une formation plus complète. D'autres acteurs choisissent des formes théâtrales où l'agilité physique est essentielle. Ils doivent alors exprimer de multiples nuances et devenir de véritables virtuoses de l'expressivité corporelle. Entre ces deux pôles, les courants théâtraux sont nombreux. Existe-t-il des principes de base ou une formation qui prépare à tous les théâtres? Et si cette formation ou ces principes existent, seraient-ils de quelque utilité dans le monde scolaire?

Si l'enseignement du jeu de l'acteur a évolué, l'enseignement des arts, lui, s'est largement démocratisé. Dans le milieu scolaire par exemple, la prolifération des ligues d'improvisation a considérablement popularisé le théâtre. Cela comporte un obstacle à la thèse que nous avançons. Cette démocratisation du théâtre par l'improvisation a eu pour effet de donner l'illusion qu'il suffit de passer de la vie à la scène pour faire du théâtre. Sans contredit, cela donne l'apparence qu'il y a peu à faire pour devenir acteur. « N'importe qui, dans la vie quotidienne, sait parler, marcher, se tenir debout, faire des gestes et prendre des attitudes, mais c'est qu'il joue son propre personnage. Il s'avère bientôt que c'est toute autre chose que d'apprendre un rôle et de le jouer. Les débutants croient connaître leur langue maternelle et sont persuadés qu'il suffit de parler sur scène comme dans la vie et qu'il suffit de bouger sur scène comme dans la vie »<sup>18</sup> pour faire du théâtre.

---

<sup>18</sup>Auguste Strindberg, *Théâtre cruel et théâtre mystique*, Gallimard, 1964, p. 173.

Or, il en est tout autrement. Même s'il n'existe pas de formation unique et que dans le milieu scolaire, cette formation est dissociée de la rentabilité du spectacle à produire ou détachée du marché du travail, elle doit rester en lien avec la nature même de l'art théâtral. Ainsi, de notre point de vue, la nature du théâtre se trouve tout entière dans la coprésence des acteurs et des spectateurs. C'est à cela que doit prétendre une formation en art dramatique. L'artiste pédagogue doit amener l'élève à devenir sensible aux signes d'un comportement scénique qui magnifie le jeu et qui capte l'attention des spectateurs. Cet apprentissage peut être sublimé si la personne qui accompagne les groupes précise son action pédagogique et artistique en tirant profit des courants de formation qui prévalent chez les professionnels et en s'inspirant de grands pédagogues de notre temps.

De nos jours, la plupart des formateurs d'acteurs accordent une place importante au corps. C'est la base même du jeu. Aussi, afin de résoudre la problématique de notre étude, nous croyons qu'une approche corporelle soit une piste à explorer. Nous présumons que la notion de *présence* doit être en lien avec l'engagement du corps chez l'acteur.

#### 1.4 La présence de l'acteur

Il n'est pas facile de parler de la présence de l'acteur, car il y a une part d'insaisissable dans cette notion. On sait pourtant la reconnaître, on la ressent sans savoir l'expliquer, ni la définir. Comment parler de la présence? Peut-on former un acteur pour qu'il en ait davantage? Ces questions fascinent les gens de théâtre, mais chacun tente une explication en utilisant des mots qui ne font pas l'unanimité. Cependant, les seuls outils que nous possédions pour nommer l'indéfinissable présence de l'acteur sont les mots et chaque artiste possède les siens pour en parler.

Dans le dictionnaire du théâtre de Pavis<sup>19</sup>, on décrit la présence dans un axe brechtien où présence et identification du spectateur y sont associées. Elle serait donc nuisible au théâtre

---

<sup>19</sup> Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 2006, p. 301.



épique. La présence de l'acteur, dit-on, renvoie à une conception idéaliste et mystique du travail du comédien. Cette définition nous permet d'ajouter des éléments nouveaux à notre réflexion sur la présence, dont sa valeur selon les époques et selon les courants artistiques.

En effet, traiter de la présence n'amène pas seulement la question de l'impact de celle-ci sur le public, mais demande de jeter un regard sur l'évolution du jeu au théâtre. À l'époque où il n'y avait pas de projecteurs électriques dans les théâtres et où l'on jouait à l'avant-scène, près de la rampe, le premier rôle pouvait briller davantage. L'éclairage électrique a démocratisé le plateau et a permis aux deuxièmes rôles d'être plus visible pour le public. De plus, la réforme du jeu du début du siècle, où l'acteur, au lieu de bien paraître sur scène, commence à incarner un personnage, transforme aussi la nature de la présence de l'acteur. Ainsi, les acteurs jouant un deuxième rôle et n'ayant que peu de texte à dire se sont vus devenir accrocheurs et parfois même capables de capter davantage l'attention, alors qu'ils ne semblaient faire pratiquement rien sur la scène. La réforme du jeu moderne, comme il en a été question un peu plus haut, convie l'acteur à adopter une technique du jeu plus physique et l'amène à être capable de se défaire d'une grande partie de lui-même<sup>20</sup>. L'évolution du lieu de la représentation théâtrale, du rapport avec le public, et du jeu, provoque aussi inévitablement une nouvelle définition de la présence scénique. Alors que l'acteur courtisan additionnait les séductions par sa présence liée à sa personnalité, l'acteur moderne est d'autant plus présent qu'il s'annule et qu'il devient absent<sup>21</sup>. C'est grâce à une mise en forme et à la discipline des actions physiques que l'acteur y arrivera, nous dit Grotowski. Quant à Diderot, il ajoute que si la présence tient à l'absence du moi de l'acteur, il se doit aussi d'être un homme générique. L'absence à soi-même serait ainsi une clef de la présence scénique.

Mikhaïl Tchekhov questionne aussi la présence de l'acteur. Il tente de créer une méthode pour irradier et rayonner. Dans son cas, il est question d'une surprésence qui est chargée de

---

<sup>20</sup> Farcy, Gérard-Denis, René Prédal (dir. publ.), *Brûler les planches, Crever l'écran, La présence de l'acteur, L'entretemps*, 2001, p. 164.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 164.

connotations ésotériques. Pour Tchekhov le moteur intérieur prend sa source dans le flux de la vie et la force doit précéder le mouvement et même le prolonger. Il sous-entend que conformément à un fonctionnement psychophysique, toute sensation engendre un geste<sup>22</sup>. Aujourd'hui avec les recherches et la connaissance actuelle, les neurophysiologistes confirment l'idée qu'il existe un lien intime entre mouvement, perception et expression des émotions.

Yoshi Oida, qui vient de la tradition orientale, va aussi dans ce sens. Pour Oida l'art théâtral signifie donner forme à l'informe. Il émet l'hypothèse que la présence naît d'une tension entre deux états de corps. « Un état construit à partir des propositions de l'acteur en action et l'autre à partir de la part de l'absence de l'acteur au profit d'un espace ouvert pour l'autre en soi.<sup>23</sup> » Encore une fois, l'absence du moi dans un corps incarné semble être une voie qui mène à la présence.

Quant à Patrice Chéreau, il n'utilise pas le mot présence. Il s'intéresse davantage à la façon dont le rôle agit sur l'acteur<sup>24</sup>. C'est l'alchimie acteur/rôle qui permet, selon Chéreau, d'aller dans des zones de jeu où l'interprète est dépouillé d'un savoir-faire. Ce serait, dit-il, un critère essentiel d'intensité que de se mettre en danger pour que l'âme de l'acteur devienne visible. Dans le cas qui nous occupe, cette piste est à éviter. Placer de jeunes acteurs dans des situations où ils sont trop à l'écart d'une zone de confort risquerait de leur faire vivre un trop grand malaise.

Pour notre recherche, nous retiendrons de Bacci la notion de résistance active au quotidien. Il parle de la présence comme d'une forme de résistance consciente au flux et à la mécanique de la vie quotidienne. Il dit de façon imagée qu'on ne sent la puissance du fleuve

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 58

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 69.

que si l'on décide de nager à contre-courant<sup>25</sup>. La quête de la présence suppose donc un acte de résistance active au quotidien (un art du contre-temps). Pour Bacci, il est nécessaire de construire, par rapport à ses propres émotions, une distance pour créer la présence sans pour autant avoir une froideur.

Nous nous arrêtons aussi à Barba pour qui la présence est une force qui capte l'attention du public par un corps en vie. Le corps en vie est un corps de théâtre, un corps d'art, un corps qui dessine et contrôle son énergie dans le temps et dans l'espace. La présence serait une seconde nature à développer chez l'acteur, un état psychophysique qu'exige toute action montrée sur une scène. « À la dilatation du corps et de l'espace par la présence, correspond finalement la dilatation du sens par la métaphore. <sup>26</sup> » Si la présence se manifeste par une tension ou des oppositions dans le corps, nous dit Barba, les oxymores viennent nous donner une piste pour parler de ce processus. Une alliance de termes en apparence contradictoire peut nous aider à évoquer cette présence. L'effet que produit la combinaison de mots provoque une distance par rapport à la réalité quotidienne analogue aux qualités psychophysiques que nécessite la présence scénique chez l'acteur. Comme le corps est au centre des préoccupations de Barba et que cela nous semble plus concret pour aborder les adolescents, au deuxième chapitre, nous reviendrons plus en détail sur ses travaux.

C'est parce que le théâtre altère notre rapport au rythme quotidien que l'on parle de présence. Elle serait donc aussi liée à la vitesse du langage. La façon de dire le texte avec des accents conjonctifs (blocs de mots soudés) ou disjonctifs (blancs inégaux entre les mots ou les blocs de mots) engendrerait la présence comme dans les spectacles de Claude Régy, par exemple<sup>27</sup>. Nous emprunterons également cette piste dans les ateliers d'exploration. En effet, les textes choisis pour notre création offrent la possibilité de jouer avec les rythmes, les

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 133.

volumes et les effets de chœur. Ils nous permettront d'explorer la notion de présence en travaillant ces éléments.

Marie Madeleine Mervant-Roux, quant à elle, suppose que le rapport scène salle est ce qui permet l'existence de la présence. Pour elle, traiter de la présence au théâtre uniquement en termes de don, de technique ou de *training* personnel comme on le fait fréquemment, c'est oublier qu'elle se fait jour dans une institution précise<sup>28</sup>. Or, nous savons que notre création sera présentée au studio théâtre Alfred-Laliberté. Nous comptons donc tirer profit du fait qu'il est possible de jouer sur trois côtés et d'examiner si cet élément contribuera à la présence des acteurs.

Nous constatons aisément que définir la présence scénique n'est pas si simple. C'est une expérience qu'on ne peut définir comme la vie à laquelle elle est fréquemment comparée. La présence se situe donc du côté de l'expérience, du faire. On réalise la limite du langage pour en parler. Certains artistes se sont donc résolus à trouver des expressions ou des figures poétiques pour la définir. Les images métaphoriques, les alliances de termes et les formules qui stimulent notre imaginaire peuvent venir combler les manquements du langage terre-à-terre à dire la présence scénique au moment où, pour nos élèves, on commente l'entraînement censé la générer.

### 1.5 L'entraînement de l'acteur

D'une part, l'évolution de la formation de l'acteur mène à accorder une plus grande place au corps. D'autre part, comme nous venons de le voir, les différentes façons de concevoir la présence scénique nous conduisent assez souvent vers le corps. Il semble que, pour générer de la présence, il faille savoir l'utiliser d'une façon particulière pour la scène. Ces considérations nous conduisent à penser qu'un entraînement accessible aux jeunes pourrait

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p 150.

les aider à développer un corps qui serait utilisé d'une façon inhabituelle et plus adéquate pour la scène.

Dans l'introduction du livre *Le training de l'acteur*, Josette Féral nuance les termes *training* et *entraînement*. Elle précise que le mot *entraînement* est l'« action de se perfectionner et de se maintenir en condition dans un domaine donné, alors que le *training* signifie un entraînement par des exercices répétés.<sup>29</sup> » L'évolution de ces mots, dit-elle, coïncide avec l'évolution des pratiques théâtrales. Le mot *training* semble, selon Féral, être plus utilisé. Peut-être est-ce dû au fait, qu'en Europe, il est plus courant d'utiliser des anglicismes. Le mot *training* y est donc probablement plus largement employé. Au Québec, nous avons une sensibilité particulière à l'égard des mots qui viennent de la langue anglaise. Ici, la tendance est de trouver des équivalents de langue française. Il est beaucoup plus fréquent d'entendre les danseurs et les acteurs du Québec parler d'*entraînement*. Nous retiendrons donc ces vocables *entraînement de base* pour signifier les exercices répétés en vue d'acquérir des habiletés psychophysiques liées à une formation théâtrale qui favorise un comportement scénique.

Par ailleurs, dans *Le training de l'acteur*, dans lequel plusieurs praticiens nous livrent leurs réflexions, on distingue trois finalités d'entraînement : un *training* de formation initiale, un *training* de préparation à la représentation et enfin un *training* de développement et de perfectionnement de l'art théâtral. Il va sans dire que, dans le cadre de notre recherche et des applications pratiques que nous tentons d'explorer, nous nous intéressons davantage au *training* de formation initiale. Les visées de cet entraînement, avec les adolescents, sont de préparer le corps, la voix et l'esprit à un apprentissage de base et non d'atteindre la virtuosité d'un artiste de mime contemporain par exemple. Sans être des virtuoses, comme les danseurs, certains artistes ont des pratiques théâtrales qui considèrent l'entraînement comme une stratégie essentielle pour former les acteurs.

---

<sup>29</sup> Carol Müller, (dir. publ.), *Le training de l'acteur*, Gallimard, 2000, p 23.

Au Théâtre du Soleil, par exemple, il n'y a pas de logique méthodique et pédagogique pour les exercices. Pour l'écoute, l'appui sur le présent, l'ouverture et l'exploration du lien mouvement et émotion, Ariane Mnouchkine puise à différentes sources. Pour cette artiste, aucune approche spécifique ne permet à l'acteur de découvrir, de développer et de maîtriser un certain nombre de qualités nécessaires au jeu. C'est pourquoi elle emprunte à Meyerhold, Stanislavski, Brecht, Artaud, Carter et Grotowski ce qui fait écho à sa pratique. Avec Mnouchkine, nous sommes dans une logique artisanale et empirique. « C'est en jouant que l'on se prépare à jouer »<sup>30</sup>, dit-elle. La préparation ludique a donc une place importante au sein de ce groupe. Par ailleurs, chaque représentation a son genre d'échauffement qui est lié à l'esthétique du spectacle.

Pour Yoshi Oïda, l'utilisation du corps, durant l'entraînement, doit être au service de l'imaginaire. Il faut chercher à utiliser le corps pour manifester ce qui est imperceptible dans la vie quotidienne, l'entraîner avec une grande disponibilité du cœur et le nettoyer de ses habitudes quotidiennes. Le travail dans l'espace avec la conscience d'un point fixe représentant le regard des spectateurs devrait être toujours présent à l'esprit. La présence scénique découle aussi de notre conscience du présent, de l'espace, du fait que nous sommes situés à la confluence du nord, du sud, de l'est, de l'ouest, du haut, du bas, de la droite, de la gauche, du passé, du futur de la naissance à la mort<sup>31</sup>. Bref, la conscience de l'*être en vie, ici et maintenant*, est essentielle à la présence. Dès lors, on apprivoise, dit-il, des règles de la présence et du bien-être sur scène. Avec de jeunes acteurs, il semble être plus concret et plus facile de travailler sur le corps pour, peu à peu, le connecter à l'esprit et à l'imaginaire, comme le mentionne cet acteur japonais. Prendre conscience de sensations simples qui nous enracinent dans l'instant présent, c'est là, précise Oïda, une piste pour atteindre la présence scénique.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>31</sup> Yoshi Oida. *L'acteur Invisible*, Actes Sud, 1998, p. 44.

La notion de *training* est importante pour Éric Lacascade qui, de son côté, a une vision organique du théâtre. Il fait une distinction entre l'échauffement qui prépare le corps et l'esprit afin d'accomplir une performance et l'entraînement qui est en dehors de la répétition où l'on répète des « gestes » afin de garder son corps dans un état de travail. Cet aspect du travail en dehors de la représentation est une attitude à développer chez nos jeunes comme cela existe en danse ou en musique. Cependant, la notion de « spectacle-de-fin-d'année » dans les écoles n'aide en rien au cheminement continu et à l'entraînement hebdomadaire. Ce travail de l'acteur, en dehors de la représentation est une valeur à développer dans le milieu scolaire.

Les propos de Bob Villette attirent notre attention sur un détail intéressant. Villette s'est toujours refusé de dissocier la pédagogie de la mise en scène. Il s'intéresse à la préparation de l'acteur en expliquant que la préparation musculaire doit être adaptée et proportionnée à l'espace où l'acteur devra évoluer sur scène. Sachant qu'un entraînement ne donne pas forcément les moyens de réinvestir les acquis en situation de représentation, il insiste sur l'aller-retour entre la scène et la salle de répétition. On constate la même chose en milieu scolaire. Comme quoi, le travail préparatoire à la présentation n'est pas garant d'un résultat espéré sur la scène. Nous tiendrons compte de cet aspect au moment de l'élaboration de notre création.

Le théâtre n'est pas qu'un « rejeu » de la vraie vie, dit Lecoq. Dans son école, on propose un entraînement qui passe par la danse, des exercices scéniques, l'acrobatie, la gymnastique, la pratique de masque, etc. L'important est de comprendre que le *training* de l'acteur « vise à nourrir chez lui une meilleure connaissance de son instrument. Le corps, *rituellement* effacé de la vie quotidienne, est au cœur de la procédure de formation, d'entraînement ou de mise en condition.<sup>32</sup> » Les exercices ne sont que des moyens de parvenir à l'agilité du corps, de la voix et de l'esprit. L'entraînement exige donc, de la part de la personne, un supplément pour parvenir à la poésie scénique, au *corps poétique*. L'entraînement ne serait qu'un révélateur de

---

<sup>32</sup>Müller, p. 203.

ce qui est déjà là, de ce qui ne demanderait qu'à se développer. L'entraînement « accompagne d'abord un individu actif dans sa démarche, avant de former un comédien, il doit former un (sic) homme.<sup>33</sup> »

Quant au *training* de l'Odin *Teatret*, il se pratique en groupe ou individuellement. L'important, pour Barba, n'est pas l'exercice en lui-même puisqu'il n'est pas garant des résultats artistiques, l'essentiel est de miser sur le processus, le climat intérieur qu'apporte l'entraînement. Il peut s'agir d'un entraînement global, moins ciblé ou adapté à un spectacle. Les exercices doivent demeurer ludiques. Le seul état possible durant le *training* est la joie parce qu'elle rend le corps vivant. La joie est un état agréable qui stimule à demeurer dans *l'ici et maintenant*, condition nécessaire à la présence scénique. Toujours selon Barba, il y a la technique et les exercices, mais aussi l'attitude devant le monde, car « le corps est cette partie de l'âme qui peut être perçue par nos sens »<sup>34</sup>. L'entraînement corporel doit donc aussi être un exercice mental et s'inscrire dans une relation avec les autres. Le *training* et le savoir-être constituent une activité éthique, une mise en condition où l'on quitte la dimension quotidienne et où l'on adopte une certaine posture intérieure.

Chez tous les praticiens que nous venons de citer, la nécessité de l'entraînement dans la formation de l'acteur semble une évidence. Paradoxalement, il n'en est rien en milieu scolaire. Nous sommes confrontée à la pensée magique du débutant sans technique qui croit plus en son talent naturel qu'en un travail concret sur le corps, la voix et l'esprit. Nous pensons qu'il faut amener les jeunes à considérer le travail d'un acteur peut-être un peu plus comme celui d'un danseur.

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 73.



Au début de ce chapitre, nous avons fait mention que, dans le programme du MELS, l'apprentissage de techniques faisant allusion aux comportements scéniques est passé sous silence. Pourtant, nous l'avons démontré, la quête d'une présence par un acte de résistance au quotidien, par l'absence du moi dans un corps incarné, ainsi que par l'exécution d'actions comportant des jeux de tensions et d'oppositions dans le corps, sont des notions que les jeunes auraient besoin d'appivoiser.

Les formateurs d'acteurs de notre temps nous permettent d'affirmer qu'un entraînement peut contribuer à cet apprentissage. L'approche doit favoriser une pratique d'exercices en grand groupe, ludiques et accessibles aux adolescents afin qu'ils *adoptent une manière d'être qui n'est pas la leur*. C'est pourquoi nous choisissons d'accorder une importance particulière à Barba et à Decroux pour apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment peut-on amener les élèves à transposer leurs gestes et leurs habitudes quotidiennes? Quels exercices doit-on exécuter pour favoriser l'absence du moi? De quelles façons? À quelle fréquence? Et enfin, comment travailler à la fois dans la rigueur et la joie? Le chapitre qui suit tentera de cerner les vocables et les paramètres d'un tel entraînement.

## CHAPITRE II

### L'APPORT DE BARBA ET DE DECROUX DANS LA GENÈSE DE NOTRE MÉTHODE DE TRAVAIL

En 1979, les travaux d'Eugenio Barba et ses collaborateurs les ont amenés à créer l'École internationale d'Anthropologie Théâtrale<sup>1</sup>. Cette « science » s'intéresse au comportement de l'acteur qui est en situation de représentation. Cette nouvelle discipline tente, entre autres, de définir les principes qui sont à la base de la présence scénique. Les principales références qui les alimentent proviennent de Grotowski, Stanislavski, Meyerhold, Delsarte, ainsi que les traditions théâtrales orientales. La première partie de ce chapitre expose les éléments que nous retenons à des fins d'expérimentations auprès de notre groupe témoin.

Étienne Decroux (1898-1991), de son côté, aura une influence particulière sur l'Anthropologie Théâtrale telle que développée par Eugenio Barba. Son apport, dans le théâtre occidental, en fait un repère incontournable. Aussi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présentons les principes du mime corporel de Decroux que nous jugeons pertinents aux fins de notre recherche. Nos ateliers d'exploration et la création en lien à notre étude ont été considérablement influencés par les travaux de ces artistes.

---

<sup>1</sup> The International School of Theatre Anthropology (ISTA).

## 2.1 L'apport d'Eugenio Barba et de l'Anthropologie Théâtrale

Eugenio Barba a un parcours artistique qui est caractérisé par une ouverture sur le monde et par de multiples échanges transculturels. C'est à la suite de sa formation avec Grotowski, qu'il fonde, au début des années 60, l'Odin Teatret où lui et ses collaborateurs se concentrent autour de différents types d'entraînement pour acteur. Il a aussi mis sur pied une université itinérante qui rassemble des acteurs, des danseurs, des musiciens et des théoriciens intéressés par la recherche sur la présence scénique. Les interrogations de ce groupe de chercheurs qui ont guidé leur investigation s'apparentent à notre questionnement. Comment certains acteurs arrivent-ils à susciter l'attention des spectateurs avant même avoir commencé à exprimer quoi que ce soit? En quoi consiste la présence d'un acteur? Quelles différences y a-t-il entre le comportement physique et mental d'un acteur qui est sur scène et celui qui est le sien dans la vie quotidienne? Quelles sont les caractéristiques de la force d'attraction d'un acteur qui arrive à capter l'attention du spectateur? Qu'est-ce que l'énergie au théâtre? Existe-t-il un travail préalable à l'expression de l'acteur en scène? Enfin, quelles sont les bases matérielles de l'art de l'acteur?

Les réponses à ces questions, quoiqu'elles ne soient pas des vérités absolues, jettent les bases de ce qu'est l'Anthropologie Théâtrale. En fait, cette récente discipline étudie « le comportement biologique de l'homme dans une situation de représentation, c'est-à-dire de l'homme qui utilise sa présence physique et mentale selon les principes différents de ceux qui gouvernent la vie quotidienne.<sup>2</sup> » Selon les conclusions des chercheurs en Anthropologie Théâtrale, peu importe la culture ou le style de jeu, il existe, chez tous les acteurs, des principes observables qui reviennent dans les différentes pratiques théâtrales du monde entier. Cette science ne s'attarde donc pas aux spécificités des différentes techniques de jeu, mais cherche davantage à nommer ce qui est commun à toutes les pratiques. Ces caractéristiques deviennent alors des pistes de réponse pour comprendre ou expliquer les bases du jeu de l'acteur en représentation.

---

<sup>2</sup> Eugenio Barba, *Le canoë de papier*, L'Entretemps, 2003, p. 27.

Ces fragments de réponses teintent indubitablement nos explorations. Sans appliquer ces principes comme des recettes ou des théorèmes incontournables, nous pressentons, néanmoins, que ces *principes-qui-reviennent* sont une matière à explorer dans le cadre de notre projet.

### 2.1.1 Le *pré-expressif* et les *principes-qui-reviennent* selon l'ISTA

Les recherches menées à l'ISTA confirment l'existence de principes qui engendrent la présence chez des acteurs<sup>3</sup> issus de traditions variées. Ce sont des principes que l'interprète met en œuvre dans la façon d'utiliser son corps pour permettre l'attention des spectateurs. L'Anthropologie Théâtrale étudie le comportement de l'acteur au moment où il projette de faire une action, mais ne la réalise pas encore. Il est alors un acteur en présence prêt à exprimer ou représenter. C'est ce qu'on appelle, à l'ISTA, le niveau *pré-expressif* du jeu de l'acteur. La connaissance et la maîtrise de ce niveau *pré-expressif* ne déterminent pas le style de jeu d'un acteur, mais le cernent dans un état de corps et d'esprit qui favorise l'attention du public. En observant l'usage que fait l'acteur de son corps, de sa présence et de son énergie, dans ces moments *pré-expressif*, on a observé que, d'une tradition à l'autre, il y a des similarités. De ces observations, Barba et ses collaborateurs dégagent donc l'hypothèse qu'il existe une physiologie scénique commune à de nombreuses traditions théâtrales. Celle-ci ne détermine pas les choix artistiques ou la finalité d'une production de théâtre. Les artistes restent donc maîtres de l'esthétique qu'ils entendent développer dans leur pratique.

À l'ISTA, en examinant les corps des acteurs, on a pu repérer des principes communs parce qu'ils produisent des tensions physiques observables. Les artistes des arts de la scène ne se ressemblent donc pas dans l'esthétique de leurs spectacles, ni dans leurs techniques de jeu, mais dans leurs principes. Ces *principes-qui-reviennent* ne sont pas des principes universels, mais des pistes qui donnent un certain éclairage à l'obscur nature de la présence.

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.

Trouver une langue de travail et définir les *principes-qui-reviennent* dans les différentes techniques de jeu sont des préoccupations de l'Anthropologie Théâtrale.

Ces principes sont décrits de façon assez simple. Ainsi, on a observé, chez plusieurs acteurs de différentes cultures, une position de base avec les genoux légèrement pliés, une altération de l'équilibre naturel en utilisant le tronc et une utilisation d'un *équilibre de luxe*. On a défini cet *équilibre de luxe* comme une altération volontaire de l'équilibre naturel qui oblige l'acteur à déployer plus de force et d'énergie qu'il ne le ferait dans une situation normale de la vie quotidienne. Ce qui demande à l'acteur, une série d'ajustements, une utilisation de force et de tractions antagonistes afin de se maintenir en équilibre<sup>4</sup>. Dans de nombreuses traditions théâtrales orientales, on a pu observer cette altération de l'équilibre naturel. Dans la tradition occidentale, quoi que ce soit plus discret, on constate aussi un travail sur l'équilibre, notamment avec Meyerhold, et certains exercices de biomécanique. Stanislavski proposait aussi des exercices pour rendre les apprentis sensibles aux jeux de l'équilibre qui se manifestent dans la marche. Il le faisait pour réapprendre aux jeunes acteurs à marcher en prenant conscience de tous les ajustements du corps durant l'exécution de cette simple action<sup>5</sup>. Les principes du mime corporel, chez Decroux, exigent aussi un travail sur l'équilibre et un développement de la faculté à se maintenir dans un équilibre instable<sup>6</sup>. Finalement, Barba identifie, chez tous les acteurs de diverses formations, le passage d'un comportement quotidien à un comportement *extra-quotidien* qui exige un engagement particulier du corps pour toute activité scénique. L'acteur transforme certaines composantes des actions quotidiennes en amplifiant ou en diminuant l'ampleur du geste ou de l'action à accomplir. Ainsi, toujours, il réorganise une séquence de mouvements en faisant un tri pour éliminer ce qu'il y a de superflu et pour conserver l'essentiel. Ces ajouts ou retraites sont des choix essentiels pour accomplir une synthèse et réorganiser son action sur la scène afin de

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>5</sup> Constantin Stanislavski, *La construction du personnage*, Pygmalion, 1984, p. 72.

<sup>6</sup> Étienne Decroux, *Paroles sur le mime*, Gallimard, 1963, p. 168.

rendre l'acteur plus apte à capter l'attention. Dans la technique du mime corporel, on retrouve aussi cette notion d'omission ou de retrait de gestes superflus. C'est à partir du tronc que se déploie toute la technique du mime créée par Decroux. En effet, « dans le mime corporel, la hiérarchie des organes d'expression est la suivante : le corps d'abord, bras et mains ensuite, enfin visage.<sup>7</sup> » L'utilisation des mains et des bras, qui sont jugés trop bavards, doit être faite avec discernement et circonspection alors que la masse du corps devient l'organe d'expression par excellence<sup>8</sup>.

### 2.1.2 Les techniques *quotidienne* et *extra-quotidienne*

En situation de représentation, l'acteur utilise sa présence physique et mentale de manière différente que dans la vie quotidienne. Au quotidien, l'être humain utilise un minimum d'énergie ou d'effort pour un rendement maximum pour accomplir les gestes de tous les jours. Alors qu'au théâtre, l'acteur doit agir sur scène de façon à capter l'attention des spectateurs avant de transmettre ou d'exprimer quoi que ce soit. Il y arrive en adoptant une attitude *extra-quotidienne*. Cette attitude demande une utilisation d'effort maximum pour un résultat minimum. C'est ce que Barba appelle la *dilatation de l'énergie* ou la *dilatation des efforts*. Cette technique *extra-quotidienne* demande une certaine tension physique crédible qui rend le corps scéniquement vivant.

Cet état de jeu exige donc un excédent d'énergie qui doit cependant se heurter à une résistance pour rendre l'acteur vivant<sup>9</sup>. Il n'y a que le jeu devant la caméra qui fait exception à cette règle. Cependant, au théâtre, même chez les acteurs « réalistes » qui offrent des performances qui donnent l'illusion d'assister à une tranche de vie réelle, la technique utilisée ne se réduit pas qu'à s'identifier aux sentiments et aux états d'âme supposés du personnage.

---

<sup>7</sup> Eugenio Barba, *Le canoë de papier*, L'Entretiens, 2003, p. 89.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p 116.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 24.

Chez l'acteur dit réaliste, on retrouve aussi les caractéristiques du comportement scénique qui utilise une énergie *extra-quotidienne*. Ainsi, quelle que soit l'esthétique de la mise en scène, le travail de l'acteur consiste à créer un corps en vie pour la scène. Cette façon d'être fait exister l'acteur en tant que tel, indépendamment du personnage à interpréter ou du style de la représentation. Que le spectacle soit réaliste, symbolique, codifié ou brechtien, l'action de l'acteur sur la scène doit être réelle et non réaliste<sup>10</sup>.

Au niveau pré-expressif, la polarité réalisme/non-réalisme n'existe pas, pas plus que les actions naturelles ou artificielles : il n'y a que gesticulation inutile ou actions *nécessaires*. Est nécessaire l'action qui implique le corps tout entier, qui en modifie perceptiblement le tonus, qui suppose un saut de l'énergie, y compris dans l'immobilité.<sup>11</sup>

Cette tonicité, toute particulière, est exprimée de façon métaphorique par Étienne Decroux. Il parle alors de *l'immobilité mobile*, de la pression des eaux sur la digue, du vol sur place de la mouche arrêtée par la vitre, de la chute différée de la tour qui se penche et se retient<sup>12</sup>. Cette manière d'être en vie sur la scène est ce que Barba définit comme le *bios scénique*.

La technique *extra-quotidienne* ne vise pas à faire beau ou à développer une esthétique ou une gestuelle particulière, mais c'est une technique pour enlever au corps son évidence quotidienne. Nous retrouvons aussi ces tensions *extra-quotidiennes* dans la technique du mime corporel de Decroux. Dans ce cas, par contre, l'acteur-mime se doit d'être un virtuose du mouvement. Notons que la technique du mime corporel serait difficile à enseigner en milieu scolaire. Son apprentissage demande plusieurs années d'entraînement. Cependant, ses principes sous-jacents, eux, peuvent certainement nous guider pour développer une approche corporelle du jeu de l'acteur même en milieu scolaire. Ainsi, il faut savoir distinguer la technique quotidienne (utilisation minimum d'effort), de la technique *extra-quotidienne* (qui

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p 183

<sup>11</sup> *Ibid.*, p 177.

<sup>12</sup> Decroux, p. 71.

génère une manière d'être en vie sur une scène) des techniques de la virtuosité comme le mime, la danse, et le ballet, par exemple. La technique *extra-quotidienne*, elle, s'utilise dans n'importe quelle technique de jeu et génère de la présence, avant même d'exprimer ou représenter quoi que ce soit, peu importe l'esthétique théâtrale, envisagée.

Avec la technique *extra-quotidienne*, que cela soit dans une tradition codifiée ou à travers la construction d'un personnage plus réaliste, l'acteur doit parvenir à adopter un comportement artificiel (pour l'art), en dehors de ses habitudes quotidiennes. Ainsi, sur scène, l'acteur construit un corps où interviennent des jeux de tensions, d'oppositions, de résistances et d'omissions. Le corps devient fictif, non naturel, un corps pour l'art. C'est en s'inspirant de ces principes : la *pré-expressivité*, l'utilisation de *l'équilibre de luxe*, l'utilisation de la technique *extra-quotidienne*, les lois des oppositions et des omissions que Barba va travailler à développer un entraînement pour acteur qui cherche à modifier la façon d'utiliser son corps sur la scène.

### 2.1.3 L'entraînement à l'Odin

Nous avons vu que depuis le début du XXe siècle, le jeu de l'acteur a évolué et l'avènement des exercices, entre autres à partir de Stanislavski, nous amène à considérer ceux-ci comme une partie importante de la formation de l'acteur. Les acteurs de l'Odin n'échappent pas à cette considération. Ils se soumettent à un entraînement quotidien. Selon Barba, c'est une façon d'arriver à une utilisation spécifique du corps pour le *bios scénique*.

Cet entraînement est composé d'exercices qui n'ont pas nécessairement de lien avec les spectacles en cours. Chez Barba, les exercices qui composent l'entraînement de l'acteur servent à transformer la manière d'utiliser son corps et son esprit d'une façon qui est propre à la scène. Or, la scène n'est pas le milieu naturel de l'être humain, c'est un lieu artificiel où évolue l'acteur, même s'il y joue des scènes de la vie réelle. Dans le mot « artificiel », nous retrouvons justement le mot « art » qui suppose la transformation d'une matière première en vue d'exprimer et de créer une œuvre à travers un quelconque médium. L'entraînement sert



donc à modifier la matière première de l'acteur, c'est-à-dire son corps et son esprit. Ainsi, les habitudes corporelles dites naturelles ou spontanées ne sont pas adéquates pour la scène, c'est pourquoi l'entraînement vise à éloigner l'acteur de sa façon d'être habituelle. Certains exercices servent à augmenter l'énergie du corps, d'autres visent à accroître les habiletés physiques, d'autres cherchent à développer le tonus musculaire, certains exploitent les capacités vocales, alors que d'autres encore, favorisent la découverte d'une gestuelle personnelle. Dans ces conditions, la personne quotidienne s'efface peu à peu, alors qu'apparaît un acteur au comportement adapté à la scène avant même qu'il n'ait à exprimer un personnage.

Pour appuyer cette idée de la *pré-expressivité* de Barba, citons Moriaki Watanabe, acteur et metteur en scène japonais. Il explique l'oxymore de la présence de l'acteur comme étant la capacité d'un acteur à représenter sa propre absence avant toute autre chose. Ainsi, en premier lieu, l'entraînement doit amener l'interprète à faire disparaître les signes de son individualité afin qu'il exprime sa propre absence.<sup>13</sup>

Conséquemment, il y a plusieurs identités à distinguer : l'identité réelle (la personne), l'identité fictive (le personnage) et entre les deux, l'identité scénique (l'artiste-acteur exprimant sa propre absence). L'identité scénique, c'est-à-dire l'acteur n'exprimant pas encore de personnage, est le niveau *pré-expressif* identifié par les chercheurs en Anthropologie Théâtrale. L'acteur, dépouillé de personnage, ne reprend pas pour autant son comportement quotidien. Avec des élèves du secondaire, là est le défi. En effet, à ce stade du développement de la personne, certains élèves peuvent faire preuve de résistance à faire disparaître certains signes de leur identité. Sensible à cela, un artiste pédagogue qui travaille avec des adolescents peut alors doser ses exigences et composer avec la nature de chacun des groupes et des individus qui le composent.

---

<sup>13</sup> *Sur les traces de l'absence* est le titre de la création en lien avec ce mémoire. Cette idée qu'un acteur doit exprimer sa propre absence avant toute chose, en a généré le titre.

Nous souhaitons développer cette identité scénique en constituant un entraînement qui génère ce niveau *pré-expressif* avec les élèves qui participent aux ateliers d'exploration en lien avec notre étude. Nous émettons l'hypothèse que, dans l'enseignement de l'art dramatique en milieu scolaire, il est possible d'inclure un type d'entraînement qui est accessible aux élèves. Nous croyons qu'initier des jeunes au théâtre et au jeu d'acteur en développant les compétences « créer et interpréter des œuvres dramatiques », comme prévu par le programme du MELS, n'exclut pas cette connaissance pratique de la présence scénique. Au contraire, elle est même intrinsèque et jette les bases matérielles du jeu de l'acteur, même si l'on œuvre en milieu scolaire.

Avoir un rituel, une mise en train ou un échauffement hebdomadaire qui vise le développement du comportement scénique, peut à notre avis, accroître, chez les élèves, les habiletés à délaissier leurs propres habitudes corporelles quotidiennes. L'élève qui se retrouvera en situation de représentation utilisera son corps de manière *extra-quotidienne* comme si c'était une seconde nature. De toute manière, avec un entraînement, même très simple, nous croyons qu'il sera plus aisé d'adopter cette attitude en toutes circonstances dès que le jeune acteur se retrouvera devant un public. La faisabilité de cette pratique en milieu scolaire réside dans la capacité du pédagogue à doser l'entraînement et à chercher un équilibre entre la rigueur des exercices et l'aspect ludique. L'enseignant doit cependant préciser son intention et être capable d'utiliser une langue de travail qui nomme le comportement scénique. Encore faut-il savoir transmettre cette matière intrinsèque de la médiation théâtrale tout en tenant un discours qui soit accessible aux élèves.

Rappelons néanmoins que l'entraînement n'enseigne pas à jouer, il n'est qu'une étape de travail qui permet l'acquisition d'habitudes propres à l'expression sur scène. Ce n'est pas l'exercice en lui-même qui est important, mais le sens qu'on lui donne. Ainsi, la justification détermine la qualité de l'exécution. Par exemple, avec des enfants du primaire, comme

échauffement en début de cours, on peut jouer à la tague<sup>14</sup>. On peut le faire pour créer un esprit de groupe ou rendre les enfants plus à l'aise dans l'espace. Cependant, si un enseignant possède cette connaissance du comportement scénique, il peut tout aussi bien se servir de ce jeu, la tague, mais cette fois en introduisant des directives qui génèrent une attitude *extra-quotidienne*. Il peut alors imposer des ralentis, des arrêts de jeux, tout en demandant de maintenir la dernière position adoptée par le corps. Il peut exiger une tonicité plus ferme (que dans la vie quotidienne et amener l'enfant à être capable d'une immobilité dynamique, à être capable d'assumer une immobilité habitée. Il peut travailler les jeux de regard en demandant de poser son focus en un endroit très précis et de le soutenir quelques instants. Il peut aussi demander d'impliquer son tronc ou d'élargir la base de sa prise au sol. Le jeune s'éloignera ainsi, peu à peu de la façon habituelle d'utiliser son corps. Si, en plus, le pédagogue sait trouver les mots pour justifier son action auprès des participants, s'il est conscient de ce qu'il demande et s'il amène les élèves à nommer les caractéristiques du corps de leurs partenaires qui sont en scène, les jeunes acteurs ne pourront qu'apprendre à faire et à nommer ce qu'est un comportement scénique.

Ce sont là des façons toutes simples d'expérimenter un corps *extra-quotidien* dans un jeu connu de l'enfant. Cependant, l'enseignant doit savoir précisément ce qu'il cherche à développer lorsqu'il propose une série d'exercices à titre d'entraînement. Si c'est la présence scénique, le pédagogue qui en connaît les ressorts, peut alors ajuster ses directives à travers différents jeux ou inventer des exercices pertinents et accessibles au groupe à qui il s'adresse. L'essentiel est que les exercices permettent l'utilisation d'une énergie qui est propre à la scène et que les élèves apprennent à ressentir de nouvelles sensations<sup>15</sup> et à transférer leurs habilités dans un contexte de représentation.

---

<sup>14</sup> La tague est un jeu de poursuite. Un joueur est désigné comme étant celui qui a la tague. Celui-ci doit essayer de toucher les autres joueurs qui tentent de lui échapper. Lorsque le joueur qui a la tague touche un autre joueur, il doit crier le mot « tague ». Le joueur ayant été touché a la tague à son tour. C'est maintenant à lui de pourchasser les autres participants.

<sup>15</sup> La proprioception est l'ensemble des récepteurs, de la sensibilité interne qui permet de ressentir les mouvements du corps en action : position des différents segments du corps, de leur tonus et de leur relation avec la situation du corps par rapport à l'espace.

#### 2.1.4 L'énergie *Anima* et *Animus*

Chez Barba, le mot énergie est défini dans le sens étymologique du terme. Ce qui veut dire se mettre au travail. C'est aussi, toujours selon Barba, une manière de déployer sa force en la nuancant ou en modulant ses efforts. Avoir une énergie pour la scène, ce n'est pas déployer une force musculaire sans contrôle avec de la vitesse et une charge excessive. Avoir de l'énergie pour la scène, c'est mobiliser ses ressources, c'est avoir un corps décidé, se mettre en action en graduant cette énergie de façon à ne pas l'utiliser de manière quotidienne. L'entraînement ou les exercices sont, en réalité, un moyen pour coloniser le corps et l'habituer à prendre une nouvelle tonicité, pour l'habituer à se dépenser différemment<sup>16</sup>. Barba propose, de s'exercer à passer d'un extrême à l'autre, de jouer entre les pôles énergétiques qu'il nomme *Anima et Animus*. « Ces termes ne se réfèrent pas à des femmes ou à des hommes ou à des qualités féminines ou masculines, mais aux saveurs de l'énergie que sont *douceur* et *vigueur*.<sup>17</sup> » Les exercices qui composent l'entraînement doivent permettre aux acteurs d'explorer les nuances infinies entre ces deux pôles.

Un entraînement est constitué d'exercices d'actions concrètes. Ce sont des actions que l'on apprend, que l'on choisit avec des buts précis, et que l'on répète afin de retrouver cet état dans un moment plus créatif. Barba s'est inspiré du Nô pour décortiquer ces actions en trois moments distincts : le moment initial où les tensions de l'acteur se condensent dans son corps qui est prêt à agir; le moment où se déploie le mouvement et devient visible pour le spectateur; finalement, la courte période de résolution de l'action où l'acteur est déjà paré à se déployer de nouveau. Barba identifie le moment initial de l'action comme étant crucial, c'est ce sur quoi l'action s'appuie pour se propulser. Le terme norvégien *sats* désigne cette phase. Ce moment de l'action qui allie à la fois l'impulsion et le frein ou la retenue de celle-ci rappelle ce que Grotowski nommait le *pré-mouvement* et Meyerhold le *prediga*.

---

<sup>16</sup> Eugenio Barba, *L'archipel du théâtre*, Bouffonneries / Contraste, 1982, p. 36.

<sup>17</sup> Eugenio Barba, *Le canoë de papier*, L'Entretiens, 2003, p. 98.

Les *sats*, explique Barba, est un mot qui désigne un état de jeu qui précède l'action. Les *sats*, donc, constituent le moment où l'énergie est condensée sur elle-même. C'est le point de départ d'une action. C'est un moment où l'acteur contient toutes ses forces avant de se déployer dans l'espace alors qu'un déplacement ou un geste deviendront observables. Le moment qui précède ce déploiement n'est pas visible comme une action concrète dans l'espace-temps, mais est ressenti par les spectateurs<sup>18</sup>. Les *sats* correspondent à la position du coureur qui s'apprête à foncer. L'acteur travaille des exercices qui sont des partitions constituées d'attitudes *pré-expressives* et d'actions ayant une courbe: le pré-mouvement, l'ensemble des forces ramassées, le début, le sommet, le dénouement et la fin de l'action. La dernière phase de l'action devient alors le prochain point de départ, le *sats* de la prochaine action.

C'est parce que le travail de l'acteur consiste à accomplir des actions, dans l'espace et sur une scène, que Barba insiste sur le fait que l'entraînement est composé d'actions une à la suite de l'autre. Ce qui constitue des partitions qui sont des montages de différentes séquences de mouvements organisées afin de donner forme à l'action théâtrale. Une partition n'a rien à voir avec l'intensité musculaire. Celle-ci peut même être composée de moments où l'acteur est extrêmement concentré, presque immobile, disposé à tenir cette immobilité avec toutes ses forces, comme prêt à foncer, sans rien inscrire dans l'espace ni, non plus, exécuter des déplacements spectaculaires. Rappelons que l'entraînement ne sert pas à composer un personnage, mais à créer un état de corps en action. Il vise à développer une qualité d'être qui n'est pas quotidienne. C'est ce que nous développerons chez les acteurs adolescents qui participeront à nos ateliers d'exploration.

## 2.2 L'apport des principes de la technique du mime corporel au service d'un entraînement pour jeunes acteurs

C'est à Étienne Decroux que nous devons l'importance du mime corporel dans le paysage théâtral occidental. Il en est l'inventeur. C'est un genre théâtral fortement codifié, ce qui est

---

<sup>18</sup> Nous faisons référence aux neurones miroir dont nous avons fait mention au chapitre précédent.

rare en Occident. Selon nous, les principes sous-jacents à cette technique peuvent être une référence en matière d'entraînement. Néanmoins, si l'enseignement du mime corporel à l'école secondaire est inadéquat, l'objectif du programme d'art dramatique n'étant pas de former des virtuoses de la scène, nous retiendrons tout de même quelques principes de cette technique pour élaborer certains exercices. Le questionnement de ce pédagogue sur le sens des actions produites sur une scène, sur la formation de l'acteur et sur la façon d'élever le théâtre (de son époque) afin d'accéder à l'art nous a considérablement interpellée. Bien que notre questionnement soit plus modeste, il est semblable à celui de Decroux. Nos interrogations nous ont menée à regarder de plus près ce que l'inventeur du mime corporel propose :

Si le théâtre consiste essentiellement, fondamentalement, en l'acteur, alors il ne deviendra un art que lorsqu'il existera un art de l'acteur. Si le jeu de l'acteur consiste essentiellement, fondamentalement dans la présence scénique, c'est-à-dire dans un corps en action sur la scène, alors c'est seulement en partant d'un dur travail sur son propre corps que l'acteur peut espérer atteindre l'art.<sup>19</sup>

Cette façon d'expliquer l'art de l'acteur et la présence scénique semble toute simple. La présence est générée, selon Decroux, par l'action du corps de l'acteur sur la scène. Pour nous, c'est là un point de départ concret pour travailler le comportement scénique avec les adolescents impliqués dans notre recherche.

Decroux prétend que l'art du théâtre est l'art de l'acteur et que l'art de l'acteur est un art du corps. Cette double équivalence est pertinente même pour l'enseignement du théâtre en milieu scolaire. Cette façon de concevoir l'art de l'acteur peut être placée en parallèle avec le programme enseigné dans les écoles. On y place l'élève comme l'agent premier de ses apprentissages de la même façon que pour Decroux, l'acteur est au cœur de l'acte théâtral. L'art dramatique présuppose donc un engagement de la part de l'artiste pour apprendre à maîtriser ses propres moyens. Le matériau de l'acteur-adolescent est le même que celui de

---

<sup>19</sup> Marco Marinis, La véritable place d'Étienne Decroux dans *Le théâtre du XXe siècle. In Les chemins de l'acteur : Former pour jouer*, de Josette Féral, Québec Amérique, 2001, p.183.

l'acteur professionnel : son corps, sa voix, sa pensée, son imaginaire et sa vitalité pour créer des actions sur scène.

L'acteur parvient à être un artiste parce qu'il parvient à modeler sa présence scénique à nuancer ses actions sur la scène. Chez Decroux, pour y arriver, il n'y a qu'une façon : s'engager dans la contrefaçon du corps qui est la clé du mime corporel ou du mime abstrait.

### 2.2.1 Vers la *contrefaçon* du corps

La *contrefaçon* du corps signifie être en dehors du quotidien ou en dehors du réel. C'est transformer le corps de tous les jours en corps fictif. On reconnaît bien ici le maître à penser de Barba qui, lui, utilise l'expression *extra-quotidienne* pour parler de la façon d'utiliser son corps pour qu'il soit efficace sur scène. C'est le point de départ de la *contrefaçon* du corps : il faut lui retirer son allure quotidienne, l'utiliser d'une autre façon.

Pour la création des séquences de mouvements servant d'entraînement, nous tiendrons compte de deux principes simples de Decroux: la primauté antinaturelle du tronc et la neutralité du visage. Aussi, toujours afin de modifier les actions de la vie de tous les jours de façon à les rendre *extra-quotidiennes*, nous utiliserons des effets de contrepoids, des déséquilibres, nous apprendrons à rendre les membres indépendants, à jouer avec le dynamisme et à explorer différents rythmes qui sont des principes de base en mime contemporain. Être capable de modifier sa façon quotidienne de bouger ou d'agir est assurément un préalable pour l'acteur, même en milieu scolaire. Cette modification de l'exécution des actions engage la personne musculairement et permet de ressentir des *alarmes* dans le corps, donc de générer ultérieurement de la présence scénique. C'est à partir de ces principes que nous allons transformer les séquences de mouvements inspirées de la vie de tous les jours afin de constituer des partitions d'entraînement.

À cette étape, c'est la peur du ridicule qu'il faudra apprivoiser. L'adolescence est une période délicate où la construction de l'identité est importante. Or, dans ce type de travail, on

demande aux jeunes d'abandonner ce qui les caractérise. Les jeux des contrastes dans le rythme, dans la dynamique, la variation continue et brusque des vitesses, la variation d'intensité ou de qualité d'énergie sont des éléments que nous allons devoir apprivoiser. Nous chercherons aussi à combiner des actions d'une façon surprenante pour que le spectateur ne puisse pas les anticiper. Nous le ferons en découpant et en ponctuant l'action avec des signes visibles comme des arrêts marqués ou des chocs de départ. Il sera fascinant de voir les élèves modifier peu à peu leur façon quotidienne de bouger et de développer leur comportement scénique. Nous serons à l'entraînement, nous serons peu à peu en route vers l'art de l'acteur.

### 2.2.2 La pauvreté dans l'art

Pour Decroux, un art est d'autant plus riche qu'il est pauvre en moyen. L'abondance d'éléments de théâtralité ne rend pas l'art théâtral plus complet. Au contraire, il n'est entier que s'il est partiel<sup>20</sup>. Pour ce maître, la pauvreté dans l'art c'est le renoncement à tout ce qui n'est pas indispensable. L'important est de se concentrer sur l'art de l'acteur. Le théâtre est un art en soi et les artifices du spectacle, voire les effets spectaculaires, sont des entraves.

Cet état de pauvreté dans l'art, décrit par Étienne Decroux, n'est pas sans rappeler la pauvreté des moyens scéniques qu'il y a dans les écoles. Cependant, les enseignants et, par imitation, les adolescents qui sont leurs élèves, éprouvent de la difficulté à épurer leurs choix scéniques. Ils ont tendance à vouloir avoir toujours plus sur scène, parce que cela leur paraît être du *vrai* théâtre. Pourtant, le travail théâtral est d'abord un travail avec les personnes. Ce travail de l'acteur est un travail sur soi, un travail technique, éthique, qui implique l'être complet. Il présuppose patience, don de soi et discipline. Travailler sur soi est l'une des visées du programme de formation de l'école québécoise parce que nous œuvrons avec les élèves en les impliquant totalement pour construire les savoirs et le savoir-faire.

---

<sup>20</sup> Patrick Pezin (dir. publ.), *Étienne Decroux, mime corporel*, L'Entretiens, 2003, p. 236-237.



Barba dit de Decroux, qu'il n'enseignait pas seulement les bases scientifiques du travail de l'acteur, mais qu'il enseignait aussi une manière de prendre position qui, à partir des postures physiques et de la composition des mouvements, retentissait dans l'attitude éthique et spirituelle. Cela voulait dire que, pour lui, l'art du mime coïncidait avec l'art d'être humain<sup>21</sup>. Nous ne pouvons qu'être inspirée par ces propos.

### 2.3 Le contenu d'un entraînement en milieu scolaire

Selon Barba, une voie possible pour constituer un entraînement pour des acteurs est de partir de situations simples et d'actions de la vie de tous les jours. Par exemple, se tenir debout, marcher, s'asseoir, regarder des points précis, se servir de ses mains, prendre des accessoires, déposer des accessoires, imprimer une série d'expressions sur son visage, sont des actions de la vie de tous les jours. Celles-ci peuvent être simplifiées, décomposées ou amplifiées pour ensuite être recomposées. L'acteur peut donc en faire une création, une partition complexe et artificielle en enchaînant ces actions.

L'idée est d'organiser une séquence d'actions simples, qui ont été étudiées dans leurs moindres détails, pour les codifier à la façon des théâtres classiques de l'Asie, du mime ou du ballet. Il suffit de choisir parmi les multiples actions exécutées par l'être humain dans la vie quotidienne pour ensuite les enchaîner en les isolant, les redessinant, les intensifiant, en variant leur rythme d'exécution jusqu'à les rendre méconnaissables et non réalistes. Le procédé donne à choisir un nombre limité de mouvements et de positions de base en les combinant jusqu'à ce que cela donne une séquence de mouvements. Le cumul de ces séquences de mouvements devient des partitions, des formes imposées, travaillées et retravaillées. Adapter ce procédé pour une clientèle du milieu scolaire nous semble possible.

L'autre possibilité pour constituer un échauffement ritualisé ou un entraînement de base est de partir d'un texte et des personnages que les acteurs auront à interpréter et d'y retrouver

---

<sup>21</sup> Eugenio Barba, « *Il maestro nascosto* » *Culture Teatrali*, no 1, automne, 1999, p.8.

les actions que ceux-ci pourraient avoir à exécuter. Ce procédé consiste à s'inspirer des actions de la scène à jouer plutôt que des actions de la vie de tous les jours. Dans ce cas, les actions choisies le sont à partir des indications du texte ou du metteur en scène pour être ensuite codifiées afin de constituer l'entraînement des acteurs durant une période donnée.

En milieu scolaire, nous croyons qu'il vaut mieux que l'entraînement soit construit à partir de l'univers connu de l'élève. Par exemple, les séquences de mouvements peuvent être conçues à partir de gestes issus du sport, de la danse ou de jeux pour enfants ou encore à partir des actions que l'on retrouve dans un texte à interpréter. L'important est de transformer des actions en les codifiant.

À l'Odin, l'entraînement évolue et se personnalise peu à peu. Ainsi, dans une première étape, tous s'exécutent en même temps avec les mêmes exercices. Puis, avec la répétition, l'habitude ou l'expérience, chacun peut modifier son entraînement, le personnaliser. Il n'est pas exclu d'atteindre cette étape en milieu scolaire. C'est à chaque pédagogue d'adapter son enseignement en fonction des groupes auprès desquels il intervient. L'important est de constituer un entraînement ou, plus simplement, un échauffement qui amène les participants à utiliser leur corps de manière substantiellement différente dont on l'utilise dans la vie de tous les jours.

Les recherches en Anthropologie Théâtrale nous donnent des indications utiles pour comprendre le comportement physiologique de l'être humain dans une situation de représentation. Les *principes-qui-reviennent*, qui expliquent le *bios scénique*, sont des pistes que nous entendons explorer. Quant aux principes sous-jacents à la technique du mime corporel, nous en ferons les bases matérielles du jeu des acteurs de notre recherche. Pour paraphraser Eugenio Barba, cette manière *d'être en vie* sur la scène semble susciter l'attention des spectateurs sans restreindre les choix esthétiques. Nous estimons qu'il est possible d'emprunter ces voies pour créer un entraînement accessible à des jeunes du secondaire afin de développer leur comportement scénique. Un acteur *en vie* sur une scène capte le spectateur et le conduit au croisement de l'expérience et de la réflexion.

Par analogie, le travail de l'enseignant en art dramatique c'est d'abord le contact immédiat et vivant entre le pédagogue et les élèves. Les apprentissages et découvertes des jeunes sont les étincelles qui jaillissent entre ces deux ensembles. Un artiste pédagogue *en vie* dans une classe, qui capte l'attention des groupes d'apprentis, les conduit au croisement de l'expérience artistique et de la réflexion. C'est ce que nous expérimenterons avec des élèves du secondaire à travers un entraînement de base.

## CHAPITRE III

### L'APPRENTISSAGE D'UN COMPORTEMENT SCÉNIQUE : EXPLORATION PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Ce troisième et dernier chapitre est consacré à l'aspect pratique de notre recherche. Nous y faisons des ponts entre, d'une part, les réflexions et le corpus qui ont fait l'objet des chapitres précédents, et d'autre part, notre action sur le terrain.

En premier lieu, nous énonçons notre modèle théorique qui présente les différentes étapes du travail théâtral que nous avons effectué avec un groupe d'acteurs en milieu scolaire. Ce travail inclut un entraînement qui varie selon la progression du projet. Puis, nous décrivons le milieu où nous avons fait les ateliers d'exploration ainsi que l'élaboration de la création en lien avec ce mémoire. Ensuite, nous exposons comment notre démarche a pu prendre forme auprès des élèves.

En dernier lieu, nous justifions nos choix des éléments de théâtralité ainsi que l'esthétique qui ont caractérisé le spectacle *Sur les traces de l'absence*<sup>1</sup> qui a été présenté en mai 2009 au Studio théâtre Alfred-Laliberté de l'université du Québec à Montréal. Cette création fut l'aboutissement de notre recherche sur la présence scénique avec des adolescents.

---

<sup>1</sup> Notons que la vidéo de la création *Sur les traces de l'absence*, constitue le document visuel en lien avec mémoire. Il est disponible au CERT de l'Université du Québec à Montréal.

### 3.1 Travail théâtral en trois temps incluant un entraînement

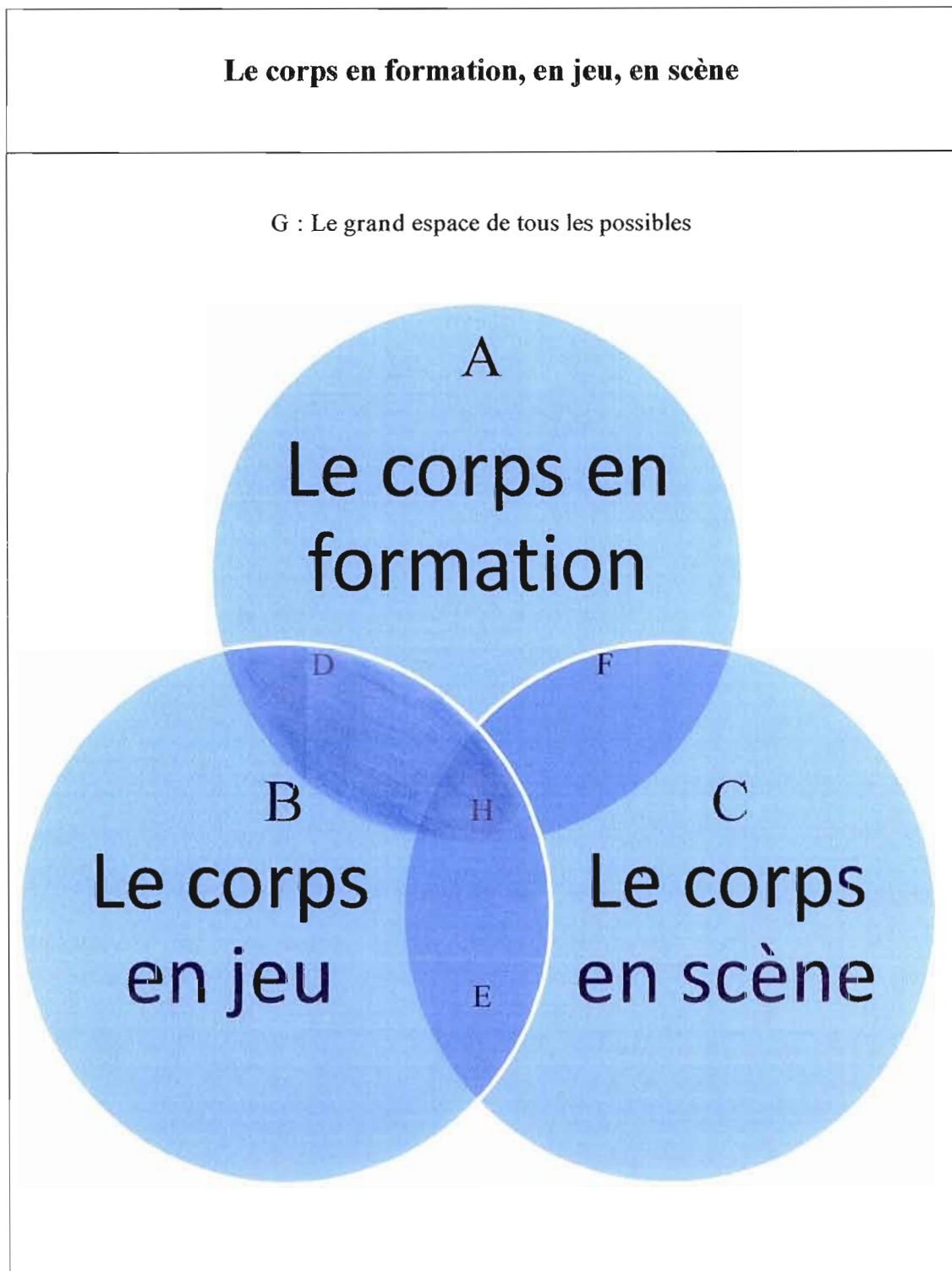
Les réflexions et des lectures qui sont en lien avec cette étude, combinées à notre expérience de l'enseignement de l'art dramatique, nous ont amenée à formuler une pratique personnelle de l'enseignement du théâtre. Notre pédagogie du travail théâtral est marquée par l'approche corporelle et s'articule en trois temps. Nous avons défini ces trois moments de la façon suivante : le temps du corps en formation, le temps du corps en jeu et le temps du corps en scène. Cette approche ternaire est clairement issue d'une fusion entre les temps trois pédagogiques tirés du programme du MELS<sup>2</sup> et des théories d'Eugenio Barba<sup>3</sup>.

Voici, à l'aide d'une figure (fig. 3.1), les différents temps du travail théâtral qui a caractérisé notre démarche auprès des jeunes. En utilisant trois cercles, légèrement superposés l'un sur l'autre, nous voulons illustrer les trois moments forts de notre pratique ainsi que les étapes transitoires qui leur sont associées. Cette schématisation d'un travail théâtral en trois temps inclut un entraînement.

---

<sup>2</sup> Les trois temps de la démarche pédagogique sont la préparation; la réalisation; l'intégration et le réinvestissement des apprentissages.

<sup>3</sup> Représentation graphique librement inspirée des travaux d'Eugenio Barba, *L'Archipel du théâtre*, Bouffonnerie / Contrastes, 1982, p. 35 à p. 37.



**Figure 3.1** Un travail théâtral en trois temps

### 3.2 Description des différentes étapes du travail théâtral représentées par la figure

#### A : Le corps en formation.

Cette étape de notre pratique théâtrale est axée sur l'entraînement quotidien ou hebdomadaire qui prépare le corps, la voix, la parole, l'imaginaire et la relation au partenaire. Ce travail est au service de la personne et aide à la cohésion d'un groupe. Il n'est pas en lien avec un spectacle. Il peut s'exécuter collectivement ou seul. Cet entraînement est adaptable au besoin des participants, au contexte dans lequel il s'exerce et à l'expérience des acteurs. Cela nécessite le jugement du pédagogue et est à contenu variable. Dans le cadre scolaire, cet entraînement vise une formation de base où l'élève apprend, entre autres choses, à exécuter des actions simples de la vie en faisant disparaître ses habitudes corporelles quotidiennes.

#### B : Le corps en jeu.

À cette étape, le corps et l'esprit de l'acteur sont prêts à être en action dans le jeu théâtral. L'entraînement qui précède peut être modifié pour être au service du jeu et des ateliers à venir. L'exploration est au cœur de cette phase du travail et se fait dans l'action. Le corps devrait garder des traces de ce que développe l'entraînement chez l'acteur. En outre, cette étape peut aussi être caractérisée par une baisse énergétique. En effet, cette portion du travail nécessite une réflexion sur l'action, un retour sur le jeu et ainsi de suite. Explorer, sélectionner, associer, combiner, recommencer sont des actions qui caractérisent cette étape. Les choix se font en fonction des intentions de communication et le travail s'amorce autour d'un projet de création ou d'interprétation qui sera, le cas échéant, présenté devant un public, quel qu'il soit.

#### C : Le corps en scène

À cette étape, l'acteur travaille dans le lieu de diffusion où se dérouleront les représentations devant un public. C'est ici que se fait la médiation entre la scène et salle. L'acteur adapte son jeu à la morphologie du théâtre, il ajuste sa voix à l'acoustique de la salle et transpose sa partition dans un nouvel espace. Le spectateur reçoit l'expérience scénique avec son corps physique et sa sensibilité propre.

D : Cette portion de l'entraînement est plus spécifique, car elle permet la transition entre l'entraînement de base et l'exploration à venir. L'acteur est toujours à l'entraînement, mais les exercices préparent à la suite du travail prévu par l'artiste pédagogue. Au service de la phase d'exploration, l'entraînement est modifié en fonction de la technique de jeu souhaitée, du genre théâtral travaillé ou du type de recherche visée dans la partie *le corps en jeu*.

E : Cette étape du travail permet un transit vers le public. Des extraits d'un spectacle à venir se jouent devant un public choisi et restreint afin de vérifier les choix qui ont été faits. Cette phase du travail peut aussi correspondre aux enchaînements techniques et aux répétitions générales devant un public sélectionné. Cela permet des réajustements de dernière minute, et on y explore, cette fois, la réaction du public. Ainsi, les acteurs sont en situation de représentation, mais ne sont pas encore en spectacle.

F : Cette étape du travail théâtral est le moment où l'acteur se prépare à jouer devant un public. Des exercices sont puisés dans l'entraînement hebdomadaire. On vise l'augmentation de la vitalité tout en conservant le contrôle, la concentration, la remise en bouche du texte et l'écoute du partenaire. On cherche à retrouver rapidement un état de jeu propice à la prestation devant le public. Il s'agit d'un échauffement qui précède les représentations.

G : Cette zone du schéma est poétiquement nommée *Le grand espace de tous les possibles*. On y retrouve les trois temps de la démarche et toutes les étapes transitoires du travail, ainsi que l'acteur qui est au centre de toute la dynamique.

H : Cette zone est commune aux trois cercles et représente l'être humain qui est au centre de toute la démarche. L'acteur est l'axe central de ce mouvement ternaire. Le « H », c'est l'être humain qui, par son engagement, fait exister cette dynamique de travail en ayant plusieurs identités. Il est à la fois une personne ayant son caractère propre, un artiste scénique capable de représenter sa propre absence puis un personnage composé pour servir l'œuvre dans laquelle il s'investit.



Ce travail théâtral en trois temps n'est pas sans rappeler la dynamique du processus de création présentée par Pierre Gosselin dans le programme d'enseignement des arts du MELS. Cette dynamique, nous dit-on, est aussi constituée de trois moments : l'inspiration, l'élaboration, la distanciation. L'inspiration est une période d'ouverture. Elle peut être mise en parallèle avec l'étape du travail théâtral où l'on met l'accent sur l'entraînement et que nous avons nommée *le corps en formation*. Toujours selon Gosselin, l'élaboration est une phase d'action productive. Celle-ci peut être comparée à la phase de travail que nous appelons *le corps en jeu*. Finalement, la distanciation, qui est la phase où l'artiste sent que son travail est achevé et où il prend une distance avec son œuvre, peut être associée à notre troisième étape que nous nommons *le corps en scène*. Il est à noter qu'il existe une filiation entre les trois temps pédagogiques du MELS (préparation, réalisation, intégration), les trois temps du processus de création de Pierre Gosselin (inspiration, élaboration, distanciation), ainsi que les trois temps du travail théâtral que nous présentons ici (corps en formation, en jeu, en scène). Notre approche se concilie donc facilement aux phases du processus de création et aux trois temps de l'action pédagogique qui sont déjà présents dans les programmes du ministère actuellement en cours en art dramatique.

### 3.3 Présentation du milieu où se sont déroulés les ateliers d'exploration

Le laboratoire d'expérimentation et l'élaboration de la création se sont déroulés à l'école secondaire Armand Corbeil. Cette école publique est située à Terrebonne, en banlieue nord de la ville de Montréal. Il s'agit d'un milieu socio-économique moyen. Les jeunes de cette région ont généralement peu de contact avec le théâtre et la culture en général. Cependant, à cette école, on y offre un programme de concentration en théâtre. Ce programme en art dramatique en est un d'enrichissement qui vise à développer les compétences créer, interpréter et apprécier des œuvres dramatiques de façon marquée en se référant aux vastes repères culturels de la dramaturgie. Cette formation est offerte aux élèves qui démontrent de l'intérêt et des aptitudes en art dramatique lors d'une session d'admission et de sélection. Elle s'inscrit dans une volonté de démocratisation

des arts scéniques. Le talent et la performance des élèves en audition ne constituent pas des critères d'admission comme dans les écoles de théâtre qui forment les professionnels. Ce programme ne vise donc pas une élite particulière. Par ailleurs, le niveau technique atteint par les élèves de la concentration est tel qu'il permet d'approfondir le savoir-faire théâtral tant en interprétation, en création, en appréciation, qu'en technique scénique. Cette formation peut ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture. Ce programme, qui a une reconnaissance du ministère de l'Éducation du Québec<sup>4</sup>, est d'une durée de cinq ans. Il a été conçu dans une perspective de développement global de l'élève. Il s'insère dans la plage horaire régulière de l'école et mène à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). La formation offre trois cents heures d'enseignement en art dramatique au 1<sup>er</sup> cycle et six cents heures au 2<sup>e</sup> cycle. L'enrichissement des apprentissages se traduit par une maîtrise accrue des techniques du jeu de l'acteur, une initiation aux métiers de la scène, un apport théorique et des rencontres fréquentes avec des artistes et artisans du théâtre. La participation des élèves au parcours étudiant du Festival TransAmériques, au cours de leur 4<sup>e</sup> secondaire, constitue un exemple du type de fréquentations théâtrales que vivent les jeunes de cette concentration. Finalement, une implication comme acteur à des spectacles, devant un large auditoire, à l'Espace Public<sup>5</sup> et une participation à différents comités de production de la concentration assurent un complément de formation des plus stimulants. Les cinq années du secondaire permettent à l'élève de participer à des spectacles qui sont des productions dirigées ou des projets de création. Les élèves se retrouvent donc souvent en salle de spectacle devant un large public. Ils sont ainsi amenés à mieux apprécier l'importance de la fonction de l'art théâtral dans leur vie.

---

<sup>4</sup> Nous sommes l'auteur d'une demande de reconnaissance de programme qui a été soumise au ministère de l'Éducation du Québec en 2008. La concentration de l'école Armand-Corbeil est maintenant reconnue par le ministère comme étant un projet particulier de l'enseignement de l'art dramatique.

<sup>5</sup> L'Espace Public est la salle de spectacle de la concentration en art dramatique. Elle est munie d'équipement professionnel et possède une capacité de 120 places.

Depuis 1993<sup>6</sup>, la concentration art dramatique de l'école Armand-Corbeil a vu plusieurs générations d'élèves. Aujourd'hui, cette école accueille environ deux mille étudiants, dont près de trois cents jeunes, de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, sont inscrits au programme de concentration en art dramatique. Ce sont les finissants de ce programme qui ont volontairement participé à notre projet *Sur les traces de l'absence*. Le groupe choisi était constitué d'une trentaine d'élèves. Ces jeunes avaient, en moyenne, 16 ans durant l'année scolaire où ils ont été impliqués dans cette recherche. Par ailleurs, nous étions aussi leur enseignante durant cette année scolaire, alors que la création liée à ce mémoire était, du même coup, leur dernière production dirigée dans le cadre de leur formation au sein de la concentration de l'école Corbeil. Ajoutons que, étant très impliquée au département d'art dramatique de l'école, les autres niveaux de la concentration, soit les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire, ont été invités à l'université du Québec à venir assister à la création *Sur les traces de l'absence* où une activité d'appréciation a suivi la représentation. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

L'infrastructure et les locaux du département d'art dramatique sont adaptés à l'enseignement du théâtre et permettent le type de recherche que nous y avons menée. Les salles de répétitions et les ateliers de travail sont équipés d'un matériel varié et abondant (chaîne stéréophonique, caméra vidéo, masques, costumes, accessoires, praticables, etc.). Les équipes de direction et d'enseignants de cette école ont été réceptives aux travaux que nous y avons effectués. Nous avons d'ailleurs intégré notre exploration sur la présence à notre enseignement hebdomadaire. Ainsi, sans se dérouler dans un milieu scolaire particulièrement privilégié sur les plans économique et culturel, nous reconnaissons que l'aspect pratique de notre étude a pu se faire dans un milieu exceptionnellement fertile. Le fait d'avoir effectué notre recherche au sein d'une concentration et dans un milieu si réceptif nous a permis d'aller beaucoup plus en profondeur avec les élèves que si nous avions fait la même démarche au sein d'un programme régulier dans une autre école.

---

<sup>6</sup> Nous sommes une des pionnières de ce programme où nous œuvrons depuis 1993.

### 3.4 La contribution des élèves à l'élaboration d'un entraînement en art dramatique

Comme nous l'avons exposé, le lien entre la présence scénique et la formation d'un corps théâtral a été démontré de différentes façons par des théoriciens et des praticiens. Notre objectif était donc de développer une approche de l'enseignement de l'art dramatique qui favorise un engagement corporel. Nous avons cru qu'un entraînement était nécessaire pour y arriver afin d'amener les jeunes à utiliser leur corps de manière *extra-quotidienne*. Cela nous a semblé concevable dans le cadre de la formation de l'école Armand-Corbeil. En outre, dans le programme du MELS, il est aussi suggéré de varier les stratégies et les moyens corporels dans les situations d'apprentissage. Ces moyens n'y sont pas définis et c'est ce vide que notre recherche visait à combler. De plus, une approche corporelle pour l'apprentissage du théâtre chez les adolescents a l'avantage d'être tangible puisque le corps devient l'objet d'attention et une matière concrète à travailler. L'approche stanislavskienne, qui n'est pas à écarter, est plus traditionnelle et on y fait souvent référence en interprétation. Cependant, cette approche est plus psychologisante<sup>7</sup> et par conséquent plus abstraite pour des adolescents. En outre, comme les travaux de Barba ont démontré qu'il semble y avoir un lien entre un corps mobilisé et la présence nous avons voulu accorder au corps une place toute particulière dans notre stratégie. Nous reconnaissons, cependant, qu'il n'existe pas de voie unique pour initier les jeunes au théâtre et la multitude des approches n'est pas exclue.

Chaque enseignant a des choix à faire selon le milieu où il œuvre. Loin de nous l'idée d'imposer une série d'exercices à employer comme un procédé magique. Les choix des pédagogues sont tributaires de leur repère culturel, de leur expérience du théâtre et de leur savoir-faire artistique et pédagogique. Or, comme nous l'avons démontré, un entraînement de base pour des apprentis acteurs au secondaire, comme étape préalable à l'interprétation et à la création théâtrale, serait souhaitable, peu importe la technique ou le style de jeu abordé par l'enseignant. Cet entraînement devrait, a priori,

---

<sup>7</sup> Approche qui est souvent appelée approche psychologique avec le superobjectif, la mémoire affective, la mémoire sensorielle et le « si » magique. Constantin Stanislavski, *La construction du personnage*, Pygmalion, 1984.

développer des habiletés psychophysiques que nécessite l'apprentissage d'un art scénique qui est pratiqué en groupe.

#### 3.4.1 Premier temps : le corps en formation

« Le corps en formation » est le premier temps pédagogique du modèle que nous avons développé. C'est le moment où l'entraînement constitue la préoccupation principale du pédagogue. Cette période d'entraînement est constituée de séquences de mouvements inventés par un groupe. Ainsi, les élèves ont été invités à réfléchir et à constituer des exercices qui engageaient leur corps et leur esprit dans l'ici et maintenant afin de se constituer un entraînement. Nous leur avons soumis quelques repères pour créer des séquences de mouvements qui avaient des caractéristiques spécifiques. Nous avons précisé que nous souhaitions un échauffement qui rappelle les *principes-qui-reviennent* tels que décrits par Barba : des exercices qui permettent une concentration dans un contexte de grand groupe, une élévation du déploiement de l'énergie, une utilisation du corps qui implique le tronc, un certain nombre de mouvements qui engage le poids du corps vers des *équilibres de luxe* et, finalement, des séquences de mouvements que nous pouvions découper en plus petites partitions. Ce découpage permettait de retravailler certains passages en y ajoutant des principes sous-jacents à la technique du mime corporel. C'est à partir d'actions de la vie de tous les jours et d'une étude approfondie du déroulement de ces actions que les élèves devaient créer un enchaînement qui allait devenir leur entraînement de base. Nous y avons parfois ajouté des textes en modifiant le rythme et le volume de la voix alors que l'amplitude et les nuances énergétiques, durant l'exécution des séquences de ces actions, s'en trouvaient affectées. Il a été de notre ressort, alors, de juger des caractéristiques que possédaient ces jeux-exercices présentés par les élèves et d'observer si les habitudes corporelles quotidiennes s'effaçaient peu à peu au profit de l'apparition d'un corps plus mobilisé, tonique et, par conséquent, plus scénique.

Ainsi, notre façon d'explorer, de chercher et de voir ce qui pouvait constituer le premier temps d'un tel entraînement amenait les participants à être tour à tour créateurs d'exercices, acteurs actifs et spectateurs attentifs. Les retours réflexifs sur les relations établies entre leurs sensations proprioceptives d'exécuteurs et leurs perceptions d'observateurs ont constitué un de nos procédés. Si pour Decroux le corps est au cœur de l'acte théâtral, pour les constructivistes l'apprenant est l'acteur principal de son savoir. C'est dans cet esprit que les élèves ont exploré des partitions de mouvements qui s'inspiraient d'actions simples de la vie de tous les jours, pour ensuite les modifier dans le but d'en constituer des exercices que nous allions répéter plusieurs fois par semaine tout en poursuivant le programme de la concentration.

Nous nous sommes aussi inspirée des verbes d'action pour trouver les activités qui allaient constituer nos exercices d'entraînement. Marcher, courir, s'arrêter, attendre, s'asseoir, regarder des points fixes, prendre et déposer des objets, toucher ou regarder ses partenaires de jeu, se coucher, se lever, s'évanouir, s'éveiller sont des exemples d'actions autour desquelles l'entraînement s'est peu à peu développé. Les élèves inventaient les séquences, « le faire », alors que nous dirigeons « le comment ». Cependant, chacun savait que nous nous efforcions de développer une façon codifiée de faire ces actions. Tout en cherchant la justesse, nous cherchions aussi à effacer les habitudes corporelles quotidiennes pour accéder à un corps souple et disponible, mais *extra quotidien*. Nous avons travaillé en « nettoyant » ces actions de la vie de tous les jours pour les rendre plus simples et sans parasites ou, au contraire, en les amplifiant afin de mettre le corps en alarme. À titre d'exemple, une séquence de mouvements pouvait amener à se pencher pour saisir un accessoire qui était au sol, mais l'acteur devait s'arrêter au milieu de sa course, au moment où c'est le plus exigeant pour maintenir une immobilité et un équilibre. L'ensemble du corps devait alors garder sa tonicité. Durant les moments d'arrêt, les observateurs mentionnaient certaines parties du corps qui semblaient sans vie afin que l'acteur en prenne conscience et ajuste le degré d'énergie et de tonicité dans cette partie du corps oubliée. Un autre moyen d'enlever au corps son apparence quotidienne consistait à ponctuer l'action d'arrêts

prolongés afin de faire apparaître des immobilités statuariques. Ce procédé rappelle aussi les principes du mime corporel. Puis, en ajoutant des départs soudains, des retours à l'action avec des pulsions plus fortes que dans la vie de tous les jours ou avec des ralentis, ou en ajoutant des accélérations ou des décélérations, nous voulions, par ces procédés, rendre l'acteur plus habile à faire des actions de tous les jours, mais d'une manière inhabituelle et avec une tonicité *extra-quotidienne*. Bref, toute cette étape fut caractérisée par la recherche d'un entraînement basé sur des mouvements de la vie de tous les jours pour inciter le corps à perdre sa façon quotidienne et habituelle d'exécuter ces actions. Nous avons appelé ce premier temps du travail théâtral le temps de l'entraînement, l'étape *du corps en formation*.

#### 3.4.2 Deuxième temps : le corps en jeu

Cette portion de l'entraînement est conçue en fonction du contenu de formation ou des textes qui sont à interpréter. Ici, les élèves sont dans l'exploration du jeu théâtral, d'une technique, ou dans l'exploration des séquences scéniques qui feront partie de présentations à venir. Les participants devraient être en mesure, même s'ils sont dans une étape d'exploration ou de création, de retrouver rapidement les chemins moteurs d'un corps théâtral ample, dilaté capable d'avoir une tonicité scénique. Comme ce corps théâtral est déjà échauffé, nous supposons qu'il garde ses qualités scéniques lorsque l'élève est en jeu ou en exploration.

En ce qui nous concerne, à l'étape de l'élaboration de notre création, nous avons fait des explorations à partir d'extraits d'un texte de Peter Handke, *À l'heure où nous ne savions rien l'un de l'autre*. Dans ce texte dramatique, il n'y a pas d'histoire linéaire, ni de dialogue. Il n'y a qu'une longue didascalie qui peut être dite par un ou des acteurs-narrateurs. Le texte permet de faire entrer et sortir des personnages hétéroclites. Le lieu de l'action est une place publique. Cela pourrait être n'importe quelle place et par conséquent, les individus qui la traversent sont des plus divers. Nous avons exploré ce texte en marquant le sol de notre salle de répétition avec une plantation qui venait

structurer l'espace. Nous avons établi trois espaces, trois carrés un dans l'autre. Il y avait un carré assez vaste, au centre, un plus grand encore tout autour du premier, puis un dernier encore plus grand qui servait de zone d'observation. Ainsi, le premier carré à l'intérieur, représentait à la fois une place publique, mais aussi la scène. Dans cet espace, allaient être joués les personnages décrits dans les didascalies.

Le deuxième espace, un autre carré, toujours marqué au sol par la plantation, a été constitué ainsi afin de donner une aire de jeu au narrateur et une aire d'attente aux acteurs. Nous avons voulu que cet espace d'attente soit visible pour les spectateurs. Ce moment, où l'acteur ne représente pas encore un personnage, sans pour autant adopter son comportement quotidien, nous avons jugé que nous devions le rendre apparent. Nous avons décidé de lui donner une importance en lui accordant un espace dans l'organisation scénique. L'exploration de cette notion où « l'artiste scénique ne représente pas encore un personnage » a été concluante dans l'étape du travail théâtral que nous appelons « le corps en jeu ». C'est durant cette étape de travail que les élèves ont semblé comprendre ce que nous cherchions à développer. Nous l'avons fait en accordant une place de choix aux trois corps identifiés, soit le corps quotidien, le corps pour la scène, puis le corps qui devient personnage dans une fiction. Ces explorations prenaient place dans une l'organisation spatiale réfléchie. Dès lors, nous savions que cette composition de l'espace était la particularité autour de laquelle tout le spectacle de *Sur les traces de l'absence* allait s'articuler.

Enfin, le troisième lieu, lui, correspondait à une aire d'attente encore plus à l'extérieur. Cette zone équivalait à une position qu'un acteur adopte lorsqu'il est en salle de répétition et qu'il regarde jouer ses partenaires, alors qu'il n'est pas encore impliqué dans la scène. Ces trois espaces, pour l'acteur, allaient devenir une caractéristique de la scénographie de notre création : un espace assis à l'écart de la scène où l'acteur a son comportement quotidien en attente d'aller en coulisse, un espace où l'acteur est en scène, avec un corps scénique, mais sans exprimer ou composer un personnage. Puis, enfin, un espace où le personnage se crée et où le corps devient fictif.



Dans cette étape du travail, nous avons aussi exploré plusieurs autres extraits, mais toujours dans l'intention de trouver un corps *extra quotidien* pour interpréter le sens premier du texte. Enfin, notre intention de montrer les trois corps dans ces trois espaces est demeurée constante jusqu'à la fin de notre démarche. Nous avons choisi d'explorer, principalement, des textes d'auteurs contemporains ludiques et accessibles aux jeunes. Handke, Tardieu et Fassbinder ont été les principaux auteurs à partir desquels un montage a été composé. Des extraits des didascalies de *À l'heure où nous ne savions rien l'un de l'autre* ont été sélectionnés et insérés au montage afin de permettre les entrées et les sorties des personnages liés aux extraits des différents auteurs cités plus haut.

### 3.4.3 Troisième temps du travail théâtral : le corps en scène

À cette étape du processus, l'acteur est en salle et prêt à présenter une œuvre, sur scène, devant un public. C'est pourquoi nous appelons cette phase de travail « le corps en scène ». Tout le travail porte sur la préparation au spectacle et à l'adaptation de ce qui a été fait en salle de répétition en fonction de l'espace de représentation. L'acteur est à la veille de livrer sa performance. L'entraînement se modifie afin de préparer l'acteur à nuancer son jeu aux caractéristiques du lieu où se dérouleront les présentations. En effet, un acteur doit apprendre à ajuster rapidement son instrument en fonction de la grandeur de la salle et de la configuration de celle-ci. Jouer dans un théâtre de poche de cinquante places n'exige pas le même type de jeu que jouer dans une salle de huit cents places avec des spectateurs au parterre et aux balcons. Dans le cas qui nous concerne, les acteurs présentaient *Sur les traces de l'absence* au studio théâtre Alfred-Laliberté de l'UQAM dont la configuration des gradins allait permettre d'accueillir près de trois cents spectateurs. Pour aider les jeunes à vivre cette étape de travail, nous avons dû organiser des répétitions dans la salle de spectacle, afin de leur permettre de transposer en salle de diffusion leur savoir-faire acquis en salle de répétition. Pour ce faire, le groupe, composé d'une trentaine d'acteurs adolescents, a dû se déplacer à quelques reprises entre Terrebonne et Montréal. De plus, pour maximiser notre travail dans la salle de spectacle, le groupe a logé aux résidences étudiantes de l'UQAM à quelques reprises.

Durant les heures de répétitions, nous avons adapté certains exercices d'échauffement de notre entraînement de base afin de préparer les élèves à jouer dans cette salle. Nous avons considéré deux éléments pour modifier quelques exercices. Nous avons tenu compte du fait que les acteurs allaient jouer avec du public sur trois côtés. Cet élément de théâtralité était un choix. D'autre part, les gradins du studio théâtre offrent aux spectateurs une vue en plongée sur les acteurs. Cette disposition des gradins ne nous laissait, quant à elle, aucun choix. En ce qui concerne le rapport entre la scène et salle sur plusieurs côtés, nous n'avons pu que l'effleurer dans la mise en espace du montage des extraits. L'expérience, l'âge des acteurs et le temps dont nous disposions ne nous ont pas permis d'exploiter cet aspect du jeu de façon aussi approfondie que nous l'aurions souhaité. Cependant, les exercices qui constituaient notre rituel d'échauffement ont été refaits par les acteurs, dans la salle de spectacle, en ayant à l'esprit qu'ils seraient vus sur trois côtés. Ainsi, le fait qu'ils seraient vus de profil, de dos et de face durant les représentations, est resté à l'esprit des jeunes durant tout le travail. Cependant, nous avons préféré élaborer une mise en espace du montage des extraits en privilégiant surtout le public en frontal.

En ce qui concerne la vue en plongée que commande la disposition des gradins, nous avons travaillé à relever le regard des acteurs vers le haut par une légère élévation du sternum. Un redressement du tronc a permis aux acteurs d'ajuster leur regard pour qu'il se pose au-dessus de la ligne l'horizon aux moments des adresses directes au public. Nous avons à faire ce travail parce qu'en effet, la nature des textes choisis comportait un bon nombre de missives à dire au public et faisait tomber, du même coup, le quatrième mur.

### 3.5 La création de *Sur les traces de l'Absence*

*Sur les traces de l'absence* est un essai scénique sur la présence de l'acteur. Cette création se destinait à donner la possibilité aux jeunes de jouer un montage d'extraits, tout en rendant visibles les différents corps dont nous avons fait mention plus haut.

Nous voulions amener les élèves à délaisser leurs habitudes physiques quotidiennes pour adopter un corps scénique qui capte l'attention des spectateurs en faisant de ce procédé l'esthétique même de notre création. Le corps se transformant dans différents espaces sous le regard des spectateurs a donc été la matière première de la présentation. Le montage de textes, quant à lui, est demeuré un prétexte et il a été constitué d'extraits du répertoire contemporain. Notre proposition comportait aussi des éléments de théâtralité. La scénographie, la lumière, le son et les costumes ont fait l'objet de conceptions au sein d'une équipe de production. C'est sous forme de tableaux et par des rituels exacerbés que les passages de la personne quotidienne à l'acteur, de l'acteur au personnage, du personnage qui bouge au personnage qui parle, s'opéraient à la vue des spectateurs. Pour ce faire, les acteurs se transformaient sous nos yeux en faisant disparaître les traces de leur individualité. Ils investissaient la scène parfois en grand groupe, en petit groupe, en solo, en duo ou en trio. Puis, en transformant des actions de tous les jours en véritables partitions scéniques, ils envahissaient l'espace et l'imaginaire des spectateurs en faisant émerger une fable et des personnages en action. Dans notre proposition scénique, la dramaturgie émergeait des corps dans l'espace.

Tout au long de la présentation, des ruptures de jeu venaient ponctuer le déroulement pour mettre en relief les comportements scéniques adoptés par les acteurs. On les voyait décrocher subitement ou lentement, reprendre leur manière quotidienne de bouger puis reconquérir leur territoire : le corps, la scène et les regards captifs (nous l'espérons) des spectateurs. Tel un jeu de blocs avec lesquels on peut construire et déconstruire, l'alternance du montage et du démontage du jeu permettait de passer du réel à l'artificiel, et vice versa, jusqu'à ce que la vie scénique triomphe.

Les actions faites par les acteurs pour faire disparaître leur individualité et leur manière quotidienne de bouger au profit de la personne scénique, puis du personnage, constituaient les éléments que nous voulions mettre en relief.

### 3.5.1 La configuration spatiale

En fond de scène, il y avait un cyclorama afin de permettre des effets d'éclairage en contre-jour. Nous souhaitions pouvoir créer des tableaux vivants où les silhouettes des acteurs devenaient le centre de l'attention. Nous voulions découper les corps. Devant cette toile blanche se dressait une scène architecturée, dépouillée, offrant de grands espaces. Cette structure était constituée de différents paliers et des escaliers permettaient aux acteurs d'accéder aux praticables aux niveaux plus élevés. Une des surfaces offrait un plan incliné pour altérer l'équilibre des acteurs. De chaque côté, de plain-pied, des zones libres permettaient la circulation des interprètes autour de la structure tout en offrant la possibilité d'avoir des moments d'attente et de changements à la vue des spectateurs. Les acteurs étaient visibles du début à la fin de la représentation. Les spectateurs étaient placés sur trois côtés (voir app. A).

### 3.5.2 L'éclairage et le son

Sans être un élément de première importance, la lumière permettait de mettre les corps en évidence. Au début de la présentation, la couleur de la lumière suggérait une atmosphère plus froide qui s'est peu à peu réchauffée jusqu'à l'obtention d'une ambiance chaude et explosive. La scène finale s'est déroulée devant un cyclo en feu symbolisant le paroxysme d'un crescendo soigneusement orchestré (voir app. B).

La conception sonore ne constituait pas une composante fondamentale de notre création. Toutefois, une trame musicale soutenait l'action et permettait de ponctuer les tableaux pour en faciliter l'enchaînement.

### 3.5.3 Les costumes et les accessoires

Dans cet essai scénique, le costume était au service du propos en présentant des personnages génériques symbolisant l'aspect *pré expressif* au sens où Barba l'entend.

Ainsi, sans être en vêtements de la vie de tous les jours, les acteurs portaient des chemises et des pantalons qui avaient fait l'objet d'une patine grise permettant de neutraliser le vêtement sans suggérer de personnages particuliers. Les costumes de scène légèrement ajustés permettaient de deviner les corps tout en offrant une neutralité et une liberté d'action. Des éléments de costume ou des accessoires ont été ajoutés lorsque les acteurs passaient de l'être scénique au personnage. Sans être au cœur de cet essai, les costumes devaient tout de même permettre de faire disparaître l'identité de chacun. Une lettre de l'alphabet a été tracée sur le haut des costumes. Ainsi, le « A » faisait son entrée, suivi du « B » et ainsi de suite. Cette identification symbolisait la dépersonnalisation de l'individu. De plus, chaque lettre nous rappelait les pistes et le langage disciplinaire que nous avaient inspirée Barba et Decroux tout au long des étapes du *corps en formation* et du *corps en jeu* (voir app. C).

Par exemple le personnage « A » signifiait les alarmes musculaires, le « B », le bios scénique, le « C », le corps fictif, etc. Une des premières scènes de la création s'employait à présenter les personnages et à annoncer au public la signification des lettres peintes en rouge sur les chemisiers des acteurs (voir app. D)

#### 3.5.4 La coiffure et le maquillage

La coiffure et le maquillage ont aussi fait l'objet d'un traitement particulier. L'intention première était de faire disparaître les traits du visage et la chevelure de la personne afin de les neutraliser. Ainsi, toutes les têtes des acteurs, le visage, les cheveux et les bras compris, ont été peintes en gris de façon à faire disparaître toutes traces de quotidienneté et d'individualité (voir app. E).

#### 3.5.5 Les composantes fondamentales du travail

Finalement, les composantes les plus importantes sur lesquelles cet essai scénique devait être évalué étaient la mise en action et en espace des corps dans un univers scénographique qui favorise la présence de l'acteur. Les éléments de la théâtralité et

l'esthétique de ce spectacle devaient soutenir le propos de notre étude même s'ils étaient de moindre importance. Comme *Sur les traces de l'absence* se voulait une création sur l'apprentissage du comportement scénique qui favorise la présence, la direction des acteurs et les choix esthétiques devaient être en conformité avec l'ensemble de la problématique de notre recherche (voir app. F).

La dernière composante de notre projet constituait l'animation d'une activité d'appréciation que nous avons effectuée à la suite de la première de *Sur les traces de l'absence*. Le spectacle a été présenté en matinée scolaire le 23 mai 2009 à 10 h 30 devant les élèves de la concentration art dramatique de l'école Armand-Corbeil<sup>8</sup>. Une discussion, que nous avons animée, a suivi la représentation. Elle se voulait informelle, mais cherchait à recueillir des commentaires à chaud, les plus spontanés possibles. L'idée était de faire jaillir les premières impressions. Nous portions d'ailleurs une attention particulière aux mots que les jeunes spectateurs allaient utiliser pour livrer leur première réaction. En bref, soulignons qu'après avoir été déroutés par le caractère non linéaire de la présentation, les spectateurs ont tous porté leurs commentaires sur la qualité des corps en scène. Ce jeune public parlait de tonus, de l'espace, de l'énergie. Nous avons su, du coup qu'ils avaient, à leur façon, décodé le propos de notre recherche. Ils parlaient, sans le savoir, de présence scénique. Les membres de notre comité d'évaluation étaient présents à cette représentation et ont donc été témoins de cette activité d'appréciation. Nous souhaitons qu'ils entendent les commentaires des spectateurs et qu'ils portent attention à la nature des mots que les jeunes allaient spontanément choisir pour parler de ce qu'ils venaient de voir. Nous en gardons un souvenir marquant.

Le travail sur le terrain, les ateliers d'exploration, l'élaboration de la création avec des élèves du secondaire ainsi que la mise en contact du milieu scolaire avec le milieu universitaire se voulaient l'aboutissement de cette étude. Nos mentors théoriques ont

---

<sup>8</sup> Pour ce faire, nous avons organisé le déplacement d'une équipe d'une vingtaine d'enseignants de cette école, qui encadrerait les trois cents élèves répartis dans huit autobus scolaires, entre Terrebonne et l'UQAM.

surtout été Barba et Decroux. Nous avons fait le pari qu'ils allaient contribuer à l'enrichissement de notre pédagogie et répondre, en partie, au questionnement qui nous a menée à *Sur les traces de l'absence*. Au début de notre processus, nous étions dans le doute. Il a fallu traverser les trois temps de notre travail théâtral de façon empirique, à tâtons, en impliquant les élèves acteurs dans cette recherche, avant d'entrevoir un résultat satisfaisant. Ce fut fascinant de voir les élèves prendre plaisir à modifier leur façon quotidienne de bouger et de développer leur comportement scénique. Nous étions en entraînement, nous étions, peu à peu, en route vers l'art de l'acteur. Les effets du travail effectué avec les adolescents, au cours de leur année scolaire, se sont surtout révélés au moment des représentations. C'est uniquement à ce moment que nous avons pu affirmer que les acteurs, dans l'espace, soumis aux regards des spectateurs, avaient un comportement scénique qui favorisait l'attention. Sans que nous le sachions, *Sur les traces de l'absence* était une création qui a révélé toute sa force d'attraction en entrant en contact avec l'auditoire. La raison en est simple, notre principal partenaire de jeu, le public, était enfin là. Dans un espace scénographique favorisant la présence, une trentaine d'acteurs adolescents ont joué un montage de textes contemporains devant des centaines de jeunes aux regards assurément captifs.

## CONCLUSION

Cette étude intitulée « Le corps en formation, en jeu, en scène : un apprentissage du comportement scénique avec des adolescents du secondaire » a pris la forme d'un mémoire et d'une création. Le document écrit, que nous concluons ici, se conçoit et se comprend surtout comme un outil d'accompagnement à la création *Sur les traces de l'absence*. Ce projet de recherche, à la fois théorique et pratique, avait pour but d'étudier le jeu de l'acteur au moment où il est en représentation. Ce document ne constitue que les traces écrites de cette étude. C'est peu. Ce que nous comprenons maintenant de la présence sur scène est davantage inscrit dans le corps des acteurs qui ont bien voulu participer à notre recherche, de même que dans la mémoire des spectateurs qui ont assisté à notre création. C'est pourquoi, à notre sens, *Sur les traces de l'absence*, instant éphémère, est le véritable témoin de notre démarche et de la toute nouvelle compréhension que nous avons du comportement scénique.

Notre désir était de mieux nous outiller pour l'accomplissement de notre travail d'enseignante en art dramatique. Nous souhaitions mieux saisir la question de la présence de l'acteur en action devant les spectateurs. L'étude théorique, qui a précédé notre exploration pratique avec un groupe de trente adolescents, nous a infligé un vertige. La nature insaisissable de notre sujet, la présence scénique, nous a menée à une bataille avec les mots. Il fallait choisir des mots pour nommer ce que l'action vivante du corps des acteurs en scène avait d'indicible. Ce fut là notre principale difficulté à laquelle il a fallu ajouter que notre expertise se situait de côté de l'oralité. Nous venions de passer les vingt dernières années, en action, en classe, avec des jeunes à faire du théâtre. Soudainement, nous nous retrouvions dans l'univers de la réflexion sur l'action, de l'analyse du jeu et de la rédaction sur l'agir scénique. Or, si le passage de la réflexion à la rédaction fut une difficulté, notre expérience pratique fut notre force tout au long de l'étude théorique de notre sujet. Nos lectures sur la formation de l'acteur, sur son entraînement ainsi que sur la présence scénique étaient suivies d'analyses réflexives nourries par des années de pratique. Les écrits de Stanislavski, Grotowski, Decroux, Lecoq, Barba, que nous avons revisités, ont été filtrés par notre



expérience sur le terrain. Au fil de nos lectures, nous avons vu défiler les centaines d'élèves que nous avons connus dans nos classes au cours des deux dernières décennies.

Malgré toute notre préparation théorique et l'expertise que nous possédions, les explorations pratiques, afin de constituer un entraînement de base pour jeunes acteurs, furent parsemées de doutes. L'élaboration de notre création fut intuitive et nous avons progressé de façon empirique. Nous avons mené cette aventure et dirigé les jeunes acteurs en laissant Barba et Decroux opérer en nous. Ils furent véritablement nos principaux phares. Nous sommes demeurée étonnée de l'ampleur qu'a prise *Sur les traces de l'absence*. Cette création venait corroborer notre hypothèse de départ.

Notre intuition d'artiste pédagogue est dorénavant plus orientée, notre langue de travail s'est précisée et notre action en classe plus éclairée. Malgré cela, nous demeurons vigilante. Nous ne pouvons pas appliquer une pédagogie de l'art théâtral de façon mécanique et répétitive. Notre travail demande une sensibilité aux groupes avec lesquels nous cheminons. Il nous amène à œuvrer avec des collectifs différents, c'est pourquoi les exercices qui constituent un entraînement peuvent être efficaces dans un contexte et s'avérer l'être moins dans un autre.

Le sujet est passionnant et inépuisable. C'est la raison pour laquelle nous désirons poursuivre nos recherches sur une approche corporelle de l'enseignement de l'art dramatique et sur ce moment où acteurs et spectateurs se retrouvent ensemble dans un même lieu. Cet instant nous semble être l'essence de l'art théâtral. Comme si être tous ensemble, autour d'un projet artistique, nous rendait plus humains. En cette aire de modernité, où la présence à notre écran d'ordinateur prend parfois le dessus sur la coprésence vivante des êtres humains rassemblés, il nous semble d'autant plus important d'être réunis autour de projets collectifs. Soudain, notre métier prend une nouvelle importance. Il est donc impératif de former des enseignants en art qui possèdent une conscience aigüe de tous ces enjeux. Nous espérons que ce mémoire création pourra humblement y contribuer.

## APPENDICE A

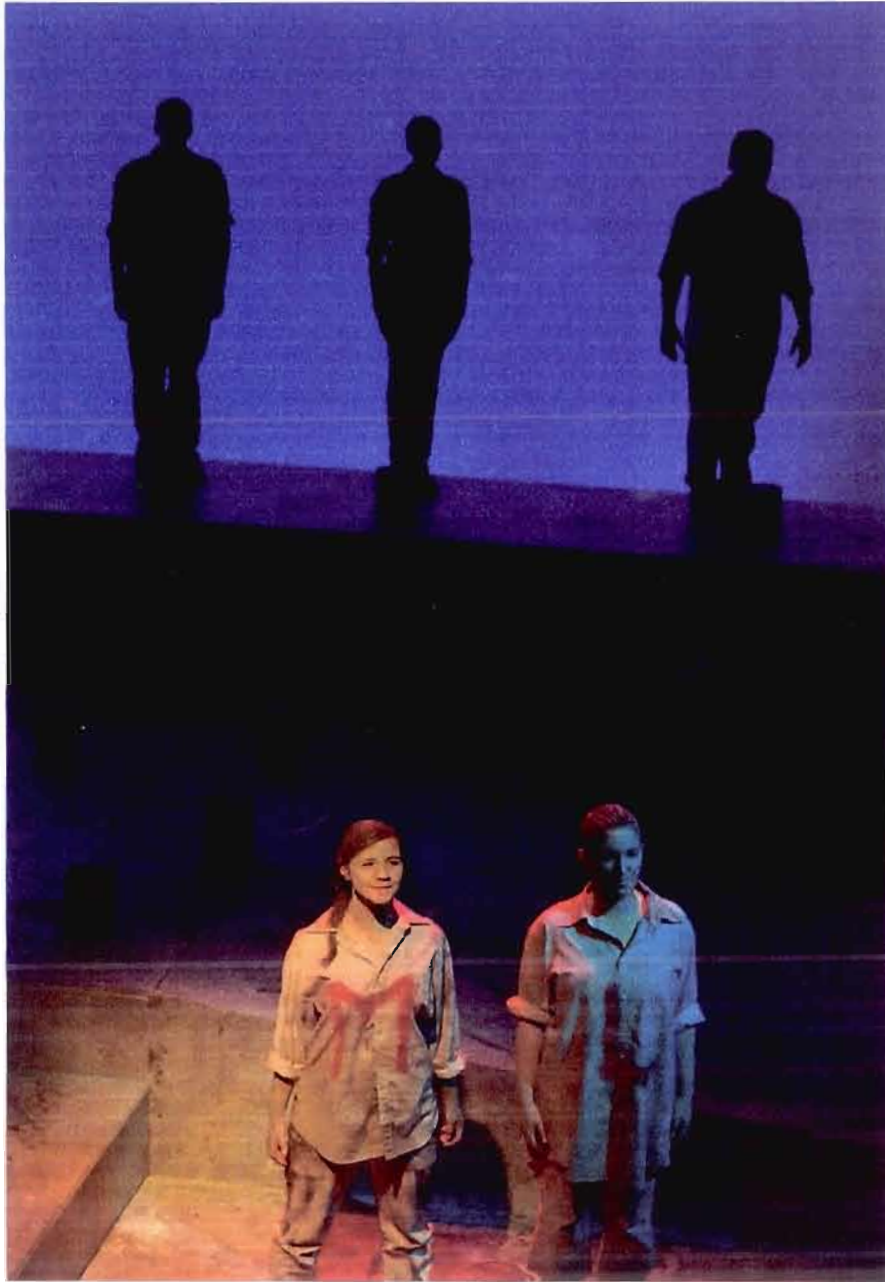
### LA CONFIGURATION SPATIALE



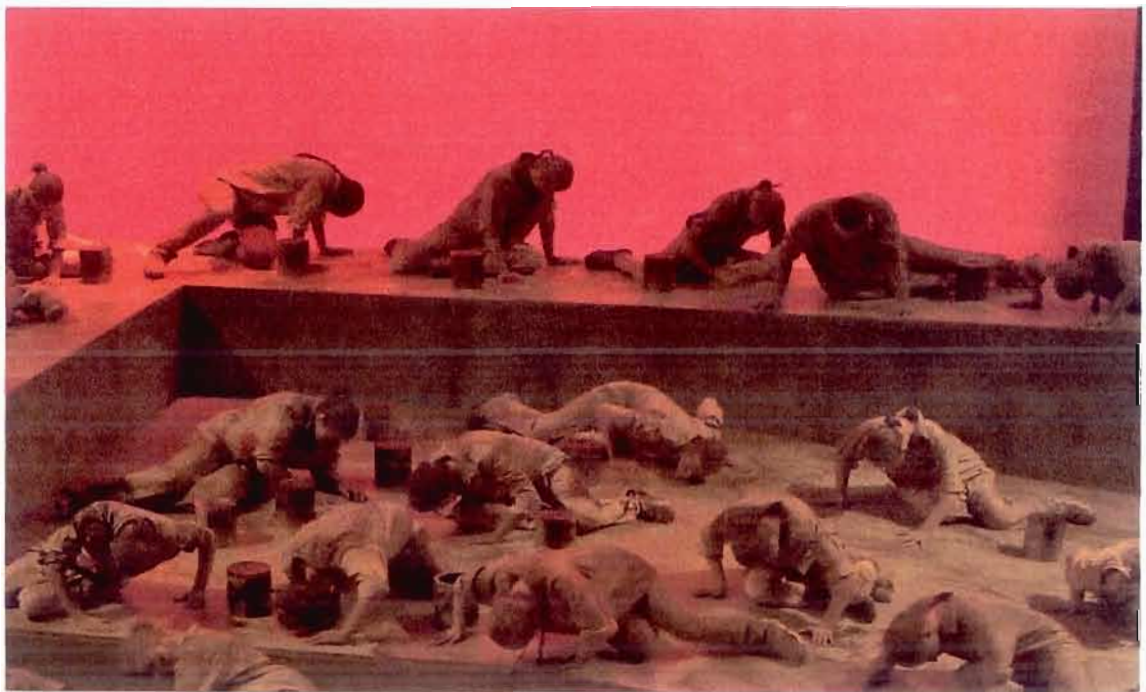
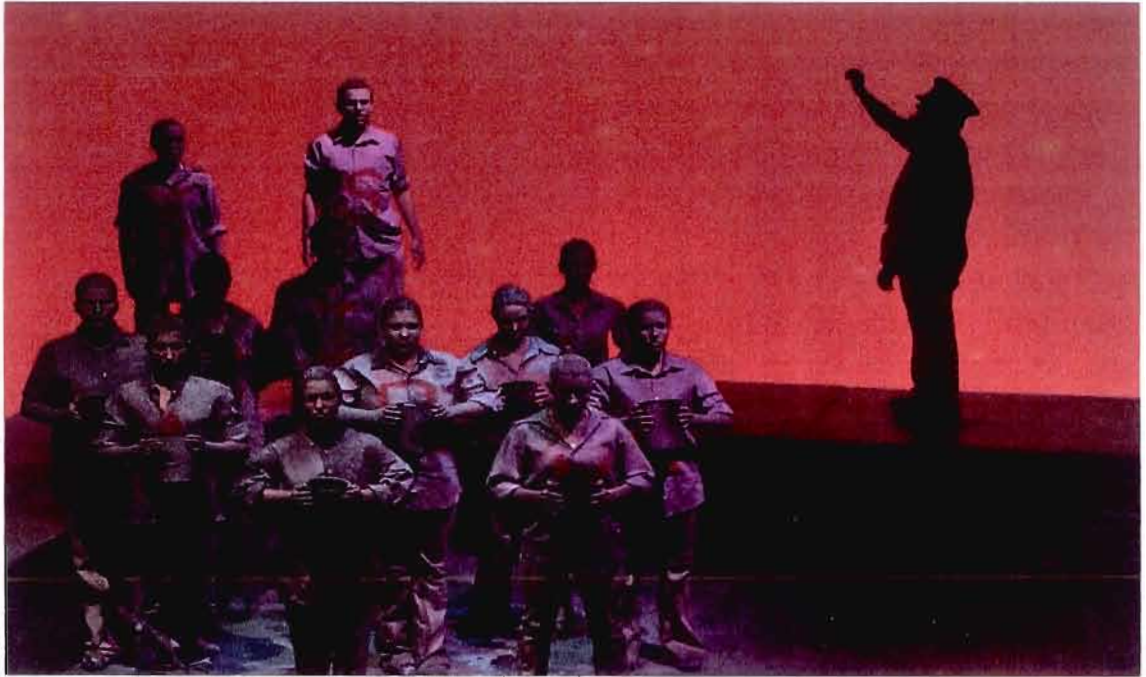
De chaque côté, de plain-pied, des zones libres permettaient la circulation des interprètes autour de la structure tout en offrant la possibilité d'avoir des moments d'attente et de changements à la vue des spectateurs. Les acteurs étaient visibles du début à la fin de la représentation.

## APPENDICE B

### L'ÉCLAIRAGE



L'installation scénographique se dressait devant un cyclorama.  
La lumière permettait de mettre les corps en évidence.



La scène finale s'est déroulée devant un cyclorama rouge symbolisant le paroxysme d'un crescendo soigneusement orchestré.

## APPENDICE C

### LES COSTUMES ET LES ACCESSOIRES



Le costume était au service du propos en présentant des personnages génériques. Les acteurs portaient des chemises et des pantalons qui avaient fait l'objet d'une patine grise permettant de neutraliser le vêtement sans suggérer de personnages particuliers. Une lettre était peinte en rouge et représentait les principes qui avaient marqué notre entraînement.



Des éléments de costume ou des accessoires ont été ajoutés lorsque les acteurs passaient de l'être scénique au personnage dans une fiction.

## APPENDICE D

### EXTRAIT DE LA SCÈNE D'INTRODUCTION DE *SUR LES TRACES DE L'ABSENCE*

*Les acteurs sont en scène et s'échauffent devant le public. Certains le font seuls, d'autres sont deux par deux ou en petits groupes. Ils s'exécutent dans le silence. Une musique supporte l'action. Le personnage Z se détache du groupe et annonce le début du spectacle. Son texte amène les groupes en présence, les acteurs en scène et les spectateurs en salle, à établir le contact, à se voir :*

Personnage Z : Voir le public côté jardin. Pause

*Les acteurs cessent leur échauffement. Ils se placent face au public côté jardin. Changement d'éclairage.*

Personnage Z : Voir le public côté cour. Pause.

*Même jeu des acteurs qui se retournent vers le public côté cour.*

Personnage Z : Voir le public devant. Pause. *Même jeu.*

Personnage Z : Ajouter le tronc. Ajouter une expression soudainement. Soutenir. Revenir au neutre soudainement. Soutenir. S'évanouir lentement, sentir les alarmes musculaires.

*Un spasme des corps se fait sentir pour signaler le départ de cette action. Les acteurs s'évanouissent lentement en prenant le soin de faire leur chute au sol dans un ralenti poétique. Quand tous les personnages-lettres sont au sol, un premier acteur lance la première réplique qui marque le début du spectacle.*

Un acteur-garçon : *Du sol, en relevant la tête.* SUR LES TRACES DE L'ABSENCE, mémoire création de Lucie Tremblay.

Une actrice-fille : *Du sol, en relevant la tête.* Présentation des personnages.

*Chaque personnage-lettre se lève d'un bon pour lancer sa réplique et sortir de scène pour se rendre dans l'aire d'attente qui est visible aux spectateurs. Les répliques qui suivent sont dites en rafales dans un rythme presque trop rapide. Le plateau se vide peu à peu.*

- A : Je suis la lettre A, A pour alarmes musculaires.
- B : je suis la lettre B, B pour bios scénique, le bios scénique est une manière d'être en vie sur une scène.

- C : C, corps fictif, corps transformé pour la scène, mais qui n'est pas encore un personnage
- D : D, don de soi, le théâtre nécessite un don de soi, sans que le soi soit présent.
- E : E, extra-quotidien, façon d'être sur la scène qui n'est pas quotidienne en utilisant...
- É : É, un équilibre de luxe...
- F : et F, des forces antagonistes.
- G : G, gestuelle, manière de bouger propre à un acteur qui est en scène, à un personnage ou à un style de jeu.
- H : H, hors scène. Le hors-scène de notre spectacle n'est pas le prolongement de la scène, mais une réalité où commence le monde réel de références.
- I : I, immobilité. L'immobilité pour la scène est dynamique.
- J : J, pour jeux, jeux de contraste, dans le corps, dans l'espace.
- K : K, kokken : hommes vêtus de noir qui, dans le théâtre nô, sont appelés à jouer l'absence, absence de leur identité propre, absence de personnage. Ce qui a d'ailleurs inspiré le titre de ce mémoire.
- L : L, lieu scénique, terme commode pour décrire les dispositifs polymorphes d'une aire de jeu
- M : M, maximum d'énergie pour le moindre geste.
- N. : N, naturel, être sur scène n'a rien de naturel, au contraire c'est « art » tificiel.
- O. : O, pour opposition, oppositions dans le corps, oppositions entre les personnages, opposition à ma mère.
- P : P, présence : comportement scénique qui capte l'attention des spectateurs
- Q : Q, quotidien, le théâtre n'a rien de quotidien
- R : R, le regard des spectateurs est la matière première du théâtre
- S : S, segmentation du mouvement
- T : T, tension scénique



- U : U, utilisation du corps de manière extra-quotidienne
- V : V, vision, mettre en vision une intention
- W: W...W...eh... I want a be an actor!
- X : X... X... eh...eh....Xiphophore, petit poisson multicolore d'Amérique centrale
- Y : Y, « Yé » temps que ça finisse.
- Z : zut, c'est fini! *Fin de la scène.*

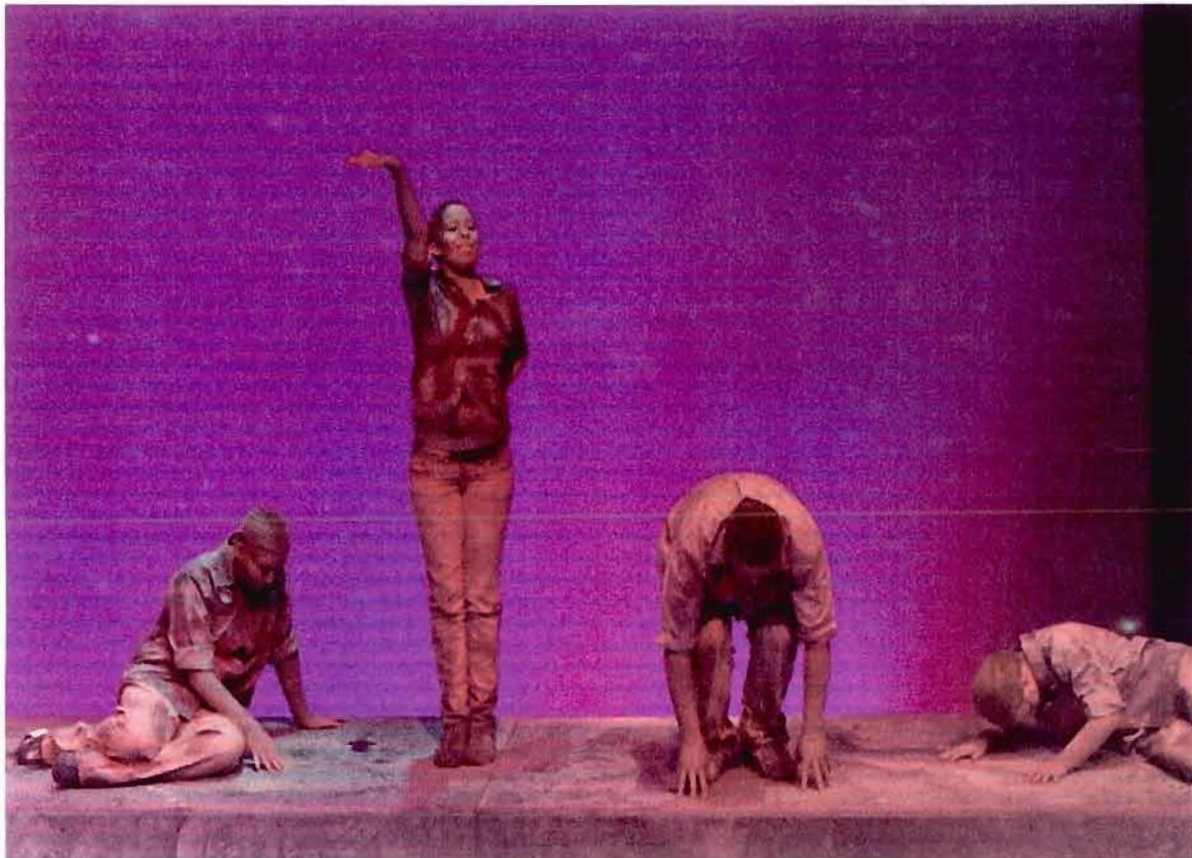
### Échauffement seul



### Échauffement deux par deux

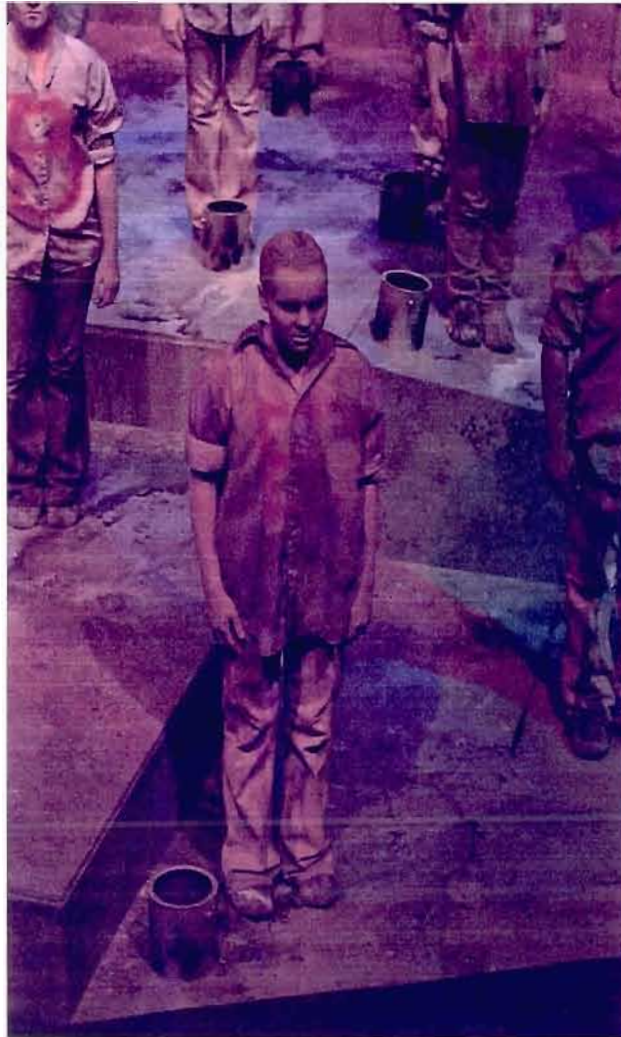


Présentation des personnages : P : présence scénique



## APPENDICE E

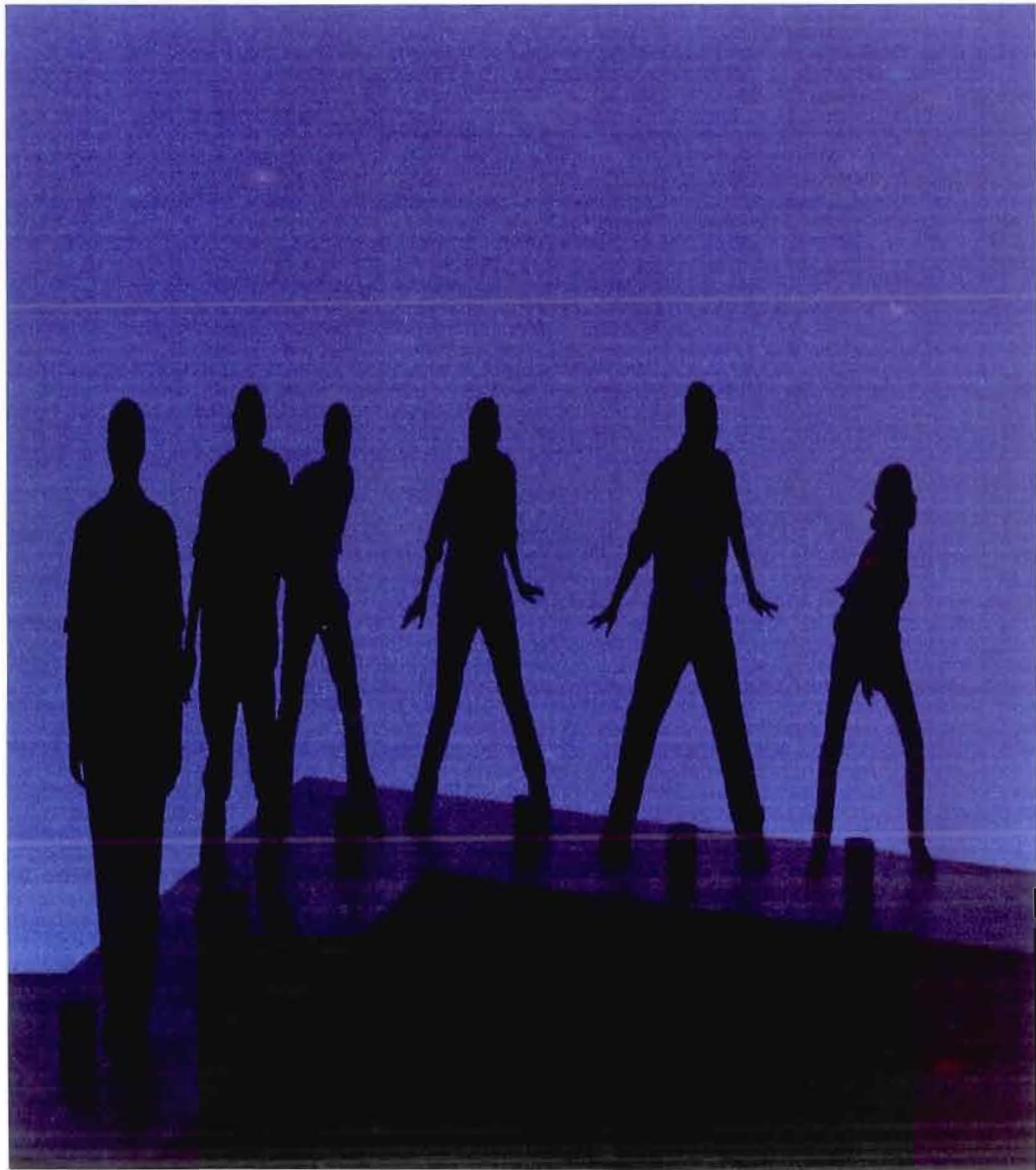
### LA COIFFURE ET LE MAQUILLAGE



La tête des acteurs, le visage, les cheveux et les bras compris, ont été peints en gris de façon à faire disparaître toutes traces de quotidienneté et d'individualité. On voit ici le personnage E, pour équilibre de luxe (Barba).

## APPENDICE F

### LES COMPOSANTES FONDAMENTALES DU TRAVAIL



Les composantes fondamentales du travail étaient la mise en action et en espace des corps dans un univers scénographique qui favorise la présence de l'acteur.

## RÉFÉRENCES

- Alepin, Francine. 1999. « Réflexion sur l'intégration du mime corporel à la formation de l'acteur ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- André, Anne, (dir. publ.). 1998. *La Médiation théâtrale : Actes du 5<sup>e</sup> congrès international de Sociologie du théâtre* ( Mons, Belgique, mars 1997). Carnières-Morlanwelz : Lansman
- Aslan, Odette. 2005. *L'acteur au XX<sup>e</sup> siècle*. Coll. « Les voies de l'acteur ». Vic la Gardiole : L'Entretemps.
- Barba, Eugenio. 1982. *L'Archipel du théâtre*. Bouffonneries / Contrastes. Carcassonne.
- \_\_\_\_\_. 2003 [1993]. *Le canoë de papier : Traité d'Anthropologie Théâtrale*. Trad. de l'italien par Éliane Deschamps-Pria. Coll. « Les voies de l'acteur ». Saussan : L'Entretemps.
- \_\_\_\_\_, Nicola Savarese. 2008. *L'énergie qui danse, Dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Trad. De l'italien par Éliane Deschamps-Pria. Coll. « Les voies de l'acteur ». Montpellier : L'Entretemps
- \_\_\_\_\_. 2004. « Connaissance tacite : Gaspillage et héritage ». Trad. de l'italien par Éliane Deschamps-Pria. In *Les nouvelles formations de l'interprète : théâtre, danse, cirque, marionnettes*, sous la dir. d'Anne-Marie Gourdon, p. 15-27. Coll. « Arts du spectacle ». Paris : CNRS.
- Beauchamp, Hélène. 1992. *Le théâtre dans l'école : Des enseignants en situation*. Valleyfield (Qué.) : Les Presses collégiales du Québec.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Travail théâtral en cours : Des ados parlent du théâtre qu'ils font à l'école secondaire*. Valleyfield (Qué.) : Les Presses collégiales du Québec.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Le théâtre adolescent*. Montréal : Logiques.
- Berge, Yvonne. 1975. *Vivre son corps : Pour une pédagogie du mouvement*. Paris : Seuil.
- Bertrand, Lucie, 1994. « Essai d'élaboration d'une méthode de "coaching" corporel auprès des chanteurs classiques ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- Courtine, Jean-Jacques (dir. publ.) et Georges Vigarello (dir. publ.). 2006. *Histoire du corps, Les mutations du regard, le XXe siècle, Tome 3*. Paris : Seuil.
- Decroux, Étienne. 1963. *Parole sur le mime*. Paris : Gallimard.
- Farcy, Gérard-Denis, René Prédal (dir, publ.). 2001. *Brûler les planches, Crever l'écran, La présence de l'acteur*. Actes du coll. 13 au 15 janvier 2000 à l'Abbaye d'Ardenne, Coll. « Les voies de l'acteur ». Saint-Jean-de-Védas : L'Entretemps.
- Féral, Josette (dir. publ.). 2001. *Les chemins de l'acteur : Former pour jouer*. Montréal : Québec-Amérique.
- \_\_\_\_\_. (dir. publ.). 2001 [1997]. *Mise en scène et jeu de l'acteur. Entretiens*. Vol. I : *L'espace du texte*. Vol. II : *Le corps en scène*. Montréal : Jeu ; Carnières : Lansman.
- \_\_\_\_\_. (dir. publ.). 2003. *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Coll. « Les voies de l'acteur ». Saint-Jean-de-Védas : L'Entretemps.
- Forget, Dominique. 2008. « Parler, c'est un peu voler », in *Inter, magazine de l'université du Québec à Montréal*, vol. 06, no .01.
- Gosselin, P., G. Potvin, J.-M. Gingras et S. Murphy. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 3, p. 647-666.
- Knapp, Alain. 1993. *Une école de la création théâtrale*. Coll. « Cahiers Théâtre/Éducation ». Paris : ANRAT; Arles : Actes Sud.
- Laban, Rudolf von. 1994 [1959]. *La maîtrise du mouvement*. Trad. de l'anglais par Jacqueline Challet-Hass et Marion Bastien. Arles : Actes Sud.
- Lecoq, Jacques, Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias. 1997. *Le corps poétique : Un enseignement de la création théâtrale*. Coll. « Cahiers Théâtre/Éducation ». Paris : ANRAT; Arles : Actes Sud - Papiers.
- Masciotra, D. 2007. « Le constructivisme en termes simples ». *Vie pédagogique*, no 143, (avril-mai), p. 48 à 52.
- Müller, Carol. (dir. publ.). 2000. *Le training de l'acteur*. Arles : Actes sud; Paris : Conservatoire National supérieur d'Art Dramatique.
- Oida, Yoshi, Lorna Marshall. 1998. *L'acteur invisible*. Trad. de l'anglais par Isabelle Famchon. Coll. « Le temps du théâtre ». Arles : Actes Sud.

- Pavis, Patrice. 2006. *Dictionnaire du théâtre*. Armand Colin: Paris.
- Pezin, Patrick. 2002. *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*. Coll. « Les voies de l'acteur ». Saussan : L'Entretemps.
- Pezin, Patrick (dir. publ.). 2003. *Étienne Decroux, mime corporel : Textes, études et témoignage*. Coll. « Les voies de l'acteur ». Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps.
- Proust, Sophie. 2006. *La direction d'acteurs dans le mise en scène contemporaine*. Coll. « Les voies de l'acteur », Vic la Gardiole : L'Entretemps.
- Provencher, Anne-Marie. 1997. « *Justine à son corps défendant : texte dramatique accompagné d'une étude des théories d'Artaud, de Grotowski et de Barba sur le corps théâtral* ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle, domaine des arts, art dramatique*. Québec.
- Richards, Thomas. 1995. *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Trad. de l'anglais par Michel A. Moos. Coll. « Le temps du théâtre ». Arles : Actes Sud.
- Roch, Lucie. 1997. « La méthode des actions physiques dans la direction de jeunes acteurs de niveau collégial ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Ryngaert, Jean-Pierre. 1977. *Jeux dramatiques en milieu scolaire*. Coll. « Textes et non-textes ». Paris : Cedic.
- Spolin, Viola. 1986. *Theatre Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston (Ill.): Northwestern University Press.
- \_\_\_\_\_ 1999 [1963]. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. 3<sup>e</sup> éd. Evanston (Ill.): Northwestern University Press.
- Stanislavski, Constantin. 2000 [1997]. *Notes artistiques*. Trad. du russe par Macha Zonina et Jean-Pierre Thibaudat. Coll. « Penser le théâtre ». Belfort : Circé; Strasbourg : Théâtre National de Strasbourg.
- \_\_\_\_\_ 1984 [ 1938] . *La construction du personnage*. Pygmalion. Paris.
- Strindberg, August. 1964. *Théâtre Cruel et Théâtre Mystique*. Trad. Maurice Gravier. Paris : Gallimard.

Taylor, Charles. 2002 [1992]. *Le malaise de la modernité*. Trad. De l'anglais par Charlotte Melançon. Paris : Du cerf.

Tchekhov, Mikhaïl. 1953. *Être acteur, La technique psychophysique du comédien*. Trad. Par Élisabeth Janvier, Coll. « Art Théâtre et Métier ». Mayenne : Olivier Perrin.