

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELEVER LES TRACES DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE
DE L'ADOLESCENT LORS D'UN PROCESSUS
DE CRÉATION THÉÂTRALE : UN DOCUMENTAIRE ENGAGÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR

KATY BOUCHER

AVRIL 2013

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.»

Pour Laurence, Francesco et Massimo

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, un énorme merci à Carole Marceau, notre directrice de recherche, avec qui nous avons eu un véritable plaisir à échanger. Notre parcours académique n'aurait sans doute pas été aussi agréable sans nos rencontres toutes plus dynamiques les unes que les autres. Son investissement, sa confiance et ses commentaires fort à propos nous ont permis d'optimiser notre façon d'investiguer.

Nous exprimons également notre reconnaissance aux professeures et chargées de cours : Martine Beaulne, Nathalie Derome, Josette Féral, Marie-Christine Lesage pour avoir contribué positivement à stimuler nos réflexions et à renouveler notre pratique d'artiste pédagogue.

Nous ne pouvons passer sous silence la collaboration de Martine Ouellette, spécialiste en art dramatique, ainsi que celle des élèves de la troisième secondaire de la Polyvalente Sainte-Thérèse qui ont généreusement accepté de s'investir dans le projet de création théâtrale.

Mentionnons aussi notre gratitude envers l'équipe-cinéma : Sandrane Ducimetière, Josiane Leblanc-Sirois, Étienne Gagnon et Francis Gagnon qui se sont impliqués de manière bénévole pour la réalisation du documentaire *Ça va de soi!*

Nous tenons également à remercier France Dubois pour ses encouragements constants et sa grande ouverture d'esprit, Denis Boucher et Kim de Marco pour leur soutien moral ainsi que Carole Corriveau pour avoir accepté de mettre à profit ses compétences de linguiste aux fins de notre mémoire.

Merci également à Émilie Jobin pour son amitié réconfortante, sa connaissance de la langue française et pour les séances de travail intenses.

Un merci particulier à Félix de la Durantaye pour avoir su mettre en forme et corriger le présent document.

Enfin, merci à Kenza Afsahi, Émilie de la Durantaye, Francine Dusseault, Ariane Giguère, Marie-Andrée Leblanc, Jacques Lessard, Marie-Claude Toutant, Jean-Sébastien Ricard et aux copains de la maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
L'IDENTITÉ AU XXI ^e SIÈCLE : UNE NOTION ÉCLATÉE.....	4
1.1 Impact d'une société en mutation sur l'individu du XXI ^e siècle	5
1.2 L'adolescence : une phase de développement critique	6
1.2.1 L'univers des adolescents : le rapport à l'image	7
1.2.2 L'univers des adolescents : les médias de masse	8
1.2.3 L'univers des adolescents d'aujourd'hui : les établissements d'enseignement, une gestion en dérive.....	10
1.3 Le corpus théorique.....	11
1.3.1 L'identité	12
1.3.2 La construction identitaire.....	12
1.4 Les points de repère favorisant la construction identitaire	15
1.4.1 Le lien social	15
1.4.2 L'engagement personnel	17
1.4.3 La création théâtrale ou l'art au service de la quête identitaire	18
1.5 Conclusion.....	20
CHAPITRE II	
CYCLES REPÈRE ET DOUBLE POSTURE : L'ACTE CRÉATEUR	21
2.1 Origine des Cycles Repère et pertinence de l'outil aux fins de notre recherche	22

2.2	Explication du schéma des Cycles Repère	24
2.3	Les démarches empiriques de l'artiste pédagogue	29
2.4	Les démarches empiriques de la jeune chercheuse	30
2.4.1	Le co-enseignement	32
2.4.2	La réalisation du documentaire	32
2.5	Les mouvements dominants et les différentes phases du processus de création théâtrale avec les élèves	33
2.5.1	La phase d'ouverture : l'inspiration	34
2.5.2	La phase d'action productive : l'élaboration	36
2.5.3	La phase de séparation: la distanciation	42
2.6	Conclusion.....	44
CHAPITRE III		
LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE, UN PHÉNOMÈNE OBSERVABLE.....		
3.1	Moyens favorisant l'exploration de diverses pistes de recherche	46
3.1.1	Moyens pédagogiques	46
3.1.2	Moyens méthodologiques	46
3.1.3	Moyens visuels.....	48
3.2	L'analyse des résultats obtenus	49
3.2.1	La subjectivité	54
3.3	Variables et limites de la recherche.....	55
3.4	Nouveaux axes de recherche	56
3.5	La portée de la recherche	58
3.6	Conclusion.....	61
CONCLUSION.....		
APPENDICE A		
EXEMPLE DE PARTITION.....		
APPENDICE B		
CAHIER DE MONTAGE		
APPENDICE C		
EXEMPLE DE L'ANCIENNE PLANIFICATION DE COURS.....		
APPENDICE D		
EXEMPLE DE LA NOUVELLE PLANIFICATION DE COURS		
APPENDICE E		
TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....		

APPENDICE F	
TRACES FIGURANT DANS LE DOCUMENTAIRE	98
APPENDICE G	
TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ADAPTÉ À L'INTERVENTION	108
BIBLIOGRAPHIE.....	110

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Concept de la construction identitaire (Tirée de l'ACELF, 2009)	14
2.1 Le schéma des Cycles Repère (tirée de Roy, 1995, mise en forme par Katy Boucher).....	25
2.2 Le modèle de la dynamique de création de Pierre Gosselin (Tirée du MELS, 2007)	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Représentation visuelle des cinq indications présentes dans une partition	26
2.2 Dépouillement des ressources.....	34
2.3 Écriture des partitions	35
2.4 Choix des partitions	36
2.5 Exploration des partitions	36
2.6 Lecture du cahier de traces	37
2.7 Priorités.....	38
2.8 Écriture du canevas.....	38
2.9 Choix du canevas.....	39
2.10 Écriture et mise en scène	39
2.11 Distribution des rôles.....	40
2.12 Création et travail de mise en scène.....	41
2.13 Commentaires.....	41
2.14 Représentation finale	42
2.15 Retour réflexif oral et écrit.....	43
3.1 Représentation visuelle des phases et aptitudes sollicitées durant la dynamique de création de Pierre Gosselin en lien avec le tableau évolutif de la construction identitaire proposée par l'ACELF.....	49
3.2 Représentation visuelle du type de trace relevé selon les différentes phases du processus de création avec les Cycles Repère.....	52

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
ATEQ	Association Théâtre Éducation du Québec
CERT	Centre de Recherches Théâtrales
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Faire une sorte d'état des lieux en ce qui concerne la notion d'identité au XXI^e siècle et l'univers des adolescents d'aujourd'hui permet de mesurer à quel point ces derniers sont aux prises avec de multiples problématiques identitaires. En tant qu'enseignante en art dramatique au secondaire, il nous apparaît important de questionner le phénomène dans le but de mieux accompagner le cheminement identitaire de nos élèves. Certaines études démontrent que l'éducation artistique est favorable au développement de la personne. Notre recherche, elle, a pour objectif de relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent à partir du processus de création des Cycles Repère et d'observer à quel moment précis cette construction s'opère. Le Cadre d'orientation en construction identitaire mis sur pied par l'ACELF (Association canadienne d'éducation de langue française) sert de cadre théorique à la recherche, car c'est par l'entremise des passerelles d'interaction réfléchir, agir et vouloir que les traces sont relevées.

Nous avançons donc l'hypothèse suivante : puisque la création théâtrale est propice au cheminement identitaire et que les Cycles Repère offrent des balises claires aux participants pour structurer leur démarche créatrice, nous pensons qu'il nous sera possible de relever les traces de cette construction. Or, en collaboration avec l'enseignante Martine Ouellette ainsi que celle des élèves de la troisième secondaire de la Polyvalente Sainte-Thérèse, nous nous sommes engagés dans un processus de création théâtrale. Les différentes phases de la démarche ont fait l'objet de captations vidéo tandis que le documentaire *Ça va de soi!* démontre les résultats obtenus, soit les traces relevées.

Cette recherche a permis de parfaire nos stratégies pédagogiques, d'actualiser le savoir en ce qui concerne l'enseignement de l'art dramatique au secondaire et de rendre tangible la construction identitaire de l'adolescent par l'entremise d'un documentaire. Dorénavant, l'enseignante est en mesure de mieux accompagner les élèves dans leur cheminement identitaire, et ce, particulièrement lors des retours réflexifs.

Ce mémoire s'accompagne donc du documentaire *Ça va de soi!* disponible au Centre de Recherches Théâtrales (CERT) de l'École Supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal.

Mots clés : Adolescent, Construction identitaire, Cycles Repère, Enseignement de l'art dramatique, Création théâtrale.

INTRODUCTION

La problématique identitaire constitue un enjeu contemporain majeur. En effet, le siècle dernier a connu des événements et des transformations qui occasionnent des répercussions affectant l'intériorité humaine. À une époque où l'identité semble fragilisée chez l'ensemble des individus, l'adolescent d'aujourd'hui voit sa zone de turbulence s'élargir. L'adolescence « se caractérise par une modification majeure de la représentation de soi et l'identité personnelle [...] subit une évolution importante entre l'enfance et le début de l'âge adulte » (Claes, 1983 : 159). Étant donné que l'identité se caractérise par la représentation de soi et que l'adolescence est une étape où cette représentation est constamment modifiée, il s'avère pertinent d'approfondir la notion de construction identitaire¹ au cours de cette phase de développement. À l'instar du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport qui cherche à « façonner l'école du XXI^e siècle » (MELS, 2005 :4), la « structuration de l'identité » (MELS, 2007 :8) fait partie des visées de l'éducation.

En effet, « le concept de la construction identitaire occupe, depuis quelques années, un espace grandissant au sein des intervenantes et des intervenants en éducation. » (ACELFa, 2006 : 7) En tant qu'enseignante en art dramatique, nous considérons qu'il est prioritaire d'accompagner autant le cheminement identitaire de l'élève que son cheminement académique. Bien que certaines recherches démontrent que les arts sont favorables au

¹ À l'intérieur du Cadre d'orientation en construction identitaire, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) propose une définition de la construction identitaire qui va comme suit : « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue ».

développement de la personne et que la création artistique l'est tout autant, nous cherchons à savoir à quel moment précis s'opère la construction identitaire dans un processus de création théâtrale. Plus précisément, notre question est la suivante : quelles sont les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale?

Pour aborder le sujet, nous avons d'abord trouvé une spécialiste en art dramatique au secondaire avec qui nous aimerions collaborer. Puis, à l'intérieur du cours d'art dramatique de la troisième secondaire de l'enseignante, nous avons instauré un projet de création théâtrale au moyen des Cycles Repère. Chaque phase du processus de travail a été filmée, permettant à la fois de recueillir des données et de présenter les résultats de notre recherche, une fois le montage des captations vidéos terminé.

Composé de trois chapitres, ce mémoire traite de la recherche réalisée dans le cadre de cette collaboration. Le premier chapitre met en lumière le rapport entre l'individu et la société actuelle, rapport duquel découle notre problématique. Alors que nous relevons certaines réalités de l'univers des adolescents nuisant à la construction identitaire, il est tout de même possible de dégager quelques points de repère favorables à une telle démarche. Ce chapitre se veut à la fois une mise en contexte de notre sujet et à la fois une présentation du corpus théorique sur lequel prend racine la recherche.

Le chapitre deux traite en premier lieu des Cycles Repère, soit l'approche utilisée pour réaliser la création. En retraçant les principes de base de l'outil, certaines corrélations se dégagent entre les Cycles Repère et ceux de la construction identitaire. En deuxième lieu, la démarche de création est abordée, autant du point de vue de la jeune chercheuse que de celui de l'enseignante. En dernier lieu, les différentes phases du processus de création théâtrale avec les élèves sont exposées une à une en établissant des ponts avec la dynamique de création de Pierre Gosselin. (MELSb, 2007 :5)

Le dernier chapitre se veut un bilan de l'expérimentation. Accompagné d'un documentaire intitulé *Ça va de soi!*, ce chapitre fait état d'une mise en perspective et porte sur une analyse des résultats découlant de notre démarche de recherche. En plus de faire ressortir les moyens pédagogiques, méthodologiques et visuels utilisés pour réaliser la recherche, ce chapitre présente un tableau synthèse permettant de visualiser les tendances générales qui se dégagent des résultats obtenus. Par la suite, une corrélation entre les

différentes aptitudes sollicitées à chaque phase de la dynamique de création de Pierre Gosselin et le cheminement identitaire proposé par l'ACELF est établie. Puis, les variables et les limites inhérentes à la recherche sont mises en exergue. Enfin, la portée et la présentation des nouveaux axes de recherche, dans la mesure où l'auteure aimerait investiguer davantage, concluent le chapitre.

Au cœur de la réalité contemporaine et touchant l'individu d'aujourd'hui de manière considérable, la question de l'identité fait office de quête particulière à l'adolescence. Une recherche relevant les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale est tout indiquée, tant pour contribuer à une société en santé que pour le développement de notre discipline artistique.

CHAPITRE I

L'IDENTITÉ AU XXI^e SIÈCLE : UNE NOTION ÉCLATÉE

« [La] culture est une ressource pour se situer face au monde ».

Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*

L'effondrement des valeurs traditionnelles, l'industrialisation et d'autres modifications issues de la modernité ont entraîné plusieurs changements au sein de la société contemporaine occidentale, notamment une dilution de l'identité chez l'individu. De même, « les innombrables transformations sociales et culturelles de ces deux dernières décennies ont fait perdre à l'adolescence son apparente signification univoque et élargissent sa zone de turbulence. » (Le Breton, 2008 : 5) L'adolescent d'aujourd'hui se heurte dorénavant à un double combat. En plus de traverser un passage souvent périlleux « entre turbulence et construction de soi » (Le Breton, 2008), il est contraint à forger son identité dans le contexte d'une époque où la notion, en elle-même, semble éclatée.

Alors que la première partie de ce chapitre tente de discerner en quoi les événements et les transformations sociales issues de la deuxième moitié du XX^e siècle donnent lieu à un certain malaise¹ chez l'individu même ; la deuxième partie, elle, dépeint certaines réalités de l'univers des adolescents défavorables à la construction de l'identité. Avant d'amorcer la troisième partie de ce chapitre, un terme clé de notre recherche est présenté, soit celui de la

¹ Il faut entendre par malaise les « traits caractéristiques de la culture et de la société contemporaines que les gens perçoivent comme un recul ou une décadence, en dépit du « progrès » de notre civilisation. » (Taylor, 2008 : 9)

construction identitaire. Enfin, le premier chapitre se termine par l'identification de points de repère favorisant la construction identitaire des adolescents. En parallèle, dans cette dernière section, le concept de l'interactionnisme symbolique est mis en exergue de manière à éclaircir les enjeux de notre recherche.

1.1 Impact d'une société en mutation sur l'individu du XXI^e siècle

Certains événements datant de la deuxième moitié du XX^e siècle ont entraîné des transformations majeures au sein de la société actuelle, qui plus est, chez l'individu. Parmi ces événements, la Seconde Guerre mondiale figure en tête de liste. Cet événement majeur a fait réaliser qu'en dépit du progrès technologique escompté et de l'émancipation de l'individu espérée, l'histoire se répète et l'être humain n'évolue pas nécessairement. D'ailleurs, dans son ouvrage *Le moi assiégé : Essai sur l'érosion de la personnalité*, Christopher Lasch (2008) affirme que l'Holocauste est une sorte de métaphore de la société moderne. L'idée ici n'est pas de tenter de relever les sources exactes des changements issus de la modernité, mais plutôt d'entrevoir en quoi ces transformations ont eu un impact sur l'individu d'aujourd'hui.

Ainsi, l'effondrement des valeurs traditionnelles et de la vie commune, la sécularisation, le déclin du respect de l'autorité, le système politique actuel, l'industrialisation, les technologies, la bureaucratisation, pour ne nommer que celles-là, ont engendré un malaise généralisé au sein de la société moderne. Charles Taylor (2008), par l'entremise de son ouvrage *Le malaise de la modernité*, s'est penché sur cette question de malaise en invoquant trois causes : l'individualisme, la primauté de la raison instrumentale et la perte de liberté. Dans ce chapitre, nous aborderons les deux premières causes de malaise, puisqu'elles entrent directement en lien avec notre sujet. Pour Taylor (2008), une idée nouvelle s'est gravée profondément dans la conscience moderne. Le fondement de l'idéal moderne repose dorénavant sur la conception que chaque individu est unique et original et qu'il ne doit pas se modeler sur les autres. D'ailleurs, en reprenant les catégories de Norbert Elias dans son livre *La société des individus*, Michel-Rémi Lafond (2012 : 6) tient les mêmes propos :

L'« identité du je » a pris le pas sur l'« identité du nous » puisque dorénavant, une grande valeur est accordée à la différence alors que naguère, la structure sociale se drapait dans la cohésion. Ce processus d'atomisation accentue l'obligation de l'autonomisation des sujets qui doivent devenir des acteurs et des entrepreneurs d'eux-mêmes avec des fonctions managériales.

C'est en lui, par la réflexion solitaire, que l'individu parviendra à développer sa façon particulière d'être humain.

Pour Taylor, là où le bât blesse est le fait que la société moderne s'est coupée d'horizons moraux indispensables. En effet, « nous avons peut-être besoin de nous percevoir nous-mêmes comme une partie d'un ordre plus vaste auquel il faut nous soumettre. » (Taylor, 2008 :95) Ici, Taylor fait référence à l'effondrement des ordres anciens où les rites, les hiérarchies et les normes nous limitaient, certes, mais prenaient tout de même une signification et, par le fait même, donnaient un sens à notre vie. En effet, la disparition des idéaux occasionne une perte de repères communs orientant les conduites. Dorénavant, « la face sombre de l'individualisme tient à un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne des soucis des autres et de la société. » (Taylor, 2008 :12) Enfin, à force d'intérioriser les référents, l'individu du XXI^e siècle a perdu ses archétypes. Par conséquent, on voit s'éroder l'ancrage, fragilisant ainsi les identités.

Les propos précédents démontrent en quoi la démarche identitaire est problématique actuellement et, par le fait même, témoignent d'un certain malaise généralisé chez l'individu. L'adolescence étant une période charnière pour forger son identité, il nous est apparu intéressant en tant qu'enseignante en art dramatique de vérifier si cette société qui se veut si efficace et si productive se donne les moyens de favoriser la démarche identitaire de ses adolescents.

1.2 L'adolescence : une phase de développement critique

Tout comme la notion d'identité, celle de l'adolescence a éclaté au point de faire surgir d'autres termes mieux appropriés pour décrire cette période entre l'enfance et l'âge adulte

comme l'adonnaissance et l'adulescence.² L'adolescence signifie dorénavant un état, voire un statut dans lequel les jeunes entrent prématurément pour sortir tardivement. Considérant que l'adolescence « se caractérise par une modification majeure de la représentation de soi et [que] l'identité personnelle [...] subit une évolution importante entre l'enfance et le début de l'âge adulte » (Claes, 1983 : 159), nous pensons que l'adolescent d'aujourd'hui est aux prises avec une problématique tout à fait nouvelle. Le jeune est désormais amené à construire son identité sans les modèles de référence sur lesquels ses prédécesseurs prenaient appui jadis.

Pour David Le Breton (2008 : 72),

l'adolescence est la figure emblématique de la postmodernité à travers le repli sur soi, l'indifférence à l'histoire, l'hédonisme de l'instant, la passion de consommer, la reconnaissance heureuse de l'obsolescence de la marchandise, le goût de la vitesse, de la communication, etc.

Ce passage s'avère parfois périlleux et risque de se prolonger, entre autres, parce que l'adolescent d'aujourd'hui, qui tente d'accéder au statut d'adulte, est souvent laissé à lui-même. En effet, « la ritualisation d'un passage vise à prévenir les risques de désordres émotifs et sociaux » (Le Breton, 2008 : 98). Bien que plusieurs jeunes passent aisément du statut d'adolescent à celui d'adulte, d'autres ont du mal à entrer dans cet épisode de leur existence et à trouver un sens et une valeur à leur vie. En effet, l'univers des adolescents d'aujourd'hui n'est pas toujours favorable à leur développement personnel.

1.2.1 L'univers des adolescents : le rapport à l'image

La valorisation de l'image fait partie des transformations du XXI^e siècle qui génèrent des répercussions chez l'individu. Actuellement, le rapport à l'image prend une place considérable dans l'univers des adolescents. D'ailleurs, un intérêt croissant pour les Technologies d'Information et de Communication (TIC) a été démontré chez cette clientèle (Le Breton, 2008). À la fois fonctionnelles et ludiques, les TIC ont envahi la vie sociale permettant dorénavant aux adolescents d'expérimenter leur propre individualité, et ce, de

² Les termes *adonnaissance* et *adulescence* sont utilisés par différents auteurs à l'intérieur du livre *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi* (Le Breton, 2008). Alors que l'*adonnaissance* signifie une phase caractéristique entre l'enfance et l'adolescence, le terme *adulescent* « a été forgée par le psychiatre Aldo Nouari pour désigner des adultes en prise au syndrome de Peter Pan ». (Ait El, 2011 : 51)

manière personnelle. En ouverture constante avec le monde, les TIC permettent une grande liberté d'expression. Bien que certains parents veillent à en modérer l'usage et à en superviser la navigation sur internet, les points d'ancrage pour encadrer la pratique semblent déficients (Le Breton, 2008). Nous pensons que l'adolescent n'est pas toujours en mesure de juger les informations reçues et celles à transmettre ou à ne pas transmettre. La prolifération des informations peut confiner l'adolescent dans un brouillard qu'il n'est pas nécessairement en mesure d'éclaircir. Ce phénomène est inquiétant, puisque c'est justement à travers cette navigation sur la toile que le jeune expérimente son individualité.

1.2.2 L'univers des adolescents : les médias de masse

Par ailleurs, l'univers du marketing a pris une place considérable dans le monde des adolescents. Alors que les médias de masse diffusent parfois de l'information biaisée, les rouages publicitaires, quant à eux, amènent souvent à croire que l'achat d'un bien quelconque procure un bien-être à l'adolescent. Par conséquent, celui-ci tente de combler son sentiment de vide intérieur en multipliant l'acquisition d'objets. À titre d'exemple, les marques commerciales prennent une place considérable dans la vie quotidienne des jeunes à un tel point qu'elles agissent en tant que béquilles pour l'identité. Ces dernières sont devenues les croyances et les lignes d'orientations pour les adolescents en quête de sens et forgent dorénavant leur image. À travers le discours médiatique de plus en plus ciblé, les jeunes sont appelés à se conformer aux lois du marché et à faire « la révérence aux marques commerciales [qui leur] procure une identité valorisée, mais provisoire, toujours à reprendre. À défaut de repères de sens plus solides [...] elle [la révérence] alimente une manière simple de penser le monde et de s'y comporter. » (Le Breton, 2008 :66) Alors qu'un bon nombre de jeunes refusent de s'identifier aux marques et demeurent critiques quant aux rouages de l'industrie publicitaire, le répertoire des marques indique, pour plusieurs jeunes, leur propre valeur aux yeux des autres :

À de niveaux multiples l'adolescent d'aujourd'hui vit dans un monde de représentation, sur une scène, dans la hantise du jugement des autres et d'être perçu comme un « bouffon » ce dernier étant celui qui ne porte pas les produits associés à la « bonne » marque ou qui ne veut pas jouer le jeu. (Le Breton, 2008 :8)

Les propos tenus par Le Breton (2008), dans son livre *La culture adolescente : Entre turbulence et construction de soi*, nous amènent à considérer la consommation de masse

comme un phénomène alarmant de notre époque qui risque sans doute de compromettre le développement personnel de l'adolescent.

Par ailleurs, certains médias tels la télévision, le cinéma et la radio tentent de faire croire *ad nauseum* que la beauté réside dans les images qu'ils présentent et dont ils font l'éloge. Toutefois, ces mêmes images font souvent l'objet de transformation via l'utilisation de logiciels spécifiques. Dès lors, la beauté est présentée par l'entremise de mannequins tantôt retouchés par la chirurgie plastique, tantôt affectés par des cas de santé déviants en passant par une panoplie de retouches dites « esthétiques ». En réalité, les adolescents ont recours à des modèles d'identification qui n'existent pas réellement. Le problème ici réside en l'altération du sens de la réalité. Christopher Lasch (2008 : 25) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que

[...] la production de marchandises et le consumérisme modifient les perceptions non seulement du moi mais aussi du monde extérieur au moi. Ils créent un monde de miroirs, d'images sans substance, d'illusions de moins en moins faciles à distinguer de la réalité. L'effet de miroir transforme le sujet en objet; dans le même temps, il fait du monde des objets une extension ou une projection du moi.

Tantôt représentation réaliste, tantôt construction artificielle, l'image influence la perception des adolescents qui sont invités à distinguer le vrai du faux, et ce, sans repère ou modèle de référence.

Sortis de l'enfance, mais sans modèle d'adulte crédible sous leurs yeux, ils ne peuvent [...] que se retourner sur eux-mêmes et faire des turbulences d'une métamorphose impossible le seul objet de préoccupation et leur seul ancrage identitaire. Cette tendance est d'ailleurs renforcée par une machinerie commerciale qui a bien compris tout l'intérêt qu'il y avait à développer un marché pour exploiter l'angoisse adolescente. (Meirieu, 2008 :29)

Ainsi pouvons-nous affirmer que les médias entretiennent un rapport à l'image illusoire qui brouille le sentiment de soi chez l'adolescent en quête de sens.

1.2.3 L'univers des adolescents d'aujourd'hui : les établissements d'enseignement, une gestion en dérive

Dans un autre ordre d'idée, l'École³, considérée comme une figure représentative de l'univers des adolescents, n'est pas toujours favorable au développement personnel de ces derniers. Actuellement, certains paramètres de l'organisation posent, selon nous, problème. Nous pensons que le système d'éducation actuel s'inscrit trop souvent dans ce que Charles Taylor appelle la primauté de la raison instrumentale, c'est-à-dire qui amène à voir la productivité et l'efficacité comme des valeurs nouvelles.

Nous craignons que des décisions qui devraient être soumises à d'autres critères soient prises en termes d'efficacité ou d'un rapport entre coûts et bénéfices, que les fins autonomes qui devraient éclairer nos vies ne soient éclipsées par le désir d'accroître au maximum la productivité. (Taylor, 2008 :13)

Pour nous, la gestion des institutions scolaires n'échappe pas à cette démesure. À titre d'exemple, les sanctions, qui ont pour fonction d'assainir le chaos et d'accompagner pédagogiquement un élève en lui donnant des repères s'assouplissent de manière à ne pas nuire à ce que nous pourrions qualifier maintenant de « clientèle ». Dans certains cas, les commissions scolaires et les directions d'école préfèrent fermer les yeux sur certains écarts de conduites au profit d'un avoir considérable : l'argent. L'élève représente dorénavant un bénéfice monétaire. Sanctionner un élève pour un écart de conduite et attirer la colère des parents pourrait avoir une influence directe sur l'inscription scolaire de l'enfant pour l'année suivante, sans compter que des campagnes publicitaires monstres incitent les gens à choisir une école de la même manière qu'un bien de consommation.

Par ailleurs, le nombre encore trop élevé d'élèves par classe s'inscrit dans ce que Taylor appelle la primauté de la raison instrumentale. De quelle manière le corps professoral s'organise-t-il alors pour encadrer pédagogiquement et accompagner chacun de ses trente-six élèves qui, rappelons-le, se trouve en quête identitaire? Selon nous, le nombre d'élèves par classe ne devrait pas dépasser vingt-cinq, et ce, particulièrement dans le cours d'art dramatique où l'apprenant est amené, entre autres, à créer des liens de confiance, à vaincre sa peur du ridicule et à s'investir émotionnellement. Pour l'instant, certaines institutions

³ Ici, il est question de notre expérience pragmatique qui relève essentiellement des écoles secondaires.

scolaires préfèrent attribuer à l'enseignant une compensation financière lorsque ce dernier est en « dépassement »⁴. Nous pensons que l'École devrait plutôt être gérée en termes d'investissements durables et que l'adolescent ne devrait pas subir les rouages d'une machinerie où celui-ci passe trop souvent en deuxième. Pour ces raisons, et pour d'autres encore, nous sommes d'avis que l'encadrement scolaire actuel est quelque peu déficient.

Tel que les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007 :7) le stipulent, la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action devraient faire partie intégrante de la formation de l'élève. Toutefois, nos expériences professionnelles nous obligent à constater que le développement de la personne n'est pas assez mis en avant-plan. D'ailleurs, dans son article « Adolescent à l'école : est-ce possible?, Philippe Meirieu (2008) critique le fait que la construction de la personne n'est pas accompagnée tout au long du cheminement scolaire. Nous pensons qu'accompagner l'élève dans la structuration de son identité est primordial et que ce geste constitue le gage d'une société en santé.

Recentrer les exigences scolaires sur les besoins réels de l'élève permettrait sans doute de mieux l'accompagner dans cette période houleuse qu'est l'adolescence. Peut-être qu'une décentralisation des pouvoirs par l'abolition des commissions scolaires serait une solution à privilégier? Nous éviterons cette question délicate afin de nous concentrer sur l'objet réel de cet exposé. Toutefois, nous constatons que la gestion des institutions scolaire reflète trop souvent des valeurs fondées sur la primauté de la raison instrumentale. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'un nombre important d'enseignants quitte la profession, et ce, avec moins de cinq années d'expérience. (Lépine, 2009) Ce n'est sans doute pas par hasard non plus qu'un taux élevé d'épuisement professionnel est diagnostiqué chaque année chez les enseignants. Le renouveau pédagogique n'a peut-être pas encore relevé tous ces défis!

1.3 Le corpus théorique

Le modèle illustrant le concept de la construction identitaire, la définition ainsi que les principes conducteurs seront introduits ici dans le but de présenter un terme clé qui fait partie

⁴ Le terme dépassement est employé par les commissions scolaires pour désigner l'ajout d'un nouvel élève dans un groupe classe dont le ratio est déjà au maximum.

de notre corpus théorique et dont il sera question tout au long de ce mémoire. Mais avant, voyons en quoi l'identité constitue une question récurrente sur laquelle une pléthore de théoriciens s'est penchée déjà.

1.3.1 L'identité

Plusieurs chercheurs se sont intéressés de près ou de loin au concept de l'identité. Charles Taylor (2003) par l'entremise de son livre *Les sources du moi* illustre d'ailleurs ce propos. Qu'elles soient sociologiques et/ou psychologiques, différentes approches sont utilisées pour questionner l'identité. Alors que les recherches d'Edmond Marc Lipiansky (2005) s'orientent du côté de l'identité sociale, celles de Claude Dubard (2010) penchent du côté de l'identité professionnelle. Pour plusieurs théoriciens, issus du courant de pensée de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2008) par exemple, la notion de socialisation demeure un facteur conjoncturel dans la représentation de soi. Jean Piaget (2013) insiste également sur les contacts que peut avoir l'enfant avec le monde, ces derniers ont une incidence directe sur le développement de l'intelligence. Érik Erikson, pour sa part, s'intéresse à l'identité chez l'adolescent qu'il définit comme étant « le sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle. » (Érikson, 1972 :10) Bien que les identités soient multiples et que les chercheurs énumérés précédemment proposent des théories permettant de saisir la notion d'identité sous différents aspects, c'est autour du mode de construction identitaire que notre recherche a été menée. Le concept, le modèle et la définition du terme construction identitaire sont introduits ici dans le but de présenter un terme clé dont nous ferons fréquemment l'usage à même ce chapitre. Les différents chapitres quant à eux permettront de voir en quoi les diverses publications de l'ACELF s'avèrent des outils indispensables pour notre recherche.

1.3.2 La construction identitaire

Le document : Cadre d'orientation en construction identitaire (ACELFa, 2006 : 7) propose une définition du « concept de la construction identitaire [qui] occupe, depuis quelques années, un espace grandissant au sein des discussions des intervenantes et des intervenants en éducation. » Cette publication vise à soutenir le réseau éducatif de langue française au Canada. Bien que la définition et le modèle de la construction identitaire

s'appliquent particulièrement à une réalité francophone minoritaire dans un contexte éducatif canadien, les membres de l'ACELF insistent sur l'adaptabilité du projet dans un contexte francophone majoritaire, comme parfois au Québec. D'ailleurs, le modèle et la définition s'appliquent à tout être humain quelle que soit sa provenance. Le facteur linguistique majoritairement francophone ne sera donc pas considéré comme déterminant pour notre recherche.

L'emploi du concept de la construction identitaire s'avère fondamental puisque c'est en lui que reposent les assises de notre recherche. La définition de la construction identitaire est entendue au même sens que celle de l'ACELF soit : « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. » (ACELF, 2006a : 12)

Quant à l'identité, elle se veut :

un ensemble de caractéristiques dont certaines s'avèrent stables et d'autres en mouvance, mais c'est à travers elles que la personne se définit et se reconnaît en tant qu'elle-même. La personne se définit en dressant l'inventaire des caractéristiques qui lui appartiennent en propre et qui font d'elle ce qu'elle est ou ce qu'elle veut être (ACELFa, 2006 : 13)

À l'aide des définitions précédentes et du modèle qui suit, nous avons cherché à relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création en art dramatique. Le modèle suivant illustre le concept de la construction identitaire. Il comporte quatre éléments fondamentaux :

- la personne en démarche identitaire;
- les passerelles d'interaction : réfléchir, agir et vouloir;
- les contextes sociaux dans lesquels la personne évolue;
- l'environnement naturel où interagissent les contextes sociaux et la personne.



Figure 1.1 Concept de la construction identitaire (Tirée de l'ACELF, 2009)

Les deux premiers éléments ont servi de phare tout au long de notre recherche. À partir d'une proposition de création, l'adolescent en démarche identitaire est amené à réfléchir, agir et vouloir, à définir ses choix personnels et à construire un cheminement qui lui est propre, et ce tout au long du processus de création. Les diverses passerelles d'interaction lui permettront, tantôt de définir et d'assumer ses choix, tantôt de poursuivre un cheminement qui lui est propre. Par ailleurs, celles-ci sont à double sens. D'une part,

Elles favorisent une ouverture à soi, à ses propres besoins et aspirations, à la société et à ses divers stimulus et référents. [D'autre part], elles permettent aux divers contextes sociaux d'accéder à la personne, d'influer sur elle et sa démarche identitaire, soit de manière naturelle et informelle, soit de manière informée et nettement ciblée. (ACELF, 2008 :14)

Bien que les contextes sociaux et l'environnement naturel revêtent une importance considérable dans le concept de la construction identitaire, nous n'avons pas tenu compte de ces deux éléments dans notre recherche.

1.4 Les points de repère favorisant la construction identitaire

À la croisée des chemins entre les défenseurs et les détracteurs de la modernité et de la postmodernité, nous sommes d'avis qu'il faut porter un regard nouveau sur les conditions d'émancipation de l'individu. En effet, notre tendance idéologique se situe tantôt du côté de la modernité, qui croit en l'émancipation de l'être humain, tantôt du côté de la postmodernité, qui fait état d'un certain scepticisme quant à cette même émancipation. En effet, la domination de la raison instrumentale a entraîné des conséquences dévastatrices donnant forme à une intériorité nouvelle qualifiée d'individualiste. Ni les médias de masse, en encourageant un rapport à l'image illusoire, ni l'organisation scolaire, en valorisant la primauté de la raison instrumentale, ne s'arrangent pour favoriser la construction identitaire des adolescents. Toutefois, hormis le manque de fondements consensuels et assurés de l'existence, nous pensons que la situation actuelle peut se transformer par l'entremise de nouvelles prises de conscience collectives. À l'instar de Charles Taylor (2008), nous pensons que nous avons besoin d'un réel effort de ressourcement. Certes, plusieurs aspects agissent déjà en tant que repères identitaires et contribuent à l'émancipation personnelle de l'adolescent. Toutefois, c'est à travers un regard nouveau qu'il faut réévaluer ces aspects. C'est pourquoi certaines avenues selon lesquelles la construction identitaire de l'adolescent s'avère balisée seront esquissées. Nous pensons que l'adolescent d'aujourd'hui a plus que jamais besoin d'encadrement, entre autres, pour lui permettre d'expérimenter et de découvrir qui il est. Pour nous, le lien social, l'implication personnelle et la création artistique représentent des points de repère favorisant la construction identitaire.

1.4.1 Le lien social

L'adolescence est une période de changements et de transformations où la représentation de soi est modifiée et où la socialisation entraîne des identités multiples et mouvantes.

Tout comme les interactionnistes symboliques qui croient au principe des relations dialogiques, nous pensons que les autres modèlent notre identité. En effet, notre recherche s'inscrit dans l'un des courants importants de la sociologie américaine soit dans la lignée d'auteurs de la deuxième école de Chicago ayant travaillé sur l'interactionnisme symbolique. D'ailleurs, Le Breton (2008) relève certains chercheurs ayant collaboré à la constitution historique du concept, soit Herbert Blumer, Anselm Strauss, Georges Herbert Mead, Becker Howard, Erving Goffman et Edmond Mark Lipiansky, pour ne nommer que ceux-là. Les propos suivants, tous deux issus de l'ouvrage de Le Breton (2008), démontrent à quel point les interactionnistes tissent un lien étroit entre la société et la construction du moi. Alors qu'Edmond Mark Lipiansky soutient que la conscience de soi dépend de l'interaction avec les autres, Georges Herbert Mead prétend que la socialisation intervient comme processus de différenciation et d'identification. Tous n'ont pas les mêmes théories du concept de l'interactionnisme. Toutefois le fait que l'individu soit au centre des actions qu'il pose, en fonction de l'interprétation et des significations qu'il se construit, demeure un dénominateur commun.

À ce sujet, David Le Breton (2008 : 46) écrit:

Pour l'interactionnisme l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens.

Les principes de base de l'interactionnisme symbolique nous permettent de prendre conscience de l'importance de situer notre recherche dans un contexte qui permet de faire sens pour les participants. Dans le cadre de cette recherche, la création théâtrale se veut cette activité considérée comme donatrice de sens et agissant comme point de repère favorisant la construction identitaire. Toutefois, dans le but d'alléger la structure du mémoire, nous traiterons de la création artistique au point 1.4.3, soit l'avant-dernier point de ce chapitre. Poursuivons sur la lancée des points de repère favorisant la construction identitaire de l'adolescent, soit le lien social. Les différentes instances de socialisation, à travers la proximité, les relations de face à face, la coopération et le jugement permettent de prendre conscience de son identité. À titre d'exemple, le milieu familial demeure un moyen qui contribue de manière positive à l'émancipation de l'adolescent, et ce, en privilégiant la

communication. En effet, les rapports de communication unissent les individus par le partage d'un univers commun. De plus, David Le Breton affirme que, « le lien social se constitue au fil des échanges, mais également l'identité personnelle » (Le Breton, 2008 :54) et que « l'identité est une relation à autrui » (Le Breton, 2008 :67). Les relations interindividuelles prennent une place considérable dans la structuration de l'identité. L'adolescence est une période de changements et de transformations où la représentation de soi est modifiée et où la socialisation entraîne des identités multiples et changeantes. En effet,

Le groupe des pairs offre des occasions multiples de se développer des relations nouvelles avec soi et autrui en aidant l'individu à acquérir une représentation de soi, un sens de sa valeur, en lui offrant l'occasion de prendre des risques et de se confronter à des réalités compétitives (Claes, 1983 :157).

Conséquemment, par des activités comme l'art dramatique, les relations interindividuelles amènent l'adolescent tantôt à s'identifier, tantôt à se dissocier des autres, de leur manière de penser ou d'agir. En interagissant constamment avec le groupe lors de la création théâtrale, le participant aura l'opportunité d'expérimenter librement sa propre identité puisqu'il sera amené, tantôt à se différencier, tantôt à se rallier aux idées émises par les divers individus. L'établissement scolaire se veut une excellente plateforme favorisant la socialisation et demeure un contexte favorable pour l'émergence des traces.

1.4.2 L'engagement personnel

Pour aller de pair avec les propos de Charles Taylor (2008) qui s'oppose à la fragmentation d'une collectivité, nous pensons qu'un autre aspect qui sert de point de repère à l'adolescent est l'engagement personnel. Que ce soit par le biais du domaine scientifique, artistique, sportif, ou par l'entremise de comités ou d'associations, le fait de participer à un projet commun donne lieu à une certaine prise de conscience à la fois individuelle et collective. En s'impliquant dans divers projets, l'adolescent a l'opportunité de reconnaître la valeur de son existence, de découvrir ce qui l'anime et qui donne un sens à sa vie. En plus de fournir un sentiment d'épanouissement personnel et de donner un sens à la vie, l'engagement contribue à combattre le vide intérieur si caractéristique au XXI^e siècle. Encourager la participation de l'adolescent revient à dire oui à l'espace de liberté auquel celui-ci tente d'accéder. Pour toutes ces raisons, nous considérons l'engagement personnel comme un point de repère favorable à la construction identitaire.

Par ailleurs, nous pensons que l'intériorité, qui donne parfois lieu actuellement à des manifestations égocentriques et futiles chez l'individu, pourrait être orientée autrement. La modernité a entraîné un souci de soi démesuré, certes. L'individu peut-il maintenant influencer l'autre consciemment et de manière constructive? Est-il possible de transformer cet individualisme en quelque chose de plus grand que soi? En ce sens nous pensons que par l'engagement personnel inhérent au processus de création théâtrale, l'adolescent peut mettre à profit sa manière particulière d'être humain et prendre conscience de son individualité.

1.4.3 La création théâtrale ou l'art au service de la quête identitaire

Un autre phénomène qui sert de point de repère à la structuration de l'identité et qui constitue la pierre d'assise de notre recherche est la création artistique. Pour mieux se connaître, l'homme a besoin d'aller au-delà de lui-même, de se transcender pour découvrir qui il est réellement. Cette transcendance est, chez l'artiste, un lieu commun puisque

[...] la découverte de mon moi passe par une création, par quelque chose d'original et de singulier. J'invente un nouveau langage artistique [...] et à travers cela et cela seulement, je deviens l'être que je portais en moi. La découverte de soi exige une poïésis, une création (Taylor, 2008 : 70)

En effet, bien que les modèles et les références aident à façonner l'identité, la découverte de soi-même ne peut se faire qu'en donnant forme à ce que nous sommes. Par exemple, « nous découvrons ce que nous devons être en le devenant dans notre mode de vie, en donnant forme par notre discours et par nos actes à ce qui est original en nous. » (Taylor, 2008; 69) En effet, la révélation de soi passe par l'expression de soi. Cela suggère aussitôt une « analogie étroite, un lien même entre la découverte de soi et la création artistique [qui] devient le paradigme de la définition de soi » (Taylor, 2008 : 69). Nous pensons que l'individu a besoin de se réaliser afin de mieux définir son identité.

Christopher Lasch (2008) considère avec méfiance l'objectif de la réalisation de soi parce qu'il serait entaché d'égocentrisme. D'ailleurs, il emploie la figure métaphorique du mythe de Narcisse pour illustrer ce propos. Taylor (2008), pour sa part, pense qu'il se cache, derrière ce souci de soi démesuré, une véritable quête d'authenticité. En d'autres termes, derrière cette obsession égocentrique se cacherait un réel désir de s'orienter vers des objectifs plus grands que soi-même.

Quant à la formation en art dramatique, elle contribue à la structuration de l'identité :

La formation en art dramatique sollicite de la part de l'élève un engagement sur le plan psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel. [...] Sur le plan affectif, [l'élève] active son potentiel de créateur et d'interprète pour exprimer ses émotions ou celles des autres. Il développe ainsi sa sensibilité, affirme son individualité, ses valeurs et ses croyances, et poursuit la construction de son identité. (MELS, 2007 :1)

De plus, plusieurs recherches ont déjà démontré que la création artistique contribuait au développement de l'individu. Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à la thématique, Paul Valéry (1960), pour sa part, a cherché à mettre en corrélation la construction de soi et la création. Pierre Gosselin, pour sa part, affirme que

Le travail de création développe non seulement la pensée expérientielle et la pensée conceptuelle, mais plus encore il développe une capacité de conjuguer ces deux formes de pensée qu'on a souvent tendance à isoler en éducation, en séparant ce qui relève de l'émotion ou de la sensibilité de ce qui relève de la raison. S'il est un argument puissant en faveur de l'éducation artistique, c'est bien celui-là, que l'enseignement des arts favorise l'intégration de ces deux grandes potentialités cognitives et que ce faisant, il développe l'équilibre émotive-rationnel. (Gosselin, 2006 :18)

Par ailleurs, le processus de création théâtrale s'avère un puissant moteur d'apprentissage pour l'adolescent puisqu'il répond chez lui à plusieurs besoins. En effet, la théorie de l'autodétermination de Decy et Ryan reconnaît « chez l'être humain la prédominance de trois besoins fondamentaux: l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Théberge, 2006 : 136). Les diverses tâches à effectuer lors d'une création théâtrale font autant appel à l'autonomie qu'à la compétence de l'individu. Quant au besoin d'appartenance, on le retrouve par l'entremise de la socialisation inhérente au contexte de l'activité théâtrale.

Par conséquent, en tant qu'enseignante en art dramatique au secondaire et en tant que jeune chercheuse, la création théâtrale demeurerait un contexte pertinent pour investiguer la construction identitaire. En plus de mettre en place un espace qui favorisait la socialisation et l'implication personnelle, le projet de création théâtrale permettait de relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent. Ainsi, le processus de création théâtrale se présentait comme une activité symbolique donatrice de sens pour l'adolescent en quête identitaire. Au cours du prochain chapitre, nous verrons de quelle manière nous avons procédé pour entreprendre le processus et le mener à terme.

1.5 Conclusion

Le présent chapitre démontre de quelle manière les transformations sociales peuvent fragiliser l'identité et à plus forte raison chez l'adolescent d'aujourd'hui. Dépeindre les réalités défavorables à la structuration de l'identité révèle à quel point notre recherche répond à une problématique actuelle. De plus, pour faire connaître les tenants et aboutissants du contexte dans lequel notre recherche a été réalisée, les points de repère favorisant la construction identitaire de l'adolescent sont mis en exergue. Dès lors, le contexte de la création théâtrale a été choisi comme une activité pertinente pour investiguer certaines traces de la construction identitaire de l'adolescent.

CHAPITRE II

CYCLES REPÈRE ET DOUBLE POSTURE :

L'ACTE CRÉATEUR

« [La] créativité, c'est prendre le risque d'exprimer son originalité, l'unicité de sa personnalité, telle qu'elle émerge du processus associatif: des sensations aux concepts, et telle que révélée dans l'inédit, l'inouï...soit dans l'œuvre qui se détache de cet individu unique ».

René Bernèche, *L'approche humaniste en psychologie de la créativité*

La présente recherche se situe au confluent de deux processus de création, celui d'une artiste pédagogue et d'une jeune chercheuse. À travers cette double posture, l'auteure tentera de mettre en lumière la démarche artistique et pédagogique effectuée auprès d'élèves amorçant un processus de création théâtrale, et ce, dans le but de relever des traces d'une possible construction identitaire

Dans un premier temps, ce chapitre s'articule autour des Cycles Repère. Retracer l'origine de cet outil de création et certains de ses principes fondateurs entraîne une meilleure compréhension de son utilisation aux fins de notre recherche. Dans un deuxième temps, les démarches empiriques de l'auteure sont mises en exergue. Dans un troisième temps, les différentes phases du processus de création théâtrale avec les élèves sont exposées une à une.

En dressant un parallèle important avec la dynamique de création de Pierre Gosselin (MELS, 2007 :7) nous sommes à même de remettre en perspective le processus de création avec les élèves; ce que nous définissons ici comme la poésie.

Avant de procéder à l'explication du processus de création même, nous traiterons d'abord de la genèse des Cycles Repère, outil avec lequel a été encadrée la démarche de création. En effectuant un bref survol de type historique, nous verrons en quoi un parallèle intéressant se dresse entre les principes fondateurs des Cycles Repère et la construction identitaire.

2.1 Origine des Cycles Repère et pertinence de l'outil aux fins de notre recherche

Durant les années 70, la création collective connaît un essor considérable au sein du paysage théâtral au Québec. Jacques Lessard, (Larrue, 1990 :9) figure majeure de la création collective durant ces années, en est un exemple précis. À la suite de sa sortie du Conservatoire d'art dramatique de Québec, il expérimente le travail de création collective. Huit ans plus tard, faute d'innovation, il cesse toute activité et cherche à se ressourcer. Son intérêt marqué pour le théâtre gestuel le conduit en Californie auprès de la professeure de danse Anna Halprin. En plus de parfaire sa technique corporelle, Lessard fait une découverte qui influence encore aujourd'hui la pratique théâtrale au Québec. Cette découverte s'intitule : RSVP cycle (Ressource, Score, Valuation et Performance). En effet, les Cycles Repère sont issus des RSVP de Lawrence Halprin. C'est Anna Halprin qui permet à Lessard d'entrer en contact avec les RSVP. Conjointe de Lawrence Halprin, l'instigateur des RSVP, Anna utilise le processus comme moyen de créer des chorégraphies en quelques heures. Conçus initialement comme une réponse aux besoins de concertation du domaine architectural, les RSVP cycle vise à encadrer la démarche créatrice. Reconnaisant toute la potentialité de cet outil, Lessard l'adapte aux fins de l'art théâtral. De retour au Québec, il met sur pied le Théâtre Repère, une nouvelle compagnie théâtrale qui se distingue par l'utilisation des Cycles Repère. C'est le commencement de l'utilisation des Cycles Repère au Québec.

Parmi les dénominateurs communs des RSVP cycle et des Cycles Repère, nous pouvons constater que la personne est au centre de l'activité créatrice, car « au lieu de partir d'objectifs préalables, sélectionnées et définis rationnellement, [Halprin et Lessard]

préconise[nt] une approche fondée sur la sensibilité et la personnalité des individus » (Larrue, 1990 :19). De plus, autant chez Lessard que chez Halprin, l'outil vise à favoriser l'émergence de l'imagination et à stimuler la créativité¹ tout en accordant un plein pouvoir à la démarche créatrice plutôt qu'au résultat final.

Étant donné que le cœur de notre recherche porte principalement sur la personne et que les Cycles Repère accordent une place importante à l'individu dans la démarche créatrice, l'utilisation de cet outil comme moyen d'encadrer le processus semble tout indiqué. En effet, à l'instar du concept de la construction identitaire, qui place la personne au centre de sa propre démarche, les Cycles Repères préconisent une approche qui prend racine sur la sensibilité et la personnalité des individus.

Le choix du processus de création des Cycles Repère, plutôt que celui d'une création collective traditionnelle, se justifie également par la conception particulière de la création collective comme entrave à la démocratie chez Lessard et Halprin. Pour Lessard, la création collective, « sous ses apparences démocratiques et égalitaires, [...] cache un système répressif qui force les individus à concéder mais ne produit pas de consensus « des concessions sans consensus ». (Larrue, 1990 : 14) Pour Lessard, « il n'y a pas de démocratie en art. » (Boucher, 2012) Halprin va dans le même sens lorsqu'il affirme que « la méthode traditionnelle de création conduit à une approche utilitariste («goal-oriented») [qui] est à rejeter catégoriquement car elle sacrifie [...] l'individualité des participants.» (Larrue, 1990 : 14) Les Cycles Repère, permettent « de réduire les tensions interpersonnelles qui, particulièrement dans les groupes de création, minent l'efficacité de la démarche collective », (Larrue, 1990 : 26) ils ont pour objectif de structurer la démarche de création². À ce sujet, Irène Roy explique que « la schématisation du parcours créateur a été conçue pour servir de balises aux différents participants à la création d'un spectacle théâtral. » (Roy, 1995 :13) Enfin, les Cycles Repère permettent de situer le participant dans sa démarche créatrice.

¹ « Les Cycles Repère constituent un véritable instrument de travail qui favorise la créativité grâce à la réutilisation de modèles de comportement qui permettent à chaque participant de manipuler et organiser la signification du message théâtral suivant ses compétences » (Roy, 1995 :7).

² En effet, le mot repère vient du latin rapatriare dans lequel se retrouve le mot patria qui signifie père en français. Le mot père est sous-entendu comme une figure d'encadrement. Ici, nous ne sommes pas sans rappeler le fait que l'individu, qui plus est l'adolescent, a besoin de points repère et d'encadrement pour construire son identité.

Tout comme Jacques Lessard (2011) qui affirme que « les Cycles Repère vont [nous] apprendre à bien [nous] connaître », nous pensons que les principes de base sur lesquels repose cette démarche systématisée favorisent la construction identitaire de l'adolescent. Jacques Lessard (2011) les formule comme suit :

- Créer c'est choisir;
- Il n'y a pas de démocratie en art;
- Faire c'est connaître.

En plus d'orienter la démarche créatrice, ces principes directeurs permettent de favoriser le cheminement identitaire de l'adolescent.

2.2 Explication du schéma des Cycles Repère

En plus de distinguer les phases du processus de création et de démontrer que ces dernières s'interpénètrent, le schéma ci-dessous illustre les différentes possibilités d'utilisation de l'outil. En d'autres termes, le schéma indique clairement, par l'entremise de la position des flèches, à quel point les Cycles Repère ne se veulent pas une recette figée ou une méthode de travail rigide, mais plutôt une démarche pour dynamiser l'acte créateur.

Dans le schéma qui suit, chaque lettre ou double lettre représente une phase spécifique du processus de création. La juxtaposition de ces différentes lettres engendre un mot, d'où l'acronyme Repère.

- RE pour Ressource
- P pour Partition
- E pour Évalua(c)tion
- Re pour Représentation

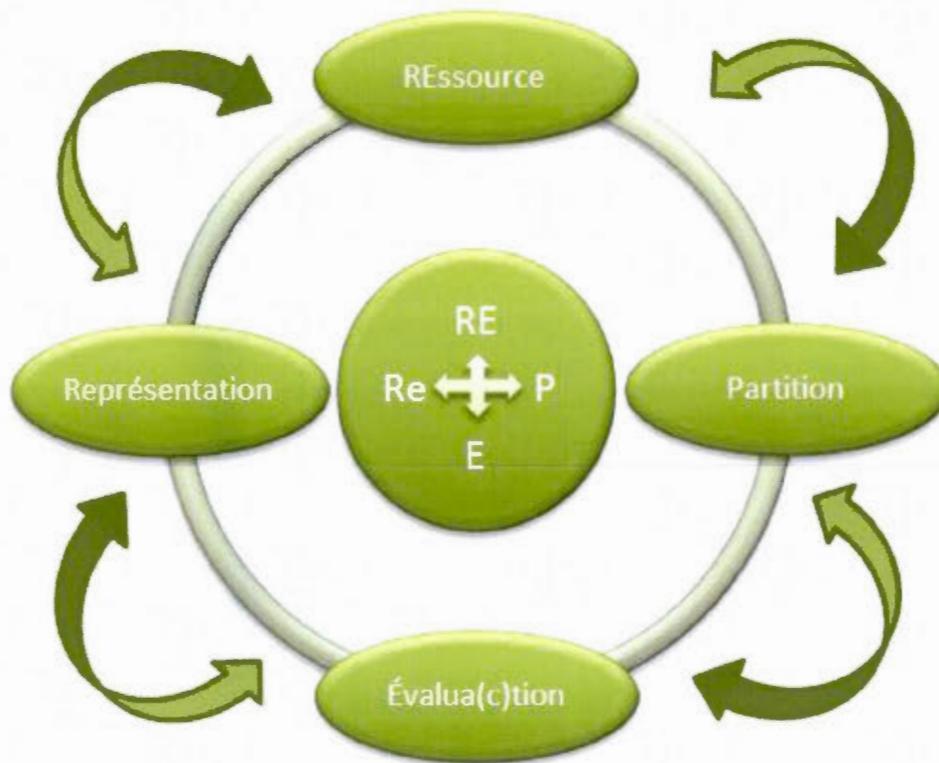


Figure 2.1 Le schéma des Cycles Repère (tirée de Roy, 1995, mis en forme par Katy Boucher)

Voyons maintenant en quoi consiste en résumé chacune de ces phases.

- Ressource (matérielle et sensible)

La REssource se veut, dans tout processus avec les Cycles Repère, la première phase de création. Cette ressource se divise en deux catégories : les ressources matérielles, soit les éléments avec lesquels il faut composer lors de la création (contraintes de temps, d'argent, équipement disponible, etc.) et les ressources sensibles. Les ressources sensibles font référence aux ressources humaines et concrètes, soit « les participants, leur personnalité, leurs attentes, ainsi que les objets, les mots auxquels ils attribuent un pouvoir évocateur »

(Larrue, 1990 : 21). De l'extrait vidéo à la lettre d'une meilleure amie, en passant par la présentation d'une photo importante, la ressource sensible doit évoquer un sentiment ou une émotion personnelle ou encore faire vivre un état particulier à la personne qui décide de la choisir. Elle se veut le matériel utilisé comme point de départ pour stimuler l'imaginaire.

•Partition³

Cette phase comporte deux aspects: d'un côté, la partition exploratoire; de l'autre, la partition synthétique. La première tâche à exécuter consiste à écrire la partition. Cette tâche peut être réalisée autant par le facilitateur⁴ que les participants. Cette partition est écrite sous forme de jeu avec ses règles et son déroulement. La partition comprend cinq indications précises : l'objectif, la ressource exploitée, la durée, le nombre de participants ainsi que le déroulement ou le modus (*voir app. A*). Le tableau suivant permet de voir les indications. De plus, « toutes les répétitions qui vont précéder la représentation du spectacle, incluant les essais, les reprises et les choix » (Roy, 1995 :18) font partie de cette phase. Enfin, l'objectif d'une partition est de trouver une façon d'exploiter la ressource.

Tableau 2.1 Représentation visuelle des cinq indications présentes dans une partition

Objectif :
Ressource :
Durée :
Nombre de participants :
Déroulement ou modus :

³ Irène Roy traite de la partition de la manière suivante : « Partition signifie organisation et exploration de la ressource, voire ses différentes possibilités d'utilisations qu'on ne perçoit pas habituellement, la découverte de ce qu'elle touche et remue émotionnellement. » (Roya, 1993 : 37)

⁴ Le rôle de facilitateur : « Il s'agit du meneur de jeu dont l'autorité s'exerce surtout au niveau de la forme et de la stimulation des interactions. Sa tâche consiste à proposer un canevas d'action qui servira de balises, de contraintes créatrices dans l'exploration de la ressource choisie » (Roy, 1993b : 84) Dans le cadre de notre recherche, nous étions, avec l'enseignante Martine Ouellette, deux facilitatrices.

•Partition exploratoire

À partir de la partition écrite, les participants explorent librement la proposition sous forme d'improvisation. C'est en quelque sorte la phase des essais et erreurs, « c'est l'espace-temps de l'improvisation qui fait exploser la ressource, où tous les créateurs se laissent aller librement, vont dans toutes les directions qui surgissent. » (Roy, 1993 : 37) Durant cette phase, aucune décision n'est prise.

•Partition synthétique

Cette phase est précédée de l'Évalua(c)tion. À la suite des choix effectués, cette phase a pour fonction de rassembler les idées retenues parmi les partitions exploratoires et d'en faire une synthèse. Irène Roy fournit les explications suivantes à ce sujet « la partition synthétique est donc, vue par les artistes de Repère [⁵], comme une sorte de collage à partir d'éléments choisis dans le magma exploratoire. » (Roy, 1995 : 20)

•Évalua(c)tion⁶

À partir d'une partie ou de tout le matériel qu'ils possèdent, les participants évaluent de manière sensible ce qui pourrait faire office de filon à exploiter pour le spectacle. C'est un moment d'arrêt où les créateurs prennent du recul par rapport aux improvisations précédentes dans le but d'orienter et de préciser ce dont sera constitué l'objet de création. Jean-Marc Larrue (1990 :23) explique cette phase de la manière suivante :

Entre la partition exploratoire et la partition synthétique intervient donc le troisième des cycles Repère, l'Évaluation [...] [Ici,] le groupe évalue son propre travail en fonction de ses ressources, en fonction également de critères plus personnels et de la réaction spontanée de ses membres.

⁵ Les artistes de Repère représentent les personnes qui ont travaillé au sein de la compagnie Théâtre Repère.

⁶ L'Évalua(c)tion est la contraction des termes évaluation et action. (Roy, 1995 : 22)

Pour sa part, Jacques Lessard (1989 :31) la décrit comme ceci :

«...la prise de conscience du propos, c'est aussi la mise en perspective de nos objectifs; et finalement, la mise en relation des objectifs avec le propos. (...) Il faut aller plus précisément dans l'énumération, l'inventaire de la structure de ce que l'on veut faire.

Ces deux auteures sont d'avis que l'Évalua(c)tion constitue un temps d'arrêt permettant d'évaluer le travail réalisé jusqu'alors, offrant une distance nécessaire entre le créateur et l'objet théâtral en gestation pour prendre des décisions et faire des choix.

• Représentation

La Représentation signifie la matière théâtrale présentée devant le public. Elle peut, elle-même, servir de point de départ pour une prochaine création, c'est-à-dire de nouvelle Ressource, d'où le caractère cyclique du processus.

Toutes les phases du processus de création avec les Cycles Repère permettent un aller-retour. Bien que ces phases s'interpénètrent et s'entrecroisent, le créateur est en mesure de savoir où il se situe. Il nous apparaissait important de procéder à une brève description des différentes phases : d'abord, pour justifier son utilisation; puis parce qu'il en sera question de manière spécifique dans les pages à venir. En effet, parmi nos préoccupations, nous souhaitons trouver un moyen d'organiser la démarche de création avec les élèves et de fournir des balises significatives pour l'adolescent en cheminement identitaire. Les Cycles Repère constituaient donc le processus à privilégier dans le cadre de notre recherche.

Trente ans après les premières utilisations des Cycles Repère aux fins théâtrales, ceux-ci demeurent toujours d'actualité et suscitent un intérêt constant chez les chercheurs et les enseignants en art dramatique. Il suffit de recenser les innombrables mémoires traitant des Cycles Repère. Que ce soit en corrélation avec le cinéma (Tounsi, 2009), la méthode Vittoz (Thibeault, 2009), le handicap visuel (Prud'homme, 2008) ou la méthode Jacques Lecoq, (Fuoco, 2007), les Cycles Repère suscitent un réel enthousiasme. De plus, il ne faudrait pas passer sous silence les multiples publications d'Irène Roy (1993, 1994, 1995) qui, de par sa participation au sein du Théâtre Repère, a su enrichir de manière considérable le corpus théorique gravitant autour des Cycles Repère. Par ailleurs, Jacques Lessard, en collaboration

avec Josée St-Pierre, est présentement en train de faire le point sur ses trente ans de pratique et d'expérimentation avec les Cycles Repère dans le but de produire trois volumes interreliés. En plus de rendre compte de la mise en application des Cycles Repère par Jacques Lessard, les volumes permettront de voir de quelle manière la pratique a évolué dans le domaine de l'enseignement et correspond aux exigences ministérielles du programme obligatoire de formation de l'école québécoise. Quant à notre recherche, elle se distingue du lot par la mise en relief de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale, en l'occurrence les Cycles Repère.

2.3 Les démarches empiriques de l'artiste pédagogue

Entreprendre une création théâtrale par l'entremise des Cycles Repère nécessite une appropriation de l'outil, en passant par une expérience terrain. En amont de notre recherche, la nécessité, comme pédagogue, d'observer une classe d'art dramatique où les élèves sont appelés à s'engager dans ce type de création s'est avérée fondamentale. Tout comme Pierre Gosselin, nous croyons que c'est « dans la discipline elle-même qu'il faut puiser les conceptions didactiques et les orientations pédagogiques de manière à développer un enseignement des arts en correspondance véritable avec la matière enseignée » (Gosselin, 2012 :33), notamment en ce qui concerne les savoirs disciplinaires. Donc, de janvier à mai 2011, Sophie Côté, spécialiste en art dramatique à l'École Saint-Louis, qui travaille depuis plusieurs années avec les Cycles Repère, nous ouvre la porte de sa classe de la quatrième secondaire pour que nous assistions à toutes les étapes du processus de création théâtrale. Cette expérience terrain nous permet d'entrer en contact avec une façon d'aborder le processus avec des élèves du secondaire et d'en tirer parti pour notre recherche. À titre d'exemple, le fait d'assister au dépouillement des Ressources de la classe de Côté nous a permis de constater qu'il était essentiel de prévoir plusieurs périodes à notre échéancier pour que chaque élève ait le temps de présenter sa ressource. De plus, l'utilisation du cahier de traces (voir *Ça va de soi!* 28 :22) a permis de rendre compte des différentes Évalua(c)tions, des Partitions explorées et des différentes versions du texte. Cette utilisation découle directement des observations réalisées à l'École Saint-Louis. Bref, le fait d'assister à cette expérience artistique nous amène à prendre en considération certaines stratégies

pédagogiques élaborées par l'enseignante, lesquelles seront réinvesties dans notre propre enseignement, lors de la recherche création.

À la suite de cette observation en classe, il nous apparaissait essentiel, comme artiste, de vivre l'expérience de ce processus de création en suivant un stage sur les Cycles Repère avec Jacques Lessard. Ce stage de cinq jours nous a permis d'expérimenter, en tant que praticienne, l'outil de création des Cycles Repère. Parallèlement au stage, la création avec les élèves de la troisième secondaire s'amorce. Ces deux expériences vécues en simultanée offrent une opportunité de contact privilégié avec l'instigateur des Cycles, Jacques Lessard. Dépendamment des exercices qu'il a proposés, il s'avère possible d'adopter tantôt la position d'apprenante, tantôt celle de l'artiste pédagogue. En plus d'adopter deux regards tout au long du stage, il est possible de lui poser plusieurs questions qui surgissent lors de l'application du processus, dans notre propre contexte d'enseignement, notamment à propos des difficultés rencontrées lors de l'écriture des Partitions.

Sans aucun doute, ces deux expériences, autant l'observation de la classe de Sophie Côté que le stage avec Jacques Lessard, permettent de réinvestir nos apprentissages auprès des adolescents. Alors que la première expérience permet de prendre connaissance de différentes stratégies pédagogiques dans un contexte d'enseignement; la deuxième favorise l'appropriation de l'outil de création. Dans les deux cas, c'est autant la posture de l'artiste pédagogue que celle de la jeune chercheuse qui se définit, voire la construction d'une identité professionnelle.

2.4 Les démarches empiriques de la jeune chercheuse

Bien que les Cycles Repère semblent un moyen pertinent pour structurer le processus de création collective, de quelle manière est-il possible de relever les traces de la construction identitaire? Cette question est demeurée longtemps sans réponse. Dans un premier temps, il faut trouver un moyen de procéder à la cueillette de données; et, dans un deuxième temps, il en faut un autre pour démontrer les traces de la construction identitaire. Du questionnaire écrit à l'entrevue orale, en passant par le journal de bord et diverses formes de rétroactions, tous les moyens semblent pertinents pour témoigner des traces relevées. Toutefois, c'est par

la prise de parole que nous avons choisi d'investiguer le concept de la construction identitaire, et la captation d'images nous a semblé l'outil le plus juste pour en rendre compte.

Le documentaire *Ça va de soi!* (Boucher, 2012) s'avère donc le meilleur support pour rendre compte, d'une part, du processus de création théâtrale réalisé avec les élèves et, d'autre part, des traces de la construction identitaire de l'adolescent. L'utilisation du documentaire permet également de rendre visible le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, soit une classe d'art dramatique au secondaire, tout en présentant la structure de notre démarche créatrice avec les Cycles Repère. Le fait de capter des images tout au long du projet permet de traiter du processus de création dans son ensemble tout en présentant des moments clés où la construction identitaire s'opère. De plus, étant donné que nous agissons en tant qu'enseignante lors des périodes de tournage, les séquences filmées permettent une distance, qui s'avère nécessaire à la recherche. En effet, les nombreuses responsabilités inhérentes à la tâche d'enseignante en ce qui concerne, entre autres, l'explication des consignes et l'encadrement des élèves, font écran à notre regard de jeune chercheuse. Ici, la caméra agit en tant que témoin. Témoin d'un groupe, témoin de jeunes qui réfléchissent, qui s'affirment, qui prennent position, qui prennent la parole et qui s'impliquent.

Bien qu'il existe plusieurs types de documentaires⁷, le documentaire à thèse s'inscrit tout à fait dans notre démarche, car il vise à « présenter une argumentation destinée à soutenir une thèse ou aborder une question particulière [et la] problématique abordée constitue la tension dramatique du film » (Lindenmuth, 2011 :10). Dans notre cas, démontrer les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale se veut la thèse soutenue. En plus de capter le réel, les différentes entrevues réalisées tantôt auprès des élèves, tantôt auprès de Jacques Lessard, en passant par les différentes interventions de la jeune chercheuse et de l'enseignante, toutes deux associées au projet, enrichissent indubitablement le propos soutenu.

⁷ « On peut classer les documentaires en quatre catégories principales : à thèse, d'observation, à participation et dramatique. » (Lindenmuth, 2011 :10)

2.4.1 Le co-enseignement

Dans le but de se centrer sur les objectifs de la recherche, certaines collaborations s'avèrent nécessaires. Nous avons donc cherché une école secondaire où l'art dramatique s'enseigne de manière concentrée ou optionnelle par un spécialiste et avec qui la collaboration serait facile. Au printemps 2011, Martine Ouellette, enseignante permanente à la Polyvalente Sainte-Thérèse, accepte de collaborer au projet. Par la suite, moult rencontres permettent de planifier l'échéancier tout en échangeant sur les différentes stratégies pédagogiques que nous comptons utiliser lors du pilotage de notre situation d'apprentissages et d'évaluation. En effet, puisque nous sommes dans une institution scolaire, il nous faut tenir compte, dans la planification du calendrier scolaire, des différentes étapes et des compétences à évaluer à chacune de celles-ci. Les mois de novembre et de décembre se révèlent les meilleurs moments pour effectuer le projet avec le groupe de la troisième secondaire. La création théâtrale sera présentée lors de la soirée des « coups de cœur de l'automne », soit le 21 décembre 2011. Nous disposons de vingt-quatre périodes de soixante-quinze minutes pour réaliser une création théâtrale au moyen des Cycles Repère. À la suite de cette entente entre l'enseignante associée et la responsable de la recherche, le projet est présenté à la direction de l'école, puis aux élèves. Une lettre expliquant le projet est envoyée à tous les parents et, par la même occasion, nous leur demandons l'autorisation de filmer toutes les étapes du processus de création. Avant de commencer, nous devons bien expliquer le projet. Réalisé de manière intensive et en accéléré, le processus de création requiert des participants motivés, désireux de s'investir dans une activité hors du commun. Le consentement de chacun des élèves se veut garant de la réussite du projet de recherche. La première rencontre a lieu le 26 octobre 2011 et le projet débute quelques jours plus tard.

2.4.2 La réalisation du documentaire

Parallèlement à la planification du projet théâtral, il nous faut réunir une équipe-cinéma composée d'une "camérawoman", d'un perchiste, d'une monteuse et d'un mixeur audio. Par l'entremise de notre réseau social élargi, différents contacts s'établissent. En plus des ressources humaines, plusieurs ressources techniques sont nécessaires à la réalisation du projet. De la caméra au trépied, en passant par le filage et les micros, le service de l'audiovisuel de l'UQAM est d'un grand secours pour le prêt de matériel. Par ailleurs, une

salle de montage est nécessaire à la fois pour numériser les cassettes mini-dv et pour réaliser le montage du documentaire.

Bien que les captations d'images soient regardées au fur et à mesure du tournage soit en novembre et en décembre, ce n'est qu'en janvier et en février que certaines séquences filmées sont choisies pour faire partie du documentaire. La numérisation des cassettes mini dv en temps réel permet de visionner les captations vidéo une première fois. Puis, il faut sélectionner un minutage précis à partir de certains paramètres d'observation tout en faisant ressortir les grandes étapes du processus de création théâtrale (*voir* app. B). Sur un total de près de trente heures d'enregistrement (26 h 25 minutes), quarante-deux minutes sont extraites de tout le matériel filmé. En effet, de nombreux visionnements sont nécessaires, permettant de découvrir quels sont les moments les plus pertinents faisant foi du processus de création tout en démontrant les traces relevées.

2.5 Les mouvements dominants et les différentes phases du processus de création théâtrale avec les élèves

Pour rendre compte de la démarche et de la dynamique créatrice, les différentes phases des Cycles Repère sont mises en corrélation avec les trois phases de la dynamique de création de Pierre Gosselin.

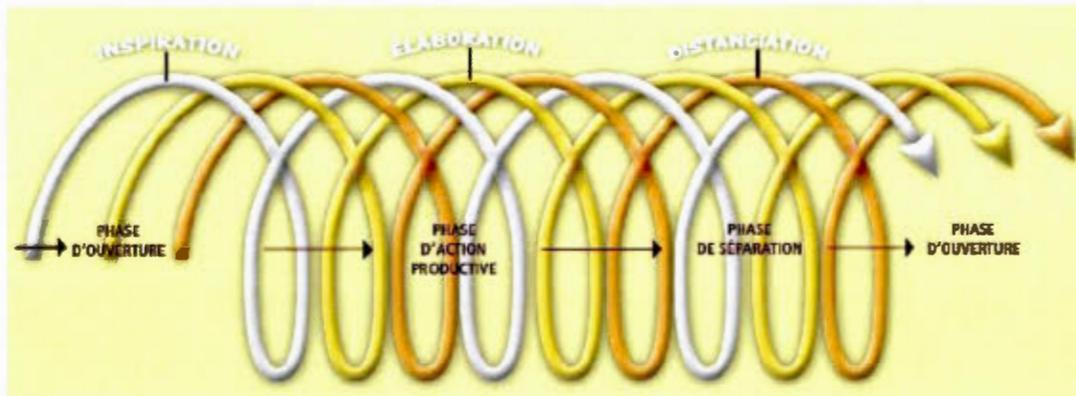


Figure 2.2 Le modèle de la dynamique de création de Pierre Gosselin (Tirée du MELS, 2007)

La figure précédente donne à voir chacune des phases de création dominée par un mouvement spécifique. Alors que la phase d'ouverture est dominée par le mouvement d'inspiration, la phase d'action productive est dominée par le mouvement d'élaboration, tandis que la phase de séparation est dominée par le mouvement de distanciation. En d'autres termes :

La dynamique de création offre une représentation systémique de l'acte de créer qui correspond bien à la réalité de l'artiste. Dans ce modèle, la création est représentée comme un système qui, de par sa nature, s'oppose à ce qui est séquentiel et linéaire, mais combine l'idée de succession et l'idée d'interaction. La succession se traduit par un processus comportant trois phases distinctes, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. De son côté, l'interaction, présente à chacune des phases de la succession, prend la forme d'une démarche comptant trois mouvements récurrents, soit l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Ces trois mouvements sont interdépendants et complémentaires, et suscitent des stratégies et des actions spécifiques à chacune des phases de la création. (MELSa, 2007 :5)

Bien que certaines phases se recoupent, il est intéressant de savoir reconnaître et de savoir nommer chacune d'entre elles ainsi que le mouvement qui les domine. Dès lors, nous sommes en mesure de traiter du processus de création réalisé avec les élèves

2.5.1 La phase d'ouverture : l'inspiration

Au cours de la phase d'ouverture, l'élève choisit des stratégies qui l'amènent à se centrer sur l'émergence d'idées, d'images ou d'intuitions (inspiration) et à être réceptif à celles-ci. Il ne s'arrête pas à la première idée venue; il explore et développe différentes possibilités qui correspondent à ce qui le touche et à la tâche à réaliser. Il retient les possibilités les plus signifiantes et garde des traces de certaines d'entre elles (élaboration). Fréquemment, il prend du recul pour évaluer la qualité de ses idées et développer autour d'elles une intention de création, d'interprétation ou d'appréciation (distanciation). (MELS, 2007 :6)

•Dépouillement des Ressources

Tableau 2.2 Dépouillement des ressources

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Présenter	REssource	Ouverture : inspiration

Lors du processus de création, chaque élève a préalablement choisi une ressource sensible qui est présentée au reste du groupe sous forme d'exposé. Alors que Philippe parle d'une bière de marque Budweiser et de ce qu'elle représente pour lui, Aislyn montre une carte de joueur de football sur laquelle figure son père. À la suite de chaque présentation, une discussion de type réflexive s'amorce et chacun a la possibilité de s'exprimer. Les ressources engendrent des discussions, entre autres, au sujet des pères absents, des images sexuées, de l'environnement, de l'amitié et de la mort. Tous les propos tenus durant le dépouillement sont notés par un secrétaire. Bien que cette phase s'échelonne sur plusieurs cours et qu'elle demeure quelque peu fastidieuse, elle constitue un point culminant dans la démarche de création « puisqu'elle amène l'élève à se centrer sur l'émergence d'idées, d'images ou d'intuitions et à être réceptifs à celles-ci » (Gagnon-Bourget, 2011).⁸

•Écriture des partitions

Tableau 2.3 Écriture des partitions

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Écrire	Partition	Ouverture : élaboration

Parmi toutes les ressources présentées, chaque élève sélectionne trois ressources, celles qui le touchent davantage. À partir de ces ressources, l'élève écrit trois partitions différentes en devoir. Durant cette phase, l'élève est amené à « explor[er] et développe[r]]différentes possibilités qui correspondent à ce qui le touche et à la tâche à réaliser. » (Gagnon-Bourget, 2011) De retour en classe, les facilitatrices clarifient les tenants et aboutissants de l'écriture d'une partition, puisque plusieurs élèves ont de la difficulté à faire le devoir demandé. Dans le but de mettre en commun les compréhensions de chacun et permettre un encadrement pédagogique adéquat, des équipes de cinq sont formées. Les facilitatrices circulent dans les

⁸ Toutes les citations dans ce chapitre ayant comme référence Gagnon-Bourget sont issues d'un diaporama présenté lors du cours *Le domaine des arts dans le Programme de formation de l'école québécoise* (MEA8010) qui a eu lieu à l'automne 2011 à l'UQAM. Le contenu de ce diaporama se veut une synthèse des recherches de Gosselin, élaborée selon un document inédit, rédigé en 2003, par Francine Gagnon-Bourget et approuvé par Gosselin.

différents sous-groupes en réécriture et s'assurent qu'au moins une personne dans l'équipe est en mesure de chapeauter l'activité.

- Choix des partitions

Tableau 2.4 Choix des partitions

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Choisir	Partition	Ouverture : distanciation

Par la suite, chaque sous-groupe sélectionne, à même ses propres partitions, la meilleure d'entre elles. La « capacité à prendre du recul pour évaluer la qualité de ses idées [ou celles des autres] et développer autour d'elles une intention de création » (Gagnon-Bourget, 2011) est hautement sollicitée chez l'élève durant cette phase. Les six partitions étant choisies, nous passons à la phase suivante.

2.5.2 La phase d'action productive : l'élaboration

La phase d'action productive implique la mise en forme d'une création, d'une interprétation ou d'une appréciation. Cette phase suppose, de la part de l'élève, une conscience en action qui oriente le travail artistique et qui permet de résoudre des problématiques de tous ordres en faisant appel à sa sensibilité et à son intelligence. Dans ce contexte, il exploite des combinaisons, développe et organise les éléments retenus (**élaboration**). Il demeure toutefois réceptif à l'émergence de nouvelles idées et de nouveaux savoir-faire (**inspiration**). De plus, il prend le temps de s'arrêter et d'évaluer le degré de correspondance entre l'idée de départ, le travail en cours et la tâche à réaliser (**distanciation**). (MELS, 2007 :6)

- Exploration des partitions

Tableau 2.5 Exploration des partitions

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Explorer	Partition	Action productive : élaboration

Les partitions préalablement sélectionnées sont ici explorées une à une dans l'espace. L'« exploitation de combinaisons, [le] développement et [l'] organisation des éléments retenus » (Gagnon-Bourget, 2011) s'avèrent les principales activités de la phase d'élaboration.

De la demande en mariage à la scène de party, en passant par différentes scènes d'engueulades, les improvisations enrichissent une à une l'objet théâtral encore à l'étape embryonnaire. À la suite de ces improvisations, tantôt libres, tantôt dirigées, s'ensuit une période de commentaires où un secrétaire note les coups de cœur dans le cahier de traces. Inutile de porter notre attention sur ce qui n'a pas fonctionné, nous nous concentrons seulement sur ce que nous aimons, soit nos coups de cœur.

•Lecture du cahier de traces⁹

Tableau 2.6 Lecture du cahier de traces

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Lire	Évalua(c)tion	Action productive : distanciation

Le cahier de traces ne fait pas partie d'une phase comme telle dans les Cycles Repère. Il est le fruit de l'expérience d'enseignement de Sophie Côté et est ajouté à notre propre processus à des fins pédagogiques. Tel que mentionné ci-haut, chaque REsource sensible présentée à droit à son lot de commentaires, commentaires qui sont notés dans le cahier de traces. Le 14 novembre demeure donc une date charnière dans le processus puisque nous procédons à la lecture du cahier, dans le but d' « évaluer le degré de correspondance entre l'idée de départ, le travail en cours et la tâche à réaliser » (Gagnon-Bourget, 2011). Lorsqu'un commentaire suscite une sensation, voire le désir que celui-ci se retrouve de quelque manière que ce soit dans la création, les élèves le manifestent en levant la main. En calculant le nombre de mains levées et si celui-ci s'élève à plus de sept, deux élèves sont responsables de décider si le commentaire en question vaut la peine d'être retenu. Dès que le commentaire est retenu, il est souligné et classé dans une catégorie spécifique soit les lieux, les personnages, les procédés, les thèmes, les scènes ou les accessoires.

⁹ Pour plusieurs créateurs, le cahier de traces prend une grande importance tout au long du processus de création. Le carnet permet de garder des traces des idées et des réflexions ainsi que des essais et des croquis préparatoires à un projet. Il permet surtout de prendre du recul et d'observer de façon plus analytique et objective nos propres idées et réflexions. Ce retour nous permet non seulement d'observer et de comprendre notre propre processus de création, mais aussi de faire des liens entre les diverses idées et leur provenance. (Gosselin, 2011 :76)

•Priorités

Tableau 2.7 Priorités

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Fixer ses priorités	Évalua(c)tion	Action productive : inspiration

Une fois la lecture du cahier de traces terminé, les facilitatrices demandent à chacun des élèves de choisir, parmi les six catégories, trois priorités à inscrire sur une feuille mobile. Puis, en la transcrivant sur un carton commun, l'élève doit faire connaître au reste du groupe sa priorité principale. L'écriture des priorités entraîne « la réceptivité à l'émergence de nouvelles idées et de nouveaux savoir-faire » (Gagnon-Bourget, 2011) pour l'élaboration du texte dramatique.

•Écriture du canevas¹⁰

Tableau 2.8 Écriture du canevas

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Écrire le canevas	Partition	Action productive : élaboration

À partir de ses propres priorités, l'élève doit écrire une séquence dramatique. Il doit imaginer une histoire, celle qui pourrait être racontée dans la création théâtrale. Toutes les ressources, celles relevées lors de la lecture du cahier de traces, les improvisations ou les commentaires énoncés précédemment servent à écrire le canevas. Il s'agit de la « mise en forme de la création [où] l'élève fait preuve d'une conscience en action qui oriente le travail artistique et qui lui permet de résoudre des problématiques de tous ordres faisant appel à sa sensibilité et à son intelligence. » (Gagnon-Bourget, 2011)

¹⁰ Nous avons utilisé le terme synopsis à l'intérieur de notre documentaire. Toutefois, le mot canevas fait partie des éléments du langage dramatique propre à la discipline. C'est pourquoi nous utilisons le mot canevas dans ce mémoire.

•Choix du canevas

Tableau 2.9 Choix du canevas

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Choisir le canevas	Évalua(c)tion	Action productive : distanciation

Par la suite, les canevas sont lus en sous-groupes offrant la possibilité de mettre en commun différentes idées. Dès lors, il est permis de créer un nouveau canevas ou encore d'en choisir un seul et de l'améliorer. La lecture des différents canevas par chaque sous-groupe nous amène à constater que le travail effectué précédemment enrichit grandement les propositions théâtrales. En effet, plusieurs idées prises à même les partitions exploratoires se retrouvent dans le canevas. Parmi les six histoires racontées, les élèves votent pour leur préférée. L'histoire de l'équipe de Valérie semble, pour la majorité des élèves, être celle qui suscite le plus d'enthousiasme. Le 16 novembre, soit un mois et quelques jours avant la représentation, l'histoire de la création est fixée.

•Écriture et mise en scène

Tableau 2.10 Écriture et mise en scène

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Écrire	Partition synthétique	Action productive : élaboration

À partir du canevas choisi précédemment, les élèves écrivent de nouvelles scènes. Ici, ce sont les élèves les plus motivés qui se portent volontaires pour écrire. Étant donné les difficultés rencontrées lors de la première phase d'écriture des partitions, les facilitatrices veillent à l'écriture de plateau des scènes de groupe, tandis que l'écriture des scènes à deux ou trois personnages est entièrement réalisée par les élèves. En plus de l'écriture de plateau et de l'écriture des scènes, le nouveau canevas amène de nouvelles scènes à explorer. Chaque séance exploratoire s'oriente selon un objectif précis, soit celui de fixer la mise en scène

d'une partie de la création (voir app. a). Cette phase se veut l'« exploitation de combinaisons [le] développement et [l'] organisation des éléments retenus. (Gagnon-Bourget, 2011)

- Distribution des rôles

Tableau 2.11 Distribution des rôles

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Choisir	Évalua(c)tion	Action productive : distanciation

La distribution des rôles entraîne un léger mouvement de distanciation sans pour autant entrer dans la phase de séparation. Ici, les élèves sont amenés à faire des choix, « à s'arrêter et à évaluer le degré de correspondance entre l'idée de départ, le travail en cours et la tâche à réaliser » (Gagnon-Bourget, 2011). En effet, même si un élève interprète un rôle durant les improvisations, ce n'est pas nécessairement lui qui l'incarnera. Toutefois, l'exploration des partitions effectuée précédemment facilite le vote. En effet, les élèves s'étant manifestés comme volontaires lors des improvisations sont souvent choisis puisqu'ils ont eu l'opportunité de se faire remarquer dans l'un ou l'autre des rôles offerts. Toutefois, chacun des élèves a le droit de parole afin de mentionner le ou les rôles qu'il aimerait jouer. En effet, ces derniers ont la possibilité de se proposer dans deux personnages. De même, les élèves peuvent choisir de faire partie des scènes de chœur sans nécessairement vouloir de rôle spécifique. Le processus d'attribution des rôles est ouvert puisque le choix de chacun est affiché sur un tableau. Lorsqu'un seul nom apparaît dans la colonne, l'élève se voit attribuer le rôle automatiquement. Par contre, lorsque plusieurs noms se situent dans la même colonne, nous passons au vote. Outre quelques déceptions, la distribution s'est effectuée d'elle-même. En effet, la distribution des personnages est une étape importante pour les élèves puisqu'elle suscite chez eux différentes réactions émotives. De la déception à la surexcitation, en passant par le contentement et les quelques frustrations, l'étape de la distribution des personnages engendre une expérience nouvelle par laquelle l'individu peut se définir par sa manière de vouloir.

- Création et travail de mise en scène

Tableau 2.12 Création et travail de mise en scène

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Créer	Partition	Action productive : inspiration et élaboration

Ce moment d'appropriation du contenu dramatique permet de peaufiner le texte au fur et à mesure, dans un mouvement de va-et-vient. La nouvelle distribution a la possibilité de modifier le texte reçu. Ici, les élèves doivent faire preuve de « réceptivité à l'émergence de nouvelles idées et de nouveaux savoir-faire. » (Gagnon-Bourget, 2011) En effet, certains élèves préfèrent choisir un mot plus approprié, ajouter des répliques ou encore en biffer d'autres. Toutefois, ils devront valider les changements auprès de leurs pairs. C'est pourquoi, les vingt dernières minutes du cours servent à la présentation du travail effectué en classe. S'ensuit alors une période de commentaires, enrichissant une fois de plus l'objet théâtral.

En plus des deux facilitatrices qui supervisent le travail de mise à l'essai, des élèves sont sélectionnés pour poser un regard extérieur en ce qui concerne, par exemple, la scène de théâtre d'ombres. (Voir *Ça va de soi!* 28 :22) Les élèves sont répartis en différentes équipes de travail selon la tâche à effectuer. Martine Ouellette est responsable des scènes de groupe et Katy Boucher des scènes à moins de cinq personnages. L'« exploitation de combinaisons, le développement et l'organisation des éléments retenus » (Gagnon-Bourget, 2011) sont autant d'activités cognitives qui caractérisent cette phase.

- Commentaires

Tableau 2.13 Commentaires

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Évaluer	Évalua(c)tion	Action productive : distanciation

Les derniers cours avant la représentation finale servent à enchaîner le spectacle. Un premier temps est destiné à corriger certaines lacunes relevées lors de la période de commentaires, tandis qu'un second temps sert à présenter la création. Cette dernière, d'une

durée de quinze minutes, est jouée à quatre reprises avant la représentation finale devant un public. À chaque fois, les nouveaux commentaires et les différents ajustements sont pris en considération et intégrés s'ils sont justifiés. Cette phase est caractérisée par le mouvement de distanciation qui sollicite chez l'élève une « capacité à s'arrêter et à évaluer le degré de correspondance entre l'idée de départ, le travail en cours et la tâche à réaliser. » (Gagnon-Bourget, 2011)

•Représentation finale

Tableau 2.14 Représentation finale

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Présenter	Représentation	Action productive : distanciation

Cette phase du processus se veut la présentation de la création devant le public. Avec les Cycles Repère, cette phase peut être « recyclée » [...] et servir [...] de ressource de départ à un nouveau cycle de création en vue de l'élaboration d'un nouveau spectacle. » (Roy, 1995 :24) Durant le spectacle, « l'élève fait preuve d'une conscience en action qui oriente le travail artistique » (Gagnon-Bourget, 2011) c'est-à-dire qu'il prend en considération les commentaires émis précédemment et ajuste son jeu à celui des autres.

C'est dans le cadre des *coups de cœur de l'automne*, que la création des élèves de la troisième secondaire est présentée devant un public. Lors de cet événement, ce sont les trois premières années du secondaire qui défilent sur scène, numéro après numéro. Parmi tout ce qui a été travaillé en classe, seuls les coups de cœur sont retenus. Exceptionnellement cette année, c'est tout le groupe de la troisième secondaire qui a l'opportunité de monter sur les planches puisque le travail effectué en classe était d'ordre collectif.

2.5.3 La phase de séparation: la distanciation

La phase de séparation représente un moment d'arrêt où l'élève fait un retour sur sa création, son interprétation ou son appréciation. Il est réceptif à l'émergence d'impressions, d'intuitions et d'idées (inspiration). Il repère les éléments signifiants de sa production et en dégage des significations (élaboration). Il évalue de façon sensible

et rationnelle sa réalisation ainsi que son cheminement et il anticipe de nouvelles avenues artistiques et de nouveaux projets (distanciation). (MELS, 2007 :6)

•Retour réflexif oral et écrit

Tableau 2.15 Retour réflexif oral et écrit

Tâche	Phase des Cycles Repère	Phases et mouvements de la dynamique de création
Évaluer	Évalua(c)tion	Séparation : distanciation

Le cours suivant la représentation permet aux enseignantes d'accompagner les élèves à remettre en perspective les apprentissages et les ressentis de chacun tout en faisant une sorte d'état des lieux en ce qui concerne la réception du public. Chacun prend la parole, tantôt en s'exprimant quant aux péripéties inhérentes à la représentation théâtrale, tantôt en mentionnant les commentaires reçus par les pairs. Les élèves doivent faire preuve de réceptivité autant en ce qui concerne leurs propres impressions que ceux de leurs pairs, tout en étant capable d'identifier les « éléments signifiants de sa production et [...] en dégager des significations » (Gagnon-Bourget, 2011).

En plus du retour oral sur la représentation, un retour écrit a été fait par l'entremise d'un questionnaire distribué à chacun. Permettant « de se reconnaître et de se définir dans sa manière de réfléchir d'agir et de vouloir » (ACELFa, 2006 :12) le questionnaire se veut une trace de l'appréciation du projet par l'élève, voire une sorte de cueillette de données aux fins de notre mémoire. Cette mise en perspective des apprentissages donne lieu à un « moment d'arrêt et [à un] retour réflexif de l'élève sur sa création » (Gagnon-Bourget, 2011). En d'autres termes, ce retour écrit a donné accès à l'élève à l'«évaluation sensible et rationnelle de sa réalisation ainsi que de son cheminement et à l'anticipation de nouvelles avenues artistiques et de nouveaux projets». (Gagnon-Bourget, 2011) D'ailleurs, dans le cadre de ce retour, plusieurs élèves ont concrètement manifesté l'envie de poursuivre la création pour le spectacle de fin d'année.

En somme, les Cycles Repère présentent un système ouvert qui va de pair avec la dynamique circulaire et spiralee de Pierre Gosselin. En effet,

au lieu de structurer sa méthode en étapes successives et linéaires (première, puis deuxième, etc.), [l']approche cyclique ou circulaire [...] permet de revenir continuellement à une phase antérieure sans remettre en cause l'ensemble du projet. Rien n'est jamais définitif ni définitivement réglé. Le concept de circularité implique également que le projet n'est jamais terminé d'où le concept de work in progress perpétuel. (Larrue, 1990 : 20)

Le fait de nommer et de comprendre chacune des phases de la dynamique de création « oriente les interventions pédagogiques et permet de situer l'élève dans sa démarche, d'intervenir pour le guider tout au long du processus et de relancer l'action » (Marceau, 2012 : 46). De plus, ce modèle pédagogique est particulièrement indiqué à l'adolescence, car selon Pierre Gosselin, « il amène les élèves à être à l'écoute de ce qui a une résonance pour eux à une période où ils sont en pleine redéfinition de leur identité, note-t-il. Et cela est bon pour tous les élèves, pas seulement les futurs artistes. » (Bourdon, 2010 : 9) De plus, les questions posées pour relever des traces de la construction identitaire auraient pu être directement liées aux différentes phases et mouvements de la dynamique de création établie par Gosselin.

Enfin, cet exercice permet de voir de quelle manière nous nous sommes approprié l'outil de création. Qui plus est, cet exercice permet d'affirmer que les Cycles Repères entrent assurément en dialogue avec les prescriptions du curriculum scolaire qui a fait l'objet d'une réforme majeure en 2001 au primaire et en 2006 au secondaire.

2.6 Conclusion

Pour conclure, en plus d'élucider l'origine des Cycles Repère et d'expliquer chacune des phases inhérentes au processus, ce chapitre présente les raisons pour lesquelles cette approche semble toute indiquée pour structurer la démarche créatrice. Par ailleurs, certaines actions qui s'inscrivent à même le cheminement, voire à même la démarche empirique, tantôt de la jeune chercheuse, tantôt celle de l'artiste pédagogue, sont mises en exergue. Cette sorte d'état des lieux permet de distinguer deux postures, toutes deux complémentaires à la recherche. De plus, une partie de ce chapitre est consacrée à l'explication de l'utilisation du documentaire comme support permettant de rendre compte des traces relevées. Finalement, mettre en corrélation les différentes phases des Cycles Repère et celles issues de la dynamique de création de Pierre Gosselin permet de mettre en perspective le processus de création. Le chapitre suivant quant à lui servira à démontrer les résultats de notre recherche.

CHAPITRE III

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE, UN PHÉNOMÈNE OBSERVABLE

« [...] le plus grand défaut de notre civilisation tout entière tient précisément à l'existence d'une masse culturellement passive et au fait que chaque personnalité non créative est un échec en termes d'éducation [...] ».

Thomas W. et Znaniecki F., *cité dans* Le Breton,
L'interactionnisme symbolique

Ce chapitre fait état des conditions favorables à l'exploration de diverses pistes de recherche à l'aide de moyens pédagogiques, méthodologiques et visuels. À même la section destinée à l'analyse des résultats obtenus, une corrélation s'établit entre les aptitudes sollicitées à chacune des phases de la dynamique de création chez Gosselin et le cheminement proposé dans le tableau évolutif de la construction identitaire de l'ACELF (voir app. e). À cette section s'ajoute un tableau synthèse qui permet de visualiser les tendances générales qui se dégagent des résultats obtenus. Puis, différentes variables dont nous devons tenir compte aux fins de notre recherche sont dégagées dans cet ouvrage, permettant de voir en quoi la notion de subjectivité constitue un facteur à considérer. En plus de traiter des limites inhérentes à la recherche, les retombées positives de la démarche sont mises en lumière. Enfin, ce dernier chapitre témoigne des résultats obtenus à la suite de l'étude de terrain, tout en ouvrant sur de nouvelles avenues possibles dans la mesure où la jeune chercheuse désirerait investiguer davantage.

3.1 Moyens favorisant l'exploration de diverses pistes de recherche

Cette partie du chapitre révèle certaines conditions propices à notre recherche. En effet, différents moyens ont été utilisés pour relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale. Parmi ceux-ci, on retrouve autant les moyens d'ordre pédagogiques, visuels que méthodologiques.

3.1.1 Moyens pédagogiques

La rétrospective suivante permet de présenter l'éventail des moyens pédagogiques utilisés pour servir la recherche. Tel qu'indiqué dans le premier chapitre, nous observons une corrélation étroite entre l'engagement dans une démarche de création artistique et la découverte de soi. Par concomitance, nous avons sondé le concept de la construction identitaire de l'adolescent à l'intérieur d'un processus de création théâtrale lequel a été balisé par un outil permettant de structurer la démarche. Réaliser notre recherche dans le cadre d'un cours d'art dramatique au secondaire représentait un contexte idéal pour favoriser l'émergence des traces voulues. À raison de six cours par neuf jours, l'élève a donc, dans ce contexte, la possibilité de s'impliquer, de prendre la parole, d'interagir, de faire des choix, bref de mettre à profit autant de facultés qui favorisent la démarche identitaire. Tel que nous l'avons démontré dans le premier chapitre, le lien social, l'implication personnelle et la création théâtrale représentent autant de points de repère favorisant la construction identitaire. La formule pédagogique du co-enseignement privilégiée aux fins de notre recherche favorise tantôt l'encadrement pédagogique tantôt l'investigation. D'un côté, les élèves bénéficient d'une qualité d'enseignement, de l'autre, la jeune chercheuse peut se concentrer sur les actions à accomplir en vue d'orienter la recherche. La section suivante met justement en exergue les moyens utilisés qui s'apparentent davantage à la méthodologie de recherche.

3.1.2 Moyens méthodologiques

Parmi les moyens méthodologiques mis en place pour relever les traces de la construction identitaire, on retrouve la captation d'image qui nous permet de recueillir des données et qui agit aussi en tant que support pour rendre compte de nos résultats. La numérisation des cassettes mini DV une à une, nous oblige à porter un regard sur chacune des

séances filmées. Ces observations mettent en lumière deux aspects essentiels dont nous devons tenir compte pour cette recherche.

Premièrement, nous remarquons que les traces recherchées sont davantage présentes lors des retours réflexifs qui sont orientés par des questions ciblées. En effet, les rétroactions permettaient à l'élève un recul nécessaire à l'introspection. Puisque le but de notre recherche était de faire en sorte que l'élève « se reconnai[sse] et se défini[sse] par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir,» (ACELFa, 2006 : 12), il fallait, sans détour inutile, amener l'élève à parler, à sa manière, de ces trois facultés humaines. À partir de ce constat, nous nous sommes assurée que le libellé des questions tenait compte des passerelles d'interaction réfléchir, agir et vouloir. De plus, il nous a paru important d'ajouter du temps alloué aux entrevues.

Deuxièmement, vers la mi-projet, nous avons eu l'impression de concentrer nos énergies uniquement sur le processus de création sans porter suffisamment attention à la recherche elle-même. Cette prise de conscience nous oblige alors à réajuster le fond et la forme de notre plan de cours. À partir de ce moment, les hypothèses quant aux traces que nous pourrions relever sont formulées à même la planification détaillée permettant ainsi de visualiser autant les actions des enseignantes que celles des élèves (*voir app. c et d*). Cette nouvelle planification, davantage structurée en fonction des objectifs du projet, permet également à l'équipe technique d'orienter la captation d'image et la prise du son, en fonction des actions susceptibles de valider notre hypothèse et de donner les résultats attendus.

L'utilisation de notions puisées à même la définition du concept de la construction identitaire, soit réfléchir, agir et vouloir (ACELFa, 2006 : 12), nous offre un autre moyen pour relever des traces. Par l'entremise de ces trois passerelles d'interaction, il a été possible de recueillir des signes potentiels de la construction identitaire. En effet, en travaillant avec les Cycles Repère, l'élève a la possibilité de stimuler sa réflexion par l'entremise des différents échanges, de passer à l'action lors des improvisations et d'afficher sa volonté lors des choix artistiques à effectuer.

Lors des visionnements des séquences filmées, nous nous posions sans cesse la question suivante : est-ce que la personne est en train de se reconnaître et de se définir par sa façon de réfléchir, d'agir ou de vouloir? Lorsque nous étions en mesure de répondre à la question par

l'affirmative, nous procédions à l'inscription de la trace. Chaque trace a été relevée de cette façon et le minutage exact était noté dans le cahier de montage.

Pour mettre les traces relevées en évidence dans le documentaire, nous avons fait l'exercice de nommer chacune d'entre elles. À force de visionner le documentaire, nous avons constaté une certaine redondance, par exemple, on retrouvait : Marina se définit et se reconnaît par sa façon de RÉFLÉCHIR ou Dany se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR ou encore Amélie se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR. Outre le nom de l'élève et les changements de la faculté soit de réfléchir, d'agir ou de vouloir qui changeait, aucune autre formulation syntaxique n'était employée afin de nuancer notre propos. Cette manière non exhaustive d'inscrire les traces ne révélait pas toute la richesse des interventions faites par les élèves. Il fallait trouver un autre moyen pour nommer les traces.

Le tableau évolutif de la construction identitaire proposé par l'ACELF (*voir app. e*) est devenu une référence précieuse, car il propose un vocabulaire varié, parfaitement adapté à la situation. Grâce à ce tableau, la manière de nommer chacune des traces s'est considérablement enrichie. À titre d'exemple, au lieu d'utiliser continuellement la formulation « [le nom de l'élève] se définit et se reconnaît par sa façon de [réfléchir ou d'agir ou de vouloir] », on retrouve à même le documentaire : « AGIR : Amélie prend conscience de son engagement dans le projet » ou encore « AGIR : Audrey prend conscience qu'elle se met au service de ce en quoi elle croit », soit des phrases inspirées du vocabulaire employé dans les différentes sections du tableau. Considéré comme un outil sur lequel prendre appui pour nommer et décrire consciencieusement chacune des traces relevées, le tableau a été utilisé en toute liberté. En effet, nous allons dans le même sens que l'Association canadienne d'éducation de langue française qui, sur le sujet, tient les propos suivants :

Ce tableau ne doit pas être utilisé comme une grille d'évaluation. Il s'agit d'un instrument qui aide à situer où la personne en est dans sa démarche identitaire. Il amène à faire des constats, à nommer et à décrire où une personne se trouve dans une situation donnée. (ACELFa, 2006 :18)

3.1.3 *Moyens visuels*

En plus des moyens pédagogiques et méthodologiques comme conditions favorables à l'exploration de diverses pistes de recherche, les moyens visuels agissent en tant que support pour rendre compte des résultats obtenus. Notre intention sous-jacente à la captation

d'images est de rendre visible l'invisible, c'est-à-dire de pouvoir démontrer visuellement et concrètement les résultats obtenus. C'est pourquoi les phrases tirées du tableau évolutif de la construction identitaire qui définissent chaque trace, sont réinvesties dans le documentaire. Chaque fois qu'une trace est présente, l'image se fige et passe de la couleur au noir et blanc et les phrases préalablement sélectionnées (*voir app. F*) sont inscrites dans le haut de l'écran. Au même moment, un son du type cliché de photographie se fait entendre, nous aidant à poursuivre notre réflexion sur ce qui vient de se passer dans la séquence.

3.2 L'analyse des résultats obtenus

Par l'entremise d'une représentation visuelle, cette partie du chapitre tente de faire dialoguer les trois étapes principales du cheminement identitaire de la personne (ACELFa, 2006 :19) et les différentes phases de la dynamique de création. De plus, il se dégage du tableau synthèse qui suit, les tendances générales découlant des résultats obtenus et qui sont mis en exergue. Par la suite, nous verrons en quoi cette recherche est susceptible d'engendrer des répercussions sur notre propre enseignement.

Tableau 3.1 Représentation visuelle des phases et aptitudes sollicitées durant la dynamique de création de Pierre Gosselin en lien avec le tableau évolutif de la construction identitaire proposée par l'ACELF

Sélection de mots et de phrases à même le tableau évolutif de la construction identitaire	Les aptitudes sollicitées lors des différentes phases de la dynamique de création de Gosselin
<p><i>Cheminement : ouverture</i></p> <p>Observation : constater des phénomènes sans vouloir les modifier</p> <p>Perception : prendre connaissance d'une situation de façon intuitive ou sensorielle</p> <p>Curiosité : s'attarder sur ce qui captive, du moins momentanément</p>	<p><i>Phase d'ouverture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Aptitude à prêter attention à tout ce qui suscite leur intérêt •Aptitude à garder des traces de ses émergences et à les développer spontanément •Capacité d'apprécier de façon plus intuitive le matériel qui émerge sous l'influence du mouvement d'inspiration
<p><i>Cheminement : expérience</i></p> <p>Analyse : examiner une idée</p> <p>Participation : collaborer à une activité dont on a perçu la valeur</p> <p>Intention : acquérir volontairement une connaissance</p>	<p><i>Phase d'action productive</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Capacité à se centrer en cours d'action •L'aptitude à supporter le tourment, à dépasser ce qui inhibe et à porter le projet le temps nécessaire à sa résolution •L'aptitude à lâcher prise

<p>Cheminement : modes d'affirmation Décision : juger en vue d'appliquer une solution ; choisir la stratégie la plus pertinente après analyse et évaluation des informations recueillies Engagement : mettre ce qu'on est au service de ce en quoi l'on croit Initiative : proposer, entreprendre, organiser quelque chose</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Développer conceptuellement et matériellement les réalisations
<p>Cheminement : constat Observation : porter son attention sur l'être humain Perception : saisir directement par les sens ou par l'esprit Curiosité : s'attarder sur ce qui captive, du moins momentanément</p>	<p>Phase de séparation</p> <ul style="list-style-type: none"> •L'aptitude à apprécier (de manière intuitive et analytique) ce qui vient d'être réalisé •L'aptitude à réfléchir au sens des réalisations artistiques et humaines en général

En tenant compte de la représentation visuelle précédente, on remarque que les aptitudes sollicitées à chacune des phases de la création sont tout à fait en concordance avec les étapes du cheminement identitaire. La première colonne met en évidence les étapes inhérentes au cheminement identitaire, tandis qu'apparaît à la deuxième colonne, des aptitudes sollicitées à chacune des phases. Autant pour l'ACELF que chez Gosselin, l'ouverture fait appel à la subjectivité de l'élève. À ce moment, l'élève est également amené à prendre conscience de son individualité. À cet effet, Gosselin décrit la phase comme étant « fortement caractérisé par le mouvement d'inspiration qui est lié à l'inconscient et qui se manifeste dans la venue d'idées de toutes sortes. » (Gosselin, 2006 :18) L'ACELF pour sa part, insiste sur le fait que la personne constate quelque chose qui, de par l'observation, la perception et la curiosité, peut « la motiver et l'inviter à aller plus loin dans sa démarche » (ACELFa, 2006 :18). Par ailleurs, nous observons que les différentes formulations, soit s'attarder sur ce qui captive et prêter son attention, présentent des rapports de similitude. D'ailleurs, il est intéressant de se pencher sur le choix du vocabulaire utilisé dans les colonnes respectives. Dans les deux cas, le mot intuitive réfère sans doute à la capacité d'apprécier et de faire des retours réflexifs de manière intuitive, dénuée de prise de position.

Par ailleurs, l'élaboration ou la phase d'action productive est davantage reliée à l'action. À ce moment, l'élève apprend à analyser, à participer et à démontrer des intentions claires. Il met en pratique autant son savoir-faire que son savoir-être. La capacité à se centrer en cours d'action signifie « être en contact avec son intériorité ou d'être à l'écoute de son espace

intérieur, de ce qui se passe en soi » (Gosselin, 2006 : 19), ce qui est tout à fait en concordance avec la démarche identitaire. En effet, cette phase invite la personne à prendre des décisions, à s'engager et à prendre des initiatives. De par l'expérience et les modes d'affirmation, la personne aura l'occasion d'actualiser ce qu'elle est ou ce qu'elle désire entreprendre.

Le constat et la phase de séparation, amène l'élève à apprécier autant intuitivement qu'analytiquement ce qui vient d'être réalisé. Le recul inhérent à cette phase permet d'inscrire l'expérience dans une réalité plus large, soit liée à celle de l'être humain et la société en général. Le constat amène l'élève à se séparer de l'oeuvre et à réfléchir, autant de manières sensibles que rationnelles, dans le but de réinvestir ses apprentissages dans un projet futur.

Mettre en corrélation le cheminement identitaire et les phases de la dynamique de création a permis de constater à quel point la démarche et le processus sont similaires. Encore une fois, nous sommes à même d'affirmer que le processus de création théâtrale est favorable à la construction identitaire de l'adolescent. En effet, les éléments issus des deux colonnes respectives se correspondent et témoignent d'une réelle cohésion.

Le tableau qui suit permet d'observer plus précisément quelles sont les facultés dominantes à chacune des phases du processus de création avec les Cycles Repère. Si les phases du processus de création apparaissent d'une certaine manière dans le deuxième chapitre, elles apparaissent ici différemment. En effet, le découpage et le montage d'un documentaire doivent se faire selon une logique propre, soit celle liée à la scénarisation. Dans le chapitre précédent, nous avons distingué et nommé précisément chacune des phases inhérentes aux Cycles Repère. Dans ce chapitre, nous avons choisi de regrouper certaines d'entre elles, ce qui donne lieu à un topo général du processus de création plutôt qu'à une reproduction exacte des moindres faits et gestes. En réalité, cette façon de distinguer les étapes n'a aucune incidence sur l'analyse des résultats, puisque le nombre de traces relevées demeure identique.

Tableau 3.2 Représentation visuelle du type de trace relevé selon les différentes phases du processus de création avec les Cycles Repère

Phases du processus de création avec les Cycles Repère	Faculté humaine dominante	Nombre de passerelles relevées dans le documentaire	Total des traces relevées
Dépouillement des REssources	<i>Réfléchir</i>	6 réfléchir 3 agir	9 traces
Écriture des Partitions	<i>Réfléchir</i>	1 réfléchir	1 trace
Exploration des Partitions	<i>Agir</i>	1 agir	1 trace
Évalua(c)tion	<i>Vouloir</i>	1 vouloir	1 trace
Élaboration du synopsis	<i>Vouloir et Réfléchir</i>	1 vouloir 1 réfléchir	2 traces
Exploration des Partitions	<i>Agir</i>	3 agir 2 réfléchir 1 vouloir	6 traces
Distribution des rôles	<i>Vouloir</i>	4 vouloir 1 agir	5 traces
Exploration des Partitions et Représentation	<i>Agir Réfléchir</i>	4 agir 4 réfléchir 1 vouloir	9 traces
Mise en perspective	<i>Agir</i>	6 agir 2 réfléchir 3 vouloir	11 traces
GRAND TOTAL :		18 agir 16 réfléchir 11 vouloir	45 traces

Ce tableau démontre que les passerelles d'interaction, par lesquelles il nous a été possible de relever des traces, sont présentes de manière quasi équivalente dans le grand total. Bien que la faculté d'agir soit en tête de liste par peu de voix, on dénombre seize réfléchir, dix-huit agir et onze vouloir. Les traces de la construction identitaire relevées sont donc autant de l'ordre de l'agir, que du réfléchir, que du vouloir. De plus, le tableau donne à voir la passerelle d'interaction dominante à chacune des phases du processus de création avec les Cycles Repère. Encore une fois, la faculté d'agir arrive en première place, puisqu'elle apparaît à quatre reprises. Évidemment, il faut considérer ici qu'il est plus facile d'en voir les manifestations observables. Quant aux facultés de réfléchir et de vouloir, ils se classent ex aequo, apparaissant à trois reprises chacune. Comparer les facultés humaines, soit réfléchir, agir et vouloir avec les phases du processus de création des Cycles Repère, nous amène à constater que toutes les phases du processus de création contribuent équitablement à la démarche identitaire de l'adolescent. Par ailleurs, nous constatons que la mise en perspective,

soit le moment où l'élève est amené à faire un retour réflexif sur l'expérience vécue, représente la phase où nous sommes allés chercher le plus de traces. À la lumière de cette constatation, nous sommes à même de tirer la conclusion suivante : la phase de séparation, dans un processus de création théâtrale, représente le moment le plus significatif pour la construction identitaire de l'adolescent. L'idée de prendre une distance, un certain recul par rapport à l'expérience vécue permet d'avoir un regard nouveau qui n'est plus seulement de l'ordre du ressenti, mais aussi de l'analyse et de l'évaluation. La distanciation amène l'élève à cultiver autant son côté rationnel, qu'intuitif et à parfaire autant son côté analytique que spontané. Exercer sa capacité à rendre compte de sa démarche artistique, tel que prescrit par le Ministère de l'Éducation (2007), prend ici tout son sens. Cependant pour permettre à l'élève de se reconnaître et se définir lors des retours réflexifs, l'enseignant d'art dramatique doit parfois « [tenir] un rôle d'animateur et [encourager] la réflexion et les échanges d'idées. (MELS, 2007 :6) En effet, bien que quelques traces aient été relevées sans qu'aucune question spécifique ne soit adressée à l'élève, nous avons remarqué que sans sollicitation particulière, ce dernier prend rarement la parole pour s'exprimer à propos de sa manière de réfléchir, d'agir et de vouloir. De plus, il s'avérait pratiquement impossible de relever des traces là où il n'y avait pas de prise de parole, qui plus est lorsque l'élève avait de la difficulté ou ne désirait pas s'exprimer oralement.

Nous retenons d'une part, que les retours réflexifs contribuent favorablement à la structuration de l'identité et que, lors de ces retours, l'élève doit être amené à s'exprimer sur sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. En effet, dans le contexte de cette recherche, c'est souvent grâce à ces passerelles d'interactions que l'élève prend conscience de sa démarche identitaire. Tout compte fait, chaque fois que l'élève est amené à s'exprimer sur sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir, il est en train de contribuer favorablement à sa construction identitaire, et ce, même s'il ne le fait pas consciemment. Bien entendu, les questions posées aux élèves doivent être ciblées en fonction des apprentissages souhaités. Nous pensons aussi que si le spécialiste est intéressé par la question de la construction identitaire, il doit orienter ses questions afin d'amener l'élève à prendre conscience de son implication dans le processus de création et ainsi se construire en tant qu'individu. En ce sens, nous croyons que notre recherche apporte un éclairage nouveau sur l'importance des retours réflexifs dans la classe d'art dramatique.

En réalité, la recherche confirme à quel point le processus de création théâtrale est une activité signifiante dans le cheminement identitaire de l'adolescent. La construction identitaire peut se produire à tout moment et, en tant qu'enseignante, nous devons veiller à enrichir et accompagner la démarche. Dorénavant, nous sommes en mesure de mieux identifier le type d'intervention, d'affirmation ou d'expression de soi qui est lié, chez l'élève, « à la structuration de l'identité » (MELS, 2007 :7), puisque nous sommes à même de reconnaître et de relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale.

3.2.1 *La subjectivité*

Bien que plusieurs références théoriques aient servi d'outils pour baliser la recherche, c'est aussi à travers un regard subjectif que les traces ont été relevées. En effet, notre recherche est empirique de par la pratique, l'expérience et l'observation qui en découle. Ce type de recherche s'inscrit dans un courant nommé « empirisme [qui] repose sur la perception que l'on a de la réalité ». (Gauthier, 2009 :22) Il va sans dire que c'est à travers notre propre regard et tout ce qui le constitue que les traces ont été relevées.

À ce sujet, Gisèle Barret (1994), par l'entremise de son article qui aborde le phénomène des chercheurs en théâtre-éducation, vient appuyer ce propos. Au moyen de deux métaphores qu'elle utilise tantôt pour représenter l'objectivité, tantôt l'énigme, soit le miroir et le masque, Barret aborde la question de la subjectivité. Pour l'auteure, dans un contexte d'études supérieures, il va de soi que l'objet de la recherche est lié à la personne même.

La métaphore du miroir peut aider les jeunes chercheurs à poser les questions fondatrices à partir desquelles le fil de la recherche se déroulera avec plus de pertinence, dans une subjectivité totale qui est peut-être la seule objectivité possible. Chaque chercheur a sa manière de s'emparer de la proposition; chacun remonte jusqu'où il peut/veut : enfance, expérience, formation initiale, rencontres importantes, événements-clé, etc.(Barret, 1994 : 15)

En effet, à l'instar des interactionnistes qui affirment que « toute théorie implique une vision du monde, une morale implicite qui la nourrit », (Le Breton, 2004 :1) et que « toute connaissance est relative à soi » (Le Breton : 2012 :11) nous pensons que la subjectivité est un facteur à considérer. Étant donné que, « la seule objectivité pensable traduit simplement la

convergence provisoire des points de vue » (Breton : 2012 :11), nous sommes consciente qu'ici les résultats obtenus sont discutables et qu'ils sont teintés de notre propre subjectivité.

3.3 Variables et limites de la recherche

Différentes variables doivent être prises en considération dans cette recherche. Parmi ces variables, le temps est un facteur de premier ordre. Nous pensons que les traces relevées auraient sans doute été différentes si la recherche s'était déroulée sur une période plus longue que deux mois. De même, le co-enseignement a facilité d'une part, le travail de recherche et d'autre part, la qualité de l'enseignement offert. En effet, sans cette collaboration spécifique le projet n'aurait pas été de même nature. Les adolescents qui ont participé à la recherche, l'école qui nous a accueillie, le contexte social, économique, culturel ainsi que la temporalité, pour ne nommer que ceux-là, sont autant de facteurs qui peuvent avoir une influence directe sur les résultats obtenus. Tout comme il est mentionné dans le cadre d'orientation de la construction identitaire, « nul ne peut nier l'influence précoce, profonde et prolongée qu'exerce l'environnement naturel sur les contextes sociaux et sur la personne dans sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. » (ACELFa, 2006 : 12) Il va sans dire que le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche est particulier et que les résultats obtenus découlent d'une observation partielle.

Les variables abordées ci-haut peuvent également être considérées comme des limites de la recherche. L'idée ici n'est ni de départager, ni de faire l'inventaire des limites et des variables, mais plutôt de reconnaître en quoi celles-ci influencent les résultats obtenus. À cet effet, nous aimerions attirer l'attention sur une conjoncture particulière. Lors du visionnement du documentaire, on remarque que les traces relevées proviennent souvent des mêmes individus. Pour notre recherche, il n'était pas question de procéder à quelque démocratisation que ce soit en équilibrant le nombre de traces relevées par élève. Les individus sont dissemblables et le documentaire n'a d'autre alternative que de dépeindre cette réalité. Le moyen préconisé pour relever les traces étant la prise de parole, nous sommes consciente que les individus plus timides, ayant de la difficulté à s'exprimer ou ne désirant pas le faire, ont eu une incidence sur l'obtention des résultats. À l'opposé, les individus loquaces et pour qui l'art oratoire n'est pas un obstacle sont inévitablement plus représentés dans le documentaire.

En réalité, l'objectif de la recherche n'est ni de valider si le cours d'art dramatique participe ou non à la construction identitaire de l'adolescent, ni de constater si cette dernière a eu lieu ou non chez chacun ou l'ensemble des élèves. Nous cherchions plutôt à savoir à quel moment précis, à l'intérieur d'un processus de création théâtrale, il est possible d'entrevoir des traces de la construction identitaire. Nous savions que le cours d'art dramatique participe favorablement à la structuration de l'identité de l'adolescent, mais nous désirions savoir à quels moments précis cette construction pouvait avoir lieu. C'est pourquoi nous parlons plutôt de traces, faisant référence ici à l'émergence de certains éléments de réponses.

3.4 Nouveaux axes de recherche

La rupture épistémologique inhérente à notre travail de recherche a permis de discerner d'autres angles selon lesquels cette dernière aurait pu être orientée. Nous traiterons partiellement de ces axes, puis nous conclurons sur deux aspects qui pourraient faire l'objet de nouvelles investigations.

Différents procédés auraient pu être utilisés pour relever les traces de la construction identitaire. Alors que la prise de parole s'est avérée le meilleur moyen pour le faire, nous pensons que l'écriture aurait pu tout aussi bien constituer un moyen de recourir à l'investigation. En effet, cette dernière occasionne une distance nécessaire permettant à l'élève de réfléchir sur ses apprentissages et de s'exprimer à propos de ses actions et de sa manière de s'investir. Les journaux de bord représentent un moyen concret qui aurait pu être mis en place dans le cadre de notre recherche permettant ainsi à l'élève plus timide de faire des retours réflexifs. De même, le questionnaire distribué aux élèves à la suite de la représentation finale aurait pu faire l'objet d'une nouvelle analyse permettant de valider de façon différente les traces se retrouvant dans le documentaire. L'écriture aurait donc pu être une façon de recueillir des informations pertinentes liées à la construction identitaire. Toutefois, nous avons choisi la prise de parole pour illustrer notre propos.

La socialisation représente un autre aspect qui au départ faisait partie des facteurs déterminants pour relever les traces. En effet, nos lectures concernant le courant de pensée de l'interactionnisme symbolique entrent tout à fait en résonance avec le concept de la construction identitaire. Tout comme nous l'avons démontré au premier chapitre, le lien

social constitue un processus d'identification et de différenciation. Il aurait sans doute été intéressant de voir de quelle manière l'un contribue à la démarche identitaire de l'autre. Bien que nous mesurions l'importance de l'autre dans la définition de soi, cet aspect n'a pas été pris en considération lors du prélèvement des traces.

Dans la mesure où nous aimerions investiguer davantage dans le cadre d'études doctorales, deux aspects ont attiré notre attention. Dans un premier temps, il s'agit de l'utilisation du tableau évolutif de la construction identitaire appliqué à l'intervention proposée par l'ACELF (voir app. G). Ce tableau pourrait constituer un outil à privilégier pour observer notre manière d'intervenir pédagogiquement auprès de l'élève. Nous pensons effectivement qu'il est intéressant d'interroger la relation entre l'intervention¹ intentionnellement provoquée et la personne en démarche identitaire. L'intervention est un facteur à ne pas négliger dans la démarche puisqu'elle peut « produire un impact [...] marquant sur la personne », (ACELFa, 2006 :26) voire exercer une influence directe sur son comportement. Il nous apparaît pertinent de réfléchir, en tant qu'intervenante, aux interventions ciblées qui ont des répercussions positives sur l'individu en démarche identitaire.

Dans un deuxième temps, un autre aspect à partir duquel nous pourrions investiguer le phénomène de la construction identitaire réside dans la perception de soi. Les captations filmées ont permis de révéler cet aspect fascinant qui intervient activement dans la démarche identitaire et qui est particulièrement indiqué à l'adolescence. Cet intérêt provient d'un moment précis dans le documentaire. Alors que deux personnes sont chargées de mettre en scène une partie de la création théâtrale, une d'entre elles s'exprime de la manière suivante : « aie chu pas une bonne metteuse en scène moé ». (*Ça va de soi!*, 2012 : 28 :22) Ce commentaire attire notre attention pour deux raisons différentes. D'une part, il a été relevé en tant que trace de la construction identitaire. À cet effet, il apparaît de la manière suivante dans le documentaire « AGIR : Les élèves se reconnaissent et se définissent par leur manière de se

¹ En général, le terme « intervention » signifie l'acte par lequel une tierce partie cherche à agir sur une relation déjà engagée en vue d'influer sur son déroulement. L'intervention peut être directe ou indirecte, aller dans le sens de la relation déjà engagée ou s'opposer à cette direction. Intervenir, c'est opérer, agir, intercéder, jouer un rôle de premier ou de second plan, mais toujours dans le but que quelque chose de défini se produise. L'intervention est un acte intentionné, ciblé et généralement structuré. (ACELF, 2006 :24)

percevoir »². (*Ça va de soi!*, 2012 : 28 :25) D'autre part, nous avons été étonnés de voir la manière dont Camille se percevait. Nous étions sur place au moment où Camille a émit le commentaire et ce qui nous fascine c'est qu'elle possédait selon nous les capacités et les aptitudes requises pour la tâche de mise en scène. Elle donnait des idées, proposait des avenues possibles de jeu, résolvait les difficultés rencontrées, encourageait les acteurs et était à l'écoute de ce qui se déroulait sur scène. Ici, il aurait sans doute été intéressant de comprendre les raisons pour lesquelles Camille estimait ne pas être une bonne metteuse en scène. Bien que nous soyons consciente de la subjectivité du commentaire, un intérêt se dessine autour de l'acte de se percevoir et de ce qui en découle : qu'elle « image » de soi-même renvoie-t-on aux autres? Qu'il soit étudié selon les interventions pédagogiques ou la perception de soi-même, le concept de la construction identitaire demeure un terreau fertile que nous souhaitons investiguer davantage.

3.5 La portée de la recherche

Nous pensons que cette recherche comporte son lot de retombées positives. En plus de contribuer à l'avancement des connaissances, reliées tantôt à l'enseignement de l'art dramatique, tantôt à la construction identitaire de l'adolescent, la démarche entreprise par la jeune chercheuse risque d'exercer une influence directe sur sa pratique pédagogique.

En effet, nous sommes d'avis que cette recherche trouve sa pertinence au cœur même de notre propre construction identitaire professionnelle. Les apprentissages réalisés au cours de la recherche seront réinvestis par l'entremise d'interventions pédagogiques ciblées, soit en fonction des passerelles d'interaction réfléchir, agir et vouloir. Dorénavant, nous mesurons davantage la raison d'être de ces retours réflexifs puisqu'à ce moment précisément, l'élève prend conscience de son individualité. En effectuant des retours réflexifs par l'oralité, l'élève est amené à exprimer la manière dont il se reconnaît et se définit ce qui lui permet, par « le langage, [...] la prise de conscience et l'ouverture à autrui ». (Le Breton, 2004 : 63) En effet, la prise de parole est un moyen efficace pour s'exprimer et le cours d'art dramatique est un lieu approprié, favorisant la prise de parole. En effet, la majorité des traces ont été relevées

² Ici, nous avons indiqué « les élèves », car pratiquement au même moment, Dany intervient en disant « ben moi oui » (*Ça va de soi!* 28 :22).

dans le documentaire ont eu lieu lors des retours réflexifs. Riche de notre expérience, nous porterons à l'avenir une attention particulière à cet aspect du processus lors de nos planifications d'apprentissages.

Par ailleurs, les captations filmées qui témoignent de notre propre enseignement contribuent positivement à notre construction identitaire professionnelle. Porter un regard sur notre manière d'enseigner nous permet de réfléchir sur les aspects qui sont à consolider dans notre enseignement, mais aussi sur ce qui demeure à améliorer. À titre d'exemple, nous portons notre attention sur l'explication des consignes de travail qui mériteraient à l'avenir d'être explicitées dans leur cohérence et leur concision. Nous devons également procéder par étapes et ainsi encourager l'élève à être méthodique dans les tâches à accomplir. De même, il importe de veiller à la compréhension des élèves en validant auprès d'eux ce qu'ils retiennent des explications, voire en leur demandant de faire une synthèse des explications. Lors des visionnements, nous avons pu prendre conscience de l'importance de ces stratégies pédagogiques.

En portant une attention particulière sur l'énoncé de nos consignes, nous avons constaté certaines lacunes concernant l'utilisation du vocabulaire propre à notre discipline. Il semble que cet aspect, mis de l'avant lors de notre formation universitaire au baccalauréat en enseignement de l'art dramatique se soit estompé au fil du temps. Pourtant nous savons que les élèves ont tendance à reprendre le vocabulaire employé par l'enseignante, ce qui facilite la communication et permet de raffiner leur langage et leur compréhension. De ce fait, en tant que spécialiste, il importe de demeurer vigilante et de perfectionner notre vocabulaire disciplinaire et ce tout au long de notre carrière d'enseignante.

Par ailleurs, vivre un processus de création théâtrale en partant de l'élève pour créer est très enrichissant et diversifie l'approche pédagogique habituelle. Nous pensons que la création est un puissant moteur d'apprentissage, une plateforme où l'élève peut prendre conscience de son savoir-être et de son savoir-faire. Amener l'élève à créer, c'est aussi contribuer à son autonomie et au développement de ses habiletés. Selon nous, le spécialiste en art dramatique ne doit pas sous-estimer les capacités de l'élève et doit l'impliquer activement dans le processus en déléguant les tâches à faire; ce qui fera sans doute une différence en ce qui concerne sa motivation.

Ce projet de recherche avec des adolescents nous a également amené à les apprécier davantage. Nous comprenons mieux maintenant qu'explorer et expérimenter son individualité se traduit, chez eux, par le besoin de franchir des limites et de prendre des risques. Nous souhaitons, en proposant des situations d'apprentissages et d'évaluation pertinentes, d'encadrer, de rassurer et d'amener l'adolescent à se définir comme personne en surpassant ses propres limites durant une période de l'existence considérée généralement comme ombrageuse. Lors d'une formation en art dramatique, différentes habiletés sont sollicitées chez l'élève dans le but que chacun puisse définir ce qu'il est en tant qu'individu et le mettre à profit. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignante est une personne ressource, un passeur culturel, qui accompagne l'autre autant dans son cheminement scolaire qu'identitaire. Finalement, cette recherche renouvelle notre compréhension des défis de la profession enseignante et permet de valider les raisons sous-jacentes à l'obligation d'inscrire le cours d'art dramatique à même le curriculum scolaire de l'élève.

De par les nouveaux programmes par compétences, entre autres, l'acte d'enseigner connaît son lot de changements et de modifications. Penser l'éducation autrement, en remettant en question la pratique actuelle, est un excellent moyen de se renouveler en tant que spécialiste. Faire des études aux cycles supérieurs représente pour nous une sorte de formation continue, un perfectionnement qui permet d'actualiser nos connaissances et nos compétences et d'être au diapason de l'époque actuelle. Nous sommes d'avis que de nous pencher sur un sujet spécifique à l'enseignement de l'art dramatique contribue non seulement au rayonnement de la discipline, mais aussi à l'avancement des connaissances. En espérant que notre démarche puisse faire l'objet d'une influence positive et stimulante, provoquant chez d'autres le désir de réfléchir et d'actualiser le savoir relié à l'enseignement de l'art dramatique au Québec. En fin de compte, ce sont plusieurs d'adolescents qui profiteront d'un enseignement d'appoint, orienté vers l'objectif de contribuer positivement à la démarche identitaire de l'élève.

Nous pensons également que notre documentaire³ est une référence pertinente autant pour les spécialistes en art dramatique que les intervenants en construction identitaire, en

³ Tous les élèves ayant participé au projet ont reçu une copie personnelle du documentaire.

passant par les élèves qui ont participé au projet. Le documentaire constitue un outil précieux d'où peuvent émerger d'autres réflexions, car il témoigne d'une expérience artistique et aide l'élève « à cerner sa manière d'apprendre et [...] [à faire] le transfert de ses apprentissages dans des situations analogues ou dans d'autres contextes ». (MELS, 2007 :7) Enfin, nous pensons que le facteur temps viendra transcender la recherche, gratifiant d'une nouvelle construction identitaire, l'élève qui a participé au projet puisqu'« en principe, l'identité est un mouvement à l'identique, au sens où l'essentiel de soi demeure au fil du temps, où l'individu se reconnaît d'une époque à l'autre ». (Le Breton, 2004 :69)

Par ailleurs, différentes demandes ont été exprimées pour que le documentaire soit présenté à nouveau. En septembre 2012, nous sommes invités à faire une intervention au conseil des gouverneurs de l'ACELF regroupant des représentants de toutes les provinces et territoires du Canada, notamment des représentants de chacun des treize ministères de l'Éducation. De plus, en novembre 2012, nous ferons une intervention lors du Congrès de l'ATEQ (Association Théâtre Éducation du Québec), pour les spécialistes en art dramatique du primaire et du secondaire. Lors de ces différents événements, notre documentaire sera présenté en tant qu'outil à partir duquel on réfléchira tantôt à propos de la construction identitaire, tantôt à propos de l'enseignement de l'art dramatique au secondaire. Ces deux exemples démontrent à quel point notre recherche suscite un intérêt marqué et, par le fait même, entraîne des retombées positives.

3.6 Conclusion

Recenser les moyens utilisés pour réaliser la recherche, qu'ils soient d'ordre pédagogique, méthodologique ou visuel, permet d'affirmer que les conditions mises en place par la jeune chercheuse étaient favorables à l'exploration.

De même la mise en corrélation des aptitudes sollicitées pour chacune des phases de la dynamique de création de Pierre Gosselin en lien avec le tableau évolutif de la construction identitaire (*voir app. E*) aide à relever les parallèles existants entre les deux. De plus, les phases inhérentes aux Cycles Repère facilitent la cueillette d'information puisqu'elles situent l'élève dans son processus.

Par ailleurs, l'analyse des résultats obtenus indique que les traces relevées provenaient autant de la faculté de réfléchir que celle d'agir, en passant par la faculté de vouloir. En ce sens, un équilibre est maintenu entre le nombre de traces relevées pour chacune des facultés humaines. Toutefois, la faculté d'agir se retrouve, par peu de voix, en tête de liste puisqu'on dénombre davantage de traces reliées à celle-ci dans le documentaire. (Voir tableau 3.2)

Les retours réflexifs nous sont apparus comme des moments décisifs dans la démarche identitaire, ce qui nous amène à perfectionner nos interventions pédagogiques en orientant ces retours par l'entremise de questions ciblées. De plus, parmi les variables et les limites de la recherche mises en lumière, la subjectivité constitue un facteur à prendre en considération. De plus, bien que la prise de parole demeure le moyen privilégié pour investiguer au sujet des traces de la construction identitaire, l'écriture, la socialisation et l'intervention pédagogique auraient pu constituer d'autres pistes de recherche. Nous avons également fait à l'intérieur de ce chapitre la recension des retombées positives de la recherche, permettant de voir de quelle manière celle-ci contribue à la mission de l'ACELF et au rayonnement de l'enseignement de l'art dramatique.

Finalement, dans l'éventualité où la jeune chercheuse désirerait investiguer davantage, un intérêt croissant se dessine autant pour la perception de soi que pour l'intervention pédagogique le tout dans l'objectif d'accompagner l'élève dans sa démarche identitaire.

CONCLUSION

Notre étude a tenté de relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale. Bien que des études antérieures aient démontré que la formation en art dramatique et que la création artistique contribuent au développement de l'élève, aucune attention n'a été portée sur les moments précis où cette construction identitaire s'opère et aucune recherche n'a rendue perceptible cette même construction.

Prenant la forme, à la fois d'un mémoire écrit et à la fois d'une création théâtrale, notre recherche a tenté de rendre compte et de témoigner visuellement des traces de la construction identitaire de l'adolescent par le biais du documentaire *Ça va de soi!*

Ce projet théâtral a été réalisé à la Polyvalente Sainte-Thérèse dans le cadre du cours d'art dramatique de la troisième secondaire en collaboration avec la spécialiste Martine Ouellette. Filmer les différentes phases du processus de création a permis de recueillir des traces de la construction identitaire des adolescents.

À partir de différents outils d'intervention issus du Cadre d'orientation en construction identitaire (ACELFa 2006), les traces ont été relevées puis inscrites à même le documentaire. Quant à la prise de parole, elle s'est avérée un moyen efficace pour obtenir les résultats. Cette recherche a permis de constater que le langage prend une place prépondérante dans la définition de soi et, dans ce cas-ci, la prise de parole est devenue le moyen par lequel les traces ont été relevées. De plus, le fait de cibler les questions en incluant, à même ces dernières, les différentes passerelles d'interaction réfléchir, agir et vouloir a permis de récolter davantage de résultats, puisque l'élève prenait conscience de son individualité. Par ailleurs, nous pensons que la subjectivité constitue un facteur à prendre en considération lors

de l'analyse des résultats obtenus. En effet, nous sommes d'avis que nos résultats sont discutables et qu'ils témoignent d'une recherche expérimentale.

Mettre en corrélation les phases de la dynamique de création de Pierre Gosselin et celles des Cycles Repère a permis de mettre en perspective la démarche de création des élèves. De plus, en comparant les aptitudes sollicitées lors des différentes phases de la dynamique de Gosselin et le vocabulaire proposé dans le tableau évolutif de la construction identitaire, nous observons des rapports de similitudes se dressant entre le cheminement identitaire et la démarche créatrice.

Cette recherche nous amène à revisiter nos stratégies pédagogiques et d'inclure à même notre propre enseignement l'utilisation du journal de bord. Bien que nous l'ayons déjà instauré en classe auparavant, nous pensons être en mesure d'actualiser son utilisation en raffinant notre manière de questionner l'élève. C'est tout l'accompagnement de l'élève lors des retours réflexifs qui risque ici d'être renouvelé. Grâce aux passerelles d'interaction réfléchir, agir et vouloir, nous sommes en mesure de mieux orienter nos interventions pédagogiques, et ainsi contribuer positivement à la démarche identitaire de l'élève.

Conjuguer et revoir ses pratiques théoriques et réflexives de la profession enseignante constituent, à nos yeux, une manière durable de faire face aux changements sociaux actuels et ainsi stimuler le développement de la personne.

Au terme de cette étude, il ne reste qu'à souhaiter que les réflexions se poursuivent et qu'elles contribuent à actualiser le savoir autant en ce qui concerne la discipline artistique que la construction identitaire de l'adolescent. Qui plus est, nous souhaitons que le documentaire *Ça va de soi!* constitue un moyen concret de mettre en place des plateformes de discussions participant au rayonnement de l'enseignement de l'art dramatique au Québec.

APPENDICE A

EXEMPLE DE PARTITION

« Ce que la partition ne dit pas, elle le permet »
Jacques Lessard (communication personnelle, 5 novembre 2011)

Partition de la scène de théâtre d'ombre :

Ressource :	Le texte de la chicane des parents de Mathieu
Objectif :	Explorer et fixer la scène de théâtre d'ombre
# de participant :	4 participants, (2 acteurs, 2 metteurs en scène)
Durée :	45 minutes
Modus :	<ol style="list-style-type: none"> 1- Les participants récupèrent le panneau de théâtre d'ombre et une lumière et s'installent dans le corridor. 2- Bryanna et Philippe lisent leur scène au complet en indiquant à Danny et Camille où se trouve la section du texte à transposer en théâtre d'ombre. 3- Tous les participants vont à tour de rôle derrière le panneau d'ombre et font une seule action, liée au texte, en silence. 4- Une personne reprend son action tandis qu'une autre bouge la lumière. 5- Bryanna et Philippe jouent le texte derrière le panneau. Ils doivent être extrêmement précis dans leurs mouvements. 6- Danny et Camille aide leur camarade à découper leur silhouette de manière à ce qu'on voit bien les corps de profil. 7- Essayer des versions différentes. 8- Placer les gestes de manière précise. 9- Les participants doivent proposer une mise en scène finale.

APPENDICE B

CAHIER DE MONTAGE

1-Time code 26 octobre / 2011-10-26 Repérage clip 94-01-2600;35 :36.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
AUCUN				

2-Time code 1 novembre/ Dépouillement + ext./ clip 94-04-1712;51;36.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
7 :50 à 9 :07	Présentation Re Audrey			
9 :07 à 9 :32	Lecture lettre			
11 :01 à 11 :10			« Tout le monde pense qq »	
14 :22 à 14 :34	Bry spin carabine			
17 :34 à 17 :40			«on va l'utiliser»	
22 :08 à 22 :19			«Garder le sourire»	
24 :10 à 24 :17			Bonheur dans	
25 :45 à 25 :51			«Sacer pour attirer l'att»	
26 :37 à 26 :45				Camille pleure
28 :12 à 28 :19			Bry «aime incont. Enfant»	
30 :14 à 30 :24				
32 :31 à 32 :48	«Moi Choisi Re là»		Amélie parle dépou RE	
PLAN EXTÉRIEUR				
37 :54 à 38 :02				
*38 :12 à 38 :30				Plan arbre monte
38 :58 à 39 :03				Plan feuille automne
* 39 :24 à 39 :33				Plan tronc d'arbre
45 :35 à 45 :59				Plan école
Total 164+101- 50 sec				
TOTAL :				215 secondes

3-Time code 3 novembre /Dépouillement 2/ CLIP-94-02-22-02;03;04.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
8 :01 à 8 :14	Écriture / <i>Rafale</i>			
10 :44 à 11 :00	Présentation médaille		Réflexion importante	
*12 :36 à 12 :44			Fred 2 pers/ <i>parle tel.</i>	
14 :04 à 14 :10	Présent. Re Phil Bière		?	
16 :05 à 16 :16			Tt boit notre âge	
18 :22 à 18 :36			On pourrait... bière tranq.	
18 :43 à 18 :50			On pourrait...AA	
21 :54 à 22 :00			« TT planète va crever »	
22 :30 à 22 :37			« Faudrait faire de quoi »	
24 :17 à 24 :20			« chaque petit geste »	
24 :29 à 24 :39			« réfléchir le public » ↔	
25 :10 à 25 :21 fière			Public pense autrement	
25 :28 à 25 :35			« petit pas homme »	
27 :27 à 27 :48	Prés. Re Heidi persévérance			
Total #1				166 secondes

3-Time code 3 novembre dépeuplement 2 (suite) CLIP-94-02-22-02;03;04.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
31 :29 à 31:34			Carte football	
31 :40 à 31:44			Vois pas souvent	
31 :49 à 31:55			TT temps là	
32 :57 à 33 :04			Aislyn «s'aïlle» ouvert	ouverture
33 :21 à 33 :27			Plusieurs pers père abs.	
33 :44 à 33 :52			Père abs Bry.	
35 :21 à 35 :24			Père pas là	
35 :46 à 35 :48			Dany père abs	
35 :51 à 36 :01	Pas mettre « moi aussi j'aimerais fier mon père»		Dany	
36 :20 à 36 :25			Fier ton père tu l'aimes	
36 :41 à 36 :50			Présence masculins	
37 :43 à 37 :47	Présent. RE Rose			
37 :57 à 38 :25			Pers. exemple vie autre	
38 :53 à 38 :55			Rose pers. forte/ A	
*39 :09 à 39 :19			*Ouverture	Ouverture
39 :44 à 39 :55			Cherche père	
40 :05 à 40 :16			Ouverture	Ouverture
40 :44 à 41 :04	Phil tige			
40 :22 à 44 :52	Présent. RE Émilie bracelet			
46 :25 à 46 :35			Pense meilleur ami	
47 :09 à 47 :23			Vie tient pas grand chose	
*47 :48 à 48 :01	RE rend tête joyeuse			

48 :54 à 49 :00				Vidép filmé
49 :09 à 49 :15			On pourrait party...	
50 :24 à 50 :31	Danse m'exprimer			
51 :53 à 52 :15			Moi trouve pas ça normal	
53 :00 à 53 :03			Fillles 4 pattes	
54 :26 à 54 :31			Avait pas comme ça	
54 :36 à 54 :52			Commentaire Samuel	
*55 :04 à 55 : 10			Représente mal les filles	
57 :00 à 57 :12				Apprendre à connaître les autres
**57 :22 à 57 :40				Tout le monde mieux se connaître à la fin du projet
TOTAL :				311 secondes

4-Time code 8 novembre (Explo) CLIP 94-01-11;54;00.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
1 :29 a 1 :32				Cloche qui sonne
4 :05 à 4 :06				Cloche sonne
8 :38 à 8 :55	Lecture partition Audrey party			
*11 :01 à 11 :21	Partition Érika			
*14 :41 à 15 :04			« Juste l'image »	
*18 :20 à 18 :44			Famille dysfonctionnelle	
23 :08 à 23 :26			fiançailles	
25 :50 à 25 :55				Facilitateur Katy +Martine
*28 :22 à 28 :45				« faire c connaître »
*29 :15 à 28 :48	↕ Cocus /Choisir un moment			
32 :37 à 32 :54			Cocus lead audrey	
* *37 :42 à 37 :50		Qui veut y aller		
51 :24 à 52 :51	fiançailles			Accélérer cette partie
53 :12 à 53 :16				Filles demandent gars oh!
53 :33 à 54 :47	Filles demandent gars			
58 :33 à 58 :50	Bataille			
59 :18 à 59 :25			Bataille quasi trop réelle	
1 :00 :51 à 1 :00 :57	↕	Ceux qui veulent y aller		

4-Time code 8 novembre Explo (suite) et Jacques Lessard/ Clip 94-03-07 18;43;36.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
2 :49 à 3 :04				Idee Martine party ralentit
5 :57 à 5 :20				« Peu de gens se sont penchés sur l'acte créateur en ressortant un processus qui propose des façons d'aborder la création, propose des solutions surtout des exercices qui favorisent le développement de la créativité »
6 :47 à 6 :56				« Garde tjs une tension créatrice entre l'imaginaire débridé et la raison qui veut tjs organiser les choses »// avec GOSSELIN
*11 :00 à 11 :23			X	« l'art sert à transformer nos vies... tes choix...investir...choix implique un investissement »
*11 :46 à 11 :54				« Créer c'est se choisir ...hum intéressant... »
12 :45 à 13 :04	X			« Faire c'est connaître...il faut faire les choses pour les connaître...quand on expérimente impro, écriture ... + on en fait plus on sait...+ avance geste créateur »
13 :10 à 13 :12				Pas de démocratie en art
13 :22 à 14 :02				« Tous n'ont pas les mêmes habiletés »
15 :13 à 15 :23				« Les cycles Repère sont des outils »
18 :49 à 18 :57				« 4 grands moments dans l'acte créateur s'interprètent »
18 :57 à 19 :54				« Les cycles Repère nous situent »

5-Time code 9 novembre/travail d'explo et ambiance sonore/ CLIP 93-09-17 19:07:04.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
4 :21 a 4 :25				
8 :37 à 10 :36 (pas de son)	Impro feu roulant/rapide			
11 :23 à 12 :48(pas de son)	Impro feu roulant/rapide			
24 :44 à 25 :00 (pas de son)	Équipe son/choisir le bout <i>rafale</i>			
26 :27 à 26 :42	Aislyn sons			
27 :47 à 28 :07 (avec son)	Alexis Équipe			Équilibre son Francis
31 :03 à 31 :08 (Juste le son)			« inclus jeu d'ombres »	
34 :30 à 34 :47	Impro			
34 :55 à 35 :57	Impro c'est qui ça Caroline			
36 :30 à 36 :43 (Juste le son)				Autres amélie pers drama
37 :00 à 37 :30 (Juste le son)	Bout musical			Équilibre son Francis
*38 :25 à 38 :32 (pas de son)	Juste Érika/ <i>rafale</i>			
*46 :15 à 46 :49	Écriture Partition			
*47 :12 à 47 :48	Travail équipe fille gelée			
50 :22 à 50 :33 (pas de son)	Écriture			
**52 :24 à 52 :55		« Fais le donc tu seul »		
TOTAL :				365 secondes

5-Time code 9 novembre/ Théâtre d'ombre et mise en scène/ CLIP 93-06-21 10; 13; 44.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
3 :42 à 4 :00 (pas de son)	Raph écrit/ Rafale			
9 :21 à 9 :22	« De profil svp » s	Mise en scène /foulard		
9 :34 à 9 :37 (pas de son)	Mise en scène par élève			
9 :58 à 10 :03	mise en scène par élève			
25 :12 à 25 :21	mise en scène par élève			
**26 :32 à 26 :36	« pas une bonne mes moi »			
26 :40 à 26 :55	mise en scène par élève			
27 :37 à 27 :43			« J'arrête de boire là? »	
27 :58 à 28 :07	Image théâtre d'ombre			
33 :37 à 33 :50	mise en scène par élève			
37 :36 à 37 :47	Alexe gelée/répétition			
48 :17 à 48 :37				Marina est belle/écoute
Total				117 secondes

6-Time code 14 novembre/Cahier de traces/ CLIP -94-01-17 23; 54:04.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
00 :46 à 00 :53				Entrée des élèves
*2 :11 à 2 :24 (juste voix)				Explication cahier de traces
*6 :08 à 6 :27(juste voix)				Commentaire qu'on garde
7 :22 à 7 :26				6 thématiques
7 :38 à 8 :32				
8 :45 à 8 :50				
**8 :52 à 8 :59		« Moi je veux faire ça »		« faire ça chaque page »
*9 :12 à 9 :20		Moi		
10 :09 à 10 :17				Gardiennne/explication
*14 :05 à 14 :24		« moi je dis qu'on garde »		
27 :38 à 27 :43				
28 :21 à 28 :29			Faut pas juger gens	
*28 :42 à 29 :10		humiliation		
*30 :39 à 30 :42(pas plus)				
*32 :06 à 32 :09		Pas vouloir/REFUSER		
32 :25 à 32 :44			M. mondalisation	
*32 :48 à 32 :52	Écrire/Rafale			
48 :56 à 49 :03		Beau plan Raph lève main		
Total :				Environ 127 secondes

7-Time code 16 novembre/ Choix du synopsis/ CLIP 93-09-13 21; 41;48.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
00 :30 a 00 :37 (juste son)				Présente tous Re
*3 :14 à 3 :20			Sa meilleur amie morte dif	
*7 :20 à 7 :37			Processus va m'apporter	
13 :53 à 14 :02		Garçon fait le travail		
14 :07 à 14 :15		« Vous êtes poches »		
*18 :21 à 18 :39				Kat+ Mart histoire/processus
*25 :46 à 25 :49				TOI tu serais bonne
*33 :55 à 34 :02			Équipe gars	
36 :19 à 36 :24				Meilleure amie pète coche
36 :45 à 48 :51	Effet rapide LECTURE			
**59 :40 à 59 :49		Avant pers voulait faire maintenant tt monde lève		
Total :				94 secondes

7-Time code 16 novembre(SUITE)/ Entrevue Olivier + martine écrit les situations au tableau/ CLIP 94-01-09 08;35;36.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
13:19 à 13 :30				Choisi synopsis
14 :47 à 15 :02				Katy « choisi l'histoire »
15 :09 à 15 :22				Priorités Filme feuille
Total :				39 secondes

9-Time code 22 novembre

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
*2 :50 à 3 :06		Écrire scène Bry		
*3 :403 à 4 :01		Katy : élève volontaire		
***5 :29 à 5 :44		Amélie trop plein		
9 :10 à 9 :15				Mart : choix musique
13 :02 à 13 :03		« J'aime mieux la première		
10 :48 à 11 :00	↕	Élèves dansent		
11 :32 à 11 :38		Élèves dansent		
*15 :38 à 15 :42		Idée théâtrale		
16 :57 à 17 :07				Come on barbie
18 :36 à 18 :39		Passé au vote Sasha		
26 :33 à 26 :50			+ exagérer	
38 :36 à 38 :45		« non pas de gel » Max		
38 :59 à 39 :30			Préparation	
40 :45 à 40 :53 (pas sons)	Préparation party/rafale			
43 :27 à 43 :33				Kat+Mart collabo
44 :33 à 44 :51	Préparation party			
48 :22 à 48 :35	↕		Commentaires Bry	
48 :37 à 48 :49			Idée toute gars	
*55 :25 à 55 :28		Plein monde lève main		
*58 :52 à 59 :00		« OK je veux ça »		
*1 :00 :35 à 1 :00 :42				« Présenter son soi-même sur scène »
1 :01 :47 à 1 :01 :50				Thumps up Katy
TOTAL :				192 secondes

10-Time code 24 novembre/ Distribution des personnages/CLIP 93-06-13 10; 35;04.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
2 :25 à 2 :37		Essayer rôle père		
11 :40 à 11 :46	Lecture jouée Heidi bonne			
*17 :26 à 17 :41	Pratique accident			
28 :44 à 29 :00			Réaction Mathieu	
*29 :23 à 29 :31			Commentaires texte	
29 :49 à 30 :07		Autres : Audrey devrait ...		
33 :50 à 34 :00	Juste son			« On va choisir rôle today
35 :39 a 40 :38				
41 :45 à 41 :51				« Bravo Phil tu es le père »
*47 :45 à 47 :50		Vote Audrey		
48 :23 à 48 :35		Vote Maxence		
52 :40 à 52 :50		Vote Amélie		
53 :29 à 53 :44			Garde la scène	
*53 :57 à 54 :10		TRISTE HEIDI		
54 :39 à 55 :00				Tableau avec votes
55 :28 à 55 :51				Tableau avec votes
*57 :17 à 57 :53				Processus Katy
58 :53 à 59 :10				Distribution
1 :00 à 1 :00 :8		volontaires		
*1 :00 :10 à 1 :00 :39		Motiva. « ils ont choisi »		
1 :01 :40 à 1 :01 :42				Pouces martine
Total :				352 secondes

11-Time code 28 novembre/Préparation des gars/ CLIP 94-01-03-06;15;56.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
1 :54 à 2 :09				« Vous êtes un super groupe »
14 :43 à 14 :47	« J'en ai eu ds les yeux »			
* 24 :11 à 24 :16			Comm. pertinent	
35 :49 à 36 :12	Pratique prépa party			Plan salle tous
51 :08 à 51 :30		On le fais-tu ce soir?		
couper 51 :31 et 51 :32		« ouin pis Camille... »		
continuer 51 :51				

12-Time code 30 novembre/ Approbation des textes/ CLIP 94-03-07 20;18;36.dv

SON MAUVAIS LES 30 PREMIÈRES MINUTES

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
37 :05 à 37 :25 ... (+ ou -)	Écriture du texte Mettre la scène jouée d'Alexandra			
49 :23 à 49 :28 (pas de son trop mauvais)	Repet texte costumier			
**53 :03 à 53 :31	Pratique intéressante			
TOTAL :				53 secondes

14-Time code 12 décembre/ Plan des élèves + entrevue Bry/CLIP-94-01-01 10:31:56.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
9 :23 à 9 :27				Salut à la cam
10 :05 à 10 :36				Quittent l'escalier
11 :39 à 12 :36				Applaudissement
12 :43 a 12 :46				
12 :49 à 13 :29				Départ
14 :15 à 15 :00				Présentation des élèves
15 :06 à 15 :33				Présentation des élèves
16 :11 à 17 :21				Présentation des élèves
18 :00 à 18 :12				Présentation des élèves
18 :30 à 18 :52				Présentation des élèves
19 :15 à 19 :22				Présentation des élèves
19 :38 20 :34				Présentation des élèves
21 :05 à 21 :10				Martine petite pose
39 :35 à 39 :45 (pas son)	Place th. d'ombre			
47 :23 à 47 :31			Stress embarque	
47 :37 à 47 :48			Idée appartement	
*48 :00 à 48 :10			Amener à réfléchir	
Total :				193 secondes +6 min en accéléré

15-Time code 14 décembre/ Plan corridor + enchaînement/ À vérifier clip / CLIP 93-08-09 07;12;24.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
3:00 à 3 :10				Plan corridor
3 :22 à 3 :30				Plan corridor
4 :18 à 4 :27				Plan corridor
1 :02 :20 à 1 :02 :24	Plan th. d'ombres			
Total :				53 secondes

15- Time code 14 décembre/ Commentaires des profs suite à l'enchaînement/ CLIP 94-11-30 10; 55;24

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
AUCUN				

16-Time code 21 décembre/ Cam côté cour/ CLIP 2011-12-21 19:09:01 + CLIP 20011 12 21 21:59:29

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
CLIP 2011-12-21 19:09:01				
16 :09 à 16 :27	Th. d'ombres			
17 :13 à 17 :26	« Vs avez détruit ma vie »			
Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
CLIP 20011 12 21 21:59:29				
5 :30 à 5 :39	Sc. Odile +Mathieu			
6 :35 à 7 :43	Sc . Audrey + Érika			
8 :08 à 9 :26	Sc. » Party/ accéléré			
*10 :53 à 11 :13	Sc. drogue			
13 :17 à 13 :23	Sc. Érika « pantoute »			
13 :30 à 13 :34	« alcool c normal »			
16 :14 à 16 :18				Le salut final + applaudiss.
Total :				223 secondes

17-Time code 21 décembre/ Cam côté jardin/ CLIP- 2011-12-21 19:00; 07.dv /2011-12-21-20;22;24.dv /CLIP 2011-12-21 20; 1918;10.dv/CLIP2011-12-12-21 20;28;31

Et CLIP 2011-12-21 21 50; 36.dv

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
2011-12-21 19:00; 07.dv				
11 :46 à 12 :07	Scène de Drogue			
Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
2011-12-21-20;22;24.dv	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
CLIP 2011122120;1918;10.dv	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
AUCUN				

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
CLIP2011-12-12-21 20;28;31				
00 :27 à 00 :40	RE touchait le +			Parle des thématiques
Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
Clip2011-12-21 21 50; 36.dv	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
00 :42 à 00 :48	« papa! Maman! »			
2 :49 à 2 :56	Feuille froisse			
10 :35 à 10 :51	Scène de Drogue/ RBO			
13 :12 à 13 :16	« inviter juste rire de toi »			
Total :				155 secondes

18-Time code 21 décembre/ Entrevue Audrey et Dany/ CLIP 2011-12-21 22:22;53

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
00 :09 à 00 :22		Faut y croire		
00 :45 à 00 :46			Pers. pas gêné	
1 :39 à 2 :03			Bien été show	
*2 :14 à 2 :33	Aime la MES mettre image en même temps			
3 :10 à 3 :32		Début motivé, après...		
*3 :38 à 3 :41		« J'voulais »		
3 :48 à 3 :59		Oui j'étais motivé		
*4 :05 à 4 :21		« J'aime ça »		Veut faire ça plus tard
**4 :50 à 5 :09				MISE EN PERSPECTIVE

Time code 21 décembre/ Katy cahier de traces/ CLIP 2011-12-21 22:33; 08

Time code	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
CLIP 2011-12-21 22:33; 08				
*00 :35 à 1 :22				Processus Katy
1 :38 à 1 :45				« C'est ce qui conclu »
Time code CLIP 2011-12-21 22:32; 06	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
AUCUN				Échéancier
Time code CLIP 2011-12-21 22:28;45.dv	Agir	Vouloir	Réfléchir	Surplus
AUCUN				
TOTAL :				218 secondes

APPENDICE C

EXEMPLE DE L'ANCIENNE

PLANIFICATION DE COURS

Le mardi 8 novembre 2011

Cours # 4: Exploration des partitions

- 1- Prise de présence (5 min)
- 2- Les élèves choisissent leur partition préférée (1 min)
- 3- En sous-groupe de 5, les élèves lisent leur meilleure partition (15 min)
- 4- Les élèves choisissent une partition à explorer (1 min)
- 5- On explore les 6 partitions (45 min)
- 6- Retour (5min)

Objectifs : Travail d'exploration

1-Une équipe lit sa partition

2-Exploration d'une partition

- La même pour tout le groupe
- Présentation du travail exploratoire
- Variantes de mise en scène si...
- Retourner en travail exploratoire
- Représenter la nouvelle exploration

3-Exploration d'une autre partition

- Même procédé

4-Retour sur la période et explication de la période suivante

APPENDICE D

EXEMPLE DE LA NOUVELLE PLANIFICATION DE COURS

Le lundi 28 novembre 2011

Objectifs : Mettre en scène la scène de préparation au party
Obtenir des traces de la construction identitaire via les différents paramètres

Actions	Le chercheur	Les élèves	Caméraman	Traces
Mentionner les objectifs de la période Diviser le groupe en sous-équipe	Mentionne les objectifs de la période Informe les élèves de leur place dans l'espace	Reçoivent l'information Répartissent dans l'espace selon leur rôle	Filme les élèves qui reçoivent l'information Filme l'écoute des élèves	
Mettre en scène : La scène de préparation du party <i>REprésentation</i>	Invite le chœur sur scène. Encadre la répétition. Fait la mise en scène.	Tous les élèves attirés au chœur se présentent sur scène. Apprennent leur section	Filme la répétition. Filme les interventions des élèves. Filme les élèves en train d'apprendre la chorégraphie du chœur.	<i>AGIR</i> Relever les moments où l'élève intervient en passant par l'action; transformer-plus ou moins-ce qui est.
Retour <i>Évalua(c)tion</i>	Anime la discussion	Discutent des différentes propositions scéniques Donnent leur avis	Filme les différentes interventions	<i>RÉFLÉCHIR</i> Relever les moments où l'élève étudie une situation, une idée, un problème en appliquant son esprit de manière consciente.

<p>La scène de préparation du party Représentation et commentaires</p>	<p>Dirige la REprésentation</p>	<p>Jouent la scène</p>	<p>Filme la REprésentation</p>	<p><i>AGIR</i> Relever les moments où l'élève intervient en passant par l'action; transformer-plus ou moins-ce qui est. <i>RÉFLÉCHIR</i> Relever les moments où l'élève étudie une situation, une idée, un problème en appliquant son esprit de manière consciente.</p>
<p>Lecture du texte <i>REprésentation</i></p>	<p>Donne les consignes</p>	<p>Lisent la scène</p>	<p>Filme la lecture</p>	<p><i>AGIR</i> Relever les moments où l'élève intervient en passant par l'action; transformer-plus ou moins-ce qui est.</p>
<p>Retour <i>Évalua(c)tion</i></p>	<p>Anime la discussion</p>	<p>Discutent des différentes propositions, donnent leur avis</p>	<p>Filme la discussion</p>	<p><i>RÉFLÉCHIR</i> Relever les moments où l'élève étudie une situation, une idée, un problème en appliquant son esprit de manière consciente.</p>

APPENDICE E

TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA

CONSTRUCTION IDENTITAIRE

<p>PASSERELLES</p> <p>CHEMINEMENT</p>	<p>RÉFLÉCHIR Étudier une situation, une idée, un problème en appliquant son esprit de manière consciente.</p>	<p>AGIR Intervenir en passant par l'action ; transformer – plus ou moins – ce qui est.</p>	<p>VOULOIR Souhaiter, demander, exiger, permettre que quelque chose se produise, se modifie, évolue.</p>
<p>OUVERTURE et CONSTAT</p>	<p>Observation Porter son attention sur l'être humain, la société, l'environnement naturel pour mieux les connaître ; constater des phénomènes sans vouloir les modifier.</p>	<p>Perception Saisir directement par les sens ou l'esprit ; prendre connaissance d'une situation de façon intuitive ou sensorielle.</p>	<p>Curiosité S'attarder sur ce qui captive, du moins momentanément ; s'intéresser à une situation pour ce qu'elle est ; prendre le risque de la déception.</p>
<p>EXPÉRIENCE</p>	<p>Analyse Examiner une idée, une situation ou un comportement pour en dégager les éléments propres et les évaluer.</p>	<p>Participation Collaborer à une activité dont on a perçu la valeur ; intervenir concrètement dans l'action organisée et ciblée d'un groupe.</p>	<p>Intention Acquérir volontairement une connaissance par le vécu ; vivre une situation pour mieux la comprendre.</p>
<p>Modes d’AFFIRMATION</p>	<p>Décision Juger en vue d'appliquer une solution ; choisir la stratégie la plus pertinente après analyse et évaluation des informations recueillies.</p>	<p>Engagement Prendre conscience de son appartenance à un groupe, et renoncer à une simple participation pour mettre ce qu'on est au service de ce en quoi l'on croit.</p>	<p>Initiative Proposer, entreprendre, organiser quelque chose ; se servir de son expérience pour imaginer et diriger une opération définie et y rallier d'autres individus en vue d'une action commune.</p>

Tiré du Feuillelet synthèse de l'ACELF (2008 : 4)

APPENDICE F

TRACES FIGURANT DANS LE DOCUMENTAIRE

Cahier de montage (ébauche de travail)

		<i>Dépouillement des Ressources</i>	
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim
1	Marina	RÉFLÉCHIR: Marina observe et porte son attention sur des phénomènes de société	« Moi je trouve que la RE d'Audrey bon choisi ça... »
2	Samuel	RÉFLÉCHIR : Samuel porte son attention sur l'être humain	« Vraiment là qu'on voit que la vie tient à pas grand-chose... »
3	Philip	Philip se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR	Présentation RE bière
4	Marina	RÉFLÉCHIR: Marina observe et constate des phénomènes de société	« Re de Philip il l'a bien choisi tout le monde se rappelle souvenir ou de quoi de même... »
5	Raphaëlle	RÉFLÉCHIR: Raphaëlle analyse et examine une idée	« C'est sur que je l'aime...on pourrait l'inclure musique ds party + RE Philip.. »
6	Rose	Rose Berly se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR	« J'aime la musique, m'exprimer en dansant... »
7	Samuel	RÉFLÉCHIR: Samuel porte son attention sur des phénomènes de société	« Moment donné entendait aux nouvelles mettait affaire comme ça, vendre la marque...plus de view... »
8	Amélie	RÉFLÉCHIR: Amélie étudie un problème de manière consciente	« Même moi mon père absent, réaliser beaucoup de monde... »
9	Dany Marina Frédéric	AGIR : Les élèves prennent conscience de leur engagement et de leur appartenance au groupe	« C'est le fun tout le monde relâche bout de sa personnalité va mieux se connaître à la fin du projet » Mettre cette phrase sur l'image de Frédéric
		ENLEVER CE QUI VIENT APRÈS : Audrey qui dit « avant on savait pas qui la personne était, maintenant on peut avoir une idée... »	

		<i>Écriture et exploration des Partitions</i>	
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim
10	Amélie	Amélie se définit et se reconnaît par sa façon de RÉFLÉCHIR	« Au début...je comprenais vraiment pas comment qu'on allait faire... je me disais ben voyons donc... peut faire des liens»
11	Dany	AGIR : Dany prend conscience de son appartenance au groupe	«Souvent dans un cocus il faut un leader »

		<i>Évaluation(c)tion</i>	
	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim
12	Megan	VOULOIR : Megan souhaite que quelque chose se produise	Explication de M. Mondialisation « un bien pour l'humanité mais dans le fond c'est pas vrai »

****Il n'y a pas de traces dans la section des priorités

		<i>Elaboration du synopsis</i>		
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim	
13	Frédéric	VOULOIR : Frédéric prend l'initiative de proposer des idées	« Dans la première histoire on pourrait mettre du jeu d'ombres...Dany répond ça lchequera après...	
14	Marina	RÉFLÉCHIR : L'équipe de Marina prend une décision et propose une stratégie	« On voulait pas comme juste une histoire...une famille... mais à la fin ça va toute se réunir»	

		<i>Exploration des Partitions</i>	
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim
15	Bryanna	AGIR : Bryanna participe à une activité dont elle a perçu la valeur	« J'ai eu la tâche d'écrire des scènes parce que le monde avait pas l'air trop intéressé faire ça...c'est notre scène.. »
16	Natasha	Natasha se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR AGIR : Natasha s'engage pour se mettre au service de ce en quoi elle croit	« J'ai pris la tâche d'écrire des scènes parce que j'avais le goût de m'investir dans le projet... »
17	Amélie	Amélie se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR AGIR : Amélie prend conscience de son engagement dans le projet	« Ah ben moi je vais le faire...fait coupe de fois que je fais toute.. »
18	Marina	REFLÉCHIR : Marina analyse et examine une situation	« Audrey c'est elle devrait faire le perso. L'air crédible... »
19	Amélie	Amélie se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR VOULOIR : Amélie souhaite que quelque chose se produise	« Si je travaille le rôle j'ai plus de chance de l'avoir dans le »
20	Bryanna	REFLÉCHIR : Bryanna étudie une situation de manière consciente	« Le texte je le trouve bon... »

		<i>Distribution des rôles</i>		
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim	
21	Tous	IL MANQUE LE PANNEAU DISTRIBUTION DES RÔLES VOULOIR : Les élèves s'affirment en se proposant dans un rôle	Mets-le tout de suite après le panneau : <i>Distribution des personnages</i> Ou L'endroit où elle s'insère le mieux pas longtemps après le panneau « Annabelle ou la mère d'alexandra, stu elle qui engueule... »	
---	Camille	Camille se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR		
22	Dany	Dany se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR VOULOIR : Dany souhaite que quelque chose se produise	« Je suis content parce que j'ai eu le père d'Alexandra... j'aimerais juste ça qu'on la garde	
23	Rose Berly	Rose Berly se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR et d'AGIR	« parce que j'aurai aimé ça jouer le rôle d'Odile, mais Amélie est bonne là-dedans... » **NE PAS OUBLIER D'ENLEVER LE NOIR ET BLANC	
24	Heïdi	Heïdi se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR VOULOIR : Heïdi souhaite que quelque chose se produise	« Moi je suis un peu triste de pas avoir été choisi pour aucun rôle... » **NE PAS OUBLIER D'ENLEVER LES MOTS APRÈS ACTRICE	

		<i>Exploration des Partitions et Représentation</i>	
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim
25	Dany et Camille	Dany et Camille se définissent et se reconnaissent par leur façon d'AGIR AGIR : Dany et Camille se définissent et se reconnaissent par leur façon de se percevoir	« aie chu pas une bonne metteuse en scène moé...ben moi oui »
26	Dany	Dany se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR	« J'ai aimé beaucoup faire la mise en scène de d'autre scène... »
27	Érika et Audrey	AGIR : Érika et Audrey interviennent concrètement en passant par l'action	« Aie je suis invité au party à Max.... pis là avec tes cheveux » Lorsqu'elles répètent ds le costumier
28	Camille	Camille se définit et se reconnaît par sa façon de RÉFLÉCHIR RÉFLÉCHIR : Camille étudie une situation en vue d'appliquer une solution	« y'a des affaires que moi je pense qu'on pourrait modifier »
29	Camille	Camille se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR et de RÉFLÉCHIR	« J'ai une idée, j'ai une idée théâtrale...je m'inspire d'un film »
—	Amélie	RÉFLÉCHIR : Amélie étudie une situation en vue d'appliquer une solution	« peut-être qui devrait y avoir un peu moins de monde »
—	Marina	RÉFLÉCHIR : Marina étudie une situation en vue d'appliquer une solution	« Raph pis Nat y regarde mais pas Oli, commence à le préparer »
30	Amélie et Marina	RÉFLÉCHIR : Les élèves étudient une situation en vue d'appliquer une solution	Mettre cette phrase lorsqu'on voit Oli en train de se faire préparer

31	Olivier	Olivier se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR	« C'est le fun de présenter son soi-même sur scène.. »
32	Maude	Maude se définit et se reconnaît par sa façon de RÉFLÉCHIR Réfléchir : Maude étudie une situation en vue de proposer une stratégie pertinente	« J'ai eu l'idée de genre... comme pour la scène du party vue que c'est la même chanson.. »

		<i>Mise en perspective</i>		
# de la trace	Prénom de l'élève	Phrase à inscrire en haut ou en bas de l'écran	Verbatim	
33	Dany	Dany se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR AGIR : Dany affirme son appartenance au groupe	« Sérieux le stress commence à descendre, je réalise que c'est fini, c'était cool, ça s'est vraiment bien passé « Toujours bon stress de faire ce spectacle là... faut y croire	
34	Audrey	Audrey se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR, de VOULOIR et de RÉFLÉCHIR AGIR : Audrey prend conscience qu'elle se met au service de ce en quoi elle croit	« moi pas mal été à l'aise dans tout... » « Au début j'étais vraiment motivé... après fallait faire des choix... je voulais là... »	
35	Amélie	Amélie se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR		
36	Dany	Dany se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR Dany se définit et se reconnaît par sa façon d'AGIR, de RÉFLÉCHIR, et de VOULOIR		
37	Amélie	Amélie se définit et se reconnaît par sa façon de VOULOIR et d'AGIR AGIR et VOULOIR : Amélie prend conscience de son engagement et de ses initiatives AGIR-VOULOIR-RÉFLÉCHIR	« Je trouve que j'ai été impliquée beaucoup... je me suis vraiment beaucoup impliquée dans le projet »	
38	Dany	Dany prend conscience du processus de création qu'il vient de vivre et entrevoit d'une manière concrète les possibilités de réinvestissement et d'engagement du groupe dans le projet de fin d'année	« on est vraiment une troupe » Après que Dany ait parlé, mettre un PANNEAU NOIR et inscrire la phrase suivante :	

APPENDICE G

TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ADAPTÉ À

L'INTERVENTION

<p>PASSERELLES</p> <p>CHEMINEMENT DÉSIRE</p>	<p>FAIRE RÉFLÉCHIR</p> <p>Exposer une situation, une idée, un problème pour faire appliquer l'esprit de manière consciente.</p>	<p>POUSSER À AGIR</p> <p>Guider l'action de la personne qui cherche à transformer – plus ou moins – ce qui est, ou l'inciter à le faire.</p>	<p>STIMULER À VOULOIR</p> <p>Permettre que quelque chose se produise, se modifie, évolue ; motiver et soutenir l'entreprise, exhorter au besoin.</p>
<p>OUVRIR au CONSTAT</p>	<p>Observation</p> <p>Présenter des situations, des faits ; inviter à faire des recherches, à recueillir systématiquement des données ; définir des cadres d'observation, etc.</p>	<p>Perception</p> <p>Mettre en contact avec des réalités diverses : faire voir, écouter, ressentir à partir de circonstances et de milieux divers, etc.</p>	<p>Curiosité</p> <p>Éveiller l'intérêt ; mettre en relief et faire vivre des situations diverses ; raconter des histoires de cas ; discuter, etc.</p>
<p>PERMETTRE une EXPÉRIENCE</p>	<p>Analyse</p> <p>Faire classer les données et les observations ; faire déduire des hypothèses ou émettre des principes de base ; explorer les solutions possibles, etc.</p>	<p>Participation</p> <p>Inviter à prendre part à une activité collective déjà existante sans autre but que d'aider ; permettre une certaine liberté dans la coopération, etc.</p>	<p>Intention</p> <p>Structurer une activité définie et inviter à la vivre en vue de l'acquisition d'un savoir, de la compréhension d'une situation donnée, etc.</p>
<p>PROVOQUER l'AFFIRMATION</p>	<p>Décision</p> <p>Reprendre les solutions entrevues, les faire évaluer et en faire dégager des stratégies pour résoudre des problèmes ; discuter afin de juger de leur pertinence et de leur efficacité ; planifier la mise en pratique, etc.</p>	<p>Engagement</p> <p>Faire prendre conscience de ses forces, de ses talents personnels ; offrir la possibilité de coopérer de manière personnalisée à une activité ou à une cause existante ; faire découvrir ce qui pourrait être une contribution unique à cette cause ou dans cette activité, etc.</p>	<p>Initiative</p> <p>Faire dégager les connaissances acquises par l'expérimentation ; les faire décrire dans le but d'imaginer des façons de convaincre d'autres, d'éveiller leur intérêt et de leur faire désirer activement des changements, etc.</p>

Tiré du Feuilleton synthèse de l'ACELF (2008 : 5)

BIBLIOGRAPHIE

Adolescence

- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence (2e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement.
- Meirieu, P. (2008). Adolescent à l'école : Est-ce possible? Dans D. Le Breton (dir.), *Cultures adolescentes : Entre turbulence et construction de soi*, (p. 24-38). Paris : Autrement.

Construction identitaire

- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006a). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec : Auteure.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006b). *La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*. Québec : Auteure.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2009). *Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone*. Québec : Auteure.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2011). *Comprendre la construction identitaire*. Québec : Auteure.
- Duval, H. (2010, novembre). *Construction identitaire*. Conférence présentée au congrès des 4 arts sur la construction identitaire et les spécialistes en danse.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*. 34(1), 133-147.

Création

- Bernèche, R. (2012). L'approche humaniste en psychologie de la créativité. Dans G. Aznar (dir), *Les inventeurs de la créativité* (p. 223-228). Paris : Edition Créa Université.
- Bourdon, M-C. (2010). L'art de faire de l'art. *Le journal de l'UQAM*, XXXVI(12), 9-22.
- Gagnon-Bourget, F. (2003). *La dynamique de création*. Article inédit.
- Gosselin, P. (1991). « Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Gosselin, P. (2006). Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création. *Vie pédagogique*, 141, 17-20.
- Hamel, M. (2008). La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 139-144.
- Lafond, M-R. (2012). Pour une école imaginante : L'imaginaire au service de l'éducation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2 (printemps), 6-10
- Passeron, R. (1981). Introduction à la poïétique du collectif. Dans Groupe de recherches d'esthétiques du C.N.R.S, *La création collective* (p. 89-102). Paris : Clancier-Guénaud.
- Valéry, P. (1960). Œuvres, vol.2. Paris : Gallimard.

Cycles Repère

- Beauchamp H. et Larrue J-M. (1990). Les Cycles Repère, *L'annuaire théâtral*, 8, 131-144.
- Fuoco, G. (2007). *La méthode Jacques Lecoq et les Cycles Repère: Deux outils de travail complémentaires dans la création du spectacle Le temps nous est gare* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Larrue, J-M. (1990). De l'expérience collective à la découverte des cycles. *L'annuaire théâtral*, 8, 9-29.
- Lessard, Jacques. (2011) *Atelier d'écriture et de création : Les Cycles Repère*. Stage suivi à la Cenne, les 5, 6, 7, 8 et 9 novembre 2011. Montréal : Association québécoise des marionnettistes (AQM).
- Lessard, J. (1989). Les Cycles Repère, une méthode. *Cahiers de théâtre Jeu*, 52, 31-38
- Prud'Homme, C. (2008). *Cycles repère et handicap visuel. Les rôles du facilitateur dans le contexte d'une création théâtrale* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Roy, I. (1993a). Schématisation du parcours créateur au théâtre, *Protée*, 21(2), 85-90.
- Roy, I. (1993b) *Le Théâtre Repère, Du ludique au poétique dans le théâtre de recherche* Québec : Nuit Blanche.
- Roy, I. (1994). Le comportement de l'acteur au théâtre Repère, *Nuit blanche*, 59, 125-132.

- Roy, I. (1995). *Cycles Repère et dynamique communicationnelle* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Thibeault, A. 2009. *La méthode Vittoz au service du développement des compétences des utilisateurs des Cycles Repère. Évaluation de la pertinence de l'insertion d'une série d'exercices inspirée par la méthode Vittoz dans la démarche de création des Cycles Repère par le biais d'une expérimentation effectuée lors du projet « Carnets du Nord »* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Tounsi, A. (2009). *Cycles repère : de l'espace scénique à l'espace écranique* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

Documentaire

- Barbeau-Lavalette et A., Proulx-Cloutier, É. (réalisateurs). (2009). *Les petits géants* [film documentaire]. Canada : Locomotion distribution.
- Boucher, K. (réalisatrice). (2012). *Ça va de soi! Relever les traces de la construction identitaire de l'adolescent lors d'un processus de création théâtrale* [film documentaire]. (Disponible par Centre de recherches théâtrales de l'Université du Québec à Montréal, cert@uqam.ca)
- Lindunmuth, K. J. (2011). *Réaliser son premier documentaire : Le guide indispensable pour les jeunes cinéastes*. Paris : Eyrolles.
- Sandoz, G., Lalou, S. (producteurs) et Philibert, N. (réalisateur). (2002). *Être et avoir* [film documentaire]. France : Maïa Films et Les Films d'ici.
- Sigaar, J. (2010). *L'Écriture d'un documentaire*. Paris : Dixit.

Éducation artistique et théâtrale

- Barret, G. (1994). Le désir sous le masque : Pour la formation des jeunes chercheurs en théâtre-éducation. *L'Annuaire théâtral*, 16, 11-16.
- Buysse, A. (2007). Le théâtre : au-delà du jeu Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 114, 1-165.
- Gal, J-C. (2006). *Un théâtre et des adolescents*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaises Pascal.
- Gosselin, P. et St-Denis, E. (dir.). (2011). *Résonnances : Pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Montréal : Guérin.
- Lépine, Marie-Josée. (2009). *Virage*. Insertion professionnelle : le rôle des compétences émotionnelles. Consulté à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage11/index.asp?page=colloqueD>

- Marceau, C. (2012) *Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de la création, un outil pertinent*. Éducation et francophonie vol. XL : 2. ACELF 41-53.
- Marceau, C. (1994). L'art dramatique comme enseignement. *L'Annuaire théâtral*, 16, 213-228.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2005). *Renouveau pédagogique*. Québec. QC : Auteure.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, deuxième cycle, domaine des arts, art dramatique*. Québec, QC : Auteure.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007b). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle : Présentation du domaine*. Québec, QC : Auteure.
- Pavlovic, D. (1988). Théâtre et adolescence. *Cahier de théâtre Jeu*, 46, 61-68.
- Rémer, B. (2002). *Fragments d'un discours théâtral : entre singulier et pluriel, de l'individualité créatrice à l'œuvre collective*. Paris : L'Harmattan.

Identité

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (1996). *L'individu incertain*. Paris : Hachette.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minit.
- Kaufman, J-C. (2004). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication. L'expérience groupale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lipiansky, E. M. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Norbert, É. (1997). *La société des individus*, Paris : Pocket.
- Piaget, J. (2004). *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

- Ruano-Borbalan, J-C. *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerres (France) : Sciences humaines.
- Sylvester. N. O., Col G., Garric N. et Toupin F. (2010). *Construction d'identité et processus d'identification*. Bern : Peter Lang.

Interactionnisme symbolique

- De Queiroz, J. M. et Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lacaze L. (2000). Herbert Blumer et l'interactionnisme symbolique. *Sociétés Alinéa*, 11. 63-76.
- Le Breton, D. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique (2e édition)*. Paris : PUF.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.

Méthodologie

- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Dumont, N., St-Denis, E., Rochon, K. Gosselin, P. et Fortin, S. (2010). *Adaptation française des normes de présentation des références de l'American Psychological Association*. Québec, CRÉA.
- Gauthier, B. (dir.). (2009). *Recherche sociale : De la recherche sociale à la collecte des données (5^e ed.)*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Modernité et postmodernité

- Boisvert, Y. (1995). *Le postmodernisme*. Montréal : Boréal.
- Lasch, C. (2008). *Le moi assiégé : Essai sur l'érosion de la personnalité*. Paris : Climats.
- Lipovtsky, G. (1996). *L'Ère du vide contemporain : Essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité*. Paris : Cerf.
- Taylor, C. (2003). *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne*. Montréal : Boréal.