



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Laurence Valérie Thibault
AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (education)
GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation
FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Comprendre l'expérience de création des artistes dans le théâtre pour adolescents en Ontario français

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Mariette Thérberge
DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

Hélène Beauchamp (U.Q.A.M)

Francine Chaîné (Université Laval)

Barbara Graves

Raymond LeBlanc

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**Comprendre l'expérience de création des artistes
dans le théâtre pour adolescents en Ontario français.**

Laurence Valérie Thibault

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
Dans le cadre des exigences
Du programme de doctorat

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Laurence Valérie Thibault, Ottawa, Canada, 2009



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-65579-5
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-65579-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Résumé

La présente recherche repose sur le principe que la création théâtrale professionnelle est une partie intégrante de l'éducation théâtrale et qu'elle peut contribuer à la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française en Ontario (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004 ; Théberge, 2006b, Théberge, 2007a). Il est donc profitable d'aborder la problématique art-éducation-culture du point de vue de des experts de la création théâtrale pour apprécier l'ampleur de leurs initiatives et prendre en compte leurs constats et leurs besoins. J'ai rencontré seize professionnels de théâtre impliqués dans la création de spectacles pour adolescents pendant l'automne 2006. Les deux spectacles étudiés, *Libérés sur parole : la passion* et *Cette fille-là*, ont été créés respectivement par le Théâtre du Trillium et le Théâtre la Catapulte, à Ottawa. Au niveau théorique, je me suis appuyée sur les concepts d'expérience, de représentation, d'identité et de culture ainsi que sur modèle systémique de créativité de Mihaly Csikszentmihalyi (1999). Au niveau méthodologique, j'ai adopté une approche inspirée de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967, 2007) pour avoir accès aux liens qui unissent l'artiste et son environnement.

J'ai d'abord étudié les représentations que les artistes se font de leur rôle dans l'éducation théâtrale et culturelle des adolescents. L'analyse a dévoilé les concepts d'artiste conteur, formateur et passeur. Ensuite, je me suis concentrée sur les parcours des deux directeurs artistiques des compagnies participantes. Finalement l'observation des heures de répétition a fourni un portrait évolutif de l'expérience de création.

La recherche apporte une reconnaissance et une valorisation de l'engagement des artistes envers les adolescents et la communauté. Elle souligne le besoin de formation à

une culture théâtrale que les artistes identifient chez de nombreux adolescents et parfois chez les enseignants, ces derniers étant décrits comme des partenaires indispensables. La recherche contribue à connaître le travail des artistes qui pourrait être davantage intégré à l'éducation des adolescents.

Avant-propos

Si créer, c'est se créer, la recherche doctorale est, elle aussi, une expérience transformatrice et épanouissante à condition qu'elle soit partagée avec des personnes sensibles, expérimentées et patientes.

Merci à ma directrice de thèse, Mariette Théberge, pour sa bienveillance, sa vision et sa passion. Je tiens également à la remercier d'avoir créé un environnement chaleureux et sécurisant en invitant Raymond Leblanc, Barbara Graves et Francine Chaîné à constituer mon comité de thèse. Leurs expertises complémentaires, leur disponibilité et leurs critiques très constructives m'ont éclairée tout au long du voyage doctoral.

Je dois remercier mon époux, Christian Rey-Coquais, pour son intérêt, son soutien et son engagement dans toutes les étapes de cette expérience qui est aussi la sienne.

Merci à mon amie Marie-Alice pour son écoute et ses encouragements.

Merci aux artistes qui m'ont inspirée à faire cette recherche et qui m'ont fait une place dans leur bulle créatrice avec tant de générosité et de candeur.

Table des matières

Résumé	ii
Avant-propos	iv
Table des matières.....	v
Liste des figures et annexes	vi
Sigles	vi
Introduction	1
CHAPITRE I Problématique et recension des écrits	14
I- 1 : Théâtre et éducation en Ontario français	17
I- 2 : Le théâtre et les adolescents	44
I- 3 : Buts et questions de la recherche.....	63
CHAPITRE II Cadre conceptuel	66
II- 1 : Concepts de référence.....	68
II- 2 : Créativité et création.....	90
CHAPITRE III Méthodologie	100
III- 1 : Recherche qualitative/interprétative.....	101
III- 2 : L'ethnométhodologie	105
III- 3 : Contexte de réalisation de la recherche et présentation des participants	110
III- 4 : Collecte et analyse des données.....	114
III- 5 : Critères de rigueur de la recherche.....	130
CHAPITRE IV Les rôles de l'artiste dans l'éducation des adolescents	134
IV- 1 : L'artiste conteur.....	136
IV- 2 : L'artiste formateur	155
IV- 3 : L'artiste passeur	177
CHAPITRE V Vision et démarche artistiques de deux directeurs de compagnie.....	200
V- 1 : Le théâtre comme une appartenance	202
V- 2 : L'art pour l'art : une pédagogie en soi	215
V- 3 : Discussion.....	226
CHAPITRE VI L'expérience de création de deux spectacles	238
VI- 1 : Le chœur à l'ouvrage	239
VI- 2 : La mémoire du corps.....	257
VI- 3 : Discussion.....	270
Conclusion	287
Synthèse.....	288
Contributions	289
Limites.....	297
Ouverture	301
Références	304
Annexes	318

Liste des figures et annexes

Figure 1 : Modèle de créativité (<i>Systems model</i>).....	93
Figure 2 : Fonctions des participants :	112
Figure 3 : Méthodes de collecte des données	115
Annexe 1 : Autorisation de reproduction du modèle de créativité	319
Annexe 2 : Lettre de recrutement et formulaire de consentement	320
Annexe 3 : Extrait de notes d’observation	324
Annexe 4 : Guide d’entrevue.....	327
Annexe 5 : Spectacles pour adolescents au Théâtre la Catapulte.....	329
Annexe 6 : Autorisations du comité de déontologie.....	331

Sigles

AAOF : Auteurs et auteures de l’Ontario français
 ATFC : Association des théâtres francophones du Canada
 TA : Théâtre Action
 Tft : Théâtre français de Toronto
 TNO : Théâtre du Nouvel Ontario

Parce que les artistes écoutent le monde
et qu'ils lui répondent

Introduction

Le choix de la recherche qualitative m'a rapidement imposé une certaine reconnaissance de ma subjectivité en tant que chercheuse. Cependant, celle-ci est désormais reconnue comme une caractéristique plutôt qu'un simple défaut à éliminer (Creswell, 1998 ; Maxwell, 2005 ; Paillé et Mucchielli, 2008). J'ai dû me prêter à plusieurs exercices d'introspection et de remise en question de mon parti pris, ou du moins de clarification de ce dernier. Une des activités rencontrées en cours de méthodologie à l'université s'intitulait *researcher identity memo* (Maxwell, 2005, p. 27). Dans la mesure où cet exercice m'a grandement aidée à comprendre comment j'en suis venue à choisir le sujet de ma présente recherche doctorale, j'ai développé le mémo original et je vous invite à vous familiariser avec mon vécu qui colorera inévitablement mon analyse malgré les efforts d'objectivation propres à la recherche qualitative que je présenterai au chapitre III.

L'art par hasard

J'ai rencontré le théâtre par hasard, en plein jour, adossé au mur de pierres de l'église de mon village caché dans les replis de la chaîne des Alpes. Du haut de mes dix ans, je ne comprenais pas tout, mais je trouvais l'agitation des comédiens et l'allure étrange de leurs costumes bien amusantes. Plus important encore, je croyais à l'histoire qui m'était racontée malgré un vocabulaire un peu mystérieux. J'ai alors pensé qu'il fallait avoir un pouvoir magique pour capter l'attention de personnes de tous âges, mal assises sur des tréteaux et dont le seul vrai point commun était peut-être le spectacle qui s'offrait à eux. Après deux rappels, le malade imaginaire et ses acolytes ont disparu de la

scène et, dans la roulotte, une deuxième fois sous l'effet du démaquillant. Moi aussi je voulais être un personnage dans une autre réalité pour m'amuser à être quelqu'un d'autre! Cependant, il n'y avait pas de cours d'art dramatique à mon école et pas de sorties au théâtre. La rareté des spectacles de théâtre et l'absence de culture théâtrale dans mon entourage ont fait du spectacle derrière l'église un événement isolé.

Des chansons pour la vie

Heureusement que, de son côté, l'enseignante de musique était une artiste qui ne craignait pas de nous faire (essayer de) souffler dans un saxophone et sortait son violon pour nous prouver que des notes harmonieuses peuvent s'échapper de cet instrument rachitique. Grâce à son attitude passionnée et son approche expérientielle, nous apprenions le plaisir de chanter en français, en anglais, en allemand et même en hébreu. À leur façon, ces chansons me permettaient de devenir quelqu'un d'autre et de voir le monde autrement puisque le timbre de ma voix changeait selon la langue du texte et que les histoires me faisaient voyager, qui plus est en groupe, avec mes camarades de classe. Au-delà du sens des mots, les chansons nous traversaient littéralement le corps et nous donnaient l'occasion de nous unir en une voix chorale puissante. Vers la même époque, nous avons appris à chanter *Les quatre saisons* de Vivaldi, peu soucieux de l'origine instrumentale de ce chef d'œuvre. L'important pour les artistes venus alors nous rendre visite était de nous faire vivre cette musique de manière à ce qu'on ne l'oublie pas. Que les paroles soient leur création ou non était alors bien secondaire.

Les pièces de Molière, les chansons populaires et l'œuvre de Vivaldi sont des éléments de mon vécu que je peux partager avec d'autres et qui me permettent de me

sentir membre d'un groupe. Ces expériences ont été aussi rares qu'inoubliables. Elles m'ont donné le sentiment de ne plus être fille unique et d'appartenir à une sorte de fratrie. Elles ont fait vibrer en moi une sensibilité esthétique qui allait colorer ma vie et me motiver à poursuivre des études universitaires à l'étranger.

L'expérience américaine

Printemps 1996, Ashland, Orégon.
 L'année d'échange universitaire tire à sa fin
 En septembre, il faudra retourner en France
 Défendre le mémoire de maîtrise
 Sur la pièce de Tony Kushner dans laquelle j'ai joué
 Une peintre berlinoise communiste en 1932
 Notre travail a ému un vétéran aux larmes
 Ah, la force d'évocation d'un spectacle!
 Le sentiment de fratrie entre comédiens

Je veux revenir continuer à apprendre l'art théâtral
 En anglais
 Je suis devenue quelqu'un d'autre
 L'attitude plus assurée
 Les résultats universitaires meilleurs
 Je suis devenue moi
 Grâce aux autres
 Grâce au théâtre

Démarches administratives
 Soutien des professeurs
 Where there is a will, there is way!
 Projet de thèse interdisciplinaire
 Langues, théâtre, culture
 Les liens semblent si évidents
 Pourvu que l'entourage soit encourageant

À mes yeux, langue et culture sont toujours allées de paire. Les éléments qui revêtent le plus d'importance dans mes expériences d'apprenante et d'enseignante des langues sont l'accès à une culture et donc aux autres, le pur plaisir de la musique des mots et la découverte de nouvelles dimensions de soi : la voix change, une douce

impression de dédoublement émerge de la confusion des syntaxes, des faux amis et de la conscience exacerbée des liens complexes entre forme et contenu (signifiant et signifié). Ces phénomènes et la formation théâtrale que j'ai reçue en anglais m'ont permis de découvrir l'artiste en moi et m'ont convaincue des liens entre l'expression artistique, la langue et la culture. Je découvrais en même temps les expressions « *positive reinforcement* » et « *when there is a will there is a way* » et leurs effets bénéfiques sur mon développement personnel et artistique. J'étais en voie de devenir bilingue grâce à la pratique théâtrale et de devenir une artiste de théâtre grâce à la confiance que m'inspirait mon entourage. J'enseignais mes premiers cours de français et je complétais une maîtrise en anglais qui comprenait une traduction de la version théâtrale du roman *L'écume des jours* de Boris Vian, une analyse historique, et la mise en scène du texte traduit (Thibault, 1997). En choisissant un auteur comme Boris Vian, je souhaitais autant offrir un bout de mon héritage culturel que communiquer une vision poétique qui me touchait personnellement. Grâce à ce spectacle, je voulais sensibiliser les comédiens et le public à la parole d'un artiste multidisciplinaire, à son langage très imagé, à ses chansons cocasses, à son univers surréaliste et poétique et à son humour grinçant. La création théâtrale était devenue à mes yeux le moyen ultime de m'exprimer du fait qu'elle complétait et dépassait le langage des mots grâce aux langages visuels et sonores, riches en métaphores poétiques et humoristiques. La neige se montrerait donc sous la forme d'une pluie de bulles, la roue de vélo exprimerait la limousine, le nénuphar qui étouffe lentement Chloé serait évoqué par le rapprochement d'un paravent fleuri, etc. Offrir aux autres étudiants et professeurs ma lecture de l'histoire de Vian, avec l'aide

d'une équipe de comédiens, m'a apporté un sentiment d'accomplissement exceptionnel. C'était presque trop beau et j'ai partagé mes doutes avec mon directeur d'études.

Et après ?

Laurence : You know very well that most of the students in this Department will never become professional artists. Why do you encourage them to believe they have a chance ?

Dennis : My job is not to decide for them what to do but to train them the best I can to discover their talents. No matter what they become, they will always be useful one way or another.

Dennis avait raison. Dans mon expérience au Département de théâtre, j'ai acquis des connaissances pratiques et théoriques, gagné confiance en moi en laissant s'exprimer ma créativité, adoré le travail en équipe et le sentiment de faire partie d'une famille, et développé mon endurance et ma discipline. J'ai souvent repensé à la réponse de mon professeur et mentor alors que je réfléchissais, des années plus tard, à ma propre pratique d'enseignante. Même si les études théâtrales n'intéressent pas tout le monde, je souhaitais mettre le plus grand nombre possible de mes élèves en contact avec cette forme artistique et plusieurs autres, convaincue de leur potentiel éducatif et libérateur.

Une approche artistique de l'éducation

Dans mon approche de l'enseignement de l'anglais et du français comme langues étrangères, je me suis profondément inspirée du rapport que j'entretenais avec l'expression dramatique, le chant, la danse, la poésie et les arts visuels. Cette approche m'a, par exemple, incitée à développer, avec des élèves de douze à quinze ans, une pédagogie de l'apprentissage de l'anglais basée sur les chants, dont j'ai témoigné dans mon mémoire de formation professionnelle (Thibault, 2000). J'ai entrepris d'utiliser

abondamment le chant non seulement parce que les chansons me semblaient être des éléments représentatifs des cultures anglo-saxonnes, mais également parce que je considérais cette activité comme agréable, motivante et inclusive. Certains élèves, loin d'être passionnés par l'anglais, semblaient se réveiller uniquement pour chanter et les plus timides pouvaient participer sans être le centre d'attention. L'effet de groupe était rassurant et vivifiant. J'ai retrouvé avec mes élèves le plaisir de chanter que j'avais connu en cours de musique au début de ma propre adolescence. Cette approche ludique et esthétique de la langue a fait naître un sentiment de convivialité et même de fierté qui a culminé par l'enregistrement de plusieurs chansons grâce à l'aide de l'enseignant de musique de l'école. J'ai par la suite, selon les circonstances, créé plusieurs projets interdisciplinaires avec des enseignants de français, d'arts plastiques et de danse, toujours sur une base volontaire. Ces expériences rendaient mon travail d'enseignante vraiment significatif à mes yeux et me redonnaient courage dans des situations d'enseignement parfois éprouvantes du fait du grand nombre d'élèves et des tensions qui peuvent exister dans un groupe ou entre les groupes à l'école et dans le quartier. J'ai mis en place un atelier de théâtre anglophone dans une école secondaire pour sensibiliser les élèves aux quiproquos créés par leurs erreurs de prononciation. Cette aventure, nourrie d'humour et de complicité, a permis à certains élèves étiquetés paresseux ou turbulents de reprendre confiance en eux et de redéfinir leur rapport à la langue anglaise. À chaque sortie au théâtre, j'ai découvert des pans cachés de la personnalité de mes élèves et chéri la confiance réciproque que nous apportait cette expérience commune. Les jeux de rôle, le dessin ou le collage, les visites au musée, l'apprentissage de chansons et leur présentation devant public, l'écriture poétique et les lectures de scripts avant d'aller voir

une pièce de théâtre sont autant d'activités qui reflètent ma posture d'enseignante, quelque soit l'âge des apprenants. Au fil des années, j'ai ainsi intégré des œuvres d'artistes illustres ou de compagnies locales à ma pratique d'enseignante et j'ai encouragé aussi souvent que possible la création et la sensibilité esthétique chez mes élèves. Même pour certains de mes apprenants adultes, la sortie au théâtre était une première expérience, vraisemblablement marquante. Avoir recours aux arts en éducation relève pour moi d'une posture philosophique qui valorise l'expérience et le plaisir d'enseigner, d'apprendre et de créer, souvent en groupe. Plutôt que de considérer les activités artistiques comme une option ou une récompense après le travail, j'aimerais que le rôle des arts et des artistes en éducation soit plus systématiquement reconnu et valorisé et que leur intégration à la vie scolaire des adolescents ne repose pas autant sur la bonne volonté de quelques enseignants mais soit soutenue et promue par les institutions éducatives et culturelles.

En Ontario

Peu de temps après mon arrivée à Ottawa, j'ai établi des liens avec la communauté théâtrale locale et je suis devenue coordonnatrice des bénévoles au centre de théâtre francophone La Nouvelle Scène, ce qui m'a permis de voir évoluer les quatre compagnies résidentes et les artistes à travers chaque spectacle pendant trois ans avant de mener la recherche sur le terrain. J'ai remarqué que le théâtre de création franco-ontarien était marqué par un parcours historique qui m'échappait et qui semblait étroitement lié à la communauté francophone. Son esthétique et parfois sa langue m'interpellaient parce qu'elles ne ressemblaient pas à ce que j'avais pu voir ou faire en

France ou aux États-Unis. J'ai entrepris d'étudier de manière informelle le travail et, à vrai dire la culture des compagnies locales auxquelles je ne pouvais m'identifier complètement malgré ma formation théâtrale.

Parallèlement à ma découverte du milieu théâtral francophone local, mes études à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa m'ont permis de découvrir le rôle complexe de l'école de langue française en Ontario et les défis qu'une mission culturelle et linguistique entraîne au quotidien. Avant mon arrivée au Canada, j'ignorais tout de la complexité de l'identité franco-ontarienne où le bilinguisme s'avère souvent soustractif d'après Bernard (1997), les adolescents ayant tendance à préférer l'anglais à leur langue maternelle. En tant que Française, passionnée de la langue anglaise et des cultures anglophones, j'avais toujours envisagé le bilinguisme uniquement comme une richesse supplémentaire. Instinctivement, j'ai pensé que l'éducation artistique et les artistes professionnels en particulier pouvaient jouer un rôle dans la démarche culturelle de l'école. J'ai beaucoup de respect pour les artistes de théâtre qui s'engagent auprès des jeunes publics et je partage leur conviction que l'art est important et nécessaire à la société et qu'il doit donc faire partie de l'éducation. J'ai voulu comprendre comment leur démarche artistique s'articule au contexte minoritaire franco-ontarien, et quelle place la langue française et l'identité culturelle occupent dans leur travail de création pour adolescents. Cependant, l'éducation théâtrale reste marginalisée en Ontario comme dans de nombreux autres endroits et sa contribution possible à la mission culturelle de l'école ne m'apparaissait pas suffisamment intégrée ou reconnue. Ainsi, j'ai décidé de concentrer mon travail de recherche sur les liens entre le théâtre et l'éducation à partir de

l'expérience d'artistes qui œuvrent pour un public adolescent. Mon intérêt personnel à faire la présente recherche de doctorat repose sur la valeur que j'accorde aux liens entre création artistique et éducation. Je suis inquiète de voir que, souvent, la création artistique et théâtrale en particulier est considérée comme un supplément optionnel, voire un luxe, alors qu'elle a tant d'enseignements esthétiques, éthiques et pratiques à nous apporter. Le théâtre a été ma principale source d'inspiration pendant mes études et dans ma vie professionnelle. La présente thèse est en partie un signe personnel de gratitude envers cette forme artistique et les professionnels qui s'y consacrent.

Il existe des références historiques pour illustrer la contribution des artistes à la vie de leur communauté, notamment depuis les années soixante-dix. Je les présenterai dans le chapitre I. Les collectifs de la première heure ont donné naissance aux principales compagnies de théâtre désormais devenues des institutions professionnelles dont certaines créent des spectacles pour les jeunes publics, enfant et adolescent. Cependant, une seule chercheure universitaire, Mariette Théberge (2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b) s'est jusqu'à présent penchée sur l'éducation théâtrale à l'école de langue française en Ontario, ce qui laisse supposer que la recherche à ce sujet mérite d'être développée. Par ailleurs, l'école s'est donné la mission de maintenir et de promouvoir la culture et la langue françaises (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004). Cependant, il existe parfois un écart regrettable entre intentions institutionnelles et conditions pratiques en éducation artistique. Cette dernière a traditionnellement été maintenue au second rang des matières scolaires (Burelle Demonsand, 2003; Cloutier, 2003; Théâtre Action, 2003c) et, depuis la suppression d'une année scolaire en Ontario, les élèves

peuvent être moins motivés à consacrer du temps aux options artistiques. L'expérience théâtrale, par sa nature collective, compte parmi les événements qui, dans un contexte d'éducation, participent à l'épanouissement et à la construction identitaire des jeunes, qu'ils soient spectateurs ou acteurs. Ainsi, l'éducation théâtrale au sens plein du terme peut, en plus de sa vocation artistique, contribuer à la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004 ; Théberge, 2006b).

Dans le premier chapitre de la présente thèse, je résume l'histoire du théâtre franco-ontarien et traite de l'éducation artistique et culturelle à l'école de langue française en Ontario. Pour compléter ma compréhension des liens entre l'expérience de création artistique professionnelle et le public adolescent, j'ai également recensé des écrits sur l'éducation théâtrale des adolescents dans un contexte plus large que l'Ontario français. Cette dernière section résume donc les caractéristiques du théâtre fait par les adolescents pour ensuite traiter du théâtre professionnel créé pour les spectateurs adolescents. À la fin du premier chapitre, je précise les buts et les questions de la présente recherche.

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel vise à définir les concepts rattachés à la problématique de départ et aux questions de recherche. Ainsi, les concepts d'expérience, de représentation, d'identité et de culture permettent d'établir comment les différentes dimensions de la personne sont prises en compte dans cette recherche afin d'élaborer une compréhension théorique des rapports entre la personne principale, ici l'artiste, et la collectivité, représentée aussi bien par les autres artistes que les

adolescents et les enseignants. Une deuxième partie de ce chapitre porte sur le modèle systémique de créativité proposé par Csikszentmihalyi (1999) qui présente l'avantage d'offrir un contexte social et culturel à la démarche de création de l'artiste. Cet angle d'approche répond particulièrement bien à ma préoccupation de traiter les liens entre l'artiste, son domaine de création et la collectivité.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie spécifie les caractéristiques de la présente recherche et mon intérêt pour une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004) inspirée de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967, 2007). De plus, je souligne l'imbrication de la collecte de données et de l'analyse interprétative. Ensuite je précise les liens entre l'analyse et l'écriture des résultats, et explique comment j'en suis venue à recourir à la forme poétique. Je conclus le chapitre en mentionnant les critères de rigueur auxquels répond la présente recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats et la discussion de la première question de recherche qui vise à comprendre comment les artistes se représentent leur rôle dans l'éducation théâtrale et culturelle des adolescents franco-ontariens. L'analyse des discours des seize participants a fait émerger trois grands concepts relatifs aux rôles qu'ils pensent occuper dans l'éducation théâtrale et culturelle des adolescents franco-ontariens, soit l'artiste conteur, l'artiste formateur et l'artiste passeur.

Dans le cinquième chapitre, je présente les résultats et la discussion de la deuxième question de recherche qui explore les liens entre vision et démarche artistiques

à partir de l'analyse des entrevues des directeurs artistiques des deux compagnies participantes, Joël Beddows du Théâtre la Catapulte, et Sylvie Dufour du Théâtre du Trillium. La description de leurs cheminements personnels et professionnels et les représentations qu'ils se font des adolescents permettent de comprendre leurs choix et leurs aspirations relatifs au travail de création pour ce public, notamment dans le cadre des deux spectacles observés.

Le sixième chapitre aborde la question de l'expérience de création à partir d'un résumé analytique des périodes de répétition des deux spectacles observés, soit *Libérés sur parole : la passion*, produit par le Théâtre du Trillium en 2006, puis *Cette fille-là*, produit par le Théâtre la Catapulte la même année. Cette approche me permet de rendre compte de l'expérience de création à partir de la pratique quotidienne des deux équipes de création.

En conclusion, je proposerai une synthèse de la recherche avant d'en présenter les contributions et les limites ainsi que les nouvelles pistes de recherche possibles.

CHAPITRE I

Problématique et recension des écrits

Dans un contexte minoritaire, comme celui de l'Ontario français, la reconnaissance de la création théâtrale, a traditionnellement été liée à la question d'identité culturelle en raison de l'implication des troupes de théâtre dans le mouvement de construction de l'identité franco-ontarienne qui a débuté dans les années soixante-dix. Afin de comprendre ce que signifie aujourd'hui l'expérience de création professionnelle, il est indispensable de connaître son héritage historique dans le sens où celui-ci agit comme « une toile de fond dans l'expérience personnelle » (Andrews, 2007, p. 499). Par ailleurs, plusieurs compagnies proposent des spectacles aux adolescents et aux enfants des écoles de langue française à travers la province. Je présenterai donc ensuite l'éducation artistique et culturelle des adolescents en Ontario français, ce qui m'amènera à préciser la mission particulière de l'école de langue française en milieu minoritaire, les éléments du curriculum d'éducation artistique qui prévoient la participation des artistes professionnels, et à donner des exemples de créations professionnelles pour adolescents. De plus, l'expérience de la sortie au théâtre n'étant pas toujours possible pour les élèves des régions éloignées, les artistes font la tournée des écoles, ce qui représente une autre source de défis dans leur travail de création. Dès lors, l'expérience de création pour adolescents en Ontario français devient une problématique en soi, à la rencontre entre milieu artistique et milieu éducatif dans le contexte culturel spécifique de l'Ontario français. Bien que certains organismes aient exploré les liens entre théâtre et éducation (Association des théâtres francophones du Canada, 2004 ; Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004 ; People for education, 2004, 2008 ; TA, 2003c), dans le contexte universitaire, seule Mariette Thériault (2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b) s'y est

intéressée. Sa recherche part généralement de l'expérience d'élèves ou d'enseignants, et s'est récemment penchée sur la formation passée d'artistes devenus professionnels (2008, à paraître). Dans la présente recherche, je propose de partir de l'expérience de création d'artistes professionnels pour en explorer les liens avec l'éducation théâtrale des adolescents actuels.

Dans une deuxième partie de chapitre, intitulée Le théâtre et les adolescents, je fais appel à des références extérieures au contexte franco-ontarien afin de comprendre comment la création professionnelle s'articule à l'éducation théâtrale des adolescents en général. Je me concentrerai d'abord sur le théâtre fait par les adolescents et sur ce que l'expérience de création théâtrale apporte aux jeunes artistes dans leur rapport à eux-mêmes, aux autres, et au monde, dans différents contextes dont l'école est le plus fréquent. La partie suivante dédiée au théâtre pour les adolescents soulignera la difficulté de cerner le public adolescent, le besoin d'éduquer celui-ci aux codes propres au théâtre, mais également la nature collective de l'expérience que représente le spectacle, et finalement la nécessité pour les artistes de prendre en compte les critères pédagogiques des adultes qui achètent les spectacles.

La quatrième partie du chapitre présentera les buts de la présente recherche et les questions qui ont émergé de la problématique artistique, éducative et culturelle propre à la création théâtrale pour adolescents en Ontario français.

I- 1 : Théâtre et éducation en Ontario français

La création théâtrale en Ontario français

Tous pour nous, nous pour tous en passant par le je

Esprit de corps
Épris de mots
Les artiss' vont
Par monts et par vaux
Débrider la parole

La troupe meurt. Vive l'auteur!
L'individualiste universaliste
Nous parle de lui/moi
Me parle de nous/elle

La langue trouée devenue code esthétique
Dépasse les frontières imaginaires,
Éclate et se sédimente en mille morceaux
Une liberté réinventée
Pour une famille recomposée
Nous sommes le théâtre d'un ici subjectif
D'une communauté rêvée

La création théâtrale en Ontario français est encore relativement jeune et marquée par son évolution du militantisme des années soixante-dix au professionnalisme des années quatre-vingt-dix (Beddows, 2003 ; Beddows et Mercier, 2007 ; O'Neill-Karch, 1992). Un survol des conditions historiques de l'émergence du théâtre autoproclamé franco-ontarien permet de comprendre les fondements de cette pratique artistique et laisse apparaître les références visibles ou tacites qui peuvent s'inscrire aujourd'hui dans les démarches des artistes et des compagnies. En plus des recherches scientifiques sur l'activité actuelle des artistes de théâtre franco-ontarien, certaines des références que j'utilise sont issues de revues spécialisées (*Liaison*, *Entr'Acte*, *Jeu*), de communiqués de presse, de brochures de saison, de sites Internet des compagnies et de

publications des organismes actifs dans ce milieu. Ces sources d'information peuvent parfois être complétées par mon observation personnelle du milieu théâtral franco-ontarien.

Le théâtre identitaire, théâtre miroir

Le mouvement séparatiste du Québec des années soixante a, en quelque sorte, poussé les communautés francophones de l'Ontario à se construire une identité distincte, à laquelle l'animation et la création théâtrales ont fortement contribué dès le début des années soixante-dix (Beddows, 2003 ; Beddows et Mercier, 2007 ; Léger, 2004 ; Moïse, 2004). Dans ce mouvement, les artistes assumaient souvent une identité de missionnaires culturels :

Le théâtre a joué un rôle central dans le passage d'une culture d'emprunt, faite de créations venues d'ailleurs, à une culture originale, composée d'œuvres d'ici, disant l'âme d'un peuple. Cette évolution a aussi eu un effet sur le rôle social de l'artiste qui n'est plus tout simplement perçu comme interprète de la culture des autres, mais comme quelqu'un qui forme à une culture nouvellement consacrée, la sienne. (O'Neill-Karch, 1992, p. 17)

Les troupes se montent à travers la province, en commençant par le Théâtre du P'tit Bonheur (devenu Le Théâtre français de Toronto) en 1969, le Théâtre du Nouvel-Ontario, à Sudbury, en 1971. À Ottawa aussi les artistes s'organisent. Le Théâtre d'la Corvée (devenu le Théâtre du Trillium), voit le jour en 1975, et le Théâtre de la Vieille 17 et le Théâtre Cabano (devenu Vox Théâtre), sont fondés en 1979. L'organisme

Théâtre Action (TA) est fondé en 1972. Cette décennie est marquée par la fougue et l'idéalisme des jeunes artistes déterminés à se faire entendre et à donner une voix à la minorité francophone de la province :

De jeunes créateurs de Sudbury, auxquels se sont rapidement joints ceux de Toronto et de Vanier, s'étaient donné pour mission la 'libération et la conscientisation du public' d'où naîtrait un Ontario français culturel abritant une communauté théâtrale en symbiose avec sa société. (Beddows, 2003, p. 69)

Le théâtre autoproclamé « franco-ontarien » fonctionnait donc pour beaucoup de francophones comme un théâtre « miroir » (Beauchamp, 2003) où « le public franco-ontarien ne percevait pas ses artistes comme des célébrités. Il les voyait plutôt comme 'le reflet de lui-même' » (Léger, 2004, p. 23). Pendant les années soixante-dix, la plupart des troupes créaient des pièces qui traitaient avant tout de l'émergence de la culture franco-ontarienne, mettant l'accent sur le dialogue avec la communauté à travers des créations souvent collectives où tout le monde touche à tous les aspects du spectacle (Beddows, 2003 ; Beddows et Mercier, 2007). Cependant, « une certaine quête artistique » (Léger, 2004, p. 23) émerge du mouvement théâtral avec l'affirmation, par exemple, du leadership d'André Paiement et l'exploration de formes plus éclatées dans l'écriture et dans la présentation : « Nos pionniers du théâtre connaissent les classiques mais revendiquent le droit à la nouveauté pour affirmer leur identité propre et dénoncer l'oppression » (Léger, 2004, p. 24). Dans ce théâtre identitaire, « les origines, les luttes et les valeurs culturelles et linguistiques sont souvent à l'honneur » (Léger, 2004, p. 23). Cependant, il existait déjà une diversité de visions parmi les compagnies même à cette époque (Beddows, 2003). Alors que certaines affichaient un caractère foncièrement

militant et se dédiaient à la création de nouveaux textes et à la mission communautaire, comme le Théâtre d'la Corvée, le Théâtre du Nouvel-Ontario, ou le Théâtre de la Vieille 17, d'autres faisaient du théâtre professionnel leur priorité, comme La Compagnie Gilles Provost (CGP) ou le Théâtre du P'tit Bonheur, et puisaient principalement dans les répertoires québécois et français. Quant à elle, la troupe du Théâtre Cabano « ne s'est jamais inscrite dans le mouvement 'jeune théâtre', québécois, franco-ontarien ou autre, mais s'est définie en tant que 'théâtre urbain' adoptant graduellement un mandat axé sur la recherche vocale » (Beddows, 2003, p. 228). Je dois préciser que le Théâtre français du Centre National des Arts ayant un mandat national et n'étant pas une compagnie créée par des artistes locaux, son activité n'est pas recensée dans la présente recherche malgré quelques collaborations ponctuelles avec les compagnies et les artistes franco-ontariens.

De manière générale, le milieu théâtral franco-ontarien reste encore aujourd'hui marqué par ce qu'on appelle le théâtre de création, ou « la création », c'est-à-dire la production de textes inédits et le plus souvent écrits par des artistes locaux, même si chacun colore cette définition de nuances personnelles (Baroud, 2004). De fait, la création de textes sur mesure pour le public franco-ontarien, comme *Moé, j'viens du Nord, s'tie* (Paiement, 1978) ou *Lavalléville* (Paiement, 1975) s'imposait comme une évidence dans l'élan artistique et revendicateur de la première décennie. La poésie et le théâtre sont d'ailleurs considérés comme des « genres nécessaires à l'urgence à dire et à transformer le réel » (Moïse, 2004, p. 62), notamment en milieu minoritaire (Paré, 1994b). Selon la comédienne Annick Léger, le théâtre des années soixante-dix est « un

outil et sert de porte-voix à un groupe disséminé sur le territoire de la province. C'est un théâtre populaire en ce sens qu'il s'adresse à la classe ouvrière en réhabilitant sa langue et en dénonçant ses oppresseurs. » (Léger, 2004, p. 20). Dans le théâtre de création, la langue orale occupe en effet une place centrale à la fois comme outil de revendication identitaire et comme forme esthétique à part entière. François Paré (1994a) insiste sur la spécificité du langage dramaturgique franco-ontarien qui, d'après lui, « reflète plus la décomposition de la langue qu'une langue française standard forte » (p. 29), parce que la langue de l'élite ne pouvait servir la quête identitaire des gens ordinaires. La langue imparfaite des personnages est alors devenue langage théâtral. Ainsi les dramaturges joueraient sur la « conscience exacerbée de l'oralité » (Paré, 2003, p. 108).

Professionnalisation du théâtre franco-ontarien

C'est d'abord par ses auteurs que le théâtre franco-ontarien va émerger dans le paysage théâtral professionnel du Canada français. Au cours des années quatre-vingt, plusieurs d'entre eux suivent des formations au Québec ou en France et développent une écriture individuelle comme, par exemple, Jean Marc Dalpé, Robert Marinier et Robert Bellefeuille (ATFC, 2004) tout en restant souvent attachés à une compagnie. C'est l'avènement de l'auteur individuel qui, sans nécessairement perdre de vue certaines thématiques franco-ontariennes, joue avec la langue, étoffe ses personnages et défie la linéarité. Dans *Le chien* de Jean Marc Dalpé (1987), les personnages rapiècent une langue maternelle trouée avec des expressions anglophones ou hybrides, et même des sacres devenant des « outils stylistiques et linguistiques qui révèlent nettement la révolte,

la dénonciation et le malaise identitaire » (Rodrigue, 2007). Ici, la béance et la frustration inspirent le contenu autant que la forme.

Le théâtre franco-ontarien s'est défini autant par le rôle central de sa langue que par ses conditions de création et de diffusion (Perrier, 2005a, 2005b). La communauté francophone étant éparpillée à travers la province, la tournée est restée une réalité pour de nombreux spectacles. Cependant, l'organisation du milieu théâtral a permis de faire évoluer les conditions de travail. Pendant les années quatre-vingt, le théâtre a progressivement évolué vers une pratique plus professionnelle que militante même si l'attachement à l'idée d'un projet culturel franco-ontarien restait évident pour plusieurs. Par exemple, dans le discours officiel de TA, « l'artiste était considéré avant tout comme un intervenant engagé » (Beddows et Mercier, 2007, p. 23). Par ailleurs, les artistes, encore souvent multidisciplinaires pour des raisons pratiques, se spécialisent et approfondissent leur style : « C'est un peu comme si on se prenait un peu plus au sérieux. Maintenant qu'on se reconnaît entre nous, il importe qu'on nous reconnaisse ailleurs » (Léger, 2004, p. 25).

Sudbury, Ottawa et Toronto sont devenus les trois grands pôles du théâtre franco-ontarien. Parallèlement à la diversité des visions artistiques de ses membres, le milieu théâtral franco-ontarien se définit encore aujourd'hui par sa créativité et sa débrouillardise (Perrier, 2005a, 2005b ; Théâtre Action, 2003) puisque les artistes et les compagnies s'organisent à tous les niveaux, soit la formation professionnelle, la création, la production et la diffusion des spectacles (Beddows, 2003 ; Beddows et

Mercier, 2007). Le mandat de TA est parti d'une orientation sociale pour progressivement se concentrer exclusivement sur l'activité théâtrale et y traiter de manière distincte les secteurs communautaire, scolaire et professionnel. La définition de ce dernier au début des années quatre-vingt-dix ne s'est pas faite sans heurt:

Au fil des consultations des *États généraux* [de 1991], deux visions de la fonction du théâtre franco-ontarien se sont opposé [sic], l'une politique et l'autre esthétique. Cette opposition illustre l'écart qui séparait ceux qui croyaient toujours au projet d'un théâtre identitaire à l'échelle provinciale, et ceux qui se consacraient essentiellement à la professionnalisation de leur pratique selon des normes et des conventions montréalaises ainsi que selon des démarches plus personnalisées. (Beddows et Mercier, 2007, p. 38)

On note, par ailleurs, l'importance pour toute compagnie d'avoir une maison où créer et recevoir son public (ATFC, 2004 ; Beauchamp, 2003 ; McKinnie, 2007 ; Olivier, 2004). Un travail de longue haleine débouchant sur la concrétisation de lieux dédiés au théâtre a permis de refléter et de consolider l'affirmation identitaire et artistique du milieu théâtral franco-ontarien:

Le TNO réalise enfin un rêve de longue date avec la construction de sa salle de spectacles. Après 27 ans d'existence [en 1997], la compagnie bénéficie enfin d'un chez soi et d'outils de qualité pour développer ses projets, son public et augmenter le nombre de ses partenaires. L'ouverture de la salle et l'arrivée d'André Perrier marquent le début d'une nouvelle ère pour le TNO. (TNO, 2008, site Internet)

À Ottawa, le centre de théâtre La Nouvelle Scène abrite depuis 1999 les quatre compagnies fondatrices le Théâtre de la Vieille 17, le Théâtre du Trillium, Vox Théâtre,

et le Théâtre la Catapulte qui ont uni leurs forces et demandé le soutien de la communauté pour mener le projet à bien (Beddows et Mercier, 2007 ; Ouellette, 2006). Non seulement ce lieu est la résidence des quatre compagnies de théâtre, mais il offre également des concerts de groupes de l'Ontario et d'ailleurs, des spectacles de danse, des expositions et même d'autres événements culturels spéciaux. En tant que bénévole de ce centre de théâtre, j'ai remarqué comment cette variété de spectacles participait à faire connaître l'existence des compagnies de théâtre à de nouveaux publics francophones et francophiles mais également à des spectateurs anglophones venus, par exemple, voir un spectacle de danse. Étant donné la place qu'occupe la télévision au quotidien, le récent partenariat établi avec la chaîne de télévision Rogers va assurément renforcer les liens entre les artistes œuvrant à La Nouvelle Scène et la communauté francophone. Ce lieu permet également aux jeunes publics, enfant et adolescent, de vivre l'expérience d'un spectacle dans une salle professionnelle. Quant au Théâtre français de Toronto, il a récemment pu « rassembler en un même lieu l'administration, l'atelier de costumes et une salle de répétition » (TfT, 2008) même si ses spectacles sont encore présentés au Berkeley Street Theatre.

L'existence des centres de théâtre offre un espace de création et de diffusion aux compagnies locales, et permet de recevoir les spectacles d'autres compagnies, établissant un réseau de diffusion francophone provincial et même national. Malgré la création des centres de théâtre à Sudbury et Ottawa, la dispersion de la population francophone oblige les compagnies, surtout celles « qui s'adressent aux jeunes publics » (ATFC, 2004, p. 19), à faire des tournées dans des salles encore souvent inadaptées qui

rendent les conditions de production contraignantes. Cette situation entraîne un questionnement apparemment croissant entre créer avant tout pour le public local avec des moyens limités ou espérer une reconnaissance élargie auprès de publics québécois ou internationaux, comme l'ont fait, entre autres, le TNO et le Théâtre de la Vieille 17 (ATFC, 2004).

Chose certaine, il est important que le public franco-ontarien voie ses artistes, qu'il s'identifie à eux et qu'il entende leurs paroles. La santé d'une communauté repose en partie sur son identification culturelle, nourrie par la fierté que lui insufflent ses artistes. Il est aussi vrai qu'un artiste, pour grandir et évoluer, doit, de temps en temps être confronté à de nouveaux publics et critiques, en étant présent sur les grandes scènes d'importance. (Perrier, 2005b, p. 8)

Relations avec la communauté

La professionnalisation progressive du théâtre franco-ontarien a amené les praticiens de cette discipline artistique à s'interroger de manière renouvelée sur l'équilibre à trouver entre leurs ambitions artistiques et leurs relations avec la communauté francophone qui constitue leur public premier (Beauchamp et Beddows, 2001 ; Beddows, 2003 ; Ouellette, 2006). Dans son étude de deux démarches de création, dont une en Ontario et l'autre dans une région éloignée au Québec, Parent (2002) voit une continuité du « je » de l'individu vers le « nous » d'une troupe qui aboutit au « nous » d'une communauté (p. 26). Selon lui, les compagnies qui visent un public local revendiquent la fonction sociale de l'artiste qui « capte au plan de la

priméité, de l'intuition, une correspondance entre ses aspirations artistiques et le non-dit collectif d'un milieu » (2002, p. 27).

L'héritage de l'animation culturelle peut également se remarquer dans le projet triennal *Le Bal des grandes envolées* mené de 2004 à 2006 par la directrice artistique du Théâtre du Trillium, Sylvie Dufour qui rêvait de « créer un espace de jeu où le théâtre et la communauté [allaient] se rencontrer, se découvrir, s'apprivoiser et unir leurs forces » (cité par Raïche, 2004, p. 35). L'intervention des artistes et des compagnies en milieu scolaire francophone et francophile, le soutien du Théâtre la Catapulte et du Théâtre du Nouvel Ontario au théâtre communautaire, la collaboration du Théâtre de la Vieille 17 avec des membres de communautés ethnoculturelles (Ouellette, 2005 ; Théâtre de la Vieille 17, 2008), ou du Théâtre du Trillium avec la communauté roumaine francophile, en 2008, témoignent de l'ouverture du milieu théâtral professionnel actuel envers une communauté francophone très diverse et même envers les spectateurs francophiles. La démarche des professionnels de théâtre reflète l'identité d'une communauté francophone toujours en évolution et contribue à cette identité collective :

Les franco-ontariens du 20^e siècle regroupent maintenant des francophones d'un peu partout dans le monde qui ont choisi de s'établir ici. Il va sans dire que ces personnes ont d'autres propos à communiquer, d'autres thèmes à exploiter et d'autres pistes dramatiques pour le faire. Ces nouveaux artistes devraient donc trouver leur place dans notre histoire théâtrale d'ici peu et ouvrir encore davantage nos horizons. (Léger, 2004, p. 30)

Le milieu théâtral franco-ontarien continue donc de s'organiser pour articuler pratique artistique et vitalité culturelle aussi bien à travers des initiatives propres aux compagnies, comme celles que je viens de citer, qu'au niveau de l'organisation et de la réflexion stratégique et théorique de ses associations, comme TA (2003) et l'ATFC (2004) ou encore Réseau Ontario (Perrier, 2005b). Dans son *Étude sur l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français*, TA (2003) recense neuf troupes et compagnies professionnelles tournées vers la création, dont le travail est défini comme « de qualité, accessible et novateur » (TA, 2003a, p. 11), ainsi que vingt-quatre troupes communautaires et vingt-cinq troupes scolaires. L'étude souligne la contribution de l'activité théâtrale des secteurs professionnel, communautaire et scolaire au sentiment de fierté et d'appartenance des participants et des spectateurs et à la vitalité linguistique, culturelle et économique de la communauté franco-ontarienne. TA manifeste également son intérêt de dialoguer avec la communauté franco-ontarienne en organisant le colloque *Les arts, la culture et la ville* en juin 2007 afin de renforcer la communication et la collaboration entre les municipalités et les artistes, et dans l'espoir de développer une politique culturelle dans chaque municipalité francophone en Ontario, le but ultime étant, selon les mots de Richard Léger, alors président de TA, lors du discours inaugural du colloque, de « bâtir ensemble un avenir meilleur dans des villes où chacun de nous puisse se sentir chez soi, puisse être stimulé par son environnement naturel et culturel et puisse contribuer à sa façon au mieux-être de toute la communauté » (Léger, 2007). Cette initiative, bien que pensée sur mesure pour et par le milieu théâtral franco-ontarien s'inscrit dans une mouvance plus globale que l'on retrouve par exemple

au symposium *Creative Construct* à Ottawa en avril 2008 où de nombreux intervenants canadiens se sont réunis pour discuter de préoccupations comparables.

Reconnaissance et réflexion

Dès la moitié des années quatre-vingt, le théâtre franco-ontarien commence à connaître quelques succès en dehors de la province, notamment à Montréal. Au fil des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les auteurs désormais professionnels ont développé chacun une esthétique très personnelle, aussi bien dans la thématique que dans la forme de l'écriture (Beddows, 2002). La langue varie d'un auteur à l'autre, parfois d'un texte à l'autre, comme une affirmation de la maîtrise du maniement des mots et des images. Certains d'entre eux mettent en scène leurs textes, d'autres les confient aux compagnies, encore souvent tournées vers le théâtre de création (ATFC, 2004). Dans les années quatre-vingt, le soutien dramaturgique aux jeunes auteurs est une des priorités pour Sylvie Dufour, alors directrice artistique du Théâtre du Nouvel Ontario. Au Théâtre la Catapulte, d'abord sous la direction artistique de Patrick Leroux puis de Joël Beddows à la fin des années quatre-vingt-dix, les concours d'écriture peuvent déboucher sur la mise en lecture des textes sélectionnés. La compagnie Vox Théâtre approfondit sa recherche du théâtre chanté tandis qu'au Théâtre de la Vieille 17, Robert Bellefeuille concentre une partie de son travail sur le théâtre pour l'enfance. Le Théâtre français de Toronto revisite les classiques québécois et français pour un public hétérogène de francophones et de francophiles. À la fin des années quatre-vingt-dix, une nouvelle compagnie professionnelle de création, La Tangente, voit le jour à Toronto. Les compagnies s'organisent en réseaux de diffusion, montent des spectacles en

coproduction, et les tournées interprovinciales et internationales se multiplient, faisant connaître le théâtre franco-ontarien (*Le chien, Maïta*) bien au-delà de ses frontières provinciales. C'est alors la diversité des esthétiques et l'ouverture sur le monde qui semblent caractériser le travail des artistes du théâtre franco-ontarien, comme le déclare Geneviève Pineau en 2004, alors présidente de TA, dans son Mot de la présidente du premier numéro de la revue *Entr'Acte, Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, publiée par TA :

Il ne fait aucun doute que le théâtre d'ici a acquis ses lettres de noblesse. L'obtention régulière de prix et de distinction le démontre [...] La circulation de nos productions au Québec, en Acadie, dans l'Ouest canadien, en Europe et au Mexique, ainsi que la publication continue de nos pièces illustrent le rayonnement du théâtre franco-ontarien à l'intérieur et à l'extérieur des frontières de la province. (p. 3)

Le répertoire franco-ontarien fait l'objet de recherches universitaires (Beddows, 2001, 2002, 2003, 2003b ; Hotte, 2002 ; Nichols, 2007 ; Nutting et Paré, 2007 ; O'Neill-Karch, 1992, 2005 ; Paré, 1994a, 1994b, 1999, 2003) tandis que le travail des concepteurs (metteurs en scène, scénographes, concepteurs de lumières, sons et costumes) sur la forme, c'est-à-dire leur utilisation des langages scéniques pour présenter le texte, fait l'objet de réflexions au sein du milieu théâtral (Beddows, 2008b, Moquin, 2005 ; Perrier, 2005a ; St-Denis, 2005).

Cependant, même si le soutien à la relève est désormais bien développé, les compagnies et les artistes ont exprimé aux *États généraux du théâtre franco-ontarien*, organisés par TA en juin 2007, le besoin d'un centre de formation professionnelle

initiale et continue pour assurer la permanence d'un bassin d'artistes nécessaire à la vitalité du milieu théâtral et à son rayonnement jusqu'à l'extérieur de la province. Bien qu'il existe un programme d'Arts d'expression à l'Université Laurentienne de Sudbury (Dallaire, 2004) et un Département de Théâtre à l'Université d'Ottawa, l'Ontario n'offre pas encore suffisamment de formation à la fois pratique et théorique pour préparer et retenir les jeunes artistes:

L'absence actuelle d'un tel programme de formation nous fait perdre chaque année de jeunes et moins jeunes acteurs. Nombreux sont ceux qui s'inscrivent à l'École [nationale de théâtre du Canada à Montréal] ou aux conservatoires, et ce, depuis longtemps. Et ces personnes ont plutôt tendance à rester au Québec pour y faire carrière. (Léger, 2007, p. 40)

Cette situation n'est pas sans lien avec la présente recherche doctorale puisque les jeunes adultes qui s'inscriront bientôt aux programmes de formation universitaire offerts en Ontario sont pour l'instant des adolescents des écoles secondaires. La formation concerne donc aussi bien le milieu professionnel que le milieu scolaire, principal vivier de futurs artistes professionnels. Plusieurs grandes figures du théâtre franco-ontarien comme Jean Marc Dalpé, Brigitte Haentjens, Robert Bellefeuille, André Perrier ou encore Patrick Leroux, mènent une carrière d'artiste et parfois aussi de pédagogue à Montréal. Malgré leur relocalisation, ces artistes entretiennent des liens persistants avec l'Ontario. Depuis 2004, j'ai pu voir au moins une création de chacun d'entre eux à Ottawa, aussi bien à La Nouvelle Scène qu'au Centre National des Arts ou encore pendant la Biennale Zones Théâtrales. Parallèlement aux discussions qui entourent le choix personnel de poursuivre leur carrière au Québec, ces artistes peuvent

être des modèles de réussite pour les jeunes artistes qui souhaitent suivre une formation professionnelle. Il existe aussi des modèles de réussite parmi les artistes actifs en Ontario comme, entre autres, Michel Ouellette, Robert Marinier ou Annick Léger, et certains d'entre eux enseignent parfois à l'Université Laurentienne et à l'Université d'Ottawa. Le contact que les artistes professionnels entretiennent avec les grands adolescents/jeunes adultes des programmes universitaires marque la contribution du milieu professionnel à l'éducation artistique et à la vitalité culturelle de la communauté franco-ontarienne.

L'aspect militant du théâtre franco-ontarien aujourd'hui se trouve peut-être plus dans son organisation et son inventivité que dans le sujet du spectacle en lui-même. Au cours des dernières années, plusieurs professionnels de théâtre m'ont affirmé que faire du théâtre en français en Ontario est un acte politique en soi. En même temps, le milieu théâtral a amorcé une phase d'ouverture sur le monde qui rappelle l'idée de « discours mondialisant » tel que décrit par Heller et Labrie (2004, p. 21), c'est-à-dire une posture identitaire de citoyen du monde. Dans l'éditorial de la revue *Entr'Acte*, le dramaturge Michel Ouellette (2005), alors président de TA, confirme ce désir de transcender le lien qui lie le théâtre franco-ontarien à son territoire d'origine :

L'expérience franco-ontarienne a certes ses spécificités mais elle s'inscrit d'abord et avant tout dans un grand mouvement qui dépasse les frontières. Il se pratique en Ontario français du théâtre comme il s'en pratique ailleurs sur la planète. Témoigner de notre expérience contribue à l'enrichissement des connaissances en la matière. (p. 3)

D'un théâtre identitaire, bien de chez lui, à un théâtre aux mille reflets, bien de son temps, le théâtre franco-ontarien témoigne d'une évolution remarquable et d'un rapport exceptionnel à la communauté dont sont issus ses artistes : « Il y a un renouvellement des discours, moins portés sur l'identité, plus orientés vers l'art et le pouvoir de l'art, l'importance de la culture dans la vie des gens » (Ouellette, 2006, p. 33). Je trouve dans ce milieu une concentration exaltante d'exemples de la contribution des artistes de théâtre à la vie et à l'identité de leur communauté et m'enthousiasme au même titre que Michel Ouellette qui affirme que « ce qui se passe sur scène peut transformer ce qui se passe dans la société » (2006, p. 33). Parallèlement à l'idée d'une mission artistique et culturelle à l'échelle d'une communauté, certains artistes s'investissent dans la création pour adolescents, ce qui entraîne des préoccupations et des défis spécifiques, non seulement dans le travail de création mais également dans le rapport au public.

L'éducation artistique et culturelle des adolescents

La présente thèse part du principe que la création professionnelle est une composante à part entière de l'éducation théâtrale. Afin de bien comprendre comment le travail des artistes peut être intégré à l'éducation théâtrale des adolescents, je vais d'abord préciser certaines caractéristiques du contexte scolaire en Ontario français. J'analyserai ensuite certains des faits saillants de l'éducation théâtrale en rapport avec la création professionnelle pour finalement ouvrir sur le travail des artistes professionnels.

La mission linguistique et culturelle de l'école

Les francophones représentent environ 5% de la population de l'Ontario, soit à peu près un demi million de personnes, et sont éparpillés à travers l'Ontario (Thériault, 1999). Étant donné le contexte minoritaire dans lequel se trouve l'école de langue française, celle-ci s'est dotée d'un mandat supplémentaire visant à protéger et à promouvoir la langue et la culture françaises. Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, la langue est « un outil d'expression de la culture » (2004, p. 49). Malgré et, à vrai dire, à cause du contexte anglophone majoritaire, l'école de langue française cherche donc à se transformer en « agent de vitalité ethnolinguistique » (Bernard, 1997, p. 510) afin de contrer l'assimilation des jeunes franco-ontariens : « l'école et la famille doivent être des balanciers compensateurs dans les milieux où l'anglais domine dans l'entourage socioinstitutionnel » (Bernard, 1997, p. 511). Voilà un défi de taille pour l'école qui, en plus d'éduquer et de socialiser les élèves, comme les écoles en milieu majoritaire, vise à activement soutenir chez eux la construction d'une identité francophone. Plusieurs auteurs soulignent le caractère presque utopique, ou du moins extrêmement complexe, d'une telle ambition (Bernard, 1997 ; Gérin-Lajoie, 2002, 2004 ; Heller, 1999).

En 2004, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publiait *La politique d'aménagement linguistique* afin de guider les conseils scolaires francophones dans leur mandat linguistique et culturel. Ce document précise qu'il existe dans le concept d'identité culturelle des jeunes un décalage entre la valeur qu'ils peuvent accorder à la langue française et leur manque d'intérêt pour la culture francophone. De plus, la

politique d'aménagement linguistique vise à favoriser le sentiment de fierté et d'appartenance chez les jeunes franco-ontariens et souligne la contribution possible des arts :

Pour que les jeunes se sentent bien dans leur peau, qu'ils développent le goût de communiquer en français et leur fierté d'être francophones, l'expression de soi, par la parole, l'écrit et les arts doit être exploitée et valorisée tout au long de la scolarisation. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 38)

L'éducation théâtrale à l'école

De manière générale, l'art dramatique se concentre sur le processus de construction d'une fiction (Bolton, 1979, 1984; Courtney, Booth et Martin-Smith, 1988; Wagner, 1976). De son côté, le théâtre comprend l'apprentissage des conventions du jeu théâtral, de la mise en scène et des autres langages scéniques dans le but de présenter un spectacle devant public (Beauchamp, 1998). Le cours de théâtre est offert aux 11^e et 12^e années (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000). Le cours d'art dramatique ou de théâtre à l'école secondaire entre aussi bien dans le mandat éducatif que dans le mandat culturel de l'école puisqu'en plus de son apport à la culture générale des adolescents il suscite chez certains d'entre eux des vocations artistiques :

Depuis le début des années 1970, bien des professionnels francophones de théâtre sont issus des écoles secondaires de la province. C'est donc dire que la formation reçue lors de cours d'art dramatique ou de productions théâtrales dans les écoles secondaires contribue à l'évolution artistique de cette communauté. Cette formation incite les élèves à parfaire leurs connaissances et à poursuivre des études postsecondaires en théâtre. Cela

assure une relève à court, moyen et long terme dans les différentes troupes professionnelles. (Théberge, 2006c, p. 109)

Les curriculums d'art dramatique et de théâtre (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, 1999, 2000) comprennent un ensemble d'attentes et de contenus d'apprentissage liés à la construction identitaire des élèves, en accord avec la Politique d'Aménagement Linguistique de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ces attentes et contenus visent à ancrer l'apprentissage pratique et théorique des adolescents dans un contexte artistique canadien francophone où le travail des artistes professionnels est reconnu pour sa contribution à la culture canadienne (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). C'est en effet le but identifié dans la section intitulée « Identité culturelle » des contenus d'apprentissage du curriculum d'art dramatique de 9^e et 10^e année (Ministère de l'Éducation, 1999). Le même genre de préoccupation se retrouve dans les descriptions des cours de théâtre des deux années suivantes :

Tous les cours de 11^e et 12^e du programme-cadre d'éducation artistique comprennent une section intitulée Arts et francophonie. Située vers la fin de chaque cours, cette section amène l'élève à voir comment les artistes francophones expriment diverses facettes de leur culture. Les exemples fournis dans cette section portent sur les arts en Ontario français, au Canada français, voire sur la scène internationale de la francophonie. L'élève peut s'appuyer sur cette exploration de la francophonie pour affirmer son identité culturelle. Il ou elle se rend compte du rôle que jouent les arts dans la formation de l'identité culturelle. (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 5)

La rencontre entre les jeunes et les professionnels du théâtre, que ce soit lors de spectacles à l'école, de visites au théâtre, d'ateliers ou encore de stages (grâce notamment à l'organisme MASC) peut entraîner une identification positive à la culture francophone et motiver certains jeunes à former la relève artistique ou à s'engager dans des activités culturelles. Elle participe à la vitalité linguistique et culturelle, et, à long terme, à la formation d'un public potentiel éduqué. Toutefois, malgré les références à l'identité culturelle dans les textes institutionnels, un décalage persiste entre les objectifs inscrits aux curriculums d'art et les conditions d'enseignement caractérisées par le manque de ressources, le manque de formation et le manque d'importance accordée aux crédits en art pour le diplôme d'études secondaires (Burelle Demonsant, 2003, Dallaire, 2007). L'importance des arts reste minime dans les crédits nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires et depuis la suppression de la 13^e année à l'école secondaire en Ontario, la place octroyée à l'éducation artistique est encore plus en danger du fait que les élèves ont moins de temps pour compléter les cours obligatoires, ce qui réduit le nombre de cours optionnels (People for Education, 2004, 2008). De plus, l'isolement géographique de certaines petites communautés limite parfois l'éducation artistique à une seule des disciplines artistiques (People for Education, 2004, 2008 ; Théberge, 2006a). Toutefois, il existe dans plusieurs endroits de la province des écoles qui reconnaissent l'importance de l'éducation artistique en offrant des concentrations en arts où les directeurs et les directrices de troupes scolaires assurent l'apprentissage de la création théâtrale (Dallaire, 2007).

L'éducation théâtrale élargie

Dans certains cas, le théâtre communautaire peut fournir aux jeunes une expérience artistique forte qui nourrit leur compréhension de l'expérience théâtrale et parfois leur motivation à voir des spectacles professionnels (TA, 2003d). Cependant, TA (2003d) remarque l'essoufflement des personnes responsables de troupes et encourage la collaboration avec des compagnies professionnelles, comme c'est le cas pour le Théâtre du Nouvel-Ontario, de Sudbury, et le Théâtre la Catapulte, d'Ottawa.

En plus du volet communautaire, l'organisme Théâtre Action organise depuis 1996 un festival de théâtre en milieu scolaire (renommé Festival Théâtre Action en milieu scolaire en 2008) qui rassemble des centaines d'élèves, aussi bien acteurs que spectateurs, des artistes professionnels et des étudiants des programmes de formation universitaire. Ce rassemblement procure à ses participants un sentiment d'appartenance exceptionnel qui s'exprime avec une immense bonne humeur pendant le festival dont j'ai pu observer les éditions 2007 et 2008. Ainsi, le milieu théâtral professionnel participe à l'éducation théâtrale des jeunes :

Les ateliers de théâtre organisés au festival permettent également d'être directement en contact avec des professionnels du milieu. Par ce contact, les membres des troupes [scolaires] réalisent qu'il est possible de poursuivre une formation postsecondaire et même de faire carrière en théâtre en français en Ontario, sans pour autant être obligés de déménager au Québec comme plusieurs le croient *a priori*. (Théberge, 2006c, p. 114)

En 2008, le festival offrait plusieurs ateliers aux adultes et une douzaine d'ateliers aux adolescents. Tous étaient animés par des professionnels du milieu théâtral.

Les enseignants et animateurs culturels responsables de troupes scolaires pouvaient, par exemple, apprendre les grandes lignes de la mise en place d'un spectacle avec les jeunes. Le niveau de formation des adultes est très disparate. Il faut également noter la participation des étudiants des programmes universitaires qui, par la présentation de leur travail, renforcent l'identification des adolescents à la communauté artistique franco-ontarienne et peuvent en motiver certains à suivre les pas de leurs aînés. Dans son Mot de bienvenue, le premier parrain du festival de théâtre en milieu scolaire, le comédien Vincent Poirier (2008) s'est exprimé en ces termes :

Le but du Festival, c'est de s'amuser, de partager notre amour du théâtre, mais également de célébrer le théâtre franco-ontarien. Lorsque j'y ai participé en tant que festivalier, j'ai eu l'occasion de « lâcher mon fou » mais également de découvrir les différentes réalités du théâtre en Ontario français et c'est ainsi que j'ai découvert une communauté riche en talent et en fierté, que je ne connaissais pas auparavant.

TA profitait également de ce rassemblement pour organiser la Table jeunesse où les jeunes délégués de leurs troupes respectives ont exprimé leur vision du théâtre et témoigné des conditions dans lesquelles ils pratiquent leur art. Cette rencontre faisait suite à une enquête menée par TA l'année précédente dans les écoles à travers la province. La consultation des délégués a permis de faire émerger des préoccupations dominantes telles que le manque de considération de la part des adultes et des autres élèves pour qui les activités sportives sont plus souvent synonymes de fierté. Ils ont souligné le sentiment d'isolement et le manque de salle ou de matériel adéquat, mais aussi le besoin d'échanges entre conseils scolaires publics et catholiques pour multiplier les ressources et les occasions de présenter les spectacles ainsi que la présence des

spectacles professionnels pour encourager les jeunes à faire du théâtre. L'implication de TA dans l'éducation théâtrale contribue ainsi à consolider le dialogue entre le milieu artistique et le milieu scolaire tant au plan artistique qu'au plan culturel. L'organisme mène depuis plusieurs années un plan d'action en éducation qui vise, entre autres objectifs, à fournir ou compléter la formation des enseignants en art dramatique/théâtre à travers la province.

La reconnaissance de la création théâtrale professionnelle pour adolescents se retrouve également au niveau institutionnel (Ministère de la Culture de l'Ontario, 2005) quand la ministre de la culture, l'Honorable Madeleine Meilleur déclare, en avril 2005, que « Le théâtre permet à la communauté franco-ontarienne d'affirmer son identité culturelle et de transmettre sa langue et sa culture aux générations futures » (p. 1). En plus des fonds accordés à la Catapulte et à Vox Théâtre pour leur travail destiné aux jeunes publics, il est intéressant de noter que les fonds accordés à Théâtre Action pour « un plan d'action visant la valorisation et la transmission de la langue française et de la culture franco-ontarienne auprès des jeunes par le biais de l'éducation artistique et culturelle » (p. 2) proviennent d'un partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Éducation.

Les spectacles professionnels pour adolescents

Nous avons vu comment la création théâtrale participe, depuis les années soixante-dix, à la vitalité culturelle de la communauté franco-ontarienne et dans quelle mesure les artistes peuvent intervenir dans l'éducation théâtrale et la mission culturelle

de l'école de langue française. Il importe de savoir comment le milieu professionnel de théâtre a développé sa démarche artistique en direction du public adolescent des écoles de langue française. Un tableau récapitulatif (TA, 2003b, p. 13) des activités des compagnies professionnelles (saison 2000-2001) fait ressortir l'orientation générale des compagnies vers le théâtre de création et l'intérêt que portent le Théâtre la Catapulte et le Théâtre du Trillium au public adolescent, et le Théâtre de la Vieille 17 et Vox Théâtre au jeune public. Nous avons vu, dans la partie sur la création professionnelle en Ontario français, la diversité qui marque la création théâtrale franco-ontarienne depuis une vingtaine d'années. La plupart des compagnies ont créé des spectacles pour jeune public avec plus ou moins de régularité, les exigences du milieu scolaire étant parfois considérées par les artistes comme un frein à leur créativité. Dès leur création, le Théâtre de la Vieille 17 et Vox Théâtre ont créé de nombreux spectacles pour enfants et proposent régulièrement des ateliers dans un cadre extrascolaire. De 1971 à 1982, l'Hexagone/The Hexagone du Centre National des arts a offert des tournées nationales dans les écoles secondaires. Aujourd'hui, si plusieurs compagnies accueillent des spectacles pour adolescents ou présentent leurs propres créations en matinées scolaires, plus rares sont les compagnies qui créent des spectacles spécifiquement pour les adolescents. Je propose ici de me pencher sur les démarches de deux compagnies basées à Ottawa : Le Théâtre la Catapulte et le Théâtre du Trillium.

Le Théâtre la Catapulte a été fondé en 1992 par plusieurs étudiants de l'Université d'Ottawa avec, à leur tête, Patrick Leroux qui a cédé la direction de la compagnie à Joël Beddows en 1998. Cette compagnie est la seule à offrir une

programmation régulière de spectacles pour un public adolescent, et ses spectacles grand public sont généralement offerts en matinées scolaires. Aujourd'hui la compagnie définit son mandat comme ceci :

Le Théâtre la Catapulte est une compagnie de recherche, de développement et de création enracinée en Ontario français, proposant des expériences artistiques audacieuses et contemporaines nourries par la fougue de la relève. Il assure à ses productions une grande diffusion, à Ottawa et dans l'ensemble du Canada. (Théâtre la Catapulte, 2008)

Au Théâtre la Catapulte, les spectacles sont généralement présentés au centre de théâtre La Nouvelle Scène avant de partir en tournée dans les écoles et d'autres lieux de diffusion professionnelle. Le spectacle *Cette fille-là*, de Joan MacLeod, co-créé par le Théâtre la Catapulte et le Théâtre La Seizième de Vancouver, a tourné dans les écoles d'Ontario, de Colombie Britannique et d'Alberta (ainsi que du Québec après la présente recherche). D'autres spectacles comme *Safari de banlieue* de Stéphane Cloutier, *La meute*, d'Esther Beauchemin et *L'Hypocrite* de Michael Gaultier, ont également tourné dans plusieurs provinces. Certains des spectacles pour adolescents créés par le Théâtre la Catapulte s'inscrivent donc à la fois dans le domaine du théâtre franco-ontarien et dans celui plus large du théâtre francophone canadien. De plus, la compagnie accueille les spectacles d'autres compagnies qu'elle propose aux écoles de langue française de l'Ontario. Elle a également élaboré un *Guide du spectateur ado* qui recense les conventions du travail de création et les rituels à observer lors d'un spectacle. Il existe pour chaque spectacle un guide d'accompagnement qui vise à préparer les spectateurs adolescents à comprendre le spectacle et à profiter pleinement de l'événement. Tous les guides sont téléchargeables à partir du site Internet de la compagnie.

De son côté, le Théâtre du Trillium, dirigé par Sylvie Dufour (jusqu'en 2008), offre régulièrement des matinées scolaires de ses créations pour grand public et propose depuis sept ans un concept théâtral spécialement conçu pour tourner dans les écoles, intitulé *Libérés sur paroles*. La compagnie renouvelle le contenu chaque année en passant commande à des auteurs du milieu théâtral franco-ontarien. Les quatre textes qui constituent le spectacle sont d'une durée de dix minutes environ et conçus pour deux comédiens. Le spectacle repose principalement sur le jeu des interprètes qui s'aident de quelques accessoires. Chaque nouveau cru de *Libérés sur parole* est accompagné d'un dossier d'activités qui facilitent la compréhension des thèmes et des conventions présents dans le spectacle.

Qu'elles soient une priorité, comme avec *Libérés sur parole*, ou un second choix, comme pour le Théâtre la Catapulte, les tournées restent un élément incontournable de la pratique professionnelle de théâtre surtout dans le cas des spectacles pour adolescents. De plus, les deux compagnies proposent des rencontres avant et après les spectacles avec les jeunes, et parfois des ateliers. Les rencontres avec les artistes permettent aux jeunes spectateurs d'apprendre par l'expérience, de se défaire du mythe du talent, et de comprendre que le travail artistique demande une grande discipline personnelle (Dallaire, 2007 ; Danzon, 2003). Les spectacles peuvent également faire office de classes de maîtres pour les adolescents qui suivent des cours en éducation théâtrale (Beauchamp, 1998). La présente recherche vise à comprendre comment les artistes se préparent à une telle rencontre.

Dans leur implication auprès des publics scolaires, les compagnies et les artistes contribuent au développement du sentiment d'appartenance des jeunes, à la découverte de l'identité et à l'attachement à une culture (Cloutier, 2003) et partagent leur « besoin d'explorer en toute liberté, de créer leurs propres conventions et de remettre tout en question » (Bélisle, 2004, p. 6). La rencontre entre les artistes et les adolescents est par ailleurs en grande partie orchestrée par des représentants adultes du milieu scolaire, ce qui implique des exigences spécifiques, notamment en ce qui a trait à la langue et à la culture françaises (Bélisle, 2004, p. 6). La création théâtrale professionnelle s'inscrit ainsi dans la problématique plus large du lien langue-culture-éducation tel qu'il est présenté par la Fédération culturelle canadienne française qui œuvre au niveau national (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004).

Au cours de cette première partie de chapitre, j'ai d'abord établi les liens entre l'expérience de création théâtrale des artistes et des compagnies et la construction d'une identité culturelle dans la communauté francophone de l'Ontario entamée au début des années soixante-dix. J'ai également souligné les préoccupations du milieu théâtral professionnel sur un plan artistique comme sur un plan culturel, et, dans ce sens, j'ai recensé des initiatives dont ce milieu fait preuve non seulement pour se renouveler mais aussi pour renouveler son dialogue avec la communauté. J'ai ensuite établi les liens qui existent entre la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française en Ontario et l'éducation théâtrale qui compte, en plus des cours d'art dramatique et de théâtre, l'intervention des artistes professionnels à l'école, au théâtre ou lors de festivals.

J'ai ensuite identifié les démarches artistiques des deux compagnies qui créent des spectacles pour adolescents en Ontario français aujourd'hui (jusqu'en 2008 pour le Théâtre du Trillium).

I- 2 : Le théâtre et les adolescents

Cette deuxième partie de chapitre explore les relations entre le théâtre et les adolescents grâce à des références issues de la recherche en éducation artistique et théâtrale au Canada et dans d'autres pays. Celles-ci permettront d'identifier les processus inhérents à l'expérience de création que les artistes professionnels ont pu vivre pendant leur formation au niveau secondaire et postsecondaire et qui se retrouvent dans leur travail professionnel. Dans un premier temps, je présenterai le théâtre fait par les adolescents comme une expérience humaine dont les bénéfices portent le plus souvent sur le développement de la personne par rapport à elle-même et par rapport aux autres, mais également par rapport à une vision esthétique du monde. Ensuite, j'aborderai le théâtre créé pour les adolescents de manière à comprendre les caractéristiques de ces spectateurs telles qu'identifiées par les artistes et les chercheurs, les conditions de leur formation et leur rôle actif pendant le spectacle.

Comme nous l'avons déjà remarqué dans les exemples d'éducation théâtrale en Ontario, l'éducation théâtrale au sens large regroupe un ensemble d'apprentissages plus ou moins formels et ayant lieu le plus souvent en contexte scolaire. En raison de la forte filiation entre art dramatique et théâtre, j'ai décidé de me référer aux deux types

d'activités. J'inclu également des références à plusieurs écrits sur l'éducation artistique générale quand ils englobent l'éducation théâtrale.

Le théâtre par les adolescents

L'expérience de création théâtrale des adolescents telle qu'elle apparaît dans plusieurs écrits, s'avère d'une complexité prodigieuse notamment en raison du statut des jeunes créateurs qui sont aussi des spectateurs, mais également des élèves, des amis, des amoureux, des voisins, des immigrants, des sportifs et d'innombrables autres « personnages ». Le théâtre est un art qui, par de nombreux moyens, dont la parole, met la personne au centre du travail de création. La contribution de l'éducation théâtrale au développement des jeunes personnes a été abondamment commentée dans plusieurs pays, que ce soit par des chercheurs établis (Beauchamp, 1998, 1997 ; Bolton, 1979, 1984 ; Courtney, Bolton et Martin Smith, 1988 ; Fels et Belliveau 2008 ; Gallagher, 2000 ; Gallagher & Booth, 2003 ; Saint-Jacques, 2006 ; Théberge, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a; Wright, 2000), des auteurs de thèses de doctorat ou de maîtrise (Achiya, 2001 ; Armstrong, 2002 ; Auger, 1999 ; Ballou, 2000 ; Benson, 2003 ; Combs, 2001 ; Gallagher, 1998 ; Kim, 2003 ; Kivilaht, 2004 ; Linds, 2002 ; Martin-Smith, 1993 ; Prendergast, 2006 ; Ruen, 2005 ; Steedly, 2003) ou des institutions éducatives et culturelles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998,1999, 2000 ; Chaire UNESCO des arts et de l'apprentissage au Canada, 2008 ; UNESCO, 2006). Presque tous insistent sur le développement des jeunes personnes, voire des adultes qui les encadrent, en tant que personnes psychiques et sociales, dans différents contextes, dont le plus fréquent est l'école. Ainsi, j'ai organisé les références sur le théâtre par les adolescents selon une

progression partant de la personne psychique pour ensuite aborder son rapport à la collectivité et au monde, et finalement prendre en compte les spécificités du contexte scolaire.

Un apprentissage de soi

L'éducation théâtrale est parfois appréhendée comme une épistémologie de l'apprentissage de soi, c'est-à-dire une activité et des conditions de pratique qui permettent aux participants de se (re)découvrir et de se raconter (Armstrong, 2002 ; Beauchamp, 1998; Gallagher, 2007 ; Holloway et Le Compte, 2001 ; Kim, 2003 ; Linds, 2002) : « le théâtre est aussi un atout majeur de la fonction de l'art à l'école : 'celle de construire une identité qui permet à chacun de réaliser, de présenter, de s'intégrer et de construire ses empreintes et sa mémoire' » (Gal, 2006, p. 27). La recherche dans laquelle s'engagent les adolescents en éducation théâtrale leur permet à la fois de tester et de transformer l'image et la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette découverte est souvent qualifiée d'émancipatrice, et les auteurs anglophones utilisent abondamment les mots « *empowering* » et « *empowerment* » (Conrad, 2004, Gallagher, 2007 ; Martin-Smith, 1993,). La pratique théâtrale aide certains adolescents à sortir de leur rôle quotidien, à trouver leur place et, de là, leur voix (Beauchamp, 1998 ; Gal, 2006). L'expérience est parfois décrite comme une véritable mue. Certains auteurs sont réticents à utiliser l'étiquette « *youth at risk* » (jeunesse en difficulté) parce que la philosophie qui nourrit les projets avec ces jeunes vise précisément à ne pas les limiter à cette image venue de l'extérieur. Arriver à se (conce)voir autrement encourage la personne à présenter une autre image de soi aux autres.

Pour que de telles expériences fassent naître chez les adolescents un authentique sentiment de réalisation de soi, il faut un espace de création physique et mental et, dans plusieurs cas, des adultes convaincus par le pouvoir de création des jeunes (Beauchamp, 1998 ; Filewod et Crowder, 2001 ; Gal, 2006 ; Gallagher, 2007 ; Lazarus, 2001 ; Théberge, 2006c). Ces adultes sont conscients de leur rôle de « barrière protectrice » permettant aux adolescents de créer dans la sécurité de la salle de répétition et à l'abri des regards : *«We make spaces for expression, spaces that support the transformation process, allowing one to manifest the self in a non-judgmental environment. We do not direct, nor dictate – we facilitate »* (Vachon, 2001, p. 21). Ils savent que les adolescents ont besoin d'un espace de liberté pour (s')explorer et nous rappellent que créer, c'est avant tout se créer (Eisner, 2002 ; Gallagher, 2000, Gallagher & Booth, 2003 ; Greene, 2003 ; Holloway et Lecompte, 2001 ; Théberge, 2007a, 2007b).

Les enseignants rencontrés sont tous d'accord sur une donnée fondamentale : leur objectif n'est pas de former des acteurs professionnels, mais bien d'entreprendre une démarche créative. Comme il apparaît impossible d'inventer, d'imaginer, d'être créatif sans une connaissance préalable de soi, ils s'intéressent d'abord au développement de la personne, à la confiance en soi, à la prise de conscience du corps et de la voix. (Beauchamp, 1998, p. 18)

D'après plusieurs auteurs, se connaître soi-même est un phénomène qui concerne également l'adulte qui encadre, encourage et guide le travail des jeunes créateurs dans un rapport de partage et d'écoute (Beauchamp, 1997 ; Gal, 2006 ; Gallagher, 2007 ; Lazarus, 2001 ; Martin-Smith, 1993 ; Thompson, 2003 ; Vachon, 2001 ; Wagner, 1976).

Étant donné l'intérêt reconnu de l'expérience de création théâtrale pour la connaissance de soi et la (re)construction d'une identité positive et créative, chez les jeunes comme chez les adultes qui les accompagnent, il est prévisible que de tels phénomènes ont lieu dans le cadre de l'éducation théâtrale en Ontario français, à l'école mais également lors de rencontres entre artistes professionnels et adolescents.

Un rapport aux autres

Ce qui m'intéresse dans la création théâtrale, c'est le rapport que la personne entretient simultanément avec elle-même, avec l'acte de création et avec les autres membres de la classe ou de la troupe. Dans mon expérience, l'apprentissage du théâtre au niveau universitaire m'a non seulement apporté des connaissances théoriques et pratiques et m'a aidée à me définir moi-même, mais il m'a également permis de m'intégrer à une communauté, pour ne pas dire une famille, les rapports interpersonnels pendant les périodes de création étant souvent très intenses. Les projets auxquels participent les adolescents impliquent souvent un travail de collaboration, qu'il soit ponctuel ou de longue durée. Par sa nature collective, l'expérience de création théâtrale en milieu scolaire ou communautaire jette les bases d'une pédagogie socialisante et inclusive qui apporte ou renforce un sentiment d'appartenance et de confiance (Boal, 2006 ; Combs, 2001 ; Fancy, 2001 ; Vachon, 2001). Des auteurs parlent de pédagogie collaborative (Kim, 2003 ; Kivilaht, 2004) ou interactive (Prendergast, 2002) et remarquent que l'enseignant ou l'animateur occupe davantage un rôle de coordonnateur et d'accompagnateur que de prescripteur ou de maître (Beauchamp, 1998 ; Vachon, 2001). Bien que parfois certains jeunes s'impliquent dans une création théâtrale ou

s'inscrivent au cours de théâtre avant tout pour jouer, le processus collectif de création d'un spectacle implique un certain engagement vis-à-vis du groupe de co-créateurs. Dans une recherche menée au Québec, Beauchamp (1998, p. 19) remarque que la construction d'un « esprit de corps » est d'ailleurs un des enjeux principaux identifiés par les enseignants et animateurs, en plus du développement de la confiance en soi et de techniques à travers l'expérimentation et la recherche créative.

Plusieurs projets de création théâtrale soulèvent l'importance de construire une voix collective qui s'adresse à la société multiculturelle du Canada pour traiter, par exemple, de la difficulté de certains jeunes à s'identifier au discours dominant blanc et le plus souvent anglophone. On comprend alors l'impact de certains projets communautaires, souvent interdisciplinaires, sur la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des adolescents qui y participent (Fancy, 2001 ; Lazarus, 2001 ; Vachon, 2001). La dimension chorale de certains passages d'un spectacle illustre l'idée de voix collective que j'ai mentionnée précédemment. L'esprit collaboratif qui nourrit la création théâtrale peut aussi ouvrir sur une mission démocratique et humanitaire comme c'est le cas à l'Université Concordia au Québec où des étudiants du cours *Drama for Human Development* (devenu *Theatre and Development*) expriment leur intention de traiter « les préoccupations d'ordre social, politique, environnemental et thérapeutique » (Little et Van Fossen, 2001, p. 5, traduction personnelle). Ici les artistes accordent une importance centrale à la participation de la communauté et s'engagent souvent auprès des jeunes spectateurs dont ils se sentent encore proches et qu'ils ont à cœur de (re)mettre en contact avec leur héritage culturel :

In this way, the project members hope to highlight the potential of theatre to produce more active and informed citizens who recognize their important role in evolving, diversifying, and influencing the path of multiculturalism for the benefit of all Canadians. (Little et Van Fossen, 2001, p. 8)

Dans le contexte minoritaire de l'Ontario français, la création théâtrale a permis aux jeunes artistes des troupes des années soixante-dix de s'exprimer, notamment à travers la création collective. Grâce au théâtre, les artistes revendiquaient le droit à une identité distincte et affirmaient le pouvoir émancipatoire de la création pour eux-mêmes et pour la population qui s'identifiait aux personnages de leurs pièces socialement engagées. Plus récemment, le Théâtre de la Vieille 17 a mené un projet communautaire impliquant des adultes, des adolescents et des enfants issus de l'immigration. Le projet a donné lieu à l'écriture collective de la pièce *Terre d'accueil* qui a été jouée à Ottawa et en tournée en Ontario, a été publiée (Théâtre de la Vieille 17, 2008) et a fait l'objet d'un documentaire télévisé et d'un DVD (TV Rogers et le Théâtre de la Vieille 17, 2008). La dimension chorale de certains passages de la pièce illustre l'idée de voix collective et la diversité des styles de narration (dialogues, conte, vidéo, chant, musique) offre un exemple des moyens que la création théâtrale fournit aux artistes pour prendre la parole et partager leur vision du monde.

Le travail du fondateur du « Théâtre de l'opprimé », Augusto Boal, est souvent une source d'inspiration dans les projets à visée sociale, qu'ils s'attaquent à la marginalisation vécue par les participants eux-mêmes ou à celle d'autres personnes (Little et Van Fossen, 2001 ; Vachon, 2001). Les méthodes de Boal consistent à utiliser

le théâtre comme moyen de changement social et sont utilisées à travers le monde depuis plus de trente ans, comme par exemple le théâtre forum où les « spectateurs » (Boal, 2006, p.6) participent au spectacle en intervenant directement sur scène. Cette méthode est parfois utilisée pour traiter de sujets délicats comme la maternité chez les adolescentes ou le suicide. La participation physique des « spectateurs » est un exemple de la participation du corps et des sens pour comprendre la réalité sociale (Boal, 2006). En 2009, le Théâtre de la Vieille 17 a produit le spectacle de théâtre forum *On a tous le même âge mais pas en même temps*.

Un rapport esthétique au monde

Faire du théâtre consiste notamment à apprendre par le corps : « *Art is the search for truths by means of our sensory equipment* » (Boal, 2006, p. 5). Personnellement, j'ai besoin de vivre un certain « corps à corps » avec les phénomènes à apprendre. Rien dans mes études universitaires de langue et civilisation anglaises n'a été plus efficace et plus marquant que la formation de théâtre qui m'a permis de vivre la langue en situation et en utilisant tout mon corps. L'implication du corps me semble essentielle non seulement pour comprendre mais pour aimer apprendre. Mes expériences d'enseignement de l'anglais par le chant, la danse et le théâtre me l'ont maintes fois prouvé. Le théâtre est parfois décrit comme une source d'apprentissage expérientiel et esthétique parce qu'il fait appel aussi bien à l'intelligence cognitive qu'aux sens des participants. Dans sa réflexion sur l'art dramatique, Bolton utilise la très belle expression : « *to feel their way into knowledge* » (Bolton, 1979, p. 87). Selon Courtney (1995) et Greene (1978, 1984, 1995) les enseignants ont la responsabilité d'apprendre aux jeunes à voir le monde de

manière sensible et donc esthétique, c'est-à-dire à impliquer l'action de leurs sens dans leur compréhension d'une œuvre d'art, mais aussi des scènes quotidiennes. Lors d'expériences de création théâtrales, les adolescents apprennent à reconnaître, puis à manipuler les métaphores linguistiques, visuelles et autres, et développent une approche sensible et dans ce sens esthétique de ce et ceux qui les entourent : « *Aesthetic thought is based on feeling. We emphasize this mode when we imagine, choose, judge, distinguish what we like from what we appreciate, and use intuition, insights, and hunches* » (Courtney, 1995, p. 13).

Ici, le mot « esthétique » se comprend dans le sens de mode de pensée qui prend en compte les sens, qui, lorsqu'il est codifié, par exemple grâce au langage théâtral, devient artistique (Courtney, 1995). Au théâtre, les sentiments qui ne peuvent être décrits par des mots trouvent d'autres moyens d'expression, notamment par le corps. L'éducation théâtrale enseigne aux adolescents qu'une histoire peut être racontée et vécue sous plusieurs angles complémentaires. Cette lecture multiple développe leur sens critique même vis-à-vis de leur apprentissage, par exemple en sciences sociales ou en histoire comme en témoigne Belarie Zatzman dans un projet de monologues basés sur des témoignages et des recherches sur l'Holocauste : « *Theatre practices likewise can teach even by recognition that what we choose to tell and to whom we choose to tell it, and indeed how we choose to tell it, matters* » (Zatzman, 2003, p. 36). Ainsi, l'expérience de création théâtrale sensibilise les adolescents à un rapport esthétique au monde qui les entoure et qu'ils transforment à travers leur art. Les arts en général

éveillent une vision esthétique qui s'applique au quotidien et devient une façon d'être dans le monde (Greene, 1978, 1984, 2003).

Un cadre pédagogique

La supervision par les adultes et les institutions de la création par de jeunes artistes soulève inévitablement la question des représentations qu'ils se font de ces derniers, soit comme des artistes à part entière, soit comme des artistes débutants (Hunter, 2001, p. 16) pour qui les adultes doivent prendre des décisions éclairées, quitte à forcer les jeunes à s'inscrire dans un discours dominant différent de leur expérience (Wilson, 2001). Dans le cadre scolaire, les créations des adolescents sont généralement encadrées par des adultes qui veillent à la qualité pédagogique du travail, la plupart du temps dans le respect de la créativité des jeunes artistes. Cependant, il arrive aussi que ce cadre se transforme en contrainte :

Les adolescents ont accès au théâtre par l'intermédiaire d'individus, de structures et d'institutions qui le colorent et l'orientent. Leur théâtre est conséquemment lié à de nombreuses réalités qui se transforment souvent en contraintes. Il est marqué par l'école où ils le pratiquent, par le milieu social et culturel qui le reçoit et par le fait, tout simple, qu'ils sont des adolescents. À cause de leur âge, ils sont identifiés à une culture et à des comportements que l'opinion commune n'associe pas toujours à des comportements créateurs. Ils ont donc accès à une pratique artistique sous influence(s). (Beauchamp, 1998, p. 10)

De plus, l'éducation artistique est souvent maintenue à l'écart (Wyman, 2004) du fait que les arts sont perçus comme appartenant au monde affectif plutôt que cognitif, ce

dernier étant plus valorisé et plus facile à évaluer selon les outils de mesure traditionnels (Greene, 1984). Cette marginalisation repose principalement sur plusieurs méconceptions de ce que sont l'esprit, la connaissance et l'intelligence :

I have contended that the five beliefs I have described – that thought requires language, that sensory experience is a low-level function, that logic is necessary for intelligence, that detachment and distance foster understanding, and that science is the only legitimate way to generalize – create an intellectual climate that marginalizes the arts because what these beliefs celebrate seems to have little to do with what arts provide.
(Eisner, 1992, p. 593)

La recherche universitaire et les réflexions de nombreux praticiens démontrent l'intérêt qu'il y a d'intégrer l'expérience de l'art dramatique et du théâtre à l'éducation des enfants et des adolescents. Les bénéfices répondent aussi bien aux considérations utilitaristes qui abordent l'éducation comme une préparation au marché du travail qu'aux discours plus philosophiques et psychologiques qui se concentrent sur l'épanouissement de la personne. En effet, chaque expérience théâtrale peut répondre aux deux approches à condition qu'elle soit valorisée pour elle-même :

Once students are engaged in arts education, other educational options present themselves. TheodoreSizer has made the case for problem centered learning. The palpable excitement of the arts, the discipline they require, and the rewards of a successful performance can propel many otherwise uninspired students toward academic achievement and productive citizenship. (Hanna, 1992, p. 603)

Les références concernant le théâtre fait par les adolescents ont permis de faire le survol des caractéristiques et des bénéfices de l'éducation théâtrale au niveau personnel, collectif, esthétique et pédagogique. Ici les adolescents étaient principalement envisagés comme des artistes développant un sentiment d'identité, d'appartenance et de compétence grâce à l'apprentissage expérientiel d'une vision esthétique du monde. Cependant, le travail de spectateur est une source d'apprentissage à ne pas négliger dans un programme d'éducation théâtrale et je propose d'en explorer les caractéristiques dans la section suivante.

Le théâtre pour les adolescents

La présente section suit une progression partant d'une description du public adolescent, pour ensuite examiner les caractéristiques de la rencontre entre artistes et spectateurs, puis les possibilités et les bénéfices d'un travail d'éducation du spectateur, et enfin les considérations pédagogiques qui précèdent et conditionnent la rencontre artistes-spectateurs dans le cadre scolaire. Bien que la présente recherche se concentre sur le théâtre pour adolescents, il est utile de prendre en compte la recherche concernant une tranche d'âge plus large et qui porte sur le théâtre dit « jeune public », soit pour les enfants et pour les adolescents. Si une telle expression a le défaut de donner une apparence homogène à des groupes d'âge très différents, elle a toutefois le mérite de reconnaître un type de public différent des adultes qui, eux, fréquentent le théâtre de manière autonome.

Le public adolescent

L'expression « théâtre pour adolescents » n'atteint pas de consensus chez les artistes professionnels parmi lesquels certains vont jusqu'à se demander s'il existe vraiment un théâtre spécialement pour les adolescents, voire un public adolescent. De tels questionnements déjà présents au colloque *Théâtre et Adolescence* tenu en 1987 à Montréal (Beauchamp et Maréchal, 1988) ont à nouveau fait l'objet de discussions intenses en 2008 lors de l'événement *Théâtre pour ados : paroles croisées* où plusieurs des pièces mises en lecture n'étaient pas des textes écrits spécialement pour les adolescents. Les avis contradictoires des artistes confirment la nature très hétérogène du public adolescent dont les goûts varient d'une personne à l'autre et d'une tranche d'âge à l'autre (Beddows, 2008b ; Bélisle, 2004 ; Maison Théâtre, 2009). Des témoignages d'adolescents révèlent la diversité de ce public où certains aimeraient être plus impliqués dans le travail de création des artistes professionnels, d'autres expriment leur lassitude vis-à-vis des clichés qui présentent des personnages adolescents dépressifs, drogués ou en rébellion, d'autres encore apprécient les personnages « *flyés* » (dans Beauchamp, 1988, p. 161) à condition que le reste de l'histoire soit plus réaliste. Quelques tendances se dégagent pourtant, comme « l'intérêt des jeunes pour le théâtre –pour ados comme pour tous– et l'importance d'en faire pour l'apprécier comme spectateur » (Vaïs, 2008 p. 138 ; voir aussi Hamel, 2008 ; Nadeau 2006), mais également le goût des spectateurs adolescents pour les spectacles dynamiques : « l'énergie, la vivacité, l'argumentation serrée marquent les dialogues de ce théâtre en présence duquel les ados spectateurs ne veulent pas s'ennuyer » (Beauchamp, 2008a).

Face aux adolescents qui forment un public disparate et souvent captif dans le cadre de la sortie scolaire, plusieurs artistes identifient la nécessité de leur soumettre une parole artistique authentique et sincère qui s'inspire de leurs propres questionnements existentiels et contemporains pouvant rejoindre les jeunes spectateurs (Beauchamp, 2008a ; Chiasson et Lavigne, 2008 ; Vermeulen, 2008). Beauchamp (2008a) va même jusqu'à évoquer un certain mimétisme entre les artistes et les adolescents dans leur attitude critique et provocante face au monde. L'impétuosité des adolescents en fait un public particulièrement réactif qui peut énerger les artistes autant que les déstabiliser (Bélisle, 2004 ; Bourdages, 2008 ; Lansman, 2008). Ainsi, ce public « paradoxal » (Vermeulen, 2008) impose une réflexion continue aux artistes et donne tout son sens à l'expression « spectacle vivant » désignant l'événement théâtral.

L'art de l'expérience collective

La sortie au théâtre est parfois considérée par les spectateurs comme une activité exigeante et qui peut avoir du mal à capter l'attention des jeunes personnes, consommatrices de télévision, de cinéma et de multimédias (Ardal, 2003 ; Bélisle, 2004 ; Guénoun, 2002 ; Gilbert, 2003 ; Gourdon, 1982). Cependant, la force du spectacle de théâtre réside précisément dans la caractéristique qui manque aux autres divertissements cités : il a lieu en direct, au contact des spectateurs. Sa qualité vivante devient en effet un atout pour impliquer les adolescents (Booth, 2003 ; Vaïs, 2008) et instaurer un dialogue. Pour de nombreux chercheurs, artistes et éducateurs, le spectacle est avant tout une expérience collective qui touche chaque spectateur en tant que personne et en tant que membre d'une communauté (Ardal, 2003 ; Beauchamp, 1998 ;

Gallagher, 2003 ; Rose, 2003 ; Swartz, 2003 ; Théberge, 2006c ; Verdechia, 2003) : « *To be engaged as an audience member in a theatre experience can help us participate more completely in other aspects of life, for theatre is an experience of community. We gather together to watch something about ourselves* » (Swartz, 2003, p. 201).

Ainsi, l'expérience artistique se trouve du côté de la création, comme du côté de la réception d'une création (Beauchamp, 2000 ; Bolton, 1979 ; Booth, 2003 ; Courtney 1988b ; Eisner, 2002 ; Greene, 1984). Les spectateurs sont invités à être actifs aussi bien par la pensée que par les sens. Dans son étude sur la réception par le grand public du travail de trois théâtres populaires français, Anne-Marie Gourdon remarque chez les spectateurs : « une perception qui fait naître le désir de créer à son tour, de transcender le réel, c'est-à-dire ce qui est donné, de s'ouvrir à autre chose, d'imaginer autre chose, même si c'est de l'utopie, car c'est l'utopie qui engendre la création » (Gourdon, 1982, p. 133). Les jeunes spectateurs ont un rôle à jouer dans la co-construction de sens vers laquelle le spectacle tend (Courtney 1988b ; Swartz, 2003) :

I have shown elsewhere that an audience co-creates the artwork of theatre. A rehearsal, perfect in every detail, can exist. Yet it is merely a work. A performance (which, of necessity, has the audience present) is an artwork. Any actor knows the difference between an audience that is 'warm' or 'cold'. In each instance the art form is to some degree different because of the nature of that audience. Thus the student as percipient is contributing actively to the theatrical event. (Courtney, 1988b, p. 111)

Même si les jeunes spectateurs sont considérés comme un public actif et de plein droit par les artistes, ces derniers reconnaissent la nécessité de créer des liens entre la scène et le public avant la présentation du spectacle.

L'éducation du public

Les spectateurs adolescents n'ont pas nécessairement besoin de s'identifier directement à des personnages de leur âge pour apprécier un spectacle. Toutefois, les artistes identifient généralement le besoin de créer des liens entre les adolescents et le spectacle, grâce à un travail de formation ou d'information du spectateur (Prendergast, 2002) comme, par exemple, le passage des adolescents « par la scène pour mieux les imprégner des codes théâtraux, de la relation scène-salle, de la difficulté du métier de comédien... avant de les renvoyer en tant que spectateurs 'plus avertis' dans les salles » (Lansman, 2008) ou les rencontres avec les artistes (Beauchamp, 2008b). La mise en place et l'efficacité d'un programme d'éducation du public reposent sur l'implication des artistes, des éducateurs et des adolescents eux-mêmes. La chercheuse et éducatrice Monica Prendergast (2006) propose une théorie pour un curriculum d'éducation du spectateur dont les bénéfices visés dépassent la simple compréhension des spectacles et la dialectique fond/forme, qui semble préoccuper certains éducateurs et artistes. L'expérience de spectateur actif peut avoir des répercussions positives bien au-delà de l'expérience théâtrale dans la mesure où elle permet aux adolescents de développer une littératie de la narration des histoires qui les entourent au quotidien, notamment sous forme de médias de masse (MacDonald et Gallagher, 2003 ; Prendergast, 2006).

L'objectif de former des spectateurs actifs s'inscrit alors dans une vision pragmatique de formation de citoyens autonomes, créatifs et critiques.

La problématique de la création théâtrale pour adolescents requiert une approche systémique et un engagement de la part des adultes et des institutions gouvernementales (Beauchamp, 2008b ; Nadeau, 2006) pour que le fait de voir un spectacle s'intègre plus naturellement à l'éducation des adolescents et ne soit pas synonyme de course d'obstacles et de frustrations comme c'est parfois le cas :

The connections between the theatre world and high school drama were plain to me. The importance of seeing professionals work their craft was obvious. But anyone who understands school culture will know how difficult it is to persuade others – teachers who will have to “cover” for you while you’re away and whose classes will have to cope with absent students; principals who take a risk every time they allow students to leave school property; parents who cannot afford field trips or who believe that anything outside the classroom is a distraction from the real purpose of education; students who think plays are boring – of the incredible learning opportunities the theatre may provide. (Gallagher, 2003, pp. 5-6)

La dimension éducative qui accompagne le théâtre pour adolescents ouvre donc sur des considérations pédagogiques propres à l'école qui complexifient encore un peu plus l'expérience de création des artistes.

Considérations pédagogiques

La présentation d'un spectacle aux adolescents dépend de nombreux facteurs comme les politiques gouvernementales en matière de culture et d'éducation, l'allocation d'un budget pour les arts, la volonté de la direction d'école ou d'un/e enseignant/e à intégrer une production professionnelle à l'éducation des élèves, le consentement et parfois l'engagement financier des parents, et même l'accessibilité à un lieu ou une compagnie de théâtre. Avant même de pouvoir rencontrer les jeunes spectateurs, les artistes professionnels doivent convaincre les représentants de l'école (direction, enseignants, animateurs culturels) d'organiser cette rencontre. Dès lors se pose la question des critères d'évaluation du spectacle qui doit à la fois divertir et éduquer (Ardal, 2003 ; Nadeau, 2006 ; Swartz, 2003 ; Vermeulen, 2008). Le spectacle est donc choisi et payé par des adultes dont certains peuvent parfois influencer les productions professionnelles destinées aux adolescents et inciter les artistes à s'assagir et à créer des spectacles exclusivement éducatifs et bien pensants qui ne risquent pas la censure et se relient facilement au curriculum (Ardal, 2003, Beauchamp, 2008a).

Le thème, les valeurs véhiculées par l'histoire et la qualité de la langue utilisée semblent constituer des critères de premier plan pour les acheteurs de spectacles en milieu scolaire (Bélisle, 2004 ; Bertin, 2008 ; Masson, 1988). Pourtant, les artistes de théâtre en général entretiennent une réflexion constante sur la théâtralité, c'est-à-dire l'utilisation des formes qui évoquent le mieux le contenu. Équilibrer les objectifs artistiques et pédagogiques est donc une préoccupation inhérente au travail de création d'un spectacle pour jeunes publics. L'enjeu est de taille si l'on considère que la première

expérience de spectacle a généralement lieu dans le cadre scolaire, que ce soit dans l'enceinte de l'école ou dans un centre de théâtre professionnel (Beddows, 2008b ; Swartz, 2003). Pour certains élèves, le théâtre professionnel n'est accessible que par l'entremise de l'école.

Malgré les difficultés propres à la création pour jeunes publics, des compagnies s'évertuent, certaines pendant des décennies, à créer des spectacles inspirants pour les jeunes et satisfaisants pour les adultes (Ardal, 2003 ; Swartz, 2003). Les motivations des artistes sont très diverses. Alors que certains cherchent d'abord à répondre aux préoccupations des adolescents (Ostiguy, 1988), d'autres admettent partir de ce qui les touche, voire de ce qui les a touchés dans leur propre adolescence (Belisle, 2004 ; MacDonald et Gallagher, 2003 ; Poissant, 1988 ; Vermeulen, 2008). La source principale de motivation des artistes de théâtre reste un besoin viscéral et irrépressible de s'exprimer et de communiquer avec le public comme en témoignent plusieurs auteurs de l'ouvrage collectif *How Theatre educates* (Gallagher et Booth, 2003). Il existe par ailleurs plusieurs points communs entre le travail de l'artiste et celui de l'éducatrice précisément dans la mission que l'adulte se donne de libérer l'imagination et l'expression personnelle des jeunes personnes en les invitant à un dialogue artistique comme le remarque l'auteure et comédienne Anne-Marie MacDonald, avec son humour habituel :

I think I feel a lot like a teacher, without the pedagogical aspects. Pedagogical, that's not a dirty word is it? I want to give the audience a reason to stay, give them a reason to want to find out more and to want to identify with different points of view, different

experiences. For me, that's my hard-core passion : put yourself in someone else's shoes.

(MacDonald et Gallagher, 2003, p. 251)

Dans cette deuxième partie de chapitre, j'ai abordé les liens entre la création théâtrale et les adolescents d'abord du point de vue de l'éducation théâtrale où les jeunes sont le plus souvent comédiens, et parfois metteurs en scène ou auteurs, puis du point de vue de la création professionnelle pour jeunes publics où les spectateurs ont un rôle à jouer dans l'accomplissement du spectacle présenté sur scène. Ainsi, j'ai recensé les différents aspects d'une éducation théâtrale complète qui comprend des dimensions artistique, pédagogique, interrelationnelle et culturelle. Ces caractéristiques méritent d'être étudiées de manière spécifique en rapport avec la création théâtrale pour adolescents en Ontario français. En effet, le contexte linguistique et culturel propre aux écoles de langue française en Ontario et l'histoire même du théâtre franco-ontarien particularisent inévitablement la rencontre entre les artistes, les éducateurs, et les adolescents.

I- 3 : Buts et questions de la recherche

Buts

À plusieurs reprises, j'ai remarqué que les buts de ma recherche semblaient varier de nature d'une fois sur l'autre, selon que la personne connaissait plus ou moins mon histoire personnelle, ou professionnelle, ou qu'elle venait du domaine éducatif ou artistique. Une tension que je pressentais constructive grandissait et troublait l'apprenti chercheur en moi. Ne pouvant donner la priorité à un seul objectif, j'ai décidé de suivre

les conseils de Joseph Maxwell (2005) qui suggère de prendre en compte trois types de buts de recherche : les buts personnels, les buts intellectuels et les buts pragmatiques.

Je suis partie de mon expérience d'adolescente, d'étudiante, d'artiste et d'enseignante pour offrir un ancrage humain à la présente recherche et pour expliquer comment j'en suis venue à vouloir mieux comprendre l'expérience d'artistes qui créent des spectacles pour adolescents en Ontario français. J'ai alors précisé que mon but personnel est d'approfondir les liens entre création et éducation théâtrales à partir de l'expérience des artistes. J'ai ensuite donné un ancrage géographique, historique, professionnel, culturel et éducatif à l'expérience de création des artistes du théâtre franco-ontarien qui s'adressent au public adolescent. Dans un troisième temps, je me suis référée à des recherches qui dépassent le contexte franco-ontarien afin d'approfondir la richesse des liens qui existent entre l'éducation théâtrale des adolescents et le travail de création des artistes. En effet, l'éducation théâtrale n'est pas complète si elle n'inclut pas la participation des artistes professionnels. Dans le contexte particulier de l'Ontario français, ce postulat s'accompagne d'une problématique linguistique et culturelle qui donne encore plus de raison d'être au théâtre pour adolescents. Ainsi, le but intellectuel de la présente recherche est de comprendre comment les artistes de théâtre créent des spectacles pour les adolescents dans le contexte minoritaire de l'Ontario français.

Le but pragmatique consiste à donner la parole aux artistes afin que leur point de vue soit reconnu et pris en compte dans la réflexion en éducation artistique en Ontario

français aussi bien au niveau de la formation professionnelle des enseignants, des animateurs culturels et des directions d'écoles, qu'au niveau des politiques institutionnelles. De plus, une meilleure compréhension de leur expérience de création pourrait bénéficier au milieu théâtral professionnel qui fait déjà preuve d'un travail de réflexion en direction des adolescents aux niveaux scolaire, universitaire et communautaire. La présente recherche vise également à fournir des témoignages de pratique artistique en milieu francophone minoritaire, ce qui peut contribuer à la réflexion sur la problématique linguistique et culturelle, aux niveaux associatif, universitaire et gouvernemental.

Questions

Documenter le travail d'artistes professionnels pendant leur création d'une pièce destinée au public adolescent et les rencontrer individuellement permettra de comprendre le sens qu'ils donnent à leur pratique artistique en rapport avec l'éducation théâtrale et culturelle des jeunes franco-ontariens. Les questions de recherche qui motivent la présente recherche sont les suivantes :

Question 1 : Quelles représentations des artistes de théâtre se font-ils de leur rôle dans l'éducation théâtrale et culturelle des adolescents franco-ontariens?

Question 2 : Comment les représentations que deux directeurs artistiques de compagnies se font du théâtre et des adolescents s'articulent-elles à leur démarche de création?

Question 3 : Comment des artistes de théâtre créent-ils un spectacle pour adolescents?

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

« We humans give simultaneously both a personal and a cultural imprint to what we experience; the relation between the two is inextricable. » (Eisner, 2002, p.1)

Dans le chapitre précédent, j'ai abordé les dimensions artistiques, culturelles et éducatives que comprend la problématique de la création théâtrale pour adolescents en Ontario français. Dans le but de comprendre le sens que les artistes donnent à leur pratique artistique et au monde qui les entoure, je présente dans ce deuxième chapitre les concepts d'expérience, de représentation, d'identité et de culture. Étant donné la nature de la problématique, les définitions des concepts que je propose sont des synthèses de références issues de la recherche en éducation (Bordeleau, Bernard et Cazabon, 1999 ; Dewey, 1968 ; Gérin-Lajoie, 2003 ; Gohier, 1993, 2002 ; Greene, 1978, 1984 ; Landry et Allard, 1999 ; Zakhartchouk, 1999) et en éducation artistique (Courtney, 1988a, 1988b ; Eisner, 1976, 2002) ainsi que de la philosophie (Dewey, 1934), la sociologie (Farmer et Poirier, 1999 ; Gilbert, 1999 ; Mesny, 2001 ; Sylvestre, 1999 ; Thériault, 1999), la psychologie (Bruner, 1990 ; Claes, 2003), la communication (Mucchielli, 2003) et la sociolinguistique (Erfurt, 1999 ; Heller, 1999 ; Heller et Labrie, 2004 ;). De plus, je me réfère au domaine émergent de la psychosociologie (Aymard, 2003 ; Barus-Michel, Enriquez, et Lévy, 2003 ; de Gaulegac, 2003 ; Giust-Desprairies, 2003b, 2003b ; Sévigny, 2003), parce que celle-ci met l'accent sur les interactions entre une personne et son environnement et sur « l'importance des émotions et de l'affectivité dans les processus collectifs » (Barus-Michel, Enriquez, et Lévy, 2003, p. 13). Dans ce sens, l'approche psychosociologique peut contribuer à la présente recherche qui porte sur le travail d'équipes d'artistes et sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur public et

leur communauté. Son héritage interdisciplinaire convient bien à ma posture de chercheure et à la problématique art-éducation-culture qui m'intéresse présentement.

Dans un deuxième temps, j'aborderai le concept de créativité et son corollaire, le concept de création à partir du modèle systémique de créativité de Mihaly Csikszentmihalyi (1999) pour conceptualiser les liens qui existent entre l'artiste, le domaine artistique de création théâtrale pour adolescents et le milieu, constitué de professionnels du théâtre et du public. Après une description du modèle original, je situerai celui-ci dans la problématique de la création théâtrale pour adolescents en Ontario français.

II- 1 : Concepts de référence

L'expérience

En contexte d'éducation et de création artistique

Dans le domaine de l'éducation, l'expérience est reconnue comme mode de connaissance depuis longtemps. La qualité même de l'expérience jouant un rôle dans sa valeur éducative au sein d'un « continuum expérimental » (Dewey, 1968, p. 77), il incombe à l'éducateur d'organiser un contexte favorisant les occasions d'expériences marquantes et, en ce sens, transformatrices (Dewey, 1968 ; Eisner, 2002 ; Greene, 1984). Dans cette suite d'expériences, l'élève interagit avec son environnement, que celui-ci soit humain, physique ou imaginaire (Dewey, 1968). L'expérience esthétique vécue avec une oeuvre d'art n'est pas spontanée au moment de la rencontre, mais vient de l'ensemble d'expériences passées de la personne avec son environnement (Dewey,

1934) et du rôle actif de la personne dans la création de sa propre expérience. À l'instar de Dewey, Elliott Eisner (2002) décrit les arts comme étant propices à cette création :

Experience is central to growth because experience is the medium of education. Education, in turn, is the process of learning to create ourselves, and it is what the arts, both as a process and as the fruits of that process, promote. Work in the arts is not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing a culture. (p. 3)

Pour Maxine Greene, l'expérience artistique crée un choc où la conscience s'élargit et la personne se questionne en s'ouvrant à la considération esthétique (1978), c'est-à-dire la capacité d'être « personnellement et activement présent » (1984, p. 126, traduction personnelle). C'est pourquoi, elle voit une continuité, et non une dualité, entre l'expérience de faire de l'art et celle d'en voir, les deux faisant partie d'une éducation esthétique et artistique générale. Cette remarque confirme l'importance, dans un contexte d'éducation théâtrale, de multiplier les occasions de faire et de voir des spectacles. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'éducation théâtrale comprend aussi bien les expériences de spectateur que de créateur, les deux s'enrichissant mutuellement. Par exemple, je désigne généralement le travail de création des artistes en utilisant l'expression « expérience de création » qui comprend non seulement les procédés propres au domaine théâtral mais aussi les interactions entre les membres de l'équipe et les liens qu'ils construisent au cours de leur expérience, c'est-à-dire la dimension humaine du processus. De plus, si la qualité esthétique de l'œuvre d'art vient de ce que l'artiste, pendant son expérience de création, se met lui-même en

position de percevoir l'œuvre comme un spectateur (Dewey, 1934, p. 50), ce phénomène doit être particulièrement intense en théâtre où, selon Richard Courtney (1988a), l'œuvre n'est vraiment achevée que lorsqu'elle est jouée en présence du public. Pour expliquer ce processus, ce dernier emploie une métaphore bien concrète :

A play script is so written that the student's active presence is required. Robert Bolt's The Thwarting of Baron Bolligrew may be the bones, the work of actors and director may be the muscles, and the designer may provide the blood, but it is the corelationship of all these with the audience—the dynamics of interchange—that gives living flesh to a theatrical artwork. By extension, we can see that the student's mind gives every work of art its reality. (p. 11)

Ainsi, les jeunes spectateurs jouent leur rôle dans la co-construction de sens vers laquelle le spectacle tend, qu'ils soient physiquement actifs ou non selon le format du spectacle. Le spectacle varie à chaque représentation selon la nature du public et la façon dont les artistes interagissent avec celui-ci. Courtney (1988b) reprend certaines idées de Dewey (1934) et les applique au contexte théâtral quand il avance que nous sommes en relation constante avec notre environnement et que, par cette relation, nous nous créons nous-mêmes, entre autres, lors de l'expérience collective du spectacle de théâtre, que nous soyons spectateur ou artiste, d'où l'importance de vivre des expériences artistiques dès le jeune âge. Ainsi, quand j'utilise l'expression « expérience théâtrale », je me réfère aussi bien à la situation où les adolescents sont des artistes qu'à la situation de rencontre et de collaboration entre artistes et spectateurs que provoque le spectacle. Je reviendrai sur le rôle du public dans la création théâtrale quand je décrirai le modèle systémique de créativité de Csikszentmihalyi (1999).

D'un point de vue psychosociologique

En psychosociologie, la notion d'expérience peut se définir comme « une réalité vécue par une personne » (Sévigny, 2003, p.129). Bien qu'elle ne soit pas accessible à un observateur extérieur, elle peut être partagée par les membres d'un groupe. L'expérience est considérée comme « un mode plus organismique et plus holistique de connaissance : c'est tout l'organisme qui fait l'expérience de quelque chose, qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée » (Sévigny, 2003, p. 129). Dans le cas de la présente recherche sur l'expérience de création théâtrale en contexte minoritaire, je pars du principe que les artistes ont une connaissance expérientielle des différents phénomènes à l'étude comme, par exemple, le travail de création, la langue française, l'identité culturelle, l'appréciation du théâtre par le public adolescent et les adultes qui les accompagnent. Pour comprendre cette connaissance expérientielle, il est souhaitable que la chercheuse partage l'expérience de création des artistes. J'ai également présenté plusieurs exemples d'apprentissage expérientiel en éducation théâtrale dans le chapitre précédent.

Dans un contexte de recherche, l'expérience en tant que mode holistique de connaissance impose de prendre en compte la notion de subjectivité et d'intersubjectivité. Par exemple, la psychosociologie prend soin de reconnaître la subjectivité du chercheur et, plutôt que d'en faire un obstacle, elle l'assume comme outil d'analyse (Sévigny, 2003, p. 130). Elle comprend l'implication même du chercheur dans l'expérience du groupe étudié :

Dans cette perspective, le travail théorique est vu non pas comme une construction purement intellectuelle, mais comme le produit d'un travail de pensée qui s'élabore collectivement, en rapport étroit avec une pratique sociale effective. (Barus-Michel, Enriquez et Lévy, 2003, p. 11).

Ce phénomène est donc incompatible avec une position épistémologique qui viserait à saisir la vérité comme un objet défini et stable. En effet, il implique de « se laisser saisir » par 'du' sens » et d'assumer une « position interprétative » (Aymard, 2003, p. 148). Dans ma démarche de chercheuse au sein de deux groupes d'artistes, je reconnais donc que mon expérience personnelle est un facteur inhérent à mon processus d'analyse et d'interprétation. Dans le prochain chapitre de la thèse, je développerai plus en détail les implications méthodologiques qui découlent de ce positionnement épistémologique.

L'expérience est un concept central à la présente recherche puisqu'elle est à la fois objet et outil de recherche. En tant que mode de connaissance, comment arrive-t-elle précisément à produire du sens ? Elle le fait par la relation dynamique permanente qu'elle entretient avec la représentation, un autre concept central que je vais présenter maintenant.

Les représentations et l'imaginaire

Les représentations

D'un point de vue psychosociologique, les personnes interprètent leurs expériences grâce à des représentations qui peuvent se définir comme des « instruments d'appréhension de la réalité » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 235). Ce sont des processus

conscients et inconscients qui structurent l'expérience de la personne et, en tant qu'outils de construction de la réalité, sont confondus avec celle-là (Giust-Desprairies, 2003a, 2003b). Bien que proche du concept de représentation sociale, celui de représentation prend autant en compte la dimension psychique que la dimension sociale puisque, à la fois produit et processus, elle fait que les personnes donnent des significations individuelles aux représentations sociales en lien avec leurs vécus et leurs identités respectifs (Giust-Desprairies, 2003b). Dans le cadre de la présente recherche, les artistes participent à des entrevues individuelles qui, par l'entremise de leur discours, révèlent une partie de ces représentations. De plus, les représentations donnent aussi bien des informations sur les objets sociaux décrits que sur les relations que les personnes entretiennent avec ces objets (Giust-Desprairies, 2003b). En parlant de leurs expériences de création théâtrale, du public et de la communauté franco-ontarienne, les artistes donnent à voir leur positionnement personnel face à ces objets sociaux en même temps qu'ils les définissent.

L'imaginaire

L'interprétation de l'expérience d'un groupe de personnes amène la chercheuse à prendre en compte à la fois les représentations de ces personnes et le tissu de représentations qui les lie, aussi appelé imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 2003a, 2003b). À plus grande échelle, le tissu de représentations qui lie les personnes d'une société s'appelle l'imaginaire social, « système de représentations qui préexiste aux individus » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 247). Dans la présente recherche, ce concept permet de situer les discours des artistes en rapport avec le contexte théâtral franco-

ontarien, le contexte éducatif et la communauté culturelle de l'Ontario français et de reconnaître en quoi leurs discours et leurs démarches s'en font plus ou moins l'écho. Le concept d'imaginaire social rappelle le concept de sens commun, ensemble de savoirs ordinaires « que l'on construit et mobilise pour composer les petits et grands événements de la vie quotidienne » (Mesny, 2001, p. 109). Il existe cependant une nuance fondamentale entre les deux concepts puisque l'approche psychosociologique accorde à la dimension psychique une qualité irréductible, comme le précise Florence Giust-Desprairies (2003a) :

Le choix d'étudier les modes de relation entre les sujets saisis dans leur constructions psychiques et sociales contextualisées amène certains à choisir le terme de représentation pour marquer que la dimension sociale au cœur du sujet ne peut être réduite à un sens commun. (p. 234)

Par exemple, dans la présente recherche, les discours des artistes rencontrés doivent être traités comme contenant simultanément leurs représentations en tant que personnes, en tant que membres d'un groupe de création ou d'une compagnie (laissant apparaître des éléments d'un imaginaire collectif) et en tant que membres de la communauté franco-ontarienne (laissant apparaître des éléments d'un imaginaire social). Une connaissance de l'historique du théâtre franco-ontarien et du contexte socio-culturel actuel dans lequel travaillent les artistes permet de situer les discours des artistes et de comprendre comment leurs paroles reflètent et alimentent l'imaginaire social de leur communauté culturelle et de leur milieu artistique.

Ainsi, les représentations permettent à la personne de donner du sens à son expérience tout en se positionnant face au monde qui l'entoure. Les représentations nées

d'expériences vécues en commun peuvent lier les personnes d'un groupe à travers un imaginaire collectif, voire, à l'échelle d'une société, un imaginaire social.

L'identité

Le sentiment d'identité

En psychosociologie, le sentiment d'identité constitue un bagage unique bien qu'ancré dans un contexte socio-culturel : « Ainsi la personne sera considérée comme totalité 'bio-psycho-sociale', en permanent mouvement dynamique, dans un rapport d'interdépendance constante avec l'environnement physique (nature) et sociétal » (de Gaulejac, 2003, p. 137). L'identité étant envisagée comme un processus évolutif tout au long de la vie dans différents domaines, elle est en fait une construction, une combinaison de « processus identitaires » (de Gaulejac, 2003, p. 175), c'est-à-dire d'efforts constants de la personne à maintenir un sentiment de continuité et de cohérence. Par exemple, le concept d'identité narrative, que l'on retrouve aussi bien en psychosociologie (de Gaulejac, 2003) qu'en psychologie ouvre sur l'idée que « l'autobiographie » (Bruner 1990, p. 120), en tant qu'activité de (re)construction du vécu personnel (dont on ne remet pas la véracité en question), est le meilleur moyen de comprendre, par l'analyse de la structure de cette narration, comment la personne se définit, se comprend et se positionne par rapport à son environnement. En théâtre, la narration de soi dépasse les mots. Dans le cadre de l'éducation théâtrale, les adolescents sont invités à se transformer pour devenir un personnage (par le jeu ou l'écriture) qui leur permet de se raconter et de construire une identité narrative parfois plus en adéquation avec leur sentiment d'identité. Les artistes professionnels expriment leur

identité narrative par l'entremise de leur démarche artistique. Par exemple, un auteur peut décider ou non de s'inscrire dans les canons de la dramaturgie franco-ontarienne des années soixante-dix par le choix de la thématique ou du style langagier. Un metteur en scène peut exprimer son goût pour le mode réaliste ou le mode absurde. Un directeur de compagnie peut souligner son engagement social par ces choix de programmation. C'est pourquoi, dans la présente recherche, il m'apparaît souhaitable de combiner un travail d'observation de l'expérience de création avec l'analyse des discours des artistes. L'expérience de création peut alors, dans une certaine mesure, se concevoir comme un discours en mouvement qui permet à l'artiste, au fil de sa carrière, d'écrire sa propre histoire. J'aborderai plus précisément cet aspect de l'identité dans le chapitre traitant des liens entre vision et démarche artistiques chez deux directeurs de compagnies théâtrales.

L'identité narrative existe également au niveau collectif comme l'explique Vincent de Gaulejac (2003) : « La notion d'identité narrative s'applique à l'individu, mais également aux communautés, que ce soit la famille, le clan, le peuple ou la nation. Individus et communautés nourrissent leurs identités respectives par des récits constitutifs de leur histoire » (p. 177). Dans la présente recherche, il est donc possible de mettre en relation les récits individuels des artistes avec les récits collectifs, comme, par exemple, ceux des associations communautaires et professionnelles, et des institutions culturelles et éducatives. Dans le contexte franco-ontarien, l'identité narrative du milieu théâtral s'est étroitement liée à l'identité de la communauté culturelle au point d'en oublier ceux qui se démarquaient du récit collectif (Beddows, 2002; Hotte, 2002). L'identité narrative des artistes peut éclairer les interactions entre l'identité de la

personne et celle de sa communauté culturelle. Étant donné que mon objectif dans la présente recherche est de comprendre l'expérience des artistes, donc leur vécu, l'identité narrative s'impose comme un concept majeur et entraîne des implications méthodologiques, notamment de travail autobiographique de la part des artistes, que je décrirai dans le prochain chapitre.

L'identité professionnelle

De Gaulejac (2003) mentionne une autre dimension de l'identité pertinente pour la présente recherche portant sur des membres du milieu théâtral franco-ontarien : « Les identités professionnelles produisent des sentiments d'appartenance à des collectifs qui rassemblent tous ceux qui ont suivi les mêmes études, passé des diplômes équivalents, qui exercent des métiers similaires ou qui occupent les mêmes fonctions » (p. 165). Étant donné le petit nombre de centres de formation professionnelle et de compagnies théâtrales en Ontario français, il est possible que les artistes rencontrés expriment un sentiment d'appartenance au milieu théâtral aussi important que le sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne.

L'identité hybride

Finalement, de Gaulejac (2003) aborde un autre facteur de complexité dans le concept d'identité :

Si l'on considère, avec Norbert Élias (1939), que la société produit des individus qui produisent la société, il convient de situer l'identité au croisement de ce double processus, comme lieu de cristallisation de contradictions sociales, familiales et

psychiques. On le repère aisément à partir des trajectoires de tous ceux qui, traversés par une double appartenance culturelle ou sociale, sont conduits à défendre une identité hybride, à revendiquer leur double appartenance, à s'affirmer à partir des conflits que celle-là peut engendrer. (p. 179)

Cette remarque résonne de manière particulière dans le cadre de la présente recherche qui traite du contexte minoritaire franco-ontarien où la dualité linguistique fait partie du processus de construction identitaire des artistes et de leur public. De plus, le choix de me concentrer sur l'expérience et les représentations d'artistes qui orientent leur travail de création vers les adolescents entraîne une certaine mise en abîme de la question de l'identité dans le sens où la période adolescente est précisément un moment important de prise de conscience du phénomène. Le spécialiste de l'adolescence, Michel Claes (2003) résume la situation de la manière suivante :

L'adolescence constitue un moment capital dans le développement social puisque, pour la première fois, les individus participent activement à la construction de leur propre univers social en s'associant à des pairs qui partagent un certain nombre de dimensions importantes caractérisant un style de vie particulier. L'univers social s'élargit et se diversifie; chacun cherche à s'insérer dans un groupe pour se trouver une place et acquérir une forme de reconnaissance et de statut. (p. 20)

Les représentations que les artistes se font de leur public adolescent s'appuient probablement aussi bien sur leur expérience en tant que professionnel que sur des comparaisons conscientes et inconscientes avec leur propre adolescence où le choix d'appartenance a pu influencer leur sentiment d'identité linguistique et culturelle. Les

francophones vivant en Ontario utilisent la langue anglaise dans les activités quotidiennes avec une fréquence qui varie beaucoup selon, entre autres, le lieu d'habitation et les activités professionnelles et sociales. Je développerai plus en profondeur les implications du concept d'identité hybride, telles que les discours et les stratégies identitaires, dans la section suivante dédiée à la définition de la culture et donc de l'identité culturelle.

Nous venons de voir à quel point les niveaux personnel et collectif s'influencent respectivement dans le phénomène de construction permanent qui constitue l'identité d'une personne comme, par exemple, l'artiste de théâtre en Ontario français. Dans la section suivante, je vais approfondir la dimension culturelle de l'identité et les implications du concept de culture dans les domaines de l'éducation et de la création artistique, notamment dans le contexte francophone de l'Ontario.

La culture

Il existe une grande variété de définitions pour essayer de cerner le concept de culture. Je vais d'abord proposer une définition générale de la culture comme point de départ pour ensuite situer le concept dans le contexte francophone minoritaire et en présenter les conséquences sur l'identité culturelle de la personne et de la communauté dite franco-ontarienne. Je poursuivrai en précisant les enjeux de l'éducation culturelle à l'école de langue française. Finalement, je reviendrai sur la dimension artistique du concept de culture pour en apprécier le rôle dans la vie et la vitalité de la communauté

franco-ontarienne et repreciser les liens entre création artistique professionnelle, éducation théâtrale et identité culturelle.

Dans son ouvrage, *L'identité*, Alex Mucchielli (2003) propose une définition très large du concept de culture que j'utilise ici comme point de départ :

Une culture, c'est un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe et c'est aussi toutes les expressions et les réalisations issues de ce système d'acquis mentaux.

Une culture, au sens anthropologique, comprend les croyances, les normes, les valeurs et représentations communes mais également les coutumes, les mœurs, l'ensemble des objets quotidiens et des expressions artistiques (p. 47)

Afin de préciser l'exploration du concept de culture dans le contexte francophone minoritaire qui concerne la présente recherche, je propose de comprendre le mot « groupe » utilisé par l'auteur comme s'appliquant à la communauté franco-ontarienne, du moins dans un premier temps. Selon moi, l'ensemble d'acquis mentaux auquel Mucchielli fait allusion rappelle le concept psychosociologique d'imaginaire collectif que j'ai expliqué précédemment. L'auteur complète sa lecture psychologique du concept de culture en utilisant une approche anthropologique qui permet de dépasser l'idée des acquis mentaux pour ouvrir sur un système plus complet d'expériences sociales dont la personne s'imprègne et qui constituent son système de références culturelles aussi bien au niveau psychologique que dans les pratiques quotidiennes. Ce processus est parfois appelé « acculturation » (Mucchielli, 2003, p. 48), « enculturation » (Guerraoui et Troadec, 2000) ou même « culture » (Bernard cité dans Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004, p. 7). Finalement, la culture s'exprime à travers les « objets quotidiens

et les réalisations artistiques ». Cette dimension de la culture est tellement importante qu'elle est même parfois confondue avec le concept de culture. J'aborderai les conséquences de cette ambiguïté dans les sections suivantes où je poursuis mon travail de définition du concept de culture d'abord dans le contexte franco-ontarien, ensuite dans le contexte éducatif et finalement, dans le contexte de création artistique.

La culture et l'identité franco-ontariennes

Les personnes et les communautés qui pouvaient s'identifier comme appartenant au Canada français jusqu'aux années soixante se sont vues contraintes de redéfinir leur identité personnelle et collective après le mouvement de « nationalisme autonomiste et politique » (Thériault, 1999, p. 10) du Québec puisque de canadiennes françaises, elles sont devenues des communautés francophones hors Québec et des communautés minoritaires. L'héritage linguistique se retrouve dans les nouvelles identités autoproclamées, comme par exemple l'expression « communauté franco-ontarienne ». La langue, qui n'est pas explicitement mentionnée dans la définition de Mucchielli, se révèle ici être au cœur de l'imaginaire collectif et des enjeux des francophones de l'Ontario : « L'Ontario français constitue une *communauté d'histoire* où la langue française sert de principal marqueur » (Farmer et Poirier, 1999, p. 268). C'est autour de cette idée rassembleuse que s'organisent les luttes identitaires au niveau éducatif, politique et même juridique (Farmer et Poirier, 1999). Cette particularité de la culture franco-ontarienne a des implications profondes dans le discours identitaire de la communauté et dans les moyens mis en place pour assurer la survie et l'épanouissement de la culture franco-ontarienne : « La période entourant le règlement 17 constitue ainsi

un premier temps fort de l'identité franco-ontarienne » (Farmer et Poirier, 1999, p. 268); plus tard, dans les années soixante : « L'utopie communautaire franco-ontarienne s'inscrit alors clairement dans la foulée des mouvements nationalistes. Cette prise de conscience d'une francité nouvelle constitue un autre temps fort de l'identité franco-ontarienne que certains ont renommée *identité ontarioise* » (Farmer et Poirier, 1999, p. 268).

Cependant, le rapport à la langue est inévitablement complexe dans un contexte linguistique minoritaire. Si en psychosociologie « l'identité est définie à partir de l'appartenance de chaque individu à une famille, une communauté, une classe sociale, un peuple, une nation, etc. » (de Gaulejac, 2003, p. 176), dans le contexte minoritaire de l'Ontario français, la construction de cette identité soulève la question de l'attachement à la langue française et du rapport à une identité culturelle franco-ontarienne et franco-canadienne cependant souvent double, ou hybride. Dans un environnement empreint et entouré de langue anglaise, la pratique de la langue française et l'affirmation d'une identité francophone ne vont pas de soi mais relèvent « d'une décision que la personne doit prendre elle-même, jour après jour » (Association canadienne d'éducation de langue française, 2006, p. 25). La construction d'un « moi, franco-ontarien » passe donc par la pratique de la langue française (Landry et Allard, 1999) mais également par un discours réflexif, tous deux étant l'expression d'un ensemble de valeurs partagées par une « communauté imaginée » comme homogène (Heller, 1999; Heller & Labrie, 2004; Labrie, 2007). Les travaux de Monica Heller et Normand Labrie (2004) explorent en détail la complexité des discours identitaires produits par les communautés francophones

du Canada dans des contextes très variés et identifient l'émergence récente d'un type de discours *mondialisant* qui valorise le bilinguisme et la « négociation des identités multiples sur une base contextuelle ou stratégique » (p. 21). En 1999, Farmer et Poirier identifiaient déjà la reconnaissance du pluralisme de la communauté franco-ontarienne comme un troisième temps fort de l'histoire de cette communauté:

Il s'avère aujourd'hui difficile de circonscrire l'identité franco-ontarienne à l'intérieur d'une vision uniforme et unifiée de la communauté. Si les Franco-Ontariens savent se rallier à une cause commune, tel qu'ils l'ont fait lors des manifestations contre la fermeture de l'Hôpital Montfort de Vanier au printemps 1997, ils ont, au jour le jour, des préoccupations très différentes (Farmer, 1996). [...] Nouveau temps fort de l'identité : on s'interroge sur les défis que pose le pluralisme au sein de la communauté. (p. 269)

Un tel discours ouvre sur un sentiment d'appartenance à la francophonie mondiale et une reconnaissance de la double (voire multiple) appartenance linguistique et culturelle des personnes (Erfurt, 1999; Gérin-Lajoie, 1999; Gilbert, 1999; Heller, 1999; Thériault, 1999) que l'école et les artistes du milieu franco-ontarien sont voués à reconnaître et à traiter. D'ailleurs, nous avons vu, dans le premier chapitre, que même pendant la première décennie du théâtre franco-ontarien, certaines compagnies se démarquaient déjà du courant identitaire et que par la suite, l'hétérogénéité des visions artistiques du milieu théâtral s'est développée, notamment au niveau de la dramaturgie.

La culture à l'école

Nous venons de voir combien la langue française occupe une place centrale, bien que contestée par l'anglais, dans la construction historique du concept d'identité franco-ontarienne. Si l'école de langue française en Ontario s'est dotée d'un mandat de protection et de promotion de la langue et de la culture françaises (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), c'est parce qu'elle est reconnue comme un lieu stratégique de « transmission et de reproduction culturelle » (Landry et Allard, 1999, p. 416). Par exemple en Ontario, l'école de langue française est considérée comme un pilier de la communauté francophone :

Les luttes scolaires pour la reconnaissance de l'enseignement en français et du français en Ontario ont cimenté la solidarité des Franco-Ontariens et ont façonné la vie de l'Ontario français. Il est impossible de dissocier l'école de l'histoire de la collectivité qu'elle dessert. Si l'école est le principal foyer de développement de la langue et de la culture, à part la famille, elle devient par le fait même l'élément central de la survie et de l'épanouissement de l'Ontario français. (Bordeleau, Bernard, Cazabon, 1999, p. 462)

C'est pour répondre à cette ambition de transmission de la langue et de la culture que le ministère de l'Éducation (2004) a mis en place la Politique d'aménagement linguistique:

La nécessité d'un aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario est liée à la coexistence dans cette province de deux communautés de langue officielle dont l'une est majoritaire et l'autre minoritaire. Une telle coexistence et, en particulier, l'omniprésence de la langue anglaise et des cultures anglo-canadienne et américaine font que la communauté minoritaire francophone fait face à

des obstacles lorsqu'il s'agit pour elle de transmettre la langue et la culture française. C'est précisément pour aider cette communauté minoritaire à surmonter ces obstacles et tout particulièrement l'assimilation graduelle de ses membres qu'une telle politique s'impose. (p. 5)

Un tel mandat est d'autant plus ambitieux que les élèves francophones ne forment pas un groupe ethnoculturel homogène (Heller, 1999), d'une part, et que de nombreux adolescents se considèrent comme bilingues, d'autre part (Erfurt, 1999; Gérin-Lajoie, 2003). Les adolescents franco-ontariens font preuve de stratégies identitaires : « Chacun cherche à se dégager de ses assignations identitaires lorsqu'elles sont invalidantes, ou au contraire à les valoriser lorsqu'elles lui sont favorables » (de Gaulejac, 2003, p. 176). En réponse à la posture sociologique assimilationniste qui consiste à concevoir la situation de bilinguisme comme une menace systématique de la langue française, le courant dit vitaliste part de la complexité de l'identité bilingue des adolescents franco-ontariens pour en appréhender les spécificités et même les implications, notamment dans le contexte éducatif. Par exemple, dans sa recherche, *Parcours identitaires de jeunes francophones à l'école secondaire*, Diane Gérin-Lajoie (2003, p. 186) étudie l'identité bilingue des jeunes personnes et remarque que, malgré l'usage fréquent de l'anglais, celle-ci s'accompagne souvent d'un certain attachement à la langue et à la culture françaises (voir aussi Moïse, 1999). Concernant l'identité culturelle telle qu'exprimée par les participants, elle conclue : « Nous ne pouvons que constater la présence d'un phénomène de mouvance, où l'usage circonstanciel ou situationnel des langues prévaut », ce qui confirme le recours à des stratégies

identitaires. L'école de langue française doit donc composer avec ce phénomène qui complexifie son mandat culturel et linguistique.

Le passeur culturel

En se dotant d'une politique d'aménagement linguistique et d'une mission de protection et de transmission de la culture française, l'école demande aux enseignants de s'engager à assumer un rôle de *passeur culturel*, expression héritée de l'éducateur et chercheur français Jean-Michel Zakhartchouk, reprise par Christiane Gohier (2002) pour le contexte éducatif Québécois, et encore une fois remaniée pour le contexte francophone minoritaire canadien dans *La trousse du passeur culturel* (Document destiné aux directions et directions adjointes d'école, en cours d'élaboration consultable sur le site Internet www.passeurculturel.ca). Zakhartchouk (1999) identifie l'enseignant comme un passeur culturel, dans le sens d'un accompagnateur au voyage qui fait passer les élèves de la rive du connu vers celle de l'inconnu (les œuvres et les manières de vivre) avec des retours en terrain connu toujours possibles. Cette vision de l'apprentissage culturel reconnaît une part active à l'élève et revêt un caractère existentialiste puisque le voyage « est déjà, en lui-même, 'culture' » (Zakhartchouk, 1999, p. 19). L'auteur souligne également la qualité expérientielle et esthétique de l'éducation culturelle : « Les œuvres culturelles ont encore une autre vertu : elles sont une invitation à mieux voir, mieux entendre, mieux sentir » (p. 27). La culture est à la fois un héritage à transmettre et une manière de vivre qui doit être intériorisée pour être significative. À l'instar de Zakhartchouk, Gohier (2002) souligne l'importance, dans un contexte éducatif, de trouver un lien entre la compréhension par le raisonnement et la

compréhension par les sens. Au-delà de l'individu instruit et éclairé, elle s'intéresse au rapport que celui-ci peut développer envers les autres et le monde qui l'entoure, d'où la nécessité de donner autant d'importance au « sensé » qu'au « senti » pour aider l'élève à construire son identité et sa subjectivité (Gohier, 2002, p. 232). On retrouve ici le concept d'identité narrative, la valorisation de l'expérience comme mode de connaissance et la dimension esthétique de l'éducation. Dans ce sens, les artistes professionnels sont des passeurs culturels de premier ordre.

Comment l'école peut-elle puiser dans la richesse éducative de l'expérience artistique pour mener à bien son mandat culturel et linguistique? Quel rôle peuvent jouer les artistes de théâtre dans une éducation culturelle qui lierait le sensé au senti? Dans la présente recherche, je m'intéresse à l'identité de la personne comprenant aussi bien une dimension psychique qu'une dimension sociale. Dans sa définition de « l'identité globale », Gohier (1993, p. 32) inclut un troisième élément qui m'apparaît pertinent aussi bien dans le contexte d'éducation interculturelle qui la préoccupe que dans le contexte de l'éducation théâtrale en contexte minoritaire. Il s'agit de « la valorisation de soi » (1993, p. 33) en tant que personne et en tant que communauté culturelle. Par exemple, l'auteure fait la proposition suivante : « Afin de contribuer à la valorisation des groupes ethniques, il faut également favoriser l'identification à des personnes ressources des diverses communautés » (Gohier, 1993, p.37). Dans le contexte de la création théâtrale pour adolescents, les artistes m'apparaissent comme de potentielles personnes ressources de la communauté franco-ontarienne, et même, comme nous l'avons vu avec le spectacle *Terre d'accueil* (Théâtre de la Vieille 17, 2008), de la communauté

francophone immigrée (voir I-2). En effet, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004) reconnaît les « réalisations artistiques » comme faisant partie des « référents culturels » (p. 53) participant à la construction d'une identité culturelle franco-ontarienne. Les curriculums de théâtre en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, 1999, 2000) encouragent les élèves à connaître le travail des artistes qui œuvrent en français en Ontario, au Canada et dans le monde, et à s'en inspirer. Avoir conscience de l'ampleur de la francophonie et des réalisations des artistes de langue française peut favoriser chez les élèves un sentiment d'appartenance et contribuer à la dimension culturelle de leur identité globale. Les artistes ont donc leur rôle à jouer dans l'éducation culturelle des adolescents franco-ontariens.

Les arts et la culture

Aussi bien dans une perspective sociale que dans une perspective éducative, la culture est décrite, par plusieurs des auteurs déjà cités, à la fois comme objet ou réalisation, par exemple les œuvres artistiques, et comme expérience et manière de vivre, par exemple dans la construction et la transmission de valeurs et de modes d'apprentissages. La création théâtrale en Ontario français a la particularité de réunir ces différentes caractéristiques, notamment parce que le spectacle est à la fois œuvre et expérience, produit et processus. Son utilisation de la langue française accentue le rôle qu'elle a pu jouer dans la construction et l'expression narrative d'une identité culturelle collective :

Comme c'est souvent le cas dans les sociétés minoritaires, la parole est davantage privilégiée que l'image. La parole est synonyme d'affirmation, de vitalité. La poésie orale, la chanson et le théâtre se développent dès lors plus rapidement que les arts visuels ou le cinéma. [...] Leur prise de parole [celle des artistes] est une prise en charge de leur identité. (Sylvestre, 1999, p. 537)

Par ailleurs, la communauté aurait eu tendance à projeter sa propre quête d'identité sur celle de l'artiste et à faire de ce dernier un symbole culturel malgré l'ambiguïté des rapports qu'il peut entretenir avec elle (Paré, 1999). L'hétérogénéité désormais reconnue de la communauté franco-ontarienne d'un côté et des genres artistiques de l'autre, ainsi que le développement d'un discours mondialisant de l'identité francophone amènent à se questionner sur l'évolution du rapport entre l'artiste et sa communauté culturelle (Sylvestre, 1999, p. 549). Dans ces conditions, il est possible d'envisager que l'identité professionnelle revendiquée par les artistes franco-ontariens se soit affirmée en partie aux dépens du lien affectif qui prévalait dans les années de construction de l'identité franco-ontarienne et du théâtre militant, faisant émerger une tension entre une certaine reconnaissance institutionnelle, politique, médiatique et éducative, d'une part, et, d'autre part, une distanciation avec la communauté qui constitue le public. Toutefois, les œuvres des artistes continuent à contribuer à l'identité franco-ontarienne du fait même qu'elles sont le fruit du travail d'hommes et de femmes qui vivent en Ontario ou qui, même depuis l'extérieur de la province, revendiquent leur identité franco-ontarienne. Ainsi, le domaine de la création théâtrale demeure un élément constitutif de la culture franco-ontarienne, comme nous

allons le voir, sous un autre angle, dans la description du modèle de créativité que je vais présenter dans la partie de chapitre suivante.

Dans cette section, nous avons pu apprécier les implications de la polysémie du concept de culture, à la fois patrimoine et expérience, dans le contexte franco-ontarien, dans le contexte éducatif et dans le contexte de la création théâtrale. Les conditions particulières au contexte franco-ontarien font ressortir les liens qui se tissent entre l'identité culturelle et linguistique et l'identité professionnelle de l'artiste de théâtre, à la fois symbole culturel et figure artistique à part entière. Dans la deuxième partie de ce chapitre, la description du modèle systémique de créativité proposé par Csikszentmihalyi va nous permettre de poursuivre notre exploration des liens entre le personnel et le collectif dans l'expérience de création théâtrale en contexte franco-ontarien.

II- 2 : Créativité et création

Dans la première partie du présent chapitre, j'ai décrit le concept d'expérience aussi bien dans un contexte général que dans celui de l'éducation et de la création artistiques. Les concepts de représentation, d'identité et de culture ont également permis de définir l'expérience, personnelle et collective, comme concept central à mon travail de compréhension des liens entre la création théâtrale professionnelle, l'éducation des adolescents et la culture franco-ontarienne. Je vais maintenant me référer à un modèle de créativité pour en explorer les implications possibles dans la problématique qui m'intéresse.

En préambule, je dois préciser le lien entre les expressions « expérience de création » et « créativité ». L'expérience de création peut se comprendre comme le processus par lequel les artistes explorent les différents moyens de donner forme à leurs idées, et comme un des principaux constituants de la créativité (Courtney, 1988b). Celle-ci peut être décrite comme « le processus qui permet de *faire naître quelque chose d'entièrement nouveau* » (May, 1993, p. 36) que l'on peut alors appeler création ou, dans le cas présent, spectacle. L'expérience de création peut également être comprise selon une « dynamique » mettant en œuvre diverses phases. Par exemple, le modèle de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) comprend une phase d'ouverture, une phase d'action productive et une phase de séparation dynamisées par le jeu de trois mouvements interactifs et récurrents : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Pour sa part, Anzieu (1981) considère *Le corps de l'œuvre* comme étant tributaire de cinq phases : le saisissement créateur, la mise en réseaux associatifs de symboles multidimensionnels, le respect de code et leur utilisation, la composition de l'œuvre, la production externe et la distanciation. Tout en reconnaissant l'apport de ces modèles à la compréhension de la création et de l'œuvre, je parlerais plus volontiers d'expérience de création dans la présente recherche, souhaitant ainsi prendre en compte les liens qui existent entre le processus de création et l'environnement interpersonnel et social dans lequel ce processus a lieu. Dans la problématique qui nous concerne, l'expérience de création des artistes n'est donc pas un objet d'intérêt isolé mais plutôt une expérience qui s'inscrit en rapport avec un contexte éducatif et culturel précis. C'est dans ce sens que je souhaite aborder l'expérience de création des artistes de théâtre qui s'adressent à

des spectateurs adolescents en Ontario français. Il n'existe pas à ce jour de modèle théorique conçu expressément pour une telle approche. C'est pourquoi je partirai d'un modèle résolument générique, celui du psychologue américain Mihaly Csikszentmihalyi (1999). Bien que l'auteur s'intéresse à la créativité dans tous les domaines de la vie, son postulat de base n'est pas étranger à celui de la présente recherche qui considère le travail des artistes comme une source d'éducation artistique pour les adolescents. Celui-ci explique avec candeur l'intérêt d'étudier la créativité et les créateurs :

Il est utile de s'intéresser à la vie des créateurs et au contexte de leurs découvertes pour deux raisons. La première est la plus évidente : les produits de la créativité enrichissent la culture et améliorent, indirectement, notre qualité de vie à tous. Mais nous pouvons aussi nous inspirer de cette connaissance pour rendre notre vie personnelle plus intéressante et plus productive. (Csikszentmihalyi, 2006, p. 16)

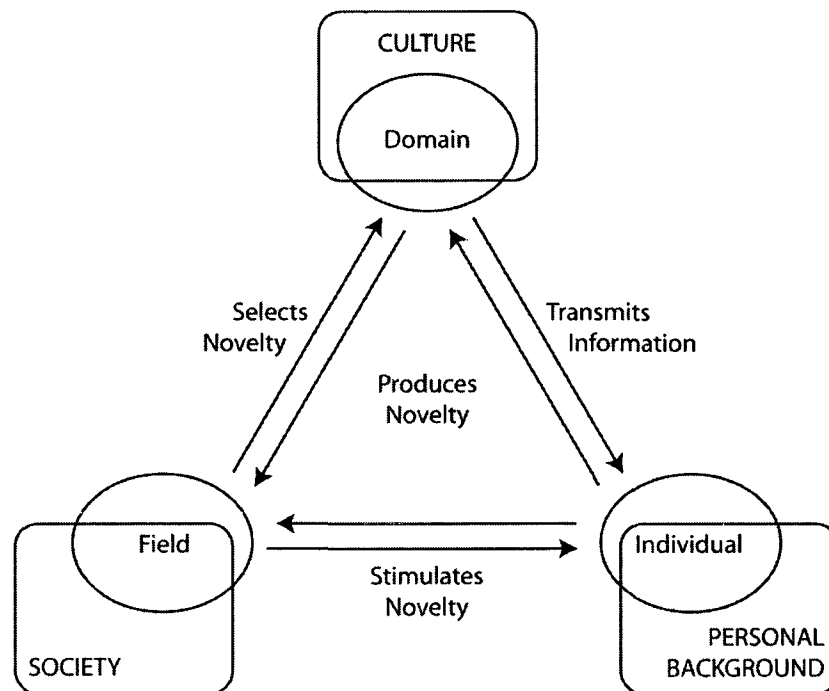
C'est en ce sens que le chapitre VI offre une description et une analyse détaillées des étapes de création et des stratégies mises en places par les membres de chaque équipe de création pendant les heures de répétition. L'abondance des verbes dans mes poèmes souligne la nature dynamique et interactive de l'expérience.

Le modèle systémique de créativité

Pendant de nombreuses années, des théories de la créativité se sont concentrées sur l'étude de processus intrapersonnels, qu'ils soient cognitifs (Dacey & Lennon, 1998), affectifs (Russ, 1999), ou inconscients (Roland, 2002, Anzieu, 1981). Pour sa part, Csikszentmihalyi développe, depuis une vingtaine d'années (1988, 1994, 1999, 2006), une approche plus contextuelle où la créativité n'est pas un phénomène

individuel, mais plutôt un « phénomène systémique » (2006, p. 27) qui repose sur les interactions entre celui qui propose la nouveauté et son environnement; ce dernier comprenant une dimension culturelle et une dimension sociale. La présente section examine les concepts du modèle systémique de créativité élaboré par Csikszentmihalyi et tel que présenté dans l'ouvrage *Handbook of Creativity* (1999, p. 315), reproduit ci-dessous avec la permission de l'auteur (Annexe 1).

Figure 1 : Modèle de créativité (*Systems model*)



Dans ma description du modèle, je m'appuie en partie sur la traduction française des concepts tels qu'ils apparaissent, dans *La créativité : la psychologie de la découverte et de l'invention* (Csikszentmihalyi, 2006) :

Individual = personne (p.12) ; *personal background* = vécu personnel (traduction personnelle)

Field = milieu (p. 12) ; *society* = société (traduction personnelle)

Domain = domaine (p. 12) ; *culture* = culture (p. 12)

L'expression « phénomène systémique » (p. 27) pour décrire la créativité m'a inspiré la traduction de *systems model* par « modèle systémique ».

Je propose de traduire les expressions suivantes comme suit :

Transmits information = transmet l'information

Produces novelty = produit de la nouveauté

Stimulates novelty = stimule la nouveauté

Selects novelty = sélectionne la nouveauté

L'environnement avec lequel la *personne* interagit est d'ordre culturel, d'une part, et social, d'autre part, ces deux dimensions correspondant respectivement aux concepts de *domaine* et de *milieu*. Pour sa part, le domaine, en tant que système symbolique, sert de matrice contenant les objets, les règles, les conventions et les codes que la personne doit connaître et s'approprier (1999). Il remplit ainsi un rôle de transmission d'informations. C'est en référence au domaine que la personne peut construire ou imaginer quelque chose de nouveau. Ici, la somme des différents domaines constitue la *culture*, « ensemble des connaissances symboliques communes à une société

donnée ou partagées par l'ensemble de l'humanité » (Csikszentmihalyi, 2006, p. 31). Ici, l'auteur reconnaît que définir la culture comme un système de domaines reliés entre eux se justifie dans l'étude spécifique de la créativité et ne remet pas en question une définition plus anthropologique comme celle que j'ai pu développer précédemment. Il est d'ailleurs notable que la dimension interrelationnelle de la culture se retrouve ici dans le concept de milieu qui réunit les spécialistes de chaque domaine et incarne ce dernier.

Le milieu, constitué d'experts, de pairs ou encore du public (pour les domaines accessibles au plus grand nombre), est nécessaire à la reconnaissance d'une innovation et à son intégration au domaine dans lequel celle-ci s'inscrit. Il remplit donc un rôle de sélection de la nouveauté. Par ailleurs, le milieu peut, selon le niveau d'ouverture au changement d'une société, encourager la production de nouveauté et faire office de stimulateur (*stimulates creativity*) ou au contraire la freiner. L'évolution du milieu et de ses valeurs joue un rôle dans le travail de sélection. Pour reprendre l'exemple de l'auteur, un artiste comme Van Gogh n'a pas été reconnu de son vivant, mais il l'a été par les experts qui ont suivi son époque et qui, par leur « validation » (1999, p. 321), l'ont reconnu comme créatif et l'ont intégré au domaine de la peinture comme un artiste majeur.

La personne, elle, est reconnue comme plus ou moins créative en raison d'une combinaison de caractéristiques personnelles et de circonstances qui forment son vécu, c'est-à-dire l'ensemble de ses expériences (*personal background*). Cette personne doit

avoir accès au domaine et vouloir en suivre les règles. Quant aux traits personnels, Csikszentmihalyi (1999) revient sur ceux que l'on rencontre le plus souvent chez les personnes créatives (le talent, la curiosité, la motivation intrinsèque, la pensée divergente, le goût de la découverte) pour conclure que

les personnes créatives ne sont pas tant caractérisées par des traits spécifiques que par leur capacité à opérer sur l'ensemble du spectre des dimensions de la personnalité. Ainsi, elles ne sont pas simplement introverties. Elles peuvent être introverties et extraverties à différentes étapes du processus dans lequel il se trouve qu'elles sont impliquées à ce moment-là. (p. 331, traduction personnelle)

Bien que ce soit exceptionnel, il se peut que la nouveauté (œuvre, idée) que la personne propose entraîne la formation d'un nouveau domaine, spécialement dans les cas où la nouveauté est rejetée par le milieu ou ne peut être évaluée par lui. Csikszentmihalyi donne l'exemple de la psychanalyse inventée par Freud.

Nous venons de voir que le modèle systémique de créativité permet une étude contextuelle de la créativité qui, selon Csikszentmihalyi, n'est pas l'apanage d'une personne isolée, mais plutôt le résultat des interactions de cette dernière avec son environnement social et culturel. Ce raisonnement semble faire écho aux sections précédentes définissant les concepts d'expérience et d'identité où la personne est décrite comme en permanente interaction avec son environnement. De plus, le travail de sélection par le milieu dépend en partie du stade de développement du domaine, c'est-à-dire de la richesse de son système symbolique et de son niveau d'intégration à la culture (Csikszentmihalyi, 1999). L'étude de l'expérience de création des artistes peut

contribuer non seulement à définir le domaine du théâtre pour adolescents en milieu francophone minoritaire, mais également à envisager, à partir des représentations et de l'expérience des artistes, comment ce domaine s'intègre à la culture franco-ontarienne contemporaine et à l'éducation des adolescents. Si, pour Csikszentmihalyi, la culture peut se définir comme la somme de domaines reliés entre eux, le théâtre pour adolescents en contexte minoritaire, peut être abordé comme le point de rencontre entre le domaine de la création théâtrale professionnelle, celui de l'éducation théâtrale et celui de l'identité culturelle. Je propose de partir de ce modèle généraliste pour situer l'expérience de création des artistes de théâtre par rapport au domaine de création théâtrale pour adolescents et par rapport au public adolescent dans le contexte précis de l'Ontario français. Ainsi, je me référerai à ce modèle dans chacun des chapitres de résultats.

Ce deuxième chapitre a permis de définir les principaux concepts à partir desquels je propose d'étudier le travail des professionnels de théâtre et le sens que ces derniers donnent à leur expérience de création. L'expérience est un mode de connaissance qui implique toute la personne et revêt un caractère subjectif. Elle produit du sens à travers un travail conscient et inconscient de représentation qui peut être propre à une seule personne ou à un groupe de personnes (imaginaire collectif). Ces représentations permettent à la personne de comprendre son environnement et de se comprendre elle-même. Elles participent à la construction de l'identité de la personne qui interagit constamment avec les autres membres et symboles d'une culture. Dans le

cas de l'Ontario français, la communauté semble avoir développé son identité autour de l'activité langagière. Dans sa mission culturelle, l'école de langue française doit cependant prendre en compte l'identité et les pratiques souvent bilingues des adolescents et leurs sentiments d'appartenances multiples. Le travail des artistes professionnels peut participer à un apprentissage expérientiel de la culture en raison du caractère vivant et interactif du spectacle et en raison de la place centrale qu'occupe la langue française dans ce produit/événement artistique.

Le caractère dynamique de l'expérience de création et les liens entre l'artiste et son environnement social et culturel peuvent être conceptualisés grâce au modèle de créativité proposé par Csikszentmihalyi (1999) dans lequel la créativité est un phénomène systémique où la personne, le domaine et le milieu interagissent pour produire de la nouveauté. Par exemple, un spectacle ou un élément de celui-ci (texte, conception, mise en scène) jugé comme novateur est intégré au domaine de la création théâtrale pour adolescents. Les spectacles ainsi reconnus participent à la constitution d'un répertoire par ailleurs relativement récent. Ce que Zakhartchouk appelle « le patrimoine culturel » (1999, p. 24) illustre le résultat du travail de sélection d'un milieu certes renouvelé au fil du temps mais qui maintient certaines œuvres dans leurs domaines respectifs et en font des incontournables de l'éducation culturelle et, dans le cas qui nous intéresse, artistique. Par ailleurs, l'auteur remarque : « Reste l'élection des œuvres contemporaines, où le choix n'a pas été fait à notre place » (1999, p. 24). Dans le cas du théâtre pour adolescents en Ontario français la tradition est récente et le milieu comprend une grande diversité d'intervenants plus ou moins experts. La présente

recherche peut contribuer à préciser les règles et les conventions du domaine étudié à partir du discours et de la pratique des artistes, véritables experts du milieu.

Ici, je propose donc de privilégier la personne, c'est-à-dire l'artiste, comme point de départ dans une lecture systémique de l'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français. Une telle posture théorique appelle une approche méthodologique suffisamment détaillée pour examiner les interactions entre le personnel et le collectif pendant la période de création (l'expérience) et dans les discours des artistes qui laissent apparaître les représentations de ces derniers. La description de la méthodologie constitue le prochain chapitre.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le présent chapitre décrit la méthodologie utilisée pour explorer les questions de recherche tout en répondant aux exigences épistémologiques que celles-ci impliquent. Dans un premier temps, j'expliquerai mon choix pour l'approche qualitative et le paradigme interprétatif, d'une part, et pour une méthodologie inspirée de l'ethnométhodologie, d'autre part. Ainsi je décrirai comment les notions de réflexivité, de descriptibilité, d'indexicalité et de membre ont servi la démarche de collecte et d'analyse. Je présenterai ensuite le contexte de réalisation de la recherche, d'abord un profil des deux compagnies de théâtre participantes, puis les participants en prenant soin de préciser comment ces derniers sont intervenus dépendamment de leur fonction à l'intérieur de chaque compagnie. De plus, je soulignerai l'imbrication de la collecte de données, qui comprend l'observation, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion ainsi que la connaissance pratique, avec l'analyse interprétative. Ensuite, je préciserai les liens entre analyse et écriture des résultats et expliquerai comment j'en suis venue à recourir à la forme poétique. Je conclurai le chapitre en mentionnant les critères de rigueur auxquels répond la présente recherche, soit la fiabilité, la crédibilité et la transférabilité.

III- 1 : Recherche qualitative/interprétative

Du cadre conceptuel à la méthodologie

J'accorde une grande valeur à l'expérience comme mode de connaissance en ce qui concerne mon vécu personnel et professionnel ainsi que ma posture de chercheure.

Ainsi, mon intérêt pour l'expérience des artistes inscrit naturellement ma démarche dans une approche qualitative :

Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. [...] Nous la nommons qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. (Savoie-Zajc, 2004, p. 126)

Je partage avec Paillé et Mucchielli (2008) le sentiment de prudence à exercer vis-à-vis d'un modèle théorique qui ne doit pas contraindre la démarche de découverte du chercheur mais plutôt lui être utile. Je me suis d'abord demandé comment approcher le plus près possible de ce que les artistes vivent et de leur compréhension de la réalité, puis j'ai choisi d'utiliser les concepts d'expérience et de représentation. Par ailleurs, si le concept de représentation, tel que je l'ai décrit dans le chapitre précédent, implique que le discours des artistes est utile pour comprendre comment ils se représentent la réalité, la définition psychosociologique de l'expérience souligne l'impossibilité de communiquer complètement celle-ci par le discours et m'a incitée à partager l'expérience de création des participants. Je me suis également interrogée sur les liens entre le processus de création des artistes et le fait que ce travail cible un public adolescent dans un contexte linguistique minoritaire, ce qui m'a amenée aux concepts d'identité et de culture et aux nuances entre la dimension personnelle et la dimension collective. Je ne voulais pas étudier la création théâtrale comme une fin en soi mais comme un moyen pour l'artiste de s'exprimer et de s'adresser au public et à la communauté dont il est issu. C'est pourquoi j'ai retenu le modèle de créativité de

Csikszentmihaly (1999), à cause de l'aspect systémique qu'il contient et des liens dynamiques que la personne, ici, l'artiste, entretient avec son environnement.

De son côté, Deslauriers (1991, p. 87) précise que « le courant de la recherche qualitative a surtout défendu le point de vue que le cadre théorique doit évoluer avec la recherche elle-même, en laissant surgir ou en adaptant les hypothèses et concepts ». Ainsi, ma lecture du modèle de créativité de Csikszentmihalyi est propre à ma recherche puisque je l'utilise pour comprendre, par exemple, les interactions entre une personne et les autres membres de l'équipe de création, mais aussi entre l'équipe et le reste de la compagnie, puis le public en général, c'est-à-dire tout au long de l'expérience de création. Bien que ce modèle ne traite pas spécifiquement de la création artistique, son caractère interdisciplinaire en fait une référence théorique pertinente pour l'expérience de création théâtrale qui comprend souvent un va-et-vient entre les niveaux individuel et collectif.

Paradigme interprétatif

La présente recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif pour trois raisons. En tant que chercheure, j'admets que mon regard est forcément influencé par mes valeurs et mon vécu, c'est-à-dire ma « sensibilité théorique et expérientielle » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 46), c'est pourquoi j'ai pris soin d'exposer mon cheminement et ma posture en introduction de la présente thèse. En utilisant le pronom personnel « je », je reconnais la subjectivité de ma démarche d'analyse des propos et agissements des participants (Creswell, 1998) à qui j'ai présenté ma posture dans la lettre de recrutement

et au début de la collecte de données ainsi que lors de discussions informelles. Deuxièmement, les participants eux-mêmes font un travail d'interprétation de la réalité qu'ils expriment dans leurs discours et leurs actions. Quand ils décrivent un phénomène, ils en donnent leur interprétation. C'est cette interprétation qui intéresse la chercheuse en recherche qualitative (Merriam, 1998). Finalement, les lecteurs interprètent les résultats de la recherche à partir de leur propre cadre de références théoriques et expérientielles. Ainsi, « le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p. 128). Cette construction collective n'est pas sans rappeler celle qui se produit entre artistes et spectateurs lors d'un spectacle de théâtre comme je l'ai remarqué dans le premier chapitre.

L'approche interprétative exclue donc que l'on puisse être neutre et prend en compte l'influence du contexte sur chacun de nous (Mucchielli, 1996; Creswell, 1998). C'est pourquoi les résultats de la recherche doivent être interprétés en rapport avec le contexte d'où ils émergent, ce qui implique une description approfondie de celui-ci. Le savoir obtenu est objectivé en partie par la validation qu'en font les participants, mais également par l'attitude réflexive de la chercheuse qui recourt à plusieurs modes de collecte de données tels que les entrevues, l'observation, la collecte des documents. L'analyse de données se fait en partie de façon inductive au fur et à mesure de la collecte de données et comprend dès le départ une activité d'interprétation notamment en raison du contact direct de la chercheuse avec les phénomènes à l'étude. Ainsi, dans la présente recherche, à la manière de la recherche qualitative en général, la théorisation se fait

principalement à partir des données de terrain et non à travers la vérification d'une théorie (Merriam, 1998). En effet, le cadre conceptuel s'est élaboré et affiné au cours du travail d'analyse. Plutôt que de contraindre l'activité d'interprétation, les référents conceptuels ont été en dialogue avec celle-ci. Ainsi l'analyse interprétative se construit sur la rencontre entre la chercheuse, les données et des référents théoriques qui continuent de se transformer sous l'effet même de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2008). Elle emprunte également à la phénoménologie puisqu'elle vise à « examiner le sens que les individus donnent à leurs expériences » (Creswell, 1998, p. 86, traduction personnelle) et parce que les données sont tirées de l'expérience directe du phénomène à l'étude par les participants et, dans une certaine mesure, par la chercheuse (Merriam, 1998). Finalement, la présente recherche comprend un intérêt pour la dimension culturelle d'une communauté qui est une notion centrale en ethnographie. En effet, les différentes méthodologies de l'approche qualitative ne sont pas incompatibles et se retrouvent souvent combinées (Merriam, 1998). Plus précisément la présente recherche suit plusieurs des grands principes présents en ethnométhodologie et qui se recoupent avec les méthodologies déjà citées (Creswell, 1998).

III- 2 : L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie est un courant sociologique inspiré de la phénoménologie et fondé par Harold Garfinkel (1967, 2007) qui étudie les activités quotidiennes des membres d'un groupe afin de décrire et de comprendre comment celles-ci produisent et rendent compte d'un ordre social local toujours en mouvement : « Le phénomène

fondamental sur lequel se focalise l'ethnométhodologie est la production, locale, endogène, des choses les plus ordinaires de la vie » (Garfinkel, 2001, p. 34). Les pratiques qui rassemblent les manières de faire et de parler d'un groupe de personnes dans un contexte donné peuvent alors être qualifiées d'ethnométhodes. Dans la présente recherche, le groupe en question comprend deux dimensions imbriquées puisque, d'une part, il compte seize artistes impliqués dans la création de spectacles pour adolescents et, d'autre part, il est constitué de deux équipes de création regroupant six de ces artistes en situation de travail sur des périodes de plusieurs semaines. Les seize artistes sont considérés comme des membres représentatifs du milieu théâtral franco-ontarien créant des spectacles pour adolescents, tandis que l'observation des deux équipes me donne accès au fonctionnement ordinaire des sous-groupes qu'elles constituent. La présente recherche vise à décrire et à comprendre l'expérience de création de plusieurs artistes de théâtre et les liens que ceux-ci identifient entre le théâtre, l'éducation et la culture en Ontario français. Une telle préoccupation de départ souligne d'emblée le rôle central de l'artiste en tant que personne et membre d'un milieu professionnel et d'une communauté culturelle. Dans la présente section, je décris les principes de l'ethnométhodologie, la *réflexivité*, l'*indexicalité* et le statut de *membre* qui correspondent à ma posture théorique et justifient la démarche méthodologique.

La réflexivité

L'ethnométhodologie s'intéresse avant tout à la manière dont les membres d'un groupe comprennent et construisent leur réalité à travers leurs paroles et leurs actions. La réflexivité désigne la capacité du langage à décrire et à construire la réalité (Le

Breton, 2004). De manière plus large, les interactions (verbales et non verbales) des membres d'un groupe permettent à ces derniers de constituer et d'appliquer les normes d'un ordre social qu'ils sont par ailleurs capables d'analyser et de commenter (Coulon, 2002). La description que les membres font de leur réalité informe la chercheuse sur les manières dont ils comprennent et actualisent cette réalité. L'ethnométhodologie repose fortement sur l'observation du fonctionnement quotidien d'un groupe et l'interprétation de celui-ci par ses membres, comme c'est d'ailleurs le cas dans une approche psychosociologique. Elle répond donc particulièrement bien aux besoins d'une recherche qui vise à comprendre comment des artistes créent un spectacle pour un public adolescent (leur expérience) et comment ils conçoivent la création théâtrale (leurs représentations). Cependant, si les représentations sont généralement révélées par le discours, au théâtre, ces représentations se retrouvent aussi dans les composantes du langage théâtral comme la scénographie, la mise en scène, la conception sonore, la conception des éclairages, les costumes, le maquillage et de plus en plus, la conception vidéo et multimédia. C'est pourquoi, les expériences personnelles et collectives des artistes et leurs représentations peuvent être abordées, dans la présente recherche, à partir de leurs discours mais aussi à partir de leurs interactions pendant le travail de création qui donne à voir comment ils choisissent certains codes théâtraux pour raconter une histoire à des adolescents.

L'indexicalité

L'observation prolongée de chaque groupe de participants pendant toute la période de répétitions permet de voir émerger une sorte de culture propre au groupe

basée sur ce vécu commun dont, en tant que chercheure, je fais aussi partie. Ce travail d'immersion sert par ailleurs à comprendre comment les discours et les interactions des membres du groupe s'inscrivent dans le contexte où ils sont produits et, de manière plus large dans la culture environnante, ce qui correspond au principe d'indexicalité emprunté à la linguistique où il « désigne l'incomplétude naturelle des mots, qui ne prennent leur sens 'complet' que dans leur contexte de production, que s'ils sont 'indexés' à une situation d'échange linguistique » (Coulon, 2002, p. 27). Le phénomène d'indexicalité n'informe pas l'observatrice sur une réalité objective mais sur l'interprétation que le participant fait de celle-ci en utilisant certains mots, révélant sa relation avec l'objet qu'il désigne (Garfinkel, 1967, 2007). Cette interprétation fait écho au concept de représentation décrit précédemment (voir II-1). Par exemple, le contexte culturel, éducatif et professionnel dans lequel apparaissent les discours et les interactions des artistes du théâtre franco-ontarien a été présenté dans le premier chapitre dans le but de donner aux lecteurs les moyens de situer les propos des participants et l'interprétation que j'en fais en tant que chercheure. De plus, le chapitre VI présente des résultats portant directement sur l'observation du travail de groupe. Dans ce dernier cas, la richesse de la description du contexte apporte une certaine « validité contextuelle » (Mucchielli, 1996, p. 37).

La notion de membre

En ethnométhodologie, « la notion de membre renvoie à une compétence en matière de pratique sociale et de sens commun, celle notamment qui concerne les allants de soi du groupe » (Le Breton, 2004, p. 150). La chercheure vise à comprendre et à

partager le langage commun et la connaissance pratique des fonctionnements du système qui rassemble les membres du groupe étudié. Pour ma part, deux types de facteurs m'ont permis de comprendre la culture propre aux deux groupes observés, d'une part, et à l'ensemble des seize artistes rencontrés, d'autre part : mon immersion pendant la période de recherche et ma connaissance préalable de la création théâtrale et du milieu théâtral franco-ontarien. En effet, l'immersion de la chercheuse dans l'organisation quotidienne des activités du groupe lui permet de « se rendre directement témoin des phénomènes qu'[elle] veut observer et analyser » (Mucchielli, 1996, p. 72). Pour ma part, j'ai été présente à toutes les séances de répétition de chacune des deux équipes d'artistes. Conformément à l'entente de départ convenue avec les directeurs artistiques des deux compagnies, je n'ai cependant pas participé activement au processus de création, sauf quelques rares exceptions. J'ai partagé le quotidien des artistes et échangé avec eux pendant les pauses et les repas. Ici, les membres des deux groupes observés sont des artistes du milieu théâtral franco-ontarien.

En plus de l'immersion pendant la période de recherche, mon statut de *membre* reposait sur ma fonction de coordonnatrice des bénévoles du centre de théâtre La Nouvelle Scène que j'ai exercé pendant trois ans (sur une période s'écoulant avant et après la collecte de données), me permettant de me familiariser avec l'ensemble du personnel du centre de théâtre et certains employés des différentes compagnies résidentes. Grâce à cette expérience, j'ai développé ma connaissance du milieu théâtral franco-ontarien et de ses œuvres, ses conventions, son répertoire, c'est-à-dire son domaine. Cette fonction de bénévole est également caractéristique de l'intérêt personnel

que je porte à l'activité théâtrale et à l'expression culturelle et elle témoigne d'une valeur que je partage avec les membres du milieu théâtral. De plus, une observation préparatoire d'une période de création par le Théâtre la Catapulte en avril 2006 m'a permis de développer des liens avec plusieurs artistes que j'ai retrouvés lors de la collecte de données. Ma connaissance préalable du milieu m'a permis d'anticiper l'intérêt de plusieurs membres pour l'objet de ma recherche et a facilité leur collaboration. Finalement, ma formation pratique et théorique en création théâtrale a facilité ma compréhension des références aux conventions théâtrales et de leur utilisation pendant le travail d'équipe.

III- 3 : Contexte de réalisation de la recherche et présentation des participants

Le contexte

Le contexte de réalisation de la recherche comprend principalement deux créations de spectacles par les compagnies le Théâtre la Catapulte et le Théâtre du Trillium à Ottawa. Les deux compagnies expriment leur intérêt pour le public adolescent selon des démarches artistiques qui leur sont propres mais qui mettent l'accent sur la création et non la reprise de textes classiques. La présente recherche bénéficie de la complémentarité des démarches des deux compagnies. La compagnie de théâtre la Catapulte a été sélectionnée parce que c'est la seule compagnie francophone spécialisée en théâtre pour adolescents en Ontario. Pendant l'automne 2006, cette compagnie reprenait pour la deuxième fois le spectacle *Cette fille-là*. Le Théâtre du Trillium a, quant à lui, été retenu pour son ouverture au public adolescent qu'il convie à la plupart de ses spectacles grand public à l'aide de matinées scolaires, et pour son concept théâtral

pour adolescents *Libérés sur paroles* qui tourne dans les écoles de langue française à travers l'Ontario. Pendant l'automne 2006, la compagnie créait *Libérés sur parole : la passion*. Le travail de création pour *Cette fille-là* s'est déroulé au centre de théâtre La Nouvelle Scène tandis que l'équipe de *Libérés sur parole : la passion* a travaillé dans un centre artistique de la région d'Ottawa. La recherche comprenait, en plus de l'observation des deux périodes de créations que je viens de mentionner, une série d'entrevues qui ont eu lieu le plus souvent au centre de théâtre La Nouvelle Scène ou bien dans un lieu choisi par les artistes participants, ainsi qu'une séance de groupe de discussion pour chacune des deux équipes de création.

Les participants

Le groupe de participants est constitué de seize personnes majeures, employées par les compagnies au cours de l'automne 2006. Certains participants sont des artistes pigistes, ce qui veut dire qu'ils ont été embauchés précisément pour les spectacles que j'ai observés. Ils sont comédiens, metteurs en scène ou encore régisseurs. Cependant, les concepteurs (son, lumières, scénographie) n'ont pas été rencontrés d'une part, parce qu'il n'y en a pas pour *Libérés sur parole*, et, d'autre part, parce que les concepteurs de la production originale de *Cette fille-là* ne sont pas intervenus lors de la reprise. D'autres sont des employés de la compagnie. Ils travaillent à la direction artistique, à la communication, à l'administration ou à la direction de production. Les auteurs des quatre courtes pièces qui constituent *Libérés sur parole : la passion* ont également été sollicités pour une entrevue individuelle. Leur participation me semblait d'autant plus souhaitable que ces artistes interviennent régulièrement dans le théâtre de création

franco-ontarien pour adultes ou pour adolescents à divers titres (comédien, metteur en scène, formateur, costumière).

Pour des raisons de commodité, j'ai décidé d'utiliser l'appellation *équipe de création* pour désigner chaque équipe observée pendant les répétitions, soit le metteur en scène, les comédiens et le régisseur. Ces artistes m'ont autorisée à observer leur travail, ont participé à une séance de groupe de discussion et m'ont tous accordé une entrevue individuelle. Par l'expression *équipe de production*, je désigne le directeur artistique, le directeur administratif, les responsables de communication et/ou de vente et de tournée. Ces artistes ont participé à une entrevue individuelle enregistrée. Dans la figure suivante, je les présente selon leur fonction pour la création de chaque spectacle.

Figure 2 : Fonctions des participants :

Compagnie	Théâtre du Trillium	Théâtre la Catapulte
Spectacle	<i>Libérés sur parole : la passion</i>	<i>Cette fille-là</i>
Équipe de création	Un metteur en scène Un comédien Une comédienne	Un metteur en scène* Une comédienne Une régisseuse
Équipe de production :	Une directrice artistique Une agente de communication Une directrice administrative	Un directeur artistique Une directrice des ventes Une directrice de production Un directeur des communications
Autre	Quatre auteurs	

* Le directeur artistique du Théâtre la Catapulte est aussi intervenu comme metteur en scène du spectacle *Cette fille-là*.

Chaque participant est considéré à la fois comme personne, comme professionnel (indépendant ou employé), comme créateur (souvent interdisciplinaire), comme membre de la communauté francophone en Ontario ou dans la région d'Ottawa. La dimension familiale n'est mentionnée que si elle est directement pertinente à la recherche. Il est tout de même intéressant de noter qu'aucun des participants n'est parent d'un adolescent bien que certains aient des enfants. Parmi les seize participants, plusieurs représentent la relève, c'est-à-dire la génération montante d'artistes récemment diplômés ou actifs au niveau professionnel depuis quelques années seulement, d'autres sont des artistes établis, quelques-uns ont plus de vingt ans de métier. Étant donné le petit bassin d'artistes francophones dans la région d'Ottawa, plusieurs d'entre eux cumulent différentes responsabilités artistiques et administratives ou encore techniques et les pigistes sont employés en alternance par les différentes compagnies de la région. Ainsi, certains participants sont intervenus dans la création des deux spectacles observés. Une très grande majorité (quinze sur seize) des participants revendique le statut d'artiste quel que soit le poste occupé lors de la collecte de données. Sur seize personnes, sept sont d'origine québécoise, huit d'origine ontarienne et une de France. Cependant, la mobilité des gens et l'importance qu'ils accordent à leurs expériences les entraîne à assumer des appartenances multiples et leurs témoignages sont ici considérés comme des discours à part entière du milieu théâtral franco-ontarien. Ils travaillent en Ontario et en Outaouais, plus rarement dans d'autres provinces. Certains d'entre eux mènent leur carrière en français et en anglais. Le groupe compte onze femmes et cinq hommes.

Afin de respecter l'anonymat des participants, j'ai remplacé leurs noms par des pseudonymes et je ne précise pas leur fonction par rapport aux spectacles étudiés quand je cite leurs propos dans le premier chapitre de résultats (celui qui traite les témoignages des seize artistes). Étant donné la position officielle des deux directeurs artistiques, leurs noms apparaissent inchangés dans le deuxième chapitre de résultats qui porte précisément sur leur cheminement d'artiste et leur vision artistique. Quant au troisième chapitre de résultats, bien que l'anonymat des artistes observés ne puisse pas être complet en raison du caractère public des spectacles créés par les deux équipes, la nouvelle série de pseudonymes utilisés empêche d'identifier les citations de ce chapitre à celles du premier chapitre de résultats. De plus, la manière de présenter les échanges de paroles vise à souligner ce qui est dit plutôt qu'à identifier qui parle.

III- 4 : Collecte et analyse des données

Collecte des données

La collecte de données a eu lieu du 15 septembre au 8 décembre 2006. Ces dates correspondent aux périodes de création (les répétitions) et de production (représentations devant le public) des deux spectacles observés, c'est-à-dire le temps correspondant aux contrats des artistes pigistes. Avant la période de création de chaque spectacle, j'ai rencontré les deux directeurs artistiques pour leur expliquer mon intérêt de recherche. Je leur ai donné des copies de la lettre de recrutement et du formulaire de consentement afin qu'ils les remettent aux artistes pigistes et aux employés de leur compagnie (Annexe 2). Au début de chacune des deux périodes d'observation, j'ai à nouveau expliqué la raison de ma recherche et les conditions de participation. Bien que chaque directeur

artistique m'aït permis d'observer les répétitions, la participation de chacun des artistes s'est faite sur une base volontaire et secrète. Les trois principales stratégies de collecte de données étaient l'observation, l'entrevue et le groupe de discussion comme le montre le tableau ci-dessous.

Figure 3 : Méthodes de collecte des données

Compagnie	Théâtre du Trillium	Théâtre la Catapulte
Spectacle	<i>Libérés sur parole : La passion</i>	<i>Cette fille-là</i>
Équipe de création	Observation Groupe de discussion Entrevue individuelle	Observation Groupe de discussion Entrevue individuelle
Équipe de production :	Entrevue individuelle	Entrevue individuelle
Auteurs	Entrevue individuelle	

L'observation participante

La période de répétitions pour *Libérés sur parole : la passion* s'est déroulée sur cinq semaines (du 14 septembre au 12 octobre 2006) et représentait soixante-dix-huit heures de travail tandis que les répétitions en salle pour la reprise de *Cette fille-là* se sont écoulées sur une semaine (du 19 novembre au 26 novembre 2006) et représentaient trente-deux heures. Le total des heures de travail pour la reprise de *Cette fille-là* est exactement de quarante heures, soit six heures d'italienne (travail de mémorisation du texte), deux heures d'essayage de costume et trente-deux heures en salle de répétition.

L'observation de chaque séance de répétition est un moyen unique de comprendre les différentes étapes de l'expérience de création d'un spectacle et l'influence du contexte physique et psychologique sur le travail d'équipe. L'observation systématique permet de documenter le travail collectif de création des participants à l'aide de notes descriptives au fur et à mesure de la progression des répétitions (Deslauriers, 1991, p. 63). « Les notes descriptives sont les observations sur lesquelles le chercheur basera son analyse; elles sont ce qu'on appelle habituellement les données d'une recherche. Au niveau le plus général, ces notes décrivent les événements, rapportent les choses vues, entendues et répétées, relatent les conversations avec les personnes et entre elles ». Mon cahier de notes comprend donc une description linéaire de chaque séance de travail avec des repères chronologiques et indications de changements de piste d'enregistrement ou de minidisque pour retrouver facilement certains passages lors d'écoutes ultérieures. L'enregistrement sonore des séances de répétition m'a ainsi permis de vérifier ce que les participants avaient dit et de compléter les notes prises sur le vif pour arriver à un texte que j'ai intitulé « notes enrichies » (Annexe 3). Les dessins et les photographies des lieux de répétition font aussi partie des notes descriptives. Ces images m'ont aidée à me souvenir de l'atmosphère et de la disposition des lieux.

Toutefois, malgré le souhait de décrire la situation avec un maximum de neutralité, je suis consciente qu'une autre chercheuse retiendrait en partie d'autres informations. Mon regard est biaisé par ma personnalité, mon expérience et ma posture théorique et, bien sûr, mes questions de recherche. J'ai cherché à mener le travail

d'observation avec « une attitude d'ouverture et une tolérance à la complexité » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 84), c'est-à-dire une certaine conscience des référents conceptuels que j'avais choisis et une disponibilité à l'ici et maintenant de la salle de répétition. Une façon de garder une attitude ouverte, pour moi, était de compléter les notes descriptives par des notes personnelles (NP) qui comprenaient des impressions personnelles mais également des questionnements et des remarques d'ordre théorique plus ou moins directement reliés au cadre conceptuel de ma recherche : « Il n'y a pas nécessairement de relation simple et nette entre l'univers interprétatif d'un chercheur et un modèle théorique donné du fonctionnement social qu'il va solliciter pour sa recherche » parce que « l'univers interprétatif du chercheur risque d'être plus large, et dans un sens, plus contemporain que [...] le modèle » de référence (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 77). En effet, je considérais qu'il était aussi important de garder un regard naïf (dans le sens de descriptif et sans jugement) qui excluait un minimum d'informations, malgré l'impossible exhaustivité, tout en notant un point d'interprétation spontanée qui pourrait être utile lors du travail d'analyse ultérieur. Par exemple, la note personnelle suivante a participé à la création du poème *Le texte mille-feuille* qui évoque le travail minutieux de compréhension et d'interprétation des textes de *Libérés sur parole : la passion* :

NP : Je commence à apprécier chacun des textes à la deuxième lecture. D'ailleurs Étienne a dit qu'on aurait jamais vu toutes ces couches à la première lecture. Ce qui me rappelle que le public, lui, n'a qu'une occasion pour les comprendre. Mais, c'est parce que les acteurs s'imprègnent complètement des textes qu'ils peuvent évoquer les différentes couches et les proposer au public.

L'analyse interprétative était donc déjà en partie présente lors de l'observation et, en partie soutenue par le cadre conceptuel. L'observation, en tant que méthode de collecte de données, a principalement servi à répondre à la troisième question de recherche qui vise à comprendre comment les artistes créent un spectacle pour les adolescents francophones en Ontario et dont les résultats sont présentés au chapitre VI. Elle éclaire également les autres questions de recherche en offrant deux exemples concrets et représentatifs de l'expérience de création dont parlent les participants pendant les entrevues.

L'entrevue

Les entrevues individuelles permettent aux participants de s'exprimer en profondeur sur leurs impressions et leurs sentiments en toute confidentialité. J'ai mené les entrevues sur le lieu de travail de l'artiste, c'est-à-dire dans la salle de répétition, dans les locaux de la compagnie de théâtre, mais parfois aussi dans un lieu choisi par la personne rencontrée. Les entrevues duraient généralement une heure, parfois plus.

Dans la série d'entrevues semi dirigées (Merriam, 1998) que j'ai menée, les questions portaient du vécu personnel des participants et portaient sur le spectacle étudié pour ensuite s'orienter vers le public adolescent et la culture franco-ontarienne. Le guide d'entrevue prévoyait une liste de questions déterminées avant le début des observations (Annexe 4) mais mon immersion en tant que chercheure a fait émerger de nouvelles questions qui ont été intégrées à l'entrevue de manière formelle ou spontanée. De plus,

le fait de demander aux participants de commencer par se présenter permet à la fois de briser la glace (Creswell, 2005) et de répondre à plusieurs des questions prévues dans la première partie du guide d'entrevue. Très souvent, les réponses des participants ont motivé des questions spontanées en rapport avec la situation d'interaction. J'ai pris soin de m'adapter au flot de leur pensée, quitte à prendre des tangentes, afin de les laisser exposer les liens qui leur semblaient exister entre différents événements ou phénomènes. La question finale a par ailleurs donné l'opportunité aux participants de parler d'un sujet supplémentaire qu'ils jugeaient pertinent. Chaque entrevue a été enregistrée et la transcription a été communiquée aux participants pour révision. Quatorze participants sur seize ont renvoyé une copie révisée de la transcription. Cette deuxième méthode de collecte de données vise plus particulièrement à répondre à la question sur les représentations que les participants se font de leur rôle dans l'éducation théâtrale et culturelle des spectateurs adolescents dont je présente les résultats au chapitre IV. Elle a également permis aux artistes des deux équipes de création observées de revenir sur des éléments du travail de création spécifique au spectacle étudié.

Le groupe de discussion

La séance de groupe de discussion a permis d'établir les grandes lignes de la vision commune aux membres de chaque équipe de création. La discussion était basée sur une première sélection des thèmes récurrents qui ont émergé des entrevues et des notes d'observation et reprenait en partie certaines questions des entrevues. La discussion a aussi laissé apparaître des opinions contradictoires. La collecte de données par groupe de discussion ne concernait que les équipes de création. Cette méthode de

collecte de données a permis de compléter le travail d'observation grâce à la réflexion que les artistes ont apportée sur leur expérience commune de création. Chaque séance a eu lieu à la fin de la période de création. L'expérience de création qui venait d'avoir lieu servait d'illustration aux arguments des participants, ce qui renforçait la qualité d'indexicalité de la discussion.

Les différentes stratégies de collecte de données s'inscrivent dans une logique de triangulation et ne sont pas considérées comme détachées les unes des autres ou exclusivement orientées vers une question de recherche. Par exemple, des éléments de témoignages individuels et collectifs ont éclairé ma compréhension de certains échanges pendant les répétitions.

La connaissance pratique

Finalement, ma connaissance pratique du milieu théâtral franco-ontarien oeuvrant à Ottawa constitue, sinon un ensemble de données, du moins une source informelle de repères et d'outils de compréhension. Parmi ces expériences, je compte mon activité de spectatrice de presque tous les spectacles, grand public et adolescents, présentés au centre La Nouvelle Scène depuis la saison 2003-2004, mon travail de bénévole à ce même centre, ma participation comme observatrice, en 2007, puis comme bénévole, en 2008, au Festival franco-ontarien de théâtre en milieu scolaire organisé par l'organisme Théâtre Action (TA), ma participation, comme membre, aux États Généraux, en 2007, et aux différentes consultations, en 2008, de TA, et, plus directement reliée à la présente recherche, mon observation préparatoire de l'*Hypocrite*, spectacle

produit par le Théâtre la Catapulte au cours du printemps 2006. J'ai également consulté des documents tels que le site Internet et le bulletin d'informations de chaque compagnie, des communiqués de presse et les dossiers d'accompagnement des spectacles observés.

L'analyse des données

L'ethnométhodologie ayant des racines en phénoménologie, il est pertinent de proposer une analyse visant à approcher l'essence des concepts à l'étude tels qu'ils sont décrits par les participants : « L'idée est de pouvoir saisir une portion de la complexité de la vie psychologique, sociale et culturelle à travers des formules qui soient relativement évocatrices tout en étant précises et empiriquement fondées » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 150). Cette caractéristique se retrouve dans les titres de sections et de poèmes tout au long de la présentation des résultats. Dans le cas présent, l'analyse à l'aide de thèmes ainsi que de catégories (Paillé et Mucchieli, 2005, 2008) a été appliquée aux verbatims des entrevues et des groupes de discussion ainsi qu'aux notes d'observation (avec l'aide des enregistrements des séances de travail). Par ailleurs, les notes d'observation comprennent une dimension physique examinée de façon systémique qui est prise en compte dans l'analyse des interactions entre les artistes et participe à la création de concepts comme c'est le cas, notamment, dans le chapitre VI. L'ethnométhodologie vise à remarquer et comprendre les phénomènes ordinaires de l'organisation d'un groupe. Ici, les interactions et les discours des participants m'ont permis d'identifier, à l'aide de thèmes et de catégories empruntées et émergentes (Paillé et Mucchielli, 2005, 2008), leurs pratiques et leurs représentations. Leurs témoignages

m'informent sur leur expérience mais aussi sur le milieu professionnel dans lequel ils vivent et travaillent parce que le discours est inséparable du contexte d'où il émerge (van Dijk, 1997).

L'analyse interprétative: induction et déduction

Après la collecte de données sur le terrain, l'analyse s'est déroulée selon une « logique inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2004, p. 140), c'est-à-dire que, dans un premier temps, j'ai identifié des phénomènes que j'ai regroupés sous forme de thèmes, ou sous forme de catégories, (Paillé et Mucchielli, 2005) pour, ensuite, examiner comment ceux-ci pouvaient être reliés ou non au cadre conceptuel qui comprenait, d'une part, les concepts d'expérience, de représentation, d'identité et de culture et, d'autre part, le modèle systémique de créativité de Csikszentmihalyi (1999). Ce processus s'apparente à l'approche ethnométhodologique « fondée sur une démarche inductive plutôt que déductive, [qui] entend se mettre à l'écoute des activités de pensée et d'action courantes sans préjuger de leur signification » (Le Breton, 2004, p. 145). Toutefois, je vais préciser comment la spécificité de chacune des questions de recherche m'a amenée à faire évoluer l'analyse et l'écriture des résultats d'un chapitre à l'autre.

L'analyse à l'aide de catégories consiste à directement appliquer une lecture conceptuelle des propos des participants. Ainsi, j'utiliserai indifféremment les mots catégorie (conceptuelle) et concept, ou catégorie émergente et concept émergent. Comme le précisent Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008, p. 234), « à la différence de la 'rubrique' ou du 'thème', [la catégorie] va bien au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification ». Le travail de catégorisation est

donc un travail d'interprétation et de théorisation enraciné dans le contexte de réalisation de la recherche et il peut être entièrement inductif ou comprendre l'utilisation de catégories empruntées à un cadre conceptuel déjà existant, ce qui en fait alors un travail de « déduction interprétative » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 247). Par exemple, dans mon travail d'analyse, certaines catégories m'ont été inspirées par des catégories empruntées, c'est-à-dire des concepts de référence que j'ai définis dans le chapitre précédent, comme les concepts de milieu et de domaine tirés du modèle de créativité (Csikszentmihalyi, 1999) et qui restent plus ou moins visibles dans la discussion des résultats. Cependant, la spécificité de la problématique met davantage les concepts de référence au service de l'émergence de nouvelles catégories ou concepts que l'inverse. Ainsi, le concept de passeur culturel (Zakharthouk, 1999) emprunté à la recherche en éducation a inspiré l'émergence du concept d'artiste passeur dont la définition puise cependant sa spécificité du contexte étudié. Les concepts d'artiste conteur, d'artiste formateur et d'artiste passeur désignent directement trois grands phénomènes qui ont émergé et se sont précisés au fur et à mesure des multiples lectures de chacune des transcriptions d'entrevue.

Progression de l'analyse

Pour l'analyse des entrevues, une première transcription, sans édition, a été effectuée par une tierce personne. Puis, j'ai lu chacune des transcriptions tout en écoutant l'enregistrement pour corriger les malentendus ou les passages étiquetés « inaudibles ». La connaissance du contexte était indispensable pour comprendre certaines références à des titres de pièces, des personnalités du théâtre franco-ontarien ou

même international, des références à des villes de la province, etc. Pour ce qui est des entrevues, les participants, en général ont plutôt apporté des précisions que des censures. Après avoir reçu les copies révisées des participants, j'ai numéroté chaque ligne et chaque page et imprimé les documents. Afin de faciliter le repérage des citations, j'ai choisi une série de pseudonymes dont les deux premières lettres étaient toujours différentes. Ainsi, j'ai noté les deux premières lettres du pseudonyme et le numéro de ligne pour situer chaque citation courte, et le numéro de page pour les citations longues. J'ai écouté à nouveau chaque entrevue tout en lisant le texte et en inscrivant des notes sur la page de droite qui agissait comme marge à la page de gauche où se trouvait la transcription. La construction des concepts a exigé plusieurs lectures de chaque transcription et des regroupements de citations sous forme de tableaux.

Dans le cas des deux directeurs de compagnie, l'analyse des entrevues, présentée au chapitre V, portait plus précisément sur les liens entre leur vision artistique et leur démarche artistique, c'est-à-dire leur conception de la création théâtrale et les actions qu'ils prennent pour concrétiser cette conception. Cet angle d'approche a donc entraîné une démarche d'analyse particulière faisant d'abord appel à une lecture thématique. Étant donné que, de par ma posture épistémologique, je reconnais l'expérience comme mode de connaissance, j'ai été amenée à prêter un intérêt particulier au cheminement personnel et professionnel des deux artistes. Ainsi, dans mon analyse, je me suis d'abord concentrée sur des éléments biographiques pour éclairer les liens qui unissent l'expérience personnelle et professionnelle aux représentations de chacun et aux choix artistiques (la démarche artistique). Ici, c'est à l'intérieur de trois grands thèmes

communs (représentations de la création théâtrale, représentations du public adolescent, démarche de création) que se trouvent les catégories conceptuelles propres à chacun des deux vécus. Par la suite, la référence au modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999) m'a permis de faire une lecture complémentaire qui cette fois-ci traitait les deux discours simultanément.

Le traitement de la troisième question de recherche a continué de faire évoluer ma démarche d'analyse puisqu'elle abordait les liens entre expérience et représentation à partir d'un autre type de données, les notes d'observation et l'enregistrement audio des répétitions de deux équipes ainsi que les deux groupes de discussions. J'ai combiné l'induction à la déduction interprétative tout en suivant l'évolution chronologique de chaque expérience collective de création. De plus, des considérations éthiques propres à l'observation de deux équipes préparant des spectacles qui sont des événements publics m'ont amenée à approfondir un style d'analyse et d'écriture amorcé dans les chapitres précédents. En effet, la poésie s'est révélée à la fois un outil d'analyse et un format d'écriture approprié. Dans une certaine mesure, chaque poème fait la synthèse d'une catégorie et réfléchit la dimension esthétique de l'expérience de création que j'ai observée et en partie vécue. Je vais maintenant décrire plus en détail l'intérêt d'un tel choix méthodologique dans la section suivante

Écriture des résultats

Si l'analyse qualitative permet une certaine souplesse dans les choix méthodologiques (Deslauriers, 1991), son caractère interprétatif permet également

d'envisager plusieurs manières de rendre compte des résultats laissant plus ou moins apparaître la voix de la chercheuse au côté de celles des participants à la recherche, d'autant plus qu'il n'y a pas de « format standard » (Merriam, 1998, p. 220) pour présenter les résultats de recherche. Je vais maintenant expliquer l'intérêt des différents styles d'écriture utilisés dans la présente thèse, soit les styles descriptif et informatif, argumentatif et poétique.

Le style descriptif et informatif se retrouve principalement dans les premiers chapitres. Ainsi, la problématique émerge de références diverses et complémentaires (universitaires, artistiques, éducatives, gouvernementales, associatives). La recension des écrits offre une synthèse de plusieurs discours de la recherche en éducation artistique et théâtrale. Le cadre conceptuel révèle les liens entre les concepts clés de la présente recherche, et la méthodologie présente le processus de réalisation de la recherche. Toutefois, l'argumentation est toujours sous-jacente dans un texte de type doctoral puisqu'il s'agit d'étudier et de comprendre des phénomènes auxquels la chercheuse accorde suffisamment d'importance pour en faire une analyse approfondie. La sélection même des références permet donc la construction d'un discours qui, bien que principalement descriptif et informatif, positionne la chercheuse.

En tant que lectrice, j'apprécie les chercheurs qui assument leur choix de présenter leur recherche de manière poétique (Leggo, 2008 ; Prendergast, 2002, 2006, 2007 ; Richardson, 1997,) théâtralisée (Fest et Belliveau, 2008 ; Gouzouasis, Henrey et Belliveau, 2008 ; Saldaña, 2005) ou autre (Lymburner, 2004 ; Pente, 2004 ; Springgay,

2004) parce que le format est plaisant et qu'il invite à considérer une problématique avec une perspective nouvelle et stimulante. Par exemple, un poème qui utilise les mots des participants offre un moyen alternatif de « connaître » (Richardson, 1997, p. 141) ces derniers et « le fait même d'écrire de différentes façons nous amène à découvrir de nouveaux aspects de notre sujet de recherche et de notre relation avec celui-ci » (Richardson, 2000, p. 923, traduction personnelle).

Lors de son passage à l'université d'Ottawa en avril 2008, j'ai été profondément touchée par l'invitation de Carl Leggo à vivre nos vies poétiquement et à puiser notre inspiration dans l'amour. Cette relation entre création et amour m'a rappelé une remarque de Boal : « *Loving is Art, and Art is Love. These two processes – loving, and perceiving aesthetically the unicity of the Other, whether living Being or Thing – are absolutely identical* » (Boal, 2006, p. 18). Pour ma part, j'ai commencé à utiliser la forme poétique par jeu et par goût des images que m'évoquaient les propos des artistes. Entre analyse et écriture, le poème a été plusieurs fois une étape préliminaire à la rédaction des résultats et des discussions quand je n'arrivais pas encore à formuler mes phrases. Cette forme d'écriture s'est progressivement imposée comme une étape incontournable et chaque fois libératrice. Les vers libres qui parsèment la présente thèse sont pour moi une façon alternative et épurée d'exprimer mon interprétation des phénomènes étudiés. La confusion qui peut naître des liens apparemment manquants n'est pas fortuite mais suggère, comme au théâtre, que le lecteur/spectateur a sa part de liberté et de responsabilité dans la création de sens.

Au-delà de son caractère créatif et ludique, le poème s'est avéré être une solution efficace et esthétique pour citer les propos des artistes sans dévoiler leur identité ou en donnant la priorité au contenu plutôt qu'à l'identité du locuteur. Cette préoccupation est particulièrement prégnante dans la présente recherche parce qu'elle porte sur le milieu théâtral franco-ontarien dont la petite taille rend difficile l'anonymat complet des participants. Ainsi, un poème peut rassembler différents témoignages, parfois contradictoires, sous forme d'un chœur ou d'un dialogue. L'aspect choral du poème laisse entendre chacune des voix tout en la situant dans une communauté de voix. Certains poèmes sont écrits uniquement à partir des mots des participants. Je les appelle des poèmes trouvés à cause de l'expression anglaise *found poem* qui met en avant l'idée que la chercheuse ne crée pas de toute pièce le poème mais le voit émerger du corpus dont les auteurs originaux sont les participants, comme c'est le cas dans les textes de Prendergast (2002, 2006) ou de Richardson (1997). Ce réagencement de mots me semble comparable au travail de sélection et d'édition habituellement utilisé pour citer les propos des participants. Il marque une sorte de dialogue entre chercheuse et participants. Je prends toujours soin de signaler un poème trouvé et je l'écris en utilisant des caractères en italique.

La valeur d'analyse de l'écriture poétique se retrouve dans le fait que celle-ci vise à exprimer l'essence d'un phénomène plutôt que la description de celui-ci. La forme synthétique du poème révèle le travail d'interprétation de la chercheuse et sous-entend une invitation à la lecture active. En effet, le style poétique rappelle constamment au lecteur que le texte est une construction et ne prétend pas être la seule manière de

présenter la réalité observée ou l'expérience des participants. L'agencement des mots se fait de manière à marquer des pauses entre les idées, une hésitation ou encore le passage du temps. L'absence de ponctuation permet des lectures « multiples et ouvertes » (Richardson, 1997, p. 143). Le mot qui semble clore une phrase peut s'avérer être aussi le sujet de la phrase suivante. Les rares signes de ponctuation informent le lecteur sur le ton de la citation, la confusion ou le doute de la chercheuse, parfois même l'ironie. Ces procédés rendent les lecteurs actifs et leur demandent de faire leur propre analyse. Ils laissent entendre les voix des participants et de la chercheuse et proposent une connaissance expérientielle des phénomènes à l'étude grâce au rythme, à la musique et à l'aspect visuel de l'agencement des mots (Richardson, 2000). Cette considération esthétique correspond bien à ma posture de chercheuse, d'enseignante et d'artiste. En effet, le recours à un médium artistique m'a permis de retrouver un certain équilibre entre différentes parties de mon identité qui sont comme des textes qui se répondent (Lymburner, 2004) et dont la rencontre est fructueuse (Springgay, 2004).

La définition de la créativité comme « quelque chose qui colore toute notre attitude envers la réalité extérieure » (Winnicott, 2005, p. 87, traduction personnelle) est une citation qui m'a accompagnée au cours de ma recherche doctorale et qui me conforte dans la démarche à la fois scientifique, esthétique et éthique que j'ai adoptée pour développer ma méthodologie. Par exemple, j'ai choisi de présenter les résultats et les discussions qui leur correspondent dans un même élan afin de ne pas artificiellement créer de distance entre le fruit de mon analyse interprétative et la réflexion théorique qu'elle soulève, mais de plutôt en renforcer les liens.

III- 5 : Critères de rigueur de la recherche

La recherche qualitative/interprétative vise à produire un savoir contextualisé sur une réalité co-construite par les membres d'un groupe donné et toujours mouvante. Il devient alors nécessaire de se détacher des critères hérités de la terminologie positiviste, tels que la fidélité et la validité interne et externe, pour en proposer de nouveaux plus adaptés, comme par exemple, la fiabilité, la crédibilité et la transférabilité (Lincoln et Guba, 1985 cité dans Deslauriers, 1991). En effet, « les procédés des méthodes qualitatives ne permettent pas la représentation d'une preuve formelle, ni le renvoi à une technique 'objective', et ce n'est de toute façon pas son objectif » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 197). Je vais maintenant décrire les critères de fiabilité, de crédibilité et de transférabilité pour présenter la rigueur avec laquelle la présente recherche a été menée.

Fiabilité

Ce critère portant sur « la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143), j'ai pris soin, au début du présent chapitre, de préciser la logique qui m'a amenée à passer du cadre conceptuel à la démarche méthodologique. J'ai ensuite expliqué de manière détaillée l'évolution de mon analyse et de la forme d'écriture qui l'a accompagnée. Afin d'éclairer les lecteurs sur la logique profonde qui a guidé ma démarche de chercheuse, j'ai également identifié, dans l'introduction, ma posture épistémologique et retracé les liens entre mon expérience

personnelle et professionnelle et la présente recherche. Tout au long de la recherche, une chercheure experte a vérifié la cohérence entre les outils de recherche et les résultats.

Crédibilité

Le critère de crédibilité « consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2004, p. 142). Comme je l'ai expliqué en détails, j'ai fait appel à plusieurs modes de collecte de données, soit l'entrevue individuelle semi dirigée, l'observation prolongée et le groupe de discussion. Cette démarche m'a non seulement permis de réunir des données de nature différente mais a aussi permis aux participants de s'exprimer plusieurs fois sur les mêmes phénomènes. Par exemple, leurs échanges lors du groupe de discussion leur ont donné l'occasion de commenter des actions que j'avais observées pendant le travail de création. J'ai également demandé aux participants de réviser le verbatim de leur entrevue individuelle et deux participants (les directeurs artistiques) ont commenté une analyse préliminaire de leur entrevue. Afin de compléter ma connaissance et ma compréhension des liens entre le milieu professionnel des participants, l'éducation théâtrale des adolescents en Ontario français et l'identité franco-ontarienne, j'ai également pris en compte des écrits universitaires, gouvernementaux, associatifs, des articles écrits par des praticiens eux-mêmes et les sites des compagnies de théâtre participantes. En plus de confronter cette multitude de discours, j'ai élaboré un cadre conceptuel en faisant appel principalement à l'approche psychosociologique et au modèle systémique de créativité de Csikszentmihalyi (1999). De plus, j'ai exploité ma connaissance pratique et théorique comme une source de données supplémentaire.

En recherche qualitative, la multiplication de méthodes de collecte et d'analyse des données, et de vérification des résultats est généralement appelée triangulation. Toutefois, je lui préfère l'expression métaphorique de cristallisation (*crystallization*) proposée par Richardson (2000) parce que cette image exprime à la fois la richesse de la démarche de recherche, de la collecte à l'analyse et jusqu'à l'écriture, et l'idée qu'il existe plusieurs angles d'approche valables. Par exemple, les différents styles d'écriture se reflètent partiellement les uns dans les autres, s'éclairent et sont des extensions et des compléments les uns des autres tout en retenant chacun leur valeur intrinsèque :

Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays, casting off in different directions. [...] and crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know. (Richardson, 2000, p. 934)

En tant que chercheuse, je peux ainsi assumer ma prise de parole parmi d'autres tout en en reconnaissant les limitations.

Transférabilité

Le critère de transférabilité « constitue un critère partagé entre le chercheur et le lecteur dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143). La présente recherche répond à ce critère grâce à la richesse de la

description du contexte où elle a eu lieu et des participants. Toutefois, il est important de souligner la singularité des résultats obtenus grâce au travail d'analyse :

L'erreur, au départ, est de concevoir le travail d'analyse comme un exercice d'étiquetage relativement reproductible, alors qu'il s'agit beaucoup plus de l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un analyste-en-action, des référents théoriques et existentiels, et un matériau empirique. (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 173).

Dans le présent chapitre, j'ai décrit en cinq temps les étapes et les enjeux du passage du cadre conceptuel aux choix méthodologiques, notamment certains principes majeurs de l'ethnométhodologie et les procédés de collecte et d'analyse où la chercheuse, outil principal de la recherche, fait appel à ses capacités d'interprétation pour développer et ordonner sa compréhension des phénomènes. L'importance du travail d'interprétation m'a par ailleurs amenée à faire évoluer ma démarche méthodologique jusqu'à inclure l'écriture poétique aussi bien comme outil d'analyse que comme forme d'écriture. Cette évolution s'est faite naturellement et me semble répondre de manière holistique à plusieurs préoccupations aussi bien d'ordre méthodologique et éthique, qu'esthétique. Les critères de rigueur de la recherche ayant également été présentés, je propose de passer maintenant à la présentation et à la discussion des résultats.

CHAPITRE IV

Les rôles de l'artiste dans l'éducation des adolescents

Le présent chapitre vise à comprendre comment les artistes se représentent leur rôle dans l'éducation théâtrale des adolescents franco-ontariens. L'analyse des discours des seize participants a mis en évidence trois grands concepts relatifs au rôle, ou plus exactement aux rôles, qu'ils pensent occuper dans l'éducation théâtrale des adolescents franco-ontariens. Le premier concept rassemble les témoignages qui révèlent que les artistes considèrent offrir une expérience interactive et esthétique aux adolescents. L'artiste de théâtre endosse ici le rôle de conteur d'histoires. Le deuxième concept émergent correspond à la dimension pédagogique de l'expérience théâtrale, c'est-à-dire à l'apprentissage de l'art théâtral et de l'organisation que celui-ci nécessite. L'artiste de théâtre se définit donc aussi comme un formateur. Le troisième concept correspond à la dimension identitaire et culturelle de l'expérience, aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif, ce qui fait de l'artiste un passeur culturel d'un genre particulier.

Dans chacun de ces trois concepts se retrouvent les représentations que les artistes se font du public adolescent, de la création artistique en tant que domaine (vision artistique) et de leur expérience de création en tant que pratique (pratique artistique). Chaque concept, par exemple l'artiste conteur, ne correspond pas à une personne mais à un rôle que l'auteur dramatique, le comédien, le metteur en scène, le directeur artistique, le régisseur, ou le directeur de tournée peut identifier dans le travail de création théâtrale pour adolescents en général et dans sa pratique artistique en particulier. Par ailleurs, les rôles de conteur, de formateur et de passeur se retrouvent chez chaque artiste. C'est pourquoi ceux-ci se font écho et laissent apparaître des phénomènes similaires mais

traités différemment. Par exemple, un phénomène comme la réaction physique des spectateurs peut être traité dans le concept de l'artiste conteur, et plus précisément la partie « échange d'énergie », puis réapparaître dans le concept de l'artiste formateur, dans la partie « manque de respect ». La nature collective de l'expérience de création théâtrale et la multidisciplinarité de plusieurs des artistes rencontrés contribue à la richesse de leurs représentations qui portent aussi bien sur leur pratique personnelle et leur travail en équipe que sur le travail de création théâtrale en général. Par conséquent, un artiste comédien au moment de la collecte de données peut fournir un témoignage en rapport avec une expérience passée où il était alors auteur ou metteur en scène. L'ordre de présentation des trois concepts correspond à une progression qui part du désir et du plaisir de conter une histoire à partager, évolue vers une description des conditions nécessaires à la bonne réception de l'histoire devenue objet et outil d'apprentissage pour finalement ouvrir sur la dimension culturelle de l'expérience du spectacle de théâtre pour adolescents en Ontario français.

IV- 1 : L'artiste conteur

La rencontre

Le spectacle de théâtre est un moment de rencontre entre les artistes et le public. C'est dans le but de rendre cette rencontre le plus riche possible que les auteurs écrivent des histoires et que les artistes content celles-ci au public.

Une expérience transformatrice

Connaissant personnellement le pouvoir d'éveil d'un spectacle de théâtre, les artistes ont à cœur de fournir une expérience forte aux adolescents, déclencher une réflexion personnelle, faire tomber les tabous et nourrir ou faire découvrir l'artiste en soi. Il existe une grande ressemblance entre certains témoignages où les artistes expliquent vouloir raconter une histoire qui touche les spectateurs adolescents. Cette préoccupation fait également écho à l'impact que des spectacles ou des artistes ont eu sur leur propre vie. Par exemple, sa fascination pour l'humoriste Yvon Deschamps a inspiré un jeune homme à faire rire l'assistance à son tour et, plus tard, à devenir comédien professionnel, tandis que, pour un autre, ce fut son expérience de la pièce *Le chien*, alors qu'il avait dix-huit ans, qui l'attira vers une carrière théâtrale. Pour d'autres encore, l'envie de jouer, d'écrire ou de mettre en scène leur est venu de leurs aînés ou même de leurs pairs. S'il est vrai que plusieurs des artistes ont progressivement développé un intérêt pour le théâtre à travers les cours et les spectacles auxquels ils ont participé à l'école secondaire, pour certains d'entre eux, c'est surtout la rencontre avec la création professionnelle qui les a convaincus de se tourner vers ce domaine. Cette expérience transformatrice a généralement influencé la démarche artistique des artistes qui veulent à leur tour procurer des frissons comparables aux spectateurs adolescents. Comme dit Karine : « qu'un élève s'ouvre par rapport à ce qu'il voit, ce qu'il vient de sentir, c'est ce qui est important » (391). Elle se souvient de l'effet d'attraction qu'avait le spectacle sur une jeune fille qui faisait partie des plus jeunes spectateurs, assis par terre :

La petite puce, là, elle est minuscule, elle a des grosses lunettes, ben épaisses, pauvre chouette, elle doit se faire ben niaiser avec ses lunettes, elle a de l'air d'une *nerd*, tu sais, vraiment le cliché. Je la vois, elle était assise à une certaine distance, pis je la remarque, pis je suis comme «pauvre chouette, elle doit se faire niaiser» pis je me suis dit ça parce que les lunettes, là, tu sais. [...]

Pauvre cocotte, pis là, je me suis rendu compte que, plus le spectacle avançait, plus elle était proche. Elle changeait de place, elle se rapprochait, tu sais, très subtilement. Puis à la fin, quand est venu le temps du salut, elle était tellement proche [...] Fait qu'elle est partie de peut-être la sept, huitième rangée, pour se rendre complètement à l'avant. Tout le monde était en train de sortir du gymnase, [...] il y a tout le temps des jeunes qui viennent [...] après la discussion, pis « merci, pis c'était bon », pis bla bla bla, ils viennent parler, tout ça. La petite, elle regardait le décor, pis, comme, tu voyais que c'était [un personnage de la pièce] [...] Des moments comme ça, t'es comme « oh, my god , j'espère que ça va te donner une poussée pour t'ouvrir », tu sais. (399-417)

Karine se souvient aussi d'avoir été approchée pour des conseils par une adolescente après un spectacle où elle avait incarné une jeune femme battue par son petit ami. Aux yeux de Karine, et de plusieurs autres artistes, le potentiel du spectacle à déclencher une réflexion personnelle chez certains adolescents est évident. Ainsi, les artistes préparent leur rencontre avec le public dans le but de lui offrir une expérience marquante qui dépasse le moment du spectacle.

Le spectacle peut également être une expérience transformatrice pour l'artiste, comme le précise Agathe :

J'espère qu'ils sont capables de voir plein de petites vérités parce que je pense que dans toutes les histoires découlent plein de vérités que moi-même je verrais pas, qu'ils tirent des conclusions qui leur sont propres et qu'ils m'étonnent; parce que moi, c'est ça, la rencontre avec le public, c'est, peu importe le public, mais avec les jeunes c'est encore plus impressionnant, c'est leur capacité de me renverser puis de me faire voir des choses qu'on avait jamais vues. Puis ça, pour moi, si ça fait ça, cette rencontre-là va être une belle histoire d'amour. (664-667)

Raconter une bonne histoire

La force transformatrice que les artistes accordent à l'expérience du spectacle semble reposer sur l'activité centrale de l'artiste comme conteur : « Raconter une bonne histoire, pis bien la raconter, c'est déjà ça », m'explique Louis (403). L'histoire qu'ils viennent raconter doit donc être captivante dans son contenu et dans sa forme. Camille, Agathe, Manon, Charlotte et Olivier associent eux aussi le spectacle à l'idée de raconter une histoire aux spectateurs adolescents. Une telle intention peut sembler à la fois modeste et ambitieuse, mais elle rappelle surtout la qualité expérientielle de l'acte de narration pour le conteur comme pour le public:

Agathe: Moi je pense que l'humanité est toujours en quête d'histoires. Et ça, peut importe d'où on vient, peut importe notre communauté, qu'elle soit physique ou virtuelle. On a encore besoin d'histoires pour nous guider dans notre quotidien; peut-être aussi parce qu'on a besoin de mythes.

Laurence : Des histoires pour l'histoire?

Agathe : Oui, oui, oui... Mais aussi parce que je pense que les histoires des fois transcendent notre quotidien et tout d'un coup on se retrouve ailleurs. On a besoin de se retrouver ailleurs. (1009-116)

Pour Charlotte, l'action de conter une histoire est « un don de soi » dans l'espoir d'aider les spectateurs dans leur propre cheminement :

Charlotte : [...] c'est qu'ils vont retourner à la maison et qu'ils vont peut-être se poser des questions, qu'ils ont vécu une expérience à travers ça, qu'ils ont peut-être jeté un peu de caca de côté. Tu sais? Fait que pour moi, c'est, oui, c'est ça. Le fait de raconter une histoire aussi, ça fait du bien de se faire raconter une histoire. On aime ça se faire raconter une histoire, ça nous change de nous-même, ça change le mal de place pour un temps, tu sais. (537-542)

Les artistes se représentent l'histoire, à la fois prétexte et objectif, comme élément primordial dans la rencontre avec le public. Leurs témoignages renvoient aux différentes dimensions qui constituent l'histoire et se confondent finalement à l'idée de spectacle. Ainsi, l'histoire est d'abord un texte écrit, puis mis en scène, interprété et dessiné dans l'espace grâce aux différents langages scéniques. La diversité des langages scéniques permet de toucher des profils de spectateurs différents selon leur préférence pour le jeu des comédiens, la mise en scène, la scénographie, les lumières ou l'environnement sonore, voire l'écriture. Dans ce sens, l'histoire contée par les artistes est polyphonique.

Raconter une histoire implique aussi un travail d'autoreprésentation pendant l'expérience de création dans le sens où l'écriture, la mise en scène, le jeu révèlent des choix qui positionnent les artistes par rapport au domaine de la création théâtrale et par rapport au milieu professionnel et au public. Grâce à l'histoire présentée sous forme théâtrale, l'artiste dévoile et construit son identité de conteur et invite le public à se raconter des histoires à son tour. Le chapitre V offre une illustration en profondeur d'un tel phénomène. De plus, les discussions après les spectacles apportent de nouvelles dimensions à l'histoire contée par les artistes. Ceux-ci, souvent encore en costume, poursuivent la négociation de sens portant sur l'histoire qui vient d'être contée. C'est l'occasion de dissiper le mystère entourant certains des codes utilisés et d'inviter les spectateurs adolescents à partager leur lecture de l'histoire. De plus, en répondant aux questions qui portent plus précisément sur leur expérience professionnelle et personnelle, les artistes produisent et partagent des fragments de leur identité narrative. Ils se font conteurs de leur propre histoire.

Passer un bon moment et rêver

Plusieurs artistes associent l'idée de conter une histoire au souhait de partager un moment agréable qui sorte de l'ordinaire, qui fasse du bien et qui laisse un bon souvenir. En plus de la notion de plaisir, le spectacle est aussi décrit comme une invitation au rêve et à l'imagination. Le rêve pour s'évader et l'imagination pour créer de nouvelles possibilités comme dans le cas de *Libérés sur parole* dont la formule simplifiée devient un tremplin à l'imagination comme me l'explique Julie:

Laurence : Donc il y a un intérêt à faire une sorte de théâtre pauvre, comme ça, où c'est juste « nous » puis...?

Julie: Oui, je pense qu'il y a un intérêt pour le comédien, puis il y a un intérêt pour le spectateur aussi, parce que c'est comme quand tu lis un livre. Quand on lit un livre, on a du plaisir à s'imaginer les lieux, à s'imaginer ce qui se passe, à s'imaginer les êtres physiques des personnages. (287-292)

Dans *Libérés sur parole*, les adolescents doivent utiliser les indices qui leur sont présentés par les artistes pour compléter l'histoire. Cet effort d'imagination participe à l'éveil de la créativité chez les jeunes spectateurs qui endossent une partie du travail de conteur.

Échange d'énergie

Dans cette rencontre autour d'une histoire, les artistes reconnaissent la part active des spectateurs adolescents dans le travail de construction et de négociation de sens. Ils parlent le plus souvent d'échange d'énergie, ou du côté *live* de l'événement. Les comédiens, en contact direct avec les spectateurs adolescents, sont les plus sensibles à l'échange d'énergie qui caractérise le moment du spectacle. Ils apprennent, au fil des spectacles, à détecter les moindres réactions d'impatience, d'incompréhension, de curiosité et d'encouragement, et à s'en nourrir pour conter leur histoire :

Laurence : Qu'est-ce qu'ils te donnent?

Julie: Je ne sais pas comment exprimer ça, mais c'est sûr que le théâtre c'est un échange.

Nous on se nourrit de ce que le public nous donne, puis s'ils se ferment complètement à nous, ils ne nous donneront rien, donc on n'a pas de source à aller puiser. Mais ceux tout

simplement qui sont attentifs, qui nous sourient, on sent qu'on les touche, ils sont avec nous, c'est de l'énergie. C'est juste de l'énergie. (318-323)

Agathe, comédienne et auteure me décrit avec poésie l'énergie tumultueuse des adolescents :

Je pense qu'il faut un peu de peut-être... déjà un côté d'être ouvert, mais en même temps d'être capable comme Piaf t'aurait dit, de dompter le public. Parce que Piaf disait deux choses, « il faut séduire le public, il faut dompter le public ». Pis je pense que ça dépendait des soirs. Je pense qu'un public adolescent peut être, peut aller, c'est comme un orage, peut aller d'un côté comme de l'autre, il peut écouter très bien ou décider d'être très turbulent... Et je pense que, et faut savoir peut-être trouver le dosage, [...] Et je pense qu'ils [les comédiens] doivent être capables de dompter le public des fois. Puis ça, comment le faire, ça dépend de la salle, parce que pour moi chaque public est comme un être; on va à sa rencontre, on le connaît pas au départ, c'est ça qui fait la part du trac, je pense. C'est cette rencontre-là, est-ce qu'elle va être une grande histoire d'amour, une petite histoire d'amour avec laquelle on aura lancé beaucoup de vaisselle. Ça se peut ça aussi. Mais c'est ce qui fait que l'expérience vaut la peine d'être vécue. (685-709)

Selon le témoignage d'Agathe, rien n'est gagné d'avance et l'artiste conteur qui se trouve sur scène doit trouver les moyens de rejoindre les spectateurs à travers l'histoire. Sauf dans des cas extrêmes qui l'exigent, heureusement très rares, le comédien ne peut pas sortir de son personnage pour capter ou retrouver l'attention des jeunes spectateurs agités. Si les réactions sont des marques de participation positive, c'est encore une fois à travers l'histoire que l'artiste peut répondre à son tour. Je reviendrai

sur le caractère réactif des spectateurs adolescents dans la description de l'artiste formateur.

Par ailleurs, l'environnement physique est identifié comme influençant grandement l'échange d'énergie entre les artistes conteurs et les spectateurs. Autant la salle de théâtre professionnelle est considérée comme propice, autant le gymnase d'école donne presque l'impression à certains artistes de déranger les adolescents chez eux, ce qui semble affecter l'attitude de ces derniers et donc les chances d'échanges positifs. L'artiste conteur est sensible aux conditions dans lesquelles il doit livrer son histoire. Il sait que celle-ci sera plus ou moins bien reçue dépendamment de l'acoustique, de l'intrusion de lumières naturelles, de gradins inconfortables, ou encore de la distance entre la scène et les premiers rangs.

Nous venons de voir comment l'artiste conteur se représente la rencontre avec les spectateurs et comment sa propre rencontre initiale avec le théâtre participe à son expérience de création. Il vient partager une histoire qui peut stimuler l'imagination des adolescents dont l'énergie se mêle à la sienne et qui laisse apercevoir, par divers modes narratifs, des fragments de sa propre histoire. Le phénomène de réflexivité apparaît donc aussi bien dans la langue parlée par l'artiste conteur que dans les éléments de langage théâtral qu'il choisit pour conter son histoire.

Les spectateurs adolescents

Le théâtre pour adolescents contient une certaine contradiction dans les termes étant donné que le public adolescent est à la fois traité comme un groupe (« les adolescents ») et reconnu comme un ensemble de personnes d'une hétérogénéité prodigieuse dans la maturité, le vécu, les goûts et la connaissance de l'art théâtral. Cette ambiguïté force parfois les artistes à préciser leur pensée, mais elle peut aussi entraîner de légères contradictions à l'intérieur d'un même discours où la personne essaie de donner une réponse générale. De fait, les spectacles offerts en matinées scolaires sont souvent présentés à un public constitué de plusieurs classes de l'école secondaire. Dans ces conditions, quelle histoire sera capable de déclencher la réflexion et l'imagination des spectateurs de douze à dix-sept ans? Qu'est-ce qui constitue une bonne histoire? La diversité des critères énoncés par les artistes reflète la diversité même des représentations qu'ils se font de la nature et des goûts de leurs jeunes spectateurs. Je vais maintenant présenter les liens entre les représentations que les artistes se font des spectateurs adolescents et les choix artistiques qui en découlent.

Besoin d'identification

Pour plusieurs artistes, le besoin d'identification est la caractéristique majeure des spectateurs adolescents dans le sens où ces derniers s'intéressent particulièrement à des personnages de leur âge qui partagent certaines de leurs préoccupations. Selon Jean, ce besoin d'identification est particulièrement présent avant quatorze ans. Ainsi, les adolescents eux-mêmes deviennent parfois une source d'inspiration pour les artistes qui cherchent à s'en rapprocher ou qui font appel à leurs souvenirs personnels. Plusieurs

affirment encore ressentir en eux une énergie adolescente. Les thématiques adolescentes identifiées par les artistes comprennent, entre autres, l'intimidation, le besoin d'appartenance, le désir d'être reconnu (la quête d'identité), les élans amoureux, l'idéalisme.

Les artistes se représentent aussi les adolescents comme préoccupés, sensibles, émotifs, « mêlés », impulsifs et en besoin de reconnaissance et de respect. Ils caractérisent l'hypersensibilité des adolescents aussi bien comme une source d'inspiration que comme une contrainte dans le travail de création jusqu'au moment du spectacle. Comment raconter une histoire d'adolescents aux adolescents sans faire de fausse note? Pour plusieurs artistes, il s'agit d'être le plus sincère et respectueux possible :

Éric : Ça vient encore un peu la même chose : les références, si on doit jouer des personnages d'adolescent, je dois savoir qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui ne fonctionne pas. J'ai souvent vu dans des productions pour ados où on jouait l'adolescent très bébé, plaignard, enfin, tandis que ce n'est pas du tout ça. L'ado se voit adulte, il ne faut pas le jouer jeune, il faut le jouer vieux, parce que lui se voit vieux. L'ado veut du théâtre pour adultes, l'enfant veut du théâtre pour ados. (123-128)

De son côté, Julie me fait remarquer que certains adolescents sont parfois davantage touchés par des spectacles grands publics parce qu'ils n'ont pas l'impression qu'on les infantilise ou qu'on leur fait la morale. À ce propos, parmi les auteurs rencontrés, et dans le milieu théâtral en général, certains d'entre eux assument de ne pas avoir une démarche d'écriture exclusivement orientée vers les adolescents. Ils écrivent

pour eux, ou pour tout le monde, et considèrent que les questionnements ou la quête des personnages de leurs histoires peuvent intéresser les spectateurs de tous âges. Par exemple, trois des quatre textes de *Libérés sur parole : la passion* ne présentent pas de personnages spécifiquement adolescents. Le choix de conter l'histoire de personnages plus génériques peut cependant changer d'une création à l'autre et ne cantonne pas nécessairement les auteurs dans un genre précis. Colin m'explique comment son texte peut rejoindre le public adolescent :

Colin : Je l'ai écrit pour moi, pour le plaisir, je me suis dit « j'ai envie de revenir justement sur ce mode de dialogue-là, j'ai envie de faire un clin d'œil aussi puis me moquer de la contrainte que [l'on] m'avait donnée. J'ai envie aussi de parler de ça, cette espèce de, cette impossibilité de dire qu'on aime l'autre, et l'impossibilité de reconnaître l'amour lorsque c'est tellement évident ». Puis je me suis dit « il me semble que ça pourrait bien cadrer dans un contexte adolescent », parce qu'on vit tous ça, non seulement à l'adolescence, mais toute notre vie, mais à l'adolescence, c'est plus accru, parce qu'on commence nos relations d'adulte. (186-193)

De son côté Agathe voit une résonance possible pour les adolescents dans le personnage principal de son texte :

Laurence : Comment est-ce qu'à travers cette histoire, qui n'est pas une histoire d'adolescents, tu d'adresses aux adolescents?

Agathe: Ben je pense que le personnage est un peu comme les adolescents... parfois, ils ont l'impression qu'ils sont rendus au bout de leur vie, et que le drame qu'ils vivent est la fin du monde, il y a pas de lendemain. Je pense au personnage là, à ce drame où ce que lui-même, où le symbolisme du voyage, le fait qu'il est sur la route avec son bagage.

Pour moi c'est, c'est sémiologique, c'est évident que toute sa vie est dans ce véhicule-là qui vient de s'écraser, et là il pensait que ça allait très mal, et là ça va encore plus mal, parce qu'il peut même plus voyager. Il est pris là, avec quelqu'un qui renvoie en pleine figure une simplicité qu'il avait oubliée, et qui est la clé au fond de....

Laurence : C'est ce qui est superbe dans ce personnage, comme « énerve-toi pas! »

Agathe : C'est ça. Et au fond, je pense que, le drame d'un adolescent, qui réussit à se suicider ou pas, c'est peut-être s'il trouve sur sa route une amie qui est capable de lui dire « c'est pas compliqué, oui t'as ton bagage, oui, t'as ci, t'as ça, mais t'as tout ça aussi qui marche pour toi ». Fait que je pense que le personnage est une métaphore. (641-664)

Comme dit Nora, il est possible d'aborder tous les sujets à condition qu'ils soient traités « de manière sensible » (244). Les artistes font souvent référence à la sensibilité et à l'intelligence des spectateurs adolescents. Ce faisant, ils revendiquent aussi, consciemment ou non, la légitimité et la richesse d'un théâtre qu'ils considèrent comme encore mal connu et parfois même sous-estimé. Tous reconnaissent le caractère impétueux du public adolescent et plusieurs d'entre eux affirment l'aimer précisément pour ses élans de passion. Charlotte remarque même l'intérêt du mode humoristique pour accompagner les adolescents dans certains questionnements délicats rattachés à l'identité et au sentiment d'appartenance.

Divertir et surprendre

Nous avons vu combien la période adolescente et les questionnements existentiels en général peuvent inspirer l'artiste conteur. Nous avons également cerné une partie des spécificités du travail de création inspirées par les caractéristiques que les

artistes attribuent aux spectateurs adolescents, notamment dans le travail des comédiens et des auteurs. L'artiste conteur a plusieurs langages scéniques à sa disposition pour capter l'attention et l'intérêt des adolescents. Par exemple, plusieurs artistes remarquent le goût des adolescents pour le genre comique et les histoires à rebondissements. Les références à la culture médiatique des adolescents apparaissent dans presque tous les témoignages, qu'il s'agisse de s'en inspirer ou au contraire de s'y opposer dans le but d'offrir une expérience différente aux adolescents. L'artiste conteur se représente le public adolescent comme un spectateur zappeur qu'il faut surprendre et même parfois choquer. Pour Charlotte, le style fantastique est parfaitement approprié au public adolescent puisqu'il permet toutes sortes d'inventions et de mystères. Elle partage avec plusieurs autres artistes le sentiment qu'un rythme enlevé accroche et maintient l'attention des spectateurs adolescents.

Par exemple, dans la mise en scène de *Cette fille-là*, l'utilisation de projections vidéo évoque l'importance de la télévision dans la vie du personnage de Braidie, une adolescente de quinze ans. Ce qui est diffusé à la télévision est représenté de façon démesurée et déformante ou bien évoqué par les descriptions que la jeune fille fait d'images violentes. La chronologie éclatée du récit de Braidie rappelle l'utilisation du flash-back cinématographique. Ici, la technologie est un des moyens utilisés pour garder les spectateurs en haleine.

L'autre spectacle qu'il m'a été donné d'observer en répétition, *Libérés sur parole : la passion*, a la particularité d'être composé de quatre courtes pièces plus ou

moins reliées par un thème commun, la passion. Les courts textes doivent rendre le spectacle accessible et stimulant. De fait, les auteurs ont parfois recours aux apartés pour capter l'attention des jeunes spectateurs et les interpeller personnellement. La directrice artistique du Théâtre du Trillium encourage d'ailleurs les acteurs à exploiter leur capacité à se transformer en plusieurs personnages très contrastés d'une pièce à l'autre.

Discussion : l'artiste conteur

J'ai présenté le rôle d'artiste conteur en deux temps, avec une première partie portant sur la qualité et les enjeux de la rencontre entre les artistes et le public, et une seconde partie qui explore les représentations que les artistes se font de la nature et des goûts de leur jeune public ainsi que l'influence de ces représentations sur l'expérience de création. Je fais maintenant appel aux concepts présentés dans le chapitre II, notamment ceux tirés du modèle de créativité de Mihaly Csikszentmihalyi (1999).

Les artistes qui se souviennent d'un spectacle comme de l'expérience transformatrice qui les a amenés à faire du théâtre un choix de carrière professionnelle illustrent comment la rencontre entre le spectateur qu'ils étaient et le domaine théâtral peut révéler à celui-ci son artiste intérieur. Cette expérience s'inscrit d'abord sur l'axe milieu-domaine où le spectateur (membre du milieu) entre en contact avec le domaine de la création théâtrale, l'évalue positivement et entame une transformation de spectateur à artiste. L'expérience du spectacle entraîne de nouvelles représentations de ce qu'est le théâtre et de soi-même. Elle participe à la construction d'une identité artistique et entraîne la personne à se positionner à son tour comme artiste en dialogue avec le

domaine et proposant de la nouveauté au milieu (public et milieu professionnel). Même si l'expérience du spectacle n'aura pas de répercussions aussi profondes chez tous leurs spectateurs adolescents, on peut désormais comprendre comment le désir d'en toucher quelques-uns profondément peut animer les artistes. De plus, toucher les adolescents par l'entremise du spectacle correspond à vivre une expérience esthétique et à réveiller ou nourrir la sensibilité des jeunes spectateurs. En effet, une infime partie d'entre eux développera son identité artistique de manière professionnelle alors que la plupart pourront développer un regard esthétique dans leur vie quel que soit leur cheminement.

Les artistes espèrent donc déclencher chez les spectateurs adolescents une réflexion d'ordre personnel autant que d'ordre artistique. « Raconter une bonne histoire » devient à la fois un objectif et un moyen d'interpeller les adolescents. Cette expression synthétise aussi le sentiment de satisfaction chez les artistes qui se remémorent des spectacles qui ont reçu un bon accueil de la part des adolescents. Ici, l'artiste se nourrit de l'expérience avec le public pour entretenir son dialogue personnel avec le domaine de la création théâtrale. Au sentiment de satisfaction s'apparente le sentiment de plaisir de passer un bon moment qui invite au rêve et à l'évasion ensemble mais aussi en se racontant et en se reconstituant chacun sa propre histoire. Peut-on aller jusqu'à parler d'imaginaire collectif? L'expérience qui rassemble les artistes et le public le temps d'un spectacle semble trop éphémère et les vécus trop variés pour donner naissance à un tel imaginaire. Toutefois, les artistes insistent sur l'échange d'énergie qui caractérise leur rencontre en tant que conteurs avec les spectateurs adolescents. Cette description d'ordre physique témoigne en fait d'un dialogue à la fois psychique et

physique et nous renvoie à l'idée d'expérience partagée, même si chacun la vit en rapport avec son histoire personnelle et son statut d'artiste ou de spectateur. Le spectacle, raison initiale de la rencontre, se comprend alors comme mode d'interaction entre les artistes et les spectateurs, et, selon le modèle de créativité, se positionne sur l'axe personne-milieu, ou plus précisément pour la présente recherche, artiste-milieu. On peut anticiper que la qualité de l'échange d'énergie conduira à la qualité d'évaluation du spectacle par les spectateurs adolescents et à la qualité de la stimulation qu'ils offrent à l'artiste conteur, comme le suggèrent les flèches entre personne et milieu dans le modèle de créativité. Cependant, de nombreux autres facteurs influencent la qualité de cette évaluation. J'y viendrai dans les sections suivantes qui présentent les concepts d'artiste formateur et d'artiste passeur.

Concernant les spectateurs adolescents, plusieurs artistes soulignent le besoin d'identification de ceux-ci à une problématique adolescente ou à un personnage adolescent mais reconnaissent que l'identification peut également se faire à travers les résonances de l'histoire avec l'histoire personnelle de chacun, que les personnages et la problématique soient adolescents ou non. Ce phénomène permet d'aborder une grande variété de thèmes dans la création théâtrale pour adolescents. Reliée à la fonction d'identification, l'incarnation de personnages adolescents peut être comprise comme une reconnaissance de l'existence même des adolescents et, dans ce sens, une valorisation de cette période de la vie. Par leur choix de conter une histoire où l'adolescent a le premier rôle, certains artistes cherchent à surprendre positivement des spectateurs souvent considérés par les adultes comme des êtres incomplets plutôt que des êtres à part entière.

Un spectateur adolescent peut alors sentir qu'il est reconnu comme important parce qu'il est représenté sur scène, ce qui alimente sa construction identitaire. Toutefois, les artistes se représentent la période adolescente comme étant à la fois d'une grande richesse et d'une grande complexité. L'hypersensibilité des adolescents décrite par la plupart des artistes offre une source d'inspiration mais impose respect et authenticité vis-à-vis des jeunes spectateurs. Il s'agit de les divertir aussi bien au sens de divertissement qu'au sens de diversion, c'est-à-dire qu'il faut les surprendre, les amener dans une direction inattendue. Pour y arriver, l'artiste conteur a de nombreux langages à sa disposition, de l'écriture à l'interprétation (le jeu du comédien) en passant par les modes de conception visuelle et sonore et la mise en scène. L'artiste conteur cherche à être entendu pour que l'histoire qu'il propose trouve des résonances chez les adolescents et « dépose une graine » comme dit Camille qui veut « travailler leur imaginaire ». En plus de sa qualité artistique intrinsèque, le spectacle fait preuve de réflexivité aussi bien par la langue de ses personnages que par le langage théâtral, tous deux choisis par l'artiste conteur à toutes les étapes du processus de création. Par exemple, un personnage adolescent peut refléter la représentation que s'en fait l'artiste. Il peut aussi représenter un cliché que l'artiste attaque et déconstruit. Dans tous les cas, le conte est aussi commentaire d'un artiste qui prend position.

Pour conclure je propose un poème trouvé qui offre une forme alternative de présentation du rôle d'artiste conteur à partir des mots des artistes. Ce poème est une sorte de collage textuel où les voix individuelles et collectives des artistes sont juxtaposées, c'est-à-dire que, contrairement à la discussion développée précédemment,

les paroles des artistes sont ici présentées dans un format dénué de contexte. Les remarques les plus souvent rencontrées sont en caractères gras comme si plusieurs personnes disaient la même chose en même temps pour constituer un chœur. Ce format ne cherche pas à homogénéiser les témoignages et peut contenir des points de vue contradictoires.

Le théâtre est une expérience

un coup de foudre

un échange d'énergie

Pendant le spectacle, après le spectacle

Chaque public est comme un être; on va à sa rencontre

J'aime le contact, ça me nourrit

C'est une expérience qui vaut la peine d'être vécue

C'est difficile à exprimer avec des mots

On est content d'être là, content d'être accueillis

Le théâtre, c'est pas la télé

C'est vivant, c'est live

C'est plus fort que la télé ou le cinéma

Le théâtre, c'est la vie!

La pièce est un matériau, un outil de discussion

Il faut surtout avoir une histoire à raconter

C'est le but principal

Ça fait du bien

Passer un bon moment

Trouver un rapport senti entre la scène et le public

Créer un lien, (se) faire du bien

Laisser un bon souvenir

Parce qu'on a besoin de mythes

Parce qu'on a besoin aussi de rêver

L'artiste conteur se représente le spectacle comme un événement empreint d'échanges réciproques d'énergie avec les spectateurs adolescents. Cependant, cette belle

expérience est d'autant plus chérie par l'artiste qu'il est conscient des conditions qu'elle demande pour avoir lieu. Comment peut-il participer à l'amélioration de ces conditions? C'est cette nouvelle question que je propose d'examiner dans la section suivante

IV- 2 : L'artiste formateur

Les témoignages qui ont fait émerger le rôle de l'artiste formateur pointent simultanément dans plusieurs directions. Si la grande majorité des artistes rencontrés insiste sur l'intelligence du public adolescent, la nature hétérogène non seulement du groupe adolescent mais également du public qui comprend les adultes éducateurs complexifie le rôle de l'artiste dans l'éducation théâtrale des adolescents. C'est pourquoi, il nous faut étudier en détail les implications du travail des artistes qui identifient certaines caractéristiques propres à la dimension pédagogique du travail de création pour adolescents, soit les critères des éducateurs, les contraintes qui peuvent en découler, la culture médiatique des jeunes, le besoin de former les adolescents, la responsabilité des enseignants à préparer les jeunes spectateurs, le spectacle comme outil d'apprentissage, les discussions après les spectacles, les divers moyens de former les adolescents en dehors de l'expérience du spectacle, et finalement le besoin de formation des enseignants eux-mêmes.

Des spectateurs intelligents

Le poème qui suit est presque entièrement composé de titres de pièces pour adolescents et grand public jouées en Ontario depuis quelques années. Plus ludique

qu'explicite, il joue avec une des acceptions du mot « hypocrite » dans le sens de « celui qui fait semblant » et ne doit donc pas être interprété de manière négative.

L'hypocrite libéré sur parole

Nous voulons du vrai et de l'extraordinaire
 Du réalisme fantastique
 Que ça nous parle de nous sans nous infantiliser
 Nous sommes *la Band à tout casser, la meute*
 Si *cette fille-là* ne nous comprend pas
 On va tirer sur tous les sièges vides
 Ça va être un vrai *safari de banlieue*
Une nuit blanche comme vous n'en avez jamais vu
 Bang Boy, Bang!

On veut des histoires qui nous parlent des vraies affaires
 On veut que ça bouge
 On veut se voir plus grands, plus wow!

On veut jouer aussi
 Faire *l'hypocrite* sur scène
 Trouver toutes les vérités
 Prétendre pour comprendre
 Incarner pour apprendre
 On veut (faire) du théâtre!

Libérez-nous sur parole
 Et nous vous dirons non pas ce que nous pensons
 Mais ce que nous voulons
 Nous réveillerons vos *fantômes de Canterville*
Assoiffés d'éternels recommencements
 À la recherche d'un réseau de *mondes possibles*

Les artistes m'ont presque systématiquement fait remarquer qu'ils considéraient les adolescents comme des spectateurs intelligents à qui il faut faire confiance. Voici un consensus contenant des nuances à examiner. Dans certains témoignages, l'intelligence du public adolescent se traduit par sa capacité à comprendre et apprécier la forme artistique qui leur est présentée sur scène. Dans ce cas, l'intelligence comprend la

capacité de déchiffrage des codes et la capacité d'imaginer. Dans d'autres cas, l'intelligence des spectateurs est synonyme de discernement et de sensibilité face à l'authenticité du travail de création qui leur est soumis. Dans ce sens, intelligence semble aller de paire avec une certaine intransigeance. L'intelligence des adolescents est également présentée comme un signe de maturité et d'ouverture sur divers sujets de société. La manière de faire confiance à ce type d'intelligence s'exprime, entre autres, à travers la présentation de spectacles grand public en matinée scolaire. Cette démarche existe dans les deux compagnies de théâtre observées.

Aude: On ne veut pas sous-estimer le public adolescent et leur intelligence. Ils sont parfaitement capables de suivre des pièces qu'on adresse aux adultes a priori [...] C'est ça qui est merveilleux avec ce public-là, c'est l'inattendu, la surprise, et il ne faut jamais les sous-estimer, jamais se dire que ça va être trop compliqué : « Non ça ne va pas leur plaire, non, c'est trop difficile ». (84-93) [...] C'est-ce que je disais, c'est que nous on ne sous-estime pas l'intelligence des jeunes. C'est même une remarque qu'on avait eue dans des commentaires [d'un spectacle] où un jeune a écrit : « Enfin une pièce qui ne sous-estime pas notre intelligence. On nous prend pas pour des bébés ». Et puis on va pas livrer un message directement clairement. (569-572) [...] Et puis il y a des questions, parfois, c'est impressionnant aussi. Là, on revient encore une fois à l'intelligence qu'ils ont qu'on sous-estime, ils vont parfois poser des questions pertinentes et parfois des questions plus intelligentes que le public adulte. (918-920)

Toutefois, la confiance des artistes dans l'intelligence de leur public s'accompagne de considérations morales renforcées par le caractère pédagogique de la sortie au théâtre ou de la venue du spectacle à l'école.

Un contexte pédagogique

De l'enfant au spectateur

D'abord jouer
 Puis être sérieux, travailler
 Ne plus s'amuser mais apprendre
 Les verbes frères devenus ennemis

Parfois, le divertissement pédagogique! (c'est logique ?)
 Des créations sous influences?
 Connivence entre artiste et ado

L'art qui doit, peut, (ne) veut (pas) nous enseigner...
 Comment? Pourquoi? Pour quoi? Pour qui?
 L'apprenti-spectateur s'agite
 J'aime, j'aime pas!
 C'est cool, c'est nul
 C'est compliqué
 Peut-être, parce que...
 Sincérité et préparation valent mieux que force et que rage

Un spectacle pour tous
 ...

Écouter pour mieux entendre
 Regarder pour mieux voir
 Ressentir pour être
 Vouloir... Devenir

Créer par la pensée
 Actif dans son fauteuil
 Imaginer le collectif?
 Créer pour agir
 Chercher la connexion
 Avec moi, avec nous

Créer pour créer
 Comme on respire
 Où le geste parle et les mots dansent

Je rêve donc je suis
 L'artiste parmi tant d'autres?

Une société esthétique
 Utopique

Bariolée
 Polymorphe
 Polyphone
 Polyréelle

Nous créons donc nous sommes
 Des artistes qui s'ignorent
 Encore?!

Une réalité s'impose aux artistes de théâtre qui créent des spectacles pour les adolescents, soit la présence d'adultes éducateurs, le plus souvent enseignants, mais aussi animateurs culturels et directeurs de troupes, plus indirectement les directions d'école. Afin d'alléger le texte, je n'utilise généralement que le mot « enseignant » pour faire référence à l'ensemble des éducateurs. Ce choix vient aussi du fait que les artistes ne mentionnent presque jamais les autres types d'éducateurs. Quels sont, d'après les artistes, les critères des enseignants qui achètent les spectacles? Comment ces critères sont-ils pris en compte dans le travail de création? Quelles contraintes ces critères entraînent-ils?

Critères et contraintes

De la même manière que les artistes considèrent le processus d'identification comme un élément récurrent du théâtre pour adolescents, ils reconnaissent ce critère dans le choix des enseignants qui semblent souvent donner la priorité à des problématiques adolescentes et des spectacles présentant des personnages adolescents sur scène, comme, par exemple dans les productions du Théâtre la Catapulte, *L'Hypocrite*, *Safari de banlieue*, *La Meute* ou *Cette fille-là*. Les liens avec le curriculum

d'éducation artistique ou de français sont également identifiés comme des critères importants pour les enseignants.

Les témoignages des artistes révèlent également la présence d'une censure extérieure, voire d'une autocensure par souci d'anticipation. Cette contrainte est généralement davantage associée par les artistes aux exigences des enseignants et des directions d'école qu'au public adolescent. Si, par exemple, l'absence de nudité est un critère qui ne soulève pas de débat, la censure de la part de certaines écoles des niveaux de langues entraînant sacres et anglicismes fait l'objet d'opinions plus variées parmi les artistes rencontrés. Quant aux sujets dits tabous, les artistes se félicitent de les aborder tout en reconnaissant parfois qu'ils prennent des risques d'un point de vue commercial comme l'explique Diane :

Je pense que les écoles, c'est pas toutes les écoles qui sont prêtes à recevoir un spectacle avec un thème ou des sujets abordés chocs, mettons. Il y a des écoles où c'est plus..., on parle de sexualité, et hop, non. Dans *Cette fille-là*, ils prononcent le mot « lesbienne », alors [on] a eu des questions. [...] Elle fait juste se poser la question, il se passe rien, tu sais. Ils ont la fiche technique, il y a une comédienne, puis ils demandent 'est-ce qu'on va voir deux lesbiennes s'embrasser?'. On dit 'Madame, il y a une comédienne sur la scène!'. Il y a des thèmes, *Cette fille-là*, tu vois, c'est un sujet assez délicat. Puis pour cette raison-là, il y a des écoles qui le voulaient, pour cette raison-là il y a des écoles qui le voulaient pas. [...] Il y a des écoles qui ont le problème du *bullying*, le taxage, comme on dit en français, dans leur école. Puis ils en sont conscients, ils veulent faire quelque chose. Il y a des écoles qui ont acheté le spectacle pour ça. (227-301)

Quand il s'agit d'évaluer si un sujet est acceptable dans un spectacle pour adolescents, la référence à la culture télévisuelle et cinématographique des jeunes est souvent citée pour convenir que ceux-ci voient des choses bien plus choquantes sur le petit écran ou au cinéma que sur scène. Cependant, plusieurs artistes reconnaissent aussi que l'écart entre ce qui est présentable sur un écran et ce qui est présentable sur une scène repose principalement sur le fait qu'au théâtre, l'expérience est plus directe parce qu'il existe un rapport physique immédiat entre le public et les comédiens.

Nora : Ce qu'ils voient à la télé dans les vidéo-clips, c'est tellement... C'est pire [...] sauf, qu'en même temps, il y a une différence aussi parce que sur scène c'est... c'est en personne. Le lien n'est pas le même. On peut avoir un meilleur rapport de distanciation quand on regarde la télé ou un film, tandis que là... (167-170)

Former les adolescents

Dans les témoignages des artistes, le manque de connaissance des conventions théâtrales de la part du public est apparu comme un phénomène faisant obstacle à l'expérience artistique. Selon plusieurs artistes, cette méconnaissance entraîne un manque d'intérêt pour le spectacle et parfois un manque de respect envers les artistes. Les conventions auxquelles les artistes font allusion comprennent aussi bien la connaissance des codes propres à la création que la connaissance des conventions qui entourent le spectacle, c'est-à-dire l'attitude à avoir en tant que spectateur. Louis m'explique la différence de comportement qu'il a ressentie entre des adolescents qui suivaient des cours de théâtre et d'autres adolescents qui, d'après lui, n'avaient pas été sensibilisés au travail de création.

Ben, il y a certaines écoles [...] on sait qu'en général, ils vont être capables d'apprécier, même s'ils aiment pas le sujet ou certains aspects du show, ils vont avoir la maturité pour à tout le moins recevoir le spectacle et se faire une idée après ou en discuter après. Il y a ben des ados qui arrivent, puis si c'est pas intéressant ou s'ils ont décidé qu'ils seraient trop *cool* cette journée-là pour écouter, ben, tu sais, encore dans [tel spectacle], on en voyait assis en avant qui ont parlé tout le long, mais tout le long. En fait à la fin, à la discussion, moi je leur ai parlé, j'ai souligné le fait qu'on les entendait. L'autre petite fille avec son cellulaire, ses messages texte, elle avait la face bleue puis elle s'imaginait qu'on était trop con pour le voir, tu sais. J'ai souligné le fait que ça, c'est un comportement ignorant, qui nous blesse, parce qu'on ne joue pas moins fort ou moins bien quand on joue pour des ados en matinée qu'on le fait pour le public général. J'ai senti le besoin de leur dire, parce qu'ils sont pas des cons non plus, pis ils ont bien compris. (290-301)

Besoin de préparation

Les artistes identifient plusieurs façons de pallier à ce manque de culture théâtrale. Nous venons de voir comment Louis s'adresse directement aux adolescents dans une discussion après le spectacle. Bien qu'il soit souvent difficile pour les artistes de savoir dans quelle mesure les adolescents ont été préparés par leurs enseignants avant la présentation du spectacle, c'est pourtant cette préparation que la plupart des artistes identifient comme la condition principale à la compréhension et à l'attitude respectueuse des jeunes spectateurs. Afin de participer à la préparation des spectateurs, les compagnies ont développé l'habitude de fournir des dossiers d'accompagnement faits sur mesure pour chaque spectacle. Ces dossiers peuvent être utilisés entièrement ou en

partie, avec un intérêt particulier pour la compréhension linguistique du texte de la pièce ou pour sensibiliser les élèves aux caractéristiques des différents genres théâtraux. Les personnes qui conçoivent ces dossiers d'accompagnement m'ont également expliqué qu'elles essayaient de faire des liens avec les curriculums de français ou de théâtre. Le Théâtre la Catapulte a également développé *Le guide du spectateur ado du Théâtre la Catapulte*, et même *Le guide du spectateur francophile du Théâtre la Catapulte*, pour optimiser la compréhension des conventions de la création théâtrale chez les adolescents et leur respect du rituel qui entoure le spectacle. Cependant, les objectifs des enseignants et ceux des artistes doivent rester équilibrés pour que le spectacle demeure avant tout une expérience théâtrale.

Aude : Il faut pas non plus que mon dossier soit trop pédagogique, et on n'est pas là pour faire du pédagogique, on est là pour faire de l'art avant tout, donc c'est pour ça que je me disais... j'ai mis la barre haute, puis maintenant il y a des attentes, mais bon, ça m'arrive de ne pas faire des dossiers de 30 pages et puis de rappeler aux enseignants que c'est une expérience théâtrale avant tout.

Laurence : Est-ce que dans ces dossiers d'accompagnement, tu as un passage, quelque chose pour dire « ceci est un dossier d'accompagnement... »?

Aude : Oui, mais je pense que ça vaudrait la peine de le préciser davantage, parce que ça nous est arrivé de voir des élèves arriver dans la salle de spectacle avec un papier et un crayon. Crois-le ou non, c'est ça. Parce qu'ils doivent faire une critique, ou ils ont un devoir dessus. Alors nous, à ce moment-là, c'est notre devoir de dire « posez vos crayons, appréciez ce que vous voyez, écoutez et regardez. Vous n'avez pas le temps d'écrire ». (234-259)

De son côté, Louis imagine un partenariat plus approfondi entre artistes et enseignants qui permettrait de sensibiliser les adolescents aux différents langages scéniques pour que chacun trouve un intérêt au spectacle et soit motivé à poursuivre son apprentissage.

Je pense qu'il faudrait qu'à la base il y ait beaucoup plus de contact avec le théâtre, les arts de la scène pour les écoliers, les étudiants, que ça commence à un jeune âge et à une fréquence beaucoup plus accélérée que ce qu'ils ont maintenant. [...] J'étais animateur pédagogue pour un spectacle l'année passée. Au lieu d'envoyer simplement un cahier pédagogique, envoyer une équipe pédagogique; encore faut-il que les professeurs soient d'accord, les accueillent comme il se doit. Mais, commencer à parler théâtre, à faire du théâtre.

Laurence : Que ça rentre aussi dans les murs de l'école.

Louis : Oui. Tout à fait. Il faut qu'il y ait quelqu'un là qui prépare le terrain. Mais, sur des choses spécifiques, leur montrer certains aspects de la dramaturgie, certaines finesses de mise en scène. Pour d'autres, ça va être l'éclairage, tu sais, les petits techno, ou les gros *tough* en arrière qui aiment ça, qui ont besoin de bouger, de monter des échelles, des escabeaux, ben, « OK, on va faire l'éclairage, voici qu'est-ce qu'il y a dans un éclairage de théâtre? Savez-vous qu'on peut faire changer la couleur d'un costume avec l'éclairage, la couleur d'un décor? Ben, écoutez, ça dépend, ça prend des choses ». Ben là, mettons ce jeune-là, lui, il va voir la prochaine pièce à La Nouvelle Scène, juste parce qu'il veut voir l'éclairage, ce sera déjà ça. Au moins il va porter son attention sur le spectacle, sur un des langages scéniques. Peut-être qu'à partir de celui-là, il va déchiffrer la pièce à sa façon, il va finir par embarquer dans l'histoire. Mais il faut les intéresser aux multiples facettes de cet art-là. J'en dirais autant pour la danse, autant pour la poésie.

Il faut qu'on y travaille, et qu'on apprenne à reconnaître les rouages, les finesses d'un art, pour ensuite pouvoir l'apprécier. (412-424)

Pour plusieurs artistes, le manque de respect des adolescents vient de leur manque de préparation et implique la responsabilité des enseignants qui n'offrent pas toujours un modèle de valorisation de l'expérience artistique. Selon plusieurs artistes, l'attitude même des enseignants et des adultes de l'école influence les représentations que les adolescents peuvent se faire de la création théâtrale. Les artistes considèrent que si leur arrivée dans une école a été précédée d'une préparation des élèves, ceux-ci seront plus ouverts à recevoir le spectacle avec attention et respect sur leur « territoire ». Ils comptent sur les enseignants pour prévenir leurs élèves des éléments du rituel qui accompagne le spectacle.

Sasha : Puis, juste en général, tu vois vraiment une grosse différence quand les profs sont impliqués puis sont excités qu'on est là, sont contents qu'on est là. Les étudiants sont beaucoup ouverts à faire, « ah, ben ça doit être important, on va donner l'attention ». Tandis qu'il y a des profs qui sont vraiment pas impliqués. Puis, c'est triste à dire, mais y a des fois des profs qui sont contents parce qu'ils peuvent juste s'asseoir puis ils ont une pause eux-mêmes, puis c'était notre *job* d'enseigner à leurs petits. Je veux dire, je généralise un peu mais c'est ... l'attitude des profs face à nous peut changer l'attitude des enfants face à nous. (633-640)

Aude m'a donné quelques exemples de préparation qui auraient permis d'éviter une expérience de spectacle difficile.

Alors, c'est un petit peu les bonnes manières entre guillemets du bon spectateur, tu dois enlever ton chapeau, tu dois respecter les comédiens qui sont humains comme toi. Tu dois pas déballer des petits bonbons--

Laurence : Ne pas bailler au premier rang--

Aude: Ne pas écouter ta musique. Des choses simples, mais on a l'impression parfois que les profs ne pensent pas à ces choses simples. Si ce groupe-là avait eu avant cette préparation, peut-être qu'il y aurait eu un plus grand respect de ce qui se passait sur scène. (803-810)

Par ailleurs, plusieurs artistes remarquent que le fait de se déplacer pour aller voir un spectacle dans un centre théâtral est une expérience qui contribue à la formation théâtrale des adolescents. En effet, lors de matinées scolaires à La Nouvelle Scène, j'ai pu observer, en tant que bénévole, la mobilisation des membres de la compagnie de théâtre et du personnel du centre de théâtre avant, pendant et après le spectacle. Les adolescents sont à la fois accueillis et encadrés pour assurer que l'expérience contribue le mieux possible à leur éducation théâtrale. Ils peuvent alors s'installer confortablement dans les fauteuils rouges d'une salle de spectacle professionnelle.

Le spectacle

Le spectacle lui-même est décrit comme un outil d'apprentissage puisque c'est une expérience qui met les adolescents en contact avec les différents langages scéniques et les genres théâtraux. Plusieurs artistes expriment leur souci de rendre le spectacle accessible aux adolescents, notamment en évitant de rendre la forme théâtrale trop chargée de codes.

Laurence : Un théâtre idéal pour adolescent, comment est-ce que tu verrais ça?

Eric : Sans prétention, professionnel, mais sans prétention. C'est vrai, parce que souvent je crois, c'est que l'adolescent ne va pas aimer le côté théâtral. Ce n'est pas beau, c'est quoi ça ? c'est drôle...

Laurence : Est-ce que c'est parce qu'ils n'aiment pas ça?

Eric : Ils ne comprennent pas. De là vient le besoin d'éduquer, mais le public ado n'est pas là assez longtemps.

Laurence : Tu vas me dire si j'interprète, mais est-ce que ça veut dire qu'ils préfèrent un théâtre plus réaliste?

Eric : Je pense que oui, quand même avec des touches théâtrales. Mais on l'a vu dans *L'Hypocrite*, dès qu'il y avait quelque chose de théâtral, souvent ils ne le comprenaient pas. Sur tout ce qu'il y avait de théâtral, il y avait des questions par rapport à ça par après.

Laurence : [...] Comment on gère et le fait qu'il faut qu'on les accroche, et les pousser vers le haut?

Eric : Je crois que *L'Hypocrite* c'était bien pour ça. C'était juste bien dosé et une fois expliqué, une fois le symbolisme expliqué, ça devenait clair. C'était, je crois que [la metteuse en scène] a très bien dosé le côté théâtral dans ce texte-là, parce qu'il n'y en avait pas comme elle le dit, c'était très naturel comme texte, elle en a rajouté juste un peu. En même temps la pièce a accroché, mais il y avait juste assez de théâtralisation, d'éducation, pour pousser à réfléchir un peu, se demander, se dire c'est intéressant ou non c'était trop. (517-542)

De son côté, le format du spectacle *Libérés sur parole* est marqué par l'absence de décors et de régie, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de jeux d'éclairages ou de sonorisation.

L'absence de décors ouvre alors sur une lecture de l'espace scénique qui est déterminé par les comédiens eux-mêmes et quelques accessoires.

Julie : On aime créer des images dans notre tête. Je pense que c'est pour ça qu'on lit des livres. Donc, quand on arrive avec le strict minimum pour faire du théâtre, c'est la même chose. On laisse au public le soin de se créer les images dans sa tête, et souvent c'est un commentaire qui revient : « J'aime ça, le fait que la scène soit dépouillée, parce que ça m'a permis de m'imaginer puis je voyais les choses dans ma tête ». (292-296)

La réutilisation d'un accessoire, comme, par exemple, un foulard, d'une pièce à l'autre enseigne aux spectateurs que les objets se définissent par la fonction que les personnages leur attribuent. La succession de quatre courtes pièces permet aux adolescents de voir les comédiens se transformer en plusieurs personnages à l'aide d'un déplacement, d'un accessoire ou d'un simple changement d'expression.

En plus de la dimension artistique, certains artistes remarquent que le spectacle contient une dimension linguistique à ne pas négliger. Plusieurs d'entre eux décrivent notamment les publics francophiles des programmes d'immersion comme étant particulièrement concentrés sur la compréhension du texte, ce qui aurait tendance à en faire des spectateurs parfois plus calmes et attentifs. Certains comédiens reconnaissent adapter leur jeu ou leur débit pour aider la compréhension des spectateurs tandis que d'autres tiennent à garder intacte la forme artistique de départ.

Discussion après le spectacle

Les codes utilisés peuvent être expliqués après les spectacles lors de discussions où les comédiens, et parfois les auteurs ou les metteurs en scène, plus rarement les concepteurs, répondent aux questions des spectateurs. Par exemple, c'est l'occasion pour les adolescents d'apprendre que l'isolement du personnage de Braidie, l'adolescente de *Cette fille-là*, est exprimé par un ensemble de planches qui forment une sorte d'île évoquant du même coup celle de Victoria où se situe l'histoire. Seule une planche dépasse et offre une porte de sortie que la comédienne utilise à la fin. Toujours dans *Cette fille-là*, le personnage de la mère est évoqué par un cercle installé sur le côté de la scène. Les éclairages, qui correspondent à des périodes ou des lieux, indiquent le changement de chronologie. Les exemples sont nombreux dans les divers spectacles et peuvent être abordés soit en répondant aux questions des adolescents intrigués, soit en offrant spontanément une explication. Lors des représentations dans un centre de théâtre, un animateur se charge de répartir la parole et intègre ce type d'informations afin de conscientiser les adolescents au travail que représente la création et la présentation d'un spectacle. Pendant les tournées, les comédiens sont le plus souvent responsables de la discussion, ce qui confirme leur rôle de formateurs.

Camille: Parce qu'avec les périodes de questions, quand on leur explique, quand on a le temps là, ils font « oh! », y a des lumières qui s'allument là. Ils ont vu des trucs mais ils savaient pas comment les interpréter. Puis là quand on leur explique le fonctionnement ou la convention, ou qu'on parle des ces 2 ou 3 niveaux qu'on est allé chercher dans le processus de travail, ils sont pas cons, ils comprennent, mais à prime abord ils sont pas capables de les détecter comme ça puis de les expliquer c'est qui est quelque part normal à c't âge-là. (p. 24)

Ateliers et cours

En dehors des spectacles, certains des artistes rencontrés interviennent comme formateurs dans divers contextes comme des ateliers ou des résidences dans les écoles, des stages au centre de théâtre La Nouvelle Scène, des cours au niveau collégial et universitaire, des ateliers pendant le Festival Théâtre Action de théâtre en milieu scolaire ou même des leçons particulières. Non seulement les artistes agissent comme experts mais ils sont conscients que leur statut d'artistes professionnels crée une certaine émulation chez les adolescents qui les reconnaissent comme des modèles professionnels. De plus, les ateliers dispensés dans le cadre du festival TA permettent aux adolescents de se familiariser avec une diversité de fonctions qu'ils ne connaissent pas toujours comme, par exemple, la régie, la conception sonore, le maquillage, la conception scénographique, la création de marionnettes ou de masques. Il faut préciser que le festival et ses ateliers sont ouverts à tous les élèves inscrits, que leur école présente un spectacle ou non. Nora décrit l'intérêt d'apprendre auprès de professionnels et se souvient de sa propre expérience:

Moi, mes professeurs, c'est des gens qui sont actifs dans le milieu. C'est pas des pédagogues qui ont été formés pour enseigner l'éclairage, c'est des éclairagistes qui des fois annulent des cours parce qu'ils ont des montages à faire, parce qu'ils ont des premières. Et ils sont actifs dans le milieu, donc ils sont au fait des dernières technologies, des derniers choix, de ce qui se fait à ce moment-là. Donc c'est un peu la même chose qu'on peut faire au festival, sans être dans la même échelle, parce que c'est quand même des activités parascolaires ou complémentaires du curriculum. Moi, j'aurais adoré avoir ce festival-là à cet âge-là.

Dans certains cas, l'atelier qui accompagne un spectacle comme *Libérés sur parole* peut compenser en partie l'absence de cours de théâtre. Julie : « Donc ça devient intéressant quand c'est des comédiens professionnels qui débarquent en ville, ben ils [les enseignants] en profitent. » (215-216)

Les artistes forment les adolescents comme créateurs et comme spectateurs par l'entremise des spectacles et des formations dont nous venons de voir quelques exemples. Ainsi, ils participent à l'éducation théâtrale des adolescents qu'ils rencontrent, que ces derniers suivent ou non des cours de théâtre à l'école. Au-delà de la dimension scolaire, les artistes se voient comme des modèles professionnels pour les adolescents intéressés par la création théâtrale. De manière plus globale, ils reconnaissent leur ambition de former des spectateurs qui développent une sensibilité à la création artistique et un sens critique avisé, c'est-à-dire des personnes qui accordent une valeur à l'art tout au long de leur vie. Cependant, ces résultats à long terme ne sont pas garantis et, selon eux, les adolescents ne voient pas assez de spectacles pour développer une culture théâtrale satisfaisante. Le témoignage d'Aude contient certaines de ces considérations.

Il y a toute une réflexion et tout un cheminement après, et peut-être qu'ils vont en reparler trois jours après avec leur ami dans la cour d'école, ou en classe avec le prof. Et peut-être que là ils vont avoir compris des choses et se dire : « ah, ben oui, finalement, j'ai bien aimé ça ». Ou alors ils vont dire « ben non, finalement, j'ai pas aimé ça ». Alors, ça aussi, c'est toujours des facteurs incontrôlables pour nous. Mais, même aussi comme spectateur adulte on ressent ça. Parfois on va pas être capable sur le moment même de

dire « j'ai aimé » ou « pas aimé ». (695-701) [...] c'est un apprentissage que tu veux que tes élèves fassent, d'être capable d'avoir une opinion et une réflexion et de dire justement pourquoi, parce que les jeunes là, c'est « j'aime pas, c'est tout ». Faut creuser. Puis le théâtre c'est un véhicule, c'est une façon de provoquer ou pas le débat. (717-720)

La création théâtrale pour adolescents est confrontée aux conditions et aux impératifs de l'interlocuteur que représente l'enseignant. À travers le comportement des jeunes spectateurs et la difficulté de certains d'entre eux à comprendre les codes contenus dans les spectacles, un sentiment de vulnérabilité chez les artistes a émergé de leurs discours dans le sens où ils considèrent que la réussite de la rencontre dépend en partie du travail fait au préalable par les enseignants. La prochaine partie revient sur l'idée de collaboration entre artistes et enseignants et y apporte des nuances.

Former les enseignants

En plus de se représenter le public adolescent comme exigeant et réactif, les artistes associent la qualité d'écoute des adolescents à la qualité de la préparation que ceux-ci ont pu recevoir avant le spectacle. Si les enseignants ont des attentes précises en termes de moralité et de pédagogie, les artistes, de leur côté, expriment un besoin de collaboration de la part des enseignants. Bien que certains artistes mentionnent principalement le danger qui consiste à sous-investir dans la préparation des élèves spectateurs, plusieurs d'entre eux considèrent la situation de manière plus globale et constatent la très grande diversité des niveaux d'expertise des enseignants. Il faudrait donc chercher encore plus en amont dans le système d'éducation pour identifier les

facteurs qui participent à la (re)connaissance de la création théâtrale pour adolescents et au bon déroulement de l'expérience théâtrale que représente le spectacle. Dans quelle mesure les artistes peuvent-ils contribuer à la formation des enseignants? Nous avons vu que les compagnies proposent des dossiers d'accompagnement qui fournissent, d'une part, des informations sur la compagnie, les artistes, le genre théâtral, le concept du spectacle pour *Libérés sur parole*, le fait divers qui a inspiré l'histoire pour *Cette fille-là*, et, d'autre part, des activités de discussion et de compréhension linguistique. Les enseignants utilisent-ils ces dossiers pour eux-mêmes et les partagent-ils avec leurs élèves? Encore une fois, les artistes alternent entre doute et optimisme.

Lors du festival TA de théâtre en milieu scolaire 2008 auquel j'ai participé comme bénévole, j'ai eu l'occasion de participer à un atelier réservé aux enseignants portant sur les étapes du travail de création d'un spectacle. L'expertise des participants et les ressources théoriques et pratiques à leur portée étaient d'une très grande diversité. En dehors du festival, l'organisme Théâtre Action a mis en place un partenariat avec le ministère de l'Éducation et Patrimoine Canada pour contribuer à la formation des enseignants à travers la province. Pour sa part, l'organisme de diffusion Contact Ontarien fait également preuve d'initiative en matière de formation des enseignants par les professionnels du milieu théâtral.

Aude: Moi, je dois faire un atelier justement, à Contact Ontarien, sur l'encadrement des élèves autour du spectacle et je pense que le message que j'ai envie d'envoyer aux enseignants c'est que « vos élèves ont le droit de ne pas aimer ». On l'oublie ça, ils ont le droit juste aussi de s'amuser, de vivre l'expérience, et s'ils l'aiment pas, c'est leur droit.

Faut pas rendre ça comme une contrainte pour le jeune. (703-707) [...] Peut-être que dans mon atelier, il y en a qui auront déjà eu l'expérience de faire des activités de préparation. Puis il y en a qui vont venir et qui auront jamais fait ça. Mais moi je porterai plus le chapeau, c'est sûr, de l'artiste, dire « voilà l'importance, pourquoi est-ce que vous devez encadrer ces jeunes » (739-742) [...] Puis c'est dans la continuité de l'atelier que j'avais donné il y a trois ans. C'était moi qui avais fait l'atelier qui... qui était plus dirigé pour les artistes, comment rédiger un dossier d'accompagnement pour les enseignants, et cette fois, Réseau Ontario voudrait que je réutilise le document que j'ai créé pour les profs et leur dire : « Vous avez un document que les artistes font. Comment vous devez l'utiliser? Qu'est-ce qui est important? » Et ceux qui ont le temps de le faire, ceux qui n'ont pas le temps de le faire, mais faire un minimum pour que l'expérience soit agréable aussi bien pour le jeune que pour l'artiste.

Laurence : Pour maximiser l'expérience.

Aude : Il y a rien de pire aussi pour un artiste d'avoir un public qui arrive, qui sait même pas ce qu'il va voir. On arrivait dans des écoles : « Ah oui, vous êtes qui vous? » Ils ne savaient même pas qu'un spectacle allait venir dans l'école. C'est la réalité qu'on vit comme artistes. (745-761)

Par ailleurs, le roulement du personnel enseignant apporte un défi supplémentaire à la mise en place d'un partenariat, ou du moins d'un dialogue, entre les écoles et les compagnies. Nous venons de voir les besoins identifiés par les artistes en matière de formation des enseignants et quelques-unes des initiatives par lesquelles le milieu théâtral tente d'y répondre.

Discussion : L'artiste formateur

Le rôle d'artiste formateur qui a émergé des discours des participants contient les conditions, les enjeux et les actions propres à leur expérience de création. Les représentations des artistes sont fortement imprégnées de leur pratique et les anecdotes illustrent leurs arguments. À leur tour, ces représentations guident et influencent le travail de création. En effet, les artistes développent diverses stratégies pour optimiser l'éducation théâtrale des adolescents dans le cadre d'une expérience qu'ils souhaitent avant tout artistique. Pour se faire, la collaboration des enseignants s'avère indispensable. L'artiste apparaît alors comme un partenaire éducatif de fait même s'il n'est pas forcément reconnu en tant que tel. Il se fait formateur ponctuel en complément d'une éducation continue en milieu scolaire ou parascolaire, ou en remplacement partiel d'une éducation non dispensée dans certaines écoles. Si je me reporte au modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999), le travail de création de l'artiste formateur peut être analysé de la manière suivante.

Sur l'axe artiste-domaine, le questionnement principal de l'artiste formateur consiste à trouver et à exploiter des codes non seulement fidèles à sa vision artistique mais accessibles et pertinents dans leur présentation aux spectateurs adolescents. Les représentations qu'il se fait de la nature des adolescents et de leurs préoccupations existentielles, voire les souvenirs de sa propre adolescence, nourrissent son expérience de création. Concernant le rapport entre l'artiste et le public hétérogène, la situation est d'une grande complexité puisqu'elle comprend les critères et les enjeux pédagogiques des enseignants, la capacité de compréhension des codes par les spectateurs adolescents,

les goûts personnels de ces derniers, les conditions physiques de la rencontre entre les artistes et le public et le degré de valorisation et de connaissance de la création théâtrale par les enseignants et le système éducatif. Il existe donc de nombreux filtres que l'artiste formateur doit prendre en compte dans son expérience de création. Quant à l'axe milieu-domaine, ou plus précisément, public-crédation théâtrale, il apparaît dans le cas présent à plusieurs moments selon les témoignages des artistes qui voient le travail de préparation avant le spectacle comme une conscientisation des adolescents au travail de création et l'occasion de créer des outils de compréhension et même des attentes chez les jeunes spectateurs. Si au contraire les adolescents ne vivent pas ce phénomène de familiarisation et d'anticipation, leur réception du spectacle est, sinon compromise, moins satisfaisante. Les jeunes spectateurs seraient alors, d'une part, moins à même d'évaluer la création selon des critères artistiques et, d'autre part, moins enclins à valoriser l'expérience artistique en général. Le deuxième temps d'évaluation de la création par le public est le moment même de l'événement qui comprend le spectacle et la discussion qui suit. Une phase ultérieure d'évaluation se situerait dans un avenir à plus ou moins long terme au gré des expériences des adolescents.

L'artiste formateur semble donc identifier un double défi qui consiste à confondre produit et processus puisque le spectacle est à la fois une expérience artistique en soi et un outil d'apprentissage du domaine de la création théâtrale. De plus, il a le sentiment que son succès dépend en partie de la collaboration d'enseignants dont la disponibilité et l'expertise sont très variables. L'artiste formateur souhaiterait, d'une part, que les adolescents voient plus souvent des spectacles et à partir d'un plus jeune

âge et, d'autre part, qu'ils soient mieux préparés avant de voir les spectacles. En plus, du spectacle, l'artiste formateur intervient dans l'éducation théâtrale des adolescents et des enseignants lors d'ateliers et de résidences, agissant de fait comme un éducateur à part entière et un modèle professionnel.

IV- 3 : L'artiste passeur

Qui je suis

J'aimerais soumettre un poème trouvé avant même d'explorer l'interprétation des résultats pour donner aux mots/voix une résonance particulière, comme les premières répliques d'un spectacle qui commence ou les premières notes d'un concert. Appréciez l'expérience et donnez-vous le temps d'écouter ce que ces déclarations vous inspirent avant de continuer.

C'est quoi pour toi être franco-ontarien?

*C'est d'être bilingue
C'est d'être capable de m'intégrer un peu partout
C'est un choix
Ce serait plus simple d'être anglophone
C'est aussi simple que parler français en Ontario
C'est parler, jouer, travailler en français
C'est être un Canadien qui parle français
C'est pouvoir m'exprimer dans ma langue natale dans ma province natale
C'est faire partie d'une communauté*

Ce poème trouvé me permet de rapporter des extraits de témoignages sur un sujet parfois délicat à traiter dans le milieu théâtral de langue française en Ontario, en partie en raison des liens entre le milieu théâtral et la communauté franco-ontarienne dont nous allons

explorer les nuances. Ici encore, le poème fait office de chœur polyphonique plutôt que de consensus.

Comme nous l'avons vu au chapitre II, les enseignants, en tant que membres du personnel des écoles de langue française en milieu minoritaire, sont désormais identifiés comme des passeurs culturels. Nous avons également pu apprécier les liens que l'expression artistique, notamment le domaine théâtral, entretient avec la culture dans le contexte franco-ontarien. Dans ces conditions, et étant donné l'autoreprésentation de l'artiste formateur que nous venons d'examiner, les artistes de théâtre peuvent à leur tour être considérés comme des passeurs culturels dans le cadre de l'éducation théâtrale des adolescents. Le rôle d'artiste passeur appelle cependant à préciser, à partir des représentations des artistes, la place de l'art dans la culture et la dimension linguistique de l'identité franco-ontarienne. C'est pourquoi j'ai regroupé les phénomènes en deux parties, soit la culture locale-mondiale et l'identité linguistique. La culture locale-mondiale présente les compagnies comme des repères, les spectacles comme des événements et les artistes comme des modèles de la culture franco-ontarienne. Cependant les artistes se représentent aussi leur statut et leur art comme débordant les frontières de l'Ontario français. La partie sur l'identité linguistique souligne les liens entre la langue et la culture identifiés par les artistes qui accordent au théâtre le pouvoir de contribuer à la survie de la langue en Ontario français malgré les rapports de qualité inégale qu'elle entretient avec les adolescents.

La culture locale-mondiale

Compagnie repère

Comme dit Agathe, « chaque compagnie doit avoir son identité pour marquer l'imaginaire de la communauté » (146). De fait, les quatre compagnies résidentes du centre de théâtre La Nouvelle Scène à Ottawa partagent cette logique. Par exemple, le Théâtre du Trillium est spécialisé dans l'art de la mise en scène d'auteurs de diverses origines. Le Théâtre La vieille 17 a construit sa réputation grâce à des spectacles pour enfants et des créations d'auteurs franco-ontariens reconnus. Vox Théâtre se consacre au travail de la voix et s'adresse aux enfants depuis plusieurs années. Finalement, le Théâtre la Catapulte met l'accent sur le travail dramaturgique d'auteurs franco-ontariens et la création pour le public adolescent. Besoin d'identité donc, et besoin d'une maison. Le lieu même où ces quatre compagnies présentent leurs spectacles est né d'un besoin d'avoir un chez-soi francophone et constitue depuis 1999 un repère de la culture franco-ontarienne comme je l'ai déjà précisé dans le Chapitre I et comme l'explique ici Agathe :

Agathe : Parce que avant La Nouvelle Scène, avoir des gens qui nous suivent, c'était pas acquis d'avance au début des années quatre-vingt. On jouait, on était tous des théâtres itinérants [...] on s'était dit « là, il est temps qu'on s'implante dans la communauté avec notre salle à nous, nos productions, pour montrer nos réalisations ». Puis ç'a été un long processus. Ç'a pris dix ans de lourd travail. Puis ça aussi c'était... Nos carrières, si on n'avait pas bâti cette salle-là, auraient été très différentes, je pense. On aurait continué. Je veux dire là, je pense les théâtres se sont... ont vraiment fait des liens avec la communauté qui existaient pas avant 1990. Cette salle-ci aurait pas pu se réaliser sans la communauté.

Laurence : Dans quel sens?

Agathe : Dans le sens que pour avoir les appuis financiers, il fallait qu'on fasse la démonstration par quatre que la communauté était derrière nous.

Laurence : Et elle était là.

Agathe : Que c'était pas juste une utopie de quelques artistes, sinon, les millions...

Laurence : Donc la communauté a soutenu le projet?

Agathe : Elle a suivi, dans la foulée aussi peut-être de Montfort. (534-563)

Agathe associe le projet de La Nouvelle Scène à la bataille historique menée par la communauté franco-ontarienne pour garder l'hôpital Montfort d'Ottawa où les services sont fournis en français. La Nouvelle Scène est pour Agathe et plusieurs autres artistes un des lieux emblématiques de la culture francophone à Ottawa. C'est également le cas du Théâtre du Nouvel Ontario qui a obtenu une salle permanente en 1997, à l'époque où Sylvie Dufour était directrice artistique (avant de devenir directrice artistique du Théâtre du Trillium). Elle se souvient : « Pendant mon passage à Sudbury, on a quand même créé la première salle de spectacle propre à un théâtre franco-ontarien. On a relevé de gros défis » (81).

En plus d'accueillir le grand public au centre de théâtre, les compagnies développent leur réputation auprès du public adolescent à travers la province grâce aux spectacles qu'elles font tourner dans les écoles. Ainsi le travail des artistes s'inscrit dans la culture franco-ontarienne et la constitue à travers plusieurs types de repères : sous la forme très concrète de bâtiments, sous la forme d'échanges humains pendant et après les

spectacles, au cours des ateliers et des festivals, sous la forme écrite des œuvres dramaturgiques et de manière plus insaisissable dans l’imaginaire de la communauté en tant qu’exemple historique de lutte collective et en tant qu’exemple permanent d’inventivité et de détermination.

Spectacle événement

Aux yeux de plusieurs artistes, le spectacle fait parfois office d’événement culturel dans des villages reculés où le spectacle pour adolescents peut aller jusqu’à devenir un spectacle grand public comme dans les souvenirs de Julie:

Ben c’est sûr que quand on va dans le Nord, Hearst, Kapuskasing, Sudbury, non même pas Sudbury, les plus petits villages, le public est beaucoup plus chaleureux. Ils sont contents d’avoir des artistes qui débarquent en ville, parce qu’ils ont moins accès à la culture, c’est moins accessible. Donc c’est un événement, puis ils sont beaucoup plus attentifs, intéressés. On se sent très valorisé. Par contre, quand on va à Toronto, là c’est autre chose. C’est plus froid, ça ne leur parle pas nécessairement. (264-269)

Karine se souvient de l’accueil chaleureux du spectacle dans une école d’immersion et de l’intérêt des adultes de l’école et du village :

Karine: En tout cas, cette école-là, c’était génial. J’arrive dans le gymnase, ils avaient commencé à placer la salle d’une certaine façon, pis j’étais comme : « Je préférerais qu’on joue de l’autre sens, idéalement on serait de l’autre sens à cause des lumières, pis des portes, pis toute ça ». « Pas de problème », j’ai l’équipe de basket-ball anglophone qui rentre, ils ont tout changé ma salle de bord, ça a pris dix minutes, tu sais. Le directeur, il est là, il se présente, il commence à me parler, tu sais, il dit « je suis vraiment désolé, je parle pas en français pis je comprends pas »; je commence à parler

en anglais, j'ai pas le choix, pis je communique avec lui, tu sais. Le directeur est venu voir le show, il comprend pas un mot, pas un mot de français. Déjà là, j'ai fait comme, « c'est bon ça », tu sais, et pis toute la communauté francophone a été invitée à venir voir le show.

Laurence : OK.

Karine: Fait que tu avais les petites grand-mères qui arrivaient, pis, c'était vraiment un évènement francophone [...]

Laurence : Donc là, ça prend des allures d'évènement...

Karine: Oui, on arrive là, pis, « voyons », tu sais, comme. C'est gros là, nous autres, on n'est pas habitués à ça. D'habitude faut tout faire tout seul, presque, des fois faut se battre pour avoir nos élèves pour qu'ils viennent nous aider à vider le camion. C'était vraiment un évènement francophone. Pis c'est rare.

Laurence : En plus, tu me dis quand même dans une école d'immersion, pas dans une école francophone.

Karine: Non, c'était une des plus belles écoles, le plus bel accueil qu'on a eu. On leur demandait n'importe quoi, « oui, pas de problème, on va vous faire ça ». Les jeunes, là, ils voulaient, pis ils s'essayaient, des fois ils cherchaient leurs mots, mais on dirait que c'était une satisfaction. Ils nous ont aidé à faire un montage, pendant une heure et demi, ils ont tout écouté en français. C'était comme, « yes! on a été capable », tu sais. (441-467)

Cette anecdote confirme que l'implication des adultes peut avoir une influence positive sur l'accueil des artistes. Cependant, son caractère exceptionnel rappelle que les conditions sont rarement aussi optimales au moment de présenter un spectacle aux adolescents. Par ailleurs, ce témoignage apporte une résonance supplémentaire au rôle

d'artiste passeur puisqu'il dépasse le contexte de la communauté francophone et participe au rayonnement de la langue française auprès des jeunes francophiles aussi.

Modèle culturel et artiste indépendant

Les représentations que les artistes se font de la création théâtrale en français fournissent des informations aussi bien sur celle-ci que sur la façon dont les artistes se positionnent eux-mêmes par rapport au théâtre et à la communauté franco-ontarienne. Une certaine dissonance traverse le discours de plusieurs artistes et renvoie à la complexité des liens entre création artistique et culture aussi bien qu'à la complexité de l'identité culturelle franco-ontarienne des personnes et des groupes rencontrés. Aucun des artistes qui se reconnaissent comme franco-ontariens ne remet en question son sentiment d'appartenance à sa communauté culturelle. Ceux-ci se définissent même comme des membres représentatifs de leur communauté dans le sens où ils travaillent en français et fournissent aux autres membres de la communauté des expériences artistiques en français. Ce sentiment d'appartenance à la fois professionnelle et culturelle s'exprime cependant en contraste, parfois en opposition nette, avec l'image d'un théâtre identitaire associé à une période historique révolue. L'artiste passeur se définit à la fois comme un modèle culturel et comme un artiste indépendant. Cette apparente dissonance est apparue surtout quand je demandais aux artistes si le fait de voir du théâtre en français pouvait contribuer à la construction d'une identité franco-ontarienne chez les spectateurs adolescents. Dépendamment de leur propre représentation de l'identité franco-ontarienne (pratique linguistique ou héritage ethnoculturel), les personnes marquaient une distance plus ou moins grande entre la création artistique et la construction d'une identité

culturelle. Nous avons pourtant vu que le spectacle est reconnu par plusieurs artistes comme un événement culturel et que le théâtre est défini comme un élément incontournable de la culture franco-ontarienne. Il semble alors que, par sa nature artistique, la création théâtrale franco-ontarienne soit irrémédiablement perçue à la fois de manière patrimoniale, comme un objet porteur d'héritage, et de manière relationnelle, comme un rapport au monde. Ainsi, Diane tient à préciser que l'expérience artistique fournie par le spectacle peut contribuer à la construction d'une identité franco-ontarienne chez les adolescents sans pour autant que le spectacle soit de nature identitaire comme c'était le cas dans les années soixante-dix :

Laurence : Est-ce que tu penses que voir ces spectacles en français qui viennent dans les écoles, dans les villages un peu plus reculés, est-ce que tu penses que ça peut être une sorte de moteur de cette fierté de parler français? Est-ce que ça contribue à une identité franco-ontarienne?

Diane : Je sais pas si ça contribue à une identité, ce n'est pas des spectacles identitaires qu'on fait. On fait juste des spectacles en français. Mais je crois que le fait de montrer aux gens que ça existe. Il y en a du théâtre en français, ça se peut des spectacles en français, ça se peut un artiste francophone.

Laurence : Ça, déjà en soi, c'est dire que...?

Diane : J'espère que ça contribue à une espèce d'éveil, je sais pas. (393-402)

De son côté Jean m'affirme qu'il n'est « pas du tout dans le discours identitaire » (722) et Éric m'explique : « On a dépassé le moment où on faisait du théâtre identitaire, où on s'identifiait toujours, c'est passé. » (388). Ces remarques ne doivent pas laisser penser que Jean ou Éric ne sont pas de fiers représentants de la culture franco-

ontarienne, au contraire, ils sont tous les deux très engagés dans l'éducation artistique et culturelle des adolescents et admettent qu'ils peuvent être reconnus par ces derniers comme des modèles d'une culture franco-ontarienne contemporaine. Aude fait des liens entre le discours éducatif et une anecdote qui confirme le rôle de modèle culturel de l'artiste de théâtre :

Laurence : Penses-tu que les artistes, les techniciens, les professionnels de théâtre, dans les productions franco-ontariennes, peuvent en quelque sorte être des modèles pour les adolescents? D'un point de vue culturel aussi, par rapport à l'idée de la francophonie en Ontario?

Aude : Oui, puis c'est passé dans les programmes scolaires, sur l'aspect linguistique et l'identification, l'identité franco-ontarienne. Puis les enseignants doivent justement exposer les jeunes, leur montrer des modèles de réussite pour leur identité, pour se construire une confiance et une identité. Donc on a notre rôle aussi à jouer là-dedans. [...] Mais souvent, justement, c'est dans la discussion que l'artiste va pouvoir dire «ben, oui, moi, cette formation-là, ça m'a amené à faire ça, ça et ça». Donc c'est un peu un message pour eux de dire «vous êtes capables aussi». (924-942)

Aude se souvient de l'émoi qu'avait causé le passage d'un spectacle dans l'ancienne école d'une des comédiennes qui fait également carrière en télévision :

Aude : Elle est retournée dans son école secondaire [...], donc pour eux, c'était tout un événement, et puis c'était une fierté pour la directrice, pour les enseignants [de cette comédienne], puis ça leur montrait que si tu étudies, si tu crois en toi, si tu crois en ta langue, tu peux.

Laurence : Donc, là ils ont dû poser des questions, «qu'est-ce que tu as fait comme études? »

Aude: Oui, donc, c'est aussi ça. C'est des exemples de réussite, beaucoup d'artistes qui ont eu une formation universitaire, alors c'est pour montrer aussi aux jeunes... où ça peut mener les études, puis ce que tu peux faire avec une formation universitaire ou autre. (945-954)

Les artistes eux-mêmes remarquent que le désir de devenir artiste professionnel les a motivés dans leurs études, que ce soit pour ne pas décrocher à l'école secondaire ou pour continuer les études postsecondaires au niveau collégial, universitaire ou dans un conservatoire. En plus d'être un facteur d'identité culturelle, l'expérience théâtrale est donc pour les artistes un facteur majeur de leur identité en général. De plus, si plusieurs artistes se reconnaissent ou reconnaissent leurs confrères et consœurs comme des modèles culturels, j'ai souhaité utiliser l'expression de passeur en raison de la dimension de partage et de dialogue qui transparaît dans les entrevues et les événements que j'ai pu observer. Ces modèles ne sont pas des figures lointaines. Ils sont présents et accessibles aux adolescents. Selon leur carrière, ils sont des éléments du domaine théâtral, pour reprendre le concept du modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999), en tant que figures et/ou des formateurs qui exposent les adolescents à la création théâtrale. En effet, les principaux dramaturges du répertoire franco-ontarien sont parfois aussi des formateurs et des citoyens engagés dans leur communauté. La création théâtrale est un élément de la culture franco-ontarienne, qu'on se représente celle-ci comme un objet à transmettre ou comme un rapport au monde. À ce titre les artistes de théâtre remplissent un rôle de passeur d'une culture avant tout marquée par la création artistique. Leur fonction de passeur est plus spécialisée que celle de passeur culturel désormais attribuée

aux enseignants (Zakhartchouk, 1999, Gohier, 2000) et prend son sens dans l'expérience de création avant, pendant et après le moment du spectacle.

L'identité linguistique

J'ai déjà présenté, dans le chapitre II, les liens excessivement forts qui unissent le concept de culture à celui de langue dans un contexte minoritaire comme celui de l'Ontario français. Alors que la section précédente illustre en quelque sorte l'équation *art = culture*, nous allons maintenant examiner en quoi la langue rattachée à l'expérience théâtrale devient à son tour un synonyme de culture. Plusieurs chercheurs ont par ailleurs souligné que les adolescents des écoles de langue française se définissent souvent comme bilingues ou biculturels, voire multilingues, ce qui ne manque pas de complexifier l'équation *langue(s) = culture*. Finalement, les témoignages des artistes font apparaître la diversité ethnique des adolescents francophones. Cette fois-ci la langue devient le point commun de plusieurs groupes ethnoculturels et suggère une nouvelle équation *langue = culture(s)*.

Langue(s) = culture

Le raisonnement le plus souvent présenté par les artistes consiste à penser que si le théâtre fait aimer la langue française, il contribue à la dimension francophone de l'identité de l'adolescent qui aura alors à cœur de vivre des expériences (artistiques) en français. D'après Julie et plusieurs de ses collègues, le théâtre est « presque un moyen de survie » (178) de la langue française en Ontario. Elle précise :

[Avec] *Libérés sur parole*, il n'y a pas trop de prétention, on ne vient pas livrer un gros message, mais on vient les sensibiliser plutôt à la langue française, à l'idée que du théâtre en français ça peut être intéressant puis ça peut les accrocher puis ça peut avoir autant d'impact que la télévision anglaise ou... la musique anglophone. On veut leur montrer que la culture francophone est vivante et qu'elle existe. (160-164)

Pour Éric, voir des spectacles en français est synonyme d'avoir accès à la culture franco-ontarienne :

Laurence : Pourquoi faire du théâtre français en Ontario aujourd'hui?

Éric : Pour qu'on ait droit à un produit français chez nous. Pour qu'on puisse vivre chez nous dans notre langue. Ce serait facile de dire, en Ontario ça va juste être en anglais, si tu veux quelque chose en français, tu t'en vas au Québec. Ce serait facile mais non, pourquoi on n'aurait pas le droit de vivre en français chez nous, œuvrer en français chez nous ? Je pense que ça revient tout à ça.

Laurence : Pourquoi toi tu fais du théâtre français en Ontario?

Éric : Parce que je suis francophone, je vis ici, c'est aussi simple que ça. (552-558)

Louis aussi voit un lien très fort entre la culture franco-ontarienne et l'expérience théâtrale en français. Il me rappelle l'intérêt de préparer les élèves avant le spectacle et de les conscientiser à leur propre manque de pratique du français :

Louis: C'est ça, mais je pense qu'on devrait leur donner la chance, dans un milieu scolaire, qu'on les sollicite à venir voir du théâtre. Je pense qu'on devrait aussi éduquer les profs. Il y en a qui le font très bien, mais on sait qu'il y a bien des profs, j'ai des amis prof, des fois, des collègues... Puis on envoie un cahier pédagogique, on fait plein de choses, puis ne serait-ce que d'expliquer le vocabulaire : « Savez-vous ce que ça veut

dire ce mot-là? Vous allez l'entendre ». Ça fait partie justement de l'apprentissage du français.

Laurence : (Inaudible) un attachement à la langue. À quelle langue?

Louis: La langue française, absolument. Puis, c'est pas un rejet des autres langues, je parle très bien l'anglais, je peux me targuer de parler aussi bien l'anglais que le français. La chose est, et ça, mes étudiants [...] entre autres, ils me disaient, « Ouais mais Monsieur, le français, c'est une langue difficile »; je disais, « Savez vous pourquoi vous pensez que c'est difficile le français en comparaison à l'anglais? », « ben non », « parce que vous pratiquez tout le temps l'Anglais, vous parlez anglais constamment, donc vous pratiquez l'anglais, mais vous ne pratiquez pas l'expression française ».

Laurence : Des jeunes francophones?

Louis: Oui ! Absolument, en Ontario ils se parlent anglais entre eux-mêmes, constamment. Ils vont à la maison, ils écoutent la musique en anglais, ils écoutent la télévision en anglais, alors quand est-ce qu'ils entendent du français?

Laurence : C'est vrai que le français est exigeant.

Louis: Pas plus que l'anglais. [...] Chaque langue a ses incongruités.

Laurence : Oui...

Louis: Donc, dire que c'est vraiment plus difficile que l'anglais, non, je m'excuse. Il y a des petits culs, haut de même en France qui parlent un français comme des dictionnaires, juste parce que leur environnement, ils l'ont appris correctement, ou ils le pratiquent.

Laurence : C'est une question d'environnement et de pratique.

Louis: Oui, puis de trouver le plaisir. Là, on fait la police de la langue; il faut leur redonner le plaisir de l'expression française, la fierté de l'histoire, de la culture qui est liée à cette langue-là.

Laurence : Alors, est-ce que d'aller voir une pièce de théâtre ça participe à ce plaisir?

Louis: Si on est bien préparé. Parce que là, tu sais, commencer à apprécier les beautés de la langue ou les finesses d'un texte, dans le double sens des mots, ou dans la poésie des choses, faut quand même qu'on ait une bonne connaissance de la langue, quelle qu'elle soit. Tu sais, tu peux pas apprécier la poésie de Yeats si tu parles à peine anglais. Tu peux pas apprécier Shakespeare non plus. J'écoutais justement un film, un documentaire, sur Peter Brook, qui disait que Shakespeare, il pouvait l'apprécier parce qu'à la base, sa langue maternelle c'est l'anglais. Alors il y a une appréciation de la parole shakespearienne, qui est outre ce qu'un Français ou quelqu'un d'une autre langue maternelle peut l'apprécier dans sa traduction. C'est la même chose. (331-371)

Louis remarque l'importance de la pratique d'une langue pour que celle-ci soit maîtrisée et appréciée, c'est-à-dire intégrée aux expériences qui constituent l'identité de la personne. Il souligne aussi la qualité particulière d'une expérience artistique dans sa langue maternelle. Ces deux commentaires semblent former une boucle où voir du théâtre peut participer à l'appréciation de la langue française par les adolescents à condition toute fois que cette langue soit active ou réactivée à l'école. Les propos de Louis sur la résonance particulière d'une oeuvre créée dans la langue maternelle du public/lecteur me rappellent le passage du « sensé au senti » dans l'apprentissage culturel à l'école défini par Christiane Gohier et que j'ai présenté au chapitre II. L'artiste dépasse son rôle de formateur artistique et devient le passeur culturel facilitant chez les spectateurs adolescents un rapport à l'œuvre qui passe par une compréhension expérientielle de la langue. Il est entendu que cette compréhension varie d'une personne à l'autre selon son vécu personnel mais elle laisse envisager la possibilité pour les adolescents de renforcer ou de retrouver la dimension francophone de leur identité et

pour les adolescents francophones venus d'autres régions du monde de développer leur propre identité franco-ontarienne en partie grâce à l'expérience théâtrale.

Les témoignages des artistes, dont celui de Louis, confirment à quel point les jeunes adolescents franco-ontariens accordent une part importante à l'anglais dans leur pratique langagière. Les artistes sont donc très conscients que l'appréciation de leur création par les adolescents dépend de plusieurs facteurs déjà examinés à travers les concepts d'artiste conteur et d'artiste formateur, et qu'elle est teintée de manière positive ou négative selon le rapport des spectateurs à la langue française. Ce rapport se vit à travers les interactions et le discours au quotidien. Plusieurs artistes affichent aujourd'hui une identité franco-ontarienne sereine intégrant un bilinguisme additif et non plus soustractif. Ils partagent le sentiment que le théâtre peut réconcilier les adolescents avec la langue française, non pas par la force, mais par le plaisir. De la même façon que le besoin d'appartenance peut inciter les adolescents à s'exprimer en anglais, il peut convaincre ces mêmes adolescents de s'investir dans une pratique artistique collective en français comme le théâtre. Le spectacle pourrait ainsi parfois déclencher un changement de stratégie identitaire chez l'adolescent qui (re)découvre un intérêt pour sa langue maternelle comme ce fut le cas de certains des artistes rencontrés.

Cependant, selon Éric, les adolescents se représentent le français comme une langue démodée et il suggère que des références culturelles datées, comme de vieilles chansons, utilisées par certains enseignants renforcent cette représentation négative et incitent certains adolescents à condamner un spectacle avant même de l'avoir vu

précisément parce qu'il est en français. Dans ce cas, les références culturelles des adultes semblent être en décalage avec celles des adolescents peut-être autant pour des raisons de considération linguistique que de conflit de génération.

Pour sa part, Nora me fait remarquer que « du côté franco-ontarien, ces jeunes-là ne sont pas toujours facilement en connexion avec ce qui se fait dans leur culture » (648) et me donne l'exemple de jeunes qui n'écoutent pas de musiciens francophones ou franco-ontariens malgré les efforts de leurs parents. Elle interprète donc le manque d'intérêt des adolescents pour les produits culturels en français comme une marque d'éloignement de la culture maternelle, qui selon elle devrait prévaloir, et d'assimilation linguistique, mais pas comme un processus de construction identitaire en soi et valorisé. Cette représentation de la légitimité de la culture maternelle fait écho aux efforts de l'école de langue française qui vise précisément à contrer le transfert complet d'identité linguistique et finalement culturelle des jeunes Franco-ontariens. Pourtant, le bilinguisme des adolescents est reconnu par Nora et les autres artistes. Comment cette pratique langagière pourrait-elle ne pas être constitutive de l'identité culturelle des adolescents bilingues? Peut-on, dans le contexte franco-ontarien, être bilingue sans être biculturel? Si un enfant de couple exogame est reconnu comme biculturel, un enfant de parents francophones qui consomme quotidiennement des produits culturels, et donc vit des expériences, en anglais n'est-il pas lui aussi biculturel? Les discours des artistes ne permettent pas de tirer une conclusion claire à ce propos et semblent contribuer à l'équation langue(s)=culture, c'est-à-dire, l'idée que la culture franco-ontarienne se construit, entre autres choses, sur une combinaison plus ou moins équilibrée de pratiques

langagières en français et en anglais. Pour revenir au concept du balancier compensateur (Landry et Allard, 1999), les artistes considèrent généralement que la langue présente dans le spectacle de théâtre a son rôle à jouer dans la promotion de la langue et de la culture françaises et donc dans la construction de l'identité franco-ontarienne des adolescents.

Olivier: On ne se cachera pas qu'à Blind River, à Kapuskasing, ils doivent aussi beaucoup parler en anglais entre eux, peut-être qu'ils parlent juste en français qu'à la maison. Puis pour des raisons que je peux absolument comprendre. Mais inévitablement, si tu peux leur donner une pièce en français, ça permet d'entendre parler français, pis si ça met en scène des adolescents qui parlent français ben déjà là ça aide, je dis pas qu'on fait une différence majeure, tellement extraordinaire qu'il va faire en sorte qu'on va éviter l'assimilation canado-anglaise, mais c'est déjà ça, je pense que pour ça c'est hyper, hyper, hyper important que les jeunes puissent avoir des modèles qui parlent français. (742- 749)

Langue = culture(s)

Si les témoignages des artistes permettent de préciser la complexité linguistique qui se cache derrière l'apparente équation langue française = culture franco-ontarienne, l'expérience de tournées dans les écoles de la province révèle une diversité supplémentaire au sein du public adolescent. En effet, les artistes qui sont en contact direct avec les adolescents remarquent que l'origine ethnoculturelle des adolescents et leur lieu de vie peut influencer leur réception du spectacle et leur capacité d'identification aux personnages représentés sur scène comme en témoigne Éric :

Éric : Les publics varient beaucoup, tu n'auras pas le même public à Toronto qu'à Timmins dans le nord de l'Ontario.

Laurence : Il paraît qu'il y a une grande diversité, je suppose que ça vient de la communauté elle-même, si elle est plus ou moins isolée.

Éric : Oui, c'est ça, tu as une communauté de village, un petit village perdu de franco-ontariens « de souche », entre guillemets, ou tu as une population urbaine très multiculturelle, qui n'a jamais de contact avec la culture francophone. Tout ça fait, tout ça leur donne une vision différente. Le public adolescent qui ne consomme rien de français, va arriver avant même que le spectacle commence avec une vision négative de ce qu'il s'en vient voir. Pour lui tout ce qui est français n'est pas bon, québécois et poché, *cheap*, beaucoup, beaucoup. (287-297)

Cette donnée supplémentaire suggère une nouvelle équation de type langue = culture(s). Ici, les artistes soulèvent un point représentatif de la situation démographique en Ontario français où la communauté francophone est constituée de divers groupes ethnoculturels. Je ne traiterai pas des variétés de français de ces groupes ethnoculturels puisqu'elle n'a pas été évoquée par les artistes (voir Heller, 1999). De la même façon que le rôle d'artiste passeur s'enrichit d'une dimension interlinguistique, il s'ouvre, avec la reconnaissance par les artistes de la diversité ethnoculturelle des spectateurs adolescents, sur une dimension interculturelle. Ces caractéristiques qui ont émergé des témoignages des artistes peuvent être profitables au travail de description de passeur culturel désormais si populaire dans la problématique de l'éducation en contexte linguistique minoritaire au Canada que j'ai évoqué au chapitre II.

Discussion : L'artiste passeur

Dans cette troisième section présentant l'artiste comme un passeur culturel, nous avons pu apprécier comment les artistes inscrivent leurs démarches dans la culture franco-ontarienne aussi bien à travers la création de compagnies aux identités distinctes, que grâce à la construction de centres dédiés au théâtre franco-ontarien, ou encore au cours de nombreuses tournées à travers la province. Ces exemples sont des éléments constitutifs du domaine de la création théâtrale en Ontario français. Comme le montre le modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999), ils ne sont pas figés mais interagissent avec le milieu, c'est-à-dire, en plus des professionnels, les spectateurs adolescents, les enseignants, le grand public et la communauté franco-ontarienne. Les spectacles font parfois office d'événement culturel pour un public plus large que les adolescents francophones. Le rôle de passeur culturel des artistes s'ouvre vers les adolescents francophiles et les adultes. Pourtant, si plusieurs artistes se décrivent comme des modèles culturels en raison de leur éducation, leur pratique professionnelle et/ou leur engagement envers la communauté, ils insistent sur la nature individuelle de leur démarche artistique. S'agit-il d'un théâtre d'identité qui se libère du théâtre identitaire historique? Au-delà de cette apparente contradiction, les artistes expriment la complexité d'une identité qui oscille, plus ou moins fortement selon le vécu de chacun, entre un discours modernisant et un discours mondialisant certes libérateur mais déstabilisant et encore au second plan dans les discours collectifs institutionnels et associatifs (Heller et Labrie, 2004). Le théâtre franco-ontarien d'aujourd'hui serait donc à la fois détaché des thématiques identitaires et d'une langue trop circonscrite, et porteur d'une mission culturelle par le fait même de la francophonie qu'il incarne. Par ailleurs, il semble que le

fait même de créer des spectacles pour un public adolescent entraîne les artistes à réaliser la complexité de leur propre identité culturelle en réponse à celle d'adolescents bilingues, biculturels, francophiles ou issus d'une culture francophone internationale et forcément pluriethnique. Plutôt que de ne retenir que le rôle de modèle culturel, je propose l'expression d'artiste passeur pour ouvrir sur un phénomène qui exprime une identité à la fois faite d'appartenance à la communauté francophone en Ontario et capable de transcender celle-ci par l'expression théâtrale. Si l'artiste passeur contribue à la mission culturelle de l'école, c'est précisément par l'entremise de son expertise en création théâtrale.

Les rôles de l'artiste

Comment les artistes de théâtre se représentent-ils leur rôle dans l'éducation théâtrale des adolescents franco-ontariens? Selon la tradition ethnométhodologique, l'analyse des discours individuels a permis de faire apparaître le raisonnement pratique de seize membres du milieu théâtral franco-ontarien. Les discours des participants ont permis d'identifier trois grands rôles, ceux de conteur, de formateur et de passeur.

Le concept d'artiste conteur est né des exemples évoquant une rencontre esthétique et affective entre les artistes et un public dont la sensibilité inspire et préoccupe. En effet, si l'adolescence est une source d'inspiration, les adolescents sont décrits comme des spectateurs exigeants et réactifs. Le spectacle de théâtre implique un échange d'énergie entre les artistes sur scène et les spectateurs dans la salle. Bien que la rencontre physique qui constitue le spectacle implique directement les comédiens et les

régisseurs, les autres artistes se définissent aussi comme des conteurs d'histoire, chacun selon sa fonction dans le travail de création, chacun dans un langage spécifique (auteur, scénographe, metteur en scène, etc.). De plus, la multidisciplinarité qui caractérise le milieu du théâtre professionnel franco-ontarien amène les artistes à occuper différentes fonctions au cours de leur carrière. Chaque expérience de création entraîne chez eux des représentations complémentaires de ce que comprend, aime et veut le public adolescent.

L'artiste conteur est aussi un formateur. Si un certain idéalisme transparait dans la description de l'artiste conteur, les discours des artistes ouvrent généralement sur des préoccupations qui dépassent le travail de création artistique et débouchent inévitablement sur des considérations d'ordre pédagogique. Dans un premier temps, les artistes évoquent presque systématiquement l'intelligence des spectateurs adolescents. Certains expriment même un sentiment de complicité avec les spectateurs dans lesquels ils se reconnaissent plus ou moins. L'élan créateur de l'artiste semble cependant confronté aux exigences du milieu éducatif, intermédiaire incontournable pour arriver à rejoindre les spectateurs adolescents. Les critères pédagogiques et moraux des enseignants et des écoles sont parfois décrits comme des contraintes qui limitent certains aspects de l'expérience de création des professionnels. La méconnaissance des conventions théâtrales autant sur scène que dans la salle de la part des adolescents constitue une contrainte supplémentaire aux yeux des artistes qui cherchent à partager leurs visions artistiques du monde. L'artiste conteur se fait artiste formateur aussi bien auprès des adolescents qu'auprès des enseignants dont la mission culturelle est inscrite dans le mandat de l'école de langue française. Les artistes multiplient les activités avant

et après le spectacle pour assurer une partie de la formation théâtrale des adolescents et des adultes qui les accompagnent. Ces initiatives d'ordre pratique reflètent un positionnement idéologique qui souligne la dimension d'apprentissage de l'expérience théâtrale. Les artistes ressentent un besoin de collaboration plus approfondi avec les adultes responsables de l'éducation des adolescents. Leur raisonnement pratique met ainsi en évidence un enjeu central à l'intégration du théâtre à l'éducation des adolescents.

L'artiste conteur et formateur est aussi le passeur d'une culture contemporaine où l'expression artistique occupe une place de plein droit puisqu'il associe l'expérience théâtrale de langue française à un apprentissage culturel et à la construction d'une identité personnelle et collective au sein de la communauté franco-ontarienne. Ses représentations à ce sujet sont ancrées dans son expérience personnelle et professionnelle. Les artistes rencontrés se positionnent eux-mêmes, tant bien que mal, par rapport aux concepts de culture et d'identité, se définissant à la fois comme des modèles culturels et des artistes indépendants, représentatifs d'une communauté contemporaine qui dépasse largement les frontières de l'Ontario français. Étant donné le fondement historique de l'identité franco-ontarienne, les artistes de théâtre entretiennent un rapport complexe et passionné avec la langue française qui se trouve presque toujours au cœur du spectacle de théâtre. Si le théâtre de création a été un outil d'affirmation identitaire de la communauté franco-ontarienne des années soixante-dix précisément par son traitement de la langue française, comment celui-ci peut-il, une fois dégagé de ses responsabilités militantes, rassembler les francophones de l'Ontario d'aujourd'hui? Quel

français s'agit-il de présenter sur scène? Par leur expérience des spectacles et des discussions avec le public adolescent, les artistes se représentent les adolescents franco-ontariens comme un ensemble d'une grande hétérogénéité culturelle et aux pratiques linguistiques variées.

Maintenant que nous avons examiné les principales représentations que les artistes se font des rapports entre création théâtrale, éducation théâtrale et identité linguistique et culturelle, aussi bien dans leur propre expérience que dans celle des spectateurs adolescents, je propose d'étudier plus précisément les témoignages de deux directeurs artistiques de compagnie dont les discours feront parfois écho aux résultats présentés dans le présent chapitre. L'analyse de leurs parcours personnels et professionnels offrira un contexte plus précis à la présente recherche sur l'expérience de création pour adolescents. Elle servira également d'introduction au troisième chapitre de résultats qui portera spécifiquement sur la période de création de deux spectacles, ce qui nous permettra d'aborder l'expérience de création sous un troisième angle.

CHAPITRE V

Vision et démarche artistiques de deux directeurs de compagnie

Créer des spectacles pour adolescents en Ontario français impose aux directeurs de compagnies une réflexion constante et approfondie sur leur propre positionnement face au domaine de la création théâtrale, c'est-à-dire leur vision artistique, ainsi que sur la manière dont ils concrétisent ce positionnement à travers les choix qui constituent leur démarche artistique. Dans le présent chapitre, je propose d'explorer ces liens entre vision et démarche artistiques à partir de l'analyse des entrevues des deux directeurs de compagnie qui m'ont ouvert leurs portes au cours de l'automne 2006. Au moment de la recherche, le directeur artistique du Théâtre la Catapulte, Joël Beddows, reprenait pour la deuxième fois la mise en scène de la pièce *Cette fille-là*, inspirée d'un fait divers sur la violence entre adolescentes. De son côté, la directrice du Théâtre du Trillium, Sylvie Dufour, confiait *Libérés sur parole : la passion* à une jeune metteuse en scène de la région d'Ottawa.

Je vais présenter l'analyse des entrevues à l'aide d'une progression en trois temps, soit les représentations de la création théâtrale, les représentations du public adolescent, et la démarche de création pour le public adolescent. À l'intérieur de ces thèmes communs aux deux artistes se trouvent des catégories propres à l'expérience de chacun. L'analyse de la partie autobiographique de chaque entrevue a révélé comment le cheminement personnel et professionnel des participants a servi de fondation à la vision artistique de chacun et ouvre sur une démarche artistique personnalisée. Ensuite, les représentations que les deux directeurs artistiques se font des adolescents permettent de comprendre leurs choix et leurs aspirations relatifs au travail de création pour ce public,

notamment dans le cadre des deux spectacles observés. Par la suite, je ferai référence au modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999) pour compléter l'analyse. Cette section du chapitre soulignera les liens entre l'artiste et son domaine de création, puis entre l'artiste et son milieu et enfin entre le milieu et le domaine.

Les entrevues ont été menées pendant la période de création des spectacles *Libérés sur parole : la passion* et *Cette fille-là*. L'anonymat des participants est une condition de la recherche qui ne s'applique pas aux directeurs de compagnie en raison de leur position officielle quant à la vision artistique de leurs compagnies respectives. Ici, la source principale de données vient des entrevues individuelles. Cependant, l'observation a également fourni un contexte qui m'a permis de comprendre les références implicites présentes dans le discours de chacun des directeurs, c'est-à-dire leur qualité indexicale. Par ailleurs, le directeur artistique du Théâtre la Catapulte étant également metteur en scène du spectacle observé, *Cette fille-là*, ses propos recueillis lors de la séance de groupe de discussion servent également de complément à l'entrevue. De la même façon, j'ai utilisé la rencontre entre la directrice artistique du Théâtre du Trillium avec l'équipe de création pour analyser ses propos. Afin de respecter la cohérence interne de chaque témoignage, les résultats sont présentés à travers deux analyses successives. L'ordre de présentation correspond aux dates des entrevues.

V- 1 : Le théâtre comme une appartenance

Sylvie Dufour m'a accueillie dans son bureau du Théâtre du Trillium, situé dans le centre de théâtre La Nouvelle Scène, à Ottawa, le 11 octobre 2006 à seize heures. Elle

sortait à peine d'une répétition pour un spectacle grand public impliquant un grand nombre de comédiens qu'elle mettait en scène, ce qui lui procurait indéniablement beaucoup de plaisir. Pour ma part, j'arrivais d'une séance de répétition du spectacle *Libérés sur parole : la passion* dont elle avait confié la mise en scène à une jeune metteuse en scène de la relève. Le concept théâtral *Libérés sur parole* comprend quatre courtes pièces qui sont renouvelées chaque année depuis 2001. En tant que directrice artistique du Théâtre du Trillium, Sylvie m'avait ouvert les portes de la salle de répétition pour ce spectacle afin que je puisse en observer le travail de création. L'analyse de son entrevue offrira de nombreux détails concernant ce spectacle puisqu'il constitue la principale activité de création théâtrale pour adolescents produite par le Théâtre du Trillium. Deux jours avant l'entrevue, Sylvie était venue voir le travail de répétition et avait donné ses commentaires à la metteuse en scène et aux deux comédiens, ce qui lui a permis de faire des références au spectacle pendant notre rencontre pour illustrer certaines de ses idées. J'ai suivi un guide d'entrevue semi-dirigée pour m'assurer de couvrir les thèmes principaux, c'est-à-dire les représentations que la participante se faisait de la création théâtrale et du public adolescent, d'une part, et la démarche de création pour ce public, d'autre part. La nature ouverte des questions permettait à Sylvie de répondre avec autant de précision qu'elle le jugeait nécessaire.

Représentations de la création théâtrale

Cheminement personnel et professionnel : épanouissement et appartenance

Le récit autobiographique de la participante révèle l'importance de la collectivité et de l'héritage culturel dans la construction de son identité d'artiste et de directrice

artistique. Dans un premier temps, elle avait identifié le théâtre comme un phénomène naturel et fondamentalement divertissant, et de ce fait, incompatible avec l'idée d'une carrière professionnelle en théâtre, du moins pour la jeune fille de l'époque qui habitait encore au Québec. Elle le décrit aussi comme un soutien pour se motiver à compléter les études secondaires, un loisir bienfaisant qui, par un concours de circonstances, a provoqué l'émergence de son identité d'artiste. Arrivée vers la fin de l'adolescence, c'est à travers l'expérience retrouvée du jeu devant un public enthousiaste que Sylvie remet en question ses plans de carrière, explore sa nouvelle identité d'artiste, se confronte à la réalité des études et du marché du travail en Ontario, et finit par accepter ce nouveau paradigme de vie. Aujourd'hui, la participante exprime un sentiment d'épanouissement continu en création théâtrale qu'elle attribue au sentiment initial de réussite et de satisfaction de pouvoir vivre de cet art dès la fin de ses études au Département de théâtre de l'Université d'Ottawa :

Des fois, c'était comme un rêve. Je savais que ce serait difficile d'en vivre. Je faisais des costumes, la régie, mais tant que je faisais du théâtre, tous les *jobs* étaient bons. Je pouvais m'asseoir en salle de répétition, puis observer, puis c'était un bonheur que j'éprouvais qui était intense. Puis d'année en année, je me disais, « ben, c'est l'fun, j'ai réussi à vivre ma première année », puis à un moment donné, quand j'ai réalisé que je m'étais quand même endettée d'à peu près dix mille dollars pour faire mes études puis j'avais réussi à rembourser mes dettes d'études grâce au théâtre (je ne faisais rien d'autre que du théâtre) je me disais « c'est extraordinaire. Tout pourrait s'arrêter et je serais heureuse », dans le sens où ça s'était réalisé. Tu sais? Ce qui est beau, c'est que ça se réalise encore vingt ans plus tard. (42-48)

Ce cheminement révèle à la fois une connaissance de soi, qui nourrit le sentiment d'identité, et une connaissance des conditions professionnelles de la création théâtrale, principalement du métier de metteur en scène. La double réalisation d'être devenue une artiste et de pouvoir vivre de son art amène à Sylvie une certaine confiance en soi et un sentiment d'appartenance au milieu théâtral franco-ontarien. En effet, à chaque étape de son cheminement, la participante identifie des personnes qui l'ont inspirée et encouragée à mûrir sa pratique et sa réflexion artistiques. Cette reconnaissance s'applique aux différents milieux dans lesquels elle a évolué, soit les milieux familial, scolaire, universitaire, communautaire et professionnel, d'abord au Théâtre de la Vieille 17 à Ottawa, puis au Théâtre du Nouvel-Ontario à Sudbury où elle est devenue directrice artistique après avoir animé le volet de théâtre communautaire :

J'ai appris en présence de personnes très compétentes, vraiment [...] tout ce que je savais, c'était que j'étais entourée de [...] personnes dynamiques et audacieuses. Autour de moi, c'étaient tous des leaders, puis on m'offrait une place, il fallait juste que j'apprenne c'est quoi ma place. Moi, j'étais chez nous à Sudbury, c'est un gros village, et je pouvais organiser plein d'activités, j'aimais énormément le travail de création et le théâtre communautaire. Je pouvais diriger trente personnes sur scène au communautaire, puis j'aimais ça. J'ai vite fait ma place dans la communauté. (69)

Ainsi, le cheminement personnel et professionnel de Sylvie est marqué par une célébration de son identité d'artiste et une reconnaissance du rôle de la collectivité dans l'épanouissement de cette identité. Avec l'affirmation de son *leadership*, la participante a construit une vision artistique qui lui est propre et qui oriente ses choix, c'est-à-dire que sa vision se concrétise à travers sa démarche artistique.

Vision et démarche artistiques

Dialogue et transmission

Dans le discours de la participante, les relations interpersonnelles apparaissent comme une source d'inspiration dominante. Son expérience comme metteuse en scène et directrice artistique au Théâtre du Nouvel-Ontario à Sudbury, pendant huit ans, semble marquée par le travail de collaboration avec les auteurs et les interactions avec la communauté. Puis, en tant que directrice du Théâtre du Trillium à Ottawa, de 1998 à 2008, elle a à nouveau cherché à créer des ponts avec la communauté et les artistes de théâtre de la région, que ce soit à travers la mise en place du *Laboratoire de mise en scène*, les soirées de poésie ou la commande de textes pour le spectacle *Libérés sur parole* dédié aux adolescents des écoles de langue française de la province. La participante évoque sa préoccupation de dialoguer avec son milieu artistique et sa communauté culturelle. Sa détermination à faire de la création théâtrale en Ontario semble se rattacher à un sentiment de gratitude et d'attachement envers ses pairs qui lui ont ensuite donné suffisamment confiance en elle pour assumer sa position de *leader*. Elle a ainsi mis en place un cadre de création, le *Laboratoire de mise en scène*, pour que deux ou trois jeunes metteurs en scène de la région puissent chacun présenter leur mise en scène d'une courte pièce (la même chaque fois) :

En fait, tout de suite j'ai voulu mettre sur pied un laboratoire de mise en scène. Je suis vraiment revenue à Ottawa, d'où j'arrivais, et en me posant la question : « Moi, quand je suis sortie du Département de théâtre [de l'Université d'Ottawa] comme jeune metteuse en scène, qu'est-ce que j'aurais voulu qu'on m'offre? » (97)

Le concept théâtral *Libérés sur parole* lui aussi concerne les artistes de la relève : « C'est juste un petit tremplin, mais qui possède une grande valeur artistique » (280). Pour l'avenir de *Libérés sur parole*, la participante envisage de nouvelles orientations qui impliquent encore plus la relève : « Il va évoluer. J'ai l'impression qu'à l'offrir à d'autres metteurs en scène, il va prendre un autre envol » (362). Sylvie décrit son rôle de directrice artistique comme une occasion unique de s'adresser personnellement au public et de donner une voix à la communauté artistique francophone. La démarche artistique de la participante répond à la préoccupation d'assurer « une parole franco-ontarienne » (110) grâce au travail de soutien dramaturgique, auquel elle a consacré beaucoup d'énergie à Sudbury, mais également en créant des projets impliquant des artistes de la relève, voire des jeunes artistes amateurs dans le cadre du projet *Le bal des grandes envolées* qui a permis une certaine émulation artistique et linguistique dans trois communautés francophones en Ontario (Sudbury, Rockland et Penetanguishene).

Plaisir et désir

Le plaisir et le désir sont par ailleurs des éléments récurrents dans le discours de la participante. Ils sont à la fois définis comme la conséquence des multiples collaborations et le but premier de certains projets dont *Les Voix de la parole*, qui reflète son amour de la poésie et *Libérés sur parole* qui vise à donner aux jeunes le goût du théâtre et de la langue française. De plus, c'est le désir de se consacrer en priorité à la mise en scène qui a motivé la participante à accepter la direction artistique du Théâtre du Trillium en 1998. Le plaisir pendant le travail de création apparaît comme une fin en soi et émerge du rapport que la metteuse en scène entretient non seulement avec le texte

mais également avec ses collaborateurs. On retrouve ici l'importance des interactions avec les autres. Même si la direction artistique d'une compagnie implique de nombreuses responsabilités annexes à la création, le sentiment de liberté de choisir les textes qui lui plaisent semble apporter une bonne compensation.

De manière plus générale, la participante définit la création théâtrale avant tout comme « la mise en forme d'une pensée qui s'articule soit autour d'une forme esthétique, soit d'un contenu ». Il s'agit de développer une réflexion sur l'histoire à conter et les langages scéniques à utiliser pour lui donner forme. Cependant chaque public a des attentes et une attitude spécifiques. La section suivante résume comment Sylvie se représente le public adolescent.

Représentations du public adolescent : Appartenance et créativité

Pour Sylvie, « l'adolescence, peu importe où on se situe, c'est un moment où les jeunes sont très vulnérables » (426) et cette vulnérabilité tend à être exacerbée par le contexte minoritaire où, par esprit de rébellion, il est tentant de dénigrer l'usage du français au profit de l'anglais. Les médias anglophones, omniprésents, deviennent synonymes de culture et de divertissement tandis que la rigidité de l'école vis-à-vis de la langue française peut entraîner brimades et punitions. L'objectif d'inciter les jeunes à parler français peut, dans une certaine mesure, être contrarié par les moyens répréhensifs parfois utilisés. La participante mentionne que pour être « *cool* » les jeunes parlent anglais entre eux. Ce phénomène ouvre sur la double problématique du besoin d'appartenance et du besoin d'expression et rappelle combien la construction identitaire

d'une personne s'inscrit dans un contexte social et culturel. D'après la participante, l'expérience de la création théâtrale, comme artiste ou comme spectateur, répond bien à ce double besoin :

Moi, par le théâtre, je trouve que c'est une façon de leur rappeler que c'est possible de s'exprimer en français et d'avoir du plaisir à le faire et qu'il y a un courant de gens qui le font, des artistes professionnels entre autres. Et c'est juste comme si on leur indiquait un sentier, pas un chemin mais un sentier, pour dire que tu peux t'exprimer, créer dans cette langue-là aussi, que, bon, c'est tout l'apprentissage académique, mais il y a aussi les arts qui les rejoignent beaucoup à cet âge-là. On dirait que dans leur quête, dans leur recherche, on dirait qu'ils ont besoin de toucher à une expression différente. En tout cas, le théâtre, je trouve que c'est justement un art ... collectif. C'est ce qu'ils aiment à cet âge-là, se tenir en *gang*. Donc, ils peuvent s'identifier à cet art collectif mais aussi à ce que ça véhicule, un mode d'expression. (438-444)

Par ailleurs, Sylvie considère que les adolescents sont très créatifs de nature et qu'ils aiment imaginer des histoires et s'en faire conter. Les adolescents sont aussi décrits comme capables de voir des spectacles grand public et d'apprécier différents styles littéraires. Ils changent facilement de sujet d'intérêt et aiment l'aspect performance dans un spectacle notamment dans le jeu des comédiens. Lors des représentations de *Libérés sur parole* dans les écoles, la proximité avec les comédiens semble les impliquer plus fortement. Le spectacle stimule leur créativité et lors d'ateliers, ils sont impatients de construire et d'incarner des personnages : « Ce qu'ils veulent, c'est jouer. Aussitôt que les exercices leur permettent la création de

personnages, ils sont présents, ça va vite. Parce que c'est ce qu'ils ont vu pendant le spectacle, une parade de personnages, donc ils se sentent d'attaque. » (303)

Dans sa description du public adolescent, Sylvie semble identifier un phénomène de trépidation enthousiaste, une sorte d'urgence d'être et de se voir dans et à travers l'autre (le comédien, le personnage, les réactions des pairs) qui se recoupe avec le besoin d'identification aux personnages déjà mentionné dans le chapitre précédent. Le raisonnement pratique de Sylvie révèle la contribution de l'expérience théâtrale à la construction identitaire des spectateurs et de l'artiste. Dans la partie suivante, nous allons voir comment ces représentations que la participante se fait du public adolescent s'articulent à sa démarche de création.

Démarche de création pour un public adolescent

Spectacles ouverts au public adolescent

Les élèves des écoles secondaires de langue française et d'immersion en Ontario sont invités à voir des pièces qui ne leur sont pas spécifiquement dédiées, les spectacles dits grand public, lors de matinées scolaires. Ces spectacles peuvent être de nouveaux textes créés pour la première fois, c'est-à-dire des créations ou des textes établis, faisant partie du répertoire du théâtre francophone ou étranger traduit en français. Parallèlement à ces spectacles en salle fixe à La Nouvelle Scène, le Théâtre du Trillium propose depuis 2001 un concept théâtral intitulé *Libérés sur parole* spécialement dédié au public adolescent et conçu pour tourner dans les écoles. C'est à travers l'étude de l'édition 2006

intitulée *Libérés sur parole : la passion* que je propose d'analyser la démarche de création de la directrice artistique du Théâtre du Trillium pour le public adolescent.

Évolution de Libérés sur parole : le goût de la langue française

L'origine et l'évolution du concept de *Libérés sur parole* montrent encore une fois l'importance que la participante accorde aux échanges humains et révèlent son attachement à la langue française. D'abord, elle a proposé aux poètes de mettre en scène leurs textes dans le cadre des soirées *Les voix de la parole*. Par la suite, l'Association des Auteurs et Auteurs de l'Ontario Français (AAOF) l'a invitée à faire évoluer le concept en un spectacle pour « rejoindre les jeunes » (184). *Libérés sur parole* est né. L'objectif de la directrice artistique était alors de présenter différents genres littéraires au public adolescent des écoles de langue française de l'Ontario pour leur donner le goût de la langue française. Les textes étaient présentés de manière théâtrale, avec peu de moyens matériels. Puis, à la demande des écoles, les textes du spectacle se sont articulés autour d'un nouveau thème chaque année. Lorsque le partenariat avec l'AAOF s'est terminé, le spectacle avait acquis suffisamment de reconnaissance dans les écoles pour que le Théâtre du Trillium en assume toute la responsabilité : « Nous avons décidé de le poursuivre, de le prendre sous notre aile » (238). Aujourd'hui, la directrice artistique considère que le concept de *Libérés sur parole* a atteint une maturité qui lui permet de le confier davantage à des metteurs en scène de la relève.

L'expérience de création dans Libérés sur parole : être accessible et inspirant

À l'origine, les textes utilisés pour le spectacle étaient déjà existants. Plus tard, la commande de quatre textes chaque année a entraîné des échanges entre la directrice artistique et ses auteurs quant aux conditions de l'écriture pour un public adolescent :

Je disais toujours aux auteurs « vous avez une très grande liberté. Tout ce que je vous demande, c'est de raconter une histoire. Qu'est-ce que vous avez le goût de léguer à des adolescents? » Mais ça s'arrête là. Les adolescents, je pense, sont capables de voir du théâtre pour adultes puisque nos matinées scolaires, depuis des années, permettent aux étudiants de venir voir nos représentations. (202)

Les courts textes doivent rendre le spectacle accessible et stimulant. De fait, Sylvie a remarqué que les auteurs ont parfois recours aux apartés pour capter l'attention des jeunes spectateurs et les interpeller personnellement. Quant aux comédiens, elle les encourage à exploiter leur capacité à se transformer en plusieurs personnages très contrastés d'une pièce à l'autre. La variété et la lisibilité des personnages est donc une priorité dans sa démarche de création pour le public adolescent :

Ce que je voulais, moi, c'était de revenir à l'essentiel [...] Donc c'était l'essentiel : le texte, l'acteur. On retourne aux sources, on va vraiment à l'essentiel. Et j'insiste beaucoup auprès des metteurs en scène pour qu'ils axent sur le jeu d'acteur, qu'ils soient audacieux dans le jeu de l'acteur. Et quand l'acteur me dit « oui, mais c'est cliché », je fais « non, tu n'as rien compris. Il y a de la place pour tout, n'arrivez pas avec vos préjugés, allez-y avec votre cœur. Allez-y avec le bonheur que vous pouvez procurer à des jeunes de voir des interprètes se transformer d'une fois sur l'autre ». C'est ce que

permet *Libérés*, puis moi c'est ce que j'aime quand je vois le spectacle. C'est toujours surprenant de voir le nombre de personnages. (221-229)

L'accessibilité est une préoccupation à la base du spectacle qui se retrouve à tous les niveaux de la création, jusqu'aux conditions de représentations dans les écoles. La participante exprime la volonté d'offrir l'expérience du théâtre aux jeunes spectateurs dans un maximum d'écoles malgré un minimum de moyens pour leur transmettre le désir de créer à leur tour et les amener à se dire « Ah, c'est ça du théâtre! Avec juste ça, c'est du théâtre » (315). De plus, elle souhaite limiter le nombre de spectateurs à quatre-vingt pour favoriser un sentiment d'intimité entre les deux comédiens et le public, et une écoute plus attentive en impliquant les spectateurs plus directement parce qu'ils « ne sont pas habitués à ça, que l'acteur soit dans leur sphère immédiate » (295).

Sylvie voit également l'intervention des artistes comme une opportunité pour les jeunes d'approcher des modèles et de comprendre le travail de création théâtrale qui peut alors être relié à la construction d'une identité franco-ontarienne dans la mesure où les professionnels de théâtre sont un exemple de « réussite » (479) et de « détermination » (480) de vivre et travailler en français. Elle remarque que les adolescents posent d'ailleurs de nombreuses questions sur la formation et la réalité quotidienne du métier de comédien. Les efforts de Sylvie pour offrir une expérience théâtrale à la fois accessible et inspirante rappellent les épisodes de sa propre expérience qui lui ont donné confiance et lui ont permis de trouver sa voie comme artiste.

En tant que directrice artistique, Sylvie orchestre le travail de création relatif au spectacle *Libérés sur parole* pour répondre aux besoins et aux goûts qu'elle identifie chez les adolescents, c'est-à-dire qu'elle souhaite leur (re)donner le goût de la langue française, leur offrir un moyen d'expression collectif pour répondre à leur esprit de groupe, libérer leur créativité et leur donner confiance en eux en s'adressant directement à eux et en leur donnant la parole lors d'ateliers. Elle semble accorder une valeur émancipatoire au spectacle. Elle considère que l'intervention des artistes professionnels offre un complément agréable aux cours d'art dramatique et de théâtre que certains adolescents peuvent suivre à l'école et souhaite que la nature accessible du spectacle inspire les adolescents à reconnaître l'artiste en eux, et puisse « leur donner l'impression que le théâtre est accessible. Tu peux faire du théâtre avec un minimum de moyens » (315).

Dans cette analyse de l'entrevue de Sylvie, nous avons pu voir comment son expérience personnelle et professionnelle influence et nourrit sa vision et sa démarche artistiques, notamment pour le public adolescent. Sa carrière semble marquée par le sentiment d'appartenance à une communauté à la fois culturelle et artistique, par le dialogue et le souhait de léguer à son tour, avec passion et générosité, des valeurs artistiques et humaines qui lui sont chères. Cependant, chaque cheminement est unique et celui-ci ne prétend pas représenter la seule manière de faire de la création théâtrale pour les jeunes francophones et francophiles de l'Ontario. C'est d'ailleurs de la richesse et de la diversité des témoignages que peut émerger une compréhension constructive des démarches artistiques propres aux directeurs de compagnies théâtrales. Dans la section

suivante, l'analyse d'un deuxième témoignage permet de découvrir et de comprendre d'autres choix de création pour les jeunes spectateurs.

V- 2 : L'art pour l'art : une pédagogie en soi

Joël Beddows m'a reçue dans son bureau de professeur agrégé au Département de théâtre de l'Université d'Ottawa, le 28 novembre 2006 à neuf heures du matin. À travers la porte vitrée en partie recouverte par l'affiche d'un spectacle du Théâtre la Catapulte, j'apercevais les corps des étudiants se déplacer d'une salle de cours à l'autre. Ce lieu de rencontre soulignait ainsi l'implication du directeur du Théâtre la Catapulte dans le milieu universitaire. En tant que metteur en scène, il venait de terminer les répétitions pour la deuxième reprise du spectacle *Cette fille-là* auxquelles j'avais assisté pendant une semaine et dont je traite dans le chapitre VI. Comme je l'avais fait avec Sylvie, j'ai abordé avec Joël les questions de représentations de la création théâtrale, du public adolescent et de la démarche de création pour ce public. Bien que le guide d'entrevue prévoyait une liste de questions indicatives, j'ai pris soin de laisser le participant suivre le fil de ses idées et développer les points qui lui semblaient importants.

Représentations de la création théâtrale

Cheminement personnel et professionnel:

Les promesses d'une langue

Joël fait une nette distinction entre son expérience scolaire de création théâtrale qu'il considère comme un divertissement et l'expérience théâtrale qu'il a vécue comme spectateur d'une production professionnelle :

J'ai vu *Le Chien* au Grand Théâtre, un théâtre qui n'existe plus à Sudbury, et c'était le choc, le choc d'un langage théâtral original, d'une langue hybride, d'une langue croquante. C'était le choc de l'esthétique comme je n'avais jamais vu en anglais. Du théâtre comme une construction plus qu'une représentation de la réalité. C'était le choc de la beauté du théâtre. Et c'était le choc d'une forme théâtrale où des langages scéniques coexistaient versus un théâtre très textocentrique comme j'avais pu voir en anglais. (61-69)

Il semble que ce soit donc les promesses de création propres à la langue française qui ont motivé cet anglophone de naissance à s'orienter vers une carrière théâtrale professionnelle : « Le français se prêtait aux esthétiques qui m'intéressent » (83). De plus, Joël se rappelle que le contact avec des professeurs passionnés et son désir d'être un créateur constituaient les conditions préalables à la rencontre avec la pièce qui a fait vibrer son identité d'artiste.

Des carrières en symbiose

Joël a suivi une formation en mise en scène à l'Université d'Ottawa, puis a poursuivi ses études théâtrales à Paris et à Toronto où il a rédigé une thèse de doctorat

sur le théâtre franco-ontarien (2003). En 1998, il acceptait de succéder à Patrick Leroux comme directeur artistique du Théâtre la Catapulte qui existait depuis 1992 et commençait tout juste à développer un volet de théâtre pour adolescents. Le goût du défi et de l'excellence ainsi que la multidisciplinarité semblent caractériser le parcours de Joël qui, de plus, enseigne à l'Université d'Ottawa depuis 2004. Les nombreuses activités qu'il mène révèlent un intérêt constant pour l'exploration de l'objet théâtral aussi bien à travers la pratique artistique que par la recherche théorique :

Laurence : Est-ce que tu peux me résumer un peu tous les fronts sur lesquels tu travailles en ce moment et comment ils se nourrissent les uns les autres, surtout dans le mandat du Théâtre la Catapulte et dans ta création? Parce que tu n'es pas que directeur de compagnie.

Joël : Non. Je suis prof agrégé au Département de théâtre de l'Université d'Ottawa et je suis détenteur d'une Chaire de recherche sur la francophonie canadienne. Je suis directeur artistique. Je suis metteur en scène. Je pense que c'est le chapeau que je porte le mieux, celui de metteur en scène. Je suis aussi traducteur; je traduis à l'occasion ou je travaille avec des traducteurs. Je dirais qu'une partie très importante de mon travail, c'est de travailler avec les artistes de la relève franco-ontarienne, les jeunes artistes en émergence. Comment tout ça, ça nourrit le Théâtre la Catapulte? Tout ça fait partie de ce que je fais au Théâtre la Catapulte. Ce n'est pas que ça nourrit; c'est en symbiose. Je n'ai pas quatorze têtes, j'en ai qu'une seule, et tout ça fait partie de qui je suis, alors ça nourrit forcément tout ce que je fais au Théâtre la Catapulte. (102-112)

Par ailleurs, le participant explique qu'il ne cherche plus à se construire un parcours rationnel et qu'il a compris que la préoccupation de la consécration est un phénomène castrateur qui freine le véritable travail de création.

Vision et démarche artistiques : l'art pour l'art

Sa passion pour la langue française et les possibilités de théâtralisation de celle-ci sont des éléments marquants du discours de Joël qui voit dans le théâtre de langue française un potentiel particulier à créer une nouvelle réalité. Cependant, il reconnaît avoir appris, grâce à une expérience éprouvante à son arrivée au poste de directeur artistique, qu'il faut donner suffisamment de temps au travail d'écriture pour qu'il soit abouti au moment d'entamer les répétitions afin de ne pas gangrener le travail de mise en scène. De fait, il déclare souhaiter donner de bonnes conditions de travail aux auteurs en leur fournissant un soutien dramaturgique et des périodes de création de plus en plus longues. Son but avoué est de présenter la langue française comme une langue de premier plan, à travers différentes formes, réalistes ou plus abstraites. Il insiste auprès de l'étrangère que je suis sur le choix esthétique que représente l'oralité textualisée du théâtre franco-ontarien comme si celle-ci était une construction des auteurs plutôt qu'une simple transposition du parler des franco-ontariens. De plus, il célèbre la diversité des styles d'écriture chez les dramaturges du théâtre franco-ontarien et remet en question l'approche culturelle qui, encore aujourd'hui, occulterait souvent la qualité artistique de ce théâtre, cantonnant les artistes au rôle de « porte drapeaux » (193) :

Mais les créations des années soixante-dix, c'est ce qu'on appelle communément le théâtre identitaire. C'est bien plus que ça. C'est la quête d'un langage théâtral. François Paré a écrit un article brillant à ce sujet. Il parle d'enjeux, que tout ça n'a été qu'une étape vers... qui nous a mené au *Chien*. *Le Chien* était le premier texte, peut-être *Lavalléeville*. On avait scripté et poétisé la spécificité orale d'une communauté, et puis

finalement cette oralité était une matière d'inspiration. Un point de départ à la création, comme l'oralité de l'époque [en France] était un point de départ à l'alexandrin. Le processus est semblable. (246-251)

Dans la description de sa vision artistique, le participant dépasse avec opiniâtreté les limites du cadre franco-ontarien pour situer son discours dans une problématique sociale plus large et discuter de l'art pour l'art sans considération d'identité minoritaire :

Aujourd'hui, je dirais que j'exploite les codes en fonction d'un projet artistique. Moi, ce qui m'intéresse avant tout, c'est l'art. Et puis, je crois que les ados ont droit à l'art. Je pense que les enfants ont droit à l'art. Selon moi, l'art, c'est un droit universel. (180)

Force est de constater que les spectacles présentés par sa compagnie « enracinée en Ontario français » (Théâtre la Catapulte, 2009, site Internet, voir Mandat dans l'onglet Profil) ne traitent pas particulièrement de l'identité franco-ontarienne (Annexe 5). Toutefois, son discours laisse apparaître son engagement à soutenir la vitalité artistique en Ontario français et au Canada français, sa volonté d'assurer le rayonnement des pièces pour adolescents dans le maximum d'écoles (faute de salles professionnelles), ses efforts de créer un répertoire de théâtre pour adolescents, sa réflexion comme enseignant et chercheur et son choix d'investir dans les artistes de la relève. À travers son discours et sa démarche, Joël élabore ses principes d'une éthique culturelle caractérisée par la rigueur et la passion artistiques avec la langue française comme source d'inspiration continue. Par ailleurs, il décrit sa passion pour la création théâtrale et ses publics adultes et adolescents comme une source d'énergie et d'inspiration quotidiennes.

Bien que le Théâtre la Catapulte offre des spectacles grand-public joués en soirée, et souvent proposés en matinée scolaire, il est aussi reconnu pour être la seule compagnie franco-ontarienne à offrir une programmation régulière de spectacles pour le public adolescent. La partie suivante présente les représentations que le participant se fait des adolescents en rapport avec le théâtre.

Représentations du public adolescent : un public à part entière

Une chose est très claire pour le participant, il ne considère pas le public adolescent comme étant plus en construction que les autres publics comme on a souvent coutume de le dire. Par exemple, il estime qu'il est primordial de ne pas sous-estimer la capacité des jeunes à comprendre un spectacle, de respecter leurs goûts et de leur reconnaître le droit de ne pas aimer un spectacle. En effet, il remarque la très grande hétérogénéité des réactions des adolescents face aux différents styles de théâtre. D'après lui, c'est le rapport que chaque adolescent entretient avec la réalité qui l'amène à apprécier un genre plutôt qu'un autre même si le besoin d'identification reste prédominant surtout chez les plus jeunes :

Joël : Maintenant je reviens un peu à ce que je disais quand on était en groupe [de discussion], la particularité du spectateur ado, c'est que la fonction d'identification à l'objet est présente. J'en suis absolument convaincu.

Laurence : Alors, comment est-ce que tu traites ça? Comment est-ce que tu intègres ça dans tes créations, quand tu sais que ça va être majoritairement pour un public adolescent?

Joël : Je pense que ce sont des sujets, le point de départ aux créations... ce sont des sujets qui ont un rapport direct avec l'adolescence, ou un adolescent, un personnage adolescent. (163-168)

Dans son discours, le participant revendique pour les adolescents le droit de voir et d'expérimenter l'art et il considère que, dans une certaine mesure, être exposé à une création théâtrale de qualité élaborée autour d'une langue française riche et forte peut développer l'intérêt des adolescents pour la langue française, et soutenir leur identité francophone. Nous allons maintenant voir comment les représentations que Joël se fait des spectateurs adolescents s'articulent à sa démarche de création.

Démarche de création pour un public adolescent

Programmation pour publics adolescents :

S'inspirer de l'adolescence

Comme bon nombre d'autres compagnies, le Théâtre la Catapulte offre des spectacles grand public en matinées scolaires. Mais cette compagnie a la particularité de consacrer un volet important de sa programmation spécifiquement pour les spectateurs adolescents. Concernant l'expression « théâtre pour adolescents », Joël reconnaît que celle-ci est en partie une commodité de mise en marché, entre autres, parce que les adolescents sont capables de voir des spectacles qui n'ont pas été a priori écrits pour eux. Pour être plus précis, il ajoute :

Je pense qu'on utilise l'expression « le théâtre pour ados », parce que c'est la norme, c'est la convention. Moi, je pense que dans ma démarche de la Catapulte et dans celle

des créateurs qui m'entourent, j'ai un volet qui est un théâtre qui s'inspire du phénomène de l'adolescence. (120-123)

Une pédagogie artistique

D'après Joël, la maturité du public adolescent vis-à-vis des codes théâtraux dépend de l'engagement des enseignants à initier les adolescents à l'art théâtral et de la fréquence avec laquelle les jeunes voient des spectacles :

C'est pour ça qu'on a essayé de faire la promotion auprès des profs de l'idée que « vous êtes en train de faire une pédagogie culturelle » et pas une pédagogie, surtout pas de lettres ou de langue. Une pédagogie artistique. Déjà là, je trouve qu'on fait un gros bout de chemin avec eux. (179-581)

Plusieurs stratégies ont découlé de cette réflexion. Par exemple, la compagnie offre un dossier d'accompagnement pour chaque spectacle et a développé le *Guide du spectateur ado du Théâtre la Catapulte* qui est accessible sur le site Internet de la compagnie (Théâtre la Catapulte, 2009, voir l'onglet Enseignant). La récente mise en place d'un répertoire de pièces prolonge la vie des spectacles grâce aux reprises pour les nouvelles générations d'adolescents. Les tournées dans le nord-ouest ontarien sont également plus fréquentes aujourd'hui et, pour l'avenir, Joël souhaiterait que chaque école voie un spectacle par an. Parallèlement, il tient à ce que les adolescents des écoles de la région d'Ottawa viennent voir les spectacles à La Nouvelle Scène pour vivre l'expérience de la sortie au théâtre et comprendre le rituel que celle-ci implique et les moyens techniques associés à un spectacle en salle fixe.

Évolution des créations : d'un défi à l'autre

Le directeur artistique accueille des spectacles d'autres compagnies dans le but d'exposer les adolescents à une grande diversité de démarches artistiques parmi lesquelles se trouvent le théâtre d'objet, avec *Ubu sur la table*, la danse théâtre, avec *Nuit blanche*, et même le conte avec *Une veillée chez le maréchal-Ferron*. Cependant, la présente analyse se concentre sur les créations de la compagnie pour lesquelles Joël a parfois signé la mise en scène. Il résume avec précision les éléments marquants de chaque spectacle (les dates qui accompagnent les titres de spectacles correspondent à l'année où ils ont été présentés par le Théâtre la Catapulte) : *La Band à tout casser* (1998) s'est révélée être un laboratoire, une expérience formatrice pour toute l'équipe. *L'Hypocrite* (2000) opérait comme un miroir des relations amoureuses chez les adolescents. *Safari de banlieue* (2001) relevait à la fois du choix de présenter une comédie et d'explorer une forme surréaliste pour traiter de l'univers virtuel des jeux vidéo. *La Meute* (2003) a permis d'approfondir les rapports familiaux dans un contexte tragique. Ce qui caractérise *Cette fille-là* (2004) aux yeux de Joël, c'est l'équilibre entre le texte et la forme, c'est-à-dire la mise en scène et les conceptions de son, de lumière, de scénographie et de vidéo qu'elle implique. C'est à partir du travail de reprise de ce spectacle que nous allons maintenant étudier le travail de création même si plusieurs des affirmations du participant reflètent des constantes de sa démarche de metteur en scène.

L'expérience de création de Cette fille-là : une parole artistique qui s'assume

Les choix successifs de Joël, en tant que metteur en scène, dans le spectacle *Cette fille-là* révèlent la complexité du travail de mise en espace d'un texte, le défi de

transmettre le sens de celui-ci et finalement la nature évolutive et quasi autonome du spectacle une fois en tournée. *Cette fille-là* est un monologue d'une heure et vingt minutes inspiré d'un fait divers où plusieurs adolescentes ont torturé à mort une jeune fille de quatorze ans. Dans le cadre de la présente recherche, j'ai assisté aux répétitions de la deuxième reprise du spectacle au cours de l'automne 2006. Les résultats suivants sont aussi en partie issus de l'analyse du groupe de discussion auquel ont participé Joël, la régisseuse et la comédienne.

Avec *Cette fille-là*, Joël semble répondre en partie au besoin d'identification des jeunes spectateurs, notamment grâce à la présence d'un personnage adolescent, et leur fournir matière à réflexion sur un sujet susceptible de les toucher. Cependant, un choix de mise en scène s'est vu partiellement remis en question. Initialement la comédienne devait interpréter la quasi-totalité du texte sans regarder le public puisqu'elle ne s'adresse pas à lui mais principalement à son frère (en imagination). Ce choix artistique s'est transformé en handicap pour la comédienne qui a ressenti le besoin d'établir le contact avec les spectateurs en général et les turbulents en particulier. Ici, l'idéal de mise en scène, confronté à la réalité des conditions de tournée, a évolué jusqu'à ce que le regard de la comédienne soit intégré lors des reprises du spectacle. Cette évolution révèle la négociation de sens à laquelle se livrent le metteur en scène et la comédienne. Tout au long des répétitions qu'il m'a été donné d'observer, les échanges exprimaient un souci de précision et une recherche commune de sens afin d'équilibrer vision artistique et réalité des conditions de jeu devant le public. Je reviendrai plus en détail sur les étapes du travail de création de ce spectacle dans la rédaction du chapitre VI.

En tant que metteur en scène, Joël apprécie d'avoir l'opportunité d'approfondir sa vision artistique à chaque reprise de *Cette fille-là* et s'enthousiasme des débats que la quête de sens occasionne pendant les répétitions. Il remarque également l'influence de sa démarche générale d'artiste sur chaque reprise de cette pièce. D'après lui, la présence du texte en tant que matériau s'est progressivement imposée comme une constante dans ses mises en scènes comme pour rappeler la présence de l'auteur, créateur de la fiction présentée sur scène. Par exemple, le cahier de notes du personnage de Braidie dans *Cette fille-là* est davantage présent et la comédienne précise la ponctuation d'un passage d'article de journal. C'est d'ailleurs la qualité du texte qui a convaincu Joël de mettre en scène *Cette fille-là* : « Comme metteur en scène, j'avais envie de travailler cette histoire, cette matière » (394).

Finalement, Joël reconnaît avoir la réputation de faire des mises en scène difficiles à comprendre, c'est-à-dire très codées, très riches en conventions théâtrales, pour les publics adolescents comme pour les publics adultes. Une certaine tension semble donc se former à la rencontre entre une parole artistique qui s'assume et un désir de ne pas décourager les jeunes spectateurs. Cependant, l'artiste se sent soutenu dans sa démarche artistique en raison des reconnaissances professionnelles et médiatiques que *Cette fille-là* a reçus.

Le cheminement personnel et professionnel de Joël semble marqué par la passion et une réflexion tant théorique que pratique sur les moyens dont le théâtre regorge pour

construire une nouvelle réalité inspirée de la richesse de la langue française et de l'adolescence. Ainsi, il mène une double carrière artistique et universitaire où la création est à la fois en contact avec le milieu théâtral franco-ontarien et vouée à se distancier de tout discours identitaire au sens historique du terme. Il revendique la légitimité de l'art pour l'art et concrétise cette vision artistique par des choix de mise en scène complexes, même pour les spectateurs adolescents qu'il décrit comme un public à part entière et dont la nature et les préoccupations l'inspirent. Création après création, Joël vise à faire des spectacles pour adolescents, avec la participation des enseignants, une expérience avant tout artistique.

V- 3 : Discussion

Les entrevues des deux directeurs artistiques ont éclairé les liens entre expérience personnelle et expérience professionnelle ainsi que l'influence de celles-ci et des représentations que les artistes se font du public adolescent sur leur démarche de création. Dans la présente section, le cadre conceptuel, décrit au chapitre II, me permet de compléter l'analyse des entrevues de ces deux artistes. Je vais notamment suivre les trois axes du modèle de créativité (Csikszentmihalyi, 1999) tout en les adaptant au contexte plus spécifique de la création théâtrale pour adolescents en Ontario français. Ainsi, je présenterai d'abord l'artiste et son domaine de création, puis l'artiste et son milieu, et enfin le milieu et le domaine.

L'artiste et son domaine de création

Conversation intime

Le théâtre en tant que domaine est décrit par les participants comme accessible grâce à l'intervention des personnes de leur entourage, que ce soit la famille ou les enseignants. Les deux participants ont connu le plaisir de jouer pendant leur jeunesse, en famille ou à l'école. Cependant, c'est à la fin de leur adolescence qu'ils ont décidé de poursuivre des études théâtrales. En plus du soutien qu'ils ont reçu de leur entourage, les participants évoquent un rapport direct et très personnel au domaine de la création théâtrale. En effet, l'événement qui a convaincu chacun des participants de se consacrer à la création théâtrale professionnelle est décrit comme une expérience très intime entre chacun d'eux et la création théâtrale, que cet événement ait été vécu en tant que comédienne ou comme spectateur. L'expérience semble avoir été vécue comme une épiphanie dont le pouvoir d'émerveillement a ressurgi dans les yeux des participants au moment de l'entrevue. Le pouvoir d'expression personnelle et de connexion aux autres ou le coup de foudre avec la langue et sa mise en espace ont transformé la vie de chacun en faisant vibrer leur identité d'artiste.

Les remarques des deux participants laissent penser qu'ils souhaitent présenter à leur tour un objet artistique à partir duquel les adolescents puissent vivre une expérience aussi marquante que la leur et qui stimule leur imagination et leur désir de créer à leur tour, la création pouvant ici être envisagée comme une action physique ou une pensée, une façon d'appréhender et de concevoir le monde. De l'expérience du spectacle peuvent naître chez les adolescents de nouvelles représentations de ce qu'est le théâtre,

de ce qu'ils sont et de ce qu'ils désirent, comme ce fut le cas pour les deux artistes. Ce domaine auquel ces derniers souhaitent donner accès est décrit comme comprenant, d'une part, deux éléments essentiels, c'est-à-dire le texte et les comédiens, et, d'autre part, un ensemble complexe de codes présents à tous les niveaux de conception (sonore, lumière, scénographique, costumes, vidéo) et de mise en scène qui doit, comme le précise Joël, être présenté dans une salle professionnelle pour que l'expérience du spectacle soit représentative. Que l'accent soit mis sur l'accessibilité ou la sophistication de la forme théâtrale, la création va toujours de paire avec une dimension expérientielle qui implique la participation du public. Les directeurs de compagnie semblent avant tout souhaiter fournir une expérience artistique forte dans une langue riche et vivante qui est généralement au cœur du processus de création sans pour autant servir un discours identitaire au sens historique du terme. Plutôt qu'une priorité, la préoccupation de l'identité culturelle semble donc être envisagée par ces artistes comme découlant de l'expérience théâtrale en langue française.

Identification au domaine

Pour les deux directeurs artistiques, la création théâtrale représente une quête perpétuelle à laquelle ils se vouent avec enthousiasme. Sylvie mentionne son désir très personnel d'approfondir l'art de la mise en scène et de poursuivre une recherche qui l'a déjà amenée à travailler avec un groupe d'étudiants du Département de théâtre de l'Université d'Ottawa. De son côté, Joël souhaite, aussi bien comme artiste que comme chercheur, disséquer l'objet théâtral pour en trouver les atomes indispensables, entre autres à partir de textes non dramaturgiques pour « tester les limites de la conception

traditionnelle de la mise en scène » (739). À travers leurs discours, les deux participants définissent leur identité en priorité par rapport au domaine de la création théâtrale ou artistique. Ce sentiment d'appartenance semble dépasser la dimension strictement professionnelle au profit d'un positionnement philosophique que les artistes donnent à entendre dans leur discours (vision artistique) et dans leurs actions (démarche artistique) : « Je te dirais que je fais d'abord du théâtre, d'abord et avant tout » (Sylvie, 324); « Moi, ce qui m'intéresse avant tout, c'est l'art » (Joël, 181).

Ce dialogue intime entre le domaine de la création théâtrale et l'artiste n'a toutefois pas lieu dans un vase clos. C'est pourquoi, je vais maintenant aborder les liens que les artistes entretiennent avec leur environnement.

L'artiste et son milieu

Les pairs et les experts

Aussi passionnés soient-ils, les artistes, pour être reconnus comme tels, doivent soumettre leurs nouveautés au jugement des autres. Ce jugement peut être décrit comme très encourageant, gratifiant, ou constructif, mais aussi parfois blessant. Dans leurs cheminements pré-professionnels, les participants ont tous les deux étudié l'art théâtral afin d'en maîtriser les codes et les savoir-faire. Les études théâtrales impliquent des travaux de création jugés par un milieu universitaire composé d'enseignants qui sont parfois aussi des artistes, comme c'est le cas à l'Université d'Ottawa. Dans un Département de théâtre, les experts remplissent alors la double fonction de stimulateur et d'évaluateur au sens où l'entend Csikszentmihalyi (1999). Concernant l'évaluation par

les pairs, les deux participants font référence au phénomène de consécration qui marque la reconnaissance du milieu théâtral souvent recherchée, surtout en début de carrière, mais dont il est, semble-t-il, libérateur de se distancier.

« Je » est un « nous »

Par ailleurs, la nature collective du théâtre entraîne de nombreuses interactions qui sont marquées, dans le discours de chaque artiste, par l'alternance des pronoms « je/ nous/ on ». Dans l'exemple suivant, Sylvie utilise le pronom « on » pour faire allusion aux anciens directeurs artistiques du Théâtre du Nouvel-Ontario pour qui elle avait travaillé avant de devenir directrice artistique à son tour : « Je n'ai pas orienté du tout mon travail de création, à l'époque, vers la mise en scène. Je l'ai vraiment amené vers l'écriture parce que c'est ce qu'on m'avait légué et parce que je croyais aussi qu'il y avait des gens qui avaient une parole extraordinaire » (116). Cependant, il est parfois difficile de savoir avec précision à quel groupe les pronoms se réfèrent, certains pouvant en contenir d'autres : l'équipe de création, la compagnie, les compagnies résidentes de La Nouvelle Scène, les professionnels du milieu théâtral, les compagnies en Ontario et au Canada, les francophones du Canada : « Je pense qu'on utilise l'expression 'théâtre pour ados' parce que c'est la norme » (Joël, 121).

De plus, les participants utilisent parfois «je» et «nous» à l'intérieur d'une même phrase :

Au-delà de ça, je ne veux pas les [les adolescents] coincer dans une esthétique particulière, et c'est certain qu'en tant que créateur, j'ai mes intérêts esthétiques, alors

forcément, il y a ce qui est prédominant chez nous et j'essaie d'accueillir le plus souvent des spectacles d'ailleurs. (Joël, 154).

Cette combinaison de référents semble révéler un sentiment de fusion entre la personne et la compagnie qu'elle dirige. De fait, les projets artistiques des compagnies, bien que guidés par la vision artistique de leurs directeurs, sont le résultat d'une collaboration qui implique non seulement le personnel mais également le conseil d'administration. Dans une certaine mesure, le discours des deux directeurs comprend une dimension polyphonique, même si dans le cas des entrevues individuelles, ils ont laissé apparaître des représentations nées de leurs expériences. Ainsi, l'analyse confirme la qualité réflexive du discours des deux artistes en faisant ressortir l'intensité des échanges entre l'artiste et son milieu professionnel. L'usage de nombreux pronoms que je n'ai pas toujours pu identifier souligne quant à lui la forte indexicalité des deux discours étudiés et rappelle l'importance de connaître le contexte professionnel et culturel de référence pour comprendre l'expérience des artsites.

Les publics adolescents

Créer un spectacle pour les adolescents implique de leur offrir un contenu et une forme qui les touchent personnellement et, peut-être, collectivement, ce qui constitue un défi en soi étant donné les différences de goûts, l'âge et l'habitude de voir des spectacles. La maturité du public « dépend de deux choses. Ça dépend d'un prof qui vulgarise avec passion la forme, et ça dépend de la fréquentation de la forme. Le plus qu'on en voit, le plus qu'on comprend » (Joël, 551). Dans la majorité des cas, les

adolescents voient les spectacles dans le cadre d'une activité scolaire, que les artistes viennent à eux ou bien qu'ils se rendent au centre de théâtre. Dans ces conditions, les artistes comptent sur la collaboration des enseignants:

Moi, je pense que le théâtre doit aussi se retrouver dans l'ensemble d'un programme d'éducation pour que justement à l'arrivée des professionnels ils aient comme compris qu'est-ce que c'est le théâtre. C'est comme ça qu'on va pouvoir tisser des liens durables avec eux. (Sylvie, 453)

Les adolescents sont par ailleurs décrits comme une source d'inspiration et remplissent le rôle de stimulateur que Csikszentmihalyi (1999) attribue au milieu.

Le milieu et le domaine

Les chaises musicales

Comme précédemment expliqué, le milieu fonctionne comme un filtre qui permet aux propositions des artistes ou des compagnies d'être reconnues comme créatives et innovantes. Les participants y font allusion quand ils parlent du phénomène de consécration dont ils disent se distancier. Le milieu est également source de stimulation pour les artistes, comme par exemple, dans le cas de *Libérés sur parole* où les soirées de poésie organisées par Sylvie ont évolué, à la demande de l'Association des Auteurs et Auteures de l'Ontario français, vers un concept théâtral pour sensibiliser les adolescents aux différents styles d'écriture. Par ailleurs, la petite taille du milieu théâtral franco-ontarien amène les deux directeurs artistiques à alterner les statuts d'artiste créateur, de stimulateur (par exemple quand ils embauchent les artistes pigistes) et d'évaluateur (quand ils voient les spectacles de leurs confrères ou qu'ils sont membres

d'un jury). En tant qu'experts, ils participent à l'enrichissement du domaine théâtral pour adolescents, en sélectionnant des textes ou en systématisant des pratiques comme, par exemple, le soutien à la relève. Par exemple, Sylvie présente le concept de *Libérés sur parole* chaque année depuis 2001 en renouvelant le contenu tandis que Joël est en train de développer un répertoire de pièces pour adolescents en reprenant certains spectacles créés par le Théâtre la Catapulte afin que les nouvelles générations d'adolescents puissent les voir.

Diversité des intervenants

Selon la définition de Csikszentmihalyi (1999), le milieu est également constitué du public dans le cas des créations artistiques. Ainsi, les adolescents et les adultes qui les accompagnent en sont une partie intégrante et ont leur rôle à jouer dans la reconnaissance d'une œuvre théâtrale et son accès à la pérennité dans le domaine. Les discours des deux directeurs artistiques laissent entendre que le niveau de satisfaction du public est élevé et que la demande est croissante. Toutefois, le modèle de créativité précise que le domaine influence à son tour le milieu. Ici, cette influence correspond à la connaissance théâtrale des adolescents et renvoie à un commentaire qui se retrouve aussi bien dans les discours des deux directeurs artistiques que chez plusieurs autres artistes qui consiste à associer la multiplication des expériences théâtrales à une meilleure compréhension de la création théâtrale : « Le plus qu'on en voit, le plus qu'on comprend » (Joël, 154). Selon les artistes, les spectateurs adolescents qui ont eu accès à des spectacles et ont été préparés par leurs enseignants sont plus à même d'évaluer le caractère innovant des spectacles suivants grâce à leur connaissance et à leur

compréhension des conventions de la création théâtrale. Toutefois, le caractère interactif du spectacle constitue une forme d'évaluation renouvelée avec chaque nouveau groupe de spectateurs.

Le milieu, dans son sens large, compte également les bailleurs de fonds publics et privés, ainsi que les médias. Tous ces intervenants, plus ou moins présents dans les discussions quotidiennes des membres des compagnies et dans les discours des deux directeurs artistiques, ont un impact variable sur l'intégration finale d'un spectacle au domaine de la création théâtrale. Dans sa description du modèle de créativité, Csikszentmihalyi (1999) remarque que plus le milieu contient d'intervenants, plus il est difficile d'établir l'intégration durable d'une création au domaine. Ainsi le domaine de la création théâtrale pour adolescents en Ontario français interagit avec un milieu d'une grande complexité que je décrirais comme un continuum comprenant l'équipe de création, la compagnie de théâtre, le milieu professionnel et, finalement, le public.

Des raisonnements ancrés dans l'expérience

L'analyse des discours des deux directeurs de compagnies théâtrales, Sylvie Dufour et Joël Beddows, a permis de mieux comprendre les liens entre leur vision artistique et leur démarche artistique pour le public adolescent. Le cheminement personnel et professionnel de la directrice artistique du Théâtre du Trillium, Sylvie Dufour, révèle des liens forts entre l'artiste, son milieu professionnel et la communauté franco-ontarienne, c'est-à-dire le public de Sudbury puis de la région d'Ottawa. Le

sentiment d'avoir été « adoptée » par le milieu théâtral franco-ontarien, le plaisir de créer avec différents collaborateurs et le désir d'offrir à son tour des opportunités de création aux artistes de la relève caractérisent l'ensemble de sa démarche artistique. *Libérés sur parole*, le seul spectacle spécifiquement conçu pour un public adolescent par le Théâtre du Trillium, s'inscrit dans cette démarche en faisant appel principalement à des artistes de la région d'Ottawa et en visant à rejoindre les adolescents des écoles de langue française dispersées en Ontario. Pour sa part, Joël Beddows mène une double carrière d'artiste et d'universitaire. En tant que directeur artistique du Théâtre la Catapulte, il oriente une partie importante de sa démarche de création vers les spectateurs adolescents qu'il définit comme un public à part entière et exigeant. L'évolution du travail de création à chaque reprise de *Cette fille-là* illustre la tension qui existe entre une parole artistique sophistiquée et un public très hétérogène dans ses goûts et sa connaissance des conventions théâtrales.

Grâce à des démarches différentes, les deux directeurs artistiques expriment leur volonté de toucher les adolescents et de les motiver à développer ou à approfondir un dialogue avec le domaine de la création théâtrale pour agir en spectateurs avisés, voire devenir des artistes eux-mêmes. Pour cela, ils souhaiteraient que les adolescents voient des spectacles plus souvent et à partir d'un plus jeune âge et qu'ils soient plus systématiquement préparés avant de voir les spectacles. Pour l'un, il est indispensable de garder un niveau d'excellence sur tous les aspects de la création théâtrale et de préserver le rituel de la sortie au théâtre tandis que, pour l'autre, l'urgence de stimuler la créativité des adolescents et de leur (re)donner le goût de la langue française entraîne une formule

allégée, souple et accessible. Dans les deux cas, la préoccupation principale reste d'offrir une expérience marquante de création artistique en langue française. Ce n'est qu'à partir de cette condition que les artistes envisagent la problématique de construction identitaire des adolescents. Pour Sylvie, « l'Ontario est français » (327) et faire de la création théâtrale en français est une évidence qu'elle ne remet pas en question. Dans le cas du spectacle *Libérés sur parole*, le théâtre peut aller à la rencontre des écoles en région éloignée et contribuer à la diffusion de la parole francophone en Ontario. Pour Joël, la rencontre des jeunes spectateurs avec une forme artistique forte peut encourager ceux-ci à s'approprier la langue française comme moyen d'expression et d'exploration de leur identité non seulement de francophone mais également de citoyen du monde.

Par ailleurs, il est intéressant de noter les liens entre les deux directeurs de compagnie et leur environnement. Ces derniers se définissent avant tout comme des artistes et participent à la vitalité du milieu théâtral à plusieurs niveaux en tant que créateurs, employeurs, formateurs et évaluateurs. Leurs démarches artistiques reflètent des visions contrastées et contribuent, chacune à sa façon, à l'éducation théâtrale des adolescents francophones et même francophiles. Bien qu'elle soit originaire du Québec et qu'il soit anglophone d'origine, comme d'autres avant eux, ils ont choisi de devenir des membres représentatifs du milieu théâtral franco-ontarien, notamment en acceptant des postes de direction artistique. En tant que membres du milieu théâtral franco-ontarien, ils font preuve, comme l'avance l'ethnométhodologie, d'une capacité de description et d'analyse du fonctionnement de leur milieu et de leur rôle dans ce milieu. Leurs témoignages présentent un double intérêt puisqu'ils offrent une compréhension en

profondeur de deux parcours d'artistes et permettent également d'illustrer certains des concepts qui ont émergé des entrevues d'un plus grand ensemble d'artistes dans le chapitre IV comme, par exemple, la force transformatrice de l'expérience du spectacle, l'invitation au plaisir et au rêve, le besoin d'identification chez les jeunes spectateurs, leur intelligence et la nécessité de les préparer avant qu'ils voient les spectacles, mais également la contribution de l'expérience théâtrale à la construction d'une identité qui comprend une dimension francophone.

Finalement, le présent chapitre a offert un contexte personnel et professionnel à l'analyse du travail de création des deux spectacles *Libérés sur parole : la passion* et *Cette fille-là* que j'ai pu observer au cours de l'automne 2006. Chaque directeur artistique a situé le spectacle dans sa démarche de création et a partagé sa réflexion le concernant. Dans le chapitre suivant, une autre perspective, collective cette fois-ci, va compléter le travail de compréhension de l'expérience de création qui anime la présente recherche.

CHAPITRE VI

L'expérience de création de deux spectacles

Pour la présentation des notes d'observations, j'ai d'abord enrichi les notes originales à l'aide de l'enregistrement audio, puis résumé chaque journée de répétition. À partir de cette description linéaire du travail de création, j'ai relevé les moments forts et les récurrences pour les présenter dans un récit sous forme de journal hebdomadaire. Chaque entrée de journal commence par un poème qui offre une présentation alternative de l'analyse. Puisque la collecte de données s'est déroulée dans le cadre de productions professionnelles, la possibilité d'anonymat total des participants est ici limitée. C'est pourquoi, j'ai choisi des pseudonymes propres à ce chapitre de résultats qui ne peuvent pas être directement associés aux témoignages cités dans le premier chapitre de résultats reposant sur l'analyse des entrevues de seize artistes. De plus, les poèmes trouvés, écrits en italiques, offrent un accès direct aux paroles des artistes sans mettre en avant l'identité des locuteurs, donnant plus de poids à l'échange de points de vue et à la manière dont ils forment un tout.

Le résumé analytique de chaque période de répétition que je présenterai dans un premier temps me permet de rendre compte de l'expérience de création à partir de la pratique alors que, dans un deuxième temps, je reviendrai au modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999) et le revisiterai pour proposer une lecture plus théorique du travail des artistes.

VI- 1 : Le chœur à l'ouvrage

Prologue

Comme c'est désormais la tradition, la compagnie théâtrale propose un dossier d'accompagnement aux enseignants dans lequel elle se présente et offre des exercices à

faire avant de venir voir le spectacle. Les artistes (auteurs, comédiens, metteur en scène) sont également présentés. Le concept théâtral *Libérés sur parole* y est présenté comme ceci :

Libérés sur parole...c'est quoi?

Deux comédiens racontent quatre petites histoires. Sans décors, sans éclairages, sans artifice, les interprètes font appel à l'intelligence et à l'imaginaire du jeune spectateur et le transporte [sic] dans l'univers particulier de chaque auteur. Pour y arriver, ils disposent de la puissance des mots, de la force du jeu et de la proximité de l'auditoire.

Cette approche théâtrale propose un rapprochement entre le public et la scène, est [sic] vieille comme le monde. Elle évoque, par plusieurs aspects, la façon de faire du conteur, du récitant et du crieur public, et mise sur le plaisir que nous avons tous un jour éprouvé à nous faire raconter une histoire.

La force de *Libérés sur parole* réside dans le fait que notre concept retourne à ce qui constitue l'essence même du théâtre, c'est-à-dire le texte et l'acteur, et qu'il emprunte à la littérature ses différents genres afin de les transformer, de les théâtraliser. (p. 3)

Pour la version 2006, intitulé *Libérés sur parole : la passion*, les quatre textes, écrits par quatre artistes de théâtre, se présentent d'emblée sous une forme dramatique. *Réseau* met en scène deux adolescents très occupés à organiser leur prochaine soirée entre amis à l'aide de leurs téléphones cellulaires. *Cet éternel recommencement* dépeint l'histoire complexe d'un jeune couple où la jeune femme ne finit pas ses phrases. Dans *Road story*, un chanteur d'opéra tourmenté fait la connaissance de la gérante d'un hôtel qui tente de lui remonter le moral. Finalement, *Moi, j'aime les moutons* nous présente un

homme qui déclare sa nouvelle passion pour les moutons tandis que sa complice lui révèle sa passion cachée pour lui.

Retrouvailles (jeudi 14 septembre)

Retrouvailles

Je les rencontre
 Ils se retrouvent
 Souvenirs de tournée passée, souvenirs utilisés
 Complicité
 Souvenirs de formation passée, institution partagée
 Complicité et appartenance
 Au milieu
 Professeurs, collègues, auteurs, amis
 Sur le côté
 Je repère et j'observe
 (...)
 Quatre textes
 Ils lisent
 Je suis
 Les didascalies
 Elle note
 Des idées, des images, des possibilités
 Accessoires
 À prévoir

J'ai fait la connaissance de Claire, la metteure en scène et d'Annie, la comédienne, et retrouvé Étienne que je connaissais déjà. Après le premier temps des retrouvailles entre eux, Claire a demandé aux comédiens de parler de leur tournée de l'an dernier et de la manière dont ils ont travaillé avec la metteure en scène précédente. Ici, les souvenirs apportent des repères à la nouvelle metteure en scène et révèlent la complicité entre les deux comédiens, habitués à travailler ensemble. Claire, Annie et Étienne forment une équipe jeune où personne n'a plus de trente ans et où chacun a suivi

une formation à l'Université d'Ottawa. Ils ont donc, pour certains cours, étudié auprès des mêmes professeurs et connaissent les artistes plus expérimentés du milieu théâtral franco-ontarien, dont les auteurs des quatre textes qui constituent le cru 2006 de *Libérés sur parole*. Le rôle de Sylvie, la directrice artistique du Théâtre du Trillium a également été mentionné à plusieurs reprises puisqu'elle a suivi le travail d'écriture des auteurs et viendra vraisemblablement assister à quelques répétitions. Pour ma part je connais personnellement un des quatre auteurs et j'ai déjà vu jouer deux d'entre eux puisque, comme de nombreux artistes du théâtre franco-ontarien, ces auteurs occupent plusieurs fonctions au cours de leur carrière. Je me suis alors fait la remarque qu'avec une telle situation de départ, les références au milieu théâtral professionnel seraient probablement nombreuses dans le travail de création tout au long des répétitions.

Après une petite pause, nous sommes passés à la lecture des quatre textes, assis autour d'une table. J'ai été « recrutée » pour lire les didascalies tandis que Claire prenait des notes aussi bien sur la lecture des comédiens que sur les réflexions que lui inspiraient les textes. La metteuse en scène et les comédiens ont partagé impressions et questionnements sur les histoires et sur les réactions possibles des spectateurs adolescents. Ils ont aussi évoqué la possibilité de contacter certains des auteurs; l'un pour éclaircir un point, l'autre pour partager son expertise du théâtre musical. La première lecture a également entraîné des idées d'accessoires. Ceux-ci doivent être choisis avec minutie puisqu'ils constitueront l'essentiel de l'environnement physique des comédiens pendant le spectacle. Claire a précisé que ce serait à partir de

l'expérimentation et de la manipulation qu'ils décideront quels accessoires seront utilisés et comment.

Couches multiples (jeudi 21 septembre)

Le texte millefeuille *

Le texte mille-feuilles

Dévoile ses secrets

À... qui sait (?)

Interroger, proposer, écouter, partager, compléter, inviter, suggérer, connecter, revisiter, associer...

Collaborer

Explorer

Imaginer en chœur et encore

(..)

Ils bougent, s'esclaffent, pleurent (de rire)

Elle arpente, modèle, dirige

Le chœur

Le cœur

Prend forme

Et danse

(..)

« Je suis l'adolescent (en moi)? »

Respect, Recherche, Résurgences

* : le gâteau millefeuille est une pâtisserie faite de multiples couches de pâte feuilletée et de crème.

Il a fait tellement beau aujourd'hui que nous avons mangé dehors à midi. Nous ne manquons pas de profiter du soleil d'automne pendant les pauses café ou le temps d'une italienne pour compenser les nombreuses heures passées dans la salle presque aveugle où les murs et le sol sont noirs. L'absence de décoration ou d'objets du quotidien contribue à faire de cette grosse boîte noire un laboratoire où le monde

extérieur n'a pas de prise, laissant toute liberté aux artistes d'expérimenter sans être déconcentrés.

Les répétitions de la première semaine ont été consacrées à la lecture des quatre textes et à un travail collectif de compréhension et d'analyse des intrigues, des personnages et de l'univers parfois suggéré par les auteurs. Alors que chaque mot, chaque marque de ponctuation est un indice, il faut aussi compléter les répliques inachevées et les silences, finir d'imaginer la galerie de portraits et envisager les moyens de lier les quatre histoires dans un ensemble cohérent malgré la variété des styles et des enjeux. Par exemple, Étienne a fait un parallèle entre le poème du personnage d'Annie dans *Cet éternel recommencement* et les bouts des chansons qu'elle invente dans *Road story*. À la fin de la lecture d'une des pièces, j'ai noté :

Je commence à apprécier chacun des textes à la deuxième lecture. D'ailleurs Étienne a dit qu'on aurait jamais vu toutes les couches du texte à la première lecture. Ce qui me rappelle que le public, lui, n'a qu'une occasion pour les comprendre. Mais, c'est parce que les auteurs s'imprègnent complètement des textes qu'ils peuvent évoquer les différentes couches et les proposer au public (p. 13).

Un texte après l'autre, Claire, Annie et Étienne partagent leurs questionnements, leurs impressions et leurs visions dans un tourbillon d'échanges où collaboration et exploration sont les maîtres mots. Les discussions ouvrent sur des idées de mise en scène qui seront essayées plus tard dans l'espace de jeu. Constamment, les idées se multiplient et, comme a dit Claire, « peut-être qu'on met des couches qui seront pas visibles pour le public, mais on verra ça en le travaillant » (p. 11). Après plusieurs lectures, celle-ci a

commencé à donner des notes plus directives aux comédiens pour préciser l'intention des personnages et le rythme des dialogues.

Aujourd'hui, les comédiens ont commencé à répéter dans l'espace de jeu avec leurs textes en main. Ils ont essayé des déplacements et des amorces de chorégraphies, éléments chers à la metteuse en scène qui a une grande expérience de la danse. Elle a par ailleurs demandé aux comédiens de penser à une chanson de leur enfance, à des jeux de rapprochement et d'éloignement, à un modèle de leur enfance et à des mouvements pour créer un langage physique dans lequel puiser pour développer la mise en scène. Les dimensions de l'espace de jeu ont en partie été déterminées grâce aux souvenirs que les comédiens avaient de l'espace disponible dans les écoles lors de la tournée précédente. Ces souvenirs de tournée sont décidément très utiles et régulièrement sollicités pour prendre des décisions, surtout d'ordre de pratique. Claire a déterminé un espace de dix pieds par dix pieds qu'elle a délimité par des foulards étendus au sol.

Pour le texte de *Réseau*, Claire a situé l'action dans les couloirs de l'école et demandé aux comédiens d'évoquer ce lieu à travers leurs mouvements, comme, par exemple, en s'appuyant contre un mur imaginaire ou en se poussant pour laisser passer quelqu'un. Le fait de répéter dans l'espace de jeu soulève de nombreuses questions sur la manière d'incarner les personnages. Les comédiens font des propositions à travers leur jeu physique et demandent des précisions ou des conseils à la metteuse en scène qui va souvent dans l'espace de jeu pour jouer une réplique et montrer ou essayer un mouvement. Les trois artistes démontrent un souci d'authenticité dans leur incarnation

de personnages adolescents, voulant à tout prix éviter les clichés moqueurs qui pourraient rebuter les jeunes spectateurs. Même s'ils ne sont pas toujours d'accord, chacun semble avoir une idée assez précise des réactions possibles des spectateurs adolescents. Leur opinion est le plus souvent soutenue par une expérience passée. Ils échangent aussi des anecdotes de leur propre adolescence et font des commentaires sur l'évolution des mœurs adolescentes comme la poignée de main, la mode vestimentaire et les moyens de communication électroniques auxquels je fais allusion dans le poème trouvé qui suit.

Ligne de vie

*C'est vrai
on est attaché
au cell
et
y a une dépendance de pouvoir
être en contact avec tout
le monde.
C'est pas juste
les ados
On est tous comme ça
maintenant.
Ta ligne de vie [...]
c'est ton cellulaire*

Les notes de Claire sur la prononciation et les liaisons entre certains mots soulèvent parfois des discussions sur les nuances entre le français parlé en Ontario et le français parlé au Québec ainsi que sur certains usages fautifs mais tolérés au quotidien. Quels gros mots et quels anglicismes sont acceptables? Le consensus ne se fait pas pour chaque mot, dont « *shit* » qui est prononcé par un des deux personnages.

En famille (jeudi 28 septembre)

De la grande visite

Elle est venue
 Par amitié, par solidarité, pas générosité
 Donner, rassurer, suggérer, coacher, encourager, partager
 Confidences, connivence, révérence,
 Décibels, sueur et boxe
 Cris,
 Mezzo forte
 Authenticité
 Voix et guitare
 Cordes tirées, cordes caressées, corde cassée!

Ce matin, nous avons reçu la visite de l'auteure de *Road story*, venue partager son expertise pour aider Étienne à chanter (en italien) un extrait de l'opéra *La Bohème* et pour aider Annie à chanter les chansons western de son personnage. Elle a utilisé plusieurs exercices d'échauffement vocal et physique et nous a expliqué son attachement personnel à l'opéra. Elle a même apporté un tourne-disque et le disque de *La Bohème* pour partager son expérience de la musique et l'émotion que celle-ci provoque chez elle. En faisant écouter aux artistes le son exact qui l'a inspirée, elle leur permet d'avoir une connaissance expérientielle qui soutiendra leur travail de création des personnages. À leur tour, Claire et les comédiens lui ont expliqué leur lecture du texte et leur compréhension du lien symbolique qui unit les deux personnages malgré les apparences. Les quatre artistes ont finalement discuté d'autres spectacles où ils ont parfois travaillé ensemble. L'auteure nous a quittés en fin de matinée. Le fait de pouvoir inviter l'auteure de manière informelle marque la complicité qui unit l'équipe de création à cette artiste. Les complicités sont d'ailleurs nombreuses dans le milieu théâtral franco-ontarien qui ressemble parfois à une grande famille.

Pendant la pause repas, la conversation était détendue comme les autres jours et comprenait aussi bien des anecdotes professionnelles que personnelles puisque Claire, Annie et Étienne travaillent tous les trois en dehors des heures de répétitions, souvent le soir, que ce soit dans un spectacle, des activités annexes ou encore d'autres répétitions.

Sculpter l'espace

Qui sculpte l'espace?

Les corps

C'est tout ?

Les foulards

Les ondes positives et l'amitié de Max et Jude*

L'humanité que Mimi partage avec Rodolphe

Le mystère de Cat et l'espoir de Jérôme

La passion et la complicité des vrais amis

C'est tout?

Des centaines de va-et-vient de la table au carré de 10 pieds par 10

Encore plus de « question-réaction », d'essais et de manipulations

Des corps et des accessoires

C'est tout?

Pour sceller le tout : enchaîner, enchaîner, enchaîner...

* Les prénoms cités sont ceux des personnages des différentes pièces qui constituent le spectacle.

L'après-midi a été consacré à définir les lieux de *Moi, j'aime les moutons*, ce qui demande un travail physique minutieux. Ici encore, les questions, les essais, les propositions se multiplient aussi bien chez la metteure en scène que chez les comédiens. Ceux-ci expérimentent des gestes dans l'espace de jeu, guidés par Claire qui fait des allers-retours constants entre la table et l'espace de jeu et les encourage par des

commentaires positifs. Elle alterne les moments où elle donne des directives aux comédiens et les moments où elle sollicite l'avis de tout le monde, par exemple pour imaginer les lieux dans lesquels se trouvent les personnages des différents textes. Cet échange de perspectives permet d'explorer plusieurs options et de faire un choix final en connaissance de cause. Pour ma part, je ne donne mon avis que s'il m'est demandé directement afin de minimiser mon impact sur le travail de création que je suis venue observer. Il arrive que je suive le texte pendant les italiennes pour corriger les erreurs des comédiens mais je n'interviens pas de mon propre chef dans le processus de création. Cette restriction ne s'applique pas aux conversations informelles qui ont cours pendant les pauses et me permettent de me sentir acceptée comme membre à part entière du groupe. Une fois les déplacements organisés, l'équipe fait généralement un filage du texte, c'est-à-dire que les comédiens jouent la pièce du début à la fin sans interruption et la metteur en scène donne ses notes après.

Tout et parties (jeudi 5 octobre)

Tout et parties

À l'ombre du spectacle
En bouton
Germent les idées
De l'atelier
(...)

Transitions :
Entre les pièces
Ils circulent
Sans mot dire
Sans décor
Non
Sans effort

Malgré la géographie variable
 Du spectacle
 Déjà/pas encore
 Retourné en tournée
 (...)

Enchaîner
 « *Pour nous faire peur*
Pour nous instruire
Et pour nous rendre heureux
En même temps »

Les comédiens ont reçu un nouvel horaire de tournée et savent dans quelles écoles ils devront donner des ateliers. Cet élément d'information contribue à concrétiser le spectacle qui se prépare depuis des semaines et rend le futur public et les conditions de tournée de plus en plus présents dans l'esprit des artistes. La nature musicale d'une des pièces et les pas de danse de la mise en scène ont inspiré à Annie des activités pour l'atelier. L'anticipation des comédiens de retourner dans une école ou un village les amène à faire des allusions à un contexte qui m'échappe mais qui rend à leurs yeux le moment du spectacle devant public déjà concret. Ils complètent souvent leurs remarques pour préciser à Claire et/ou à moi ce qu'ils ressentent et à quoi ils se réfèrent. D'un point de vue ethnométhodologique, je peux dire qu'ils rendent compréhensible l'indexicalité de leurs propos.

En plus du travail propre à chaque pièce, l'équipe a mis en place des transitions où les comédiens sortent de leurs personnages respectifs et se placent pour annoncer le titre et l'auteur de la pièce qui suit. Ce travail permet de préciser quand et comment les comédiens manipulent les différents accessoires propres à chaque pièce. Claire choisit avec soin les moyens de passer d'une atmosphère à l'autre et utilise certaines techniques

de déplacement expérimentées plus tôt ainsi que les chants et les mouvements que les comédiens devaient trouver par eux-mêmes. Bien que les trois artistes s'appliquent à rendre les transitions aussi précises et fluides que possible, Étienne a remarqué avec humour que certains détails de la mise en scène évolueraient sûrement au fil de la tournée étant donné le caractère imprévisible des conditions de représentation devant le public.

Depuis plusieurs jours se dessine la silhouette du spectacle imaginé par Claire et ses comédiens. Une fois les détails précisés, Claire a proposé d'enchaîner les quatre pièces pour avoir une idée de l'ensemble, « pour nous faire peur, pour nous instruire et pour nous rendre heureux en même temps » (p. 37). La présence de tous les accessoires a aussi contribué à rendre le « produit » fini plus tangible pour chacun d'entre nous. Les quatre foulards au sol forment un carré représentant l'espace de jeu. Un tabouret servira dans plusieurs scènes pour différentes fonctions et le fil de laine se déroule tout le long d'une des pièces, imposant des manipulations et des ajustements. Les tuques permettent de masculiniser un peu la comédienne pour un de ses rôles mais il faut s'en débarrasser pour la pièce suivante. Pour régler l'ouverture du spectacle, les comédiens partagent leurs souvenirs de la tournée passée et décident ensemble de ce qu'ils conservent ou non.

Pause café (mercredi 11 octobre)

(poème trouvé)

C comme... a) collaboration, b) caféine

Nous sommes un Bodum à café!

Un quoi?

Hen?

C'est quoi ça?

C'est pareil comme un—

Une cafetière.

C't'un verre... tu pousses.

Ah ouai. OK?

Je suis la personne qui pousse,

Amis vous êtes l'eau et le café

Qui se filtrent à travers mes commentaires,

Mais ... c'est à vous

À vous d'interpréter

Je suis entièrement d'accord

(...)

Qu'est-ce qui vous unis?

Le bon café à la fin

Note : Utiliser une eau de qualité, verser avec style et resservir à chaque baisse d'énergie.

La répétition d'aujourd'hui est dédiée au même travail de finition que celle d'hier. Pendant la pause repas, nous avons fait la séance de groupe de discussion.

Chacun m'explique à quelle occasion il/elle a déjà travaillé avec les autres membres de l'équipe. Claire considère que c'est un atout de travailler avec des personnes qu'elle connaît :

Ça fait plus un travail de collaboration qu'un travail de metteur en scène dictateur qui dit « vous faites ça et c'est tout ». Mais en même temps, et le commentaire d'Étienne le dit, que, oui, en se connaissant, ça enlève les barrières puis on se sent plus à l'aise. (p. 73)

La même idée de complicité et de fonctionnement démocratique transparaît dans les échanges des trois artistes quand je leur demande d'imaginer quel objet ou quel système illustrerait le mieux leur collaboration. Après quelques propositions ironiques de la part de chacun, Claire trouve une image qui convient à tous :

Claire (en croquant une carotte) : Mouai. À quelque part il faut que ce soit quelque chose qui montre vraiment qu'on, les trois, on contribue une partie égale, genre.

Étienne : Mais faut le relier à ce projet-ci, faut pas dire relation comédien-metteur en scène en général... C'est toi qui dirige précisément.

Annie : chef d'orchestre

Étienne : Ensuite, nous autres on le fait tout en suggérant et en apportant nos propres choses.

Claire : Nous sommes un Bodum à café!

Étienne : Un quoi?

Annie : Hen?

Étienne : C'est quoi ça?

Claire : C'est pareil comme un—

Annie : Une cafetière.

Claire : C't'un verre... tu pousses.

Étienne : Ah ouai. OK?

Claire : Je suis la personne qui pousse, amis vous êtes l'eau et le café qui se filtrent à travers mes commentaires, mais c'est à vous d'interpréter...

Étienne : Je suis entièrement d'accord.

Claire dessine la cafetière. Et se plaint qu'elle est mauvaise en dessin.

Étienne : Tu sais que ça va être dans sa publication officielle ça! (rires) Fait que moi, j'suis le manche, c'est ça? (rires)

Annie : Moi. je serais l'eau qu'arrive juste sur le bord, y a toujours un danger que je verse, que je déborde.

Étienne : Puis qu'est-ce qui se passe si tu verses?

Annie : Soit j'vais dans l'excès... d'un bord ou de l'autre.

Claire (en dessinant) : Fait qu'on a l'eau, le café et le filtre Bodum. (à Étienne) Les jours où on a pas d'énergie c'est toi qui nous remontes.

Étienne : Ou je vous tape sur les nerfs en jouant de la guitare (rires).

Annie : C'est maladif, dès que t'as la guitare dans les mains, il faut jouer. Moi aussi, même si je joue pas, à chaque fois que j'l'ai dans les mains...

Laurence : Puis c'est quoi les éléments qui vous unissent?

Claire : Ah ben la carafe! (rires)

Étienne : Le succès, le bon café à la fin.

Laurence : Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne? Qu'est-ce que vous utilisez? Qu'est-ce que vous avez en commun? Ou de complémentaire?

Claire : J'ai mis le mot « bon produit » à la fin, entre guillemets parce que j'haïe le mot « produit ». Attends minute. « Eau », c'est Annie, « Café », c'est Étienne. « Filtre Bodum », c'est Claire.

Étienne : Qu'est-ce qui fait que ça marche bien?

Laurence : Qu'est-ce que vous savez que vous pouvez utiliser chez les autres? Qu'est-ce qu'il y aura de vous trois dans ce *Libérés sur parole*?

Étienne : Définitivement, le style, les déplacements plus stylisés de Claire.

Annie : Ça, c'est sa signature selon moi.

Claire : Et en développement. Oui, oui. Tout à fait.

Étienne : La qualité de jeu d'Annie.

Annie rit

Claire : Non, tu ris mais c'est vrai. T'as une sensibilité de jeu toi Annie. Où ce que t'apportes, t'as toujours plusieurs niveaux à ton jeu, puis ça élève le tout.

[...]

Laurence : Puis il y a quoi d'Étienne dans le *Libérés sur parole*?

Annie : Ben tout l'humour. Je pense que...

Étienne : Mes niaiseries...

Annie : Toutes les propositions humoristiques

Étienne : Qui sont refusées la plupart du temps. (rires)

Claire : Pas grave. Non c'est... J'ai mis « l'abandon » aussi. Tu t'abandonnes beaucoup. Puis t'as pas peur de dire des choses puis on dit de l'inclure, ou non. Mais c'est souvent tes niaiseries puis tes propositions qui font qu'Annie elle fait « ah! OK ». Puis là ça nous dirige un peu avec ça.

Annie : Il est pas, il nous offre le choix puis c'est pas quelqu'un de susceptible en tout cas on le voit pas. On a la liberté d'accepter ou non.

Étienne : Mais c'est comme ça que je les présente aussi là : « On pourrait faire ça si ça te tente. » (p. 74, 75)

Percer la coquille (jeudi 12 octobre)

(ad)Équation progressive

4 pièces + 1 metteure en scène + 2 comédiens (+ 1 chercheure) = 1 spectacle en gestation

4 p + 1 m s + 2 c + (1 ch) + 1 spectatrice = 1^{ère} échographie et diagnostic

4 p + 1 m s + 2 c + (1 ch) + 2 sp = 2^{ième} échographie et diagnostic

4 p + 1 m s + 2 c + (1 ch) + n sp adolescents = résultat encore inconnu!

Après plusieurs dizaines d'heures de répétition passées dans la coquille protectrice de la salle de répétition, le spectacle est entré en contact avec le monde

extérieur par étapes successives. Sylvie Dufour, la directrice artistique du Théâtre du Trillium, a été la première à nous rendre visite. Puis l'équipe a invité quelques amis intimes, membres du milieu professionnel, à jouer le rôle de spectateurs critiques, ce qui a agrandi encore un peu le milieu (au sens de Csikszentmihalyi, 1999) qui trouvera sa dimension maximale lors des représentations devant les adolescents et leurs enseignants. Ce processus d'ouverture graduelle au public rappelle la finalité du travail de création auquel l'équipe se consacre depuis des semaines.

Une fois le filage complété, les spectateurs ont partagé leurs premières impressions et j'ai aussi été invitée à faire part de mes commentaires. Claire a donné une dernière série de notes et félicité les comédiens. J'ai noté : « C'est le moment de se dire au revoir et bonne chance pour mardi, la première [dans une école d'Ottawa]. Annie et Étienne vont se rencontrer une fois avant pour une dernière italienne » (p. 80).

J'irai, mardi, assister au premier spectacle devant public parce qu'il m'est difficile de sortir brutalement de la routine des répétitions et que la rencontre avec les adolescents marque le début d'une nouvelle étape dans le travail des comédiens. Il est important pour moi d'assister à ce moment de « vérité » et, dans une certaine mesure, de récompense, même s'il ne fait pas partie de la collecte de données. J'aurai aussi l'impression de leur donner un peu de mon énergie en tant que spectatrice.

VI- 2: La mémoire du corps

Prologue

Dans le dossier d'accompagnement fourni par le Théâtre la Catapulte, la pièce est décrite de la manière suivante :

Cette fille-là n'est pas un documentaire dramatique sur Reena Virk, la jeune adolescente assassinée en 1997 à Victoria mais un monodrame racontant une histoire fictive. Le seul personnage sur scène, Braidie, une adolescente de quinze ans, a de plus en plus peur lorsqu'elle apprend le meurtre d'une jeune fille de Victoria à la télévision. Elle refuse d'aller à l'école et passe ses journées sur la plage, hantée par ce meurtre. C'est là qu'elle replonge dans son passé, constatant que ses amies et elle ne sont pas si différentes des adolescentes qui ont commis l'impensable. (p. 7)

La pièce *Cette-fille-là* a été co-produite par le Théâtre la Catapulte et le Théâtre la Seizième, de Vancouver, en 2004 à La Nouvelle Scène d'Ottawa. Le spectacle est ensuite parti en tournée dans l'Ouest et en Ontario avant de connaître une première reprise en 2005, puis une seconde reprise en 2006 (après la collecte de données, une tournée a été organisée au Québec au printemps 2008). C'est à l'occasion de cette seconde reprise que j'ai pu observer les répétitions et rencontrer les artistes. Le cheminement de ce spectacle reflète plusieurs des intentions du directeur artistique du Théâtre la Catapulte puisqu'il traite directement de l'adolescence et participe au développement par la compagnie d'un répertoire de théâtre pour publics adolescents. Il s'agit tout de même d'un texte récent puisqu'il date, dans sa version originale, de 2000 (Joan McLeod), et, dans sa version française, de 2002 (Olivier Choinière). Par ailleurs, le directeur artistique et metteur en scène Joël Beddows m'expliquait que la force du

Pourquoi ne sont-ils pas toujours d'accord?
Il faudrait être dans le même corps (?)

Le souvenir
Se (res)sent
Au cœur
De la reprise
Il unit autant
Qu'il divise

Personne et Personnage
Comédienne et Metteur en scène
Se réalisent
Se relisent
Se renégocient
(avec vigueur, rigueur et complicité)
dans un espace textuel, visuel, corporel et sonore
qui leur échappe toujours un peu

Comme j'arrive pour la première fois dans la salle de répétition, je croise la directrice de production qui a terminé le montage du décor constitué principalement d'un sol de grosses planches disposées en pente me faisant penser à une sorte de quais en escalier. Une toile d'écran est disposée à l'arrière des planches et un cercle se trouve côté cour. Plus tard, Caroline m'expliquera qu'elle connaît ce décor dans les moindres détails puisque, en tournée, c'est elle qui le monte, contrairement à la situation présente où l'équipe technique s'en charge.

Une fois dans l'espace de jeu, la comédienne récite son texte et esquisse les déplacements. Rapidement les souvenirs du metteur en scène se confrontent à ceux de la comédienne et ouvrent sur des discussions et des remises en question qui révèlent l'importance de l'expérience des spectacles passés dans la (re)négociation de sens autour de certains passages du texte, de la mise en scène ou du jeu de la comédienne.

Je remarque aussi combien les souvenirs de chacun sont liés à l'expérience physique qu'on appelle aussi parfois la mémoire du corps. Joël a des souvenirs très précis des gestes et de la mise en scène. Il est certain de se rappeler certaines choses. Parfois Caroline admet qu'elle a oublié des choses. En faisant les gestes, elle retrouve le *timing* original et se reprend. Joël va parfois dans l'espace de jeu pour retrouver des gestes et demande son avis à Solange qui a déjà fait la régie du spectacle lors de la tournée précédente. Les artistes se sont exprimés sur le rôle des souvenirs pendant la séance de discussion. J'ai synthétisé leurs propos dans le poème trouvé qui suit. Celui-ci complète le premier poème qui était plus descriptif et révélateur de mon point de vue d'observatrice. Le poème combine et confond les voix des artistes.

Je me souviens-tu?

*C'est pour ça que c'est intéressant
On est encore en quête de sens
On cherche le moyen pour le mieux transmettre le sens.
Quand tu crées, quelques mois après tu t'en vas en tournée
woop
y a un temps d'arrêt,
puis woop
tu repars en tournée encore*

*Le souvenir est très important en salle de répétition
Parfois même elle se trompe dans ses souvenirs
Même si elle l'a joué plus de cent fois
D'une tournée à une autre
D'un show à un autre
Toujours, les choses ont évolué
Mais parfois t'es pas capable de te souvenir.*

*Mais les souvenirs sont aussi contaminés
Par ce qu'on aurait voulu faire
La nouvelle lecture qu'on veut apporter nous a travaillé
Et là
Versus la dernière fois*

*On est plus à pied d'égalité
 Il y a eu un an
 (à la première reprise elle avait une longueur d'avance sur moi
 Parce que la tournée était très près dans son souvenir)
 Cette fois-ci
 Ça faisait longtemps qu'on avait pas abordé le texte*

Je remarque une forte adéquation entre leur pratique de travail et les commentaires qu'ils font à son propos, ce qui souligne la réflexivité de leurs discours. Les nombreux essais de la comédienne et du metteur en scène pour (re)trouver le mouvement ou le ton juste constituent autant d'exemples de l'importance de l'expérience physique non seulement comme source de mémoire mais comme outil d'exploration au moment présent. Ce processus est par ailleurs complexifié par l'intervention d'éléments techniques, comme la vidéo ou les effets sonores, dont la (re)mise en place peut aussi bien contrarier les artistes que déclencher un souvenir ou une nouvelle idée. Ici, par exemple, le changement d'une partie de l'équipement entraîne des réajustements et ne permet pas de diffuser la bande sonore dès le premier jour. Ces éléments étant pourtant très utiles à la (re)création de l'univers du personnage, Joël imite les repères sonores pour guider la comédienne.

Par ailleurs, le ton des échanges qui ponctuent le travail de répétition dans l'espace de jeu et les séances de notes du metteur en scène me font découvrir la franchise et la complicité qui caractérisent la relation de travail des artistes. Même si la régisseuse est principalement occupée par des considérations techniques, il est fréquent que le metteur en scène et la comédienne l'impliquent dans leurs débats d'opinion sur le public adolescent, le milieu théâtral local ou même des sujets beaucoup plus larges de

société. Au fil des répétitions, il arrive que le metteur en scène et la comédienne s'amuse à confondre la personne et le personnage. Par exemple, Caroline parle en tant que Braidie et Joël s'adresse à elle comme s'il parlait directement au personnage. Ces dialogues à double sens marquent la complicité qui existe entre les deux artistes. Il est d'ailleurs fréquent que l'un finisse la phrase de l'autre ou qu'il/elle l'interrompe en disant « je comprends ce que tu veux dire » et reformule l'idée de l'autre. Étant donné que leur relation professionnelle remonte à plusieurs années, chacun se sent à l'aise d'utiliser une anecdote, reliée directement ou non aux éditions précédentes du spectacle *Cette fille-là*, pour illustrer son propos ou fournir un argument et justifier son point de vue.

Stratégies et minutie (lundi 20 novembre)

Glossaire ciblé et un peu ironique

Metteur en scène :

Rôle qui consiste à diriger la comédienne

À l'aide de nombreuses stratégies

Le verbe « diriger » peut être conjugué aux modes

Impératif, conditionnel, subjonctif et indicatif

De plus, il peut être accompagné d'un ton

Neutre, décisif, interrogatif, ironique

Voire d'une démonstration physique dans l'espace scénique.

Avantage : le metteur en scène a le dernier mot

Puisqu'il est responsable de la vision artistique du spectacle.

Comédienne :

Rôle qui consiste à suivre les directives du metteur en scène

L'exécution des directives peut s'accompagner ou être précédée

De questions, de résistances et de suggestions

Par la parole ou par le mouvement

Avantage : La comédienne a le dernier mot

Puisqu'elle est ensuite seule en scène face au public

Nota bene :

En cas de conflit, il est possible de se référer

Au texte de la pièce ou à la régisseuse

Ou aux grandes conventions

(théoriques et pratiques)

De la création théâtrale

Précision :

Travail minutieux visant à rendre l'histoire

(c'est-à-dire le contenu)

Et les langages scéniques

(c'est à dire la forme)

Le plus clair possible

Ainsi, le metteur en scène et la comédienne s'astreignent

À une remise en question ou une confirmation

De chacun des détails de la mise en scène déjà établie

Manifestement vouée à subir une légère/forte transformation

Il ne s'agit plus de choisir ce que l'on fait

Mais de déterminer pourquoi et comment

Le personnage doit agir et parler

From the top with feeling!

Pendant les séances de travail, Joël alterne les manières de donner des directives.

Il montre un geste, dit la réplique pour préciser le ton, pose une question, invite Caroline à faire une proposition, ou encore relit le texte pour l'amener à comprendre l'interprétation qu'il en fait. Elle, de son côté pose des questions et fait des propositions à travers son jeu ou en réponse à une directive qui lui est donnée. D'autres fois, c'est la référence à une convention théâtrale ou à un autre spectacle qui permet de justifier, argumenter et finalement trancher, ce qui me rappelle le rôle du domaine théâtral en tant que source de règles et de tradition. Les négociations entre le metteur en scène et la comédienne sont permanentes et toujours guidées par l'intention de raconter l'histoire avec le maximum de clarté à la fois grâce aux codes théâtraux et malgré le symbolisme de ceux-ci. À ce sujet, le symbolisme de la mise en scène est plusieurs fois remis en

question par Caroline qui ne partage pas l'opinion de Joël concernant la capacité des spectateurs adolescents à comprendre certains codes théâtraux. Pour cela, elle se réfère généralement aux réactions des adolescents rencontrées lors de tournées ou même ici, dans la salle professionnelle de La Nouvelle Scène tandis que le metteur en scène vise un certain absolu de création artistique. Le pragmatisme de l'une et l'idéalisme de l'autre nourrissent conjointement la création du spectacle.

Après la première phase de reconstitution des gestes et des déplacements, le metteur en scène s'est concentré sur la précision de l'intention et de l'énergie qui accompagnent chaque réplique. Il s'agit d'un travail minutieux qui vise à rendre l'histoire, c'est-à-dire le contenu, et les conventions, c'est-à-dire la forme, le plus clair possible aux yeux des spectateurs adolescents. Il est primordial d'exprimer le mieux possible les différentes périodes couvertes par le récit de Braidie parce que celles-ci ne suivent pas un ordre linéaire et qu'il n'y a qu'une comédienne pour incarner le personnage de Braidie à plusieurs périodes de sa vie mais également les autres personnages, c'est-à-dire le groupe d'amies, la mère de l'adolescente et d'autres adultes. Une des conventions utilisées par le metteur en scène consiste, par un jeu d'éclairage, à éviter de projeter l'ombre de la comédienne quand elle décrit une scène du passé. À chaque âge de Braidie correspondent un éclairage et un espace précis. Le regard de la comédienne est orienté différemment selon qu'elle parle à son frère (absent) ou qu'elle revit le passé. La répétition d'aujourd'hui me permet de mieux comprendre la différence d'âge de Braidie entre chacune des scènes. Aujourd'hui, j'ai été frappée par la différence d'énergie dans le jeu de Caroline et j'ai remarqué combien ce phénomène m'aidait à

comprendre de nouvelles nuances. À chaque répétition, je réalise ce qui m'avait échappé auparavant et m'interroge sur la capacité des spectateurs à comprendre toutes les finesses de l'histoire de Braidie du premier coup

Le jour d'avant (dimanche 26 novembre)

D'une salle à l'autre

De la petite salle noire
Avec une grande table
Face au décor
À la grande salle noire
Avec des sièges rouges
Encore vides

Ils entendent déjà
Les froissements des manteaux
Des spectateurs
De demain

Avant la première
L'heure est à la technique

Une semaine intense de répétitions
« dans le corps »
Besoin de repos pour jouer
Demain
Avec brio

L'isolement est nécessaire aux artistes avant de pouvoir commencer à présenter le fruit de leur travail aux spectateurs adolescents et à leurs enseignants. Cette semaine, un événement qui avait lieu dans une autre partie du centre de théâtre a occasionné plusieurs interruptions qui ont brisé la concentration des artistes. À plusieurs reprises, des personnes désorientées sont entrées dans la pièce et ont brisé la bulle que représente l'espace de répétition. Nous en sommes au deuxième jour de répétition technique dans la

salle de spectacle. Joël imagine déjà comment la présence des adolescents dans les gradins, pour l'instant vides, changera la qualité acoustique de la salle. Caroline se place sur scène pendant les essais d'éclairages. Elle sait combien de représentations elle devra donner pendant les deux semaines à venir et anticipe la rencontre avec le public. L'équipe technique règle les derniers détails. Joël donne ses directives pour ajuster l'intensité des éclairages qui ont été mis en place hier soir. Ceux-ci entraînent de légers changements de gestes et de *timing* chez Caroline.

(Poème trouvé, groupe de discussion)

Regard changeant

*Le débat autour du regard vers le public
N'est pas, ne sera jamais réglé*

*Le besoin d'identification (?)
« On est pas d'accord. C'est correct aussi »*

*C'est tout à fait correct que le regard ne soit pas vers eux
« Ils ont la capacité pour voir de façon objective »*

...
C'est à travers son regard que les jeunes peuvent avoir accès au récit

*« Je me suis imposé
J'étais très heureux »*

*La tournée dans les écoles, c'est rock'n roll
Les jeunes sont assis par terre
« Sans le regard vers les spectateurs, tu peux pas les gérer. »*

(C'était pas juste)

*Gérer
Ce que le metteur en scène veut (sa vision)
Gérer
Les besoins réels d'un public donné
« C'est de ça qu'est venu le transfert du corps et des regards vers le public. »*

« J'ai adouci ma position »

...

« On répète en fonction de l'idéal puis, après ça, elle fait ce qu'elle doit faire. (Je lui fais confiance) »

À midi, la séance de groupe de discussion s'improvise autour de la table où artistes et techniciens mangent ensemble et échangent sur le dosage de théâtralité le plus adapté au public adolescent et sur l'importance de l'art dans la société. Le consensus n'a pas lieu. Dès la première journée de répétition, les nombreuses allusions aux réactions des spectateurs adolescents lors de spectacles passés avaient révélé la connaissance que les artistes ont de ce public et comment celle-ci influence leur travail actuel de (re)création et de dosage de la théâtralité. L'exemple qui suit illustre l'évolution de l'idéal de création du metteur en scène à la réalité de la tournée vécue par la comédienne :

Joël : Y a le débat autour du regard qui est constant et qui n'est pas réglé, qui le sera jamais d'ailleurs.

Laurence : Le regard?

Joël : Le regard vers le public. Parce que c'est un débat qui relève d'un débat fondamental dans le théâtre pour ados, c'est la question de l'identification des jeunes chez les protagonistes. Là dans le cas présent, y en a une seule, alors, et on est pas d'accord là-dessus, euh, c'est correct aussi [...] Je pense qu'ils [les ados] ont généralement les capacités en ce qui concerne la lecture du théâtre pour ados pour voir de façon objective, l'objet théâtral et donc pour moi c'est tout à fait correct que le regard ne soit pas vers eux. Alors Trevor [le frère de Braidie], d'instinct -- c'était pas un choix lucide, ce que je te dis maintenant j'ai dû, au cours de nos débats, je l'ai compris moi-

même-- était là. Sauf que Caroline, avec raison aussi, croit que c'est à travers son regard que les jeunes peuvent avoir accès au récit, à la part de la fiction et tout ça. Dans un premier temps, je me suis imposé. Tout était pas aux jeunes, sauf la dernière scène, le dernier moment—

Caroline : Y avait aucun regard au public à part sur la planche [à la fin].

Laurence : Pendant une heure et vingt.

Joël : Ouai.

Laurence : OK

Joël : Moi, j'étais très heureux.

Laurence : Donc, ça c'était ton choix de départ?

Joël : Oui. Et j'ai adouci ma position pour une raison. Si on était resté en salle fixe je pense pas que j'aurais accepté l'entre deux qu'on fait maintenant. Je l'ai accepté pour une raison très importante, qui est même plus importante que moi, que l'art, c'est la distribution du théâtre pour ados. Nous on fait de la tournée dans les écoles, c'est rock'n roll [...], les jeunes sont assis par terre, sont inconfortables. Alors ce que j'ai compris c'est que dans ma mise en scène je donnais tous les handicaps possibles à ma comédienne. C'était pas juste. Je lui donnais aucune façon pour gérer son public, parce que sans le regard vers les spectateurs, tu peux pas les gérer. Finalement, je lui demandais l'impossible. [...] Pendant la tournée, tout naturellement – j'étais pas du tout fâché—quand elle est rentrée elle a dit « Joël, un moment donné faut y passer, j'ai commencé à regarder le public ». » (p. 18) [...] On répète en fonction de l'idéal puis, après ça, elle fait ce qu'elle doit faire.

Caroline : C'est ça qu'est difficile à gérer aussi parce que t'as toujours conscience de ce que le metteur en scène veut, puis sa vision des choses, puis tu réalises certains trucs qui à un moment donné sont vraiment des besoins réels d'un public donné [...] C'est de ça qu'est venu le transfert du corps et des regards vers le public. (p. 20)

L'enjeu pour la comédienne de pouvoir regarder les spectateurs pendant qu'elle est sur scène est non seulement relié à une notion de gestion du public, mais également au besoin de créer un lien par lequel elle sent qu'elle capte leur attention et que cette attention, en retour, lui donne de l'énergie. Il lui semble aussi que grâce au regard, elle peut mieux mesurer le niveau de compréhension des spectateurs, notamment en école d'immersion française et ainsi adapter légèrement son jeu, même si Joël, de son côté demande toujours aux comédiens de maintenir le débit quel que soit le public :

Ce que je dis dans toutes nos pièces pour ados : « vous ne ralentissez pas. Le français est parlé plus rapidement. Ils sont là pour une expérience culturelle et le rapport à la langue est un rapport plus rapide. (p. 19)

La répétition du soir est la dernière avant l'arrivée du public demain. L'équipe est fatiguée. Joël demande à tous de se reposer et à Caroline de relire les notes qu'il lui a données la veille. Au total, une quarantaine d'heures de répétitions ont été nécessaires pour revisiter et remettre à jour un spectacle que Caroline a déjà joué plus de cent fois à travers le Canada. Bien que mon travail d'observation s'arrête ici, j'assisterai demain à la première représentation devant public pour partager avec l'équipe le moment tant attendu du partage de l'histoire avec les spectateurs adolescents. Je suis nerveuse et j'ai hâte d'observer leurs réactions.

Les résumés que je viens de présenter comportent un premier niveau d'analyse qui permet, d'une part, de souligner les spécificités de chacune des deux expériences et,

d'autre part, de repérer certaines constantes telles que l'atmosphère complice, l'alternance de stratégies de négociation et d'exploration des couches de sens que renferme le texte, le rôle des souvenirs des artistes, le besoin d'isolement d'abord et de rétroaction ensuite, mais aussi le va-et-vient entre une vision d'ensemble et le souci du détail au centimètre près. L'observation continue des répétitions de ces deux projets m'a permis de comprendre de manière expérientielle le processus de création propre à chacune des deux équipes et le raisonnement pratique des membres de chaque équipe. Avec ces résumés, j'ai proposé une interprétation de ce que j'ai ressenti et compris comme étant les éléments marquants de l'expérience de création des artistes même s'il est vrai que le choix d'une présentation thématique a tendance à atténuer le caractère répétitif du travail de création quotidien. À partir de cette présentation de deux expériences en contexte, je propose de passer, dans la partie suivante, à une lecture plus théorique de l'expérience de création avec l'aide du modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999).

VI- 3 : Discussion

Mon immersion dans les deux équipes de création m'a permis de décrire et d'interpréter l'expérience de création des artistes, non seulement pendant la période de répétitions, mais aussi, grâce aux anecdotes, en dehors de celle-ci. Mon expérience d'observation a nourri ma compréhension de l'indexicalité des discours lors des entrevues individuelles, généralement survenues après le début des répétitions. J'ai pu

observer et, dans une certaine mesure, vivre l'expérience de création au quotidien, ce qui donne une qualité émique à l'analyse des notes et des discussions.

Dans ce chapitre, les poèmes m'ont permis de cristalliser ma compréhension directe de l'expérience de création des artistes alors que les passages narratifs assumaient une certaine distanciation. Les citations des artistes reflétaient, à leur tour, des moments significatifs de l'expérience partagée. Leur indexicalité a été rendue accessible au lecteur grâce aux deux autres modes de présentation et aux liens que j'ai faits entre la situation immédiate et le contexte plus large du milieu théâtral et de la communauté.

L'analyse m'a amenée à doter les concepts génériques du modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999) d'un sens plus spécifique au contexte observé jusqu'au point d'en redéfinir certains. Le concept de personne est devenue celui d'artiste, celui de milieu s'est scindé en un ensemble de sous concepts comparable à un continuum partant de l'équipe de création et s'élargissant à la compagnie, puis au milieu professionnel, et enfin au public. Quant à lui, le concept de domaine a dévoilé sa complexité en raison de ses résonances aussi bien dans le théâtre pour adolescents que dans le théâtre franco-ontarien. Les trois concepts, l'artiste, le milieu et le domaine me sont apparus plus clairement comme des ressources où l'équipe peut puiser pendant le processus de création. J'ai conservé les expressions qui relient les concepts entre eux. Ainsi l'artiste « produit de la nouveauté », et le milieu « stimule » et « sélectionne » la nouveauté.

Maintenant, je propose d'interpréter les deux expériences de création observées à l'aide des concepts empruntés au modèle de créativité.

La présente partie souligne d'abord l'influence des expériences personnelles et professionnelles, passées et présentes, de l'artiste sur le travail de création de chaque équipe observée. Ces expériences apparaissent souvent dans les dialogues des artistes. Les références à l'expérience de formation m'amènent ensuite à présenter les liens entre l'artiste et le milieu professionnel qui incarne et transmet les règles du domaine théâtral. Puis, je m'appuie sur l'interprétation des interactions directement observées pour discerner trois types d'évaluateurs du travail de création, soit l'équipe de création elle-même, un premier public restreint et professionnel et finalement le public adolescent accompagné des enseignants.

L'expérience continue

Être et avoir été (l'expérience continue)

Être

Maintenant

Avoir été

Avoir vécu

Avoir senti

Seule

et

et compris

ensemble

Sur la scène

étudiante

professionnelle

familiale

sociale

Être

Tous les jours

Éveillées

Connectées

Sensibles

Présentes aux autres et aux arts

Apprécier les liens

Sans cesse
 Pour donner vie à la fiction
 En devenir

Avant tout
 Être des personnes
 Puisant dans leurs expériences
 Pour trouver des personnages vrais

Dans le modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999), la personne est présentée comme apportant avec elle un vécu personnel. Dans le cas des répétitions observées, les expériences personnelles des artistes sont apparues comme une source non négligeable de références et de connaissance. De plus, le rôle évident des expériences d'ordre professionnel doit être souligné en raison de son influence non seulement sur le travail collectif de création mais également sur l'atmosphère de travail.

Parmi les expériences personnelles qui contribuaient au travail de création, j'ai noté les souvenirs d'adolescence, l'éducation familiale, le rapport aux langues française et anglaise, les événements culturels qui ont marqué la personne dans sa jeunesse ou même récemment. Ces anecdotes peuvent aussi bien rester isolées que provoquer des souvenirs chez les autres membres de l'équipe qui offrent à leur tour leur témoignage. Par exemple, comment exprimer le côté « *looser cool* » d'un personnage? L'un se remémore l'ironie qui a promu le chétif de la classe en mascotte, « puis là, il devient comme un monument », ce qui rappelle à l'autre le charme improbable et pourtant efficace d'un ami dont l'assurance fait oublier l'incapacité à danser en rythme. Le geste accompagnant la parole, les souvenirs permettent d'esquisser l'attitude du personnage en construction à qui l'équipe imagine un groupe d'amis qui le soutiennent « parce qu'il est

smatte puis c't'un bon gars ». En puisant dans leurs propres expériences, les artistes sont aussi fidèles à leur souci de ne pas jouer ou mettre en scène des adolescents stéréotypés. De plus, les spectacles que les artistes ont l'occasion de voir et de nombreuses autres expériences contemporaines à la période de répétitions sont susceptibles d'influencer leur travail de création : fatigue, rencontres, projets, déménagement, accident, apprentissage, amour.

Devenir ensemble

Certains professeurs ont changé
 Certains murs sont tombés
 Certains piliers sont restés
 Inamovibles
 Contestés ou contestables?
 Passionnants
 Stimulants
 Passionnés
 Devenus des collègues
 Des amis
 Encore présents ou vraiment partis

Ces rencontres ont formé
 L'artiste en partie
 Ombres discrètes ou même oubliées
 Parfois admirées
 Leurs conseils (suivis ou ignorés)
 Résonnent dans les voix des artistes que je vois

Les artistes que je vois
 Créer
 Se préparer à enseigner
 Sortis de l'université
 Entrés dans le *milieu*
 ...
 La roue tourne
 L'Institution se renouvelle

Concernant les expériences d'ordre professionnel, la formation universitaire apparaît comme un type particulier d'expérience passée à la fois individuelle et partagée qui marque le lien entre l'artiste et le milieu professionnel. En effet, quand les artistes ont fréquenté la même institution, celle-ci tend à fournir un sentiment d'appartenance et de connivence même quand ils n'ont pas partagé exactement les mêmes cours au même moment. Ils se sentent membres du même groupe. Ceux qui ont étudié auprès des mêmes professeurs ont développé un langage commun auquel ils peuvent se référer pendant le travail de création, leur connaissance théorique et pratique du domaine s'étant faite de façon plus ou moins similaire. De manière générale, les repères communs directement reliés aux expériences de formation (théories et techniques) et de création professionnelle (spectacles, tournées) passées nourrissent le travail en cours et révèlent, dans une certaine mesure, un imaginaire collectif plus ou moins dense. Les artistes se réfèrent à une convention rencontrée en cours de formation ou dans un spectacle pour l'utiliser ou pour s'y opposer, pour « briser les conventions », pour « surprendre » les spectateurs. Grâce à ces expériences et références communes, les artistes partagent certaines représentations concernant le domaine théâtral (franco-ontarien et pour adolescents), le public adolescent et le milieu théâtral professionnel.

Comme dans une grande famille, on trouve dans le milieu théâtral franco-ontarien les rapports entre aînés et plus jeunes, les chicanes, l'impossibilité de mettre tout le monde d'accord, la tradition qu'on espère rassembleuse et qui est toujours remise en question, le sentiment d'appartenance et parfois de filiation, les retrouvailles d'un spectacle à l'autre, l'entraide et bien sûr les discussions passionnées. J'appuie cette

remarque sur d'innombrables observations qui débordent largement le contexte des répétitions mais se rapportent exclusivement au milieu théâtral franco-ontarien tel que je le fréquente depuis plus de cinq ans. Toutefois, l'appartenance n'empêche pas les différences et les divergences. Comme je l'ai précisé dans la description du cadre conceptuel, l'expérience peut se décrire comme un mode de connaissance « qui passe par le corps ». La connivence développée au cours des expériences partagées n'empêche donc pas la subjectivité de chacun. Quand les artistes recourent aux souvenirs de spectacles passés, il leur arrive de ne pas être d'accord. L'un prend alors en compte l'opinion de l'autre et réévalue son propre souvenir, comme je l'ai mentionné dans la description du travail de reprise pour *Cette fille-là* avec le poème *La mémoire du corps* et le poème trouvé *Je me souviens-tu?*

Au travail ! (des propositions visiblement stimulantes)

Les expériences personnelles et professionnelles passées et contemporaines sont présentes à l'esprit des artistes qui les mentionnent régulièrement. Toutefois, l'expérience professionnelle vécue pendant les répétitions est la seule directement observable, comme la pointe d'un iceberg. Dans le modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999), la personne (qui a intégré les règles du domaine) produit de la nouveauté qu'elle propose au milieu, celui-ci jouant un rôle de stimulateur et d'évaluateur. Pendant le travail de création à « huis clos », l'artiste alterne les positions d'artiste et de membre du milieu avec une telle intensité qu'il devient parfois difficile de séparer les deux concepts. L'artiste fait maintes propositions aux autres membres de l'équipe, aussi bien par la parole que par le geste, de manière spontanée ou en réponse à

une stimulation du reste de l'équipe ou du metteur en scène. Les échanges sont souvent rapides et les moyens de stimuler et de proposer se recoupent en grande partie comme je l'ai mentionné dans le poème *Le texte mille-feuille* et comme on peut le voir dans le poème trouvé qui suit.

Comment finir?

(fin de la scène)
Faut qu'il y ait quelque chose d'autre qui se passe
C'est quoi la fin?
Les téléphones sonnent
Juste ça?
Moi je trouve ça absurde, je trouve ça bien
Puis personne s'y attend!
I got it!
On en donne un à quelqu'un au début du show puis il nous appelle
Hmm!
Les téléphones sonnent et vous raccrochez
(dernière réplique)
(sonneries)
Fin!
C'est bon
C't'une bonne idée ça. C'tait qui qui a eu c't idée-là?
C'est moi!
C'est moi!
Recommençons du début

Dans leurs échanges, les artistes communiquent grâce à des conventions du domaine théâtral, par exemple pour indiquer des déplacements dans l'espace ou une manière de travailler le texte (l'italienne, l'enchaînement), s'inscrivant ainsi dans la tradition. La série de propositions qui animent l'équipe comprend des retours en arrière, des changements de ton et d'humeur, des moments de surprise, d'échec et d'humour. Cette méthode de travail m'a fait penser aux chants de gorge où chaque partenaire se nourrit du souffle de l'autre et lui renvoie, selon une logique traditionnelle, un écho qui

évolue progressivement vers un autre motif créé dans le moment. Quand le chant se rompt, les partenaires éclatent de rire. Dans les deux situations, la connaissance et le respect des règles du domaine offrent un cadre à l'intérieur duquel les artistes peuvent expérimenter dans un esprit à la fois rigoureux et ludique comme l'évoque l'expression « *serious playfulness* » que l'on utilise parfois en éducation théâtrale pour décrire l'engagement des participants dans la fiction.

L'expression « création collective » est traditionnellement réservée aux spectacles écrits et entièrement conçus de manière collective comme c'était particulièrement le cas dans les troupes franco-ontariennes des années soixante-dix. Ici, les textes ont été écrits par des auteurs individuels, et, dans le cas d'une des deux productions, les conceptions sonore, scénique, des costumes et des éclairages sont signées par des artistes distincts. J'utiliserai donc plus volontiers l'expression de « travail collectif de création » pour décrire l'expérience de création des deux équipes observées.

Des spectateurs pas encore là, déjà présents

Entre deux feux

Imaginer ce que l'on veut
Le voir, l'entendre, le faire, le voir...

Entendre ce qu'ils veulent
Ce qu'ils peuvent prendre et comprendre

Peut-on plaire à tout le monde?
Oui et non

Le merveilleux casse-tête...

Dans cette première étape de sélection, les critères renvoient, d'une part, à un idéal de création qui correspond principalement à la vision artistique du metteur en scène (son rapport aux conventions théâtrales) et, d'autre part, aux exigences que l'équipe de création attribue à un public d'une très grande diversité puisqu'il est constitué des professionnels du milieu ainsi que du grand public. Les représentations que les membres de l'équipe de création se font des exigences de ces deux types de public influencent le travail de sélection des idées pendant les répétitions. Ces représentations sont, comme on l'a vu, nées d'expériences passées vécues lors de spectacles ou de formations. Au cours des observations, j'ai noté plusieurs types de critères : la qualité linguistique, la bienséance (vulgarité, sensualité), les représentations que les artistes se font des goûts et de la compréhension des spectateurs adolescents, la faisabilité matérielle, la qualité artistique (utilisation innovante des codes du domaine). Alors qu'ils ne sont pas encore présents, les spectateurs participent donc déjà (indirectement) à la (co)création du spectacle et à son évaluation. De plus, malgré le caractère principalement collaboratif de ce mode de travail, le metteur en scène donne également des directives et se charge le plus souvent de l'évaluation finale d'une idée après qu'elle a été négociée ou explorée, comme on le voit dans l'échange qui suit :

Très, très beau. Quand tu nous regardais et que tu faisais ça avec l'air de dire « watch moi ben ». J'avais tout à coup l'image d'un animal qui était prêt à sauter sur... Aghhh! (*rugissement*) Ça c'était superbe. J'ai adoré ça. C'est, « check moi ben! T'as rien vu encore! »

-C'est drôle, mais c'est tout des moments qui sont arrivés en représentations pour essayer de garder le silence chez les jeunes. Des moments de « Oh, je vais aller à leur... »

-C'est très beau, garde-le. Ça marche très bien

Un regard professionnel

Lors de mes observations, seulement une des deux équipes est passée par l'étape intermédiaire de soumettre son travail à un petit public d'experts, ce qui s'explique par le fait que le spectacle était une création (en opposition à une reprise) et était mis en scène par une autre personne que celle responsable de la direction artistique de la compagnie qui produisait le spectacle. Je rends compte de cette étape de création parce que je sais, de par ma propre expérience de la création théâtrale, que la présentation du spectacle à un premier public restreint est systématique. Dans le cas observé, le public comprenait principalement des professionnels soit directement associés à la création et à la production du spectacle soit venus par solidarité. Par ailleurs, j'ai mentionné dans les résumés d'observation le caractère confidentiel du travail de création qui se passe pour ainsi dire « à huis clos », à l'abri des regards pour ne pas inhiber la créativité des artistes. Dès l'apparition de spectateurs, les individualités de chaque artiste se rassemblent (sans se confondre) sous la bannière *équipe de création* formant l'entité qui propose une création commune : le spectacle. Dans une lecture contextualisée du modèle de créativité de Csikszentmihalyi, je propose de considérer que cette entité, l'équipe de création, dont la fonction consistait jusqu'ici à stimuler et évaluer, opère un glissement de position et vient prendre la place précédemment occupée par l'artiste pour soumettre sa proposition collective à la nouvelle entité évaluatrice, le public.

Poème trouvé

Nous devenons « un »

On joue

(...)

C'est un choix qu'on a fait

On en a parlé

Le public adolescent rencontré/ anticipé

Bien que les spectateurs ne soient pas présents physiquement en période de répétitions, les artistes puisent généralement dans leurs souvenirs de spectacles antérieurs pour anticiper l'évaluation de leur spectacle par ce public. Selon eux, les critères de sélection de ce dernier sont d'une grande variété puisqu'ils diffèrent entre les adolescents et les enseignants, et, comme l'ont précisé plusieurs artistes dans les chapitres précédents, d'un adolescent à l'autre. Les critères de sélection de ce groupe hétérogène ont également été identifiés comme dépendant du niveau de culture théâtrale des adolescents et des enseignants, mais également de conditions matérielles qui échappent en grande partie aux artistes. D'après Csikszentmihalyi (1999), les domaines artistiques étant accessibles à un large public, il est plus difficile pour les experts du milieu d'imposer leurs critères visant à évaluer le caractère innovant de la création proposée. Les comédiens rencontrés sont particulièrement conscients du rôle d'évaluation, mais aussi de stimulation, du public adolescent sur l'évolution du spectacle. Quand je leur demande de partager les représentations qu'ils se font des spectateurs adolescents, ils discernent de nombreux types de groupes et considèrent que les élèves qui suivent des cours de théâtre ou d'improvisation ont tendance à être particulièrement intéressés par le spectacle tandis que certains adolescents suivent avant

tout la dynamique du groupe auquel ils marquent leur appartenance. Malgré l'hétérogénéité que les artistes attribuent au public adolescent, celui-ci est aussi décrit comme partageant un territoire (l'école) où les comédiens venus jouer un spectacle doivent s'introduire et se faire accepter. Le public est tour à tour comparé au *melting pot* américain, à une métropole et à un maître des lieux qu'il faut convaincre d'accepter le cadeau/spectacle.

Poème trouvé

Ado en tête (autocensure et autodérision)

*Ils vont trouver ça niaisieux!
 Est-ce qu'ils vont comprendre?
 Est-ce que je les fais travailler trop?
 Est-ce qu'ils sont prêts à ça?
 Ils vont me lancer des roches!
 Si c'était pour adultes, ils pourraient finir bons amis en fumant une cigarette.
 Ça, c't'un bout que j'ai peur que les jeunes vont faire « whatever! »
 (rires)*

*S'ils sentent que c'est exagéré et puis qu'on se prend pas au sérieux
 Ils vont peut-être juste trouver ça drôle
 Tu penses?
 Oui*

Les allusions aux réactions des spectateurs adolescents peuvent aussi entraîner des discussions de société comme quand Étienne a fait allusion aux réactions que les élèves d'une école donnée auraient pu avoir avant d'enchaîner, d'un ton plus solennel, sur le fait que la tournée n'inclu pas cette école cette année, possiblement parce que l'usine de la ville a fermé entraînant le départ de nombreux Français tandis que « les Anglais achètent les maisons pour la fin de semaine » (p. 59).

Pendant les répétitions, les spectateurs sont identifiés non seulement comme des évaluateurs du travail de création mais également comme une source d'énergie recherchée par les comédiens pour compléter ce même travail, ce qui ne manque pas de faire naître une certaine tension entre impatience et anxiété qui s'intensifie à mesure qu'approche le jour de la première.

Visite du domaine

Dans son approche systémique de la créativité, Csikszentmihalyi (1999) insiste sur l'importance de maîtriser le langage d'un domaine pour non seulement être compris mais également renouveler le sens de ce langage :

Bien sûr, on ne peut être inspiré par un domaine sans en connaître les règles. C'est pourquoi tous ceux que nous avons interrogés, artistes ou scientifiques, insistaient sur la nécessité de connaître les bases, le système symbolique et les procédures essentielles à leur discipline. » (Csikszentmihalyi, 2006, p. 90).

Dans le cas des créations théâtrales observées, le domaine de référence peut être considéré comme extrêmement spécifique, soit le théâtre de création de langue française pour adolescents en Ontario. Il peut aussi se définir, de manière plus systémique, grâce aux liens qu'il entretient avec d'autres domaines comme le théâtre de création franco-ontarien, le théâtre pour adolescents et jeunes publics, le théâtre de langue française, le théâtre canadien ou le théâtre contemporain. Par ce tour d'horizon, je veux souligner la complexité du domaine et l'impossibilité de circonscrire de manière exhaustive l'ensemble de ses règles et de ses codes.

Les références des artistes aussi bien aux règles de création qu'aux professionnels qui les ont formés, et avec lesquels il leur arrive parfois de travailler, témoignent de l'intensité des liens qu'ils entretiennent avec leur domaine artistique et leur milieu professionnel. De plus, les références au public adolescent et aux enseignants rappellent qu'un autre type de milieu influence, malgré son absence physique, les choix des artistes pendant leur travail de création en salle de répétition. Les représentations que les artistes se font des critères de sélection de ce public naissent des expériences de spectacles passés et se cristallisent pour devenir, aux yeux des artistes, des règles du domaine de la création théâtrale pour adolescents. Connaissance théorique de la création théâtrale et connaissance expérientielle du public semblent ainsi former le domaine spécifique de la création théâtrale pour adolescents dans l'expérience de création des deux équipes observées.

La dimension franco-ontarienne du domaine étant moins présente dans l'objet théâtral que dans la présence même des artistes et des spectateurs, elle est moins directement abordée pendant le travail de création qui tourne principalement autour de la théâtralisation d'une histoire. Contrairement au théâtre de création des années soixante-dix qui a accompagné et soutenu le mouvement de construction d'une identité communautaire franco-ontarienne, les textes présentés aux adolescents ne sont pas marqués par une problématique spécifiquement franco-ontarienne. En effet, le texte original de *Cette fille-là* a été écrit en anglais et se situe en Colombie Britannique, et, sur les quatre textes qui constituent *Libérés sur parole : la passion*, aucun n'est ouvertement situé en Ontario. Il est également intéressant de noter que seulement deux des cinq textes

créés présentent des personnages adolescents, ce qui remet partiellement en question le critère d'identification aux personnages évoqué par certains des seize artistes rencontrés pour la présente recherche.

Dans ce chapitre, l'observation du travail des deux équipes a révélé le rôle important des expériences de chaque artiste, que celles-ci soient d'ordre personnel ou professionnel, passées ou contemporaines à la période de création. Les artistes puisent dans leurs souvenirs et dans leur vécu du monde qui les entoure pour trouver et tester des idées. Les années de formation postsecondaire semblent resserrer les liens de familiarité entre les artistes qui sont passés par la même institution. Ce type d'expérience implique également que les artistes ont acquis une connaissance théorique et pratique du domaine théâtral selon des approches plus ou moins similaires. Les références communes se manifestent pendant le travail de création où les artistes collaborent aussi bien pour comprendre le texte que pour lui donner vie dans l'espace scénique. Les échanges sont souvent d'une grande intensité et confirment le caractère souvent collectif de l'expérience de création théâtrale. Toutefois, les artistes de l'équipe, et surtout la personne responsable de la mise en scène, évaluent les idées proposées selon deux types d'objectif complémentaires, soit la vision artistique propre au spectacle, et les critères du public. Ce dernier, comprenant aussi bien les professionnels du milieu théâtral que les adolescents et leurs enseignants, constitue un défi de taille. Les représentations que les artistes se font de leur public au sens large resurgissent dans leur discours et renvoient aux règles de la création théâtrale comme aux expériences de spectacles passés. Le

domaine de la création théâtrale pour adolescents semble alors se définir autant par les règles qu'il partage avec le domaine théâtral que par la pratique professionnelle des artistes auprès du public adolescent. L'observation du travail de création souligne donc le caractère extrêmement dynamique des liens que l'artiste entretient avec son domaine et son milieu.

Conclusion

La présente partie offre d'abord une synthèse de la recherche, puis examine les contributions de celle-ci avant d'en cerner les limites. Finalement, je proposerai plusieurs pistes de recherche pouvant découler des conclusions établies.

Synthèse

Tout un voyage

Je suis partie de mon expérience
J'ai exploré les représentations qui en sont nées
Et comment mon identité d'artiste
M'a amenée à développer
Un savoir-faire, une culture théâtrale
Une approche esthétique du monde
Dans ma vie personnelle et professionnelle

Des affinités avec le milieu théâtral
Ici, en Ontario français
Pareil, mais différent

J'ai étudié les récits de l'identité culturelle franco-ontarienne
D'un point de vue historique, artistique, (psycho)sociologique et éducatif
Immersion
J'ai entendu parler des adolescents bilingues, biculturels
J'ai entendu les artistes parler
D'un théâtre
Qui s'harmonise à plusieurs voix pour dépasser
Le discours militant de la première heure
J'ai partagé l'expérience de création
D'artistes professionnels passionnés
Qui ont des histoires à conter
Qui se nourrissent de l'énergie des spectateurs
Qui se sentent aussi parfois mal compris, mésestimés

Leur analyse des liens entre théâtre, éducation et culture
Se trouve dans leur parole
Dans leur corps
Experts d'un microdomaine
Ils sont juge et partie
Artistes et évaluateurs

Membres d'une communauté et commentateurs de celle-ci
 Conteurs et formateurs
 Passeurs culturels et passeurs artistiques

Leur création d'un spectacle demande
 Des années de formation
 Des dizaines d'heures de mémorisation, de travail minutieux, de mise en forme, de négociations, de remises en questions, de « si » et de « pourquoi ... pas » et bien plus encore
 À leur tour, ils comptent
 Sur un travail de préparation de la part du public
 Afin que la rencontre, la co-crédation finale ait bien lieu
 Afin qu'elle soit une expédience, artistique, esthétique et culturelle
 De plein droit

Les artistes invitent les adolescents
 À rêver (en français)
 À créer leur vision du monde et d'eux-mêmes
 À imaginer leur communauté franco-ontarienne
 Mais pas seulement

Les artistes que j'ai rencontrés
 Font preuve de rigueur et d'opiniâtreté
 Tout en écoutant l'adolescent en eux
 Celui qui les connecte à un public si inspirant et parfois si impétueux

Ils m'ont appris tant de choses
 D'intérêt public
 Je dois les résumer
 Je m'en vais vous les conter

Contributions

La principale contribution de la présente recherche est d'avoir permis d'appréhender l'expérience de création théâtrale de manière systémique, entre les membres d'une équipe de création, d'une compagnie professionnelle, d'un milieu artistique et d'une communauté culturelle. Les résultats mettent en évidence les liens entre l'expérience de création artistique, l'éducation et l'identité culturelle. Le caractère

très contextuel des résultats de la recherche et les références à des articles écrits par des artistes et des auteurs issus du contexte franco-ontarien ainsi que ma connaissance personnelle des activités et de la réflexion du milieu théâtral local font le pont entre pratique et théorie et rendent la recherche pertinente pour les artistes rencontrés, pour le milieu théâtral professionnel en général ainsi que pour les intervenants des milieux éducatif et culturel. Elle permet de définir et de positionner les artistes comme des intervenants à part entière dans l'éducation artistique et culturelle des adolescents en plus de leurs statuts d'experts en création théâtrale et de membres d'une communauté. De plus, la recherche fournit des éléments de réflexion sur son propre processus d'élaboration et de présentation.

Réflexion personnelle de l'artiste

La participation des seize artistes rencontrés a également pu nourrir leur propre réflexion sur la création théâtrale et plus particulièrement sur leur pratique professionnelle, mais également sur le rôle de l'art dans leur propre vie. En me parlant de leur expérience professionnelle, les artistes ont eu l'occasion de construire un récit cohérent et signifiant de leur vie (Bruner 1990). Chacun d'entre eux m'a raconté son histoire, c'est-à-dire l'histoire de son expérience comme professionnel du théâtre, et sa version (ses représentations) de ce que signifie créer un spectacle pour des adolescents. De la même manière qu'il est difficile d'évaluer l'impact d'un spectacle sur le public, il serait périlleux de quantifier l'impact de cette recherche sur la réflexion que les artistes entretiennent vis-à-vis de leur carrière et de leur identité. Toutefois, les conversations informelles survenues soit dans le contexte de la recherche soit au cours d'événements

annexes me permettent de conclure que la participation à la présente recherche a effectivement alimenté la réflexion personnelle et professionnelle de certains d'entre eux. La participation à la recherche a offert à ces artistes un moment d'auto-analyse qui a permis à ces derniers de réaliser l'importance de leur pratique en termes de création artistique, d'éducation et de culture menant à une conscientisation ou une confirmation des liens entre l'artiste et la communauté en Ontario français.

Définition du domaine par son milieu

Il était important de situer l'expérience de création des artistes, non seulement en lien avec le milieu éducatif, ici principalement scolaire, mais également en rapport avec le milieu théâtral professionnel. La vitalité du milieu théâtral professionnel telle que documentée dans le chapitre I, se retrouve dans le contexte plus précis de la création théâtrale pour adolescents décrit dans la présente recherche puisque celle-ci révèle l'engagement des compagnies à accompagner les adolescents avant et après les spectacles et à instaurer le dialogue avec les jeunes spectateurs et les enseignants. Dans ce sens, la présente recherche contribue au travail de définition du milieu et du domaine de la création théâtrale pour adolescents en contexte franco-ontarien encore en émergence et offre des informations sur l'intégration, encore superficielle, de ce domaine à celui de l'éducation des adolescents. Comme le propose Csikszentmihalyi (1999) le travail de sélection et de stimulation par le milieu (les professionnels et le public) dépend en partie du stade de développement du domaine, c'est-à-dire de la richesse de son système symbolique et son niveau d'intégration à la culture. Les résultats sont à ce propos édifiants. Si d'une part, ils révèlent une réflexion en profondeur des

artistes au sujet des codes et des conditions de la création, ils confirment toutefois que la présence de la création théâtrale professionnelle dans l'éducation artistique et culturelle des adolescents, notamment en contexte scolaire, reste, selon les artistes, souvent marginale et ses règles demeurent mal connues. Le constat d'un tel décalage sous-entend que les artistes rencontrés se représentent le travail de création pour adolescents comme stimulant mais également exigeant et souvent contraignant et que leurs efforts et leur talent ne sont pas toujours appréciés par les spectateurs, principalement par manque de connaissance théâtrale. De leur côté, les artistes identifient et révèlent par leur pratique des caractéristiques propres au domaine de création théâtrale pour adolescents comme les personnages adolescents et les thématiques adolescentes ou grand public, le dosage de la théâtralité, la censure et l'autocensure, la nécessité de divertir et de surprendre, l'interaction avec les spectateurs, le rapport à la culture multi-média des adolescents et la réalité de la tournée. Étudier les témoignages et la pratique de plusieurs artistes revient donc à reconnaître leur savoir-faire et à les faire participer, en tant qu'experts, à la définition du domaine de la création théâtrale pour adolescents en Ontario français ainsi qu'à mettre en évidence l'importance du public (enseignants et adolescents) dans l'expérience de création des artistes. Les résultats de la recherche mettent à jour des exemples pratiques de création théâtrale, soulignent les efforts du milieu en matière de formation et laissent apparaître l'émergence d'un répertoire de théâtre pour adolescents.

Une éducation esthétique de tous

Cette recherche a permis d'alimenter les connaissances sur le théâtre pour adolescents en Ontario français à partir de l'expérience même de création de deux

équipes d'artistes, offrant une perspective éémique grâce à l'observation prolongée. En mettant l'accent sur l'expérience observée et rapportée d'artistes, elle permet aux lecteurs d'appréhender le spectacle de théâtre comme un processus plutôt que comme un produit et invite tous les intervenants en éducation artistique et culturelle à prendre cette dimension en considération dans la connaissance du théâtre qu'ils souhaitent développer chez les adolescents ainsi que pour eux-mêmes. L'artiste, à la fois conteur et formateur, en soulignant le caractère expéerientiel de la création d'un spectacle et de sa présentation-partage avec le public, notamment par l'idée d'échange d'énergie, apporte des exemples concrets d'une éducation qui combine le « sensé » au « senti » dans le sens où l'entend Gohier (2002, p. 232). Les résultats de la présente recherche montrent comment l'expérience théâtrale sollicite la sensibilité des spectateurs et des artistes, et comment, parfois, elle peut même contribuer à la construction d'une identité artistique. Valoriser et renforcer le caractère expéerientiel de l'éducation théâtrale, identifié par l'artiste conteur et formateur, de manière plus systématique s'inscrirait bien dans les tâches de l'enseignant comme passeur culturel (Zakheartchouk, 1999) et contribuerait non seulement à la mission culturelle de l'école de langue française, mais également à une éducation esthétique qui dépasse le domaine artistique pour soutenir la personne (l'adolescent, l'enseignant, l'artiste, la chercheure) dans son épanouissement général et son rapport aux autres et au monde qui l'entoure. Dans ce sens, les résultats identifient l'artiste comme un conteur et un formateur à part entière et alimentent le discours qui consiste à plaider pour une approche expéerientielle et esthétique de l'éducation (Dewey, 1934 ; Eisner, 1976, 2002 ; Gohier, 2002 ; Greene, 1978, 1984, 2003 ; Robinson, 2001, 2006 ; Zakheartchouk, 1999).

Une certaine idée de l'identité culturelle

La recherche a également permis de repérer la dimension culturelle dans l'expérience de création théâtrale en Ontario français, notamment en révélant les tensions et la complexité des visions des artistes qui, bien que conscients et fiers de leur rôle de passeur culturel, revendiquent la légitimité de leur discours et de leur pratique en tant qu'artistes à part entière dans une société contemporaine qui tend à dépasser la notion de minoritaire. Par l'entremise de leurs créations, ils produisent des biens culturels et nourrissent l'imaginaire de la communauté de langue française à laquelle ils s'identifient. Les témoignages des artistes ont par ailleurs confirmé le phénomène de diversité linguistique et ethnique qui caractérise les adolescents des écoles de langue française en Ontario (Gérin-Lajoie, 2003, 2004 ; Heller, 1999) et ont eux-mêmes laissé apparaître, dans leurs discours et dans leurs pratiques, des allégeances culturelles et linguistiques multiples et mouvantes, confirmant le phénomène de stratégie identitaire déjà décrit dans le domaine de l'éducation en contexte minoritaire (Gérin-Lajoie, 2003 ; Labrie, 2007). Les résultats contribuent au travail de redéfinition de la mission culturelle de l'école de langue française en Ontario préconisée par Heller (1999) et offrent des exemples concrets de la complexité de l'identité francophone minoritaire en transition vers un discours mondialisant tel que le décrivent Heller et Labrie (2004), et qui reconnaît la fluidité de la définition d'un sentiment d'appartenance à un ici à la fois partagé et idiosyncratique.

Ainsi, en m'inspirant du concept d'enseignant-passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), je propose celui d'artiste passeur, non seulement d'une culture patrimoniale, et dans ce sens local, mais également d'une vision esthétique et contemporaine de l'identité franco-ontarienne qui met l'expression artistique au cœur de sa définition. Ni porte-étendard, ni renégat, l'artiste passeur représente et interpelle sa communauté linguistique et culturelle grâce aux spectacles qu'il crée. C'est en effet à partir de la dimension artistique de l'expérience théâtrale, que l'artiste passeur envisage de participer à la mission culturelle de l'école de langue française et non dans un but d'apprentissage de la langue uniquement. À ce propos, les artistes rencontrés identifient un besoin de sensibilisation et de formation des enseignants, des animateurs culturels et des directions d'écoles à la dimension artistique de la culture et donc à la contribution du théâtre à l'éducation des adolescents franco-ontariens. En ce sens, les résultats contribuent à faire connaître la contribution et les besoins de l'artiste passeur concernant l'actualisation de la mission culturelle de l'école de langue française en Ontario.

Réflexion personnelle de la chercheure

Les apprentissages que j'ai retirés de la présente recherche sont multiples non seulement en raison de la nature de la problématique de départ, mais également en raison de ma posture de chercheure, les deux phénomènes étant liés.

D'une part, la complexité de la problématique de départ m'a motivée à puiser dans plusieurs disciplines et à en faire ressortir la complémentarité pour développer un ensemble de référents conceptuels sur mesure qui me permettent d'étudier et de comprendre l'expérience des artistes sur un plan individuel comme sur un plan collectif.

Ce travail de construction théorique combiné à mon expérience d'observatrice participante m'a amenée à développer une grille de lecture personnelle qui comprend aussi bien le « sensé » que le « senti » (Gohier, 2002, p. 232) et, dans ce sens, rend compte de l'expérience des artistes, et même de la chercheuse, de manière satisfaisante et éthique.

D'autre part, la dimension interprétative de la recherche m'a obligée à me positionner par rapport aux phénomènes à l'étude et aux participants. Je me suis positionnée à la fois comme chercheuse, enseignante et artiste afin de soutenir mon exploration et ma compréhension de l'expérience des artistes de théâtre, ce qui m'a permis de faire appel à plusieurs grilles de lecture construites au fil des expériences. Cette approche « multi-angles » m'a aidée à être sensible à l'émergence des liens entre la création théâtrale, l'éducation et la culture qui se sont révélés dans les discours et les interactions des artistes. J'ai cherché un équilibre entre connaissance expérientielle et connaissance théorique, entre induction et déduction, entre description et interprétation pour développer une posture de subjectivité responsable, ou comme l'écrit Norman Denzin (2004), « *the ethic of personal accountability* » (p. 463), en réponse aux considérations éthiques qui préoccupent les chercheurs en recherche qualitative (Borland, 1991 ; Denzin, 2004 ; Eisner, 1998 ; Van Maanen, 2004 ; Wolcott, 1994). Par exemple, le processus d'analyse a profondément fait évoluer ma compréhension et mon organisation du cadre conceptuel et m'a amenée à assumer, de manière artistique, la dimension créative de l'analyse interprétative en recourant à l'écriture poétique.

Une écriture réflexive

En plus de son apport en terme de connaissance, la présente recherche offre une réflexion sur le processus même qu'elle a nécessité en terme d'analyse, d'interprétation et de présentation. Il s'est avéré pertinent pour moi de passer par le mode poétique pour affiner ma compréhension des phénomènes à l'étude et pour les présenter mais aussi pour créer le choc qui ouvre à la considération esthétique dont parle Greene (1978). Il m'est apparu utile, même salvateur, d'avoir recours à une forme qui incarne ma vision esthétique du monde et qui, à sa façon, est plus proche de mon expérience dans le sens de la connaissance qui « passe par le corps » (Sévigny, 2003, p. 129). De plus, cette démarche exprime une proposition de dialogue entre langage poétique et langage théâtral. En tant que chercheuse, j'ai eu recours à l'artiste en moi pour rendre compte de ma compréhension de l'expérience des artistes rencontrés. En ce sens, la présente recherche contribue au domaine de la recherche qualitative et se mêle aux nombreuses voix qui ont déjà revendiqué la pertinence de formats alternatifs et souvent artistiques (Fest et Belliveau, 2008 ; Gouzouasis, Henrey et Belliveau, 2008 ; Leggo, 2008 ; Lymburner, 2004 ; Pente, 2004 ; Prendergast, 2002, 2006, 2007 ; Richardson, 1997 ; Saldaña, 2005 ; Springgay, 2004).

Limites

Les limites de la présente recherche sont principalement liées à son contexte de réalisation, mais également au choix du paradigme interprétatif. Ainsi, la singularité de la recherche et la représentativité des artistes rencontrés doivent être pris en compte, de même que l'effet culturel et la subjectivité de la chercheuse et des participants.

Singularité de la recherche

La nature qualitative de la recherche et sa singularité posent leurs propres limites et ne permettent pas de généraliser les résultats qui sont rattachés à un contexte professionnel et culturel très précis, celui de la création théâtrale professionnelle pour adolescents en Ontario français au cours de la création de deux spectacles pendant l'automne 2006, même s'il est vrai que les discours des seize artistes rencontrés reflètent en partie des préoccupations et des initiatives du milieu théâtral franco-ontarien en général. Mon intérêt pour une approche holistique et systémique de l'expérience de création des artistes a par ailleurs entraîné une recension des écrits et la construction d'un cadre de référents conceptuels spécifique à la problématique art-éducation-culture de départ.

Représentativité des artistes participants

Les artistes qui ont participé à la recherche étaient impliqués au moment de la collecte de données dans la création de deux spectacles pour adolescents, *Libérés sur parole : la passion* et *Cette fille-là*. Le niveau d'expérience en théâtre pour adolescents variait d'un artiste à l'autre. De plus, d'autres artistes impliqués dans la création de spectacles pour adolescents n'ont pas participé à la recherche parce qu'ils ne travaillaient pas sur un des deux spectacles sélectionnés au moment de la recherche qui impliquait l'observation des périodes de répétition. Les critères spatio-temporels de participation ont donc limité le nombre possible de participants. Toutefois, cette limitation est caractéristique d'une recherche qualitative qui implique une observation participante de plusieurs semaines. D'une part, le petit nombre de professionnels de

théâtre en Ontario français fait en sorte que les témoignages de seize participants et l'observation des équipes pendant les répétitions permet de penser qu'une certaine saturation a pu être atteinte. D'autre part, la participation du Théâtre la Catapulte assure l'accès à une réflexion poussée sur la création spécifiquement orientée vers les adolescents. Cependant, la participation du Théâtre du Trillium permet d'aborder les représentations des artistes et leur expérience de création à travers le filtre d'une deuxième vision artistique et d'une deuxième équipe de création. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser les conclusions à l'ensemble des praticiens en Ontario français, la démarche du choix des participants demeure valable et pertinente.

L'effet culturel

Le choix de m'impliquer directement comme chercheuse dans le processus de collecte et d'analyse entraîne des limitations diverses : « *There can be no value-free ethnography, no objective, dispassionate, value neutral account of a culture and its ways* » (Denzin et Lincoln, 2000, p. 1054).

« Il ne faut jamais oublier que, forcément, l'analyste n'a pas pu tout voir, tout comprendre ; tout cerner. Il y a assurément cet effet culturel qui lui a échappé – pour raison d'appartenance à la même culture ou au contraire à cause de la distance culturelle – et qui pourrait permettre de relativiser telle conclusion forte ». (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 197)

D'une part, j'ai complété ma connaissance pratique du milieu théâtral franco-ontarien par une recherche documentaire pour diminuer l'effet de distance culturelle.

J'ai aussi fait appel à mon expérience de la création théâtrale pour comprendre l'expérience des artistes. D'autre part, j'ai reconnu la distance culturelle qui me sépare des artistes qui ont grandi personnellement et/ou professionnellement en Ontario afin de l'utiliser dans mon travail d'analyse et d'interprétation. Ma méconnaissance de certains référents culturels a amené plusieurs participants à rendre plus visibles, dans leur discours, les liens qu'ils identifiaient entre leur expérience et la culture franco-ontarienne en général. L'appartenance et la non appartenance ont donc été à la fois des forces et des limitations dans ma démarche de chercheure.

Des subjectivités croisées

Si j'assume la subjectivité de mon travail d'analyse et d'interprétation, je dois également reconnaître celle des artistes qui ont participé à la recherche. Si mon expérience, mes valeurs et mon statut influencent ma compréhension des discours et des échanges observés, il est à prévoir que pour des raisons personnelles et professionnelles, les artistes ont pu orienter des bribes de leurs discours, par exemple dans le but de marquer leur appartenance au milieu théâtral franco-ontarien, ou au contraire pour s'en distancier, pour exprimer des sentiments qui les animaient plus précisément au moment où l'entrevue a eu lieu. Il a pu arriver que des participants cherchent à « bien répondre » et commencent par se faire l'écho de ce qu'ils identifient être le discours majoritaire avant de laisser apparaître une opinion plus personnelle. En lien avec ce phénomène se trouve celui de l'anonymat d'artistes travaillant à la création de spectacles publics et donc médiatisés. Bien que l'anonymat total ait été difficile à assurer, il était impératif de citer les propos des artistes en s'assurant que les extraits ne risqueraient pas d'avoir de

conséquences négatives sur leurs carrières dans un milieu professionnel relativement restreint. Cette condition a limité le nombre de choix possibles étant donné que les discours des artistes étaient jalonnés d'anecdotes rattachées à d'autres spectacles, des professeurs, d'autres artistes ou compagnies, des écoles et des villages. Quand un témoignage me semblait à la fois intéressant et délicat à citer, j'y faisais allusion dans une phrase ou un paragraphe de synthèse.

Ouverture

Le questionnement auquel ont été invités les artistes dépasse les liens entre leur expérience de création et l'éducation théâtrale et culturelle des adolescents en Ontario français pour ouvrir sur un débat de société qui porte sur la place de l'art dans la vie personnelle et collective. C'est pourquoi, les conclusions et les propositions de la recherche intéresseront aussi bien les professionnels de théâtre que les éducateurs, en milieu scolaire ou autre, les parents d'adolescents, voire les adolescents, les agents de politiques culturelles et les associations culturelles. La problématique qui a constitué le point de départ de cette recherche ouvre donc naturellement sur une discussion à plusieurs niveaux, soit la création théâtrale professionnelle, l'éducation et les liens entre langue, identité et culture. Elle peut nourrir la recherche et la pratique dans ces domaines aussi bien au niveau provincial et national (politiques linguistiques, financement de la création théâtrale, politiques éducatives, recherche en création théâtrale) qu'au niveau international (Chaire UNESCO des arts et de l'apprentissage, International Drama and Education Association).

Afin d'assurer le développement de la recherche dans le domaine spécifique de la création théâtrale professionnelle pour adolescents en milieu minoritaire, plusieurs directions de recherche sont envisageables, notamment en conservant l'intérêt pour une approche systémique. Des études de cas et des recherches collaboratives permettraient des analyses diversifiées de la création théâtrale pour adolescents. Par exemple, il serait profitable de prolonger l'observation du travail d'une ou plusieurs équipes jusqu'à la fin de la période de représentations devant public. Une telle méthodologie permettrait à la chercheuse de comprendre, par l'expérience de la tournée, comment les représentations que les artistes se font de leur travail et de leur public émergent de leur expérience.

Une autre approche pourrait consister à étudier en parallèle l'expérience de création d'une équipe d'artistes et l'expérience de préparation d'une ou plusieurs classes d'élèves, puis l'expérience partagée du spectacle, et enfin recueillir des témoignages d'artistes, d'adolescents et d'enseignants après le spectacle. Les résultats seraient aussi bien intéressants pour le milieu théâtral que pour le milieu éducatif. Ils participeraient directement à la réflexion sur la contribution du théâtre à la mission culturelle de l'école de langue française en contexte minoritaire.

Comme je l'ai précisé dans le chapitre Problématique et recension des écrits, la création théâtrale en Ontario français a d'abord été reconnue pour sa dimension culturelle, puis artistique et plus récemment éducative. Il est essentiel de poursuivre la recherche sur la création théâtrale et plus précisément la création pour adolescents afin que celle-ci soit mieux connue, mieux comprise et mieux intégrée à l'éducation des

adolescents de l'Ontario français parce que le théâtre, nous l'avons vu, c'est tout un enseignement, pourvu que l'on s'en donne les moyens.

Références

- Achiya, M. (2001). *Towards a theory of arts education*. Thèse de maîtrise. Toronto, Canada : University of Toronto. ISBN : 0-612-62984-8. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Anadon, M. et Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. Dans M. Lebrun (Dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 19-41). Outremont, Québec : Les Éditions LOGIQUES inc.
- Andrews, M. (2007). Exploring Cross-Cultural Boundaries. Dans D. J. Clandinin, (Dir.), *Handbook of narrative inquiry : mapping a methodology* (pp. 489-511). Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Ardal, M. (2003). Theatre for Young Audiences and Grown-up Theatre : Two solitudes. Dans K. Gallagher et D. Booth (Dir.). *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (pp. 189-197). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Armstrong, J. (2002). *Exploring the effects of individual dramatherapy with a child diagnosed with learning disabilities : a case study*. Thèse de maîtrise. Montréal, Québec : Concordia University. ISBN : 0-612-74862-6. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Association canadienne d'éducation de langue française (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec, Québec : ACELF.
- Association des Théâtres Francophones du Canada (2004). *Vingt ans d'affirmation théâtrale*. Ottawa, Ontario : ATFC.
- Auger, D. F. (1999). *First Nations education : Sharing of knowledge*. Thèse de doctorat. Calgary, Alberta: University of Calgary. ISBN: 0-612-47884. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Aymard, A. (2003). Groupes. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie : Références et positions* (pp. 134-149). Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Ballou, K. J. (2000). *The effects of drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade students*. Thèse de doctorat. Clemson, South Carolina : Clemson University. ISBN : 0-493-00375-4. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Baroud, N. (2004). La création en question. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 36-48.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy A. (Dir.), (2003). *Vocabulaire de Psychosociologie : Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.

- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal, Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- Beauchamp, H. (2000). Jeunes d'ici, jeunes d'ailleurs : questions de culture(s) et de théâtre. *L'Annuaire théâtral*, 27, 55-67.
- Beauchamp, H. (2003). Les théâtres; lieux de représentation et lieux de création théâtrale au XX^e siècle. Dans H. Beauchamp et G. David. (Dir.), *Théâtres québécois et canadiens-français au XX^e siècle ; trajectoires et territoires* (pp. 33-57). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauchamp, H. (2008a). La création pour ados : survol historique. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 59-70.
- Beauchamp, H. (2008b). De cœur et de vision : rencontre avec des diffuseurs. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 119-126.
- Beauchamp, H. et Beddows, J. (Dir.), (2001). *Les théâtres professionnels du Canada francophone : entre mémoire et rupture*. Ottawa, Ontario : Nordir.
- Beauchamp, H. et David, G. (Dir.), (2003). *Théâtre québécois et canadiens français au XX^e siècle : Trajectoires et territoires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauchamp H. et Maréchal, A. (Dir.), (1988). *Théâtre et Adolescence*. Actes du colloque. Montréal, Québec: Département de Théâtre, Université du Québec à Montréal.
- Beddows, J. (2001). Le Théâtre du Nouvel Ontario au cœur des années 80 : une structure professionnelle pour des artistes créateurs. Dans H. Beauchamp, et J. Beddows (Dir.), *Les théâtres professionnels du Canada francophone : entre mémoire et rupture* (pp. 69-86). Ottawa, Ontario : Nordir.
- Beddows, J. (2002). Mutualisme esthétique et institutionnel : la dramaturgie franco-ontarienne après 1990. Dans L. Hotte (Dir.), *La littérature franco-ontarienne : voies nouvelles, nouvelles voix* (pp 51-73). Ottawa, Ontario : Le Nordir.
- Beddows, J. (2003). *L'institution théâtrale franco-ontarienne (1971-1991) : entre mission communautaire et ambition professionnelle*. Thèse de Doctorat. Toronto, Ontario : Université de Toronto. Consultée le 9 juin 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca/>
- Beddows, J. (2003b). Mettre en récit l'histoire théâtrale au Québec et au Canada francophone. Dans H. Beauchamp et G. David. (Dir.), *Théâtres québécois et canadiens-français au XX^e siècle ; trajectoires et territoires* (pp. 359-381). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beddows, J. (2008a). Entrevue avec Joël Beddows. Consulté le 10 mars 2008, à <http://www.artsvivants.ca/fr/thf/voir/entrevues.html#beddows>
- Beddows, J. (2008b). Création et accueil au Théâtre la Catapulte. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 76-79.
- Beddows, J. et Mercier, A. (2007). *Les 35 premières années de Théâtre Action : Pour mettre au monde un théâtre franco-ontarien*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Belisle, I. (2004). Défis et grandeur du théâtre pour ados. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 5-9.
- Bertin, R. (2008). Institutions montréalaises : ado, tu m'intéresses! *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 113-118.

- Benson, M. (2003). *Aesthetic moments in the classroom : An action research study*. Thèse de doctorat. Tempe, Arizona: Arizona State university. ISBN : 0-496-57088-7. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 509-526.
- Boal, A. (2006). *Aesthetics of the oppressed*. Traduit par Adrian Jackson. London : Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Burnt Mill, Harrow, England : Longman Group Ltd.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education ; an argument for placing drama at the center of the curriculum*. Burnt Mill, Harrow, England : Longman.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R. et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. Dans J. Y. Thériault, (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 435-473). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Borland, K. (1991). « That's not what I said » : Interpretive conflict in oral narrative research. Dans S. B. Gluck et D. Patai (Dir.), *Women's words : The feminist practice of oral history* (pp. 63-75). New-York : Routledge.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Burelle Demonsand, C. (2003). L'éducation artistique en Ontario français. *Liaison*, 120, 6-8.
- Chaire UNESCO des Arts et de l'Apprentissage au Canada (2008, 29-31 octobre). *Symposium Les arts et l'apprentissage au Canada*. Faculté d'Éducation, Université Queen's, Kingston, Ontario.
- Chiasson, H., Lavigne, L.-D. (2008). Dialogue autour d'une pratique. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 80-88.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, A. (2003). Un plaidoyer en faveur de l'éducation artistique. *Liaison*, 120, 13.
- Combs, C. (2001). *A conceptual framework towards a democratic citizenship curriculum, and its implication for educational drama*. Mémoire de maîtrise. Winnipeg, Manitoba : The University of Manitoba. ISBN : 0-612-62711. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. 5^e édition. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Courtney, R. (1988a). Islands of Remorse : American Education in the Contemporary World (1986). Dans R. Courtney, D.Booth et A. Martin-Smith (Dir.). *Recognizing Richard Courtney* (pp. 7-26). Markham, Ontario : Pembroke Publishers Limited.
- Courtney, R. (1988b). Making Up one's mind : Aesthetic Questions About Children and Theatre (1978). Dans R. Courtney, D.Booth et A. Martin-Smith (Dir.). *Recognizing Richard Courtney* (pp. 110-123). Markham, Ontario, Canada : Pembroke Publishers Limited.
- Courtney, R. (1995). *Drama and Feeling : an aesthetic theory*. Montréal, Québec : McGill-Queen's University Press.

- Courtney, R., Booth, D. et Martin-Smith A. (Dir.), (1988). *Re-cognizing : selected writings on drama and education*. Markham, Ontario : Pembroke publishers limited.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research*. 2^e édition. Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education Inc.
- Crowder, E. (2001) Youth.Theatre.Politics. Editorial. *Canadian Theatre Review*, 106, 3-4.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person : a systems view of creativity. Dans R. J. Sternberg (Dir.). *The nature of creativity* (pp. 325-339). Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1994). The Domain of Creativity. Dans D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi et H. Gardner (Dir.). *Changing the world. A Framework for the Study of Creativity* (pp. 135-158). Westport, Connecticut et Londres: Praeger.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the study of Creativity. Dans R. J. Sternberg (Dir.). *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Traduction française de C.-C. Farny. Paris, France : Éditions Robert Laffont.
- Dacey, J. S. et Lennon, K. H. (1998). *Understanding creativity : The interplay of biological, psychological, and social factors* (pp. 172-186). San Fransisco, California : Jossey-Bass.
- Dallaire, H. (2007). Jouer au théâtre, un avenir ou un passe-temps? *Entr'Acte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 4, 4-11.
- Dallaire, M. (2004). Une approche holistique et multidisciplinaire. *Entr'Acte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 60-64.
- Danzon, D. (2003). La discipline de l'art ou l'art de discipliner. *Liaison*, 120, 10.
- De Gaulejac, V. (2003). L'identité. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy A. (Dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie ; Références et positions* (pp. 174-188). Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Denzin, N. (2004). The art and politics of interpretation. Dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (Dir.), *Approaches to qualitative research : A reader on theaory and practice* (pp. 447-472). New-York : Oxford University Press.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Dir.), (2000). *The Handbook of Qualitative Research*. 2^e édition. Newburg Park, Californie : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill, Éditeurs.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, New York : Perigee.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Présentation et traduction de M.A. Carroi. Paris, France : Librairie Armand Collin.
- Eisner, E. W. (Dir), (1976). *The Arts, human development, and education*. Berkeley, Californie : McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. W. (1992). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. *Phi Delta Kappan*, 73 (8), 591-595.

- Eisner, E. W. (1998). Ethical tensions, controversies, and dilemmas in qualitative research (chapitre X). Dans *The enlightened eye* (pp. 213-226). Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven et Londres : Yale University Press.
- Erfurt, J. (1999). Le changement de l'identité linguistique chez les Franco-Ontariens. Résultats d'une étude de cas. Dans N. Labrie et G. Forlot (Dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp. 59-78). Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Fancy, D. (2001). Productive Transgressions : The MarshFire People's Theatre Company. *Canadian Theatre Review*, 106, 11-15.
- Farmer, D. et Poirier, J. (1999). La société et les réalités francophones en Ontario. Dans J. Y. Thériault (Dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 264-281). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Fels, L. et Belliveau, G. (2008). *Exploring curriculum. Performative Inquiry, Role Drama, and Learning*. Vancouver, Colombie Britannique : Pacific Educational Press.
- Filewod, A. et Crowder, E. (Dir.), (2001). Youth. Theatre. Politics. *Canadian Theatre Review spring*, 106, 5-47.
- Gal, J.-C. (2006). *Un théâtre et des adolescents*. France : Les Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gallagher, K. (1998). *Drama and self-construction in a single-sex school for girls*. Thèse de doctorat. Université de Toronto. Consultée le 9 juin 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca/>
- Gallagher, K. (2000). *Drama education in the lives of girls : imagining possibilities*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press Incorporated.
- Gallagher, K. et Booth, D. (Dir.), (2003). *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press Incorporated.
- Gallagher, K. (2007). *The Theatre of Urban, Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto, Buffalo, London : University of Toronto Press Inc.
- Gamwell, P. M. (2002). *Learning Through the Arts : An Investigation of the Experiences of Intermediate Students as they Explore and Construct their Understandings of Language and Literature through Artistic Activities*. Thèse de doctorat. Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa. Consultée le 9 juin 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca/>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Traduction de M. Barthélémy, B. Dupret, J.-M. de Queiroz et L. Quéré. Traduction coordonnée par M. Barthélémy et L. Quéré. Paris, France : Presses Universitaire de France.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. Dans M. de Fornel, A. Ogien et L. Quéré (Dir.), *L'ethnométhodologie : une sociologie radicale* (pp. 31-56). Colloque de Cerisy. Paris, France : Éditions de La Découverte.
- Génoun, D. (2002). *Le théâtre est-il nécessaire?* Belfort : Éditions Circé.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). Parcours identitaires de jeunes francophones à l'école secondaire. Dans N. Labrie, et S. Lamoureux (Dir.) *L'éducation de langue*

- française en Ontario : enjeux et processus sociaux* (pp. 169-186). Collection Ancrages. Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, XXXIV (1). Consulté le 13 juin 2006, à <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Gilbert, A. (1999). Les espaces de la francophonie ontarienne. Dans J. Y. Thériault (Dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 55-75). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Giust-Desprairies, F. (2003a). Représentation et imaginaire. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy A. (Dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie ; Références et positions* (pp. 231-250). Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Giust-Desprairies, F. (2003b). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 215-236.
- Gohier, C. (1993). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle. Dans C. Gohier et M. Schleifer (Dir.), *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* (pp. 21-40). Montréal, Québec : Les Éditions LOGIQUES inc.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., et Murphy S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 3, 647-666.
- Gourdon, A.-M. (1982). *Théâtre, public, perception*. Paris, France : Editions du Centre national de la Recherche Scientifique.
- Gouzouasis, P., Prendergast, M., Leggo, C. et Irwin, R. (à paraître). A Haïku Suite : The importance of Music Making in the Lives of secondary school students. *Music Education Research*.
- Gouzouasis, P., Henrey, J. et Belliveau, G. (2008). Turning points : a transitional story of grade seven music students' participation in high school band programmes. *Music Education Research*, 10 (1), 75-90.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, New York : Teachers College Press.
- Greene, M. (1984). The art of being present : educating for aesthetic encounters. *Journal of Education*, 166 (2), 123-135.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination : Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (2003). *The arts and the search for social Justice*. Consulté le 10 juin 2005 à <http://www.maxinegreene.org/pdfs/socialjustice.pdf>
- Guerraoui, Z. et Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Collection Synthèse. Paris, France : Armand Colin.
- Haentjens, M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire*. Ottawa, Ontario : Fédération culturelle canadienne-française.

- Hamel, M. (2008). La distribution, la création et la construction de personnages en milieu scolaire. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 139-144.
- Hanna, J. L. (1992). Connections : Arts, Academics, And Productive Citizens. *Phi Delta Kappan*, 73 (8), 601-607.
- Heller, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot (Dir.) *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp. 129-166). Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Heller, M. et Labrie, N. (Dir.), (2004). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- Holloway, D. L. et Le Compte, M. D. (2001). Becoming somebody ! How Arts Programs support Positive Identity for Middle School Girls. *Education and urban society*, 33 (4), 388-408.
- Hotte, L. (2002). La littérature franco-ontarienne à la recherche d'une nouvelle voie : enjeux du particularisme et de l'universalisme. Dans L. Hotte (Dir.), *La littérature franco-ontarienne : voies nouvelles, nouvelles voix* (pp. 35-47). Ottawa, Ontario : Le Nordir..
- Hunter, M.A. (2001). Youth Arts Festivals and the Politics of Participation. *Canadian Theatre Review*, 106, 16-20.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Kim, I.M K.-H. (2003). *The critical pedagogy of youth experiences with drama and videomaking*. Thèse de maîtrise. Toronto, Ontario : University of Toronto. ISBN : 0-612-84220-7. Consultée le 25 juillet 2005, à <http://www.lib.umi.com/dissertation/>
- Kivilaht, H. (2004). Drama in teacher education : Student teachers, teachers, and students constructing collaborative approaches to classroom management using Forum Theatre. Thèse de maîtrise. Toronto, Ontario: University of Toronto. ISBN: 0-612-95293_2. Consultée le 25 juillet 2006, à <http://www.lib.umi.com/dissertation/>
- Labrie, N. (27 au 30 septembre 2007). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Communication orale. Colloque *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Université d'Ottawa.
- Labrie, N. et Forlot, G. (Dir.), (1999). *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Collection Ancrages. Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Labrie, N. et Lamoureux, S. (Dir.), (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Collection Ancrages. Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. État des lieux*. (pp. 403-434). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour faciliter les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31 (2), 335-354.
- Lazarus, J. (2001). Ice : beyond belief. *Canadian Theatre Review*, 106, 24-28.

- Le Breton, D. (2004). *L'interactionisme symbolique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Léger, A. (2004). Au fil des mots : Survol de 30 ans de dramaturgie en Ontario français. *Entr'Acte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 21-35.
- Léger, A. (2007). La formation : une question pratique ou théorique? *Entr'Acte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 4, 34-42.
- Léger, R. (2007). Discours inaugural. Colloque *Les arts, la culture et la ville*. Ottawa.
- Leggo, C. (2008, 25 avril). *Pedagogy of the heart : learning to live poetically*. Présentation orale. Université d'Ottawa.
- Lévesque, S. (1994). De Sudbury à Montréal, entretien avec Brigitte Haentjens. *Cahiers de théâtre Jeu*, 73, 39-47.
- Linds, W. S. (2002). *A journey in metaxis : Been, being, becoming, imag(in)ing drama facilitation*. Thèse de doctorat. Vancouver, Colombie Britannique: University of British Columbia. ISBN : 0-612-73195-2. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Little, E. et Van Fossen, R. (2001). Pedagogies, Politics and Practices in Working with Youth. *Canadian Theatre Review*, 106, 5-10.
- Lymburner, J. (2004). Interwoven Threads : Theory, Practice, and Research Coming Together. Dans R. L. Irwin et A. de Cosson, (Dir.), *A/R/Togrpahy : rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 75-90). Vancouver, Colombie Britannique : Pacific Educational Press.
- MacDonald, A.-M. et Gallagher, K. (2003). Intellectual Passions, Feminist Commitments, and Divine Comedies : A Dialogue with Ann-Marie MacDonald. Dans K. Gallagher et D. Booth (Dir.), *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (pp. 247-267). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Maison Théâtre (2009). Théâtre pour ados : paroles croisées. Édition montréalaise. *Empreintes*, 7.
- Martin-Smith, A. (1993). *Drama as transformation : A conceptual change in the teaching of drama in education*. Thèse de doctorat. Toronto, Ontario : University of Toronto. ISBN : 0-315-82691-6. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Masson, Y. (1988). Les attentes du milieu scolaire. Dans H. Beauchamp et A. Maréchal (Dir.), *Théâtre et Adolescence* (pp. 142-144). Actes du colloque. Montréal, Québec: Département de Théâtre, Université du Québec à Montréal.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design : An interpretive approach*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications, Inc.
- May, R. (1993). *Le courage de créer : de la nécessité de se remettre au monde*. Traduit de l'anglais par Marie-Luce Constant. Montréal : Le Jour.
- McKinnie, M. (2007). *City Stages*. Toronto, Buffalo, London : University of Toronto Press Incorporated.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San-Fransisco, Californie : Jossey-Bass.
- Mesny, A. (2001). Imagination sociologique et sens commun. Dans M. Lebrun (Dir.) *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. (pp. 109-130). Québec : Les Éditions LOGIQUES inc.

- Ministère de la Culture (2005). *Le gouvernement de l'Ontario appuie le théâtre francophone; financement pour promouvoir le théâtre et l'éducation artistique*. Communiqué de presse présenté le 1^{er} avril 2005 à La Nouvelle Scène, Ottawa.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1998). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à 8^e année : Éducation artistique*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1999). *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année : Éducation artistique*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2000). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année : Éducation artistique*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- Moquin, L. (2005). Pour un théâtre de chambres : la scénographie de *L'Hôtel*. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 2, 4-11.
- Moïse, C. (1999). Lien de transmission et lien d'origine dans la construction identitaire. Dans N. Labrie et G. Forlot (Dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp. 167-196). Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Moïse, C. (2004). Le nouvel Ontario : nordicité et identité. Dans M. Heller et N. Labrie (Dir.), *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation* (pp. 43-88). Cortil-Wodon, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- Mucchielli, A. (Dir.), (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. 6^e édition. Paris, France : Presses Universitaire de France.
- Nadeau, A. (2006). *Les quinze ans du Théâtre Le Clou : Portrait d'une compagnie de théâtre de création pour adolescents, dans le contexte du théâtre pour l'enfance et la jeunesse au Québec de 1989 à 2004*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Consulté le 9 juin 2009, à <http://www.archipel.uqam.ca/1853/>
- Nichols, G. (Dir.), (2007). Numéro spécial : Michel Ouellette. *Theatre Research in Canada*, 28 (1).
- Nouvelle Scène (La), (2006). *Historique*. Consulté le 10 janvier 2005, à http://www.nouvellescene.com/fr/Historique_28.html
- Olivier, S. (2004). Toronto, métropole des sans-abri. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 49-59.
- O'Neill-Karch, M. (1992). *Théâtre franco-ontarien : espaces ludiques*. Vanier, Ontario : Éditions l'Interligne.
- O'Neill-Karch, M. (2005). Nouveaux espaces ludiques : quelques réflexions sur le théâtre franco-ontarien depuis 1992. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 2, 19-27 et 55-60.
- Ostiguy, J. (1988). Le théâtre pour adolescents? Dans H. Beauchamp et A. Maréchal (Dir.), *Théâtre et Adolescence* (pp. 87-88). Actes du colloque. Montréal, Québec: Département de Théâtre, Université du Québec à Montréal.

- Ouellette, M. (2005). Éditorial. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 2, 3.
- Ouellette, M. (2006). D'intérêt public : Réflexion sur le public et les compagnies de théâtre. *Entr'Acte: Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 3, 29-34.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris, France : Armand Colin.
- Paré, F. (1994a). La dramaturgie franco-ontarienne : la langue et la Loi. *Cahiers de théâtre Jeu*, 73, 28-34.
- Paré, F. (1994b). *Théories de la fragilité*. Les Éditions du Nordir.
- Paré, F. (1999). Vers un discours de l'irréversible : les cultures francophones minoritaires au Canada. Dans J. Y. Thériault, (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 497-510). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Paré, F. (2003). Le théâtre franco-ontarien et ses éditeurs (1973-2002). Dans H. Beauchamp et G. David (Dir.), *Théâtre québécois et canadiens français au XX^e siècle : Trajectoires et territoires* (pp. 107-122). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, R. (2002). Théâtre et identité I : Deux approches au théâtral professionnel régional. *Recherches Théâtrales au Canada*, 23 (1-2), 19-48
- Pente, P. (2004). Reflections on Artist/Researcher/Teacher Identities : A Game of Cards. Dans R. L. Irwin et A. de Cosson (Dir.), *A/R/Tography : rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 91-102). Vancouver, Colombie Britannique : Pacific Educational Press.
- People for Education (2004). *The Arts in Ontario's Public Schools (Full Report)*. Consulté le 9 juin 2009, à <http://www.peopleforeducation.com/reportsbytopic>
- People for Education (2008). *The Arts Schools (Mini Report)*. Consulté le 9 juin 2009, à <http://www.peopleforeducation.com/reportsbytopic>
- Perrier, A. (2005a). L'incroyable épopée de la création théâtrale. *Liaison*, 126, 9-11.
- Perrier, A. (2005b). Un état des lieux. *Liaison*, 128, 7-11.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Education et francophonie*, XXXIV (1), 39-53. Consulté le 13 juin 2006, à <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Pineau, G. (2004). Mot de la présidente. *Entr'Acte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 3.
- Poirier, V. (2008, avril). Mot de bienvenue. *Programme du Festival Théâtre Action*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Poissant, C. (1988). ...Un théâtre coincé. Dans H. Beauchamp et A. Maréchal (Dir.), *Théâtre et Adolescence : Actes du colloque* (pp. 96-98). Montréal, Québec : Département de Théâtre, Université du Québec à Montréal.
- Prendergast, M. M. (2002). *"Imaginative complicity" : Audience education in professional theatre*. Thèse de maîtrise. Victoria, Colombie Britannique : Université de Victoria, Canada: ISBN: 0-612-68185-8. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>

- Prendergast, M. M. (2006). *Audience in Performance : A Poetics and Pedagogy of Spectatorship*. Thèse de doctorat. Victoria, Colombie Britannique : Université de Victoria, Canada. Consultée le 9 juin 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca/>
- Prendergast, M. (2007). Three Research Poems. *Theatre Research in Canada*, 28 (2), 165-169.
- Raïche, M. (2004). Une première éclatante. Le Bal des grandes envolées à Clarence-Rockland. *Liaison*, 124, 35.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play : constructing an academic life*. Nouveau Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2000). Writing : A Method of Inquiry. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 923-948). 2^e édition. Newburg Park, Californie : Sage.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds : learning to be creative*. Oxford, Royaume Uni : Capstone Publishing limited.
- Robinson, K. (Sir), (2006). *Schools kill creativity*. Présentation orale à la conférence TED 2006. Consulté le 17 juin 2009, à http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rodrigue, V.-A. (2007). Un coup de langue. L'ironie et l'énonciation du malaise identitaire dans l'œuvre de Jean-Marc Dalpé. Dans S. Nutting et F. Paré (Dir.) *Jean-Marc Dalpé. Ouvrier d'un dire* (pp. 243-262). Sudbury, Ontario: Prise de parole.
- Roland, A. (2002). *Dreams and drama ; psychoanalytic criticism, creativity and the artist*. Middletown, Connecticut : Wesleyan University Press.
- Rose, R. (2003). The Significance of Theatre : A commencement Address. Dans K. Gallagher et D. Booth (Dir.). *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (pp. 232- 238). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Ruen, K. (2005). Artists talk about teaching : Three artists' experience at the same elementary school. Thèse de doctorat. New York University. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Russ, S. W. (Dir.), (1999). *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment*. Philadelphia, Pennsylvanie : Taylor & Francis.
- Saint-Jacques, D. (2006). Le potentiel de l'éducation artistique. *Vie Pédagogique*. 141,35-37.
- St-Denis, M. (2005). Le langage qui a épousé le corps humain est un sens. *Entr'Acte. Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 2, 35-44.
- Saldaña, J. (2005). An introduction to Ethnodrama. Dans J. Saldaña (Dir.) *Ethnodrama : An Anthologie of Reality Theatre*, (pp. 1-36). Walnut Creek, Californie : AltaMira Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150) Sherbrooke, Québec : CRP.

- Sévigny, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy A. (Dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie ; Références et positions* (pp. 128-133). Ramonville Saint-Agne, France : Éditions érès.
- Springgay, S. (2004). Body as Fragment : Art-Making, Researching, and Teaching as a Boundary Shift. Dans R. L. Irwin et A. de Cosson (Dir.), *A/R/Tography : rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 60-74). Vancouver, Colombie Britannique : Pacific Educational Press.
- Steadly, K. M. (2003). *Living wide-awakeness : High school drama teachers creating opportunities for powerful encounters with the arts*. Thèse de doctorat. Austin, Texas : The University of Texas at Austin. Consultée le 30 août 2009, à <http://proquest.umi.com.proxy.bib.uottawa.ca>
- Swartz, L. (2003). Theatre for Young People : Does it matter ? Dans K. Gallagher et D. Booth (Dir.), *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (pp. 198-206). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Sylvestre, P.-F. (1999). La culture en Ontario : du cri identitaire à la passion de l'excellence. Dans J. Y. Thériault (Dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 537-551). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Théâtre Action (2003a). *La force du théâtre, rapport synthèse*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Théâtre Action (2003b). *La force du théâtre, secteur professionnel*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Théâtre Action (2003c). *La force du théâtre, secteur scolaire*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Théâtre Action (2003d). *La force du théâtre, secteur communautaire*. Ottawa, Ontario : Théâtre Action.
- Théâtre de la Vieille 17 (2008). *Terre d'accueil : une création collective*. Ottawa, Ontario : Les Éditions l'Interligne.
- Théâtre du Nouvel Ontario. *Accueil*. Consulté le 8 mars 2008, à : www.letno.on.ca
- Théâtre du Trillium (2008). *L'aparté*. Bulletin de nouvelles de février. Consulté le 9 juin 2009, à <http://www.theatre-trillium.com>
- Théâtre français de Toronto (2008, 25 avril). *Le Théâtre français de Toronto déménage!*. Communiqué.
- Théâtre la Catapulte. *Dossiers d'accompagnement*. Consulté le 20 mai 2006 sur <http://www.catapulte.ca/ados.html>
- Théâtre la Catapulte. Site internet : <http://www.catapulte.ca>
- Théberge, M. (2006a). Construction identitaire et éducation artistique dans un contexte canadien francophone minoritaire. Consulté le 13 mars 2006, à http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/e5bb98a21c552f376437f42de423fe7btheberge_mariette.htm
- Théberge, M. (2006b). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Revue éducation et francophonie*, XXXIV (1), 133-147. Consulté le 13 mars 2006, à <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Théberge, M. (2006c). Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire. Dans L. McCammon et D. McLauchla, (Éds), *The*

- Universal Mosaic of Drama and Theatre : The IDEA 2004 Dialogues* (pp. 109-117). International Drama in Education Association
- Théberge, M. (2007a). Construction identitaire et éducation artistique : L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel. Dans Y. Herry et C. Mougeot (Dir.) *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp. 24-31). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Théberge, M. (2007b). On being and becoming a secondary school drama/theatre teacher in a linguistic minority context. *Recherches théâtrales du Canada*, 28 (2), 67-78.
- Théberge, M. (2008). *Parcours de formation artistique et trajectoires de professionnels de théâtre dans le contexte de la minorité linguistique francophone canadienne*. Communication présentée le 20 juin 2008 au colloque Le bilinguisme dans un Canada plurilingue, Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa.
- Théberge, M. (À paraître). L'art suscite l'art. *Entracte : Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*.
- Thériault, J. Y. (1999). Introduction. Dans J. Y. Thériault (Dir.) *Francophonies minoritaires au Canada. État des lieux*. (pp. 9-16). Moncton, Nouveau Brunswick : Les Éditions d'Acadie.
- Thibault, L. V. (1997). *The interconnections between World War Two, Existentialism, and Boris Vian's L'écume des jours*. Thèse de maîtrise non publiée. Southern Oregon University, Ashland, Orégon.
- Thibault, L. V. (2000). *Apprendre l'anglais par le chant*. Mémoire de formation professionnelle non publié. Institut de Formation des Maîtres de Strasbourg, France.
- TV Rogers et le Théâtre de la Vieille 17 (2008). *Terre d'accueil. Une création collective communautaire*. (DVD).
- UNESCO (2006). *Conférence mondiale sur l'éducation artistique*. Consulté le 20 juin 2006, à http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30159&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vachon, W. (2001). The Political Spaces of Open City. *Canadian Theatre Review*, 106, 21-23.
- Vaïs, M. (1994). Urbain des bois : entretien avec Jean-Marc Dalpé. *Cahier de théâtre Jeu*, 73, 8-20.
- Vallée, D. (2008). Dossier : les doyennes du théâtre franco-ontarien. *Liaison*, 139, 5-9.
- Van Dijk, T. A. (Dir.), (1997). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies : A Multidisciplinary Introduction, Volume 2*. Londres, Royaume Uni : Sage Publications Ltd.
- Van Maanen, J. (2004). An end to innocence : The ethnography of ethnography. Dans S. N. Hesse-Biber et P. Leavy (Dir.), *Approaches to qualitative research : A reader on theory and practice* (pp. 427-446). New-York : Oxford University Press.
- Verdechia, G. (2003). Seven things about Cahoot Theatre Projects. Dans K. Gallagher et D. Booth (Dir.). *How Theatre Educates : Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (pp. 133-143). Toronto, Ontario : University of Toronto Press.

- Vermeulen, B. (2008). Réflexions sur ma pratique en théâtre « pour » adolescents. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 71-73.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote : Drama as a learning medium*. États-Unis: National Education Association of the United States.
- Weber, S. (1993). Autobiographie, identité et interaction dans l'enseignement. Dans C. Gohier et M. Schleifer (Dir.). *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* (pp. 95-118). Montréal, Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- Wilson, A. (2001). Reaching Out : Soulpepper, Youth and the « Classics ». *Canadian Theatre Review* 106, 29-34.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. Londres et New York : Routledge Classics. 1^{re} édition, 1971 : Tavistock Publications Ltd.
- Wolcott, H. F. (1994). On Seeking—and rejecting—validity in qualitative research. Dans *Transforming qualitative data* (pp. 337-371). Thousand Oaks : Sage.
- Wyman, M. (2004). *The defiant imagination : Why culture matters*. Vancouver et Toronto : Douglas & McIntyre.
- www.passeurculturel.ca
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur.

Annexes

Annexe 1 : Autorisation de reproduction du modèle de créativité

From: Mihaly Csikszentmihalyi
Date: July 3, 2009 1:43:00 PM EDT (CA)
To: Laurence Thibault · '
Subject: Re:

Sure, go ahead. Although Creativity has been translated into French, I don't remember how they translated "field" and "domain" -- but you can check. Send me an abstract of your work when it's finished.

Best,

Mihaly Csikszentmihalyi
 Professor of Psychology
 And Management
 Claremont Graduate University
 Claremont, CA 91711

On 7/3/09 8:38 AM, "Laurence Thibault" · wrote:

- > Dear Professor Csikszentmihalyi,
- > My name is Laurence Thibault, I am a doctoral student at the Faculty
- > of Education at the University of Ottawa, Canada.
- > I have used your systems model of creativity to analyse the work of
- > theatre artists in a cultural minority context in Canada.
- > I would like to know if it is possible to reproduce the model as it
- > appeared in Sternberg's Handbook of Creativity (1999). The
- > reproduction of the figure would appear in the dissertation next to
- > the description of it.
- > As I wrote my dissertation in French, I would also like to know if
- > there is an official or recognized translation of the figure that I
- > could reproduce.
- >
- > Thank you.
- > With my respectful salutations
- >
- > Laurence Thibault

Annexe 2 : Lettre de recrutement et formulaire de consentement

FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Ottawa, le 13 mai 2006

Chers membres de l'équipe de production et de création de *Cette fille-là/Libérés sur parole*.

Vous êtes actuellement impliqués dans la préparation d'un spectacle qui s'adresse au public adolescent des écoles francophones et d'immersion en Ontario. Dans le cadre de ma recherche de doctorat, je souhaite documenter de façon approfondie le processus créatif auquel vous allez contribuer dans la présente production.

Votre travail mérite d'être documenté parce que la création théâtrale professionnelle participe à l'éducation artistique des jeunes, et qu'elle leur procure des expériences qui contribuent à leur épanouissement et à celui des communautés francophones de l'Ontario. Vous contribuez déjà à la vitalité culturelle de ces communautés, et votre expérience en tant que spécialiste peut contribuer à mieux faire connaître votre profession dans le contexte de recherche en éducation artistique en milieu minoritaire.

Si vous acceptez de participer, vous vous engagez à une ou toutes les activités suivantes :

- À me permettre d'assister aux répétitions, de prendre des notes et de faire un enregistrement sonore (cette partie concerne principalement l'équipe de création, soit, le metteur en scène, les comédiens et le régisseur).
- À participer à une séance de groupe de discussion enregistrée, d'une durée maximale d'une heure, pendant la période de répétitions, à un moment jugé opportun en accord avec le metteur en scène (équipe de création seulement).
- À m'accorder une entrevue enregistrée d'une durée maximale d'une heure, à un moment que vous jugerez opportun, préférablement pendant la période de répétitions, (tous les participants).
- À lire la transcription de l'entrevue individuelle pour me communiquer vos commentaires en cas de besoin (tous les participants)

Les transcriptions des entrevues vous seront communiquées par courrier ou par courriel selon votre choix. Vous aurez un délai de trois semaines pour me communiquer vos commentaires, me préciser si vous souhaitez l'annulation de certaines informations, et me donner votre accord pour que ce contenu soit analysé.

L'anonymat des participants sera respecté grâce à l'utilisation de pseudonymes, et, à votre demande, grâce à l'élision d'informations permettant de vous identifier dans la transcription des entrevues. Cependant, le nom de la compagnie et du spectacle limitera les conditions d'anonymat. Bien que les pseudonymes ne soient pas associés à

une compagnie précisément (deux compagnies seront étudiées), les participants seront forcément des personnes qui travaillent sur les spectacles étudiés. Pour des raisons de description du contexte de recherche, les noms des compagnies et des spectacles apparaîtront, mais ils ne seront pas directement associés aux pseudonymes des participants, à l'exception de la personne responsable de la direction artistique de la compagnie, qui, pour des fins de documentation du travail et de la vision de la compagnie, pourra s'exprimer en son nom. Cette condition ne sera effective que pour les informations relatives à la direction artistique.

La confidentialité des informations collectées est une condition de la recherche. Seules la chercheuse, la directrice de thèse, une personne assistante de recherche, et deux experts auront accès aux données.

En tout temps, pendant et après chaque séance de répétition, la séance du groupe de discussion, l'entrevue et la lecture de la transcription de l'entrevue, vous serez libre de décider de retirer votre participation ou de choisir qu'une partie du contenu ne soit pas soumise à l'analyse. Votre participation au projet est volontaire.

Je vous invite à me faire connaître votre intérêt par courriel à l'adresse suivante :
ou à contacter ma directrice de thèse Mariette Théberge,
613-562-5800 poste et le cas échéant, à remplir le
formulaire de consentement ci-joint qui explique en détail les conditions de votre participation.

Cordialement.

Laurence Thibault
Étudiante en doctorat
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Formulaire de consentement

Le projet de recherche Etude du processus de création dans le contexte des productions théâtrales professionnelles pour adolescents en Ontario est mené par Laurence Thibault, étudiante en doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, sous la direction de Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Il est possible de les joindre par téléphone au 562-5800, poste / ou par courriel à :

Votre travail mérite d'être documenté parce que la création théâtrale professionnelle participe à l'éducation artistique des jeunes, et qu'elle leur procure des expériences qui contribuent à leur épanouissement et à celui des communautés francophones de l'Ontario. Vous contribuez déjà à la vitalité culturelle de ces communautés, et votre expérience en tant que spécialiste peut contribuer à mieux faire connaître votre profession dans le cadre de recherche en éducation artistique en contexte minoritaire.

Nom du participant/ de la participante :

Si j'accepte de participer, je m'engage à une ou toutes les activités suivantes :

- À permettre à la chercheuse d'assister aux répétitions, de prendre des notes, et de faire un enregistrement sonore des répétitions (cette partie concerne principalement les membres de l'équipe de création, soit, la metteur en scène, les comédiens et le régisseur).
- À participer à une séance de groupe de discussion enregistrée, d'une durée maximale d'une heure, pendant la période de répétitions, à un moment jugé opportun en accord avec le metteur en scène (équipe de création seulement)
- À accorder une entrevue enregistrée d'une durée maximale d'une heure, à un moment de mon choix, préféablement pendant la période de répétitions (tous les participants).
- À lire la transcription de l'entrevue individuelle pour communiquer mes commentaires et pour demander l'élimination de certaines informations en cas de besoin (tous les participants)

Les transcriptions des entrevues vous seront communiquées par courrier ou par courriel selon votre choix. Vous aurez un délai de trois semaines pour me communiquer vos commentaires, me préciser si vous souhaitez l'annulation de certaines informations, et me donner votre accord pour que ce contenu soit analysé.

Votre anonymat en tant que participant sera respecté grâce à l'utilisation de pseudonymes, et, à votre demande, grâce à l'élimination d'informations permettant de vous identifier dans la transcription des entrevues. Cependant, le nom des compagnies et des spectacles étudiés limitera les conditions d'anonymat. Bien que les pseudonymes ne

soient pas associés à une compagnie précisément (deux compagnies seront étudiées), les participants seront forcément des personnes qui travaillent sur les spectacles étudiés. Pour des raisons de description du contexte de recherche, les noms des compagnies et des spectacles apparaîtront, mais ils ne seront pas directement associés aux pseudonymes des participants, à l'exception de la personne responsable de la direction artistique de la compagnie, qui, pour des fins de documentation du travail et de la vision de la compagnie, pourra s'exprimer en son nom. Cette condition ne sera effective que pour les informations relatives à la direction artistique.

La confidentialité des informations collectées est une condition de la recherche. Seules la chercheuse, la directrice de thèse et une personne assistante de recherche, et deux experts auront accès aux données.

En tout temps, pendant et après chaque séance de répétition, la séance du groupe de discussion, l'entrevue et la lecture de la transcription de l'entrevue, vous serez libre de décider de retirer votre participation ou de choisir qu'une partie du contenu ne soit pas soumise à l'analyse. Votre participation au projet est volontaire.

Un dernier contact sera pris après la période de production pour vous permettre de confirmer ou d'annuler votre participation en toute confidentialité.

Aucune rémunération ne sera accordée pour la participation. Cependant, vous recevrez une invitation pour assister à la défense de thèse. Si vous le souhaitez, une copie en format PDF de la thèse pourra vous être envoyée. Je serai également disponible pour une rencontre avec la compagnie pour discuter avec vous des résultats de la recherche.

Pour tout renseignement sur vos droits en tant que participant, vous pouvez vous adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159, (613) 562-5841, ou à ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que vous pouvez garder. Le formulaire signé doit être remis à la chercheuse avant la début des répétitions.

Nom de la personne participante :

Signature :

Date : _____

Signatures des responsables du projet de recherche :

Date : _____

Annexe 3 : Extrait de notes d'observation

Certains passages ont été coupés par respect pour l'intimité des personnes présentes.

Cette fille-là : Notes d'observation enrichies à l'aide de l'enregistrement audio

JOUR 1: DIMANCHE 19 NOVEMBRE 2006

Montage du décor. Julia (directrice de production) quitte la salle de répétition (à La Nouvelle Scène)

18h

Espagnole

Je retrouve Solange et Joël. Rencontre avec Caroline

18h10

MD1, piste 1

Caroline s'installe sur le décor et récite son texte.

Joël corrige assez rapidement un geste de la tête

NP: Caroline et Solange ont travaillé les deux dernières semaines, elle ont fait des italiennes.

Pour rendre l'enregistrement discret je le place sur le côté de la salle, c'est un peu loin de Joël et de toute façon Caroline étant d'emblée dans le décors, elle est à environ trois mètres de nous (je suis assise à l'extrémité d'une grande table, Joël est assis au milieu et Solange est à sa droite, à l'autre bout de la table)

Conversation entre Joël et Caroline concernant d'autres spectacles à venir [...]

Pendant ce temps, Solange installe les feuilles de cahier de Braidie sur le décors, éparpillées sur les marches.

Solange explique à Caroline qu'elle laisse la vidéo-projection pour vérifier que la projection va fonctionner en boucle.

Joël demande que Caroline dise son texte, sans l'émotion, juste pour réviser.

Il fait le son qui marque le début du texte.

Caroline sort son texte à toute vitesse et esquisse les déplacements.

Joël l'interrompt pour préciser un geste qui symbolise la mère.

Caroline se perd dans son texte.

Joël a des souvenirs très précis des gestes et de la mise en scène, il est certain de se rappeler certaines choses. Caroline, elle admet qu'elle a oublié des choses.

18h15

Problème avec l'angle du décor (projection de l'ombre de Caroline sur l'écran du fond) :

« il est mal monté ».

Caroline dit à quoi ça devrait ressembler. Elle connaît ses repères par rapport à la projection vidéo et aux ombres que son corps fait sur la toile du fond.

[...]

Parfois, elle commente : « et c'est là que je fais ça ».

Parfois, elle demande une précision pour un geste ou un déplacement.

François (technicien) est entré pour donner un détail technique. Ça fait une petite interruption mais les trois le remercient pour l'info, il part.

Caroline fait quelque chose que Joël trouve « gross », et réplique, joueuse, que c'est pas elle, c'est Braidie.

NP : jeu d'identification avec le personnage.

Caroline, en faisant les gestes, retrouve le timing original et se reprend.

Joël va dans l'espace pour retrouver des gestes.

Si Caroline lui assure qu'il se trompe dans son souvenir, parfois il dit « ah bon d'accord » et la laisse faire.

Joël fait les effets sonores puisque le système de son n'est pas là.

NP : Je suis estomaquée de la vitesse à laquelle Caroline débite son texte. Comme il est nouveau pour moi, je ne comprends pas tout, mais Caroline articule très bien, ce n'est pas ça le problème.

Voir dessin de la scène dans le cahier de notes original:

Trévor: point focal en hauteur

Passé: regarde droit devant

Le cercle à droite: la mère

Trois points selon à qui elle parle et si elle redit des mots du passé

NP : la chronologie est loin d'être linéaire et je suis perdue par moments.

Caroline a une bonne mémoire de ses déplacements des productions précédentes.

Joël aussi se souvient de gestes précis.

Leurs souvenirs se confrontent perpétuellement.

Joël pense que les enfants écrivent dans la main plutôt que sur la main (voir "anti-poux").

Il se demande si ce serait trop réaliste d'effectivement écrire AP dans la main de Caroline.

Elle pense qu'étant donné le style de la production, ce n'est pas nécessaire [...]

MD1, piste 1 (+38)

Caroline fait un geste de la main pour imposer à « ça » (fille punie) de baisser les yeux.

À l'occasion elle fait ce geste pour en pogner un (ado) qui était en train de parler. Elle dit qu'elle joue avec le public et profite de ce geste pour faire un peu de discipline.

Joël et Caroline négocient les points « de focus » selon la chronologie. Ils n'ont pas toujours la même lecture de la chronologie.

Voir dessin du décor et de la salle de répétition

Annexe 4 : Guide d'entrevue

Les questionnaires sont très légèrement adaptés selon la fonction de la personne interrogée. L'exemplaire suivant vise les comédiens

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES COMÉDIENS

Description de la personne

Peux-tu me résumer ta formation s'il te plaît?

Est-ce qu'il y a une expérience qui t'a donné envie de faire du théâtre?

Qu'est-ce qui t'a poussé à devenir comédien?

Qu'est-ce qui a développé ta passion pour le théâtre?

Travail de création

Peux-tu résumer la période de création *Cette fille-là/ Libérés sur parole* avant les représentations, décrire les différentes étapes?

Quels ont été tes moments préférés?

Lesquelles de tes expériences antérieures t'ont été utiles pour le travail sur ce spectacle?

Quelles sont, d'après toi, les spécificités du travail de création pour adolescents?

Comment vas-tu à la rencontre de ton personnage adolescent?

D'après-toi, quelles conditions sont nécessaires aux comédiens pour « convaincre » le public adolescent?/ Ces conditions peuvent être internes ou externes aux comédiens.

Qu'attends-tu de la rencontre avec le public adolescent?

Représentations de ce qu'est le public adolescent

Comment définirais-tu le public adolescent en Ontario?/ Pour toi, quels seraient les mots clé pour définir ce public?

Quelles sont les préoccupations et les buts des jeunes?

Si tu as eu l'occasion de faire des tournées dans plusieurs provinces, quelles sont, d'après toi les constantes?

Le public francophone et le public d'immersion sont-ils différents?

Cette fille-là/ Libérés sur parole est-il un spectacle approprié aux adolescents?

Pourquoi/pas?

En général quelles sont les caractéristiques d'un bon spectacle pour adolescents?

Qu'est-ce que tu aimes particulièrement dans le fait de jouer pour des adolescents?/

Qu'est-ce que ça t'apporte?

Qu'est-ce que tu aimes moins?

Identité et culture

Pourquoi faire du théâtre en français en Ontario?

Quel rôle le théâtre joue-t-il dans l'identité et la culture des adolescents franco-ontariens?

Est-ce que les artistes de théâtre peuvent être des modèles pour les adolescents franco-ontariens?

Te définies-tu comme artiste franco-ontarien/ne?

C'est quoi, pour toi, être franco-ontarien?

Y-a-t'il d'autres choses que tu voudrais me dire?

Annexe 5 : Spectacles pour adolescents au Théâtre la Catapulte

Les spectacles pour adolescents présentés par le Théâtre la Catapulte se trouvent dans Théatrographie, sous l'onglet Profil du site Internet <http://catapulte.ca>, ou grâce au lien direct suivant (actif au 17 août 2009) :

http://franco.ca/catapulte/index.cfm?categorie_no=1520&Voir=activ_liste&M=1240

Les spectacles peuvent être des productions du Théâtre la Catapulte ou des accueils d'autres compagnies. Je les présente ici par ordre chronologique décroissant.

Vie d'cheval d'André Roy et Mélanie F. Léger, accueil (2009)

Rage de Michel Riml, production (2008, 2009)

Regarde-moi! d'Isabelle Belisle, production (2008, 2009)

Si tu veux être mon amie de Litsa Boudalika, accueil (2008)

Assoifés de Wajdi Mouawad, accueil (2007)

Le fantôme de Canterville de Véronique Daudelin, Jean-François Hamel, Olivier

Normand et Klervi Thienpont, accueil (2007)

Nuit blanche de Corpus, accueil (2005)

Ubu sur la table de Olivier Ducas et Michel Monty, accueil (2005)

Cette fille-là de Joan MacLeod, co-production (2004, 2005, 2006, 2007)

Bang Boy, Bang ! d'Ed Roy, accueil (2004)

La Meute d'Esther Beauchemin, production (2003)

Les Zurbains : 6 contes-6 auteurs, accueil (2003)

Une veillée chez le maréchal-Ferron de Jacques Ferron, accueil (2003)

Safari de Banlieue de Stephan Cloutier, co-production (2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

Au moment de sa disparition De Jean-Frédéric Messier, accueil (2001)

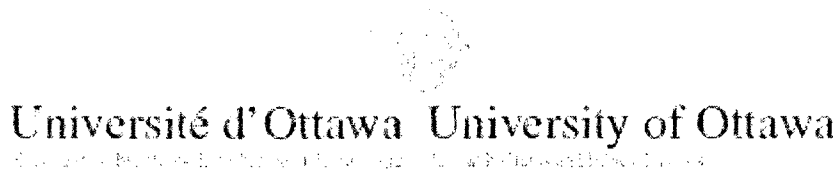
L'Hypocrite de Michael Gauthier, co-production (2000, 2001, 2006)

Clon@ge.P.A d'André Jean, accueil (2000)

Cap Enragé de Herménégilde Chiasson, accueil (2000)

La « Band » à tout casser de Patrick Leroux, production (1999, 2000)

Annexe 6 : Autorisations du comité de déontologie



Le 13 septembre 2006

Objet : Étude du processus de création dans le contexte des productions théâtrales professionnelles pour adolescents réalisées en Ontario (Dossier # 08-06-17)

Chères Mesdames Thérberge et Thibault,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa (CÉR en SSH) a examiné votre demande d'approbation et y a accordé une catégorie 1a (approbation). Vous trouverez donc ci-joint le certificat d'approbation déontologique pour votre projet de recherche.

Au cours de votre étude, toute modification au protocole ou aux formulaires ne peut être introduite sans l'approbation préalable écrite du CÉR. Vous devez aussi aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout événement ou expérience indésirables vécus par les participants.

Cette attestation d'approbation déontologique est valide jusqu'au 13 septembre 2007. Veuillez soumettre un rapport annuel à la Responsable de l'éthique en recherche en septembre 2007 pour soit fermer le dossier ou faire demande d'extension. Ce rapport se trouve à l'adresse suivante :

http://www.ssrh.ottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au poste

Veillez agréer mes sentiments les meilleurs.

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
CC : Richard Clément, Président du CÉR en SSH

Document communiqué en vertu de la Loi sur l'accès à l'information
Document released pursuant to the Access to Information Act
Document released pursuant to the Access to Information Act
Document released pursuant to the Access to Information Act



**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS**

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique pour le projet intitulé **Étude du processus de création dans le contexte des productions théâtrales professionnelles pour adolescents réalisées en Ontario (Dossier # 08-06-17)**, présenté Laurence Thibault et supervisé par Mariette Thériège de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa et a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités
Richard Clément

13 septembre 2006
Date

Document communiqué en vertu de la Loi sur l'accès à l'information
Document released pursuant to the Access to Information Act
Document released pursuant to the Access to Information Act
Document communiqué en vertu de la Loi sur l'accès à l'information



Université d'Ottawa University of Ottawa

110 Jean Jacques Lussier Boulevard, Ottawa, Ontario K1N 6N5

Le 1^{er} octobre 2007

Objet : Étude du processus de création dans le contexte des productions théâtrales professionnelles pour adolescents réalisées en Ontario
(Dossier # 03-06-17)

Chers Professeurs Thiberge et Madame Thibeault,

Merci d'avoir soumis votre rapport annuel pour le projet en rubrique. Le Comité d'éthique a accepté votre demande de prolongation d'approbation déontologique pour ce projet. Vous trouverez donc ci-joint une attestation d'approbation déontologique du Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités pour ce dernier.

Au cours de votre étude, toute modification au protocole ou aux formulaires ne peut être introduite sans l'approbation préalable écrite du CER. Vous devez aussi aviser le CER dans les plus brefs délais de tout événement ou expérience indésirables vécus par les participants.

Cette prolongation d'approbation déontologique est valide du 13 septembre 2007 au 13 septembre 2008. Veuillez compléter un rapport annuel à remettre à la Responsable de l'éthique en recherche en septembre 2008 afin de soit renouveler l'approbation éthique ou pour fermer le dossier. Une copie de ce rapport peut être sauvegardée à partir de l'adresse Internet suivante: http://www.ssd.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au poste

Veuillez agréer mes sentiments les meilleurs,

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
CC : Peter Beyer, Président du CER en SSH

Document communiqué en vertu de la Loi sur l'accès à l'information.
Document released pursuant to the Access to Information Act.



Université d'Ottawa University of Ottawa

Université des sciences sociales et humaines / University of the Social Sciences and Humanities

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES

ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités (CÉR en SSH) de l'Université d'Ottawa a examiné la demande de prolongation d'approbation déontologique pour le projet de recherche *Étude du processus de création dans le contexte des productions théâtrales professionnelles pour adolescents réalisées en Ontario* (Dossier # 08-06-17) présentée par Laurence Valérie Thibault et supervisée par Mariette Thériberge de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa. Le CÉR de l'Université d'Ottawa a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa et a donc accordé une approbation déontologique initiale le 13 septembre 2006.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Président du CÉR en SSH
Peter Beyer

13 septembre 2007
Date

UNIVERSITÉ D'OTTAWA / UNIVERSITY OF OTTAWA
UNIVERSITY OF THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES
RESEARCH ETHICS BOARD / RESEARCH ETHICS BOARD