

**Une finalité commune au travail du corps :
l'étude des expériences de formation de l'acteur
au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs
de voix, d'interprétation et de mouvement**

MARIE-EVE SKELLING DESMEULES

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

De nature qualitative interprétative, ma recherche doctorale portait sur le travail du corps dans la formation de l'acteur professionnel offerte à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal.

Prenant la forme d'une étude de cas multiples, elle visait à mieux comprendre le travail du corps et la formation qui y était associée dans le cadre de cinq contextes de cours offerts durant les deux premières années de ce programme, à savoir un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement.

Cette recherche s'est déroulée sur l'ensemble de l'année scolaire 2013-2014. Elle a eu pour principaux participants les professeurs Pascal Belleau, Martine Beaulne, Francine Alepin, Huy Phong Doan et Mélanie Demers qui ont offert les cinq cours à l'étude. À ceux-ci se sont ajoutées d'autres personnes aux différents statuts au sein de l'École supérieure de théâtre (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs sportifs et étudiants) dont la participation a permis d'approfondir de manière complémentaire la compréhension de la formation liée au travail du corps dans ce programme et dans les différents contextes de cours étudiés. Au total, 30 participants ont ainsi pris part à l'étude. Celle-ci avait pour principales stratégies de collecte de données les entrevues individuelles semi-dirigées, l'observation participante en salle de classe et la prise de notes, les groupes de discussion, l'usage de matériel écrit divers et le journal de bord.

L'analyse, appuyée sur le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et la théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2000), a conduit à six chapitres de résultats. Le premier chapitre se centre sur la formation liée au travail du corps prenant place dans un cours de voix, le suivant présente et discute de ce type de formation au sein d'un cours d'interprétation et les trois derniers font de même pour trois cours de mouvement. Ces cinq premiers chapitres de résultats sont structurés de manière à traiter d'abord des expériences liées au travail du corps dans leur contexte respectif pour ensuite approfondir la discussion à leur sujet au regard de la théorie de l'activité. S'ensuit un sixième chapitre qui établit des liens entre les résultats issus de l'étude de ces cinq différents contextes de formation. Dans le cadre de ce dernier chapitre de résultats, l'analyse de ces cas multiples fait émerger une nouvelle question de recherche qui conduit à dégager une finalité commune au travail du corps dans les différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement étudiés.

La conclusion permet ensuite de revenir sur le but et les questions de recherche, d'en faire ressortir les contributions et les limites, puis d'esquisser d'autres perspectives d'études qui seraient bénéfiques à l'accroissement des connaissances portant sur le travail du corps dans la formation de l'acteur.

Mots-Clés : Travail du corps ; Formation de l'acteur ; Théorie de l'activité ; Expérience ; Professeur de voix, d'interprétation, de mouvement ; Finalité

REMERCIEMENTS

Mon cheminement aux études supérieures est une histoire de passion, de curiosité, de motivation à l'accomplissement, de dur labeur, parfois de suspense, de manches retroussées, d'efforts redoublés, de petites et de grandes fiertés et, surtout, de partages. J'aimerais d'abord souligner le rôle primordial qu'a joué ma directrice de thèse, Mariette Théberge, depuis le début de mes études en éducation. Une vie se caractérise par ces quelques rencontres qui, par leur authenticité, permettent de mieux se comprendre pour ensuite mieux se révéler. Mariette a suscité chez moi le désir d'approfondir mes réflexions, mes questionnements. Elle m'a fait découvrir le domaine de la recherche en éducation artistique, une nouvelle passion. Elle a partagé avec moi son expertise, son expérience. Elle s'est montrée à l'écoute, compréhensive, généreuse, bienveillante. Elle s'est souciée de mon cheminement d'apprentissage, de mon cheminement professionnel et de mon cheminement de vie. Je l'en remercie infiniment. Je remercie également les autres membres de mon comité de thèse, Sylvie Lamoureux, Raymond Leblanc et Claire Duchesne pour m'avoir accompagnée tout au long de ce parcours doctoral. Merci pour votre disponibilité, pour avoir partagé avec moi votre expertise, pour vos précieux conseils.

Merci à mon entourage et à mes amis proches que j'ai trop souvent délaissés pour « encore travailler ». Merci pour vos bons mots, pour votre écoute, pour vos encouragements, pour avoir célébré les petits bonheurs, pour m'avoir soutenue et réconfortée dans les moments plus difficiles, pour cette amitié sincère qui nous unit. Merci aux membres de mes deux familles de cœur, Alemya et SOFOCA, qui m'ont fait danser avec les pieds, la tête et le cœur. Merci à ma bonne étoile, Marylène, pour m'avoir transmis son « É-nergiiiie! », sa passion contagieuse pour la danse et pour la vie. Tu resteras toujours une source d'inspiration, m'incitant à habiller des pages blanches de projets.

Un merci rempli d'amour à ma mère pour avoir toujours été là, pour m'avoir aidée à traverser des épreuves, pour m'avoir soutenue et pour continuer à le faire, pour m'avoir écoutée, ainsi que pour ses nombreuses attentions qui rendent la vie plus belle. Un grand merci à Simon et à Pascal pour tous leurs coups de pouce (et ceux à venir !) et, plus encore, pour leur précieuse amitié. Jonathan, mon collègue, mon ami, mon complice depuis le début de mes études en éducation : merci pour tout. Ton écoute, tes partages, tes confidences, ton hospitalité et tes

délicieux plats mijotés ont fait une grande différence. Un énorme merci à Benoit, pour son grand cœur ; pour me montrer, jour après jour, qu'il n'y a pas de limite à la générosité, à la compréhension, à l'Amour.

Évidemment, je ne pourrais faire autrement que souligner l'accueil que j'ai reçu à l'École supérieure de théâtre aux fins de cette étude. Celle-ci n'aurait pas été possible sans la précieuse collaboration des membres de la direction, du personnel, du corps professoral, ainsi que celle des assistants d'enseignement, des entraîneurs et des étudiants. Un merci particulier à Yves qui, sans avoir été participant à la recherche, a été présent tout au long de la collecte de données et a ensoleillé chacune de ces journées. Je retiens de l'année scolaire 2013-2014 une richesse de partages qui a nourri le reste de mon parcours doctoral et pour laquelle je suis extrêmement reconnaissante. Un merci sincère à Pascal, Martine, Francine, Phong et Mélanie.

Si la formation de l'acteur est un passage mémorable au sein d'une vie, celle-ci aura doublement marqué la mienne : une première fois en tant qu'étudiante en théâtre et, une seconde fois, en tant que jeune chercheure.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES ANNEXES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE RECHERCHE.....	5
1.1 La formation de l’acteur	6
1.1.1 Le contexte de la formation de l’acteur au Québec	6
1.1.2 La nature de la formation de l’acteur.....	8
1.1.3 La singularité de chaque établissement et de chaque programme de formation de l’acteur	10
1.2 Le travail du corps inscrit dans la formation de l’acteur.....	11
1.2.1 Les nature et fonction du travail du corps dans ce contexte	11
1.2.2 Les particularités de la formation liée au travail du corps dans ce contexte .	12
1.3 L’étude de la formation liée au travail du corps dans une formation de l’acteur	13
1.3.1 La singularité de l’expérience vécue au regard du travail du corps.....	14
1.3.2 La singularité du temps d’enseignement	14
1.3.3 La singularité du contexte institutionnel et du programme de formation de l’acteur où s’est tenue l’étude.....	15
1.4 L’École supérieure de théâtre.....	16
1.4.1 Le programme de formation de l’acteur de l’École supérieure de théâtre.....	16
1.4.2 Le programme de formation de l’acteur initialement offert	17

1.4.3	Les principales modifications apportées au programme de formation de l'acteur	18
1.4.4	La structure actuelle du programme de formation de l'acteur	18
1.4.5	Les horaires spécifiques au programme de formation de l'acteur	20
1.4.6	Les cours de voix, d'interprétation et de mouvement des deux premières années de ce programme de formation de l'acteur	20
1.4.6.1	<i>La structure des cours de voix</i>	22
1.4.6.2	<i>La structure des cours d'interprétation</i>	23
1.4.6.3	<i>La structure des cours de mouvement</i>	24
1.4.7	Mon choix pour l'étude de la formation liée au travail du corps offerte durant les deux premières années de formation de l'acteur	26
1.5	Buts et questions de recherche	27
1.6	La pertinence de la recherche	28
1.7	Résumé du chapitre	29
 CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE		31
2.1	Le concept d'expérience	32
2.1.1	Le principe de continuité	33
2.1.2	Le principe d'interaction	33
2.1.3	Les dimensions pratique, émotionnelle, intellectuelle et esthétique de l'expérience	34
2.1.4	Le concept d'expérience au cœur de la formation de l'acteur	35
2.1.5	L'étude de l'expérience	37
2.2	La théorie de l'activité	38
2.2.1	La première génération de la théorie de l'activité	39
2.2.2	La deuxième génération de la théorie de l'activité	40
2.2.3	La troisième génération de la théorie de l'activité	41
2.2.4	Les différentes composantes d'un système d'activité	42
2.2.5	Les différents sous-systèmes d'un système d'activité	47
2.2.6	Les cinq principes de la théorie de l'activité	49
2.2.6.1	<i>Premier principe</i>	50
2.2.6.2	<i>Deuxième principe</i>	51
2.2.6.3	<i>Troisième principe</i>	52
2.2.6.4	<i>Quatrième principe</i>	52

2.2.6.5	<i>Cinquième principe</i>	54
2.2.7	La pertinence de l'utilisation de la théorie de l'activité pour la présente recherche	56
2.3	L'utilisation complémentaire du concept de l'expérience et de la théorie de l'activité.....	57
2.4	Résumé du chapitre	57
 CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE		59
3.1	La posture épistémologique et le paradigme de recherche	60
3.1.1	Les fondements théoriques du paradigme interprétatif.....	61
3.1.2	Les visées du paradigme interprétatif	61
3.1.3	Les considérations méthodologiques	62
3.2	L'étude de cas multiples comme approche méthodologique	63
3.2.1	Les particularités de l'étude de cas	64
3.2.2	L'étude de cas multiples	65
3.2.3	Une étude de cas descriptive-interprétative	66
3.3	La sélection des systèmes d'activité.....	67
3.4	Le recrutement des participants et leurs différents niveaux d'engagement	68
3.4.1	La confidentialité des données.....	70
3.4.2	Le directeur de l'École supérieure de théâtre	71
3.4.3	Les professeurs	71
3.4.3.1	<i>Les participants-cibles parmi les professeurs</i>	72
3.4.3.2	<i>Les autres professeurs</i>	75
3.4.4	Les assistants d'enseignement	77
3.4.5	Les entraîneurs.....	77
3.4.6	Les étudiants	78
3.5	Les stratégies de collecte de données.....	79
3.5.1	Les entrevues individuelles semi-dirigées	82
3.5.1.1	<i>Auprès du directeur</i>	82
3.5.1.2	<i>Auprès des professeurs</i>	82
3.5.1.3	<i>Auprès des assistants d'enseignement</i>	83
3.5.1.4	<i>Auprès des entraîneurs</i>	84

3.5.1.5 <i>Auprès des étudiants</i>	84
3.5.2 L'observation participante	85
3.5.2.1 <i>Mon rôle d'observatrice</i>	86
3.5.3 La prise de notes	87
3.5.4 Les groupes de discussion.....	89
3.5.5 L'usage de matériel écrit divers.....	90
3.5.6 Le journal de bord.....	91
3.6 L'analyse des données	92
3.7 Les critères de rigueur de la recherche.....	95
3.7.1 Critères méthodologiques	95
3.7.1.1 <i>La crédibilité du chercheur et des données</i>	96
3.7.1.2 La fiabilité.....	98
3.7.1.3 La confirmation.....	99
3.7.1.4 La transférabilité	99
3.7.2 Les critères relationnels	100
3.7.2.1 <i>Le critère d'équilibre</i>	100
3.7.2.2 <i>Les critères d'authenticité</i>	101
3.8 Résumé du chapitre	102
CHAPITRE IV – L'ÉTUDE DU COURS VOIX ET INTERPRÉTATION I OU LE TRAVAIL DU CORPS EN TANT QU'INSTRUMENT VOCAL	104
4.1 La formation en travail vocal précédant le cours <i>Voix et interprétation I</i>	106
4.2 Le cours <i>Voix et interprétation I</i>	108
4.3 L'expertise de Pascal Belleau.....	109
4.3.1 Une approche selon laquelle « tout part du corps »	109
4.4 La collaboration d'un assistant d'enseignement.....	110
4.5 Deux premiers exercices annonciateurs du travail vocal et d'interprétation	111
4.6 Travailler la diction, la pose de voix et la projection.....	113
4.6.1 Ancrer le travail vocal dans le travail du corps	114

4.6.2 S'assurer d'un respect de soi et des autres.....	115
4.7 Intégrer le travail vocal au travail d'interprétation	117
4.7.1 Bénéficier d'un accompagnement individualisé.....	118
4.7.2 Apprivoiser l'étrange en soi.....	120
4.7.3 Puiser des émotions viscérales.....	122
4.7.4 Veiller à nourrir un sentiment de confiance.....	124
4.8 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité?.....	125
4.8.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).....	126
4.8.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).....	128
4.8.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution).....	131
4.8.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation).....	133
4.9 Résumé du chapitre	136
CHAPITRE V – L'ÉTUDE DU COURS <i>ATELIER DE JEU II</i> OU LA MISE EN CORPS DE LA TRAGÉDIE ET DE LA COMÉDIE	138
5.1 Le cours <i>Atelier de jeu II</i>.....	140
5.2 L'expertise de Martine Beaulne	141
5.3 La mise en corps de la tragédie.....	142
5.3.1 Apprendre à occuper le territoire de son corps et celui qui l'entoure.....	143
5.3.2 S'engager dans une rythmique autre que celle du quotidien	145
5.3.3 L'imitation et l'action en dépit de la parole et du questionnement	146
5.3.4 Se laisser submerger par un environnement musical traduisant les pulsions de l'âme	147
5.3.5 Transposer corporellement des images intérieures percutantes.....	147
5.3.6 Nourrir l'état tragique par la manipulation d'objets symboliques.....	148
5.3.7 Le travail d'interprétation des scènes tragiques.....	149
5.4 Le travail d'interprétation des scènes comiques	150
5.5 Différents types de travail corporel se nourrissant mutuellement	151

5.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité?	153
5.6.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).....	153
5.6.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).....	155
5.6.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution).....	158
5.6.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)	160
5.7 Résumé du chapitre	163

CHAPITRE VI – L'ÉTUDE DU COURS *MIME* OU L'ÉTUDE DU MOUVEMENT APPUYÉE SUR LA TECHNIQUE DE MIME DE DECROUX

6.1 Le cours <i>Mime</i>	166
6.2 L'expertise de Francine Alepin.....	166
6.3 La collaboration d'une assistante d'enseignement	167
6.4 L'entraînement précédant les séances de cours	167
6.5 Le travail technique, d'exploration, ainsi que de création.....	168
6.5.1 Apprivoiser le travail technique.....	169
6.5.2 Se familiariser avec le travail d'exploration	171
6.5.2.1 <i>Le travail avec le voile</i>	172
6.5.3 S'outiller concernant le travail de création	174
6.5.3.1 <i>Le travail anthropomorphique</i>	175
6.5.3.2 <i>Les différents chemins de création vécus</i>	178
6.5.4 Développer une aisance corporelle et psychologique.....	180
6.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité?	181
6.6.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).....	182
6.6.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).....	184
6.6.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution).....	186
6.6.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)	188

6.7 Résumé du chapitre	191
-------------------------------------	------------

CHAPITRE VII – L’ÉTUDE DU COURS PRÉPARATION AUX COMBATS SCÉNIQUES OU L’APPRENTISSAGE DU COMBAT AU SERVICE DU JEU.....	193
--	------------

7.1 Le cours <i>Préparation aux combats scéniques</i>	195
--	------------

7.2 Une conception de l’enseignement influencée par un parcours de vie particulier	195
7.2.1 Le parcours de vie et l’expertise de Huy Phong Doan	195
7.2.2 La volonté du professeur de s’adapter à toute situation.....	196

7.3 La collaboration d’un assistant d’enseignement.....	197
--	------------

7.4 L’enseignement du combat scénique.....	197
7.4.1 Le voir pour y croire	198
7.4.2 Le rituel du salut symbolique.....	198
7.4.3 L’échauffement et l’entraînement physique en début de cours	199
7.4.4 Les techniques de combat scénique enseignées.....	199
7.4.5 L’adaptation des activités et leur déroulement	200
7.4.6 L’apprentissage du combat scénique au service du jeu théâtral	202

7.5 Des expériences de formation allant au-delà de la dimension physique	203
7.5.1 Valoriser la rigueur et la concentration.....	203
7.5.2 Tirer des apprentissages de ses expériences	205
7.5.3 Se responsabiliser vis-à-vis de son cheminement d’apprentissage.....	205
7.5.4 Accepter ses limites et travailler à les surpasser.....	207
7.5.5 Développer une confiance en soi.....	209
7.5.6 Apprendre à commenter le travail de ses pairs	211

7.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l’activité?.....	212
7.6.1 L’étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).....	213
7.6.2 L’étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).....	214
7.6.3 L’étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution).....	217
7.6.4 L’étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)	219

7.7 Résumé.....	222
------------------------	------------

CHAPITRE VIII – L'ÉTUDE DU COURS DANSE POUR ACTEURS OU L'EXPÉRIENCE DE LA DANSE ET DES ÉCRITURES DU CORPS..... 224

8.1 La mise en place d'un contexte de formation en danse.....	226
--	------------

8.1.1 Le choix du cours, de la formatrice et l'organisation de son horaire singulier.....	226
--	-----

8.1.2 La création du cours <i>Danse pour acteurs</i>	227
--	-----

8.2 L'expertise de Mélanie Demers	227
--	------------

8.3 Apprendre à s'ouvrir à son corps.....	228
--	------------

8.4 Mettre en scène une écriture du corps	229
--	------------

8.5 Plonger à l'intérieur de soi pour mieux se connecter aux autres	231
--	------------

8.5.1 Les discussions d'ouverture.....	231
--	-----

8.5.2 Le rituel d'échauffement.....	232
-------------------------------------	-----

8.5.3 Le travail collectif.....	233
---------------------------------	-----

8.6 Confronter ses défis personnels au regard de l'écriture corporelle.....	234
--	------------

8.7 Accepter la vulnérabilité de son corps dans l'expression artistique	236
--	------------

8.8 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité?.....	237
---	------------

8.8.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).....	237
--	-----

8.8.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).....	240
--	-----

8.8.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail- Objet (Distribution)	243
---	-----

8.8.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)	245
---	-----

8.9 Résumé du chapitre	248
-------------------------------------	------------

CHAPITRE IX – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE L’ENSEMBLE DES RÉSULTATS	250
9.1 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de leurs composantes respectives	252
9.1.1 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Sujet	252
9.1.2 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Communauté	254
9.1.3 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Outils	257
9.1.4 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Règle	262
9.1.5 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Division du travail	265
9.1.6 La mise en relation des différents systèmes d’activité étudiés en fonction de la composante Objet	269
9.2 L’autorégulation du travail du corps par les étudiants en tant que Finalité commune aux différents systèmes d’activité étudiés	273
9.2.1 Le travail du corps charnel	276
9.2.2 Le travail du corps performant	277
9.2.3 Le travail du corps personnifiant	279
9.2.4 Le travail du corps en relation avec d’autres	280
9.3 Résumé du chapitre	281
CHAPITRE X – CONCLUSION	283
10.1 Contributions de la recherche	287
10.2 Limites de la recherche	291
10.3 Perspectives de recherche	294
10.4 En terminant	296

LISTE DES RÉFÉRENCES 298

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I :	Guide de l’entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur de l’École supérieure de théâtre	312
ANNEXE II :	Guides d’entrevues individuelles semi-dirigées auprès des professeurs qui ne m’ont pas accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d’observation participante.....	314
ANNEXE III :	Guide d’entrevue individuelle semi-dirigée se tenant avant l’observation auprès des professeurs qui m’ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d’observation participante.....	316
ANNEXE IV :	Thématiques guidant les entrevues individuelles semi-dirigées se tenant en cours d’observation et après l’observation auprès des professeurs qui m’ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d’observation participante.....	318
ANNEXE V :	Thématiques guidant les entrevues individuelles semi-dirigées se tenant après l’observation auprès des assistants d’enseignement	321
ANNEXE VI :	Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des entraîneurs provenant du centre sportif de l’Université du Québec à Montréal	323
ANNEXE VII :	Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des étudiants	325
ANNEXE VIII :	Éléments d’observation	327
ANNEXE IX :	Thématiques guidant les groupes de discussion auprès des étudiants	329
ANNEXE X :	Thématiques relatives au groupe de discussion d’automne 2013 auprès des étudiants de la cohorte de première année.....	331

ANNEXE XI :	Thématiques relatives au groupe de discussion d’hiver 2014 auprès des étudiants de la cohorte de première année.....	333
ANNEXE XII :	Thématiques relatives au groupe de discussion d’automne 2013 auprès des étudiants de la cohorte de deuxième année	335
ANNEXE XIII :	Thématiques relatives au groupe de discussion d’hiver 2014 auprès des étudiants de la cohorte de deuxième année	337
ANNEXE XIV :	Exemples de notes relatives au journal de bord	339
ANNEXE XV :	Exemple d’une « postinterview comment sheet »	342
ANNEXE XVI :	Tableau résumant l’ensemble des critères de rigueur et les moyens utilisés pour les soutenir	344

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Les différents cours ciblant le travail vocal, le travail d'interprétation et le mouvement en première année du programme	21
Tableau II :	Les différents cours ciblant le travail vocal, le travail d'interprétation/production et le mouvement en deuxième année du programme	22
Tableau III :	Le cheminement des cours en voix durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur	23
Tableau IV :	Le cheminement des cours en interprétation durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur.....	24
Tableau V :	Le cheminement des cours en mouvement durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur.....	25
Tableau VI :	Les catégories de participants à la recherche	69
Tableau VII :	Les niveaux de participation des différents professeurs	72
Tableau VIII :	Les participants-cibles parmi les professeurs	74
Tableau IX	Les autres professeurs	76
Tableau X :	Les stratégies de collecte de données reliées aux différentes questions de recherche	80
Tableau XI :	Le déroulement sommaire de la collecte de données à la session d'automne 2013	81
Tableau XII :	Le déroulement sommaire de la collecte de données à la session d'hiver 2014.....	81
Tableau XIII :	La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Sujet	253

Tableau XIV :	La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Communauté.....	255
Tableau XV :	La mise en relation des différents cours étudiés en fonction de la composante Outils.....	258
Tableau XVI :	La mise en relation des différents cours étudiés en fonction de la composante Règles.....	263
Tableau XVII :	La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Division du travail	267
Tableau XVIII :	La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Objet.....	271

LISTE DES FIGURES

Figure I :	La reformulation commune du modèle de médiation culturelle telle que présentée par Engeström (2001, p. 134).....	40
Figure II :	Version simplifiée et traduite de la figure d’Engeström (1987, p. 78) représentant la structure d’un système d’activité	42
Figure III :	Les différentes composantes du système d’activité	46
Figure IV :	Version simplifiée et traduite de la figure d’Engeström (1987, p. 78) présentant les sous-systèmes Production, Consommation, Échange et Distribution.....	47
Figure V :	Version non détaillée de la figure d’Engeström (2008, p. 89) présentant deux systèmes d’activité interconnectés.....	51
Figure VI :	Cycle itératif des actions donnant lieu à l’ <i>expansive learning</i> (Engeström, 2008, p. 132).....	55
Figure VII :	Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours <i>Voix et interprétation I</i>	128
Figure VIII :	Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours <i>Voix et interprétation I</i>	130
Figure IX :	Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours <i>Voix et interprétation I</i>	133
Figure X :	Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours <i>Voix et interprétation I</i>	136
Figure XI :	Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours <i>Atelier de jeu II</i>	155
Figure XII :	Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours <i>Atelier de jeu II</i>	157

Figure XIII :	Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours <i>Atelier de jeu II</i>	160
Figure XIV :	Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours <i>Atelier de jeu II</i>	162
Figure XV :	Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours <i>Mime</i>	184
Figure XVI :	Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours <i>Mime</i>	186
Figure XVII :	Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours <i>Mime</i>	188
Figure XVIII :	Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours <i>Mime</i>	191
Figure XIX :	Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours <i>Préparation aux combats scéniques</i>	214
Figure XX :	Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours <i>Préparation aux combats scéniques</i>	217
Figure XXI :	Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours <i>Préparation aux combats scéniques</i>	219
Figure XXII :	Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours <i>Préparation aux combats scéniques</i>	222
Figure XXIII :	Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours <i>Danse pour acteurs</i>	240
Figure XXIV :	Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours <i>Danse pour acteurs</i>	243
Figure XXV :	Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours <i>Danse pour acteurs</i>	245

Figure XXVI : Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours <i>Danse pour acteurs</i>	248
Figure XXVII : Reprise de la version non détaillée de la figure d'Engeström (2008, p. 89) présentant deux systèmes d'activité interconnectés	274
Figure XXVIII : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés au regard d'une Finalité commune vers laquelle convergent les différents Objets relatifs au travail du corps	275

INTRODUCTION

Le travail du corps a toujours fait partie de ma vie. Enfant, j'ai toujours aimé bouger. Je n'étais pas encore assise sur les bancs d'école que j'étais déjà inscrite à des cours de gymnastique. Tout en continuant ces derniers pendant plus d'une dizaine d'années, j'ai également découvert une passion pour l'art dramatique, de même qu'un fort intérêt pour le cirque et différentes activités sportives. Adolescente, la contorsion m'a ouvert la porte sur un nouveau domaine et une variété de scènes en fonction de ce travail corporel pour le moins inhabituel. Au fil des années, je me suis réellement enivrée du domaine de la danse et, plus encore, de l'art dramatique, tant sur le plan de leur pratique que celui de leur enseignement.

Jeune adulte, j'ai d'abord fait mes études collégiales en interprétation théâtrale avant de poursuivre dans le cadre de la formation professionnelle de l'acteur offerte par l'École supérieure de théâtre au sein de l'Université du Québec à Montréal. Aussitôt cette formation en jeu terminée, j'amorçais la formation à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, poursuivant, dans le cadre de mes stages, l'enseignement de ces deux passions que sont le théâtre et la danse. Cette flamme pour l'enseignement et les arts de la scène, ainsi que de belles rencontres m'ont conduite à poursuivre aux études supérieures pour approfondir la compréhension de ce qui m'a toujours fascinée : le travail du corps.

Mon histoire personnelle et le mariage de mes formations en arts de la scène et en éducation expliquent ainsi mon intérêt de recherche pour la formation liée au travail du corps, particulièrement celle offerte dans le cadre d'une formation professionnelle de l'acteur que j'ai moi-même vécue en tant qu'apprenante.

Ma recherche doctorale

Ayant bénéficié d'un passage accéléré au doctorat après ma scolarité de maîtrise, c'est dans le cadre de mes études doctorales que j'ai entrepris une recherche qui vise à mieux comprendre le travail du corps dans la formation de l'acteur. Plus précisément, j'ai étudié cinq contextes de cours offerts durant les deux premières années du programme offert à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, à savoir un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement.

Dans le premier chapitre, je situe la problématique de ma recherche en brossant le portrait de la formation professionnelle en interprétation théâtrale au Québec. Je traite ensuite de la nature, de la fonction et des particularités du travail corporel qui y prend place avant d'aborder l'étude de ce type de formation, de la singularité de l'expérience vécue, de celle du temps d'enseignement, ainsi que de celle du contexte institutionnel et du programme de formation où se tient l'étude. Après avoir précisé le contexte de l'École supérieure de théâtre, je présente le but et les questions de recherche, ainsi que les contributions à l'avancement des connaissances sous-jacentes à l'étude.

Dans le deuxième chapitre, je présente le cadre théorique de la recherche fondé sur le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2000). Dans un premier temps, je traite du concept d'expérience, des principes de continuité et d'interaction qu'il sous-tend et je définis les dimensions pratique, émotionnelle, intellectuelle et esthétique auxquelles il réfère. J'explique aussi en quoi ce concept est au cœur de la formation de l'acteur ainsi que de la présente étude. Dans un second temps, je présente la théorie de l'activité. Je dresse les grandes lignes des deux premières générations de la théorie de l'activité pour ensuite insister sur la troisième génération sur laquelle s'appuie ma recherche. Dans un dernier temps, j'établis des liens entre le concept d'expérience et la théorie de l'activité et discute de la pertinence de l'utilisation complémentaire de ce concept et de cette théorie.

Dans le troisième chapitre, je discute de ma méthodologie de recherche. J'y traite d'abord de ma posture épistémologique, du paradigme interprétatif dans lequel s'inscrit l'étude, puis je décris en quoi celui-ci oriente mes activités de recherche. Je définis ensuite l'approche méthodologique de l'étude de cas, y situe l'établissement de formation où s'est déroulée l'étude et je présente les différentes catégories de participants qui y ont pris part. J'explique les diverses stratégies de collecte de données sur lesquelles je me suis appuyée, puis j'aborde l'analyse des données avant de présenter les différents critères de rigueur propres à la recherche qualitative interprétative, soit les critères méthodologiques, relationnels et éthiques, dont la considération m'a permis de veiller à la qualité de la recherche et de ses résultats.

La présentation et la discussion des résultats se subdivisent en six chapitres, d'une part, en fonction des cinq différents contextes de cours étudiés et, d'autre part, en établissant des liens

entre les résultats issus de l'étude de ces différents contextes. Le premier de ces chapitres (correspondant au quatrième chapitre de la thèse) traite de l'étude de la formation liée au travail du corps prenant place dans un cours de voix sur lequel s'est penchée l'étude ; le deuxième chapitre de résultats (cinquième chapitre de la thèse) fait la lumière sur ce type de formation au sein d'un cours d'interprétation et les trois suivants (chapitres six, sept et huit de la thèse) en font de même pour ce qui est des trois cours de mouvement étudiés. Pour chacun de ces chapitres de résultats, je situe d'abord le contexte du cours étudié au regard de l'ensemble du programme, je présente le formateur qui en a offert l'enseignement et je détaille la formation liée au travail du corps qui y prend place et aux expériences de formation auxquelles elle donne lieu. Je discute ensuite des résultats en expliquant comment ils peuvent être interprétés au regard de la théorie de l'activité tout en approfondissant la discussion à leur sujet. Le sixième et dernier chapitre portant sur les résultats (neuvième chapitre de la thèse) concourt à établir des liens entre l'ensemble de ces résultats. La synthèse de ces derniers m'amène à dégager une nouvelle question de recherche et, pour y répondre, à spécifier une Finalité commune au travail du corps dans les cinq cours étudiés.

Finalement, la conclusion me permet de revenir sur l'étude de la formation liée au travail du corps dans le cadre de cette recherche, d'identifier les principales contributions de celle-ci, de cerner ses limites et de proposer des perspectives d'études.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre de thèse traite de la problématique de la recherche. Dans un premier temps, je décris le contexte de la formation de l'acteur au Québec, la nature de ce type de formation, ainsi que la singularité de chaque programme de formation de l'acteur. Je traite ensuite de la nature, de la fonction et des particularités du travail du corps qui y prend place. J'aborde ensuite l'étude de la formation en travail corporel inscrite dans une formation de l'acteur, en passant par la singularité de l'expérience vécue, celle du temps d'enseignement, ainsi que celle du contexte institutionnel et du programme de formation où se tient l'étude. Cela m'amène à préciser le contexte dans lequel prend place la formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre, ainsi qu'à détailler ce programme de formation. Le chapitre se termine en présentant le but et les questions de recherche, de même que les contributions à l'avancement des connaissances sous-jacentes à l'étude.

1.1 La formation de l'acteur

Les prochains paragraphes situent le contexte québécois de la formation professionnelle en interprétation théâtrale et identifient les principaux établissements qui en offrent l'enseignement en langue française. Ils soulignent ensuite l'évolution de la nature de ce type de formation avant de faire part de la singularité de chaque programme de formation que l'on connaît aujourd'hui.

1.1.1 Le contexte de la formation de l'acteur au Québec

Durant la première moitié du XX^e siècle, l'absence de formation québécoise de l'acteur amenait ceux qui voulaient faire du théâtre leur métier à directement « apprendre par la pratique, au contact de leurs aînés » (Marsolais, 2011, p. 42), à suivre des cours particuliers ou encore à s'exiler pour y parvenir. Souhaitant mettre fin à ce colonialisme culturel, divers établissements d'enseignement ont vu le jour durant la deuxième moitié du XX^e siècle et ont participé à l'émergence d'un programme québécois de formation professionnelle de l'acteur

(Le Blanc, 1992). Si le Conservatoire de musique et d'art dramatique de la Province de Québec a ainsi été créé en 1942, ce n'est qu'en 1954 que la section d'art dramatique a officiellement ouvert ses portes à Montréal, suivie en 1958 par le Conservatoire d'art dramatique de Québec qui a vu le jour à son tour. L'École nationale de théâtre du Canada a accueilli ses premiers étudiants en 1960 et s'en est suivi, à la fin des années 1960, la création de formations collégiales techniques professionnelles (aux Cégeps Lionel-Groulx et de Saint-Hyacinthe). En 1969, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a, à son tour, offert une formation théâtrale alors que son département de théâtre, l'École supérieure de théâtre (EST), a officiellement ouvert ses portes en 1985. Aujourd'hui, d'autres établissements collégiaux et universitaires proposent également des formations non négligeables dans le domaine sans toutefois prétendre à former l'acteur professionnel (Lanoix, 1998 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 1996a, 1996b). L'acteur peut donc désormais tirer sa formation de cours particuliers ou à force d'expériences formatrices au sein de troupes d'amateurs se professionnalisant, voire de compagnies professionnelles, tout comme il peut passer par des établissements québécois de langue française proposant des programmes de formation professionnelle en interprétation théâtrale (Stratz, 2003). Au nombre de six, celles-ci sont respectivement le Conservatoire d'art dramatique de Montréal et celui de Québec ; l'École nationale de théâtre du Canada ; l'École supérieure de théâtre (EST – UQAM), de même que les Cégeps Lionel-Groulx et de Saint-Hyacinthe. Chacun de ces établissements offre « une formation spécialisée qui vise à développer le potentiel de futurs artistes qui désirent faire de la pratique de leur art un métier » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996b, p. 24). Les candidats voulant y faire leur entrée doivent, en plus de détenir un diplôme (d'études collégiales (DEC) ou secondaires (DES), selon les établissements), traverser diverses procédures de sélection variant d'un établissement à l'autre. Celles-ci peuvent comprendre une audition (présentation d'une ou de deux scènes), une ou plusieurs entrevues, des tests d'entrée, des journées de stage ou l'évaluation d'un dossier de présentation. Ces différents programmes étant fortement contingentés, seule une infime proportion des participants aux concours d'entrée annuels s'y voient sélectionnés (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996b).

1.1.2 La nature de la formation de l'acteur

Jusqu'au siècle dernier, la distribution des rôles se faisait « par emplois », c'est-à-dire que chaque acteur se trouvait confiné à jouer dans sa carrière un certain nombre de rôles spécifiques en fonction de sa physionomie et de sa personnalité (Le Blanc, 1992). Les compagnies de théâtre dites complètes, c'est-à-dire en mesure de jouer l'ensemble du répertoire des différents genres théâtraux (comédie, tragédie, drame, vaudeville), se devaient alors de reposer sur une composition d'acteurs se référant à un ensemble d'emplois spécifiques allant des grands premiers rôles de tragédie et de comédie aux jeunes rôles comiques ; du père et de la mère nobles aux jeunes amoureux ; de la duègne aux ingénues, soubrettes et coquettes (Lassalle, 1919). Pour préparer l'apprenant-acteur au milieu théâtral, la formation se basait donc sur une classification des rôles que chaque personne allait pouvoir être appelée à jouer en fonction de sa stature et de son physique (Knapp, 2001 ; Lassalle, 1919). Parmi les objectifs de la formation théâtrale offerte à la fin des années 1950 au Conservatoire d'art dramatique de Montréal, on retrouvait d'ailleurs encore celui « de les aider à déceler leur véritable emploi au théâtre, c'est-à-dire le genre de personnages qui convient le mieux à leur personnalité [et] à étendre [leurs] dispositions à des emplois voisins afin d'élargir le champ de leurs possibilités » (Valcourt, non daté : cité dans Le Blanc, 1992, p. 199), preuve que la distribution par emplois a longtemps laissé sa trace en ce qui a trait à la formation de l'acteur.

N'étant plus à l'époque où la morphologie conditionne la distribution des rôles, le milieu théâtral professionnel est désormais caractérisé par « le libre-échange des rôles, le vertige de l'inconnu et du "tout est possible" » (Tremblay, 1988, p. 135), même si force est de constater que les acteurs y sont toujours soumis aux « lois du *casting* et du marché » (*Ibidem*). Les formations professionnelles en interprétation théâtrale visent aujourd'hui à permettre à l'acteur d'incarner toutes sortes de personnages, et ce, sur différents types de scènes (de théâtre, de télévision, de cinéma) (Rocheleau, 2001). Elles reconnaissent que « l'artiste dramatique n'est plus un interprète mais un créateur et un porteur de sens » (Le Blanc, 1992, p. 208). Elles sont ainsi passées d'une approche expressive à une approche créative (Chaîné et

Marceau, 2014 ; Jacques, 2014). Elles cherchent « à fournir aux élèves des moyens suffisants pour que non seulement ils apportent des réponses pertinentes à différentes formes d'interprétation, mais qu'ils puissent aussi prendre des initiatives créatrices » (Knapp, 2001, p. 126-127). L'apprenant-acteur est désormais placé devant une variété d'expériences intégrant différentes approches et techniques auxquelles il pourra faire appel dans son travail ultérieur d'interprète et de créateur.

Voilà pourquoi la formation en art dramatique se doit d'être la plus riche, la plus large possible [...] et aucune école ne saurait exister si elle se fonde sur un seul principe, une seule approche du jeu. Il est clair que le pédagogue peut être attiré par une méthode qui privilégie le corps par rapport à l'esprit ou vice-versa. Mais cela relève de la démarche personnelle. L'institution de formation, elle, offre plutôt un réseau de démarches individuelles. La constitution d'un corpus fait appel à un savant montage, un joyeux bricolage – pris dans le sens d'*assemblage* – de tendances diverses, regroupées pour constituer un portrait d'ensemble de la pratique de notre art (Chouinard, 2001, p. 110).

C'est ainsi que la formation professionnelle offerte par ces établissements se veut « diversifiée mais raisonnée » (Knapp, 2001, p. 126). L'enseignement y est analytique : « Dans une école, la pratique du jeu est décomposée et les unités ainsi dégagées sont travaillées séparément » (Stratz, 2003, p. 311). Les différents cours qui la composent portent tantôt sur le travail du mouvement, de la voix, du texte et son interprétation. Au contraire de former une simple parcellisation des enseignements, ceux-ci s'inscrivent dans un ensemble cohérent voué au service du jeu (Abadie, 2003 ; Chouinard, 2001 ; Knapp, 2001). L'interrelation entre ces derniers « est effectuée d'une façon subjective, selon les capacités de l'étudiant d'en effectuer une synthèse, ou d'y puiser un style » (Tremblay, 1988, p. 129). Il est donc du travail de l'acteur de tendre « vers une unicité ; celle du corps, de la voix, du mouvement, de l'espace et du texte » (Abadie, 2003, p. 163). Celui-ci y apprend à se découvrir soi-même, à s'ouvrir à l'autre, aux spectateurs, ainsi qu'à réfléchir à l'intention de communication lors du processus de création (Chaîné et Marceau, 2014). En ce sens, la formation de l'acteur professionnel se veut une gamme de cours variés et connectés au but général poursuivi par chaque programme (Chouinard, 2001). Cette variété de cours intégrés de manière cohérente au programme doit également être constamment mise en lien avec le jeu de l'acteur, l'évolution du domaine théâtral et de ses exigences au regard du travail corporel.

1.1.3 La singularité de chaque établissement et de chaque programme de formation de l'acteur

Bien que les différents établissements de formation de l'acteur rapportés plus tôt inscrivent à leurs programmes respectifs certains cours similaires ou abordent les mêmes approches et techniques, voire embauchent un même artiste professionnel, chaque établissement propose un cheminement singulier de formation en insistant sur certains volets d'enseignement plutôt que d'autres.

Il n'y a pas une méthode, une « vérité pédagogique », mais des choix faits par chacune des grandes écoles d'acteurs pour répondre aux questions éternelles posées par le développement de l'artiste et par sa formation. Ces choix sont déterminés par une philosophie, une histoire, un parcours et sont autant d'éléments qui participent au développement de la recherche pédagogique inhérente à toute école de théâtre (Abadie, 2003, p. 164).

C'est ainsi que, selon les programmes, une importance plus ou moins grande est accordée, entre autres, à la dramaturgie et à l'écriture, à l'histoire du théâtre, à son analyse, au mouvement, à la respiration, à la voix et à la diction, au chant, aux différentes formes et approches du jeu (improvisation, atelier de création, de jeu devant la caméra) (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996a). Par ailleurs, la composition du corps professoral au sein de chaque établissement influence également la nature des différents cours offerts en ce que la formation en interprétation théâtrale est affaire de traditions, de vécu et de transmission orale (Lecoq, 1997). La mise en place d'un cours laisse donc une certaine ouverture au professeur qui s'en charge afin que celui-ci s'approprie le contenu en fonction de son expertise. Usant d'une grande liberté quant à la nature et à la structure de leurs programmes, ces établissements doivent néanmoins se soumettre à certaines normes propres aux contextes (collégial ou universitaire) et aux établissements plus larges dans lesquels ils prennent place. C'est ainsi que l'École nationale de théâtre du Canada et les deux conservatoires d'art dramatique « ont toujours joui d'une grande liberté dans l'établissement et la conduite de leurs programmes, différents l'un de l'autre, et modifiables au gré des directions et des corps professoraux » (Marsolais, 2011, p. 46), alors que les formations offertes par l'École

supérieure de théâtre ainsi que par les Cégeps Lionel-Groulx et de Saint-Hyacinthe doivent quant à elles se conformer aux dictats des programmes d'études ministériels et institutionnels (*Ibidem*). Ce faisant, le contexte institutionnel relatif à chaque formation de l'acteur influence la façon de la concevoir, de l'offrir et de la vivre, ce qui en accentue la singularité.

1.2 Le travail du corps inscrit dans la formation de l'acteur

Cette section aborde le travail corporel inscrit dans le cadre de la formation en interprétation théâtrale. Elle décrit à quoi réfère ce type de travail, puis explique les différentes particularités de la formation à laquelle il donne lieu.

1.2.1 Les nature et fonction du travail du corps dans ce contexte

Dans le contexte de la formation en interprétation théâtrale, le travail du corps fait référence à tout travail kinésique, que celui-ci soit lié au mouvement, à la posture, à l'expression faciale, au regard, à la tension ou à la détente corporelle et sous-tend un désir d'élargissement du registre expressif (Alepin, 1999 ; Zaporah, 1995). Ce type de travail amène les étudiants à mieux utiliser leur corps au service du jeu, à mieux le comprendre et le sentir, ainsi qu'à mieux le contrôler, le façonner ou le modeler (Mossa, 1997). L'apprentissage de diverses approches liées au travail corporel suscite une meilleure conscience et connaissance du corps et permet à l'acteur de maximiser l'utilisation de ses moyens expressifs (Meyerhold, 1963) et, par le fait même, sa présence scénique (Mossa, 1997). Omniprésent tout au long de la formation, le travail du corps prend plusieurs formes. C'est ainsi que la formation de l'acteur amène l'apprenant à travailler

[...] la respiration, la décontraction active, la concentration, les flux d'énergie, le rythme, la plasticité, l'équilibre, l'immobilité, la précision du geste, la fluidité du mouvement, l'occupation de l'espace, la confiance dans l'être-là du corps, les rapports aux partenaires, la promptitude des réflexes, la relation corps-esprit, la synthèse immédiate entre une représentation mentale et sa manifestation corporelle et orale, l'inscription d'un texte dans l'expressivité du corps... (Knapp, 2001, p. 131)

Le travail corporel inscrit dans la formation de l'acteur est donc pluriel. Il ne se limite pas à de simples réchauffements en début de cours, mais fait référence à de multiples expériences d'apprentissage aux visées diverses. Si certains cours ciblent essentiellement le

travail du mouvement, le travail du corps fait également partie intégrante des cours de voix et d'interprétation/production. Au sein de la formation de l'acteur, l'étudiant travaille « la relation à soi et à son corps – l'expression corporelle et l'expression vocale ; la relation à autrui et aux corps, aux voix des autres – la danse, le mime, l'improvisation collective ; la relation à la fable – à ce que l'histoire raconte – et à la parabole – à la façon dont cela est raconté » (Steiger, 2001, p. 117). La formation théâtrale, autant que le théâtre, se veut physique par nature (East, 2003). Le corps est « au centre de tous les propos : c'est de lui que tout part et à lui que tout revient dans la plupart des formations » (Féral, 2003, p. 23).

1.2.2 Les particularités de la formation liée au travail du corps dans ce contexte

Aborder le travail du corps dans la formation théâtrale peut induire des inconforts et des malaises. Ce type de travail reste encore méconnu et est parfois associé de manière erronée avec le domaine de la danse. Bon nombre d'enseignants en art dramatique/théâtre, peu familiers avec ce domaine auquel est parfois associé le travail du corps, peuvent devenir inconfortables quand arrive le temps d'aborder ce type de travail en salle de classe (Rijnbout, 1999). Au début d'une formation ciblant le travail du corps, il arrive que la population étudiante éprouve un malaise en raison de la méconnaissance de celle-ci (Smith, 2002).

Basée sur le développement de la personne et sur l'évolution de chaque apprenant par rapport à lui-même (Marceau, 1994), la formation en interprétation théâtrale constitue un contexte particulier pouvant être anxiogène. Le travail du corps qui y prend place peut d'autant plus y causer une anxiété supplémentaire (Tuisku, 2010). Tous les corps étant différents, les apprenants-acteurs sont leur propre instrument et travaillent avec leurs propres forces et limites. « Le comédien se doit donc d'acquérir une maîtrise parfaite de sa voix, de son souffle, de son corps, de ses yeux, de son visage, de son âme pour arriver à transmettre sa vision intérieure d'une œuvre. Jamais il ne viendrait à l'idée d'un musicien de jouer sur un instrument désaccordé » (Pintal, 2001, p. 89-90). Les techniques physiologiques, allant de pair avec la reconnaissance et la personnalité de chaque étudiant, sont à la base du jeu théâtral et de la formation (Knapp, 2001). Ce travail leur est très intime en ce qu'il place leurs corps et leur individualité en situation de travail, d'observation et d'évaluation, et ce, sous le regard de

leurs pairs. Les étudiants développent certes une meilleure compréhension et une plus grande aisance par rapport à leur propre corps, mais peuvent aussi se sentir fragilisés et déstabilisés en fonction d'une nouvelle conscience de ce dernier :

[...] jouer transforme le corps en un territoire qu'il est difficile pour l'acteur d'occuper de façon globale. Au moment précis où l'acteur commence à jouer, c'est-à-dire prétendre être ce qu'il n'est pas ou ne pas être ce qu'il est, l'acteur découvre une chose étonnante : un corps pluriel. [...] Le fait de se mettre à jouer a redistribué les parties de son corps dans l'espace ou encore réorganisé l'espace autour de lui. [...] [D]es zones sont investies, d'autres sont laissées en friche : le territoire du corps n'est occupé que partiellement (Tremblay, 2001, p. 157-158).

L'apprenant-acteur peut donc avoir l'impression de ne plus savoir comment bouger ou se déplacer, comment occuper chacune des parties de son corps ou quoi faire de son regard, nourrissant chez lui une certaine anxiété liée au travail corporel (Tremblay, 2001). Parce que ce type de travail s'appuie notamment sur un processus d'élimination des obstacles personnels, des barrières physiques ou émotionnelles qui limitent le registre expressif, celui-ci peut générer la rencontre de différentes problématiques individuelles ainsi que d'inhibitions physiques et psychologiques (Alepin, 1999). En ce sens, le travail corporel peut être associé à des expériences plaisantes et influant positivement sur leur développement personnel comme il peut, au contraire, être associé à des expériences plus difficiles et déstabilisantes. Ce type de travail peut alors donner lieu à d'importantes répercussions sur les plans physique et psychologique des apprenants (Tuisku, 2010).

1.3 L'étude de la formation liée au travail du corps dans une formation de l'acteur

Comme ma recherche doctorale ne peut prétendre approfondir la singularité des six établissements québécois de formation professionnelle de l'acteur au Québec, il convient de cibler un programme dans l'un de ces établissements. Le choix de l'établissement aux fins de l'étude s'est arrêté sur l'École supérieure de théâtre (UQAM), soit un contexte où le travail corporel occupe une place privilégiée dans le programme de formation de l'acteur. Même au sein d'un seul établissement de formation de l'acteur, la problématique relève de la diversité de pratiques quotidiennes, de savoirs et de projets artistiques qui mettent en œuvre chez les formateurs et les apprenants une dynamique singulière de la prise de conscience du corps de

l'acteur. C'est pourquoi cette dernière partie fait part de la problématique en phase avec la singularité inhérente à l'expérience vécue, à celle du temps dévolu à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'à celle du contexte institutionnel choisi pour l'étude.

1.3.1 La singularité de l'expérience vécue au regard du travail du corps

Parce que « le théâtre et ses jeux du corps sont affaire d'expérience vécue » (Lecoq, 1997, p. 12), l'étude de la formation en travail corporel a intérêt à aller au-delà de la documentation de principes généraux sur lesquels elle repose pour s'intéresser aux expériences auxquelles elle donne lieu. Chaque corps étant unique, de nombreux apprentissages visés par cette formation relèvent de dimensions personnelles et subjectives à l'apprenant. Ce dernier est amené à travailler sur la découverte de « sa propre respiration, sa propre utilisation du corps et des résonateurs. [...] Nul exercice n'est bon pour tous. Chacun doit respecter ses limites et ses résistances et choisir les exercices qui l'aideront réellement » (Boucher, 1996, p. 36). La formation offerte est donc orientée par la « lecture » que fait le formateur de ses étudiants et du groupe qu'ils forment (Tuisku, 2010) et s'appuie sur l'engagement actif de chaque étudiant. Il va sans dire que si les candidats admis à cette formation partagent un fort intérêt pour ce champ d'études, la formation antérieure, le bagage expérientiel, l'âge et les conditions situationnelles peuvent considérablement varier d'une personne à l'autre. Les besoins de formation varient donc au sein d'un même groupe en fonction des particularités physiques, des forces et des limites corporelles respectives de chaque apprenant-acteur. Pour le formateur s'ajoute alors à la tâche délicate que représente le travail du corps, celle de l'adaptation à l'hétérogénéité des besoins de formation au sein d'un même groupe d'étudiants. Bien que cette formation soit vécue collectivement par le groupe d'étudiants et leur professeur, chacun en tire donc une expérience personnelle.

1.3.2 La singularité du temps d'enseignement

Même si des membres d'un corps professoral sont attirés à l'enseignement d'un programme de formation de l'acteur, force est de constater que chaque établissement fait régulièrement appel à différents metteurs en scène, acteurs ou artistes spécialisés pour réaliser

une production ou offrir différents cours aux étudiants. L'organisation et la mise en œuvre d'un programme sont alors sujettes à varier au fil des années selon la composition du corps professoral, les pratiques quotidiennes, les savoirs des professeurs réguliers et invités concernés, ainsi que des projets artistiques entrepris. De plus, à la mosaïque du corps professoral s'ajoute le renouvellement annuel de la population étudiante. Si l'expérience de formation diffère d'un apprenant-acteur à l'autre, il varie de surcroît entre les différentes cohortes du programme au fil des années. La singularité du temps d'enseignement tient ainsi de l'arrivée annuelle d'une nouvelle cohorte d'étudiants et de la diversité des contenus relatifs à l'apport du corps professoral dont la composition varie selon les années scolaires. La meilleure compréhension de l'enseignement du travail corporel et des expériences qui en découlent ne sera alors possible qu'en fonction de la prise en compte des différents éléments de la dynamique contextuelle propre à l'année scolaire étudiée.

1.3.3 La singularité du contexte institutionnel et du programme de formation de l'acteur où s'est tenue l'étude

Depuis les années 1960, le travail du corps est une préoccupation omniprésente dans le domaine du théâtre et les établissements visant à former l'acteur professionnel accordent une « place toujours plus grande [au] corps dans les formations » (Voltz, 2003, p. 411) pour répondre aux besoins du milieu théâtral professionnel. Or, si les programmes de formation de l'acteur partagent cette préoccupation commune au regard du travail corporel, ceux-ci varient, comme nous l'avons vu, selon les différents contextes institutionnels et leur communauté professorale respective. Avant même de chercher à mieux comprendre les expériences des professeurs et des étudiants, il importe donc de s'intéresser au programme de formation offert. Celui-ci étant amené à évoluer et à se modifier au fil du temps, non seulement le contexte institutionnel du programme de formation de l'acteur se veut singulier, mais la formation au sein de celui-ci varie également en fonction de la cohorte à laquelle elle s'adresse, ce qui alimente d'autant plus la singularité du moment dévolu à la recherche qui y prend place. La prochaine section traite spécifiquement du contexte de l'École supérieure de théâtre où s'est tenue la collecte de données. Elle présente le programme de formation de l'acteur qui y est offert, explique l'évolution de ce dernier jusqu'à sa structure actuelle et précise mon choix

pour l'étude de la formation liée au travail du corps prenant place au cours des deux premières années de ce programme de formation.

1.4 L'École supérieure de théâtre

Dès sa fondation en 1969, l'Université du Québec offrait déjà du théâtre universitaire. Ce n'est toutefois qu'en 1985 qu'un Département de théâtre y a ouvert ses portes, aujourd'hui l'École supérieure de théâtre. Y sont offerts différents profils de baccalauréats en art dramatique que sont les profils Jeu, Scénographie, Enseignement et Études théâtrales. La formation de l'acteur correspond au profil Jeu du baccalauréat en art dramatique. L'École propose aussi des formations conduisant à des majeures et à des mineures en études théâtrales, un diplôme d'études supérieures en théâtre de marionnettes contemporain, une maîtrise en théâtre, en enseignement des arts ou encore un doctorat en études et pratiques des arts (offert conjointement avec l'École des arts visuels et médiatiques, l'École de design et les départements de danse, d'histoire de l'art et de musique).

Les prochains paragraphes présentent le contexte institutionnel et le programme de formation de l'acteur offert à l'École supérieure de théâtre. Je situe d'abord ce programme de formation avant d'en dresser les grandes lignes, de relater son évolution, sa structure actuelle et ses particularités. J'aborde ensuite la conception du travail corporel dans l'ensemble de ce programme de formation de l'acteur, de même que dans les différents types de cours auxquels il donne lieu que sont les cours de voix, d'interprétation et de mouvement.

1.4.1 Le programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre

Dans le cadre du programme de formation de l'acteur offert à l'École supérieure de théâtre, les étudiants se penchent sur l'étude et la compréhension du texte dramatique, la théâtralité, la maîtrise des techniques vocales et corporelles, les processus de création, ainsi que le travail d'interprétation sur scène pour la radio et devant la caméra¹.

¹ Les différentes informations abordées dans cette section (la présentation du contexte de l'École supérieure de théâtre ainsi que de son programme de formation de l'acteur) proviennent tantôt du site Internet de l'École supérieure de théâtre à l'adresse <https://theatre.uqam.ca/formation/premier-cycle/baccalaureat#profil-jeu>, tantôt d'entrevues auprès du directeur et de professeurs d'expérience au sein de cet établissement, ainsi que de documents qui ont été partagés par ceux-ci.

Parmi les différentes formations de l'acteur en langue française au Québec, le programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre tient notamment sa singularité de son contexte universitaire et du diplôme de premier cycle (baccalauréat en art dramatique, profil Jeu). Ce dernier se démarque par ailleurs en ce qu'il propose traditionnellement plus de création, tant sous la forme de productions dirigées par différents metteurs en scène invités que sous celle de productions libres où les étudiants prennent les rênes de leur propre projet de création. Il s'agit alors de l'occasion pour des étudiants ayant soumis un projet théâtral de profiter de l'encadrement de professeurs quant à la réalisation de ce projet de production tout en restant maîtres de celui-ci. En fonction du cadre universitaire dans lequel il s'inscrit, le programme donne aussi lieu à un certain nombre de cours optionnels, aussi appelés d'ouverture, visant à répondre aux besoins des étudiants, ainsi que des cours à contenu variable qui donnent l'occasion d'enrichir la formation en mettant les apprenants-acteurs en contact avec différents spécialistes particuliers selon les intérêts de chaque cohorte.

1.4.2 Le programme de formation de l'acteur initialement offert

Pendant plusieurs années, ce programme de formation en interprétation théâtrale accueillait 45 étudiants par cohorte. Les différents cours proposés (mouvement, voix, interprétation, production) s'adressaient alors à des groupes de quinze étudiants, ce qui faisait en sorte de répartir les étudiants d'une même cohorte dans plusieurs groupes. Échelonné sur trois ans, ce programme ne proposait pas de cheminement obligatoire. Les différents cours ne faisaient pas l'objet de préalables et des étudiants de différentes cohortes, ainsi que des étudiants hors programme, pouvaient donc se retrouver dans un même cours. Si un seul cours optionnel en travail vocal était offert, le programme comprenait plusieurs cours de mouvement, d'interprétation et de production. Parce que ceux-ci n'étaient pas intégrés à un cheminement précis, il n'était pas rare de retrouver au sein d'un même cours des étudiants qui en étaient à leur première année de formation, voire à leur première expérience de ce type de formation (par exemple, à leur premier cours d'interprétation ou de production) et d'autres qui étaient à leur second ou troisième cours de ce genre depuis leur entrée dans le programme

deux ans plus tôt. Par ailleurs, les étudiants pouvaient prendre part aux productions libres et dirigées tout au long de leur programme d'étude. Ce faisant, certains étudiants pouvaient participer à des productions libres ou dirigées dès leur première année de formation et, en fonction de substitutions, faire jusqu'à six ou huit productions au fil du programme alors que d'autres n'en faisaient que trois. C'est donc dire que chaque étudiant était en mesure d'orienter son cheminement de formation selon ses préférences.

1.4.3 Les principales modifications apportées au programme de formation de l'acteur

Si sa structure a fait l'objet de nombreuses modifications mineures au fil des années, c'est à la suite d'une évaluation de programme au milieu des années 1990 qu'ont été implantées plusieurs modifications majeures conduisant à mettre en place la structure du programme de formation de l'acteur que l'on connaît aujourd'hui. Avant celle-ci, ce programme de formation accueillait environ 45 étudiants par cohorte et répartissait ces derniers dans différents groupes d'une quinzaine d'étudiants. Depuis les modifications implantées au milieu des années 1990, il n'admet qu'un seul groupe-cohorte de 20 étudiants par année. Le programme propose un cheminement bien défini où les différents cours font l'objet de préalables et où les projets de productions (libres et dirigées) sont réservés aux étudiants de troisième année. Ce programme étant toujours échelonné sur trois ans, la première année de formation permet une exploration des moyens d'expression et du langage dramatique et culmine par une activité synthèse publique ; la seconde propose de poursuivre les apprentissages théoriques, pratiques et techniques alors que la troisième amène les étudiants à consolider leurs différents acquis et à vivre différents contextes de production et de représentation.

1.4.4 La structure actuelle du programme de formation de l'acteur

Chaque année scolaire du programme comporte deux sessions (automne et hiver) de quinze semaines obligatoirement suivies à temps plein (quatre ou cinq cours par session). Les cours offerts sont de six ordres : les cours théoriques, les cours de jeu/interprétation, les cours de techniques corporelles, les cours de techniques vocales, les productions et les cours

d'ouverture. Présents dans chaque programme de premier cycle de l'université, les cours d'ouverture, comme le nom l'indique, permettent d'ouvrir la formation par rapport à d'autres contextes ou champs d'intérêt et favorisent l'exploration. Échelonnés tout au long de la formation de l'acteur, deux de ces cours sont devenus des cours théoriques considérés comme étant essentiels à la formation de l'acteur, un troisième cours permet à l'ensemble de la cohorte de s'ouvrir sur le domaine de la danse (cours en mouvement), alors que trois autres cours permettent aux étudiants de personnaliser leur troisième année d'étude en fonction de leurs intérêts personnels et professionnels.

Le programme est conçu de manière à ce que chaque session des deux premières années propose un cours de mouvement, un cours de techniques vocales et un ou deux cours d'interprétation, en plus d'un ou deux cours théoriques, pour un total de cinq cours par session. Si les étudiants des profils Jeu, Scénographie et Études théâtrales se côtoient lors des cours théoriques du tronc commun de leurs différents programmes d'étude, le même groupe-cohorte du profil Jeu reste ensemble dans tous les cours pratiques des deux premières années du programme (cours de mouvement, cours de techniques vocales et cours de jeu/interprétation). Les deux dernières sessions sont principalement composées de cours de production (deux productions dirigées et une possibilité de production libre), de cours d'interprétation et de cours d'ouverture. Les projets de productions amènent alors à diviser le groupe-cohorte en sous-groupes et sont l'occasion pour les étudiants des profils Jeu et Scénographie de travailler conjointement sur un même projet en tenant compte de leurs spécialisations disciplinaires. Les cours d'ouverture peuvent à leur tour mettre les étudiants en contact avec des étudiants d'autres profils ou programmes. En fonction de cette structure du programme, le même groupe-cohorte reste uni pour l'ensemble des cours de mouvement, de voix et d'interprétation. Ceux-ci étant ordonnés en fonction de préalables, la formation de l'acteur offerte par cet établissement offre une progression des cours qui se complexifient au fil des trois années de formation.

1.4.5 Les horaires spécifiques au programme de formation de l'acteur

Le programme compte 90 crédits : les cours théoriques se donnent à raison d'un cours de trois heures par semaine, alors que les cours pratiques se donnent à raison de deux séances de trois heures par semaine. Certains artistes ou metteurs en scène invités en tant que chargés de cours (de jeu ou de production) pouvant avoir des horaires particuliers (par exemple, en raison de leur départ en tournée ou de leurs projets professionnels), le calendrier de leurs cours respectifs peut être modifié avec l'accord de la direction. Ainsi, un même cours peut, par exemple, avoir lieu trois fois par semaine pendant dix semaines, ou encore être offert les soirs ou certains week-ends de manière à assurer la disponibilité du professeur et le respect du nombre d'heures à suivre par cours. À ces heures de cours s'ajoutent de nombreuses heures de répétition auxquelles prennent part les étudiants selon les différents cours pratiques. Les différents studios dans lesquels s'offrent les cours sont alors mis à leur disposition selon les disponibilités. Il va sans dire que les différents projets de productions requièrent aussi davantage d'heures d'investissement par semaine en fin de session lorsqu'arrive la semaine de l'entrée en salle et celles des représentations.

1.4.6 Les cours de voix, d'interprétation et de mouvement des deux premières années de ce programme de formation de l'acteur

Bien que les prochains paragraphes présentent respectivement les structures relatives aux cours de mouvement, de voix et d'interprétation, le programme a été pensé de manière à ce que ces différents types de cours outillent les apprenants-acteurs au regard du contexte théâtral professionnel vers lequel ils se dirigent. Ce faisant, chaque cours prépare les étudiants pour les cours à venir et pour le milieu théâtral vers lequel ils se dirigent. Le programme de formation de l'acteur se veut ainsi un assemblage de différents cours structurés vers une progression des apprentissages plutôt qu'une accumulation de différents types de savoirs. Ultiment, la formation favorise une autonomie d'apprentissage chez les étudiants afin qu'ils puissent continuer d'évoluer au-delà des murs de l'École.

Le tableau I présente les différents cours de la première année du programme de formation de l'acteur en fonction du type de travail ciblé (travail vocal, travail

d'interprétation/production et travail en mouvement) et le tableau qui le suit (tableau II) en fait de même avec les cours de la deuxième année du programme. Ces différents cours sont présentés dans les prochains paragraphes. Seuls les cours théoriques n'y sont pas inclus.

Tableau I :

Les différents cours ciblant le travail vocal, le travail d'interprétation et le mouvement en première année du programme

SESSION TYPE DE TRAVAIL CIBLÉ	Session 1 Automne 2013	Session 2 Hiver 2014
Travail vocal	• <i>Techniques vocales</i>	• <i>Lecture et interprétation</i>
Travail d'interprétation	• <i>Analyse dramatique et jeu</i>	• <i>Techniques de jeu (réaliste)</i> • <i>Atelier public</i>
Travail en mouvement	• <i>Approche des langages corporels</i> * <i>Entraînement</i>	• <i>Mime</i> * <i>Entraînement</i>

* L'entraînement offert par des membres du personnel du centre sportif de l'établissement est obligatoire pour les étudiants de première année sans toutefois être officiellement reconnu comme un cours.

Tableau II :

Les différents cours ciblant le travail vocal, le travail d'interprétation/production et le mouvement en deuxième année du programme

SESSION TYPE DE TRAVAIL CIBLÉ	Session 3 Automne 2013	Session 4 Hiver 2014
Travail vocal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Voix et interprétation I</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Voix et interprétation II</i>
Travail d'interprétation/production	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier de jeu I (Répertoire moderne et contemporain)</i> • <i>Atelier de jeu II (Répertoire tragique et classique)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier de jeu III (Nouvelles dramaturgies)</i> • <i>Travail d'interprétation devant la caméra</i> • <i>Laboratoire de pratique théâtrale (selon la méthode des Cycles Repères)</i>
Travail en mouvement	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Préparation aux combats scéniques</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Danse pour acteurs</i>

1.4.6.1 La structure des cours de voix

Le programme de formation de l'acteur propose un cheminement de quatre cours de voix échelonnés sur les quatre premières sessions : *Techniques vocales*, *Lecture et interprétation*, *Voix et interprétation I* et *Voix et interprétation II*. Ces quatre cours sont offerts par deux professeurs spécialistes en enseignement de la voix chez les acteurs : une même professeure donne les deux cours de voix de première année alors qu'un autre professeur enseigne les deux derniers en deuxième année. En première année, le cours de la session d'automne, *Techniques vocales*, est davantage orienté sur la pose de voix et la diction, alors que celui de la seconde session, *Lecture et interprétation*, cible la diction et le travail de texte, principalement le monologue. En deuxième année, les étudiants délaissent le monologue pour travailler des dialogues dans le cadre de différentes scènes théâtrales. C'est donc au début de la deuxième année que les étudiants aborderont le travail de la puissance vocale, tout en poursuivant celui des techniques respiratoires, de la diction, du tonus musculaire, de l'ancrage, de la détente et de l'élargissement du registre vocal. Finalement, le

quatrième cours de voix est axé sur le travail de la radiophonie et donne lieu au travail de radio-romans, de scènes radiophoniques, ainsi que d'un « démo » de voix. Le prochain tableau reprend les différents cours en travail vocal inscrits aux quatre premières sessions du programme.

Tableau III :

Le cheminement des cours en voix durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur

1 ^{re} session	2 ^e session	3 ^e session	4 ^e session
• <i>Techniques vocales</i>	• <i>Lecture et interprétation</i>	• <i>Voix et interprétation I</i>	• <i>Voix et interprétation II</i>

1.4.6.2 La structure des cours d'interprétation

En ce qui concerne les cours de jeu et d'interprétation, le cours de la première session, *Analyse dramatique et jeu*, constitue une première approche du texte, de son découpage par paliers, de l'utilisation des verbes d'action pour en travailler l'interprétation. Ce cours comporte donc une partie d'analyse de texte et une partie de jeu qui, elle, intègre le travail du corps. À la deuxième session, le programme propose un cours de jeu réaliste (*Techniques de jeu*), ainsi qu'un *Atelier public* où les étudiants travaillent auprès d'un metteur en scène (artiste invité à donner un cours) dans le but de faire une présentation publique d'une pièce de théâtre. Contrairement aux productions libres et dirigées de la troisième année de programme, cet atelier public n'est pas l'occasion d'une collaboration entre les étudiants des profils Jeu (formation de l'acteur) et Scénographie. Uniquement réservé à la classe-cohorte de première année de la formation de l'acteur, il s'agit d'une production « sèche » en ce qu'elle vise le travail d'interprétation et qu'il n'y a pas d'accent sur les costumes et les décors qui demeurent très simples. À la troisième session, les étudiants suivent deux cours de jeu : *Atelier de jeu I (Répertoire moderne et contemporain)* et *Atelier de jeu II (Répertoire classique)*. À la quatrième session, le programme propose trois cours relatifs au travail d'interprétation : un

cours de *Jeu devant la caméra*, un *Laboratoire de pratique théâtrale*, ainsi qu'un *Atelier de jeu III (Nouvelles dramaturgies)*. Avec le cours de *Jeu devant la caméra*, les étudiants se familiarisent avec le travail du jeu cinématographique qui se veut très différent de celui du jeu théâtral abordé dans les autres cours d'interprétation qu'ils ont jusqu'alors suivis. Quant au *Laboratoire de pratique théâtrale* (un cours d'ouverture), il varie d'une année à l'autre et amène les étudiants à travailler auprès d'un spécialiste particulier. Les intérêts des différentes cohortes sont alors pris en considération ; par exemple, si un bon nombre d'étudiants d'une même cohorte partage un intérêt pour la musique ou pour les arts martiaux, cet intérêt peut orienter le choix de l'artiste et le projet concerné par le cours. C'est ainsi que les différents cours d'interprétation sont ordonnés de manière à proposer un cheminement orienté vers une plus grande complexité des textes avec lesquels travaillent les étudiants. Le tableau suivant reprend les différents cours en interprétation/production offerts durant les quatre premières sessions du programme.

Tableau IV :

Le cheminement des cours en interprétation durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur

1 ^{re} session	2 ^e session	3 ^e session	4 ^e session
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Analyse dramatique et jeu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Techniques de jeu (réaliste)</i> • <i>Atelier public</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier de jeu I (Répertoire moderne et contemporain)</i> • <i>Atelier de jeu II (Répertoire tragique et classique)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier de jeu III (Nouvelles dramaturgies)</i> • <i>Travail d'interprétation devant la caméra</i> • <i>Laboratoire de pratique théâtrale (selon la méthode des Cycles Repères)</i>

1.4.6.3 La structure des cours de mouvement

Initialement, la formation en mouvement inscrite dans cette formation de l'acteur a été conçue en fonction de deux écoles de pensée : celle de Lecoq et celle de Decroux. Le cours de mouvement proposé à la première session, *Approche des langages corporels*, suit habituellement celle de Lecoq en se centrant sur le plaisir du jeu dans le cadre de différentes

mises en situation, alors que le cours de la deuxième session, *Mime*, se veut plus technique en proposant les bases du mime decrousien. À l'instar de la structure générale du programme de formation de l'acteur, la formation en travail corporel qui prend place est conçue de manière à se complexifier au fil des sessions. En ce qui concerne la structure des cours de mouvement, les étudiants apprivoisent d'abord le travail du corps dans le cadre de différentes situations de jeu avant de plonger dans un travail corporel plus abstrait, orienté sur l'analyse du mouvement avec le mime decrousien en deuxième session. À ces deux cours se rajoute un entraînement obligatoire offert par des entraîneurs provenant du centre sportif de l'Université du Québec à Montréal. Échelonné tout au long de la première année, cet entraînement bihebdomadaire dure 45 minutes et se déroule avant les cours de mouvement (soit avant le cours *Approche des langages corporels* à la session d'automne 2013 et avant le cours *Mime* à la session d'hiver 2014). C'est au cours de la deuxième année que les étudiants touchent aux arts martiaux dans le cours de *Préparation aux combats scéniques* où ils apprennent à créer des illusions. Si ce cours est ancré dans la structure du programme, le cours de la quatrième session peut varier en ce qu'il constitue un cours d'ouverture. Dans la mesure du possible, ce cours permet de répondre aux intérêts de la cohorte concernée. Le prochain tableau présente les cours de mouvement respectifs aux quatre premières sessions du programme.

Tableau V :

Le cheminement des cours en mouvement durant les quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur

1 ^{re} session	2 ^e session	3 ^e session	4 ^e session
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Approche des langages corporels</i> *Entraînement*	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mime</i> *Entraînement*	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Préparation aux combats scéniques</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Danse pour acteurs</i>

* L'entraînement offert par des membres du personnel du centre sportif de l'établissement est obligatoire pour les étudiants de première année sans toutefois être officiellement reconnu comme un cours.

Bien qu'elle soit pensée dans cet ordre, la structure des cours de mouvement ne se veut pas figée. Les descripteurs des premiers cours de mouvement sont suffisamment ouverts afin de pouvoir référer à l'école de pensée de Lecoq et celle de Decroux ou l'inverse. Par exemple, si le premier cours de mouvement du programme est habituellement orienté vers l'école de Lecoq, un spécialiste du mime decrousien pourrait très bien venir l'offrir. Ce cours porterait alors sur sa spécialisation qu'est la technique de mime de Decroux. La structure du programme fait ainsi preuve d'une souplesse permettant de s'adapter, au besoin, au changement de professeurs tout en respectant les conventions collectives d'établissements universitaires. Contrairement aux autres années scolaires, celle où s'est déroulée la collecte de données proposait deux cours de mime decrousien à la cohorte de première année puisque les deux cours de mouvement étaient offerts par deux spécialistes de ce type de mime.

1.4.7 Mon choix pour l'étude de la formation liée au travail du corps offerte durant les deux premières années de la formation de l'acteur

Dans le cadre de cette recherche, j'ai privilégié l'étude de la formation offerte au cours des deux premières années de formation de ce programme. Ce choix s'explique en raison de la structure de celui-ci. Depuis les modifications majeures apportées au programme de formation de l'acteur, ce dernier comprend du travail corporel tous les jours de la formation durant les deux premières années. Chacune des quatre premières sessions comporte un cours de mouvement (aux séances bihebdomadaires) qui cible essentiellement le travail du corps, de même qu'un cours de voix et un ou deux cours d'interprétation (aussi aux séances bihebdomadaires), où le travail corporel prend la forme d'un échauffement physique ou vocal, en plus d'être intégré à même le travail vocal ou d'interprétation. Si les étudiants des profils Jeu, Scénographie et Études théâtrales se côtoient lors des cours théoriques du tronc commun des différents programmes d'étude, le même groupe-cohorte du profil Jeu se suit dans tous les cours pratiques des deux premières années du programme (cours de voix, d'interprétation et de mouvement), ce qui permet une progression des apprentissages au regard de ces différents cours pratiques et du travail du corps auquel il donne lieu. Le même groupe-cohorte d'une vingtaine d'étudiants se côtoie ainsi dans le cadre de trois à cinq cours pratiques par session

(aux séances bihebdomadaires, voire trihebdomadaires), ce qui n'est plus le cas en troisième année de formation. Cette dernière année de programme ne propose plus de cours de mouvement et de voix et divise également le groupe d'étudiants en deux dans le cadre des productions dirigées par des metteurs en scène professionnels invités. Je me suis donc penchée sur les cours pratiques des quatre premières sessions afin d'étudier la formation en travail corporel dans le cadre des cours de voix, d'interprétation et de mouvement qui rassemblent toute la cohorte d'étudiants de la même année et qui suivent un cheminement précis et progressif. Dans le cadre de cette recherche, j'ai plus spécifiquement approfondi l'étude de cinq cours offerts au cours de ces deux premières années de formation. Je présenterai et j'expliquerai ces choix dans le troisième chapitre de la thèse portant sur la méthodologie de la recherche.

1.5 But et questions de recherche

Dans le but de mieux comprendre le travail du corps dans la formation de l'acteur, je me suis intéressée à un seul programme de formation de l'acteur qu'est celui offert par l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de cette recherche, j'ai cherché à répondre à la question générale suivante : *En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel?* Afin d'approfondir le sens de cette question, les deux questions spécifiques suivantes ont orienté la démarche de recherche dans chacun des contextes de cours étudiés :

1. Quelles sont les expériences de formation liées au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) selon les professeurs qui les enseignent?
2. Comment est conçue et enseignée la formation liée au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) au regard de la théorie de l'activité?

Ce faisant, la première question spécifique a permis d'approfondir les expériences de formation liées à ce type de travail du point de vue du professeur ayant enseigné le cours (de voix, d'interprétation ou de mouvement étudié) et, de manière complémentaire, des étudiants

à qui il s'adressait. La deuxième question spécifique de recherche a contribué à la compréhension de cette formation, au regard de la théorie de l'activité, et de la manière dont les professeurs concevaient le travail du corps au sein de leur cours respectif et en offraient l'enseignement.

1.6 La pertinence de la recherche

En visant une meilleure compréhension de la formation en travail corporel inscrite dans une formation théâtrale professionnelle, cette recherche se démarque en ce qu'elle s'intéresse à un domaine très peu étudié, difficile d'accès pour un chercheur et dont la connaissance se veut expérientielle. Ayant moi-même été formée en interprétation théâtrale, je partage l'idée de Lecoq (1997, p. 12) selon laquelle

le théâtre et ses jeux du corps sont affaire d'expérience vécue, de transmission orale et de durée, indispensables dans l'initiation. Fixer, par l'écrit, une pensée pédagogique fondée sur la pratique directe du regard et de l'échange, c'est risquer d'en réduire le sens, de lui faire perdre sa dynamique.

En effet, aucune formation ne pourrait être fixée par écrit en ce que chaque apprenant doit travailler sur la découverte de « sa propre respiration, sa propre utilisation du corps et des résonateurs. [...] Nul exercice n'est bon pour tous. Chacun doit respecter ses limites et ses résistances et choisir les exercices qui l'aideront réellement » (Boucher, 1996, p. 36). La formation dépend donc toujours de la « lecture » que fait chaque formateur de ses étudiants et du groupe qu'ils forment (Tuisku, 2010). En tant que chercheuse, je reconnais donc que l'étude de la formation en travail corporel doit, au-delà de documenter les principes sur lesquels repose la pratique enseignante, s'intéresser aux expériences qui y sont liées, et ce, dans un contexte spécifique. En ce sens, loin de chercher à fixer par écrit la formation en travail corporel offerte par un établissement de formation théâtrale professionnelle, cette étude propose de mieux comprendre l'enseignement du travail du corps en fonction de différents contextes de cours, ainsi que les expériences auxquelles ce type de formation donne lieu pour les professeurs et, de manière complémentaire, pour les étudiants. Ce faisant, si elle ne s'intéresse qu'à un seul milieu de formation, la description riche et détaillée qu'elle vise, sans prétendre à la généralisation des résultats, constituera un point de repère pouvant servir à

d'autres études. Cette recherche assurera d'autant plus la transférabilité des résultats qu'elle permettra au lecteur de créer des liens qu'il jugera pertinents, et ce, en fonction de son propre contexte (Savoie-Zajc, 2000, 2004). En ce sens, elle permettra de saisir les enjeux qui y sont mis en cause tant pour les formateurs aux différents statuts que pour les étudiants de ce type de formation.

Dans un autre ordre d'idées, cette recherche ouvre une porte sur un domaine de formation relativement fermé et difficile d'accès pour un chercheur. À cet égard, il est important de souligner la difficulté d'intégration pour un observateur d'un tel programme de formation. La formation en interprétation théâtrale étant « avant tout un "art science du vécu" (Gisèle Barret), une pédagogie basée sur le développement de la personne » (Marceau, 1994, p. 222), le travail en salle de classe – ou en studio – exige une concentration soutenue et une participation active de la part de chaque étudiant. Dans ce contexte, « il est important que l'élève soit détendu et disponible » (Marceau, 1994, p. 226) sans quoi sa concentration en sera affectée. Or, si le travail corporel peut à lui seul placer l'apprenant dans une position de vulnérabilité physique et psychologique (Alepin, 1999 ; Tuisku, 2010), la présence d'un chercheur aux fins d'observation participante peut les gêner et déranger le déroulement normal de la classe. Parce que les étudiants se savent alors observés, leur processus d'apprentissage peut devenir une situation de performance, de représentation. La formation en interprétation théâtrale constitue donc un milieu relativement clos qui peut être difficile d'accès pour le chercheur. Heureusement, le mariage de mes formations en interprétation théâtrale et en pédagogie m'a assuré une crédibilité de chercheure pour avoir accès à l'étude de cet objet pertinent du travail du corps dans la formation de l'acteur.

1.7 Résumé du chapitre

Ce premier chapitre de thèse a approfondi la problématique de la recherche. J'y ai d'abord brossé le portrait de la formation de l'acteur au Québec, ainsi que la formation en travail du corps qui y prend place. J'ai ensuite traité de l'étude de ce type de formation qui a pris en compte la singularité de l'expérience vécue, celle du temps d'enseignement, ainsi que celle du contexte institutionnel et du programme de formation où s'est tenue l'étude. Cela m'a

amenée à présenter le programme de formation de l'acteur offerte à l'École supérieure de théâtre. J'ai traité de son évolution jusqu'à sa structure actuelle et j'ai situé les différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement de ce programme. J'ai ensuite expliqué mon choix pour l'étude de différents cours inscrits durant les deux premières années de formation. Enfin, avant d'ouvrir sur les contributions à l'avancement des connaissances visées par l'étude, j'ai présenté le but et les questions guidant celle-ci. La question générale de recherche « En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ? » m'a conduite à approfondir les expériences de formation liées à ce type de travail, ainsi que la manière dont les professeurs en conçoivent la formation au sein de leur cours respectif au regard de la théorie de l'activité.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique de la recherche composé du concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et de la théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2000). Dans un premier temps, je présente le concept d'expérience. Je cerne d'abord la nature d'une expérience avant de décrire les principes de continuité et d'interaction auxquels elle réfère. Je définis ensuite les dimensions pratique, émotionnelle, intellectuelle et esthétique qui la caractérisent avant de présenter en quoi ce concept est au cœur de la formation de l'acteur et de la présente recherche. Dans un deuxième temps, je dresse les grandes lignes des deux premières générations de la théorie de l'activité pour ensuite insister sur la troisième génération sur laquelle s'appuie ma recherche. Cette théorie amenant à étudier des systèmes d'activité, je décris la nature d'un système d'activité et de ses composantes avant de définir les cinq principes de la théorie. Enfin, j'ouvre sur ce qui relie le concept d'expérience et la théorie de l'activité, ainsi que sur la pertinence de leur utilisation complémentaire dans le cadre de cette recherche.

2.1 Le concept d'expérience

Le concept d'expérience réfère au sujet lui-même, à sa réalité vécue (Sévigny, 2003). Ce concept constitue « un mode plus organismique et plus holistique de la 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 » (*Ibidem*, p. 129). Selon Dewey (1934/2005), le premier théoricien à avoir explicité l'importance du concept d'expérience dans le domaine de l'éducation, l'expérience résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement physique, social, culturel et imaginaire. Cette interaction étant indissociable du processus même de l'existence, il y a constamment expérience. Si la vie d'un individu est ainsi composée d'une série d'expériences, « il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer *une* expérience » (Dewey, 1934/2005, p. 59). Tout au long de sa vie, un individu se souvient de certaines expériences alors que d'autres resteront dans l'oubli. C'est notamment le cas lorsque celui-ci agit de manière trop automatique sans garder à

l'esprit l'objet et la visée de ce dont il fait l'expérience. En revanche, d'autres expériences lui sembleront particulièrement importantes et resteront gravées dans sa mémoire. La personne s'en souviendra comme étant « ce repas-là, cette tempête-là » (*Ibidem*, p. 61) en se disant « C'était vraiment une expérience » (*Ibidem*, p. 60). C'est ce que Dewey entend par « une » expérience.

Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; [...] d'une situation quelle qu'elle soit [...] qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout ; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même. Il s'agit là d'une expérience (*Ibidem*, p. 59).

Aussi variées qu'elles soient, les expériences partagent un schéma commun : une organisation dynamique suivant un mouvement continu entre un commencement, un développement et un accomplissement. L'expérience se vit jusqu'au bout de sa réalisation. La série d'actions qui la composent ne se voit pas abruptement arrêtée, mais prend fin lorsqu'un problème est réglé, qu'un jeu est terminé, que l'expérience est parachevée.

2.1.1 Le principe de continuité

Le principe de continuité place aussi l'expérience sur un continuum temporel en ce qu'elle est précédée et suivie par d'autres expériences. Ce faisant, elle consiste en la réalité immédiate de l'individu, réalité qui se trouve à être médiatisée par les expériences passées comme elle médiatise à son tour les expériences futures. Dans le contexte éducatif, toute expérience d'apprentissage pour les étudiants se voit par exemple influencée par leurs expériences scolaires, artistiques, leurs relations avec les professeurs et les autres étudiants, ainsi que leurs interventions au sein du groupe (Desabrais, 2013). Si l'effet d'une expérience n'est pas toujours évident à même son vécu dans l'immédiat, celui-ci affectera à son tour les expériences suivantes (Park, 2008).

2.1.2 Le principe d'interaction

Une expérience est situationnelle. Elle ne survient pas à l'intérieur d'un individu, mais découle plutôt de l'interaction entre l'individu et son environnement. Plus précisément, il ne s'agit pas de l'expérience « *of an organism in an environment*. [...] »

Rather, it is the qualitatively immediate and temporally unfolding dynamic organism-environment coordination as a whole » (Benhur Oral, 2007, p. 126). Cette dynamique est créée par l'ensemble des interactions entre les différentes composantes de la situation et ce que l'individu apporte à celle-ci (ses connaissances, ses besoins, ses buts, ses intérêts, ses expériences passées, etc.) (Park, 2008). Plongé dans l'immédiat de la situation, l'individu vivant l'expérience ne possède pas le contrôle sur l'ensemble des éléments de la situation, sur leurs interactions et leurs dynamiques. « When we have an experience, the world is directly received. This reception has a qualitative immediacy. [...] The situation is specifically poignant and we find ourselves experiencing it in such a way that we are overtaken by it » (Benhur Oral, 2007, p. 121-122). L'individu ne peut prendre du recul à même sa réalité vécue afin d'en avoir une vue d'ensemble et l'appréhender dans sa totalité, l'individu vit, ressent et cherche à construire du sens par rapport à ce qu'il vit (Dewey, 1934/2005).

2.1.3 Les dimensions pratique, émotionnelle, intellectuelle et esthétique de l'expérience

Selon Dewey, le concept d'expérience est à la fois émotionnel, intellectuel et pratique : « [l]a phase émotionnelle relie les différentes parties et en fait un tout ; le terme "intellect" signifie simplement que l'expérience a un sens ; le terme "pratique" indique que l'organisme dialogue avec des événements et des objets qui l'entourent » (Dewey, 1934/2005, p. 81). Activement engagé dans la situation, l'individu vit, éprouve, ressent (*Ibidem*). Les émotions qui l'habitent sont les attributs qui caractérisent l'expérience et qui lui donnent une unité. L'individu ne comprend pas nécessairement tout ce qu'il ressent de prime abord, mais il sera porté à construire du sens par rapport à ce qu'il vit. En ce sens, une expérience est émotionnelle, mais aussi intellectuelle.

L'individu vivant une expérience peut faire face à des problématiques plus ou moins importantes sous forme de malaises, de ruptures ou de résistances au sein de la situation vécue. Il cherche alors à résoudre la problématique et à réajuster son expérience afin de restaurer une coordination organisée au sein de ses interactions avec les éléments de son environnement. L'expérience est donc à la fois action, réception et réflexion ; elle est

pratique, émotionnelle et intellectuelle. Elle réfère aussi à une dimension esthétique en fonction de « la transformation de la résistance et des tensions, ainsi que des excitations qui sont en soi une incitation à la distraction, en un mouvement vers un terme inclusif et profondément satisfaisant » (Dewey, 1934/2005, p. 82). L'expérience donne alors lieu à une occasion d'apprentissage. Elle est formatrice « au sens où, à travers une symbolisation, nous tentons d'objectiver un vécu » (Cohn et Di Liberti, 2012, p. 289). L'individu ne se limite pas à ajouter un élément à ses connaissances antérieures, mais vit un processus de réorganisation et d'intégration « jusqu'à ce qu'une adaptation mutuelle du moi et de l'objet se produise et que cette expérience spécifique prenne fin » (Dewey, 1934/2005, p. 69). Il apprend donc de ses expériences et évolue en fonction de celles-ci :

Vie et connaissance se croisent donc autour de l'expérience [...]. Il y a là une, ou des temporalités de l'expérience, constitutives des rapports que nous entretenons avec nous-mêmes, autrui et le monde. Expérience vécue, *Erlebnis*, l'expérience est aussi, ou devient, *Erfahrung*, savoir du monde, et de nous-mêmes, résultat d'une « formation », d'une *Bildung* qui trouve son accomplissement dans une activité raisonnable et raisonnée dans le monde (Cohn et Di Liberti, 2012, p. 282).

C'est ainsi qu'en vivant des expériences (*Erlebnis*), nous acquérons de l'expérience (*Erfahrung*). Le concept d'expérience ne se limite donc pas au vécu de l'individu, c'est-à-dire au « flux des événements dans leur indistinction et leur successivité inéluctable, qui les rend insignifiants – à la fois dépourvus de sens et inintéressants » (*Ibidem*, p. 285). Il fait plutôt référence à l'expérience vécue qui enclenche le passage à l'*Erfahrung*, où « la connaissance sensible est le fondement et le point de départ de notre, de nos version(s) du monde » (*Ibidem*, 2012, p. 283).

2.1.4 Le concept d'expérience au cœur de la formation de l'acteur

« [L]e théâtre et ses jeux du corps [étant] affaire d'expérience vécue » (Lecoq, 1997, p. 12), le concept d'expérience est au cœur de la formation de l'acteur, de même que de cette étude. Dans un premier temps, il va sans dire que les contenus des différents cours sont fortement influencés par la composition du corps professoral en ce que chaque formateur « intervient au nom de sa propre expérience » (Besson, 2003, p. 343). De son côté,

l'apprenant-acteur, pendant sa formation et au-delà de celle-ci, est « à la fois sujet et objet, cause et fin, matière et instrument, sa création, c'est lui-même » (Copeau, 1995, p. 19). Il est donc au centre de ses apprentissages qui relèvent d'une dimension lui étant subjective et personnelle. Il doit travailler sur la découverte et l'utilisation de son propre corps et de ses capacités, de ses limites et résistances, de même qu'effectuer des exercices qui lui sont particulièrement pertinents au regard de ses besoins personnels (Boucher, 1996). Ce voyage proposé par l'école de théâtre l'amène à constamment « se dépasser, à aller au-delà de l'art, au-delà du spectacle, pour se transformer en recherche et expérience de travail sur soi-même » (De Marinis, 2001, p. 201-202). Les étudiants entrent d'ailleurs à la formation à l'âge adulte et avec un certain nombre d'expériences de vie et de formation faisant en sorte d'influencer leurs nouvelles expériences au sein de la formation de l'acteur, ainsi que d'être capables de les assumer et d'en tirer profit (Carasso, 2003).

Pour l'étudiant, l'apprentissage du jeu passe donc par l'expérimentation de différentes situations (Steiger, 2001) : « ce n'est pas dans les livres qu'on apprend à jouer » (Besson, 2003, p. 344) ou encore dans la seule observation de ses pairs ou des acteurs de renom. La formation l'amène à vivre des expériences conscientes ; elle cherche à le mettre « en présence du plus grand nombre possible d'expériences artistiques » (Chouinard, 2001, p. 100), à y réfléchir et leur donner sens.

Ce qu'ils apprennent, c'est la gamme des expériences qui peut être rendue consciente et qu'ils doivent ensuite utiliser pour jouer. Autant d'importance est donnée à la prise de conscience des sensations physiques, des relations spatiales, de la résonance et du ton de la voix qu'à celle de l'état émotionnel et de l'imagination. La prise de conscience n'est pas la même chose que ce qui est observé (Kuhlke, 2003, p. 102).

C'est en vivant des exercices concrets que l'étudiant peut par la suite prendre conscience des phénomènes psychophysiques et psychoaffectifs qui sont survenus (Knapp, 2001, p. 130) ; il cherche alors à « comprendre ce qui s'est passé en lui pour être en mesure de le reproduire. Il s'exerce à la distanciation post-opératoire » (Tremblay, 1988, p. 135) qui caractérise l'expérience consciente (Dewey, 1934/2005). Avant même de construire du sens au regard de ses expériences, il doit toutefois prendre le temps de les vivre pleinement, de faire confiance à son corps, de ressentir, « d'éprouver, d'assimiler avant de comprendre, car la

mémoire corporelle est déterminante dans des démarches qui reposent toutes sur la conviction que non seulement on ressent avec le corps, mais qu'on pense par le corps » (Dusigne, 2003, p. 195). Référant au sujet lui-même et à sa réalité vécue, le concept d'expérience est donc au cœur de la formation de l'acteur, vu comme « un mode plus organismique et plus holistique de la connaissance » (Sévigny, 2003, p. 129), alors que le corps est au centre de l'expérience. À sa sortie de l'école de théâtre, l'acteur pourra alors puiser dans ses expériences de formation, ses expériences théâtrales et ses expériences de vie pour nourrir ses nouvelles expériences de création et d'interprétation dans le contexte professionnel (Rocheleau, 2001).

2.1.5 L'étude de l'expérience

En portant une attention particulière sur ce qui est ainsi vécu, éprouvé et ressenti par l'individu, l'expérience passe par le corps. Cette approche suppose que celle-ci ne sera jamais entièrement observable. Plus encore, elle ne sera jamais totalement communicable :

Dans le discours à *propos* d'une expérience, nous devons utiliser ces adjectifs qui sont propres à l'interprétation. En repensant à une expérience après qu'elle s'est produite, il se peut que nous jugions qu'une propriété plutôt qu'une autre était suffisamment dominante pour caractériser l'expérience dans son ensemble (Dewey, 1934/2005, p. 61).

En fait, non seulement le langage consiste en une médiation d'une certaine opacité dont il faut tenir compte, mais la narration d'une expérience suppose le partage d'une « expérience passée au filtre » (Bertaux, 1997, p. 34). La personne qui partage son expérience doit d'abord l'interpréter pour en faire une description : « chaque narration est une imposition arbitraire de sens sur le flot de la mémoire en ce que nous mettons en lumière certaines causes et en discartons [(sic)] d'autres ; bref, chaque narration est interprétative » (Bruner, 1986 : cité dans Desmarais, 2009, p. 371). Ainsi, l'expérience vécue par une personne dépassera toujours le discours qu'elle produit à son sujet (Savoie-Zajc, 2004) ou l'observation qu'on peut en faire. En ce sens, bien qu'une expérience puisse se vivre de manière collective, voire être associée à de mêmes significations par plusieurs individus, un accent est mis sur « la signification à la fois concrète et personnelle de ce qui est vécu » (Sévigny, 2003, p. 129), par exemple, dans la présente recherche, par les cinq professeurs dont j'ai approfondi l'étude des cours, ainsi que par les étudiants à qui ils s'adressent. Enfin, parce j'ai eu moi-même à en

faire une analyse imprégnée de ma propre subjectivité, je suis à même de constater que l'étude de l'expérience donne lieu à une reconstruction de celle-ci par le participant, puis à une coconstruction participant-chercheure de celle-ci (Sévigny, 2003). En m'appuyant sur ce concept, je reconnais que l'expérience ne peut être entièrement observée ou racontée par la personne l'ayant vécue. C'est pourquoi j'ai choisi de faire de l'observation en salle de classe en plus de tenir des entrevues et des groupes de discussion, ce qui me permet de ne pas me limiter au discours des participants ou aux observations effectuées.

Si Dewey insiste sur la dynamique contextuelle formée par ses interactions avec les différentes composantes de la situation (Dewey, 1934/2005), il ne précise toutefois pas la nature de cette médiation. La théorie de l'activité pallie justement cette limite en explicitant le processus de médiation culturelle nous permettant de comprendre les interactions entre l'individu et les différentes composantes de la situation complexe de l'expérience vécue (Engeström, 1999b ; Park, 2008). La présente étude s'appuie donc à la fois sur le concept d'expérience et la théorie de l'activité qui se veulent utilisés de manière complémentaire.

2.2 La théorie de l'activité

La théorie de l'activité sert de cadre d'observation et d'analyse de la présente recherche. Cette théorie sous-tend que l'activité humaine « takes place in collective practice, communities, and institutions and, therefore, is shaped and influenced by multiple viewpoints, relationships, tensions, and histories » (Farrelly, 2012, p. 44). En ce sens, elle permet d'approfondir la compréhension d'un phénomène en portant l'attention sur les différentes composantes de l'infrastructure socio-institutionnelle, sur les interrelations et les influences au sein de ce dernier. Cette théorie permet aussi de transcender « the dichotomies of micro- and macro-, mental and material » (Engeström, 2000, p. 960) dans l'étude de l'activité étudiée. Elle permet alors, dans le cadre de cette recherche, aussi bien de porter un regard sur la formation liée au travail du corps dans l'ensemble du programme de formation de l'acteur, ainsi que sur celle des « mediational constructs that characterize existing practices » (Bracewell, Sicilia, Park et Tung, 2007, p. 9) au sein des différents contextes de cours de ce programme.

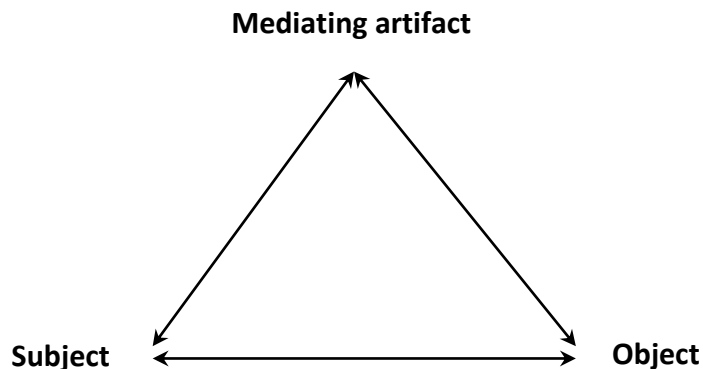
Il est à noter que ma recherche doctorale vise à mieux comprendre le phénomène étudié et non à transformer celui-ci. Ce faisant, bien que cette théorie soit des plus pertinentes en ce qu'elle permettra une meilleure compréhension de ce type de formation, son plus grand potentiel – qui réside en la possibilité de transformation du système d'activité étudié – n'est pas visé. À cet égard, la théorie de l'activité constitue un riche cadre de référence pour cette dernière comme pour les autres études interprétatives qui s'intéressent aux dimensions historique, socioculturelle et à la dynamique contextuelle du phénomène étudié.

Aujourd'hui reconnue pour son utilisation multidisciplinaire et internationale, cette théorie a évolué en fonction de trois générations depuis les années 1920 et 1930 (Engeström, 2000). Les prochains paragraphes dressent les grandes lignes de ces trois générations.

2.2.1 La première génération de la théorie de l'activité

Ayant comme premières influences les écrits de Marx, le premier philosophe à discuter du concept d'activité collective et de son importance théorique et méthodologique (Engeström, 1999a, p. 3), la première génération de la théorie de l'activité a pris racine dans les années 1920 et 1930 dans le domaine de la psychologie éducationnelle russe, plus particulièrement dans les travaux de Vygotsky (1978). Ce dernier a développé le concept de médiation culturelle selon lequel l'individu n'agit pas directement sur son environnement, mais voit plutôt ses actions médiatisées par des outils culturels. La théorie de l'activité prend ancrage dans ce concept « commonly expressed as the triad of subject, object, and mediating artifact » (Engeström, 2001, p. 134) (voir la figure I).

Figure I : La reformulation commune du modèle de médiation culturelle telle que présentée par Engeström (2001, p. 134)



S'il n'a pas explicitement abordé le concept d'activité, Vygotsky met l'accent sur les outils venant médiatiser la relation entre un sujet (individu) et un objet (objet ou objectif à atteindre) (Engeström, 2001). Cette première génération de la théorie fait donc référence à un niveau individuel de l'action humaine, bien que celle-ci soit médiatisée par le biais d'outils culturellement construits (Joo, 2013 ; Liu, 2014). L'unité d'analyse se trouve alors à être l'action orientée vers un but et sa médiation par un outil/artefact (Engeström, 1999b ; Leont'ev, 1981 ; Vygotsky, 1978). C'est précisément la distinction entre une action et une activité qui donna lieu à la seconde génération de la théorie de l'activité.

2.2.2 La deuxième génération de la théorie de l'activité

Dans les années 1940, Alexander Leont'ev, disciple de Vygotsky, a repris les principes de ce dernier en mettant l'accent sur la dimension collective de l'activité. Il a donc délaissé l'action individuelle comme unité d'analyse pour se centrer sur celle de l'activité collective (Bracewell, Sicilia, Park et Tung, 2007). Dans cet ordre d'idées, il a fait la distinction entre une action et une activité (Engeström et Sannino, 2010, p. 4). Il a donné l'exemple de la chasse à l'animal où plusieurs individus participent tous à la même activité collective tout en étant respectivement engagés dans des actions différentes (certains poursuivent l'animal alors que d'autres le tuent) (Leont'ev, 1981).

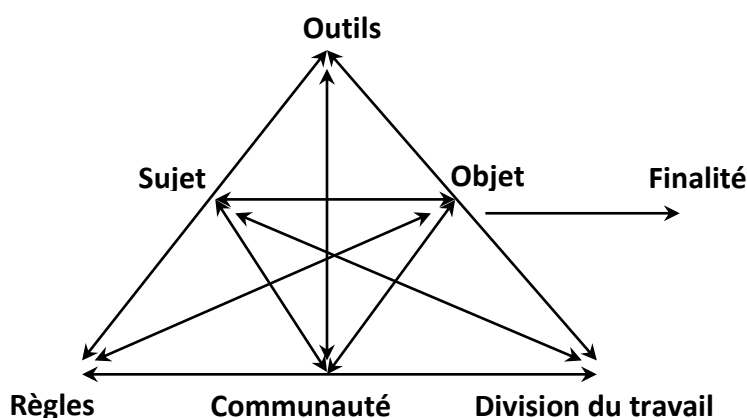
Plus encore, Leont'ev a ajouté à cette distinction un troisième niveau : l'opération. C'est ainsi qu'il en est venu à proposer une hiérarchie de trois niveaux d'activité humaine : l'activité, l'action et l'opération. L'activité se veut menée par une communauté (et non plus par un seul individu) et orientée vers un objet ; un objectif. Celle-ci génère des actions qui, elles, sont menées par des individus ou des groupes d'individus afin de parvenir à un but à court terme. Contrairement à l'activité qui n'a pas de fin prédéterminée, les actions possèdent un début et une fin bien définis (Engeström et Sannino, 2010, p. 4). À leur tour, les actions donnent lieu à des opérations menées par un individu à un moment précis et sous certaines conditions de réalisation. Les opérations constituent les méthodes en fonction desquelles les actions sont accomplies (Lantolf et Thorne, 2006). Le système d'activité se réalise et se reproduit donc en générant des actions et des opérations, unités d'analyse qui lui sont subordonnées. Selon la théorie de l'activité, ces dernières ne peuvent être interprétées qu'au regard de l'ensemble du système d'activité (Engeström, 2000, p. 964). Celui-ci en vient alors à s'appuyer sur les notions de communauté et de division du travail en fonction de laquelle un groupe d'individus engagés dans l'activité prennent part aux différentes actions et opérations qui en découlent. En proposant cette hiérarchie des niveaux d'activité, de même que l'accent sur l'activité collective dirigée vers un objet comme nouvelle unité d'analyse, Leont'ev s'est vu donner le titre de père de la théorie de l'activité (Wuori, 2009). Celui-ci n'a toutefois pas proposé de nouveau modèle graphique de manière à représenter la structure du système d'activité collective qu'il a proposé (Engeström, 1999b, p. 25), ce qu'a fait Engeström (1987) avec la troisième génération de la théorie de l'activité.

2.2.3 La troisième génération de la théorie de l'activité

C'est à Engeström (1987) que l'on doit la troisième génération de la théorie de l'activité. Celui-ci s'est appuyé sur le concept de médiation de Vygotsky, ainsi que les travaux de Leont'ev. Si Engeström a repris les trois éléments du modèle de Vygotsky (Stimulus, Réponse, Outils) sous les composantes Sujet, Objet et Instruments, il y a aussi intégré les composantes Règles, Communauté, Division du travail – chacune de celles-ci venant à leur tour médiatiser la relation entre le Sujet et l'Objet – et la composante Finalité.

En s'intéressant à leurs mises en relation, cette troisième génération porte l'attention sur l'infrastructure socio-institutionnelle des systèmes d'activité dans les communautés et les établissements (Venturini, 2012, p. 129) et fait de cette théorie une approche de recherche multidisciplinaire internationale (Engeström, 2000). La figure II constitue la représentation triangulaire d'un système d'activité.

Figure II : Version simplifiée et traduite de la figure d'Engeström (1987, p. 78) représentant la structure d'un système d'activité



2.2.4 Les différentes composantes d'un système d'activité

La représentation graphique de la théorie de l'activité repose sur les sept composantes d'un système d'activité que sont le Sujet, l'Objet, les Outils, les Règles, la Communauté, la Division du travail et la Finalité. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Barma (2008) s'est appuyée sur les différentes composantes de ce modèle fournissant « une grille de lecture pour l'analyse de la transformation des pratiques sociales » (*Ibidem*, p. 201) et les a adaptés de manière à étudier « le processus selon lequel les enseignants planifient des SAE [situation d'enseignement/apprentissage] dans un contexte d'innovation en éducation aux sciences » (*Ibidem*). Pour ma recherche doctorale, je me suis à mon tour appuyée sur la manière dont Barma a traduit et adapté ces différentes composantes du système d'activité.

Le Sujet se réfère à l'individu ou au groupe d'individus du point de vue duquel le système d'activité est étudié. Dans le cadre de cette recherche, j'ai étudié la formation liée au

travail du corps dans différents contextes de cours du point de vue du professeur qui en a offert l'enseignement.

La Communauté désigne les personnes et les établissements concernés par le système d'activité. Si j'ai étudié la formation liée au travail du corps dans différents contextes de cours selon le point de vue des professeurs, j'ai aussi considéré, de manière complémentaire, les perspectives d'étudiants. J'ai donc placé ces derniers sous la composante Communauté en ce qu'ils sont concernés par l'activité étudiée sans être ceux du point de vue desquels ce type de formation a principalement été étudié. La Communauté peut également faire référence à d'autres individus engagés dans le système d'activité (ex. : membres de la direction, du personnel et du corps professoral, entraîneurs, assistants d'enseignement) comme elle peut renvoyer à des communautés d'individus liées au système d'activité (ex. : les autres programmes de l'École qui peuvent être liés à celui en Jeu, l'École de théâtre elle-même, la communauté artistique professionnelle). Pour ce qui est des établissements, on peut notamment penser à l'Université du Québec à Montréal à laquelle se rattache l'École de théâtre.

Pour ce qui est des Outils, ceux-ci font référence aux moyens sur lesquels s'appuie le Sujet (le professeur). Ces Outils peuvent être l'infrastructure ou le matériel utilisé (ex. : lieu dans lequel s'est donnée la formation, aménagement de celui-ci, équipement et matériel utilisés) ou informationnels/conceptuels/symboliques (curriculum, description de cours, matériel pédagogique, modèles de situation d'apprentissage, concepts, documents, livres, manuels ou outils informatiques sur lesquels s'est appuyé le professeur, etc.). Les Outils concernent autant ceux qui ont réellement été utilisés par le Sujet que ceux dont l'utilisation aurait été souhaitée, mais ayant été rendue impossible pour diverses raisons. Cette non-disponibilité de certains Outils pourtant souhaités peut éventuellement expliquer certaines problématiques dans les systèmes d'activité.

Les Règles constituent la composante situant les normes, les conventions, les habitudes explicites et implicites orientant les actions et les interactions au cœur du système d'activité. À cet effet, Barma (2008, p. 203) propose différents exemples convenant particulièrement à la situation à l'étude tels que « l'aménagement de la grille-horaire, [la]

définition de la tâche de l'enseignant ou du technicien » (ou des assistants d'enseignement dans ce cas-ci) pour ce qui est des habitudes explicites et des « conventions au sein de l'école (pratiques pédagogiques, cadre d'enseignement disciplinaire, importance mise sur l'acquisition de concepts, modes d'évaluation privilégiés par les enseignants et la direction » (*Ibidem*), voire les manières de faire et d'agir au sein des classes.

En ce qui a trait à la Division du travail, cette composante est liée à la répartition des actions entre les membres de la Communauté au regard de l'activité. Il peut s'agir d'une répartition horizontale des actions (par exemple, entre le professeur et ses collègues du corps professoral) ou d'une répartition verticale des pouvoirs et des statuts, découlant entre autres de l'organisation au sein de l'École de théâtre (par exemple, entre la direction et les formateurs, entre les formateurs et les assistants d'enseignement, entre ces derniers et les étudiants).

La composante Objet constitue l'objectif ou les objectifs vers lequel ou lesquels est directement orientée l'activité. En cherchant à mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans différents cours de la formation de l'acteur, j'ai précisé l'Objet (les objectifs à atteindre) en lien avec le travail corporel pour chaque système d'activité étudié, au même titre que chacun des autres éléments formant le système. Il va sans dire que cette recherche ne prétend pas que la formation de l'acteur et les différents cours auxquels elle donne lieu se limitent à des objectifs uniquement liés à la formation corporelle. Cela dit, mon intérêt de recherche a fait en sorte de cibler ce type précis de formation et d'en décliner les objectifs qu'elle sous-tend.

Finalement, selon la théorie de l'activité, les systèmes d'activité sont « oriented to and driven by outcomes » (Engeström, 2007, p. 257), soit une Finalité « larger or at a higher level than goals » (*Ibidem*). Dans le cadre de cette recherche, la composante Finalité est interprétée en tant que vision vers laquelle ils sont orientés. Dans les cinq premiers chapitres de résultats où je traite respectivement des cinq contextes de cours étudiés, j'aborde les objectifs (composante Objet) sans toutefois définir la composante Finalité. C'est dans le sixième et dernier chapitre de résultats que l'analyse de ces cas multiples m'amène à faire ressortir une Finalité ou vision commune au travail du corps pour ces différents systèmes d'activité. C'est

en la détaillant que je parviens alors à porter un regard d'ensemble sur les différents contextes de cours étudiés.

Pour étudier les différentes composantes d'un système d'activité, Mwanza (2001) suggère de se poser une question relative à chaque composante. Pour chaque contexte de cours étudié, je me suis ainsi posé les sept questions suivantes en lien avec les sept composantes de leur système d'activité respectif :

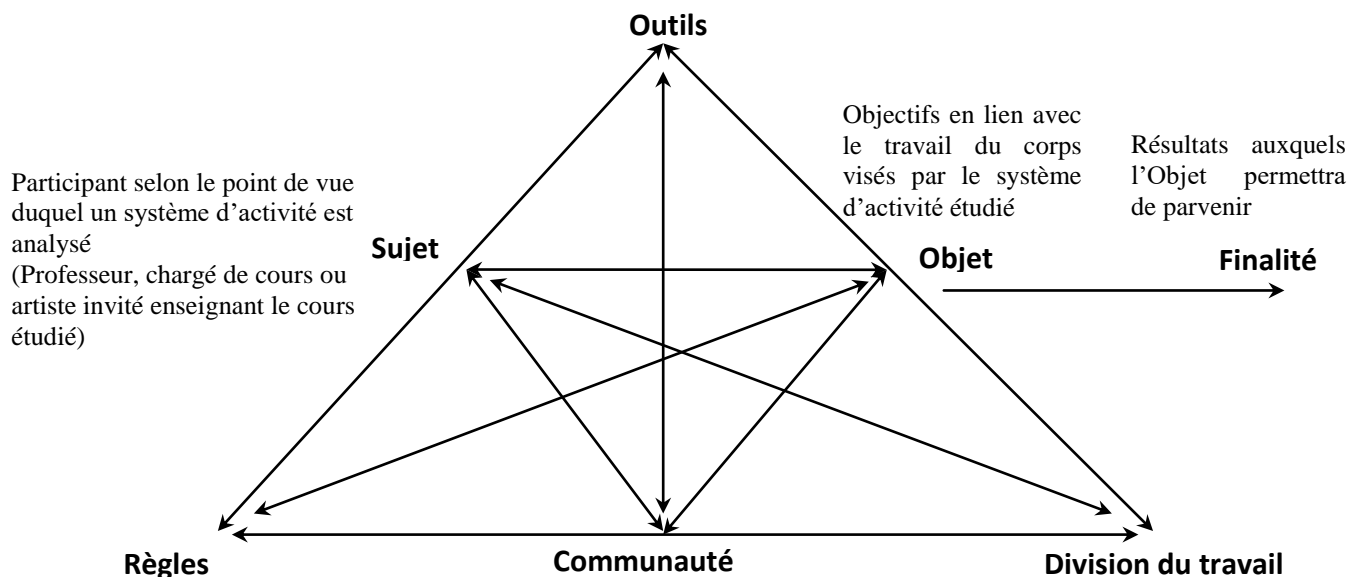
1. Dans quel but a lieu cette activité ? (composante Objet)
2. Du point de vue de qui est étudiée cette activité ? (Sujet)
3. Sur quoi s'appuie cette personne pour la réaliser ? (composante Outils)
4. Quelles sont les règles ou les normes régissant sa réalisation ? (composante Règles)
5. Quelles sont les autres personnes concernées par cette activité ? (composante Communauté)
6. Quelles sont les responsabilités de chacun dans la réalisation de cette activité ? (composante Division du travail)
7. Quel est le résultat souhaité au terme de la réalisation de cette activité ? (composante Finalité)

Les réponses à ces différentes questions, nourries par la traduction et l'adaptation des différents pôles par Barma (2008), ont donné lieu au matériel brut sur lequel je me suis appuyée afin d'analyser la formation offerte au regard du modèle proposé par Engeström (1987). L'ensemble de ces pôles (composantes) et des exemples d'éléments auxquels ils peuvent référer sont rapportés à l'illustration suivante.

Figure III : Les différentes composantes du système d'activité

Outils matériels : lieu dans lequel se donne la formation (infrastructure); aménagement de celui-ci, équipement et matériel utilisés, etc.

Outils informationnels/symboliques : tous types de documents, livres, manuels, ressources informatiques, programme de formation, matériel pédagogique, modèles de situation d'apprentissage, concepts, œuvres, etc.



Habitudes et normes explicites : aménagement de la grille-horaire, la définition de la tâche de l'enseignant ou des techniciens (ou des assistants d'enseignement)

Habitudes et normes implicites : « conventions au sein de l'école (pratiques pédagogiques, cadre d'enseignement disciplinaire, importance mise sur l'acquisition de concepts, modes d'évaluation privilégiés par les enseignants et la direction » (Barma, 2008, p. 203), voire les manières d'agir et d'interagir au sein de ce contexte

- Individus : les étudiants, les assistants d'enseignement, voire des membres du corps professoral, du personnel ou de la direction
- Communautés d'individus : programme en Jeu de l'École de théâtre, autres programmes de l'École qui peuvent lui être liés, École de théâtre elle-même, communauté artistique professionnelle
- Établissement : établissement universitaire dans lequel s'inscrit l'École de théâtre

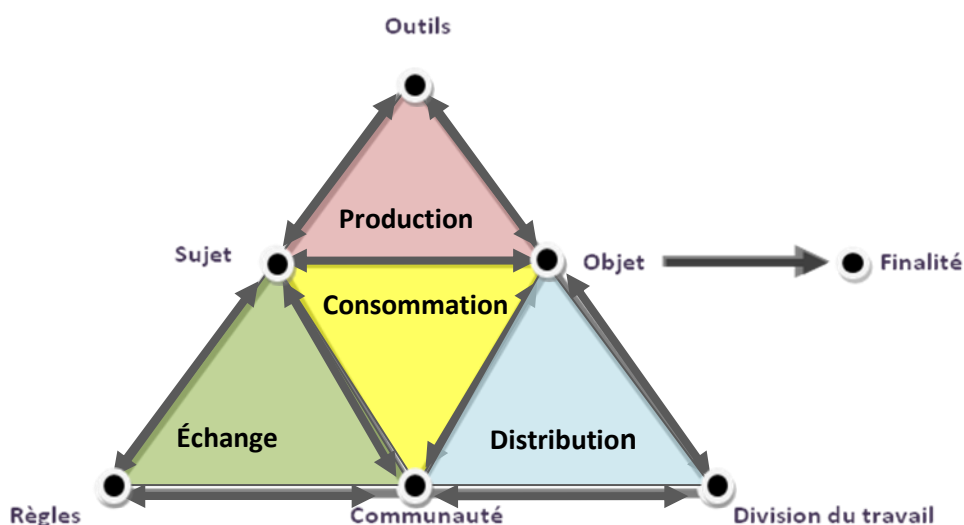
Répartition horizontale des actions entre le professeur et l'assistant d'enseignement, entre les étudiants entre eux

Répartition verticale des pouvoirs et des statuts en lien avec l'organisation au sein de l'École de théâtre (répartition des tâches entre le professeur ou l'assistant d'enseignement et les étudiants)

2.2.5 Les différents sous-systèmes d'un système d'activité

Après avoir fait la lumière sur les composantes au sein d'un système d'activité, la troisième génération de cette théorie dirige l'attention sur leurs relations et leurs influences nourrissant la dynamique contextuelle du système d'activité étudié. En reliant les divers éléments entre eux, cette théorie établit non seulement des mises en relation, mais elle intègre à même la représentation du modèle triangulaire de quatre plus petits triangles, chacun formé de trois composantes. C'est ainsi que le système d'activité se voit composé de quatre sous-triangles ou sous-systèmes qui représentent des aspects dominants de l'activité humaine : la *production*, la *consommation*, la *distribution* et l'*échange*. L'étude et l'analyse de ces sous-systèmes offrent ainsi différents angles d'étude conduisant à mieux comprendre le système d'activité et la manière dont ses composantes et leurs interrelations peuvent influencer son déroulement. La figure IV reprend celle d'Engeström (1987, p. 178) qui présente ces quatre sous-systèmes au sein du système d'activité et la suivante en présente une version simplifiée.

Figure IV : Version simplifiée et traduite de la figure d'Engeström (1987, p. 78) présentant les sous-systèmes Production, Consommation, Échange et Distribution



Selon la perspective marxiste, «la production est le point de départ et la consommation l'étape finale de la circulation de l'objet au sein du système d'activité» (Barma, 2008, p. 159). Le sous-triangle du haut, reliant les éléments Sujet-Outil-Objet (sous-système Production), peut être associé au modèle initial de la médiation proposé par Vygotsky. Il réfère à l'utilisation, par le Sujet (ex. : professeur), d'Outils (matériels ou symboliques/informationnels) dans le but de transformer l'environnement, d'atteindre un Objet (objectif). En accordant une attention particulière à ce sous-triangle, on vise à faire émerger la dimension culturelle/historique du professeur (formation, expériences professionnelles artistiques et en enseignement), son savoir au regard du travail corporel et de la formation qui est liée, ainsi que les objectifs poursuivis. Cela permet de mieux comprendre ses choix pour certains outils plutôt que d'autres – matériels et informationnels/symboliques (dans ce cas-ci des écoles de pensée, des modèles de situations d'apprentissage, et des techniques privilégiées, par exemple, en fonction de son bagage expérientiel) –, ainsi que l'utilisation qu'il en fait.

Le sous-triangle Sujet-Règles-Communauté (sous-système Échange), lui, centre l'attention sur l'interaction entre le Sujet, les divers membres de la Communauté concernée par le système d'activité et la manière dont cette interaction est influencée et structurée par des normes, des règles et des conventions (formelles ou informelles) existant au sein du système d'activité. Dans le cas de la formation en travail corporel, on pensera, par exemple, aux interactions entre les professeurs eux-mêmes, entre les professeurs et leurs étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, entre eux et leurs assistants (le cas échéant), la direction du programme, ainsi que les appariteurs responsables de la gestion des locaux et des ressources matérielles.

Le sous-triangle Objet-Communauté-Division du travail (sous-système Distribution) concerne la manière dont l'Objet est distribué dans le contexte étudié. Son étude permet de mieux comprendre «la répartition des actions entre les sujets et la hiérarchie des pouvoirs dans cette communauté» (Barma, 2008, p. 210). Selon Marken (2006, p. 25), ces deux derniers aspects que sont l'échange et la distribution sont similaires quoique distincts selon la médiation sur laquelle ils mettent l'accent :

exchange is the rule-based relationship between individuals and communities by which goods and services are shared, and distribution is the dividing up of objects to the members of the community. Although both are concerned with parceling out the fruits of society, they differ in where the emphasis is placed. With exchange, the emphasis is on the rule-based mediation between individuals and society. With distribution, the emphasis is on who takes these objects and gives them to the community in the first place.

Finalemment, pour ce qui est du sous-triangle Sujet-Communauté-Objet (sous-système Consommation), son étude conduit à mieux comprendre comment la production d'activité est acceptée et utilisée par la Communauté. Dans ce cas-ci, on fait alors référence à l'importance accordée à la formation en travail corporel par la communauté étudiante et artistique ; à son ancrage dans la culture du milieu et, surtout, à la manière dont les étudiants s'approprient et bénéficient de cette formation.

Outre l'étude de ces quatre sous-systèmes dominants représentés par ces sous-triangles, celle d'autres sous-triangles pouvant être tracés à l'intérieur de ce modèle peut également fournir d'autres angles d'étude nourrissant la compréhension de la dynamique contextuelle de l'activité de formation. Cependant, dans le cadre de cette recherche, je m'appuierai sur les quatre sous-systèmes expliqués dans les paragraphes précédents (Production, Échange, Distribution, Consommation). Par l'étude de ces sous-systèmes, la théorie de l'activité propose ainsi différents angles d'étude permettant d'approfondir la compréhension de systèmes d'activité que représente la formation liée au travail du corps différents contextes de cours. Comme le veut son premier principe, elle permet aussi de mettre en relation ces différents contextes de cours au regard de leurs Objets en lien avec le travail du corps.

2.2.6 Les cinq principes de la théorie de l'activité

La troisième génération de la théorie de l'activité réfère à cinq grands principes selon Engeström (1987). Le premier précise l'unité d'analyse ; le second insiste sur la diversité des membres engagés dans un même système d'activité ; le troisième concerne la prise en considération de l'historicité du système étudié ; le quatrième présente le rôle central des

tensions et des contradictions par rapport au potentiel de transformation du système ; et le cinquième discute de ce potentiel de transformation et du cycle itératif auquel il donne lieu. Ces principes sont explicités ci-dessous.

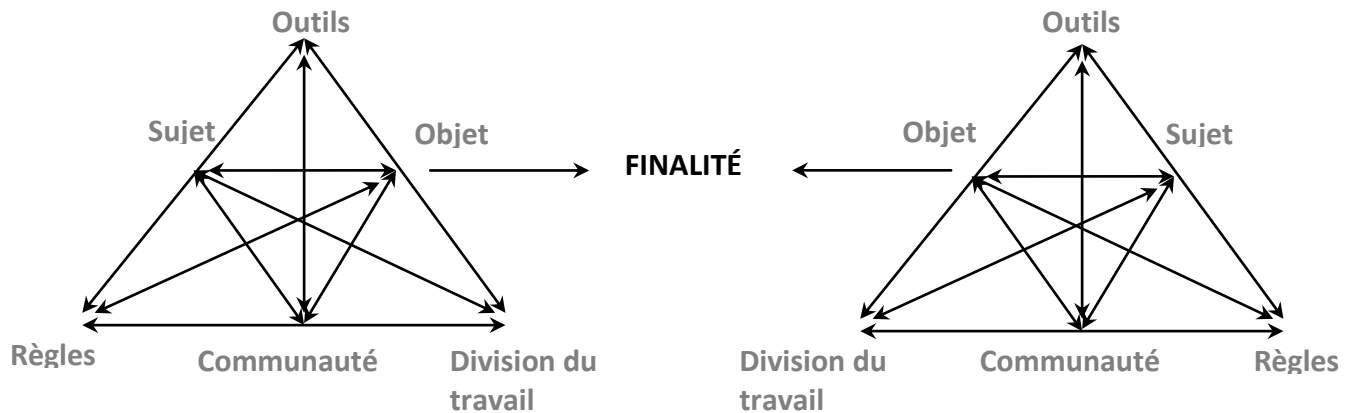
2.2.6.1 *Premier principe*

Le premier principe situe le système d'activité comme unité d'analyse. Les différentes composantes du système d'activité étant interreliées, l'analyse porte sur l'ensemble du système d'activité et l'influence mutuelle entre les composantes :

By examining any situated activity system as a whole, it is possible to observe and analyze certain phenomena in integrated ways (Engeström, 1999, p. 172). For instance, when examining teachers' perceptions and practices, [...] other components will be considered simultaneously, since teachers' perceptions and practices are constructed and reconstructed by all components of the activity system (Kim, 2008, p. 32).

Les différentes composantes du système d'activité sont donc interreliées et la compréhension d'une composante sous-tend la prise en considération des autres composantes du système d'activité. Plus encore, l'unité d'analyse est un « collective, artifact-mediated and object oriented activity system, seen in its network relations to other activity system » (Engeström, 2001, p. 136). Le système d'activité est donc étudié au regard de ses interrelations avec au moins un autre système d'activité. En ce sens, l'étude d'un système d'activité prend sens dans la considération de l'ensemble de ses composantes, de leurs inter-influences mutuelles, mais aussi de ses relations avec d'autres systèmes d'activité. Ce faisant, l'étude de la formation liée au travail du corps dans différents cours de ce programme adopte « comme unité d'analyse plusieurs systèmes qui interagissent et qui partagent un même objet » (Barma, 2010, p. 685) qu'est le travail du corps. Ce type de formation respectif à chaque cours étudié est considéré comme un système d'activité en relation avec d'autres systèmes d'activité que sont les autres cours étudiés. La figure V présente la mise en relation de deux systèmes d'activité où la Finalité réfère, dans cette recherche, au travail du corps visé dans le cadre des différents cours étudiés.

Figure V : Version non détaillée de la figure d'Engeström (2008, p. 89) présentant deux systèmes d'activité interconnectés



2.2.6.2 Deuxième principe

Le second principe porte sur la diversité des membres engagés au sein d'un même système d'activité.

An activity system incorporates the voices, expectations, traditions, beliefs, histories, and so much more as inseparable components of the individuals and groups involved in the activity system. In an educational setting, those components will be reflected in the actions and interactions carried out by teachers, students, administrators, stakeholders [...]. No classroom, teacher, or group of students exists in a vacuum sheltered from these various influences (Farrelly, 2012, p. 51-52).

Dans le contexte scolaire, la théorie de l'activité invite donc à considérer la diversité des membres qui composent le système d'activité étudié, ainsi que les différents éléments venant influencer leurs actions au sein de l'activité. L'étude donne alors lieu à une vue d'ensemble « as if looking at it from above. At the same time, the analyst must select a subject, a member (or better yet, multiple different members) of the local activity, through whose eyes and interpretations the activity is constructed » (Engeström, 1999a, p. 10). Ce principe justifie l'importance, dans le cadre de cette recherche, de considérer les nombreux membres aux différents statuts au sein de l'établissement de formation. En s'appuyant sur cette théorie, cette recherche donne une vue d'ensemble de la formation en travail corporel, et

ce, en fonction de différents angles de compréhension. Elle se penche tantôt sur le point de vue du directeur, tantôt sur celui de divers formateurs aux différents statuts et contextes respectifs et tantôt sur celui des étudiants.

2.2.6.3 *Troisième principe*

Le troisième principe concerne l'historicité, c'est-à-dire le contexte sociohistorique et socioculturel du système d'activité. Collective, médiatisée culturellement par le biais d'Outils matériels, informationnels ou symboliques et orientée vers un Objet, l'activité humaine se construit en société à travers le temps (Engeström, 1999c). Tout système d'activité se forme et se transforme donc sur de longues périodes temporelles en fonction des personnes qui y sont engagées, ainsi que de ses relations avec les autres systèmes d'activité. La forme actuelle d'un système d'activité se trouve influencée par son contexte passé comme elle influence son contexte futur (Murphy, 2005). Dans le milieu de l'éducation, l'historicité d'un système d'activité «takes into account the local history of policy making, program development, cycles of power shifting with the coming and going of administrators and teachers, curricular decision making, professional development for teachers and of course the ever-evolving learner profiles [...]» (Farrelly, 2012, p. 52-53). Le contexte actuel d'un système d'activité ne peut donc faire l'objet d'une compréhension en profondeur qu'au regard de son contexte historique et socioculturel (Engeström, 2001). C'est pourquoi je porte une attention particulière sur la conception initiale et l'évolution du programme de formation étudié, ainsi que sur le bagage expérimental des différents participants qui y sont engagés.

2.2.6.4 *Quatrième principe*

Le quatrième principe porte sur la fonction des contradictions comme «source de changement» (Julien, 2009, p. 40) et de transformation d'un système d'activité. Les contradictions constituent une accumulation, au fil du temps, de tensions systémiques au sein d'un système d'activité ou entre des systèmes d'activité (Engeström, 2001). Si ces contradictions peuvent être la source de conflits, elles peuvent aussi et surtout, par leur prise en considération, conduire à des innovations durables permettant de faire positivement

évoluer le système d'activité (Engeström, 2008). C'est ainsi que la théorie de l'activité amène les personnes engagées au sein d'un système d'activité à mieux comprendre sa dynamique et ses contradictions de manière à participer à sa transformation au fil du temps. Cette théorie distingue quatre niveaux de contradictions.

Le premier niveau concerne les contradictions internes, c'est-à-dire celles qui se retrouvent au sein d'une même composante du système d'activité. Par exemple, un élément de la composante Outils comme le serait le curriculum pourrait ne pas avoir de sens aux yeux d'un professeur selon qui des éléments-clés seraient à ajouter.

Le second niveau de contradiction se situe dans la relation entre deux composantes du système d'activité à la suite de l'arrivée d'un nouvel élément. Par exemple, le professeur pourrait faire vivre certaines activités d'apprentissage à ses étudiants qui, eux, ne considéreraient pas ces dernières comme étant pertinentes à leur apprentissage.

Le troisième niveau de contradiction est associé à une contradiction entre le système d'activité et l'imposition d'un nouvel élément par un autre système d'activité reconnu comme étant « plus avancé » (Engeström, 1987). Si ce terme réfère à un jugement d'infériorité d'un système d'activité au regard d'un autre, reconnu comme étant supérieur (Farrelly, 2012), cette formulation reconnaît justement que les systèmes d'activité évoluent avec le temps et, par conséquent, deviennent « plus avancés » au fil de leurs transformations. Par exemple, l'établissement universitaire (Université du Québec à Montréal) où prend place l'École supérieure de théâtre pourrait apporter des changements touchant à la structure du programme d'étude qui pourraient ne pas être bien accueillis par le corps professoral.

Finalement, le quatrième niveau de contradiction correspond à une contradiction entre deux systèmes d'activité reliés entre eux. Les milieux familiaux, éducationnels, institutionnels, organisationnels donnant lieu à une variété de systèmes d'activité, il va de soi qu'une personne se trouve à être engagée dans plusieurs systèmes d'activité en même temps. Par exemple, chaque professeur est engagé dans différents systèmes d'activité qui se chevauchent (ils peuvent à la fois offrir un cours dans la formation de l'acteur et dans d'autres contextes de formation ou prendre part à différents projets artistiques professionnels en parallèle), ce qui influence de différentes manières leur engagement dans ce programme de

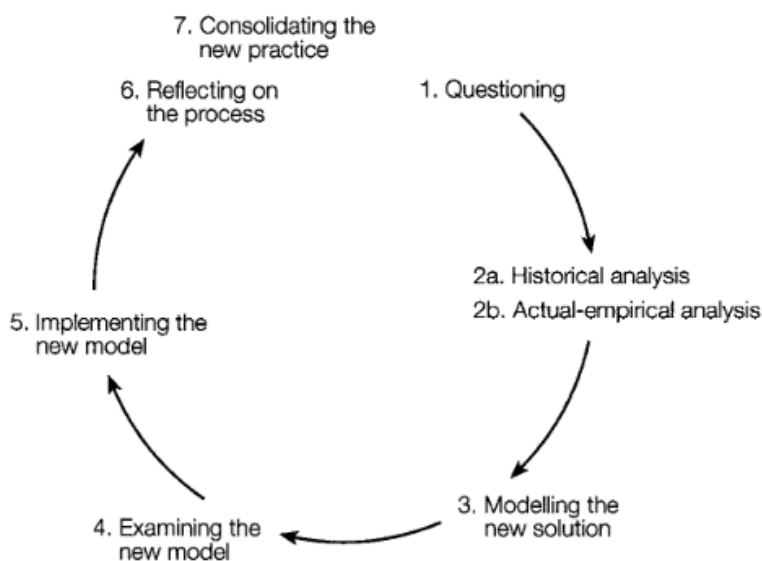
formation de l'acteur étudié. Dans le même sens, les étudiants aussi se retrouvent engagés dans plusieurs systèmes d'activité (en lien avec leur vie professionnelle, familiale, artistique, étudiante), ce qui influence également leur présence et leur participation dans la formation suivie (temps consacré, énergie, motivation, etc.) et peut créer certaines contradictions à prendre en considération (Liu, 2014).

Peu importe le niveau des contradictions, leur identification et leur prise en considération permettent une compréhension en profondeur de celui-ci, et ce, en reflétant les différentes voix des personnes qui y sont engagées (Kim, 2008). Par ailleurs, les contradictions au sein d'un système d'activité ou entre différents systèmes d'activité se trouvent au cœur de la théorie de l'activité en ce qu'elles constituent les éléments clés donnant lieu à des possibilités de transformation et d'évolution qui font l'objet du cinquième principe (Engeström, 2001).

2.2.6.5 Cinquième principe

Finalement, le cinquième et dernier principe de la théorie sous-tend que les systèmes d'activité se transforment au fil du temps. En prenant conscience de contradictions au sein du système d'activité, les individus entreprennent différentes « specific learning actions » (Engeström et Kerosuo, 2007, p. 339) de manière à résoudre celles-ci en concevant et en implantant de nouvelles manières de fonctionner. Voilà ce qu'Engeström (2000, p. 970) nomme *expansive learning* : « The process of expansive learning should be understood as construction and resolution of successively evolving contradictions » (Engeström et Sannino, 2010, p. 7). Ce processus de transformation est lié à un cycle comprenant sept actions que représente la figure VI.

Figure VI : Cycle des actions donnant lieu à l'*expansive learning* (Engeström, 2008, p. 132)



Engeström et Sannino (2010, p. 7) définissent sept actions associées à la transformation durable d'un système d'activité. La première action – *questioning* – se trouve à être le questionnement, par des membres engagés dans le système d'activité, au sujet d'une situation problématique bien qu'acceptée au sein de celui-ci. La seconde action – *historical analysis/actual-empirical analysis* – concerne l'analyse de la situation et des causes de la contradiction ; le « pourquoi ? » de celle-ci. Il s'agit de l'analyse de l'état initial et de l'évolution de la situation (historique) et de l'analyse des relations systémiques internes du système d'activité en question (actuelle-empirique). La troisième action – *modelling the new solution* – conduit au modelage d'un nouveau modèle proposant une solution à la situation problématique. La quatrième action – *examining the new model* – est associée à l'examen et à l'expérimentation du nouveau modèle de manière à mieux comprendre sa dynamique, son potentiel et ses limites. La cinquième action – *implementing the new model* – amène, comme son titre l'indique, à implanter le nouveau modèle au sein du système d'activité, après quoi les sixième et septième actions – *reflecting on the process/consolidating the new practice* – conduisent à réfléchir et à évaluer le processus traversé, ainsi qu'à consolider le modèle qui

en ressort de manière à donner lieu à une transformation durable au sein du système d'activité. Toujours est-il que si ces différentes actions sont clairement identifiées, elles ne constituent pas pour autant des étapes d'une formule universelle.

While an ideal-typical cyclic sequence of the actions is proposed, the theory argues that in reality the actions appear in different but not fully arbitrary combinations and interactions. Furthermore, there are smaller cycles within larger-scale expansive cycles (Engeström, Rantavuori, Kerosua, 2012, p.83).

Ces actions forment ainsi « an expansive cycle or spiral » (Engeström, 2008 p.130) pouvant donner lieu à des transformations durables au sein d'un système d'activité. « The expansive cycle begins with individual subjects questioning the accepted practice, and it gradually expands into a collective movement of institution » (*Ibidem*).

2.2.7 La pertinence de l'utilisation de la théorie de l'activité pour la présente recherche

Selon le cinquième principe de la théorie de l'activité, la force ultime de cette théorie se trouve en son potentiel de transformation durable des systèmes d'activité. Toutefois, la présente recherche vise la compréhension de différents systèmes d'activité (qu'est la formation liée au travail du corps dans différents contextes de cours) sans prendre en charge leurs possibles transformations durables. C'est donc dire que la théorie de l'activité sera utile à la meilleure compréhension des systèmes d'activité étudiés en amenant à considérer leur historicité, leurs différentes composantes, les interactions entre ces dernières, et ce, en tenant compte de la diversité des membres qui y sont engagés.

L'activité enseignante est une action située (Altet, 2002 ; Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005) et, par nature, systémique (Marcel, 2004). Son étude nécessite celle des « relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002, p. 104). S'appuyant sur la théorie de l'activité, mon cadre théorique, lui aussi systémique, est particulièrement pertinent en ce qu'il me permet de faire la lumière sur les contextes respectifs aux différents cours étudiés, et ce, au regard de différents angles d'étude. Il m'amène à dresser un portrait holistique de ceux-ci en prenant en compte les différentes composantes de chaque contexte d'enseignement ainsi que leurs mises en relation.

As Cross (2004) states, “Teaching” has no meaning in and by itself, and there is no “one teacher” that has sole authority over absolutely everything related to the act of teaching. Teachers, their work (goal, activities) and how they do their work is derived from where they are situated within a wider social, cultural and historical context. (p. 34) Activity theory allows for a holistic view of the situation being explored, making context paramount to the inquiry, thus aligning with the epistemology of the interpretivist research paradigm (Farrelly, 2012, p. 63).

Utilisée de pair avec le concept d’expérience, la théorie de l’activité nourrit donc ce dernier et permet une compréhension plus approfondie des expériences de formation en travail corporel en fonction des différents contextes de cours étudiés.

2.3 L’utilisation complémentaire du concept de l’expérience et de la théorie de l’activité

Le concept d’expérience partage plusieurs points communs avec la théorie de l’activité (Engeström, 1999b ; Miettinen, 1999 ; Park, 2008). Il transcende les dualités entre l’activité et la pensée, la pratique et la théorie, les dimensions intellectuelle et émotionnelle. Si Dewey insiste sur la constante interaction entre l’individu et son environnement, sur la dynamique contextuelle formée par ses interactions avec les différentes composantes de la situation (et des interactions entre ces dernières), il ne précise toutefois pas la nature de cette médiation. La théorie de l’activité pallie cette limite en explicitant le processus de médiation culturelle nous permettant de comprendre les interactions entre l’individu et les différentes composantes de la situation complexe de l’expérience vécue (Engeström, 1999b ; Park, 2008). En m’appuyant sur le concept d’expérience et sur la théorie de l’activité de manière complémentaire, je m’intéresse donc aux dimensions émotionnelle, intellectuelle et pratique des expériences des professeurs et des étudiants de cette formation et à la nature des différentes interactions entre les composantes des situations dans lesquelles elles s’inscrivent.

2.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre a traité du cadre théorique sur lequel s’appuie la recherche. J’y ai d’abord présenté le concept d’expérience, ses principes de continuité et d’interactions, ainsi que ses

dimensions pratique, émotionnelle, intellectuelle et esthétique qui y sont associées. Puis, j'ai situé ce concept comme étant au cœur de la formation de l'acteur. J'ai ensuite brossé le portrait des trois générations de la théorie de l'activité et me suis attardée plus particulièrement sur la troisième génération. J'ai défini les différentes composantes d'un système d'activité (Sujet, Objet, Outils, Communauté, Division du travail, Règles et Finalité), ainsi que les sous-systèmes d'activité formés par la mise en relation de trois composantes. J'ai décrit les cinq principes de la théorie de l'activité avant de souligner la pertinence de son utilisation au sein de la présente recherche, ainsi que de l'utilisation complémentaire du concept d'expérience et de la théorie de l'activité dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre explicite la méthodologie de ma recherche. J'y traite d'abord de ma posture épistémologique, du paradigme interprétatif dans lequel s'inscrit l'étude, puis je décris en quoi celui-ci oriente mes activités de recherche. Je définis l'approche méthodologique de l'étude de cas, je situe l'établissement de formation où s'est déroulée l'étude et je présente les participants qui y ont pris part. J'explique ensuite les diverses stratégies de collecte de données sur lesquelles je me suis appuyée que sont l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'observation participante et la prise de notes, le groupe de discussion, le journal de bord, ainsi que l'usage de matériel écrit divers (documents écrits partagés par les participants ; par exemple, des plans de programme, de cours, des planifications ou d'autres documents remis aux étudiants). Enfin, j'aborde l'étape de l'analyse des données et j'insiste sur les différents critères de rigueur propres à la recherche qualitative interprétative, les critères méthodologiques, relationnels et éthiques, dont la considération me permet de veiller à la qualité de la recherche et de ses résultats.

3.1 La posture épistémologique et le paradigme de recherche

Comme toute chercheuse, j'en suis venue à considérer des ensembles de croyances, de valeurs, d'orientations théoriques et méthodologiques et ainsi à m'identifier à un paradigme de recherche plutôt qu'un autre (Pourtois et Desmet, 2009). En adhérant ainsi à un ensemble de conceptions, à une « culture de la production de la recherche » (Van der Maren, 2011, p. 7), je privilégie une posture particulière, c'est-à-dire « une proposition de sens par rapport à la réalité que [je m]'apprête à étudier de plus près ». Cette posture s'appuie sur des fondements théoriques et oriente mon regard de chercheuse, mes intérêts de recherche, l'élaboration de celle-ci, de même que « le choix d'instruments de saisie et d'analyse des données, en passant par celui de méthodes, c'est-à-dire de stratégie de recherche visant à mettre au jour des données crédibles en regard de l'objet de recherche » (Gohier, 2004, p. 3).

3.1.1 Les fondements théoriques du paradigme interprétatif

Si le paradigme interprétatif connaît ses débuts vers le milieu du XIX^e siècle, ce n'est qu'au commencement des années 1990 qu'il a atteint sa pleine maturité (Deschenaux et Laflamme, 2007). Ce paradigme oriente les intérêts de recherche vers les expériences vécues par les personnes et le sens qu'elles leur accordent (Anadón et Guillemette, 2007 ; Pourtois et Desmet, 2009). Il a pour fondements philosophiques le nominalisme, l'idéalisme et le relativisme. En adhérant à celui-ci, je m'appuie d'abord sur le nominalisme en ce que je considère que la réalité n'est pas extérieure aux personnes qui la vivent (Deschenaux et Laflamme, 2007). Ce faisant, l'idéalisme m'amène à reconnaître que la réalité est sujette à de multiples interprétations (Cohen, Manion et Morrison, 2011). Je crois alors au relativisme selon lequel il n'existe pas de vérité absolue puisque la connaissance se veut ainsi contextualisée et interprétable. En adhérant à ce paradigme et ces fondements, je suis interpellée par l'étude de la réalité épistémique, c'est-à-dire aux réalités vécues par les personnes, aux différentes interprétations qu'elles font de leurs expériences et à la connaissance à laquelle ces interprétations donnent lieu (Anadón et Guillemette, 2007). Pour ce faire, je reconnais l'importance de contextualiser les situations étudiées et d'appréhender les phénomènes dans toute leur complexité (Pourtois et Desmet, 2009).

3.1.2 Les visées du paradigme interprétatif

En m'associant au paradigme interprétatif, je cherche à donner sens à l'expérience. Je vise ainsi une meilleure compréhension de la réalité épistémique, et ce, en saisissant le singulier, en contextualisant les situations étudiées et en étudiant les réalités vécues par les acteurs sociaux (Anadón, 2006 ; Anadón et Guillemette, 2007). Pour ce faire, je compte parmi ceux qui entreprennent des recherches idiographiques, c'est-à-dire qui portent sur « la singularité au sein du collectif » (Desmarais et Simon, 2007, p. 352), sur des situations particulières qu'il est alors possible de contextualiser. Ma recherche se veut *naturaliste* en ce que je ne vise pas à contrôler ou manipuler le contexte et les acteurs concernés (Cohen, Manion et Morrison, 2011).

En établissant un rapport de proximité avec les participants, je valorise la notion d'intersubjectivité et je considère le savoir comme étant une coconstruction (Anadón et Guillemette, 2007). En cherchant à mieux comprendre le sens que les participants accordent à leurs expériences et ainsi à faire entendre leur voix, je conçois le savoir comme étant coconstruit par l'interaction chercheur-acteurs. Je considère que les participants, en partageant leurs témoignages et leur quotidien, de même qu'en validant les informations collectées et les interprétations, sont des coconstructeurs de connaissances (Guba et Lincoln, 2005). Les données subjectives recueillies par la recherche font donc l'objet d'une double interprétation. Elles découlent d'abord d'une première construction par les participants, puis d'un construit au second degré par mon regard et mes activités d'analyse, d'interprétation et de réflexion (Pourtois et Desmet, 2009). À cet effet, je suis sensible à l'influence de ma propre subjectivité tant sur les plans de la collecte, de l'analyse des données, que des connaissances produites. Le paradigme interprétatif valorise ainsi la subjectivité et l'intersubjectivité afin d'accéder à la connaissance de la réalité, à la coconstruction du savoir visé (Anadón et Guillemette, 2007).

3.1.3 Les considérations méthodologiques

De nature qualitative, la présente étude accorde une grande valeur à la contextualisation des situations étudiées et vise à comprendre les réalités subjectives à partir des points de vue des participants, à parvenir à une élaboration holistique du réel, à en faire une description riche et détaillée (Fraenkel et Wallen, 2009) et, par la suite, à en discuter. En se fondant sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité, elle s'appuie sur une logique inductive modérée afin de « saisir le sens des données recueillies » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Durant l'analyse, j'ai classé les données en fonction des différentes composantes d'un système d'activité et des sous-systèmes que forment leurs mises en relation et, « de là, [j'ai] appliqué une logique inductive pour dégager le message communiqué » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138) par les données classées au regard de ces composantes et sous-systèmes. La production des connaissances se veut une « construction partagée, ancrée dans l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009,

p. 1). Cette posture oriente donc mon regard vers l'étude d'un cas précis afin d'étudier, et ce, en profondeur, ce que les membres d'un même établissement de formation de l'acteur y vivent de l'intérieur.

3.2 L'étude de cas multiples comme approche méthodologique

Instinctivement, l'être humain se penche sur des cas particuliers afin d'aiguiser sa compréhension de la réalité (Roy, 2009). Il n'est donc pas surprenant que le paradigme interprétatif invite entre autres les chercheurs à se pencher sur un nombre restreint, voire un seul cas, et donne ainsi lieu à des recherches prenant la forme d'une étude de cas. Ayant fondamentalement évolué dans les champs de la sociologie et de l'anthropologie (Anadón, 2006 ; Creswell, 2007), l'étude de cas s'avère particulièrement adéquate pour explorer des phénomènes nouveaux, négligés par la science ou encore difficiles à mesurer (Roy, 2009) ; pour analyser en profondeur des éléments en contexte, des événements ou des situations découlant de la pratique quotidienne (Merriam, 1988) ; pour comprendre une dynamique ou un processus en cours (Dionne, 2003) ; pour combler les lacunes des études par échantillon (Roy, 2009) ; pour faire avancer les connaissances d'un champ (Bromley, 1986 ; Roy, 2009).

L'étude de cas fait à la fois référence à la méthodologie de recherche et au résultat auquel celle-ci conduit (Creswell, 2007 ; Stake, 2008). Elle constitue un « research design » utilisé pour étudier systématiquement un phénomène, « a plan for assembling, organizing, and integrating information (data), and it results in a specific end product (research findings) » (Merriam, 1988, p. 6). Cette approche méthodologique convient particulièrement à l'étude des phénomènes devant être étudiés dans leurs contextes naturels, sans volonté de contrôle des acteurs sociaux et des situations (Gagnon, 2005). Elle est d'ailleurs fréquemment utilisée dans le domaine de l'éducation où l'étude des enjeux et des problèmes spécifiques à l'activité enseignante doit prendre en compte le contexte où se déroule l'enseignement (Altet, 2002 ; Merriam, 1988). L'activité enseignante étant une action située (Altet, 2002 ; Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005), celle-ci doit être appréhendée à l'aide du concept de contextualisation : « ce concept, d'inspiration systémique, défend la nécessité d'étudier ces pratiques dans leurs interrelations avec les contextes de leurs actualisations »

(Marcel, 2004, p. 14). Non seulement la compréhension et la production de connaissances associées au phénomène d'enseignement peuvent être développées sans avoir à contrôler ou à manipuler les sujets ou les événements en cause, mais celles-ci nécessitent souvent cette absence de manipulation. C'est notamment le cas pour ma problématique de recherche qui a naturellement orienté mon choix pour l'étude de cas.

3.2.1 Les particularités de l'étude de cas

Cette approche méthodologique convient particulièrement à ma problématique de recherche en fonction de la définition qu'en donne Merriam (1988), c'est-à-dire « an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources » (Merriam, 1988, p. 16). D'abord, par sa nature particulariste, elle me conduit à m'intéresser à un seul établissement de formation de l'acteur, soit l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, en tant qu'illustration spécifique pour faire la lumière sur ce domaine particulier (Creswell, 2007 ; Merriam, 1988 ; Roy, 2009). L'étude de cas « can examine a specific instance but illuminate a general problem » (Olsen, 1982 : cité dans Merriam, 1988, p. 13). Cette approche mène aussi à une description minutieuse et détaillée du ou des cas à l'étude : « case studies use prose and literary techniques to describe, elicit, images, and analyze situations » (Wilson, 1979, p. 448 : cité dans Merriam, 1988, p. 13). Son caractère descriptif me permet d'illustrer la complexité de ce phénomène et des situations dans lesquelles il prend place, de le présenter à partir de différentes perspectives et de différents points de vue et d'expliquer l'influence de différents facteurs sur celui-ci (Olsen, 1982 : cité dans Merriam, 1988). L'étude de cas étant heuristique, elle me permet une compréhension approfondie de ce type de formation en fonction des différents contextes de cours étudiés. Cette approche méthodologique conduit ainsi à étudier en profondeur les différents « processus qui les composent et [les] acteurs qui en sont les parties prenantes » (Gagnon, 2005, p. 2). Finalement, par sa nature inductive modérée, elle me permet de fournir une riche description de cette formation selon différentes perspectives des

participants (Anadón, 2006 ; Hamel, 1997 ; Merriam, 1988) tout en présentant une orientation théorique permettant de nourrir et d'approfondir la discussion.

3.2.2 L'étude de cas multiples

L'étude de cas, qu'elle soit unique ou multiple, vise « à mieux comprendre la dynamique interne de chaque cas, de même que les interactions entre les cas et leur contexte particulier » (Stake, 2006 : cité dans Roy, 2009, p. 203). Si l'étude de cas unique – aussi appelée étude du cas particulier – se démarque par le fait qu'elle vise à décrire l'unicité du système représenté par le cas, l'étude de cas multiples – aussi reconnue sous le terme multicas – permet de comprendre comment chaque cas s'articule dans son contexte particulier et, par le fait même, de découvrir des divergences et des convergences entre chacun des cas (Roy, 2009). Bien que cette recherche doctorale réfère à un seul programme de formation de l'acteur, celle-ci prend la forme d'une étude de cas multiples en ce qu'elle a donné lieu à l'étude de la formation liée au travail du corps dans cinq contextes de cours de ce même programme de formation. L'étude de cas multiples, reconnue pour être « surtout utile lorsqu'un phénomène est susceptible de se produire dans une variété de situations » (Romano, 1988 ; Yin, 1981a : cité dans Gagnon, 2005), me permet ainsi de tenir compte d'une variété de contextes de cours dans lesquels prend place la formation en travail corporel (différents cours offerts par divers professeurs et adressés à différents groupes-cohortes d'étudiants). Grâce à l'étude de différents contextes de cours au sein de ce programme de formation de l'acteur, cette recherche donne lieu à une « illustration of how a phenomenon occurs in the circumstances of several exemplars [that] can provide valued and trustworthy knowledge » (Stake, 2008, p. 139). Je ne cherche pas à comparer les différents cours étudiés (sans pour autant ignorer certaines comparaisons ou certains liens possibles), mais plutôt à fournir une riche compréhension de l'enseignement du travail du corps en fonction de différents contextes, tout en alimentant une compréhension plus large du travail du corps dans la formation de l'acteur.

chaque cas a un certain volume de matériel empirique et fait l'objet d'une description en profondeur ; et [...] chaque cas est exposé d'une façon relativement autonome, même si le fait de juxtaposer tous les cas dans un même ouvrage permet

d'ajouter des informations, d'établir des comparaisons ou de donner une meilleure vue d'ensemble du problème (Pirès, 1997, p. 161).

Bien qu'elle puisse être exigeante dans le contexte d'études doctorales, l'étude de cas multiples représente aussi l'avantage d'assurer la pérennité de la recherche, de la « prémunir contre les possibilités de mortalité en cours d'observation, c'est-à-dire des cas qui ne pourront être suivis jusqu'à la fin » (Gagnon, 2005, p. 58).

3.2.3 Une étude de cas descriptive-interprétative

La notion de description revient constamment lorsque vient le temps de définir l'étude de cas (Creswell, 2007 ; Hammersley, 1992) et d'en cerner les principales particularités (Merriam, 1988) :

l'étude de cas se révèle l'étude descriptive par excellence, effectuée en profondeur, car elle constitue de fait "une sorte de présentation la plus complète et la plus détaillée de l'objet étudié" assurée "par un souci de totalisation au niveau de l'observation, de la reconstruction et de l'analyse des faits abordés" (Zonabend, 1985 : cité dans Hamel, 1997, p. 79-80).

La description s'avère donc inhérente à la conduite d'une étude de cas ; elle est « le pivot » de son écriture (Hamel, 1997) et une finalité à laquelle elle ne peut échapper. Par sa nature descriptive, cette approche conduit à élaborer une description exhaustive et détaillée du ou des cas étudiés (Merriam, 1988). Cette description permet d'articuler la connaissance théorique à la connaissance pratique en détachant « du lot des observations et informations recueillies en vrac [...] celles que l'on croit pouvoir associer à l'objet qu'on veut décrire, ces dernières étant désormais distinguées et "nommables" » (Hamel, 1997, p. 81). Elle fait référence à une théorie descriptive puisque

c'est par son office que la connaissance théorique s'imbrique dans la connaissance pratique pour porter au jour l'objet de recherche. Inversement, c'est par le moyen de la description que la connaissance pratique est mise en relief de manière à donner naissance à une connaissance théorique (*Ibidem*, p. 106).

Au-delà d'être descriptive, ma recherche se veut également interprétative. Plutôt que de se limiter à décrire les observations en salle de classe et à rapporter les sujets discutés en entrevues et en groupes de discussion, elle s'appuie sur un cadre théorique qui guide la

collecte et l'analyse des données. Elle offre ainsi une riche description de cette formation tout en présentant une orientation théorique « that conceptualize different approaches to the task » (Merriam, 1988, p. 28) et qui permet d'approfondir la discussion.

3.3 La sélection des systèmes d'activité

L'unité d'analyse d'une étude de cas fait référence à une instance en action (Adelman, Jenkins et Kemmis, 1976 : cité dans Dionne, 2003 ; MacDonald et Walker, 1977 : cité dans Merriam, 1988, p. 11), un observatoire (Hamel, 1997), un site (Huberman et Miles, 1991), un *bounded system* (Creswell, 2007 ; Merriam, 1988 ; Stake, 2000) : « the case is a “bounded system”. In the social science and human services, the case has working parts; it is purposive; it often has a self. It is an integrated system » (Stake, 2000, p. 436). Le cas « doit être envisagé comme un dispositif par le moyen duquel un objet peut être étudié. Il l'est de surcroît dans des conditions idéales puisqu'il est choisi, sinon déterminé de façon stratégique à cette fin » (Hamel, 1997, p. 91). Le phénomène d'enseignement étant de nature systémique (Marcel, 2004), tout comme l'est aussi la théorie de l'activité sur laquelle je m'appuie, je conçois les cas – sites ou *bounded systems* – comme étant des systèmes d'activité (*Ibidem*). Ce faisant, le côté « restrictif » associé au terme « site » est évité et l'importance du contexte, de leurs composantes et de leurs relations est accentuée.

D'entrée de jeu, la sélection du programme de formation étudié parmi les six existants et présentés dans la problématique s'explique entre autres par le fait que celui de l'École supérieure de théâtre (UQAM) accorde une place privilégiée au travail du corps. Le choix pour celui-ci a aussi reposé sur l'intérêt du personnel de la direction et des professeurs concernés par la tenue de cette recherche dans leur établissement et la possibilité d'intégration du lieu de formation. Dans la problématique, j'ai précisé que ce milieu de formation est relativement clos et difficile d'accès pour un chercheur (ou tout observateur) dont la présence en salle de classe peut transformer le contexte d'apprentissage en contexte de performance pour les étudiants qui sont déjà sujets à une vulnérabilité physique et émotionnelle dans ce type de formation. Parce que l'École supérieure de théâtre met un accent particulier sur le travail du corps au sein de son programme de formation, en plus d'accepter de m'accueillir

aux fins de cette recherche, c'est dans cet établissement que s'est tenue la collecte de données. Des trois années sur lesquelles se déroule son programme de formation de l'acteur, j'ai privilégié les deux premières aux fins de la collecte de données parce que les cours ciblant ou intégrant le travail du corps s'offrent principalement durant celles-ci alors que la troisième année est principalement axée sur les projets de productions où les étudiants peuvent mettre en application leurs acquis de ces deux premières années. Les cinq systèmes d'activité étudiés que représente la formation liée au travail du corps dans cinq contextes de cours de voix, d'interprétation et de mouvement étaient donc offerts durant ces deux premières années du programme de formation de l'acteur.

3.4 Le recrutement des participants et leurs différents niveaux d'engagement

Cette recherche comporte plusieurs catégories de participants et différents niveaux de participation. Elle a pour participants-cibles (principaux) les cinq professeurs (deux professeures à temps complet et trois chargés de cours, dont une artiste invitée) ayant offert les cinq cours dont j'ai approfondi l'étude. Outre ceux-ci, d'autres personnes de divers statuts (directeur de l'École supérieure de théâtre, autres professeurs et formateurs, étudiants) ont participé à l'étude en fonction de différents types d'engagement, ce qui a permis d'approfondir et de mieux comprendre les différents contextes de cours, ainsi que celui du programme de formation de l'acteur dans lequel ils s'inscrivent. Au total, 30 personnes ont participé à la collecte de données, à savoir les cinq participants-cibles que sont les professeurs offrant les cours dont j'ai approfondi l'étude, auxquels s'ajoute un directeur ; huit autres membres du corps professoral ; quatre assistants d'enseignement (dont une qui était aussi professeure à la session d'automne) ; trois entraîneurs ; dix étudiants. Le prochain tableau fait la synthèse des catégories de participants, alors que les paragraphes qui suivent présentent les critères de sélection propres aux différentes catégories de participants.

Tableau VI :
Les catégories de participants à la recherche

CATÉGORIES		NOMBRE DE PARTICIPANTS
<u>Participants-cibles (principaux)</u>		
Professeurs offrant les cours étudiés		5
<u>Autres participants</u>		
Directeur		1
Autres formateurs	Professeurs (autres que les cinq participants-cibles)	(8*)
	Assistants d'enseignement	(4*)
	Entraîneurs	(3)
		14
Étudiants	de première année	(4)
	de deuxième année	(6)
		10

* Une participante était professeure à la session d'automne 2013 et assistante d'enseignement à la session d'hiver 2014.

Comme il avait été prévu dans le projet initial, j'ai d'abord présenté le projet de recherche au directeur de l'École supérieure de théâtre durant l'année scolaire 2012-2013 afin de savoir s'il m'était possible d'envisager de tenir la collecte de données à cet établissement sous sa direction, ainsi que son intérêt à y participer. Après avoir consulté le comité de direction du programme (constitué de professeurs), le directeur a confirmé son accord vis-à-vis de la tenue de la recherche et il a confirmé sa participation à celle-ci. L'intérêt des autres participants à prendre part au projet n'allait être confirmé que lors du début de la collecte de données, voire une fois celle-ci amorcée. Au début de l'année scolaire 2013-2014, j'ai

sollicité par courriel la participation des professeurs. Lors de ma première séance d'observation dans un cours destiné aux étudiants en première année de programme, j'ai présenté verbalement le projet à ces derniers en plus de leur remettre une lettre présentant le projet et conviant les étudiants volontaires à y participer. Puis, j'ai fait de même avec les étudiants en deuxième année de programme lors de ma première séance d'observation dans l'un de leurs cours. Ma présence sur le terrain m'a aussi permis de constater l'engagement d'autres personnes dans la formation en travail corporel, soit des auxiliaires à l'enseignement – des assistants d'enseignement, aussi appelés UPE (Unité pédagogique étudiante) – et d'entraîneurs spécialisés provenant du centre sportif de l'Université. Si j'avais déjà complété les démarches déontologiques auprès de l'Université d'Ottawa et de l'Université du Québec à Montréal avant d'amorcer la recherche, j'ai également fait des demandes de modifications en cours de projet afin d'obtenir l'autorisation de les inviter à prendre part à la collecte de données. C'est ainsi que la catégorie des autres formateurs s'est sous-divisée en trois sous-catégories que sont les professeurs (professeurs à temps complet, chargés de cours et artistes invités ayant la charge d'un cours autre que les cinq participants-cibles), les assistants d'enseignement et les entraîneurs provenant du centre sportif.

3.4.1 La confidentialité des données

Initialement, l'identité de l'établissement, tout comme celle des participants, devait rester protégée par l'anonymat même s'il avait été aisé pour une personne connaissant bien le milieu de la formation théâtrale au Québec de retracer cette dernière et les professeurs y participant. Pour une question de reconnaissance de leur travail, plusieurs professeurs préféraient voir leur identité reconnue. C'est pourquoi j'ai aussitôt entrepris d'autres démarches déontologiques en cours de collecte de données afin de réviser les conditions de confidentialité pour permettre à ceux qui le désiraient d'être identifiés. L'établissement est donc identifié et le directeur, de même que les professeurs, avaient la possibilité de choisir entre l'identification de leur nom réel ou non. Les étudiants, les assistants d'enseignement et les entraîneurs sont demeurés quant à eux protégés par l'anonymat.

3.4.2 Le directeur de l'École supérieure de théâtre

Dans un premier temps, j'ai invité le directeur de l'École supérieure de théâtre à me rencontrer au début de l'année scolaire 2013-2014 dans le cadre d'une entrevue individuelle semi-dirigée aux fins de contextualisation. Parce qu'il existe peu de matériel écrit portant sur le programme de formation en interprétation théâtrale offert par cet établissement, sa participation m'a permis d'accéder à des informations sur l'évolution du programme au fil des années, ainsi que sur des données actuelles à son sujet.

3.4.3 Les professeurs

Dans le cadre de cette recherche, j'emploie le terme « professeurs » pour faire référence aux personnes ayant la charge d'un ou de plusieurs cours au sein du programme de formation de l'acteur. Il pouvait donc s'agir de professeurs à temps complet et de professeurs à temps partiel que sont les chargés de cours et les artistes invités qui avaient la charge d'un cours. Les professeurs que j'ai invités à participer à la collecte de données sont ceux qui offraient au moins un cours abordant le travail du corps à la première ou à la deuxième cohorte durant l'année scolaire 2013-2014 où s'est déroulée la collecte de données. Ces cours pouvaient cibler essentiellement le mouvement (*Approches des langages corporels*, *Mime*, *Préparation aux combats scéniques* et *Danse pour acteurs*) ou encore intégrer le travail du corps dans le travail vocal (*Techniques vocales I et II* et *Voix et interprétation I et II*) ou dans le travail d'interprétation (*Analyse dramatique et jeu*, *Techniques de jeu*, *Atelier de jeu I (Répertoire moderne et contemporain)*, *Atelier de jeu II (Répertoire classique)*, *Atelier de jeu III (Nouvelles dramaturgies)*, *Travail d'interprétation devant la caméra*, *Atelier public* et *Laboratoire de pratique théâtrale*). J'ai d'abord invité l'ensemble des quatorze membres du corps professoral offrant ces seize cours à participer au projet. Comme leur participation reposait sur leur volonté à prendre part à l'étude, je leur ai proposé deux niveaux d'engagement possible. Selon leurs préférences que je respectais, ils pouvaient choisir de prendre part à une seule entrevue individuelle semi-dirigée à la fin de leur session d'enseignement ou encore accepter de m'accueillir dans leur salle de classe aux fins d'observation participante et prendre part à trois entrevues individuelles semi-dirigées prenant

place en amont, en cours et en fin d'observation. Sur les treize professeurs ayant accepté de participer à l'étude, sept personnes ont pris part à une entrevue unique ayant lieu après leur session respective d'enseignement (une à la session d'automne ; six à la session d'hiver) et six personnes m'ont accueillie dans leur salle de classe aux fins d'observation participante, en plus de prendre part aux entrevues pré-observation, en cours d'observation et post-observation (cinq à la session d'automne ; une à la session d'hiver). Le prochain tableau dénombre les professeurs qui ont accepté de participer à la collecte de données, ainsi que le niveau d'engagement choisi par ces derniers.

Tableau VII :
Les niveaux de participation des différents professeurs

Année scolaire 2013-2014					
Professeurs (13 participants)					
Session d'automne 2013			Session d'hiver 2014		
6 professeurs participants	1	1^{er} niveau d'engagement (entrevue individuelle unique)	7 professeurs participants	6	1^{er} niveau d'engagement (entrevue individuelle unique)
	5	2^e niveau d'engagement (observation en salle de classe et plusieurs entrevues individuelles)		1	2^e niveau d'engagement (observation en salle de classe et plusieurs entrevues individuelles)

3.4.3.1 Les participants-cibles parmi les professeurs

Parmi les cours offerts par ces treize membres du corps professoral ayant accepté de participer à l'étude en fonction du niveau d'engagement qu'ils préféreraient, j'ai principalement approfondi l'étude de cinq cours (un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de

mouvement). Les personnes qui en offraient l'enseignement sont donc devenues les participants-cibles de la recherche, ceux dont j'ai principalement fait valoir la voix. Ces formateurs possèdent de nombreuses années d'expérience d'enseignement du même cours au sein de ce programme de formation de l'acteur. Seule l'une d'entre eux, Mélanie Demers, artiste invitée, en était à sa première expérience d'enseignement au sein du programme. Elle fait tout de même partie des participants-cibles puisque le programme était conçu de manière à faire annuellement appel à un artiste invité pour offrir le quatrième cours de mouvement qui se voulait répondre, dans la mesure du possible, aux intérêts de la cohorte concernée. Le prochain tableau présente chacun des participants-cibles, son nombre d'années d'expérience en enseignement au sein de l'établissement, le type de cours enseigné, la cohorte à laquelle il s'adressait, ainsi que le niveau d'engagement pour lequel il a opté.

Tableau VIII :
Les participants-cibles parmi les professeurs

Professeurs	Années d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours enseigné	Observation et entrevues individuelles semi-dirigées	Entrevue unique à la fin de la session enseignée
Pascal Belleau	28 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement <i>Chargé de cours</i>	Cours de voix (3 ^e session (ici étudié) et 4 ^e session)	X (pour le cours de la 3 ^e session)	
Martine Beaulne	20 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement <i>Professeure</i>	Cours d'interprétation (3 ^e session)	X	
Francine Alepin	22 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement <i>Professeure</i>	Cours de mouvement (2 ^e session)	X	
Huy Phong Doan	17 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement (20 ans d'expérience en enseignement du cours concerné au sein d'autres établissements de formation de l'acteur) <i>Chargé de cours</i>	Cours de mouvement (3 ^e session)	X	
Mélanie Demers	Artiste invitée pour la première fois (Le programme fait annuellement appel à un ou une artiste invitée pour offrir le quatrième cours de mouvement qui se veut répondre aux intérêts de la cohorte concernée.)	Cours de mouvement (4 ^e session)		X

3.4.3.2 *Les autres professeurs*

Tout en faisant valoir la voix de ces professeurs et de cette artiste invitée, j'ai également considéré celle d'autres professeurs à temps partiel (chargés de cours et artistes invités) pour approfondir et mieux comprendre la formation en travail du corps dans ce contexte. En fonction du type de participation pour lequel ils avaient opté selon leurs préférences respectives, j'ai été de passage à quelques reprises au sein de deux de leurs cours aux fins d'observation. Le prochain tableau présente à son tour les autres formateurs, leur nombre d'années d'expérience en enseignement au sein de l'établissement, le type de cours enseigné, la cohorte à laquelle ce cours s'adresse, ainsi que le niveau d'engagement qui leur convenait davantage.

Tableau IX :
Les autres professeurs

Professeurs	Années d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours enseigné	Observation et entrevues individuelles semi-dirigées	Entrevue unique à la fin de la session enseignée
Laurence Castonguay Emery	2 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours de mouvement (1 ^{re} session)	X	
Robert Drouin	11 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours d'interprétation/ analyse de textes (1 ^{re} session)	X	
Marie-Claude Lefebvre	20 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours de voix (1 ^{re} session) (2 ^e session)		X
Louis-Karl Tremblay	Première expérience en enseignement au sein de l'établissement <i>Metteur en scène invité</i>	Cours d'interprétation/ production (2 ^e session)		X
Lise Roy	10 ans d'expérience (avec arrêt) en enseignement au sein de l'établissement	Cours d'interprétation (3 ^e session)		X
Philippe Cyr	Première expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours d'interprétation (4 ^e session)		X
Anne-Josée Boudreault	11 ans d'expérience en enseignement au sein de l'établissement	Cours d'interprétation (devant la caméra) (4 ^e session)		X
Jacques Lessard	*Professeur invité durant l'année scolaire où s'est déroulée l'étude	Cours d'interprétation/ création collective (4 ^e session)		X

3.4.4 Les assistants d'enseignement

Parmi les formateurs se trouvaient également des personnes agissant à titre d'assistants d'enseignement aussi appelés auxiliaires à l'enseignement ou UPE (Unité pédagogique étudiante). Les cours de voix et les cours de mouvement – à l'exception du cours *Danse pour acteurs* – étaient offerts par un professeur accompagné d'un assistant d'enseignement. Parce qu'ils étaient considérés comme étant des cours techniques annuellement inscrits au sein du programme, les professeurs qui en avaient la charge pouvaient bénéficier de l'assistance d'un auxiliaire à l'enseignement. Cette personne était un étudiant ayant déjà suivi le cours concerné et étant sur la voie de terminer la formation de l'acteur. L'assistant d'enseignement était habituellement présent durant tous les cours de la session et ses fonctions varient selon les besoins du professeur qu'il accompagnait. Les sept cours concernés par la présence d'un assistant d'enseignement étaient les suivants : *Techniques vocales I et II, Voix et interprétation I et II, Approches des langages corporels, Mime et Préparation aux combats scéniques*. Ceux-ci étaient offerts par cinq professeurs : les trois cours de mouvement étaient donnés par trois personnes différentes, alors que les deux cours de voix de la première année de programme (*Techniques vocales I et II*) étaient donnés par une même professeure et les deux cours de voix de la deuxième année de programme (*Voix et interprétation I et II*) étaient eux aussi offerts par un même professeur. Dans le cadre de la collecte de données, j'ai invité les cinq personnes agissant à titre d'assistants d'enseignement dans ces contextes de cours dont les professeurs avaient déjà accepté d'y participer. Au total, quatre ont participé à la recherche. Parmi ceux-ci, une personne avait offert un cours à la session d'automne et était assistante d'enseignement à la session d'hiver. Elle a donc d'abord participé comme professeure, puis comme assistante d'enseignement.

3.4.5 Les entraîneurs

L'année scolaire 2011-2012 a marqué une première collaboration entre l'École supérieure de théâtre et le centre sportif de l'Université. Tout au long de l'année, une personne embauchée par le centre sportif venait offrir un entraînement bihebdomadaire aux étudiants de première année. Si cette collaboration n'a pas eu lieu durant l'année 2012-2013,

elle a repris en s'officialisant durant l'année 2013-2014 où s'est faite la collecte de données. Lors de mon entrée sur le terrain, j'ai donc pris connaissance du fait que les étudiants de première année bénéficiaient d'un entraînement physique dirigé par le personnel du centre sportif de l'Université à raison de deux séances matinales par semaine durant l'ensemble de l'année scolaire. Cet entraînement était d'une durée de 45 minutes et se déroulait avant leurs cours de mouvement (*Approche des langages corporels* à la session d'automne ; *Mime* à celle d'hiver). Bien qu'obligatoire pour les étudiants, cet entraînement n'était pas reconnu comme un cours à part entière (il n'y avait pas d'inscription officielle pour ce cours, celui-ci n'était pas associé à un nombre de crédits universitaires comme il ne donnait pas lieu à une évaluation prise en compte dans le relevé de notes). La comptabilisation des présences et l'évolution personnelle des étudiants étaient plutôt gérées en collaboration avec la professeure du cours de mouvement qui le suivait. Parce que cet entraînement représentait une composante considérable par rapport à la formation en travail corporel que les étudiants étaient amenés à vivre, j'ai sollicité la participation du responsable de ce dernier, ainsi que des deux personnes dirigeant l'entraînement à titre d'entraîneurs au sein des formateurs de ce programme. Ces trois personnes ont pris part à une entrevue individuelle et les deux entraîneurs m'ont reçue en salle de classe aux fins d'observation participante.

3.4.6 Les étudiants

Une dernière catégorie de participants réfère aux étudiants suivant le programme de formation de l'acteur. Ce programme étant fortement contingenté, les personnes qui postulent doivent, comme c'est aussi le cas pour les autres établissements de formation de l'acteur, se soumettre à un processus de sélection. Celui de l'École supérieure de théâtre comportait une entrevue (comptant pour 35 % du processus de sélection), un questionnaire (comptant pour 25 % de ce processus) et une présentation, avec un partenaire, d'une scène en français international extraite du répertoire théâtral et prenant la forme d'un dialogue d'une durée d'environ cinq minutes (40 % du processus). Après cette première étape avait lieu une première sélection de candidats qui étaient alors invités à poursuivre ce processus en présentant une seconde scène d'environ cinq minutes, cette fois en québécois plutôt qu'en français international. De ceux-ci étaient choisis environ 20 candidats (habituellement dix

femmes et dix hommes) pour former un même groupe-cohorte. J'ai invité tous les étudiants du groupe-cohorte de la première année, ainsi que ceux du groupe-cohorte de la deuxième année de programme à prendre part au projet. Je leur ai présenté verbalement le projet de recherche lors d'une visite dans leurs salles de classe et je leur ai partagé une brève description écrite du projet. Au total, dix étudiants ont participé à la collecte de données. Quatre étudiants (une femme et trois hommes) provenaient du groupe-cohorte de la première année et six étudiants (quatre femmes et deux hommes) de celui de la deuxième année. À l'instar de la majorité des étudiants de la formation de l'acteur, ceux-ci se situaient au début ou au milieu de la vingtaine. En raison du petit nombre d'étudiants par cohorte, ces descripteurs restent généraux afin d'assurer l'anonymat des participants.

La participation de ces personnes aux différents statuts au sein de ce même établissement de formation de l'acteur a permis d'étudier la formation en travail corporel selon différentes perspectives. Les cinq professeurs ayant offert les cinq cours que j'ai étudiés sont devenus les participants-cibles (dont j'ai principalement fait valoir la voix), alors que la participation du directeur, d'autres professeurs, d'assistants d'enseignement, d'entraîneurs et d'étudiants a renchéri la crédibilité de la recherche en donnant lieu à une triangulation des sources, ainsi qu'à une richesse de données permettant d'approfondir la compréhension de la formation en travail du corps en fonction de différentes perspectives.

3.5 Les stratégies de collecte de données

Échelonnée sur l'ensemble de l'année scolaire 2013-2014, la collecte de données avait pour stratégies l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur, des formateurs et des étudiants, l'observation participante en salle de classe, le groupe de discussion auprès des étudiants, la tenue d'un journal de bord, ainsi que l'utilisation de matériel écrit divers (documents écrits partagés par les participants, par exemple, des plans de programme, de cours, des planifications ou d'autres documents remis aux étudiants). Les prochains paragraphes détaillent chacune de ces stratégies. Afin d'assurer la clarté et la rigueur de la recherche, le tableau X relie chacune des stratégies aux différentes questions de recherche. Il est suivi de deux autres tableaux présentant respectivement le déroulement sommaire de la

collecte de données aux sessions d'automne 2013 (tableau XI) et d'hiver 2014 (tableau XII) et, par le fait même, la répartition temporelle des différentes stratégies de collecte de données auprès des participants.

Tableau X :

Les stratégies de collecte de données reliées aux différentes questions de recherche

Stratégies de collecte de données		Questions de recherche	*	**	***
			Question générale	Question spécifique 1	Question spécifique 2
ENTREVUES INDIVIDUELLES SEMI-DIRIGÉES	auprès du directeur		X		X
	auprès de professeurs (avec ou sans observation)		X	X	X
	auprès des étudiants participant aux cours observés		X	X	
OBSERVATION PARTICIPANTE EN SALLE DE CLASSE (et notes de terrain)			X	X	X
GROUPES DE DISCUSSION auprès des étudiants			X	X	
USAGE DE MATÉRIEL ÉCRIT DIVERS	Documents partagés par la direction (ex. : grilles des cours du programme)		X		
	Documents partagés par les professeurs (ex. : plans de cours, planifications, documents remis aux étudiants)		X		X
JOURNAL DE BORD (vise à assurer la rigueur de la recherche (crédibilité, transférabilité, fiabilité) plutôt qu'à recueillir des données permettant de répondre aux questions de recherche)					

- * **Question générale** : En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ?
- ** **Question spécifique 1** : Quelles sont les expériences de formation liées au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) selon les professeurs qui les enseignent ?
- *** **Question spécifique 2** : Comment est conçue et enseignée la formation liée au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) au regard de la théorie de l'activité ?

Tableau XI :

Le déroulement sommaire de la collecte de données à la session d'automne 2013

SESSION D'AUTOMNE 2013		
DÉBUT	EN COURS	FIN
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue individuelle (1) auprès du directeur • Entrevue individuelle pré-observation (1) auprès des professeurs faisant l'objet d'observation participante • Entrevue individuelle (1) auprès des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation participante (de 4 à 10 séances par cours) dans les cours concernés • Entrevue individuelle en cours d'observation (1) auprès des professeurs faisant l'objet d'observation participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue individuelle post-observation (1) auprès des professeurs ayant fait l'objet d'observation participante • Entrevue individuelle unique (1) auprès des professeurs n'ayant pas fait l'objet d'observation participante • Entrevue individuelle (1) auprès des assistants d'enseignement • Groupe de discussion (1 par cohorte) auprès des étudiants

Tableau XII :

Le déroulement sommaire de la collecte de données à la session d'hiver 2014

SESSION D'HIVER 2014		
DÉBUT	EN COURS	FIN
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue individuelle pré-observation (1) auprès de la professeure faisant l'objet d'observation participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation participante (10 séances) dans le cours concerné • Entrevue individuelle en cours d'observation (1) auprès de la professeure faisant l'objet d'observation participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue individuelle post-observation (1) auprès de la professeure faisant l'objet d'observation participante • Entrevue individuelle unique (1) auprès des professeurs n'ayant pas fait l'objet d'observation participante • Entrevue individuelle unique (1) auprès de l'assistante d'enseignement • Groupe de discussion (1 par cohorte) auprès des étudiants

3.5.1 Les entrevues individuelles semi-dirigées

Les entretiens individuelles semi-dirigées ont permis d'aborder différentes thématiques auprès de chaque catégorie de participants.

3.5.1.1 *Auprès du directeur*

Ma rencontre sous forme d'entrevue auprès du directeur de l'École supérieure de théâtre m'a permis de recevoir des informations actuelles sur le programme de formation de l'acteur, ainsi que sur son évolution. Après avoir abordé son propre parcours de formation et son parcours professionnel, il a également été question de la structure du programme de formation de l'acteur, de sa conception et de son évolution ainsi que du travail du corps qui y prend place (voir le guide d'entrevue à l'annexe I).

3.5.1.2 *Auprès des professeurs*

L'unique entrevue individuelle semi-dirigée réalisée auprès des professeurs offrant un cours dans lequel je n'ai pas fait d'observation en salle de classe (premier niveau d'engagement) a abordé leur parcours de formation et leur cheminement dans le domaine artistique et d'enseignement, leur contexte actuel d'enseignement, ainsi que la nature de la formation en travail du corps intégrée dans leurs cours. Il est important de souligner que puisque la formation en interprétation théâtrale est « affaire d'expérience vécue, de transmission orale » et de traditions (Lecoq, 1997), la compréhension du bagage expérientiel de chaque professeur était essentielle à la compréhension de leur pratique au sein du programme. Il m'était donc primordial de considérer leur parcours de formation, ainsi que leur cheminement dans le domaine artistique professionnel et dans celui de l'enseignement en début de rencontre (voir le guide d'entrevue à l'annexe II).

Pour ce qui est des entretiens destinées aux professeurs qui m'ont accueillie dans leur salle de classe aux fins d'observation, celles-ci avaient été prévues comme suit : une entrevue pré-observation, une entrevue en cours d'observation et une entrevue post-observation. Cette série d'entretiens s'appuie sur celle proposée par Seidman (2006) qui insiste sur l'importance de contextualiser les expériences vécues par les participants avant d'explorer le sens qui leur est accordé. Cette structure de trois entretiens auprès de chaque participant permet alors

d'établir le bagage expérientiel du participant en lien avec le sujet étudié (première entrevue), de reconstruire en détail son expérience dans le contexte dans lequel il prend place (deuxième entrevue), ainsi que de réfléchir sur le sens qu'il accorde lui-même aux expériences abordées (troisième entrevue). Dans le cadre de la présente recherche, la première entrevue a plus précisément traité de leur parcours de formation et de leur cheminement dans le domaine de l'enseignement. Elle a aussi porté sur leur bagage expérientiel lié au travail corporel, de même que sur le contexte d'enseignement que j'allais observer (voir le guide d'entrevue à l'annexe III). La seconde entrevue a permis d'approfondir les propos tenus dans la première entrevue, ainsi que de questionner et de mieux comprendre les actions et les pratiques observées en salle de classe. Une dernière entrevue a conduit les professeurs à réfléchir sur leur propre compréhension de leurs pratiques et des expériences vécues en salle de classe. Bien que les thématiques abordées dans ces deuxième et troisième entrevues variaient d'un formateur à l'autre en fonction de ce qui avait été discuté et observé, les annexes IVa et IVb présentent l'essence du contenu de ces entrevues. La plupart des professeurs ayant des horaires chargés, l'organisation de ces trois rencontres a parfois dû être repensée en fonction de leurs disponibilités particulières. Ainsi, s'il fut possible de tenir cette répartition d'entrevues auprès de certains, d'autres ont plutôt participé à deux entrevues (de plus longue durée) ou, dans un seul cas, une seule longue entrevue post-observation qui fut divisée en trois grandes parties (entrecoupées de pauses) pour reprendre la structure prévue. Dans tous les cas, les formateurs se sont montrés très généreux de leur temps et par leur partage. La complexité de leurs horaires a simplement demandé une adaptation de cette série d'entrevues. Par exemple, l'entrevue pré-observation fut parfois tenue après une ou deux séances d'observation de manière à ne pas devoir annuler ces premières séances d'observation prévues au calendrier.

3.5.1.3 *Auprès des assistants d'enseignement*

Les assistants d'enseignement participant à l'étude ont pris part à une seule entrevue post-observation se déroulant à la fin de la session du cours enseigné. Celle-ci abordait principalement leur rôle d'assistant d'enseignement et leurs expériences en salle de classe. J'y

abordais avec eux leurs différentes fonctions, leurs interactions tant avec les étudiants qu'avec le professeur et leur engagement au regard de la formation offerte en travail du corps (voir le guide d'entrevue à l'annexe V).

3.5.1.4 *Auprès des entraîneurs*

Chacun des trois formateurs provenant du centre sportif a pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée. Le responsable de l'entraînement – celui ayant mis en place l'entraînement tant par les échanges avec la direction et une professeure de l'École supérieure de théâtre que par l'embauche des entraîneurs l'ayant offert – a participé à l'entrevue au milieu de la session d'automne. Quant aux deux entraîneurs ayant dirigé l'entraînement, une entraîneure a offert les premiers entraînements de la session d'automne et l'ensemble de ceux de la session d'hiver, alors qu'un second entraîneur a pris l'entraînement en charge du mois d'octobre au mois de décembre de la session d'automne. Ce dernier a participé à l'entrevue à la fin de la session d'automne, alors que celle ayant majoritairement enseigné à la session d'hiver a pris part à l'entrevue à la fin de cette deuxième session. J'ai pu traiter en leur présence de leur rôle d'entraîneur, de la mise sur pied de l'entraînement, de la nature de la formation en travail corporel offerte, de l'organisation de celle-ci au fil de la session et d'expériences concrètes vécues en salle de classe que j'ai pu observer (voir le guide d'entrevue à l'annexe VI).

3.5.1.5 *Auprès des étudiants*

Pour ce qui est des étudiants dont j'ai considéré les points de vue de manière complémentaire à ceux des professeurs, une seule entrevue individuelle leur était destinée en début d'année scolaire. Celle-ci visait à mieux comprendre leurs différents parcours de formation théâtrale et leurs expériences antérieures liées au travail du corps nourrissant l'expérience qu'ils faisaient de leur formation actuelle (voir le guide d'entrevue à l'annexe VII). Le processus de recrutement des étudiants ayant perduré durant les premières semaines de l'année scolaire, ces entrevues, qui étaient prévues au début de l'année, se sont plutôt tenues vers le milieu de la première session.

3.5.2 L'observation participante

L'observation participante m'a permis « d'accéder *directement* aux pratiques de l'acteur en situation » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002, p. 157), de fournir une « vision fine et précise » (Martineau, 2005, p. 10) de ces dernières, de même que de parvenir à des « descriptions riches des environnements physique et pédagogique » des lieux de formation (Blondin, 2005, p. 22). Ne sachant pas quels professeurs allaient accepter de m'accueillir dans leur cours, je ne pouvais initialement prévoir précisément comment allait se dérouler l'observation dans le cadre des différents cours. Certains cours étant divisés en plusieurs unités par session et d'autres proposant une seule et même unité échelonnée sur toute une session, le nombre des séances d'observation devait être approprié à la programmation de chacun des cours et discuté avec les professeurs concernés. Si l'observation participante s'est principalement déroulée dans les cours dont j'ai approfondi l'étude, j'ai également été de passage à quelques reprises dans les cours d'autres formateurs (deux chargés de cours ayant opté pour ce type d'engagement), ainsi que dans l'entraînement offert aux étudiants de première année. En fonction de la structure respective à chaque cours observé, il fut par exemple convenu (auprès de participants-cibles dont j'ai approfondi l'étude du cours enseigné) que je vienne observer un cours par semaine pour l'ensemble d'une unité, voire un cours sur trois pour l'ensemble de la session. Selon les cours observés et les ententes avec ceux qui en donnaient l'enseignement, j'ai mené de quatre à dix séances d'observation dans un même cours. Les séances d'enseignement pouvant varier de 60 à 270 minutes, la durée des séances d'observation variait également en ce sens. Au total, j'ai effectué 130 heures d'observation, soit 94 heures auprès des quatre participants-cibles qui ont accepté de m'accueillir dans leur salle de classe et 36 heures auprès d'autres formateurs (deux chargés de cours et deux entraîneurs) ayant aussi opté pour ce type d'engagement.

Durant l'observation, je me suis appuyée sur un schéma d'observation souple et ouvert qui, sans restreindre mon regard, l'a guidé en fonction de mes questions de recherche. Plus précisément, je me suis inspirée de la question suivante, justement reconnue pour guider le regard du chercheur qui veut se faire une vision globale de l'établissement de formation ou de

la salle de classe qu'il observe : « What is being accomplished, by and with whom, how, in what ways, when and where, under what conditions, for what purposes, drawing on what historical or current knowledge and resources [...], with what outcomes or consequences for individuals and the group? » (Green, Skukauskaite et Baker, 2012, p. 310). Cette question énonce de nombreux éléments d'observation qui permettaient de parvenir à une description riche et détaillée de ce qui était observé en lien avec la formation en travail corporel dans différentes séances et situations d'enseignement. Avant même le début des cours, j'ai donc porté une attention sur l'environnement physique dans lequel se déroulait chaque classe (where?). Durant les situations d'enseignement, je cherchais à décrire (What is being accomplished?), et ce, selon les perspectives des étudiants et du professeur (by and with whom, how, in what ways?). La description du contexte (when and where [dans l'environnement physique déjà décrit], under what conditions?) allait aussi de pair avec celle des actions observées. Enfin, je prenais soin de décrire les buts énoncés, le contenu abordé (par exemple, les approches ou techniques) et les connaissances antérieures qui y sont liées, les ressources utilisées et les résultats ou conséquences qui en découlaient pour les différents étudiants, voire le groupe en soi (for what purposes, drawing on what historical or current knowledge and resources [...], with what outcomes or consequences for individuals and the group?) (voir les éléments d'observation à l'annexe VIII).

3.5.2.1 *Mon rôle d'observatrice*

Si je considère que le fait de ne pas m'engager activement dans les activités d'apprentissage permet de « mieux en saisir les particularités de la pratique » (Quimper, 2009, p. 75), je restais néanmoins ouverte vis-à-vis du rôle à adopter. J'avais conscience de ce besoin de jauger mon degré d'engagement dans les situations observées en fonction de nombreux facteurs, à commencer par mon contact avec chacun des professeurs et les étudiants qui allaient m'accueillir, leurs préférences, leur degré d'ouverture, ainsi que les circonstances particulières qui toucheraient de près ou de loin la situation. Ce niveau d'engagement pouvait aussi être amené à se modifier au cours de la collecte de données de manière à m'assurer d'opter pour le meilleur rôle, soit « celui qui [me] permettra d'observer les sous-situations

[expériences] les plus significatives de la façon la plus exhaustive, la plus fiable et la plus conforme à l'éthique possible » (Laperrière, 2009, p. 320) tout en minimisant l'impact de ma présence sur la situation observée. Durant mon intégration sur le terrain, je restais, dans la mesure du possible, extérieure aux situations vécues afin de mieux les observer. Dans certains cas, je me suis davantage engagée afin d'aider le formateur concerné (par exemple, remplacer un étudiant absent pour prendre les notes du professeur à sa place ; diriger un exercice de groupe pendant l'absence de quelques minutes d'un professeur ; aider à remplir certains documents avant une évaluation ; préparer le local à l'occasion d'une présentation publique lorsque je voyais qu'un professeur avait du retard ; aller chercher du matériel nécessaire durant les heures de cours ; aider à gérer certaines situations lors de blessures ou de débordements émotionnels). Dans un seul projet (hors programme de formation, mais organisé par l'établissement), je me suis activement engagée (répétitions, présentation publique), et ce, dans le cadre de la Journée mondiale du théâtre. Cette expérience ouverte à tous les volontaires – qui impliquait tant des professeurs, des assistants d'enseignement que des étudiants – en plus d'être une expérience ludique et agréable, a certainement contribué à nourrir mes liens avec les participants tout en me permettant de garder ma posture de chercheuse.

3.5.3 La prise de notes

Les données étaient rapportées en fonction des différents types de notes définis par Laperrière (2009) qui me permettaient notamment une première prise de notes en cours d'observation et une élaboration de celles-ci entre les périodes d'observation. Ces notes visaient à me remémorer la situation observée, en plus de rapporter mes réactions, mes intuitions, mes réflexions analytiques et mes ébauches d'interprétation ainsi que de nouvelles pistes d'observation et d'analyse à suivre. Plus précisément, Laperrière (2009) définit de manière détaillée huit types de notes de terrain qu'elle classe en deux catégories : les notes descriptives et les notes analytiques. Ces deux grandes catégories pourraient également être associées à ce que Blondin (2005) nomme respectivement les observations directes et les observations indirectes.

La première catégorie fait directement référence aux faits observés et propose une série de notes uniquement descriptives allant « du repérage sur le vif au compte rendu exhaustif de la situation observée » (Laperrière, 2009, p. 327). Toute description qui vise à faire revoir la situation – qu'elle soit relative au lieu, aux actions des acteurs ou à leurs interactions entre eux – s'inscrit alors dans cette grande catégorie. Laperrière (2009) y situe premièrement les notes cursives, soit des notes prises en cours d'observation dans le but de servir d'aide-mémoire au chercheur qui peut ensuite, dès qu'un moment libre se présente, élaborer davantage la description de ces dernières de façon à produire un deuxième type de notes : le compte rendu synthétique. À son tour, celui-ci conduit le chercheur à approfondir cette même description de manière à la rendre la plus détaillée et fidèle à la situation observée, et ainsi à rédiger le compte rendu extensif. Personnellement, il m'arrivait souvent de passer directement des notes cursives au compte rendu extensif. Par exemple, lorsque j'observais un exercice de marches à la gestuelle précise, je notais un maximum d'éléments observés en utilisant souvent des abréviations, des mots-clés, voire des dessins simples (tel qu'un bonhomme-allumette) pour m'aider à me souvenir de ce que j'avais observé (notes cursives). Aussitôt que j'en avais le temps, je reprenais ces notes pour en faire une description très détaillée et précise, tant au sujet des marches et de leur gestuelle précise que de la manière dont celles-ci étaient abordées et travaillées en salle de classe (le compte rendu extensif). Finalement, je produisais un court compte rendu signalétique ayant pour fonction de « rappeler » la situation observée. Je précisais donc la date, le lieu, le cours observé, le professeur concerné, la durée du cours, ainsi que quelques mots-clés liés à ce qui avait été travaillé durant l'ensemble du cours.

La seconde catégorie, soit les notes analytiques, fait référence à ce que Blondin (2005, p. 29) nomme les observations indirectes, c'est-à-dire l'observation « des réactions de l'observateur lui-même devant les événements qui se déroulent sous ses yeux ». Laperrière (2009) divise également cette grande catégorie en quatre types de notes. Dans un premier temps, les mémos consistent au « pendant analytique des “notes cursives” et sont constitués d'intuitions ou de réflexions analytiques transcrites sur le vif » (Laperrière, 2009, p. 329), intuitions et réflexions que le chercheur approfondit dans les notes théoriques. À leur tour, ces

dernières sous-tendent une première ébauche d'interprétation des phénomènes observés. Ainsi, aussitôt la collecte de données amorcée, le chercheur peut y comparer ses observations, y faire divers liens entre les éléments observés (ou encore entre ses observations et des analyses faites dans d'autres situations), de même que définir de nouvelles pistes d'observation et d'analyse. Dans le cadre de la recherche, les situations observées font l'objet de discussion avec les participants concernés dans le cadre des entrevues et des groupes de discussion. Les notes analytiques faisaient donc souvent référence à des thématiques ou des questionnements précis à discuter lors des rencontres ultérieures auprès des participants. Par exemple, en cours d'observation, il m'arrivait d'écrire des mots-clés suivis d'un point d'interrogation (mémos). Après le cours, je prenais alors le temps de formuler des questions plus claires et précises afin de questionner le professeur à ce sujet lors de la prochaine entrevue (notes théoriques). Laperrière (2009, p. 330) ajoute aussi à ces types de notes celles qu'elle définit comme étant les notes de planification et qui constituent « un relevé, par la chercheuse, des observations, lectures et réorientations à faire » en fonction des notes théoriques. En ce sens, je notais souvent des éléments sur lesquels porter une attention particulière lors des prochaines séances d'observation. Finalement, si l'auteure propose également d'inclure dans les notes analytiques le journal de bord, celui fait ici l'objet d'une méthode de collecte à part entière, rapportée à même la proposition du projet de thèse.

3.5.4 Les groupes de discussion

J'ai invité les étudiants à prendre part à un groupe de discussion à la fin de chaque session. Étaient ainsi rassemblés les étudiants d'une même cohorte afin d'échanger sur leurs expériences en lien avec la formation en travail corporel dans le cadre de leurs différents cours de chaque session respective. Au total, quatre groupes de discussion ont eu lieu : deux à la fin de la session d'automne (un premier avec les étudiants de première année et un second avec les étudiants de deuxième année) et deux à la fin de la session d'hiver (même principe). Ceux-ci suivaient une même structure générale en ce qu'ils abordaient des expériences de formation en travail corporel significatives pour les étudiants et des apprentissages découlant de ces expériences (voir l'annexe IX). Les guides orientant plus précisément ces rencontres

étaient toutefois planifiés à même la session concernée afin de traiter des expériences respectivement vécues par les étudiants du groupe-cohorte de première année et par ceux du groupe-cohorte de deuxième année (voir le guide relatif à chaque groupe de discussion aux annexes X, XI, XII et XIII).

Reconnus pour favoriser l'émergence des représentations sociales, des consensus, des désaccords et des nuances (Baribeau et Germain, 2010), les groupes de discussion se sont avérés extrêmement riches en données. Pour favoriser l'expression de chacun, chaque étudiant s'est vu remettre un petit tableau blanc et un crayon effaçable. Après chaque question, les participants prenaient un temps de réflexion afin d'écrire des mots-clés ou de courtes phrases sur leur tableau. Un premier tour de table était ensuite lancé où chaque participant était invité à prendre la parole pour partager ses mots-clés et les mettre en contexte. Pour une même thématique, les étudiants pouvaient prendre la parole plus d'une fois puisque je les conviais à appuyer, nuancer ou renchérir la discussion amorcée par un autre participant. Les discussions de groupe pouvant influencer les prises de position et les opinions, l'utilisation des tableaux blancs personnels assurait ainsi l'expression des points de vue de chacun en amenant les étudiants à revenir sur leurs mots-clés personnels pour ensuite faire des liens avec le témoignage de leurs pairs.

3.5.5 L'usage de matériel écrit divers

Dans un premier temps, j'ai recueilli du matériel écrit divers (Savoie-Zajc, 2000) concernant l'ensemble du programme de formation de l'acteur (description du programme, des différents cours, grille-horaire). Dans un deuxième temps, j'ai invité le directeur et les membres du corps professoral à me partager des documents écrits jugés pertinents pour appuyer les propos abordés durant les entrevues (par exemple, curriculum vitæ des professeurs, plan de cours, documents de planification et documents remis aux étudiants, fiches d'évaluation). Le contenu de ces documents pouvait nourrir certaines thématiques abordées en entrevue en plus de fournir des données complémentaires. En ce sens, l'usage de matériel écrit divers m'a permis de préciser l'information au sujet du programme et de la

formation offerte en travail du corps dans le cadre des différents cours dont j'ai approfondi l'étude.

3.5.6 Le journal de bord

La tenue d'un journal de bord m'a permis de prendre en compte l'influence de ma « sensibilité théorique et expérientielle » en tant que chercheure puisque celle-ci « oriente toujours le regard de l'analyste » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 168). Plus précisément, au cours de la collecte et de l'analyse des données, j'y ai rapporté mes réflexions personnelles, mes réactions émotives, mes impressions et les difficultés que j'ai rencontrées. Le journal de bord a « pour principale finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci ne nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur » (Martineau, 2005, p. 10). En ce sens, il m'était des plus utiles pour « préserver la lucidité des descriptions à venir, expliquer le caractère inhabituel des inscriptions qui suivront ou simplement conserver la capacité d'attention nécessaire pour observer » (Blondin, 2005, p. 30), de même que prendre conscience de mes biais et garder des traces des valeurs et des influences théoriques et conceptuelles qui m'auront habitée tout au long du projet de recherche (Savoie-Zajc, 2000). Parfois détaillé de manière écrite lors des séances d'observation en cours de prise de notes, il m'est souvent arrivé de compléter le journal de bord de manière orale en enregistrant ma voix pour ensuite retranscrire mes propos à un moment ultérieur. Cette façon de faire m'a permis d'enrichir mon journal de bord malgré le peu de temps que j'avais entre les entrevues ou les séances d'observation. L'annexe XIV présente deux exemples de notes relatives au journal de bord. J'ai également pris des notes avant et après les différentes entrevues et les différents groupes de discussion. Celles-ci prenaient la forme de « postinterview comment sheets » (Baribeau, 2005, p. 103), c'est-à-dire des fiches rapportant les difficultés rencontrées, mes réactions et mes réflexions personnelles à la suite de chacune des entrevues (voir un exemple de ces fiches à l'annexe XV).

3.6 L'analyse des données

Une première étape d'analyse m'a conduite à approfondir la présentation du contexte à l'étude. J'ai d'abord regroupé le verbatim d'entrevue du directeur et les documents qui portaient sur l'ensemble du programme de formation de l'acteur. Je me suis familiarisée avec le corpus à l'aide de lectures préliminaires. J'ai ensuite repéré des thèmes pertinents, soit des groupes de mots synthétisant les différents extraits et informant sur le programme de formation de l'acteur, sa structure, les différents types de cours auquel il donne lieu, ainsi que le travail du corps qui y est intégré. C'est ainsi que j'ai pu faire une première description du contexte où s'est déroulée la collecte de données que j'ai rapportée à la section 1.4 du premier chapitre portant sur la problématique. Au fil de la collecte de données, j'ai ajouté à ce corpus certaines transcriptions d'entrevues réalisées auprès de professeurs d'expérience au sein de cet établissement qui ont permis d'enrichir et de préciser la description du contexte. J'ai également précisé, au début de la présentation du programme de formation de l'acteur à la section 1.4.1, que les différentes informations abordées (la présentation du contexte de l'École supérieure de théâtre, ainsi que de son programme de formation de l'acteur) provenaient du site Internet de l'établissement, d'entrevues auprès du directeur et de professeurs d'expérience au sein de celle-ci, ainsi que de documents partagés par ceux-ci.

En ce qui a trait à l'analyse des données relatives aux cinq contextes de cours étudiés, j'ai procédé, à l'aide du logiciel NVivo, à une analyse thématique du matériau à l'étude : un « travail systématique de synthèse des propos [...] à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé[,] et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162). Pour chaque contexte de cours, j'ai regroupé les transcriptions d'entrevues et celles d'observations ayant été réalisées dans le contexte du cours concerné, à l'exception de celles concernant les étudiants. Les transcriptions d'entrevues et de groupes de discussion menés auprès d'eux ont été traitées dans une autre étape que j'expliquerai ci-dessous. Finalement, j'ai regroupé les extraits de mon journal de bord qui portaient sur la collecte de données liées au cours concerné. En me référant au journal de bord au début, ainsi que tout au long de l'analyse, j'ai pu garder conscience de mes biais, c'est-à-dire de ce qui pouvait m'avoir habitée durant la collecte de données et de ce qui pouvait influencer l'analyse des données. Je pouvais

également comprendre le caractère inhabituel de quelques notes d'observation en fonction de certaines situations particulières que j'avais rapportées dans mon journal de bord. En étant ainsi consciente de mes réflexions personnelles, de mes réactions et des difficultés rencontrées, j'ai cherché à minimiser l'influence que celles-ci pouvaient avoir sur mon regard d'analyste (Savoie-Zajc, 2000).

Une fois que le corpus de données traitant d'un même contexte de cours était ainsi rassemblé, j'ai fait plusieurs lectures préliminaires afin de me familiariser avec celui-ci. J'ai ensuite procédé à l'analyse des données pour chacun de ces cinq corpus respectifs à chaque cours étudié. Pour chacun de ceux-ci, j'ai travaillé au repérage des thèmes pertinents, c'est-à-dire de courtes expressions relevant ce dont il était question dans les extraits et informant sur la teneur des propos. Pour ce faire, je me suis appuyée sur la question proposée par Paillé et Mucchielli (2008, p. 170), à savoir : « Compte tenu du cadre de la recherche et des questions posées, de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé ? » L'analyse suivait donc une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004, p. 140) en ce que le cadre théorique a guidé le processus de l'analyse. Ainsi, j'ai examiné en quoi les extraits à analyser étaient liés ou non au concept d'expérience et à la théorie de l'activité constituant mon cadre théorique. Je me suis principalement servie des différentes composantes (Sujet, Outils, Objet, Communauté, Règles, Division du travail). J'ai alors fait une première classification en fonction d'une « déduction interprétative » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 247) en m'appuyant d'abord sur ces catégories empruntées à mon cadre théorique. De là, c'est en suivant une logique inductive que j'ai laissé émerger de nouveaux thèmes au sein de chaque catégorie afin de relever la teneur des propos des différents extraits (Savoie-Zajc, 2011). Par exemple, lorsque j'ai analysé le corpus de données lié au cours *Mime*, j'ai relevé plusieurs extraits de transcription référant à la composante Outils. Après ce premier classement, j'ai laissé émerger de nouveaux thèmes que pouvaient être l'entraînement physique, la technique du mime decrousien, l'utilisation de miroirs, l'utilisation d'environnements sonores, le travail anthropomorphique, le port de vêtements particuliers. L'inscription des différents thèmes soulevés s'est faite selon le mode d'inscription en inséré en fonction duquel j'ai fait appel à un code de couleurs de manière à introduire les thèmes à l'intérieur même du texte, soit au-dessus des passages

pertinents (Paillé et Mucchielli, 2008). Durant la démarche de thématisation, un travail systémique d'inventaire des thèmes m'a conduite à fusionner, subdiviser, regrouper et hiérarchiser les thèmes soulevés de manière à parvenir à la construction d'un arbre thématique qui présentera « sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus » (*Ibidem*, p. 182).

Une fois cette étape terminée concernant l'étude d'un même contexte de cours, j'ai analysé les données provenant des étudiants. J'ai rassemblé les sections de leurs entrevues individuelles, ainsi que des groupes de discussion qui concernaient le cours étudié. J'ai ensuite procédé de la même manière, c'est-à-dire que je me suis appuyée, dans un premier temps, sur mon cadre théorique afin de faire un premier classement des extraits analysés, puis, dans un deuxième temps, j'ai procédé par une logique inductive me permettant de repérer de nouveaux thèmes pertinents précisant davantage les extraits analysés. J'ai ensuite pu m'appuyer, de manière complémentaire, sur les perspectives des étudiants afin d'approfondir l'étude de chaque contexte de cours étudié.

Le processus d'analyse s'est ainsi appuyé sur une démarche de thématisation continue selon laquelle les « thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin » (*Ibidem*, p. 166). L'arbre thématique est

construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus. [...] La démarche en continue permet une analyse vraiment fine et riche du corpus ; par contre, elle est plus complexe à mener et exige plus de temps (*Ibidem*, p. 166).

J'ai donc répété cette démarche d'analyse pour chacun des cinq cours sur lesquels portent les cinq premiers chapitres de résultats.

Après avoir approfondi l'étude de ces cinq contextes de cours, j'ai mis ces derniers en relation au regard des différentes composantes d'un système d'activité (Sujet, Communauté, Outils, Règles, Division du travail, Objet). Ces mises en relation sont rapportées sous forme de tableaux dans le neuvième chapitre portant sur l'interprétation et la discussion de l'ensemble des résultats de recherche. Cette dernière étape m'a permis de relever les liens, les divergences et les nuances entre les différents thèmes ayant émergé par rapport à chaque

cours étudié. Ultiment, ces mises en relation m'ont conduite à dégager une Finalité commune à l'ensemble des cours en ce qui concerne le travail du corps.

3.7 Les critères de rigueur de la recherche

Le paradigme interprétatif transforme les critères de validité scientifique prônés par les paradigmes positiviste et postpositiviste en critères méthodologiques. On parlera donc de « crédibilité en remplacement du critère de la validité interne, transférabilité en remplacement du critère de validité externe, fiabilité plutôt que fidélité, confirmation plutôt qu'objectivité » (Savoie-Zajc, 2000, p. 190). Depuis quelques années, se sont ajoutés à ces critères méthodologiques des critères relationnels. Ceux-ci tiennent compte de la « dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste » (Savoie-Zajc, 2000) propre à la recherche qualitative interprétative et à l'établissement de rapports de proximité chercheure-participants. En y prêtant une attention particulière, non seulement je travaille à prendre en considération ma subjectivité et à minimiser les biais pouvant y être liés – notamment par l'utilisation d'un journal de bord (Brice Heath et Street, 2008), mais je m'appuie aussi sur les critères d'équilibre, ainsi que d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique. En me référant à ces critères de rigueur que sont les critères méthodologiques et relationnels, je suis alors en mesure de « juger du bien-fondé [de la] recherche quant à sa capacité à rendre compte d'un phénomène, à le décrire, à le comprendre » (Gohier, 2004, p. 6). Le tableau de l'annexe XVI résume l'ensemble des critères méthodologiques et relationnels présentés dans les prochains paragraphes, ainsi que les moyens que j'ai utilisés pour les soutenir.

3.7.1 Critères méthodologiques

Les critères méthodologiques font référence aux critères de crédibilité du chercheur et des données, de fiabilité, de confirmation et de transférabilité. Les prochains paragraphes détaillent ces derniers, ainsi que les différents moyens sur lesquels je me suis appuyée pour les soutenir.

3.7.1.1 *La crédibilité du chercheur et des données*

Dans un premier temps, le critère de la crédibilité fait référence à la cohérence entre la description fournie par la recherche et ce qui est réellement vécu par les acteurs ; au « caractère plausible du sens donné au phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2000, p. 190) ; à « la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation » (Laperrière, 1997, p. 377). Ce critère peut tantôt être lié à la crédibilité du chercheur et tantôt à la crédibilité des données.

En ce qui concerne la crédibilité du chercheur, c'est mon expérience personnelle antérieure qui justifie une telle crédibilité. En fait, bien que Deslauriers (1991, p. 40) encourage particulièrement tout chercheur à « choisir des domaines avec lesquels il n'est pas familier et qu'il peut aborder avec une certaine naïveté », il souligne l'avantage que « le fait de partager une certaine culture permettrait de mieux la comprendre et de la décrire plus justement, précisément parce qu'on la connaît » (*Ibidem*). Pour ma part, cette connaissance que je possède du milieu, en fonction de mon expérience antérieure, tient lieu de « sensibilité expérientielle, où c'est l'expérience subjective, personnelle, intime et professionnelle du chercheur qui est mise à profit » tout au long de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 168). Cette sensibilité expérientielle qui me caractérise en fonction de ma connaissance de ce contexte m'est particulièrement utile sur le plan de la pertinence des questions de recherche, de la négociation de mon entrée sur le terrain et de ma présence dans ce milieu relativement clos. Elle nourrit aussi la collecte et l'analyse des données où mon expérience personnelle aiguise mon regard de chercheuse dans ce contexte, ainsi que ma capacité à accorder du sens et une valeur descriptive aux données recueillies. Si ma posture de recherche m'amène à créer un rapport de proximité chercheuse-participants, ce rapport est d'autant plus singulier en ce que je m'intègre dans l'établissement où j'ai moi-même étudié, et certains des professeurs participants m'ont d'ailleurs déjà enseigné lors de ma formation théâtrale. Mon engagement – tant vis-à-vis du contexte formation qu'auprès des participants – doit donc faire l'objet d'une attention et d'une analyse particulières (De Lavergne, 2007). Si mon expérience personnelle nourrit ainsi cette crédibilité du chercheur, une attention particulière devait

toutefois être portée à l'influence de celle-ci sur la collecte et l'analyse des données et la manière dont ces biais étaient traités afin d'assurer la crédibilité des données.

En ce qui a trait à la crédibilité des données, j'ai appuyé la collecte de données sur mon engagement prolongé dans le milieu étudié, de même que sur des observations répétées dans chacun des cours que je pouvais intégrer aux fins d'observation participante. J'ai ainsi fait 94 heures d'observation réparties en 29 séances pour ce qui est de quatre des cinq cours dont j'ai approfondi l'étude et dont les professeurs concernés avaient accepté de m'accueillir en salle de classe. J'ai aussi été de passage dans le cadre de deux autres cours dont les professeurs m'avaient invitée en salle de classe (29 heures réparties en dix séances), ainsi que dans l'entraînement physique offert aux étudiants de première année du programme (sept heures réparties en sept séances).

Si l'étude a pour principaux participants les cinq professeurs offrant les cinq cours dont j'ai approfondi l'étude, la participation de plusieurs autres personnes aux différents statuts (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs, étudiants) a donné lieu à une triangulation des sources et m'a aussi permis de veiller à la crédibilité des données. Il en va de même avec la triangulation des méthodes en ce que l'utilisation de nombreuses stratégies de collecte de données a à la fois enrichi les données collectées et veillé à leur crédibilité : « L'entrevue, l'observation et l'utilisation de matériel écrit constituent des modes complémentaires de collecte de données. L'un fait ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder » (Savoie-Zajc, 2000, p. 187). À cet effet, si l'étude de cas se veut une étude en profondeur (Berg, 2001 ; Bromley, 1986 ; Creswell, 2007, Gagnon, 2005 ; Hamel, 1997 ; Hammersley, 1992 ; Merriam, 1988 ; Roy, 2009 ; Stake, 2008), le terme « profondeur » lui-même signifie, selon Hamel (1997, p.103), « le feu croisé des angles en vertu desquels est envisagé le cas ». Or, la triangulation est considérée comme étant la stratégie la plus efficace pour supporter la crédibilité des données d'une étude de cas (Merriam, 1988) et constitue « la marque par laquelle elle [l'étude de cas] se reconnaît d'emblée » (Hamel, 1997, p. 103). La triangulation des sources et des méthodes assure ainsi la crédibilité des données de ma recherche tout en me permettant de donner au cas tout son relief en croisant les angles d'étude et d'analyse (Roy, 2009).

Durant la transcription des données, je me suis aussi appuyée sur la validation écologique. J'ai partagé l'ensemble des transcriptions d'entrevues et d'observations aux participants concernés aux fins de révision, à l'exception de celles des groupes de discussion. Le directeur, les professeurs et les étudiants ont ainsi reçu par courriel un document sécurisé comprenant ces transcriptions qui les concernaient. Ils étaient invités à les lire et à apporter des modifications (ajouts, retraits, corrections) au besoin afin d'en assurer la précision. Chaque groupe de discussion auprès des étudiants ayant regroupé quatre à sept participants, il n'était pas possible de renvoyer à chacun d'entre eux les transcriptions de leurs propos respectifs. Pour cette raison, il avait été précisé avant leur participation que les transcriptions des groupes de discussion n'allaient pas leur être partagées aux fins de révision. Pendant l'analyse des données, j'ai moi-même revisité certaines données déjà analysées à différents moments, ce qui m'a permis de juger de la justesse de l'analyse en fonction d'un accord intrajuge (Martineau, 2005). Le journal de bord m'a aussi aidée à être davantage consciente de mes propres représentations, positions et attentes, ainsi que de leur influence possible que j'ai cherché à minimiser. Finalement, les descriptions riches et détaillées supportent également la crédibilité des données en m'armant contre le problème de la sélectivité des perceptions du chercheur (Cohen, Manion et Morrison, 2011 ; Laperrière, 2009).

3.7.1.2 *La fiabilité*

Pour ce qui est du critère de fiabilité, celui-ci concerne la cohérence entre les résultats de recherche et le déroulement de l'ensemble de l'étude (Savoie-Zajc, 2000). Si le journal de bord me permet de retracer l'évolution des questions de recherche, de la collecte et de l'analyse des données, l'affichage de ma réflexivité conduit à une transparence dans mes démarches en expliquant entre autres l'influence que peuvent avoir ma posture épistémologique et mon expérience personnelle tant sur le plan de la collecte que de l'analyse des données (Brice Heath et Street, 2008). Par ailleurs, la vérification externe de ma superviseuse de thèse fait également en sorte d'assurer la cohérence entre mes résultats de recherche et l'ensemble de son déroulement.

3.7.1.3 *La confirmation*

Le critère de confirmation souligne l'importance de la clarté et de la rigueur de la recherche, d'un « processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 192). Ces dernières sont assurées par la validation écologique, c'est-à-dire le retour aux participants, la justification des stratégies de collecte de données, ainsi que la vérification externe par une autre chercheuse qu'est ma superviseuse de thèse.

3.7.1.4 *La transférabilité*

La transférabilité consiste en la possibilité d'adaptation et d'application des résultats de recherche à un autre contexte (Gohier, 2004 ; Savoie-Zajc, 2000). Selon Bechhofer et Paterson (2000), dans la mesure où une étude de cas éclaire ou développe la connaissance théorique, cette dernière peut alors être considérée comme étant « représentative ». Si la singularité des cas étudiés et l'impossibilité d'en contrôler les différentes variables empêchent toute généralisation sur le plan statistique, ce type d'étude permet toutefois une transférabilité des inférences analytiques (Savoie-Zajc, 2000), aussi appelée généralisation analytique (Bechhofer et Paterson, 2000), représentativité théorique (Hamel, 1997) ou généralisation en contexte (Dionne, 2003). Ce critère est à la fois supporté par les descriptions riches et détaillées que j'ai réalisées sur le contexte et au sujet des participants, sur des approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement, ainsi que par mon journal de bord qui permet d'enrichir la description de la dynamique du terrain et de fournir « aux données un contexte psychologique et pas uniquement contextuel » (Savoie-Zajc, 2000, p. 196). Le lecteur de cette recherche est alors mieux en mesure de faire des liens qu'il jugera pertinents en fonction de son propre contexte.

3.7.2 Les critères relationnels

En ce qui concerne les critères relationnels, qu'il s'agisse de celui de l'équilibre ou des différents types d'authenticité décrits ci-dessous, ceux-ci insistent sur le rôle actif du participant dans la coconstruction de sens visée par la recherche. Les prochains paragraphes abordent ces derniers, ainsi que les moyens utilisés pour les soutenir.

3.7.2.1 *Le critère d'équilibre*

Le critère d'équilibre souligne l'importance de respecter les différentes voix des participants et de ne pas avantager certaines d'entre elles aux dépens d'autres. Il va sans dire qu'au début de la présentation des participants, j'ai pris soin de préciser les participants-cibles que sont les cinq professeurs ayant offert les cinq cours dont j'ai approfondi l'étude. La recherche vise donc principalement à faire valoir leur voix permettant de mieux comprendre la formation offerte dans le cadre de leurs cours respectifs. J'ai ensuite orchestré les voix des autres participants aux différents statuts (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs et étudiants) de manière à approfondir la compréhension de la formation en travail du corps dans ce programme et dans les différents contextes de cours étudiés. Le fait d'accorder une importance particulière aux voix des cinq participants principaux et d'ensuite orchestrer celles des autres participants ne résulte donc pas d'un manque de considération de ce critère, mais d'une volonté de parvenir à la plus riche compréhension possible de la formation en travail du corps étudiée dans le cadre de cette recherche.

Pour m'assurer de la meilleure orchestration possible des voix, ainsi que le respect de ces dernières, je me suis appuyée sur la triangulation des méthodes (en utilisant diverses stratégies de collecte de données) et des sources (en conviant plusieurs personnes aux différents statuts à participer à la recherche). J'ai ainsi pu avoir « un regard compréhensif (au sens d'englobant) en rendant compte des différents points de vue des sujets et des valeurs qui leur sont sous-jacentes » (Gohier, 2004, p. 7). Les descriptions riches et détaillées visées par la recherche m'aident aussi à contrer le problème de la sélectivité des perceptions dans le cadre des cinq cours sur lesquels est axée l'étude de la formation en travail du corps (Cohen,

Manion et Morrison, 2011 ; Laperrière, 2009), alors que la validation écologique amène les participants à réviser et à rectifier au besoin les données collectées qui les concernent de manière à ce que leurs voix respectives soient reflétées le plus justement possible.

3.7.2.2 *Les critères d'authenticité*

Le critère d'authenticité, quant à lui, correspond au « souci, de la part du chercheur, de favoriser des apprentissages chez les participants et d'induire une prise de conscience, voire un désir d'action chez ceux-ci » (Gohier, 2004, p. 7). On parlera d'authenticité ontologique lorsque les participants peuvent apprendre davantage sur le phénomène étudié et d'authenticité éducative lorsqu'ils peuvent parvenir à une meilleure compréhension de leurs propres représentations, de celles des autres, ainsi qu'être en mesure de les comparer. On fera ensuite allusion au critère d'authenticité catalytique en ce que la recherche peut stimuler leur désir d'agir dans leur réalité et d'authenticité tactique lorsque la recherche permet de les outiller en ce sens, par exemple, par le biais d'outils conceptuels (*Ibidem* ; Savoie-Zajc, 2000).

Dans un premier temps, les descriptions riches et détaillées soutiennent l'authenticité ontologique. Celles-ci peuvent élargir la connaissance des participants en leur fournissant de nouvelles informations tant sur leur propre contexte que sur le phénomène étudié. Je considère aussi ce critère relationnel par la validation écologique en ce que le retour (verbal ou écrit) sur les données recueillies peut susciter de nouvelles prises de conscience pour ces derniers. Dans le même ordre d'idées, plusieurs participants (tant des formateurs que des étudiants) ont souligné à la fin des entrevues et des groupes de discussion que ces différents échanges et discussions chercheure-participants les amenaient parfois à prendre conscience de certaines de leurs actions, à réfléchir sur certaines situations, à faire des réalisations qu'ils n'auraient pas été amenés à faire autrement, voire à se questionner sur certains changements possibles pour les cours des sessions à venir.

Dans un deuxième temps, ma recherche tient compte du critère de l'authenticité éducative, notamment par les descriptions riches et détaillées et la validation écologique. La triangulation des sources, en amenant à considérer les expériences relatives à différentes

personnes de statuts et de cohortes différentes, permet aussi une vue d'ensemble sur les expériences vécues par les différents membres de l'établissement. Les différentes données recueillies, riches, détaillées et reflétant les différents points de vue des participants, sont également susceptibles de stimuler le désir d'agir des membres du corps professoral et de la direction afin d'optimiser les expériences vécues par les étudiants. Dans le même sens, les descriptions riches et détaillées, ainsi que le dialogue chercheur-participants établi en lien avec la validation écologique peuvent outiller les professeurs et la direction à agir dans leur réalité en leur fournissant des données sur lesquelles ils pourront fonder des modifications dans leurs pratiques afin d'enrichir la formation offerte en travail corporel.

À ces critères méthodologiques et relationnels s'ajoutent enfin les critères éthiques (respect, dignité, discussion des conflits d'intérêts, transparence dans l'usage des ressources) qui ont guidé mes attitudes dans mes nombreux rapports avec les participants. Ce faisant, ceux-ci ont assuré la qualité des échanges, ainsi que de la recherche elle-même (Gohier, 2004). C'est ainsi que les critères de rigueur que sont les critères méthodologiques et relationnels ont orienté mes actions tout au long de la recherche, alors que les critères éthiques ont plus naturellement nourri la qualité des relations et des échanges tenus auprès de chaque participant.

3.8 Résumé du chapitre

D'entrée de jeu, ce chapitre a dressé les grandes lignes du paradigme interprétatif dans lequel s'inscrit ma recherche. Ma posture s'appuyant sur les fondements philosophiques de l'idéalisme, du relativisme et du nominalisme, je reconnais que la réalité est sujette à de multiples interprétations, que toute connaissance est contextualisée et que les acteurs sont les auteurs de la réalité sociale et participent à la coconstruction des connaissances. Prenant la forme d'une étude de cas multiples, cette recherche a porté sur cinq contextes de cours du programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre, à savoir un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement. Elle avait donc pour participants-cibles les cinq professeurs ayant offert ces cinq cours dont j'ai approfondi l'étude. Elle s'appuyait également sur la participation de 23 autres personnes aux différents statuts dans ce

contexte de formation d'acteur (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs et étudiants). La collecte de données, échelonnée sur l'ensemble de l'année scolaire 2013-2014, avait pour stratégies l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur, des formateurs et des étudiants, l'observation participante en salle de classe, le groupe de discussion auprès des étudiants, la tenue d'un journal de bord, ainsi que l'usage de matériel écrit divers. C'est à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo que j'ai procédé à une analyse thématique du matériau à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162), et ce, en fonction des différents contextes de cours approfondis. Finalement, ce chapitre a traité des différents critères de rigueur que sont les critères méthodologiques, relationnels et éthiques. Il a défini ceux-ci et a expliqué les moyens qui ont été utilisés pour les soutenir.

CHAPITRE IV
L'ÉTUDE DU COURS *VOIX ET INTERPRÉTATION I*
OU
LE TRAVAIL DU CORPS EN TANT QU'INSTRUMENT VOCAL

En visant à répondre à la question de recherche « En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur ? », cette étude conduit à six chapitres de résultats. Ce premier d'entre eux traite de ce type de formation au sein d'un cours de voix. Rappelons que le programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre proposait un cheminement de quatre cours de voix échelonnés sur les quatre premières sessions. Durant la première année, les étudiants suivaient les cours *Techniques vocales* et *Lecture et interprétation*, tous deux offerts par Marie-Claude Lefebvre, spécialiste en voix et en diction. Le cours de la session d'automne (le premier) visait à donner des bases en pose de voix et en diction, alors que le cours de la session d'hiver (le second) était davantage orienté vers le travail de diction et de lecture de textes. En deuxième année de formation, les étudiants suivaient les cours *Voix et interprétation I* et *Voix et interprétation II* alors offerts par Pascal Belleau. Le cours de la session d'automne (le troisième) était davantage orienté sur le jeu théâtral et proposait d'intégrer le travail vocal au travail d'interprétation, alors que celui de la session d'hiver (le quatrième) initiait les étudiants à la radiophonie. Ce dernier cours renouvelait l'intérêt des étudiants grâce à l'utilisation du microphone, « un nouveau médium qu'ils ne connaissent pas » encore (Pascal Belleau, entrevue). Ce chapitre porte précisément sur le troisième cours de voix de ce programme, *Voix et interprétation I*, qui est reconnu tant par le professeur que par les étudiants pour être très exigeant physiquement. Afin de mieux comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans ce contexte de cours, je traite d'abord des expériences de formation auxquelles elle donne lieu, puis de la manière dont elle est conçue et offerte au regard de la théorie de l'activité.

Lors de la collecte de données relative à l'étude de ce contexte de cours, j'ai tenu six séances d'observation en salle de classe réparties durant les mois d'octobre, de novembre et de décembre 2013, pour un total de 22 heures d'observation. Si j'avais d'abord prévu mener trois entrevues auprès du professeur, soit une avant, une pendant et une après l'observation, une seule entrevue a eu lieu, à sa demande, après l'observation. Celle-ci a duré près de trois

heures, ce qui nous a permis d'aborder les thématiques relatives aux trois schémas d'entrevue initialement prévus (annexes III, IVa et IVb). J'ai également conduit un groupe de discussion à la fin de la session d'automne où s'est déroulé le cours auprès de six des vingt étudiants l'ayant suivi, ce qui m'a permis de considérer, de manière complémentaire, des perspectives d'étudiants quant aux expériences de formation vécues dans ce contexte. Enfin, je me suis aussi appuyée sur des données provenant d'une entrevue individuelle réalisée auprès de l'assistant d'enseignement, ainsi que d'une autre, auprès de Marie-Claude Lefebvre. L'entrevue auprès de cette autre professeure a principalement porté sur les cours *Techniques vocales* et *Lecture et interprétation* qu'elle a offerts aux étudiants de première année de formation. La prise en compte de sa perspective a aidé à comprendre le travail du corps lié au travail vocal que les étudiants avaient fait en première année avant d'amorcer le troisième cours de voix dont j'ai approfondi l'étude.

Dans le cadre de ce chapitre, je décris brièvement le contexte de ce troisième cours de voix, ainsi que le bagage expérientiel des étudiants au moment de l'amorcer. Je présente ensuite l'expertise de Pascal Belleau qui l'enseigne, ainsi que la collaboration d'un assistant d'enseignement auprès de lui. Puis, je traite de différentes expériences de formation liées à ce cours, et ce, à différents moments de la session. Je donne des exemples de la manière dont Pascal Belleau ancre le travail vocal dans le travail du corps, s'assure d'un respect de soi et des autres au regard de ce type de travail et insiste sur l'importance de veiller à l'établissement d'un sentiment de confiance au sein du groupe. Par la suite, je discute des résultats au regard de la théorie de l'activité. Ce faisant, j'aborde l'étude des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation, ainsi que les différents éclairages qu'elle permet de faire sur ce type de formation.

4.1 La formation en travail vocal précédant le cours *Voix et interprétation I*

D'entrée de jeu, il est à noter que le travail du corps lié au travail vocal est particulier. Celui-ci ne réfère pas à des actions locomotrices (des déplacements), des mouvements acrobatiques ou encore esthétiques. Il constitue surtout un travail à l'intérieur du corps que chacun peut ressentir, mais qui est peu – voire qui n'est pas – visible de l'extérieur. Le corps

étant l'instrument qui produit la voix, le travail vocal est toutefois indissociable du travail corporel. Durant les deux cours de voix de la première année de formation, les étudiants apprenaient d'ailleurs à

bien accorder leur instrument vocal. On ne peut pas se mettre à hurler de tous ses poumons si on ne commence pas par la base du corps [...] Il y a toute une organisation du juste tonus qui doit être trouvée pour que le corps puisse être mobile, souple et que l'instrument puisse vibrer, résonner et être entendu (Marie-Claude Lefebvre, entrevue).

Pendant ces premiers cours au sein du programme, les étudiants prenaient conscience de leurs appareils respiratoire et phonatoire. Ils se familiarisaient notamment avec les fonctions de la cavité buccale et de la cavité nasale, du larynx, du pharynx, de la trachée, des bronches, des poumons, de la cage thoracique, du diaphragme et des muscles abdominaux. Ils étaient sensibilisés à l'importance d'avoir « une juste posture et un juste tonus [...] ». Donc, être le plus droit possible sans être raide ; être dans le meilleur tonus possible sans être tendu » (*Ibidem*). Ils apprenaient à être à l'écoute de leur corps et à minimiser leurs tensions inutiles pouvant venir entraver le travail vocal. Enfin, ils s'approprièrent une vaste gamme d'exercices les outillant au regard de celui-ci.

De manière générale, les étudiants amorçaient ce type de formation avec des bagages expérimentiels très différents les uns des autres. Quelques-uns pouvaient déjà avoir suivi plusieurs cours de voix avant de commencer la formation de l'acteur alors que d'autres pouvaient n'avoir encore jamais effleuré le sujet. De surcroît, les étudiants commençaient leur formation avec différentes particularités ou conditions physiques (ex. : cyphose, lordose) qui pouvaient influencer leur travail vocal. La plupart d'entre eux « avaient souvent beaucoup de tensions et à travers ce lot de tensions, ils pouvaient être soit sur-tonifiés à cause de certaines activités particulières ou sous-tonifiés à cause d'un manque d'activités particulières » (*Ibidem*), ce qui leur créait des besoins spécifiques quand venait le temps de travailler la voix. Le travail vocal donnait donc lieu à des apprentissages très personnels pour les étudiants qui devaient travailler avec l'instrument qu'est leur propre corps. En ce sens, les deux premiers cours de voix offerts par Marie-Claude Lefebvre permettaient à chaque étudiant de devenir l'expert de leur corps : leur instrument vocal. C'est en développant une meilleure

compréhension de celui-ci et de son fonctionnement qu'il pouvait ensuite apprendre à l'utiliser au meilleur de ses capacités en plus de maximiser ces dernières. Parce qu'il était nécessaire pour chaque étudiant de travailler avec ses propres caractéristiques physiques, ses tensions corporelles ou ses conditions particulières dans le cadre de ce cours, il va de soi que tous les étudiants ne pouvaient terminer le cours « dans le même moule physique et avec la même façon de bouger » (*Ibidem*). Dans cette ligne de pensées, Marie-Claude Lefebvre les invitait à ne pas viser une norme absolue en pose de voix, mais plutôt à travailler pour parvenir à leur meilleur selon leurs possibilités en fonction de leur corps et de leurs conditions physiques respectives. Les étudiants terminaient donc leur première année de formation avec un bagage commun lié au travail vocal sans pour autant avoir atteint le même niveau de maîtrise de leur instrument vocal. C'est dans ce contexte qu'ils amorçaient le cours *Voix et interprétation I* offert par Pascal Belleau qui s'attendait à ce que les étudiants mettent en application, dès le début du cours, leurs différents apprentissages liés au travail vocal.

4.2 Le cours *Voix et interprétation I*

Contrairement aux deux cours de voix précédents, ce troisième cours de voix proposait une « intégration du jeu dans l'apprentissage des techniques élocutoires » (Pascal Belleau, entrevue). Si les étudiants y poursuivaient le travail de diction et de pose de voix, ce cours était axé sur « le jeu, le dialogue, le rythme, l'enchaînement, l'écoute, le contact avec l'autre » (*Ibidem*). « Parce que la voix, c'est corporel » (*Ibidem*), tous les cours de la session étaient amorcés par un échauffement physique et vocal d'une heure (de 7 h 30 à 8 h 30). Les étudiants étaient responsables, à tour de rôle, de créer un échauffement physique de trente minutes et de l'offrir au reste de la classe. Après celui-ci, Pascal Belleau dirigeait un échauffement vocal d'une trentaine de minutes. Par la suite, le cours était conçu de manière à ce que la séance hebdomadaire du jeudi soit principalement réservée au travail de diction, de pose de voix et de projection, alors que celle du lundi permettait l'intégration de ce travail vocal au travail d'interprétation. Pascal Belleau proposait d'y travailler deux scènes : une durant la première moitié de la session, puis une seconde durant la seconde moitié. Ces scènes

ne faisaient pas l'objet d'une présentation publique : elles étaient uniquement présentées devant les autres membres de la classe.

4.3 L'expertise de Pascal Belleau

Au moment où s'est déroulée la collecte de données, Pascal Belleau en était à sa vingt-huitième année d'expérience en enseignement au sein de l'École supérieure de théâtre. Après avoir suivi la formation de l'acteur offerte au Conservatoire d'art dramatique de Montréal, il a fait une maîtrise en théâtre à l'Université du Québec à Montréal à la fin des années 1980. Peu avant la fin de sa maîtrise, il a travaillé comme assistant d'enseignement à l'École supérieure de théâtre avant d'être invité à y offrir des cours en interprétation et en voix. À la fin de ses études de maîtrise, il a aussi travaillé pendant près d'une dizaine d'années auprès de madame Huguette Hugué, spécialiste et professeure de diction, dont l'enseignement et la collaboration ont grandement marqué son parcours. Il a également été engagé comme professeur au Cégep de Saint-Laurent et, parallèlement, a poursuivi une carrière professionnelle en théâtre. S'il a décidé, en 1996, de se consacrer à l'enseignement, il a toujours considéré être un acteur qui enseigne : « Je ne suis pas un professeur de théâtre. Quand je parle de leur métier, du futur métier d'acteur, je dis "notre métier". Je me suis toujours considéré comme un acteur qui enseigne » (Pascal Belleau, entrevue).

Chargé de cours depuis 1985 à l'École supérieure de théâtre, il a travaillé, conjointement à la direction de l'École, à la conception et à la mise en place du cheminement progressif des quatre cours de voix respectifs aux quatre premières sessions du programme de formation de l'acteur : « Comme j'ai été le premier à créer ces cours-là et que je les donne depuis 28 ans [du moins pour ce qui est des deux cours de voix en deuxième année de programme], ce sont des cours que moi, j'aurais rêvé avoir » (*Ibidem*).

4.3.1 Une approche selon laquelle « tout part du corps »

Selon Pascal Belleau, « il n'y a aucune dichotomie entre la voix, l'émotion et le corps » (Pascal Belleau, entrevue). Si, durant sa propre formation, le travail vocal, le travail d'interprétation et le travail corporel étaient constamment dissociés, ce professeur visait pour

sa part à « créer une fusion » (*Ibidem*) entre ces différents types de travail. Dans le cadre du cours *Voix et interprétation I*, il proposait une approche selon laquelle « tout part du corps » (*Ibidem*). Ce cours ancrant le travail vocal et d'interprétation dans le travail du corps. Il conduisait les étudiants à rester en état de contrôle vocal et physique tout en jouant des personnages dont le travail d'interprétation nécessitait un grand investissement physique et émotionnel. Ce type de travail était lié au tonus musculaire. Il faisait en sorte que ni les émotions ni les mouvements ou les positions physiques inhabituelles de l'acteur en situation de jeu ne nuisent à sa voix. Pour y parvenir, les étudiants devaient développer une conscience aiguë de leur corps en tant qu'instrument.

Avec moi, les étudiants travaillent musculairement. Je développe la conscience du corps. C'est que le corps doit être un instrument que l'acteur contrôle complètement. [...] Ils [les étudiants] vont comprendre corporellement comment maintenir le diaphragme sans être en tension dans tout le reste du corps. Tout ce qu'ils ont travaillé en première année sur la détente en est la base. Après, ils vont devenir capables de cibler ce qu'il y a à travailler musculairement au niveau de l'ouverture et du maintien thoracique sans être obligés d'être en état de tension (*Ibidem*).

Dans le cadre de ce cours, les étudiants poursuivaient donc le travail vocal amorcé en première année et approfondissaient ce dernier. En devenant encore plus conscients de leur corps, de leurs tensions corporelles, de leur état de contrôle vocal et musculaire, ils devenaient davantage capables de solliciter uniquement les muscles nécessaires pour parvenir à l'action voulue. Ce faisant, les tensions et les blocages corporels inutiles étaient volontairement minimisés et l'utilisation de leur appareil vocal s'en trouvait optimisée.

4.4 La collaboration d'un assistant d'enseignement

À l'instar des professeurs des autres cours de voix et de mouvement (à l'exception du cours *Danse pour acteurs*), Pascal Belleau bénéficiait de la collaboration d'un assistant d'enseignement : « Comme je leur dis toujours, je n'ai pas quatre mains. Donc, d'avoir deux mains de plus pour vérifier la respiration théâtrale, ça va plus vite. Et pour ceux qui comprennent moins vite corporellement, il est là pour les aider » (Pascal Belleau, entrevue). Présent à toutes les séances du cours, l'assistant d'enseignement aidait les étudiants à

cheminer plus efficacement durant les exercices liés au travail vocal, ainsi qu'au travail d'interprétation en leur offrant des rétroactions individualisées et un accompagnement supplémentaire au besoin.

Pour Pascal Belleau, le choix d'un assistant d'enseignement dépendait de plusieurs facteurs. Premièrement, il doit être considéré, à ses yeux, comme l'un des « meilleurs, si ce n'est pas le meilleur. C'est-à-dire qu'il a compris toutes les techniques élocutoires et qu'il sait aussi jouer. Deuxièmement, il doit être généreux. Troisièmement, il doit savoir, lui aussi, s'amuser. Quatrièmement, il doit être quelqu'un qui veut avoir de l'expérience » (*Ibidem*). Pascal Belleau considérait l'assistant d'enseignement comme un stagiaire rémunéré. Au-delà de l'assister dans ses tâches d'enseignement, celui-ci pouvait profiter de ce contact privilégié avec lui pour perfectionner sa propre formation. Particulièrement en ce qui concerne le travail de la phonétique et de la diction, il pouvait demander, en dehors des heures du cours, une aide spécifique au professeur qui se faisait un plaisir de lui offrir. Sous cet angle, il s'agissait à la fois d'une expérience d'assistantat d'enseignement rémunéré, de même que d'une occasion d'aiguiser sa propre formation auprès de Pascal Belleau.

4.5 Deux premiers exercices annonceurs du travail vocal et d'interprétation

Avant même de commencer le cours *Voix et interprétation I*, plusieurs étudiants avaient déjà eu Pascal Belleau en tant que professeur lors de leurs études préuniversitaires au Cégep de Saint-Laurent. Les autres étudiants en avaient entendu parler par leurs collègues et avaient donc déjà une idée de ses exigences en matière de rigueur au travail :

Le plaisir dans la rigueur ! C'est vraiment la phrase qui me définit le plus. [...] Ils me connaissent de réputation. Donc, ils savent que je demande des choses et que tu ne niaisas pas avec moi. C'est aussi simple que ça. Ils arrivent, de par les étudiants des cohortes précédentes, préparés pour ma méthode et ma rigueur, aussi. [...] Je suis quelqu'un de très généreux. Je donne beaucoup. Mais en contrepartie, je le dis dès le premier cours, je demande beaucoup (Pascal Belleau, entrevue).

Pour sa part, Pascal Belleau tenait à ne pas se faire d'idées préconçues au sujet de ses futurs étudiants. Bien qu'il eût la possibilité d'assister à l'atelier public, ainsi qu'à d'autres présentations de fin de première année des étudiants, il a préféré ne pas les rencontrer avant sa

première séance de cours. Pendant celle-ci, il a proposé deux exercices individuels lui permettant de rapidement situer leurs forces et leurs faiblesses respectives.

Dans un premier temps, Pascal Belleau a remis un extrait de texte à chaque étudiant qui devait en faire une mise en lecture au cours suivant. Cet exercice permettait au professeur de noter leurs différentes lacunes

au niveau de la phonétique, du rythme, de l'élocution théâtrale, de la projection, de la résonance, de l'ancrage, des maniérismes, etc. Donc, c'est très technique. À la fin de ce cours-là, je leur donne le papier [annoté]. L'exercice ne compte pas au niveau de l'évaluation, mais ils savent alors ce que moi, je veux (*Ibidem*).

Cette première expérience de présentation était aussi l'occasion pour chaque étudiant de réaliser les éléments sur lesquels il allait particulièrement devoir se concentrer dans le cadre de ce cours. Dans un deuxième temps, les étudiants devaient mettre en scène et interpréter un extrait du poème *Jacques Dulume* de Claude Gauvreau. Il s'agit d'un poème au langage exploré inventé par l'auteur : dépourvu de syntaxe et de vocabulaire, « ce n'est que la beauté des syllabes mises ensemble par Gauvreau qui produit une musicalité » (*Ibidem*) et une charge émotionnelle que les étudiants devaient mettre en scène.

Ils doivent s'inspirer de ce que disent les syllabes. Dans *Kalumass bossi*, il y a du "s" là-dedans. Ce n'est pas la même chose que *Buchic kalimullac bulik* qui sont des syllabes occlusives. Déjà, on peut faire des parallèles pratiques par rapport à ce qu'ils ont appris au niveau des syllabes constrictives [f, s, ʃ, v, z, ʒ, l, ʀ] et occlusives [p, t, k, b, d, g, m, n, ŋ]. Je ne le veux pas du point de vue technique. Je le veux du point de vue de ce qu'ils ressentent. Ils doivent le mettre en espace physiquement et utiliser toute la scène. Ils doivent corporellement essayer d'être intéressants. Ils doivent être généreux. Ils doivent donner tout ce qu'ils peuvent (*Ibidem*).

Chaque étudiant pouvait interpréter ce texte à sa manière en racontant physiquement (par la mise en scène et les mouvements) et vocalement (par les différentes intensités de projection et les ruptures vocaliques et rythmiques) « une histoire sur un texte qui n'en a pas » (*Ibidem*). Cet exercice incitait les étudiants à faire des choix précis afin de mettre en scène leur « univers intérieur » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année) et d'apprécier « la créativité de chaque personne » (*Ibidem*). Il conduisait également les étudiants à réaliser l'investissement vocal, émotionnel et physique qui allait être

exigé tout au long de la session.

C'était vraiment un exercice annonciateur de la démarche dans laquelle on allait s'embarquer pendant toute la session (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

C'est exigeant. C'est de l'implication à 150 % en permanence à tous les niveaux. Pascal Belleau ne permet jamais d'être en dessous de 150 % (autre étudiante, *Ibidem*).

En ce sens, ces deux premiers exercices de la session ont permis à Pascal Belleau d'aller à la rencontre des étudiants, ainsi que de constater leurs forces et leurs lacunes respectives. À leur tour, les étudiants ont pris conscience de ces dernières grâce aux rétroactions écrites du professeur en plus de réaliser l'ampleur du travail vocal, émotionnel et corporel qui les attendait.

4.6 Travailler la diction, la pose de voix et la projection

Durant le cours hebdomadaire du jeudi réservé au travail de diction, de pose de voix et de projection, les étudiants se rassemblaient d'abord dans un studio de répétition aux fins de l'échauffement physique et vocal. Après celui-ci, ils se déplaçaient vers un laboratoire d'enregistrement. Dans ce local comprenant plusieurs postes de travail permettant d'enregistrer sa voix et de s'écouter, ils travaillaient individuellement leur diction. Durant ce type de travail, les étudiants veillaient à être à l'écoute de leur corps, de leur tonus musculaire et de leurs tensions à minimiser : « Si tu as une tension dans le corps, ton articulation risque d'être plus maniérée ; si tu n'as pas de tonus et que tu es mou, tu risques d'avoir une diction qui est molle » (Pascal Belleau, entrevue). En deuxième partie du cours, les étudiants se dirigeaient vers un théâtre du pavillon universitaire où le travail de diction était jumelé à celui de pose de voix et de projection. Au fil des séances, ils occupaient ainsi deux théâtres en alternance et, exceptionnellement, un troisième lors d'une séance de la session où s'est tenue la collecte de données.

4.6.1 Ancrer le travail vocal dans le travail du corps

Durant le travail vocal, le professeur proposait une vaste gamme d'exercices, pour la plupart physiques, afin d'outiller les étudiants au regard du travail du corps. Ces exercices ciblaient surtout la détente, la posture adéquate, la respiration, la projection et la musculation. Certains exercices étaient plus techniques alors que d'autres s'appuyaient sur la visualisation.

Ce sont surtout des exercices qui vont être physiques, que j'appelle des exercices un peu magiques. Comme celui du roseau, un exercice, où ils se balancent, qui peut durer une demi-heure. [...] Les étudiants ferment les yeux et ils doivent visualiser qu'ils ont des racines qui sortent de la plante de leurs pieds et que, peu à peu, elles descendent partout. Pour moi, l'histoire est très importante. Je raconte une histoire et physiquement, ça les amène dans un certain contrôle au niveau du tonus et une posture faisant que la voix va être dans une détente (Pascal Belleau, entrevue).

Si le professeur guidait ainsi des exercices de visualisation où les images facilitaient le travail de l'ancrage, de la conscience corporelle, de la posture et du tonus musculaire, il proposait aussi des exercices plus techniques, comme c'était le cas pour le travail de la respiration théâtrale. Ce type de respiration réfère à « un mécanisme respiratoire qui est différent d'une respiration de surface, disons-le comme ça. On a besoin d'une respiration plus profonde » (Marie-Claude Lefebvre, entrevue). Dès le début de la session, Pascal Belleau a instauré une routine respiratoire dont la pratique « permet une amplification de la voix, une justesse du médium vocal ainsi qu'un contrôle » (Pascal Belleau, document destiné aux étudiants). En faisant cette routine, les étudiants décortiquaient la respiration théâtrale en plusieurs actions et, pour ce faire, contrôlaient l'inspiration et l'expiration en fonction de chacun des réservoirs d'air que sont le ventre et la cage thoracique. En guise d'exemple, voici des actions que Pascal Belleau pouvait énoncer durant cette routine afin de guider le travail des étudiants.

1. Inspiration air-ventre [ventrale], plus inspiration air-cage [thoracique] ; expiration sur le [ɑ].
2. Inspiration air-ventre [ventrale], plus inspiration air-cage [thoracique] ; expiration air-ventre ; maintien cage ouverte ; inspiration air-ventre ; expiration air-cage ; expiration air-ventre sur le [ɑ].

(Notes d'observation, 6^e séance d'observation, 2 décembre 2013)

En plus de faire ce type d'exercices techniques en salle de classe, les étudiants étaient encouragés à les pratiquer en dehors des heures de cours. À force de répétition à l'intérieur et à l'extérieur des heures de cours, ils augmentaient leur contrôle musculaire et devenaient de plus en plus capables d'appliquer naturellement ces techniques en situation de jeu.

Ultimement, les étudiants apprenaient comment travailler corporellement afin de faire résonner leur voix dans l'espace. Ce type de travail faisait appel à celui des résonateurs :

Quand le corps est très bien habitué à une bonne posture, à la respiration théâtrale et surtout au maintien thoracique assumé, il peut y avoir une amplification de la respiration qui va même aller jusque dans le dos. [...] Dans un premier temps, c'est au niveau buccal. Il faut que la mâchoire soit détendue, ce qui fait que quand tu vas dire un texte ou faire un son, c'est comme une sensation de chatouillement au visage. Il y a des vibrations qui existent parce que le corps est détendu. Dans un deuxième temps, quand ils le maîtrisent bien, ça va aller dans le cou. Après, ça va aller dans le haut des omoplates et vers une fin de session où ils ont beaucoup travaillé, bien ça peut aller jusqu'au milieu du dos. Et là, à ce moment-là, la voix prend une amplification non pas juste au niveau de la force vocale, mais aussi au niveau de la rondeur de la voix. Donc ça, c'est ce qui a trait aux résonateurs. C'est la chose que tu ne peux pas faire quand le reste n'a pas été bien intégré (Pascal Belleau, entrevue).

Le travail des résonateurs était donc amorcé plus tard dans la session, lorsque les étudiants avaient déjà développé une conscience de leur corps, un tonus musculaire adéquat et une aisance quant à la respiration théâtrale.

C'est ainsi que Pascal Belleau proposait une vaste gamme d'exercices durant l'une des deux séances hebdomadaires axées sur le travail de diction, de pose de voix et de projection. Au sein de ces exercices, tantôt techniques et tantôt de visualisation, il privilégiait toujours le respect de soi et des autres, ce que rapportent les prochains paragraphes.

4.6.2 S'assurer d'un respect de soi et des autres

Si ce cours s'avérait très exigeant physiquement pour les étudiants, le respect du corps était toujours mis de l'avant.

Tout le monde a des limites physiques. [...] Je demande aux étudiants de se dépasser et de sortir de leur zone de confort. Mais au niveau physique, je ne vais jamais imposer des mouvements qui pourraient les blesser. On travaille avec le corps de chacun. Je ne les pousserai pas à faire des mouvements qui peuvent les

embarrasser. Ce n'est pas ça le but. Si tu es blessé à une main, bien tu travailles avec une seule main. Si tu es en béquille comme c'est arrivé un moment donné, bien on travaille avec la béquille qui est le prolongement du poids. Une fois, on a même travaillé avec une chaise roulante (Pascal Belleau, entrevue).

Experts de leur propre corps, les étudiants étaient les mieux placés pour connaître leurs limites physiques et s'assurer de les respecter. Cette notion de respect était aussi primordiale en ce qui a trait aux contacts physiques (pouvant cibler le visage, la gorge, le torse ou l'abdomen). Ces derniers étaient parfois nécessaires afin de vérifier la présence ou l'absence de tensions particulières ou de certains mécanismes physiques, par exemple l'ouverture de la cage thoracique durant la respiration théâtrale. Puisque cette formation nécessitait des contacts physiques – comme c'est aussi le cas en physiothérapie, notamment –, l'exigence du respect en tout temps était expliquée aux étudiants. C'est d'ailleurs en ce sens que le professeur exigeait le vouvoiement au sein de la classe : «Je demande le vouvoiement obligatoire dans le cours de voix pour qu'ils sachent qui est le prof et aussi parce que je dois les toucher physiquement. Ça, d'ailleurs, je le dis de façon presque systématique aux étudiants : “Excusez, je vais vous toucher.” [...] Alors, cette notion de décorum et du respect d'autrui s'installe dès le début » (Pascal Belleau, entrevue). Ce principe du vouvoiement et cette façon d'avertir l'étudiant concerné étaient instaurés dès le début de la session en guise de respect entourant la nécessité des contacts physiques.

Le travail vocal exigeait aussi une conscience des limites de chaque étudiant et un respect dans les interventions. C'est pourquoi le professeur veillait à ce que chaque étudiant soit à l'aise et respecté au sein du cours. Par exemple, lors d'une séance d'observation où la classe faisait des exercices de respiration et de projection, j'ai remarqué que seul le professeur, qui se promenait parmi les étudiants, s'arrêtait auprès de certains d'entre eux pour appliquer ses mains à différents endroits sur leur corps (menton, gorge, cage thoracique, ventre). Il faisait fortement vibrer la zone touchée durant un exercice de projection afin de défaire certaines tensions corporelles précises, selon les besoins particuliers de chacun (Pascal Belleau, entrevue). Pascal Belleau insistait pour être le seul à faire ce type d'intervention auprès des étudiants puisque ce contact physique nécessitait une attention particulière en plus de l'établissement d'un contact énergétique.

Pour me montrer comment ce travail d'intervention est délicat, il s'est approché de moi et m'a dit : "Tu vois, quand on arrive pour le faire, on doit d'abord arriver comme ça (il arrête sa main à 2-3 cm de mon visage). On doit faire sentir qu'on est là. Il doit y avoir un transfert d'énergie. Je ne sais pas si tu sens la mienne, mais moi, je sens la tienne. Puis ensuite, on peut manipuler. Surtout près du visage : c'est une partie très sensible émotionnellement. Il ne faudrait pas arriver et donner un coup. Là, je vais te le faire... (Il fait le contre-exemple en apportant sa main brusquement à mon visage sans toutefois me toucher. Spontanément, mon visage se crispe, mes yeux se ferment, mon cou recule et mon corps se tend.) Tu vois ? Cela pourrait être néfaste, me dit-il (Journal de bord, lundi 28 octobre 2013).

Pascal Belleau s'était d'ailleurs permis de me faire vivre cet exemple parce que je le connaissais alors depuis plusieurs années, que j'étais familière avec ce type d'exercices que j'avais déjà vécus dans le cadre de ses cours et que je n'allais pas être surprise ou dérangée par cette mise en situation. Il va toutefois de soi qu'il ne ferait pas vivre aux étudiants un tel exercice qui pourrait briser leur sentiment de confiance. Selon lui, il était essentiel en tant que professeur de discerner si l'étudiant était prêt à faire ce travail et intervenir en tenant compte de ses limites. Cette notion de respect, au cœur de ce type de travail et des interactions qui y étaient liées, nourrissait l'établissement d'un sentiment de confiance qui sera plus loin abordé.

4.7 Intégrer le travail vocal au travail d'interprétation

Pendant la séance hebdomadaire du lundi, les étudiants travaillaient à intégrer le travail vocal au travail d'interprétation et, plus précisément, à celui de la danse-théâtre. Loin du jeu réaliste, la danse-théâtre les amenait à exécuter des mouvements amplifiés, voire acrobatiques, tout en respectant leurs limites physiques personnelles. La danse-théâtre,

ce n'est pas juste pour être beau ou différent. C'est pour qu'ils aient des difficultés encore plus grandes qu'une scène réaliste où ils vont s'asseoir et se lever. [...] Ce qui est intéressant, c'est que l'acteur aille dans un paroxysme au niveau de l'émotion, au niveau vocal par le fait même, et, surtout, au niveau physique, ce qui amène des tensions au niveau vocal (Pascal Belleau, entrevue).

Ce type de jeu théâtral étant exigeant physiquement pour les étudiants, il leur était alors très difficile de rester en état de contrôle physique et vocal. Ils prenaient alors conscience des positions physiques efficaces par rapport à la respiration et à la projection, puis ils travaillaient à parvenir à un état de contrôle pendant leur travail d'interprétation. Ce

faisant, il allait être plus facile pour eux d'en faire autant dans d'autres situations moins exigeantes physiquement.

En première partie de session, les étudiants étaient jumelés en équipes de deux et interprétaient une scène de théâtre réaliste à deux personnages. Parce que les mouvements et les émotions étaient amplifiés, la scène perdait son réalisme pour se transformer en « scène de tension » (Pascal Belleau, entrevue). En deuxième partie de session, ils étaient jumelés en équipes de cinq pour travailler des scènes de théâtre tragique de Jean Racine. Ils devaient d'abord choisir une scène à deux personnages, puis analyser la scène et les personnages pour proposer un découpage de texte. Tout en restant fidèles à ce dernier, ils répartissaient les répliques de manière à ce que plusieurs étudiants interprètent un même personnage. Les répliques étaient alors tantôt dites par un seul interprète ou encore en chœur par les différents interprètes jouant un même personnage.

4.7.1 Bénéficiaire d'un accompagnement individualisé

Pour ce qui est du travail des scènes théâtrales, Pascal Belleau procédait par coachings pédagogiques. Un horaire était établi de manière à ce que chaque équipe d'étudiants, lors d'une même séance de cours, bénéficie d'un temps de travail avec le professeur dans un théâtre, d'un autre temps avec l'assistant d'enseignement dans un studio et le reste du temps de la séance pour travailler sans la présence du professeur ou de son assistant. Les équipes bénéficiaient ainsi d'un accompagnement personnalisé par le professeur et son assistant qui les aidaient à orienter et à approfondir leur travail d'interprétation, ainsi qu'à perfectionner leur travail vocal. Durant les coachings pédagogiques que j'ai observés, Pascal Belleau travaillait avec deux équipes à la fois. L'une d'entre elles se plaçait sur la scène du théâtre et se mettait en situation de jeu alors que l'autre s'asseyait près du professeur afin d'observer le travail et de prendre en note ses commentaires. Ce faisant, en plus de profiter d'un temps de travail avec le professeur, chaque équipe recevait une trace écrite des nombreux commentaires reçus. Selon l'horaire établi, le professeur travaillait de manière individualisée avec l'équipe sur scène pendant 30 à 45 minutes. Par la suite, les équipes inversaient leurs rôles : celle qui était sur scène venait s'asseoir pour observer et prendre des notes sur le travail

de l'autre équipe qui montait en scène.

Lorsqu'ils étaient sur scène, les étudiants d'une même équipe amorçaient leur scène et le professeur donnait une abondante quantité de commentaires orientant le travail à faire. Ceux-ci pouvaient porter sur la diction, la prononciation, le découpage de textes, les intentions du personnage, les ruptures vocaliques et rythmiques. Ils pouvaient aussi référer au travail

- de leur médium (ex. : la voix était trop nasale et donc trop « dans le nez ») ;
 - de leur posture (ex. : la tête était trop avancée ; le poids du corps était davantage sur une hanche que sur l'autre ; le corps se balançait involontairement d'une jambe à l'autre) ;
 - de leur maintien thoracique ;
 - de leurs tensions corporelles (ex. : tension dans la gorge, dans la mâchoire ou d'autres points de tension précis) ;
 - de certains tics physiques (ex. : avec la tête, les sourcils, une main, un pied, voire les orteils) ;
 - du regard ;
 - de leurs attitudes (ex. : visage trop sévère) ;
 - de l'utilisation de leurs résonateurs ;
 - de la rondeur et de la résonance de la voix.
- (Notes d'observation, séances d'observation 1, 3, 4, 5 et 6).

Ces commentaires étaient tantôt donnés à voix haute afin que les étudiants en situation de jeu les entendent et puissent immédiatement les intégrer et tantôt chuchotés de manière à ce qu'ils soient notés sans que les étudiants sur scène soient interrompus. Lors de ce travail individualisé avec le professeur, les étudiants étaient habituellement invités à enchaîner la totalité de leur scène, puis à travailler plus en détail une partie de celle-ci, voire quelques répliques uniquement.

Le fait de travailler en sous-groupes me permet de les arrêter durant leurs scènes. On corrige, ils reprennent et ils continuent. C'est-à-dire que corporellement, ils comprennent ce qu'ils doivent améliorer au niveau vocal, de la projection, des résonateurs, de l'articulation, ou s'il y a des tensions. Ils le perçoivent corporellement, ils l'analysent, ils le refont correctement ou ils le refont à nouveau jusqu'à ce qu'ils y parviennent. On le travaille. C'est pour ça qu'on ne peut travailler que cinq répliques jusqu'à tant qu'ils comprennent quel est le déclencheur physique qui va les amener à avoir quelque chose de correct. Ce qui fait que par la suite, même si je travaille moins la fin d'une scène, ils vont eux-

mêmes s'autocorriger parce qu'ils ont compris ce qui faisait qu'il y avait certaines problématiques (Pascal Belleau, entrevue).

Ces séances de coaching pédagogique étaient donc l'occasion pour les étudiants de recevoir un accompagnement individualisé portant sur l'intégration du travail vocal au travail d'interprétation, tous deux ancrés dans le travail de leur corps respectif. Chaque équipe d'étudiants ressortait de ces séances avec plusieurs pages de commentaires annotés par leurs collègues qui orientaient leur travail de répétition hors cours.

4.7.2 Apprivoiser l'étrange en soi

En ce qui concerne le travail de la deuxième scène durant la deuxième moitié de la session, les étudiants étaient invités à sortir de leur zone de confort en optant pour un rôle qu'ils n'avaient pas l'habitude de jouer. En ce sens, ils ne devaient pas distribuer les rôles en fonction de leur sexe. Un étudiant pouvait très bien interpréter un personnage féminin alors qu'une étudiante pouvait tout autant interpréter un personnage masculin. En situation de jeu, les étudiantes et les étudiants qui jouaient des personnages féminins mettaient, par-dessus leur pantalon d'exercice, une longue jupe ample qui leur était fournie. Le but de ce travail d'interprétation n'était pas de se rapprocher des archétypes associés au sexe du personnage ni d'en faire un travail de voix de composition. Pascal Belleau proposait plutôt à chaque étudiant de choisir un rôle en fonction d'un nouveau type d'énergie à travailler : « Je ne travaille pas sur le personnage. Je travaille sur l'acteur » (Pascal Belleau, entrevue). En cherchant à interpréter des personnages dont l'énergie et les caractéristiques étaient très éloignées des leurs, les étudiants pouvaient se sentir déstabilisés. Cela a notamment été le cas pour cet étudiant qui a choisi d'interpréter Junie, un personnage féminin dans une scène de la pièce *Britannicus*.

Je suis souvent en force dans mes rôles ; je joue toujours des personnages colériques. [...] Je me suis donc dit qu'il fallait que j'aie dans la vulnérabilité. [...] C'est quelque chose que je n'avais vraiment jamais fait. Ce n'est pas comme la plupart des rôles qu'on a eus à l'école et dont je me souvenais avoir exploré dans tels ou tels exercices. Là, c'était vraiment le vide total et c'était déroutant. [...] La piste de travail que j'ai sentie, c'était de me sentir le plus fragile possible physiquement, chose qui ne m'est jamais arrivé dans la vie (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Durant le groupe de discussion, les étudiants s'entendaient pour dire qu'ils avaient aimé cette possibilité de jouer un personnage du sexe opposé. Bien qu'ils aient très peu de chances de revivre cette expérience dans leur future carrière, ils reconnaissaient la pertinence de travailler différents types d'énergie et d'élargir ainsi leur registre d'interprétation dans le cadre de leur formation. Certains ont d'ailleurs tenu à féliciter un de leurs collègues qui avait joué avec justesse un personnage féminin : « Tu as une sensibilité. [...] Je n'ai pas senti que c'était difficile de jouer Iphigénie, pour toi, parce que tu l'as vraiment prise comme "Je ne joue pas une femme. Je joue un être fragile et sensible." Et ton approche était la bonne parce que ça n'a pas cloché » (étudiante, *Ibidem*). En ce qui a trait au travail vocal et corporel, le fait de travailler un personnage du sexe opposé aiguïsait leur conscience corporelle et pouvait orienter leur travail en fonction de certains objectifs particuliers, comme l'a rapporté cette étudiante :

Au niveau vocal, c'était super exigeant parce que j'étais avec deux gars qui ont vraiment une grosse voix. Et à chaque fois, Pascal me disait qu'il fallait que ma voix rivalise avec la leur [...] ça m'a demandé une grande détente et en même temps une grande ouverture de la cage. Ce travail m'a vraiment demandé d'avoir une écoute des autres et de moi-même, de bien soutenir mon appui, d'avoir la cage thoracique le plus ouvert possible, d'essayer d'aller chercher mes résonateurs au maximum. Donc ça m'a vraiment demandé une grande conscience corporelle (étudiante, *Ibidem*).

Cette expérience d'interprétation était donc l'occasion de mettre en pratique leurs apprentissages liés au travail vocal dans un travail d'interprétation particulièrement exigeant. Le fait d'interpréter un personnage du sexe opposé où l'énergie qu'ils n'avaient pas l'habitude d'incarner « apportait d'autres choses au niveau de la formation du corps » (étudiante, *Ibidem*). Certains se concentraient sur leur ancrage, ce qui les aidait notamment à interpréter un rôle plus autoritaire. D'autres pouvaient chercher à développer une agilité ou une fragilité physique, ce qui les aidait à interpréter un rôle plus vulnérable. Dans le cadre de ce cours, les étudiants cherchaient ainsi à construire des personnages « uniques et représentatifs de leurs couleurs d'acteurs » (Pascal Belleau, entrevue). L'important n'était pas d'essayer de proposer de « belles images » (*Ibidem*) pour essayer d'être original : « si tu pars corporellement pour

travailler la voix et l'intégration émotive, ça va systématiquement être unique et différent parce qu'on part de toi » (*Ibidem*). Il s'agissait donc d'appriivoiser l'étrange en soi afin d'élargir ses possibilités de jeu et de proposer des interprétations singulières.

4.7.3 Puiser des émotions viscérales

Au fil de ses expériences d'enseignement, Pascal Belleau a constaté que les étudiants étaient « portés à faire des analyses de texte de façon intellectuelle ou, encore, [à] axer leur création du personnage en privilégiant une démonstration émotive plutôt que de se centrer sur les sentiments vécus par des personnages plus grands que nature » (Pascal Belleau, document personnel partagé en entrevue). Dans le cadre de ce cours, il cherchait à amener les étudiants à se laisser submerger par des émotions profondes (peur, joie, amour, colère, tristesse) que vivent les personnages interprétés : « Moi, je veux que ce soit viscéral » (Pascal Belleau, entrevue). Le travail sur « la viscéralité » (*Ibidem*) réfère à celui des émotions qui partent du centre du corps (le ventre, les « tripes ») pour ensuite être exprimées par le corps, par la voix et, ultimement, ressenties par les spectateurs.

Ce qui est viscéral est inconscient (opposé à réfléchi), profond et intime. Ce mot fait référence aux tripes, c'est-à-dire qu'il connecte l'intention aux sentiments primaires tels la peur, l'amour, la confrontation à la mort ou, au contraire, la joie extrême. Les sentiments ou les émotions doivent naître de la région ventrale ou abdominale, remonter le diaphragme, passer par un larynx détendu et sortir sous forme de sons, de bruits et, bien sûr, de mots (Pascal Belleau, document personnel partagé en entrevue).

Au cours de ce travail, l'étudiant ne devait pas chercher à démontrer l'émotion. Il devait la ressentir. Il devait aussi mettre en application ses différents apprentissages liés au travail vocal. Par exemple, il devait minimiser ses tensions corporelles, éviter d'avoir une voix perchée et s'assurer d'avoir une projection adéquate, sans quoi il lui était d'autant plus difficile de parvenir à l'état viscéral. Pendant les exercices, Pascal Belleau s'adressait souvent aux étudiants en leur disant : « Plus ! ». Ce faisant, il leur demandait d'intensifier les dimensions physique (amplifier les mouvements) et émotionnelle (intensifier les émotions), ce qui les aidait à s'approcher de la viscéralité. Ce type de travail pouvait être

particulièrement exigeant pour les étudiants qui devaient s'investir entièrement dans la situation de jeu et vivre de fortes émotions devant leurs collègues. Placés dans un état de vulnérabilité, ils pouvaient avoir l'impression de se mettre à nu devant ceux-ci :

La viscéralité, c'est comme une mise à nu. [...] Tu sais, dans la vie, quand j'ai des crises de larmes ou des éclats de rire, c'est très viscéral. Et c'est carrément une mise à nu que de le vivre aussi intensément devant des gens. Tu découvres à quel point tu peux être vulnérable. Puis, c'est difficile à contrôler au début parce que ça saisit. Ce n'est pas des choses que tu vis devant les gens, d'habitude, une viscéralité comme ça. [...] Tu te sens proche des gens parce que tu as partagé cette viscéralité-là avec eux et qu'ils t'ont écouté, là-dedans, aussi. Et de la voir, chez les autres... De voir la sensibilité sans filtre de quelqu'un... Tu as l'impression de le connaître par cœur. Et dans le fond, c'est peut-être une personne avec qui tu n'as pas beaucoup d'affinités dans le groupe, mais ça rapproche beaucoup... de soi et des autres (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Différents exercices incitaient ainsi les étudiants à se surpasser physiquement et émotionnellement. Un des exercices les ayant particulièrement marqués était celui où les membres d'une même équipe devaient interpréter leur scène tout en étant contraints dans leurs mouvements. Plutôt que de respecter la mise en scène jusqu'alors travaillée, les cinq étudiants devaient se placer aux extrémités de la scène. Les autres étudiants de la classe étaient répartis de manière à entourer chacune des personnes en situation de jeu pour l'empêcher de bouger et de se déplacer en lui tenant les pieds et les jambes. Les cinq étudiants en situation de jeu devaient alors interpréter leur texte tout en essayant de se rapprocher physiquement les uns des autres. Cet exercice conduisait ces étudiants à se concentrer, à intensifier au maximum les émotions ressenties, à parvenir à un état d'épuisement physique et émotionnel et, ce faisant, à se rapprocher de l'état viscéral.

Cet exercice-là m'a vraiment marquée parce que c'est l'exercice où je suis allée le plus loin dans la vulnérabilité. Je me sentais tellement brimée dans mes mouvements. Je n'étais plus capable de ne rien faire parce qu'on me tenait par les pieds. J'étais toute seule et je ne pouvais même pas aller vers mes partenaires. Je suis tombée en crise de larmes après parce que c'était vraiment exigeant au niveau du corps (étudiante, *Ibidem*).

L'épuisement physique amène aussi une espèce de vide. Tu te concentres tellement sur une chose [se rapprocher de ses partenaires de jeu] que tu arrives à trouver un état de grande et profonde concentration. [...] C'était beau de voir les

gens de ma classe s'abandonner [émotionnellement] comme ça (étudiante, *Ibidem*).

Après qu'ils soient parvenus à ressentir des émotions viscérales sur scène dans le cadre de cet exercice, les étudiants travaillaient ensuite à puiser et à exprimer ces dernières durant l'interprétation de leur scène en respectant, cette fois, leur mise en scène.

4.7.4 Veiller à nourrir un sentiment de confiance

Pendant le cours *Voix et interprétation I*, les étudiants étaient souvent responsables de veiller au confort et à la sécurité physique de leurs collègues et de leurs partenaires. Par exemple, ils devaient parfois éviter les collisions entre deux personnes, ainsi qu'entre une personne et un mur ou un objet. Ils pouvaient aussi vivre des exercices où ils étaient à proximité, voire en contact les uns avec les autres. Si certains étudiants étaient très à l'aise avec cette proximité, d'autres éprouvaient de la difficulté par rapport à celle-ci, comme c'était le cas pour cette étudiante :

Juste avant de rentrer à l'école de théâtre, je n'avais même pas de plaisir et de facilité, ne serait-ce qu'à prendre quelqu'un dans mes bras. Donc, ça a été un long processus, l'année passée, d'apprendre à développer une confiance en l'autre personne, de vouloir toucher à l'autre personne et de me laisser aller dans ce contact-là. Donc, j'ai développé ça l'année passée et, cette année, ça allait encore plus loin, évidemment, avec Pascal Belleau qui nous poussait toujours à aller plus loin [émotivement et physiquement] (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Dans le cadre d'un autre exercice, un étudiant était debout, encerclé par les quatre autres membres de son équipe. Ceux-ci devaient le bercer et le bousculer physiquement sans lui donner de coup ou provoquer sa chute. L'étudiant devait alors interpréter son texte en laissant ses collègues contrôler les mouvements de son corps. Les quatre étudiants devaient être à l'écoute de la personne au centre afin de varier l'intensité de l'exercice selon ses états. La qualité de l'expérience de la personne au centre dépendait grandement de la confiance qu'elle avait envers ses collègues. Lorsqu'est venu le tour de cette étudiante pour qui les contacts physiques étaient plus difficiles à vivre, ses quatre collègues ont « fait l'exercice, mais [en tenant compte de] la fragilité de cette personne. Il fallait y aller avec parcimonie

contrairement à une autre fois avec un autre étudiant qui, lui, prenait plaisir à se faire bousculer davantage. Donc, il y a une notion de respect » (Pascal Belleau, entrevue). Cette notion de respect abordée plus tôt était donc aussi importante entre le professeur et les étudiants qu'entre les étudiants eux-mêmes. En sentant leurs limites physiques et émotionnelles respectées par leurs collègues, les étudiants étaient plus aptes à nourrir un sentiment de confiance, souvent garant du succès de ce type d'exercices et des expériences qui y étaient liées (Journal de bord, jeudi 7 novembre 2013).

Sans l'établissement d'un sentiment de confiance entre les étudiants, ceux-ci pouvaient ressentir des malaises à vivre un exercice ou encore à l'observer. Un tel malaise est d'ailleurs survenu lors du travail d'une scène à deux où, en cherchant à intensifier ses émotions, l'un des deux partenaires a perdu le contrôle sur l'intensité de son engagement physique et émotif : « Je ne me rendais pas compte à quel point, dans le fond, je dégageais beaucoup trop d'énergie et de violence » (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Sa partenaire de jeu ne prenait plus plaisir à interpréter la scène et le malaise qu'elle vivait était aussi partagé par les autres étudiants qui observaient l'exercice et qui ont pris conscience « qu'il y avait des limites qui avaient été dépassées » (étudiante, *Ibidem*). Une discussion de groupe suivant l'exercice a fait comprendre aux étudiants l'importance de toujours être conscients de leurs mouvements, de l'espace et, surtout, de l'autre, même lors du travail lié à la viscéralité. Non seulement cette situation ne s'est pas reproduite, mais l'étudiante a réussi à reprendre confiance en son partenaire durant le reste de la session : « Il a fallu défaire ce nœud-là. Mais après, ça a bien été : nos deux dernières semaines de travail ont été très agréables » (étudiante, *Ibidem*).

4.8 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité ?

Les différentes expériences de formation présentées ci-dessus ont été étudiées à la lumière de la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Durant l'analyse des données, j'ai cherché à mieux comprendre ce système d'activité qu'est la formation liée au travail du corps dans le cours *Voix et interprétation I* en traitant les différents sous-systèmes qui le composent.

Rappelons qu'un sous-système d'activité consiste à la mise en relation entre trois composantes du système d'activité. La prochaine section donne une lecture des résultats selon les différents angles d'étude que sont le sous-système Production (reliant les composantes Sujet-Outils-Objet), le sous-système Échange (reliant les composantes Sujet-Règles-Communauté), le sous-système Distribution (reliant les composantes Communauté-Division du travail-Objet) ainsi que le sous-système Consommation (reliant les composantes Sujet-Communauté-Objet).

4.8.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production)

L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) a permis de situer les principales visées (Objet) de Pascal Belleau (Sujet) dans le cadre de ce cours, ainsi que les moyens (Outils) sur lesquels il s'est appuyé pour y parvenir. Inscrit à la troisième session du programme, le cours *Voix et interprétation I* poursuivait le travail vocal amorcé en première année : « Jamais il ne viendrait à l'idée d'un musicien de jouer sur un instrument désaccordé ; il faut voir avec quelle énergie il prend soin de son instrument. De la même façon, le comédien doit aussi traiter sa voix, son corps » (Pintal, 2001, p. 89-90). D'entrée de jeu, Pascal Belleau a proposé deux premiers exercices individuels, soit un travail de lecture préparée et un travail d'interprétation lié au poème *Jacques Dulume* de Claude Gauvreau. Tant le professeur que les étudiants pouvaient alors prendre conscience de l'intégration (ou non) des apprentissages liés au travail vocal qu'ils ont fait en première année, comme l'a rapporté cette étudiante :

Je ne savais pas à quel point j'étais dans ma gorge. C'est inconscient. Des fois, ça sort du ventre ; d'autres fois, ça sort de la gorge. Je n'étais pas consciente de ça jusqu'à tant qu'on me le dise et que je le travaille. [...] Quand j'ai du plaisir, je ne pense pas vraiment à la technique et c'est là qu'il peut voir ce qui est intégré et ce qui ne l'est pas (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

À la fin de ces premiers exercices, les étudiants recevaient des commentaires individualisés du professeur, ce qui leur permettait de prendre conscience du type de travail abordé dans ce cours, ainsi que les différents éléments sur lesquels ils allaient devoir travailler.

Si un échauffement physique et vocal amorçait chaque cours de la session, le cours était conçu de manière à ce que la séance « du jeudi ser[ve] à donner de nouveaux instruments » (Pascal Belleau, entrevue) par rapport au travail vocal alors que la séance du lundi visait l'intégration de ce travail à celui d'interprétation. Durant celle du jeudi, les étudiants poursuivaient donc le travail de diction et de pose de voix amorcé en première année, ainsi que le travail de projection dans différents théâtres. Pascal Belleau y dirigeait de nombreux exercices techniques et de visualisation visant tantôt « la suppression des tensions inadéquates qui est le point de départ du travail vocal » (Abadie, 2003, p. 164-165), tantôt le développement de la conscience corporelle, du contrôle musculaire et vocal, ainsi que de l'utilisation de leurs résonateurs. Pendant ce type de travail, le fait d'occuper différents lieux (salle d'enregistrement, studio de répétition, différents théâtres selon leur disponibilité) conduisait d'autant plus les étudiants à adapter leur voix à différents espaces de production et de représentation, soit d'une petite salle à des théâtres de diverses dimensions, ce qu'ils allaient avoir à faire en contexte professionnel.

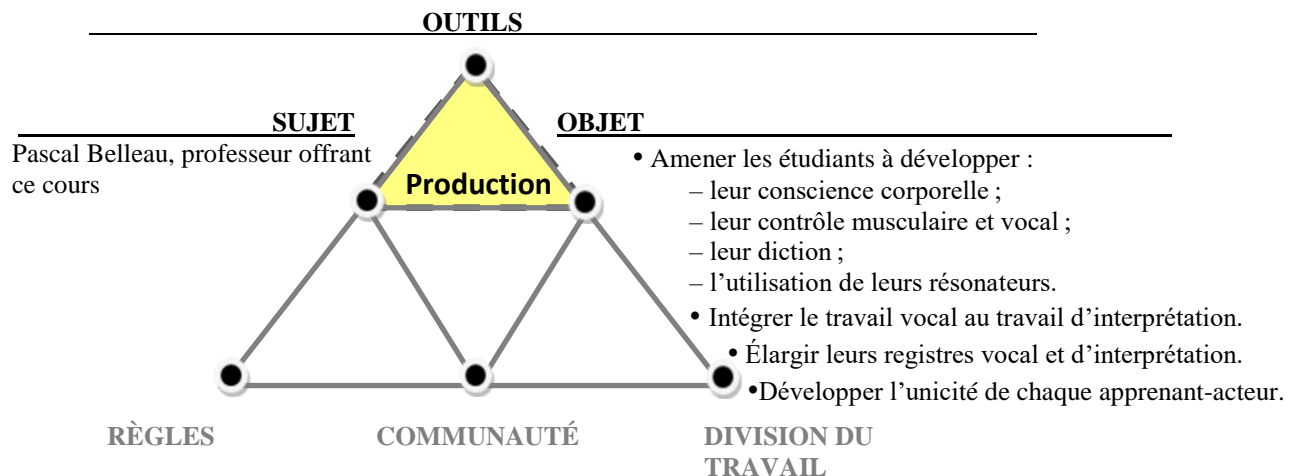
Lors de la séance hebdomadaire du lundi, Pascal Belleau proposait d'intégrer le travail vocal au travail d'interprétation et, plus précisément, de la danse-théâtre. Il invitait les étudiants à puiser des émotions viscérales, ainsi qu'à se surpasser physiquement et émotionnellement. Au lieu de chercher à créer de « belles images » préconçues et réfléchies (Pascal Belleau, entrevue), chaque étudiant plongeait dans un travail « viscéral [et] inconscient (opposé à réfléchi, profond et intime) » (Pascal Belleau, document personnel partagé en entrevue) où il « connect[ait] l'intention aux sentiments primaires tels la peur, l'amour, la confrontation à la mort ou, au contraire, la joie extrême » (Pascal Belleau, entrevue). Ce type de travail se rapproche de la notion d'organicité que Raul Serrano interprète « comme la capacité de l'acteur de se compromettre corporellement, intellectuellement et affectivement dans un ici et un maintenant » (Arriola, 2011, p. 22). Pour différents metteurs en scène tels que Grotowski et Stanislavski, l'organicité réfère à « la vie intime du corps » (Magnat, 2001, p. 222), à « une expression non élaborée à l'avance » (Magnat, 2001, p. 223) dont la « voie artistique consiste à révéler la dimension inconsciente de l'acteur » (Arriola, 2011, p. 22). Pour Pascal Belleau, le travail de la viscéralité incitait les

étudiants à trouver « le tonus [adéquat] dans l'organicité » (Pascal Belleau, entrevue) pour faciliter l'intégration du travail vocal dans ce travail d'interprétation. La figure VII présente les différents éléments abordés dans le cadre de l'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production).

Figure VII

Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours *Voix et interprétation I*

- Échauffement physique et vocal au début de chaque cours.
- Deux premiers exercices en début de session lui permettant de cibler les lacunes des étudiants vers lesquelles orienter leur travail.
- Différents exercices techniques et de visualisation ciblant essentiellement le travail de la diction, de la pose de voix et de la projection.
- Travail de scènes où les émotions et les mouvements sont amplifiés à l'extrême.
- Occupation de différents espaces de travail (studio de répétition, studio d'enregistrement, trois théâtres) en fonction desquels les étudiants doivent adapter leur travail vocal.



4.8.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange)

L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) m'a conduite à mieux comprendre les normes implicites et explicites guidant les actions et les interactions au sein de la classe. Dans un premier temps, il était important pour Pascal Belleau d'attendre la première séance d'enseignement pour aller à la rencontre des étudiants, notamment par le biais des deux premiers exercices individuels proposés. Par la suite, si le travail ciblant essentiellement la diction, la pose de voix et la projection se faisait avec tout le groupe, le professeur préférait

procéder en sous-groupes quand venait le temps d'intégrer le travail vocal au travail d'interprétation de différentes scènes. Parce qu'il « ne faut jamais perdre de vue que les formations d'acteurs s'adressent à des artistes et nécessitent une perpétuelle adaptation » (Abadie, 2003, p. 166), ce travail individualisé lui permettait de tenir compte des besoins particuliers à chacun. En travaillant sous forme de coachings pédagogiques, il lui était alors possible de « régler des problématiques de l'individu [qui allait développer] une compréhension corporelle du problème vocal ou de ses bons coups » (Pascal Belleau, entrevue).

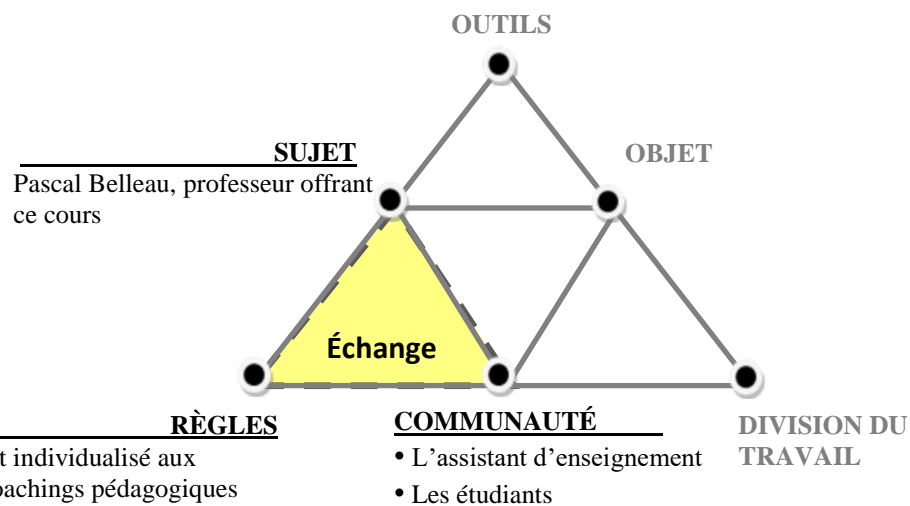
L'étude du sous-système Échange m'a aussi amenée à comprendre l'importance que Pascal Belleau accordait au respect de soi et des autres, à l'établissement d'un sentiment de confiance, ainsi qu'à la générosité en matière de travail. En ce qui concerne la notion de respect, s'il demandait aux étudiants, dans le cadre du cours étudié, de se surpasser physiquement et émotionnellement, il les considérait comme les mieux placés pour connaître leurs limites personnelles à respecter. Ce respect était également mis de l'avant en ce qui concerne les interactions physiques nécessaires au travail vocal ciblant par exemple le visage, la gorge, le torse ou l'abdomen. À cet effet, Pascal Belleau exigeait le vouvoiement pour créer une distance entre lui et les étudiants qu'il avertissait avant d'établir un contact physique au besoin. En ce qui a trait à l'établissement d'un sentiment de confiance, celui-ci était nécessaire au bon déroulement des exercices en salle de classe et des expériences qui y étaient liées. En se sentant respectés au regard de leurs limites personnelles (physiques et émotionnelles), les étudiants étaient plus aptes à développer un sentiment de confiance envers leurs collègues, souvent responsables de leur sécurité et de leur confort durant les exercices. Enfin, pour ce qui est de la notion de générosité, celle-ci concerne tant celle du professeur – en matière de travail, d'énergie, d'investissement personnel, de rétroactions, de temps – que celles des étudiants qui devaient constamment se surpasser physiquement et émotionnellement.

Comme enseignant, je vais garder cette générosité-là toute ma vie, celle que j'ai eu la chance de connaître auprès de mes maîtres et que j'essaie d'offrir aux étudiants. Je suis quelqu'un de très généreux. Je donne beaucoup. Mais en contrepartie, je le dis dès le premier cours, je demande beaucoup. [...] Tu dois donner tout ce que tu peux (Pascal Belleau, entrevue).

Cette générosité peut être vue comme un don de soi, un dévouement au travail. En s'investissant activement dans les différents exercices, « il y a une générosité qui fait en sorte qu'on est là à 100 %, concentrés, présents et vivants dans nos corps » (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Cette générosité prenait aussi la forme de l'abondance des rétroactions de la part du professeur lors du travail de scènes. Elle pouvait aussi faire référence à l'appui supplémentaire qu'il offrait aux étudiants durant ses temps de disponibilité en dehors des heures de cours afin de les aider à surmonter certaines difficultés en lien avec le travail vocal (Pascal Belleau, entrevue). La figure VIII rapporte les différents éléments traités dans le cadre de l'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange).

Figure VIII

Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours *Voix et interprétation I*



4.8.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution)

L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) contribue à faire la lumière sur la répartition des tâches et des responsabilités (Division du travail) octroyées par le professeur aux membres de la Communauté, soit à l'assistant d'enseignement et aux étudiants au regard des objectifs visés (Objet). En ce qui a trait à la charge de travail de l'assistant d'enseignement, ses tâches variaient selon le travail abordé en salle de classe. Pendant des séances où tous les étudiants étaient réunis, il leur offrait des rétroactions et des correctifs individualisés. Par exemple, lorsque le professeur dirigeait un exercice de respiration, l'assistant d'enseignement se promenait dans la classe pour vérifier si la respiration théâtrale était faite correctement et apportait une aide individualisée à certains étudiants : « Je viens toujours regarder l'ouverture de la cage. Je me promène. J'ai une grande liberté. Je ne reste pas isolé. Je ne suis pas là pour prendre des notes. Je suis là pour aider, pour manifester mes observations » (assistant d'enseignement, entrevue). Lors du travail en sous-groupes, pendant que le professeur apportait une aide individualisée à une équipe d'étudiants, l'assistant d'enseignement faisait de même auprès d'une autre équipe dans un studio de répétition. Lorsqu'ils se rencontraient avant les cours, Pascal Belleau et lui pouvaient discuter, au besoin, de certaines pistes spécifiques de travail à faire. Outre ses fonctions en salle de classe, c'est aussi l'assistant d'enseignement qui gérait les horaires des coachings pédagogiques ainsi que les communications entre les étudiants et le professeur en dehors des heures de cours (courriels). Considéré par Pascal Belleau comme un stagiaire rémunéré, il pouvait lui demander un appui spécifique pour parfaire sa formation, selon ses besoins, en dehors des heures du cours. En ce sens, il était responsable de prendre cette initiative ainsi que de déterminer les aspects dont il souhaitait approfondir le travail.

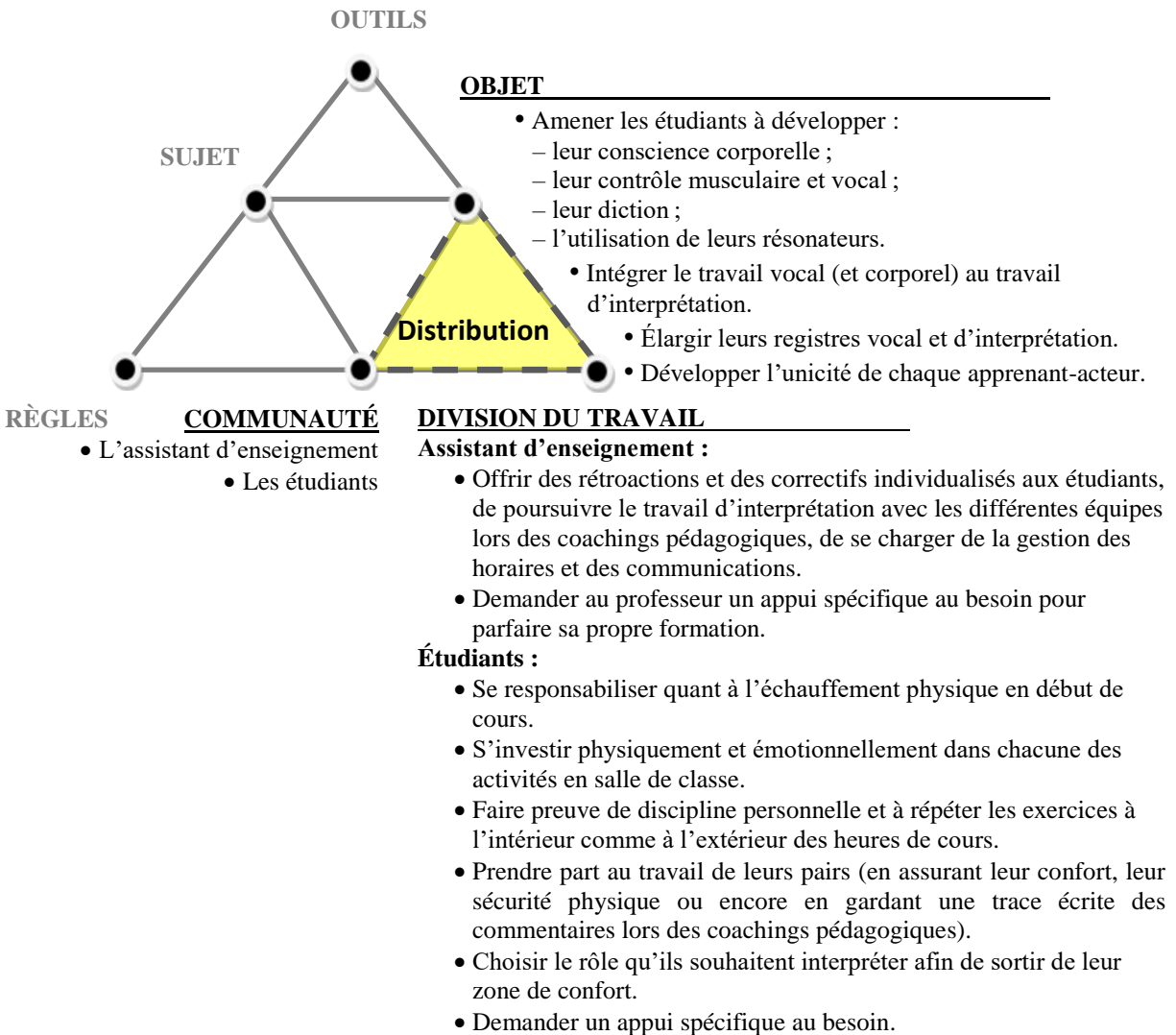
En ce qui concerne les étudiants, ceux-ci se voyaient octroyer, dès le début de la session, la responsabilité de l'échauffement physique au début des séances. Tout au long du cours, Pascal Belleau s'attendait aussi à ce que les étudiants s'investissent pleinement dans les différentes activités proposées : « c'est de l'implication à 150 % en permanence à tous les niveaux » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Ceux-ci étaient invités à prendre part au travail de leurs pairs en assurant leur confort, leur

sécurité physique ou encore en gardant une trace écrite des commentaires lors des coachings pédagogiques. Ils devaient également faire preuve d'une grande discipline personnelle. Au-delà de se montrer «généreux» (Pascal Belleau, entrevue) en matière de travail et d'investissement personnel à même les séances en salle de classe, les étudiants devaient prévoir plusieurs heures en dehors de la salle de classe aux fins de répétition de leur scène et de pratique individuelle des différents exercices liés au travail vocal. C'est la répétition fréquente de ce type d'exercices qui conduit, avec le temps, à la maîtrise de ceux-ci, ainsi qu'à «l'acquisition de l'automatisme qui procure l'aisance et le "naturel scénique"» (Dusigne, 2003, p. 196) une fois en situation de jeu.

Enfin, dans ce contexte précis de formation comme dans l'ensemble du programme, «la construction de l'acteur se fait à partir de données variées et multiples, à propos desquelles l'individu est appelé à exercer sa liberté, son autonomie et son jugement» (Chouinard, 2001, p. 99-100). Il était de la responsabilité des étudiants, en deuxième partie de session, d'effectuer le découpage de texte, ainsi que de choisir le rôle qui les faisait sortir de leur zone de confort. Puisque, dans le cadre de la formation de l'acteur, les étudiants «appren[aient] à se connaître, à connaître leurs forces et leurs faiblesses, à pressentir leur style qui est l'organisation de ces mêmes forces et faiblesses» (Nadeau, 2003, p. 67), ils étaient alors les mieux placés pour choisir le rôle dont le travail permettait d'élargir leur registre expressif. Il était également de leur responsabilité de prendre l'initiative de demander au professeur, s'ils le souhaitaient, un appui supplémentaire en fonction de leurs difficultés respectives liées à un ou des exercices techniques. La figure IX reprend les différents éléments abordés dans le cadre de l'étude du sous-système Distribution.

Figure IX

Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours *Voix et interprétation I*



4.8.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)

L'étude du sous-système Consommation a permis de mieux comprendre comment les étudiants ont bénéficié de la formation offerte par le professeur, ainsi que son ancrage dans la communauté étudiante et artistique. D'entrée de jeu, ce cours leur a fait comprendre que « le travail de l'acteur tend vers une unicité : celle du corps, de la voix, du mouvement, de

l'espace et du texte » (Abadie, 2003, p. 163-164). Si certains étudiants concevaient le travail du corps, de la voix et d'interprétation comme étant dissociés et devant être travaillés parallèlement, leurs expériences de formation vécues dans le cadre de ce cours ont donné lieu à une nouvelle compréhension de ceux-ci :

Personnellement, j'avais toujours dissocié le travail du corps du travail vocal. Et cette session, on a vraiment compris à quel point ils étaient imbriqués l'un dans l'autre et à quel point tu ne peux pas faire fi de l'un ou de l'autre. Je pense qu'on l'a vu et vécu de manière flagrante, ne serait-ce que dans les Racine [référant au travail d'interprétation] [...] J'ai vraiment réalisé à quel point le travail vocal était ancré dans le corps (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Je prends conscience du lien avec le jeu. [...] Le corps est super important et super lié au jeu. Il ne faut pas le négliger (étudiant, *Ibidem*).

Parce que « le corps est, en même temps, une histoire personnelle et une narrativité historico-culturelle » (Lund, Roberge et Morissette, 2011, p. 61), celui-ci est unique. En y ancrant le travail vocal et d'interprétation, ce cours amenait les étudiants à développer « leurs couleurs d'acteurs » (Pascal Belleau, entrevue). « Qui porte le mieux l'émotion sinon le corps de l'acteur ? Si l'acteur n'inscrit pas nécessairement ses attitudes dans l'histoire, il inscrit sa propre histoire dans ses attitudes » (Sagel, 2003, p. 218). En travaillant à partir de leur propre corps, les étudiants ont entre autres pris conscience de ce qui les rend uniques et intéressants aux yeux de leurs futurs employeurs. C'est ainsi qu'en fusionnant ces différents types de travail (corporel, vocal, d'interprétation), ce cours s'ancrait dans la culture du milieu théâtral et préparait les étudiants au milieu professionnel vers lequel ils se dirigeaient.

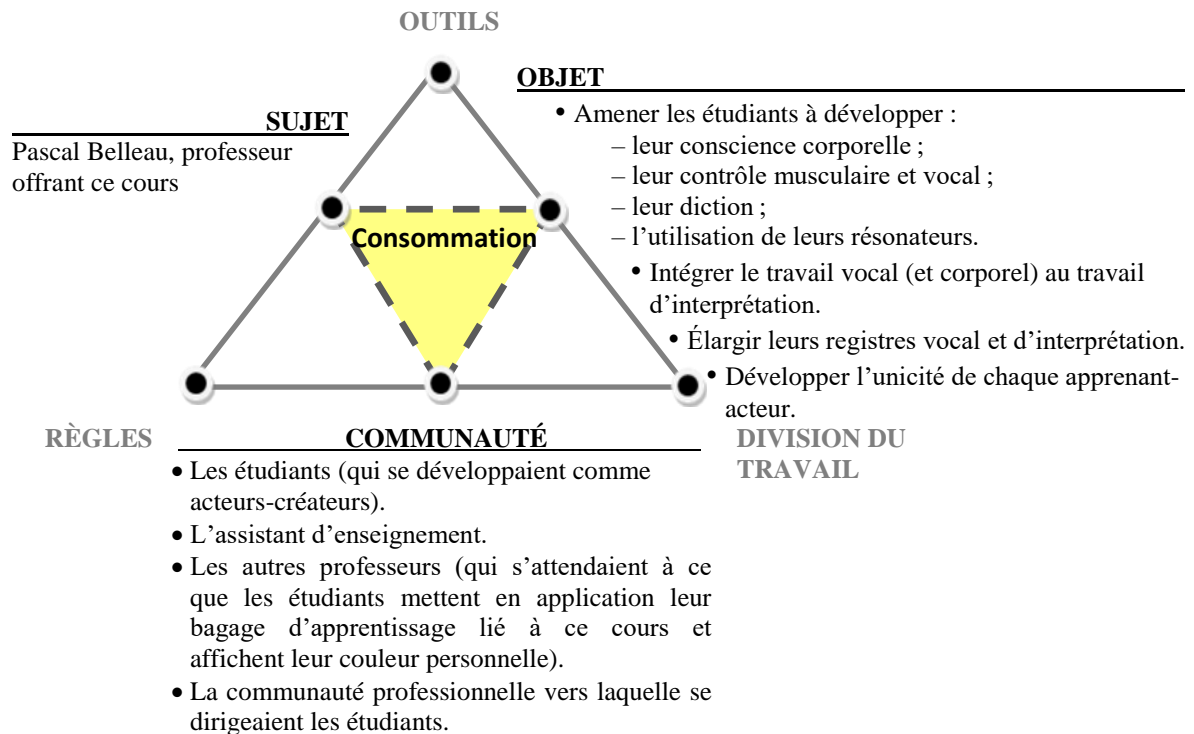
Il est à noter que les expériences de formation vécues dans ce cours pouvaient être déstabilisantes pour les étudiants. Celles-ci les amenaient à apprivoiser l'étrange en eux, ainsi qu'à puiser et à nourrir des émotions profondes et viscérales. Les étudiants devaient sortir de leur zone de confort en interprétant des rôles et des énergies qu'ils n'étaient pas habitués d'incarner. Si certains d'entre eux pouvaient en tirer un sentiment de liberté et de plaisir, d'autres pouvaient se sentir inconfortables et insécurisés (groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Il faut faire des efforts énormes pour rester dans des situations inconfortables qui remettent en question l'image de soi et le sentiment de sécurité. [...] C'est là le centre de tout processus créateur. Même dans un art collectif comme le théâtre, l'artiste se retrouve face à lui-même. Il fait face au vide, à la toile vierge, à la page blanche, à la scène nue, au texte non incarné et cherche comment réinventer la roue (Kuhlke, 2003, p. 100).

Il va sans dire que, contrairement aux autres cours d'interprétation, ce cours ne conduisait pas à une présentation publique devant les membres du corps professoral et les étudiants des autres cohortes : « Ça reste entre nous et c'est pour trouver quelque chose. On n'a pas un objectif de représentation à atteindre pour la fin. C'est juste pour nous » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Le travail vocal et d'interprétation que proposait Pascal Belleau ne visait pas à créer un objet esthétique aux fins d'une présentation publique, mais plutôt à vivre « une approche que Grotowski nomme, réutilisant ainsi l'expression de Stanislavski, le travail sur soi-même » (Magnat, 2001, p. 231-232). Il s'agissait d'un temps de travail et d'exploration sur eux-mêmes leur permettant d'élargir leurs possibilités de jeu. Aux yeux d'une étudiante, ce cours a également permis « d'aller chercher un état d'abandon corporel et émotionnel. En tant qu'évolution de groupe, je n'avais jamais vu une générosité et un abandon aussi intense » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Si les autres membres du corps professoral n'étaient pas invités à venir constater leur évolution au regard de ce cours, ils s'attendaient toutefois à ce que les étudiants mettent en application leurs différents apprentissages dans les autres cours de la formation. La figure X présente les différents éléments traités dans le cadre de l'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation).

Figure X

Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours *Voix et interprétation I*



4.9 Résumé du chapitre

Ce chapitre a présenté et discuté de la formation liée au travail du corps dans le cadre du cours *Voix et interprétation I*, soit le troisième des quatre cours de voix suivis par les étudiants. J'ai d'abord brièvement présenté le contexte de ce cours, l'expertise de Pascal Belleau qui en offre l'enseignement, l'approche selon laquelle « tout part du corps », ainsi que la collaboration d'un assistant d'enseignement. J'ai ensuite traité de différentes expériences de formation, soit celles liées aux deux premiers exercices individuels en début de session et d'autres liées au travail de diction, de pose de voix et de projection, ainsi qu'à l'intégration du travail vocal dans le travail d'interprétation. J'ai également insisté sur l'importance, pour Pascal Belleau, d'instaurer un respect des limites personnelles de chacun, ainsi qu'un respect entourant les contacts physiques, lorsque nécessaires au travail vocal. J'ai aussi abordé l'importance de l'établissement d'un sentiment de confiance, souvent garant du succès de

certaines activités en salle de classe et des expériences qui y étaient liées. En deuxième partie de chapitre, j'ai discuté des résultats à la lumière de la théorie de l'activité. J'ai ainsi traité de l'étude des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation qui ont permis différents éclairages sur la formation liée au corps dans le cadre de ce cours.

Fusionnant le travail vocal, le travail d'interprétation et le travail du corps, ce cours invitait les étudiants à constamment se surpasser physiquement et émotionnellement, à apprivoiser l'étrange en eux, ainsi qu'à puiser et à nourrir des émotions viscérales. Les étudiants y apprenaient à se mettre en état de disponibilité au jeu, un état où ils pouvaient « expérimenter et vivre une gamme de réponses émotionnelles avec peu de tensions, tout en mettant à contribution [leur] imagination » (Kuhlke, 2003, p. 102) et, bien sûr, leur voix. Parce que le travail vocal et d'interprétation y était ancré dans le travail du corps, chaque étudiant était amené à développer une forte conscience et compréhension de son propre corps, pour ensuite l'utiliser au meilleur de ses capacités. Instrument vocal, ce dernier demeurait « au centre de tous les propos : c'est de lui que tout part et à lui que tout revient » (Féral, 2003, p. 23), l'acteur en formation y apprenant à la fois au sujet de son corps et à l'aide de celui-ci.

CHAPITRE V
L'ÉTUDE DU COURS *ATELIER DE JEU II*
OU
LA MISE EN CORPS DE LA TRAGÉDIE ET DE LA COMÉDIE

Ce deuxième chapitre de résultats contribue également à comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours du programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre. Plus précisément, celui-ci traite du travail du corps dans le cours d'interprétation *Atelier de jeu II* offert par Martine Beaulne en deuxième année de programme. Sous les feux de la rampe, « [i]l n'y a pas qu'un seul théâtre, mais bien une multitude de rencontres et de rapports entre un texte et la scène. C'est dans le développement de cette singularité des rapports que l'étudiant acquiert le vocabulaire qui lui est spécifique et unique » (Ronfard, 2003, p. 226). En leur permettant d'explorer un maximum d'approches et d'incarner différents types de personnages provenant de divers courants dramaturgiques, la formation de l'acteur outille les étudiants au regard des différents enjeux du contexte théâtral professionnel, en plus d'être l'occasion d'apprendre sur soi ainsi que sur ses intérêts et préférences en matière d'esthétiques théâtrales (Monterde, 2003). Ce chapitre se centre essentiellement sur le travail d'interprétation de la tragédie, univers troublant des pulsions et de la fatalité (Martine Beaulne, entrevue 2), tout en ouvrant brièvement sur le travail d'interprétation de la comédie. Après avoir approfondi les expériences de formation du point de vue de la professeure et, de manière complémentaire, de ceux d'étudiants, ce chapitre nourrit la compréhension de la manière dont Martine Beaulne concevait le travail du corps au sein de son cours et en offrait l'enseignement.

La collecte de données respective à l'étude de ce cours s'est appuyée sur les entrevues individuelles semi-dirigées, l'observation en salle de classe et le groupe de discussion. Pendant la session d'automne 2013, j'étais présente à neuf séances d'enseignement pour un total de 28,5 heures d'observation. J'ai également mené trois entrevues individuelles auprès de Martine Beaulne, soit une au début de septembre (pré-observation), une à la fin d'octobre (en cours d'observation) et une à la mi-décembre (post-observation). Quatre des vingt étudiants à qui s'adressait le cours ont également pris part à un groupe de discussion à la toute fin de la session. J'ai ainsi pu prendre en compte leurs perspectives concernant les expériences de formation vécues dans le cadre de ce cours.

Dans ce chapitre, je situe d'abord ce cours au sein du programme et présente brièvement l'expertise de Martine Beaulne qui en a offert l'enseignement. Je traite ensuite la manière dont la professeure amenait les étudiants à incarner et à mettre en corps des personnages tragiques. Puis, je fais la lumière sur le déroulement des coachings pédagogiques liés aux scènes tragiques et en fait tout autant au sujet des scènes comiques. J'explique ensuite comment ces deux types de travail du corps se nourrissaient mutuellement. Finalement, je reviens sur le cadre théorique et je cerne en quoi ce dernier a permis différents angles d'étude de ce type de formation. Par le fait même, j'approfondis la discussion au sujet du travail du « corps scénique » (Francine Alepin, entrevue 1) dans ce contexte particulier, celle d'un corps cherchant à « transporter des paysages imprégnés de couches multiples » (Beaulne, 2004, p. 34), d'un corps qui « aspire l'espace qui texture sa sensibilité au monde » (*Ibidem*, p. 49).

5.1 Le cours *Atelier de jeu II*

Inscrit au programme à l'automne de la deuxième année, ce cours s'adressait à des étudiants ayant déjà suivi, en première année de formation, trois cours d'interprétation, dont un conduisant à la présentation d'un atelier public. C'est donc après avoir travaillé le jeu réaliste en lien avec la dramaturgie québécoise et la dramaturgie nordique du XX^e siècle en première année de formation que les étudiants amorçaient leur seconde année en plongeant, dans le cadre de ce cours, dans les univers de la tragédie et la comédie. Ce cours s'inscrivait donc dans un ordre progressif au sein du programme en ce que les étudiants apprenaient d'abord à développer la dimension psychologique du personnage en première année avant de toucher à la dimension psychique associée aux personnages du théâtre tragique. En première année,

ils sont plus dans les sentiments, les émotions et la dimension psychologique de l'être humain. En deuxième année, on travaille beaucoup sur la dimension psychique de l'être humain. Et la dimension psychique, c'est troublant. Mais ça fait partie de notre centrale et notre bagage et c'est ça qui est magnifique et qui donne de la complexité au travail d'interprétation. Il y a donc une progression dans la formation (Martine Beaulne, entrevue 2).

Ce cours donnait lieu à deux types de travail au fil de la session. Il faisait d'abord place au travail de la tragédie avant d'aborder celui de la comédie. Bien que faisant l'objet

d'un même cours d'interprétation, le travail des scènes tragiques et celui des comiques proposaient deux chemins différents de mise en corps de leurs textualités.

Dans la première partie avec la tragédie, on travaille sur une économie de mouvements au profit d'une intensité d'état, tandis que dans la deuxième partie de théâtre classique, surtout avec la comédie, c'est de donner une théâtralité au corps. Ce sont deux rapports au corps, à la présence d'acteur, assez différents. [...] Autant dans la première partie, sur la tragédie, on travaille sur l'économie de moyens, autant dans la comédie, on travaille sur l'ouverture, sur la densité du volume, du corps sur scène. Ils apprennent à bien se positionner, puis à être très expressifs dans leur corps (Martine Beaulne, entrevue 3).

Si la théâtralisation du corps semblait plus perceptible dans le travail des scènes comiques en ce qu'il y avait plus de mouvements, « le travail du corps est aussi raffiné dans la tragédie, mais il ne se situe pas aux mêmes endroits » (*Ibidem*). Bien qu'il aborde brièvement le travail du corps lié aux scènes comiques, ce chapitre traite essentiellement de la formation du corps liée à l'incarnation de l'état tragique et au travail de l'ancrage, du souffle, de l'intensité et de la retenue qui lui était associé. Pour les étudiants, il s'agissait de leur première expérience d'interprétation liée à cet univers aux dimensions « profondes et denses » (Martine Beaulne, entrevue 2), à cette « stylisation esthétique où le grotesque côtoie l'élégance » (Martine Beaulne, 2004, p. 35). Il importe donc de mieux comprendre comment ce monde des pulsions et de la fatalité s'inscrivait dans le corps des apprenants-acteurs et, pour ce faire, de mieux comprendre les expériences liées à la formation offerte par Martine Beaulne.

5.2 L'expertise de Martine Beaulne

Le parcours de formation de Martine Beaulne est notamment marqué par un séjour de quatre ans au Japon où elle a travaillé auprès de grands maîtres de techniques corporelles japonaises, dont le *butô* et le *nô* moderne. Plus précisément, elle a travaillé auprès de « Maro Akaji, directeur du groupe de danse *butô* Dairakudakan, de Shogo Ohta, metteur en scène du Théâtre Tenkei, et de maître Nognuchi, réputé pour ses entraînements corporels liant la gestuelle de la calligraphie au mouvement physique » (Beaulne, 2004, p. 37). À son retour au Québec, elle a enseigné dans différentes formations de l'acteur (École supérieure de théâtre, École nationale, Conservatoire de Montréal, Collège Lionel-Groulx) durant le début des

années 1980 avant d'occuper un poste de professeure à partir de 1994 à l'École supérieure de théâtre où elle n'a jamais cessé d'enseigner. Parallèlement, Martine Beaulne a toujours continué de travailler dans le contexte théâtral professionnel en tant que metteuse en scène. Son expertise en théâtre japonais, ainsi que ses activités professionnelles étaient certes mises à profit dans ce cours qui intégrait, en plus du travail de scènes, un entraînement physique et des marches inspirées de techniques corporelles japonaises nourrissant le jeu de l'acteur.

5.3 La mise en corps de la tragédie

Le travail d'incarnation de scènes tragiques donnait lieu, pour les étudiants, à la recherche d'une dimension profonde, dense et troublante :

C'est un monde qu'ils ne connaissent pas. C'est un monde de pulsions. Un monde psychique. [...] C'est sûr que c'est épouvantable au début, mais ce n'est pas dangereux. Et quand tu as compris que c'est ta matière première et que c'est ça qui va faire ton authenticité comme acteur [...] c'est sûr que ça te déstabilise. Mais si tu gardes la ligne entre l'intérieur et l'extérieur [...], une fois que tu y as été, ah ! Souvent, les étudiants pleurent au début puis après, ça leur fait du bien et ils ont hâte ! (Martine Beaulne, entrevue 3)

Au total, trois scènes de tragédie étaient travaillées au sein de ce cours : une provenant de la pièce *Antigone* de Sophocle (scène d'affrontement entre Antigone et Créon), une provenant de celle de *Médée* d'Euripide (scène d'affrontement entre Médée et Jason) et une dernière de la pièce *Électre* de Sophocle (scène de retrouvailles entre Électre et Oreste). La répartition des équipes et des scènes se basait sur leur physique, leur voix et leur énergie. Martine Beaulne choisissait parfois de leur faire approfondir une énergie à l'opposé de la leur ou, au contraire, très près de ce qu'ils étaient :

Des fois, je vais dans le *casting* et des fois, je vais dans l'*anti-casting*. [...] Je me dis : "Elle, elle a besoin vraiment de se confronter à Médée, de sortir de son cocon" ou "Elle, elle a besoin d'aller dans Électre, dans quelque chose de beaucoup plus intérieur." [...] Habituellement, je ne me trompe pas trop ! (*Ibidem*, entrevue 2)

C'est ainsi que Martine Beaulne proposait à chaque étudiant un rôle dont le travail d'interprétation leur permettait d'ouvrir ou d'approfondir de nouvelles facettes de leur jeu. Le travail des scènes en salle de classe prenait la forme de coachings pédagogiques durant

lesquels elle travaillait avec une équipe à la fois pendant que le reste de la classe les observait. Un roulement des équipes faisait en sorte que chaque duo profitait en moyenne d'une séance d'une trentaine de minutes par semaine avec la professeure. Les étudiants étaient donc témoins de l'évolution du travail des scènes de leurs pairs en ce qu'ils assistaient à toutes les séances de travail auprès de la professeure en salle de classe. La mise en place des différentes scènes, de même que leur travail d'interprétation étaient ainsi approfondis jusqu'à la mi-session où chaque duo devait présenter sa scène au reste de la classe. Pour nourrir le travail des étudiants au regard de l'interprétation de ce nouveau type de dramaturgie, Martine Beaulne leur proposait de commencer chaque cours par un entraînement physique de 45 à 60 minutes, ainsi qu'une série de différentes marches à la gestuelle précise pendant une vingtaine de minutes. Au sein de celles-ci et durant le travail de scènes qui s'ensuivait, elle s'appuyait également sur l'utilisation de musique, d'images intériorisées, ainsi que d'objets symboliques aidant les étudiants à mettre en corps ces personnages et leurs pulsions.

5.3.1 Apprendre à occuper le territoire de son corps et celui qui l'entoure

Dès le premier cours de la session, la professeure a fait vivre aux étudiants un entraînement très exigeant physiquement et mentalement qu'ils ont ensuite repris au début de chaque cours durant la première moitié de la session. Inspiré de techniques corporelles japonaises, celui-ci comprenait une gamme d'exercices tels que de la course, des sauts, des exercices d'étirement, de rotation des membres (pour délier les articulations), d'activation du corps, de musculation. Ces exercices étaient ordonnés afin de varier les rythmiques et les dynamiques : ils pouvaient être exécutés de manière saccadée ou en fluidité, en état de tension ou de détente, en compression ou en amplitude. Chaque mouvement était répété plusieurs fois avant de faire place au suivant. Certains se faisaient sur l'inspiration, d'autres sur la retenue du souffle et d'autres sur l'expiration sonore ou encore sur certains sons en particulier (« fff », « chh », « Ha »). La variation des dynamiques et la respiration sonore ainsi contrôlée conduisaient l'étudiant à échauffer et à activer son corps en plus de se mettre en état de forte concentration favorable au travail de création et d'interprétation. À la fin de l'entraînement,

« l'étudiant est complètement là. [...] Il est dans un espace de création. Il est dans un temps de création » (Martine Beaulne, entrevue 1).

Outre le fait d'échauffer physiquement l'étudiant et de nourrir un état de profonde concentration, cet entraînement l'amenait à prendre conscience de l'espace, de son corps dans l'espace, du prolongement de ses mouvements, de l'impact de son énergie. Les étudiants apprenaient ainsi à occuper le territoire de leur corps et celui qui l'entoure :

Les Japonais disent que le corps est un lieu, un territoire. Donc, il est à 360 degrés et ce micro corps est influencé par le macro espace. [...] Ils disent que le corps, au fond, est un filtre entre la terre et le ciel. Alors, il est influencé par ces deux dimensions-là et par l'espace qui est autour de nous. [...] L'objectif, c'est de rendre plein un espace qu'on peut penser vide. Et ça, c'est un autre concept japonais qui s'appelle le *ma*. C'est la distance entre deux personnes, l'espace entre deux mots (Martine Beaulne, entrevue 1).

Par cet entraînement, l'étudiant se sensibilisait à l'espace que son corps occupait, à celui dans lequel son corps se déplaçait, à la distance qui le séparait de ses partenaires et d'objets. Il apprivoisait le concept du *ma* selon lequel il cherchait à occuper l'invisible, à remplir le vide entre deux éléments : « Mon objectif, c'est de prolonger leur imaginaire, c'est qu'ils donnent des textures à ce qui est invisible. Et qu'ils puissent être conscients de l'impact de l'énergie, de la continuité d'un geste, de la distance d'un rapport entre deux personnages » (*Ibidem*). L'étudiant y développait tant une conscience externe en fonction de perceptions extérieures à son corps qu'une conscience interne de son corps. Réceptacle du temps et de l'espace, le corps y était perçu comme un grand tube où l'énergie motrice est localisée dans le bassin, considéré comme étant la centrale énergétique, celles des émotions, de la sexualité, de la mémoire. Le corps puise l'énergie du sol, la fait monter en lui comme un arbre et s'en sert pour prolonger ses mouvements dans l'espace.

En générant l'impulsion de l'extérieur vers l'intérieur et en la prolongeant de nouveau vers l'extérieur, le mouvement s'est situé dans le courant naturel de son expression physique. Ces principes physiques reposent sur la poétique du sol créée par Tadashi Suzuki, metteur en scène contemporain, et conçue par Hijikata, célèbre danseur *butô*, qui ont établi, par la posture des pieds et le fléchissement des genoux, un ancrage au sol qui favorise chez l'interprète une conscience de son corps vu comme volume et comme lieu de perceptions. Par cet entraînement particulièrement exigeant qui vise une réceptivité totale aux éléments extérieurs et

un retour au corps originel, l'acteur se construit un corps nouveau fait de cette vision du dedans et de cette perception du dehors (Beaulne, 2004, p. 48).

Plus l'entraînement avançait, plus la conscience du corps, l'ancrage et l'état de concentration s'intensifiaient : « Tu fais les mouvements, et un moment donné, tu sens l'âme des mouvements. C'est comme le souffle. Il y a quelque chose de viscéral, de naturel, d'organique » (Martine Beaulne, entrevue 1). À la fin de l'entraînement, les étudiants poursuivaient leur travail corporel – et mental – en s'engageant dans une série de marches d'inspiration japonaise que dirigeait la professeure.

5.3.2 S'engager dans une rythmique autre que celle du quotidien

Après l'entraînement, les étudiants exécutaient une série de marches *nô* inspirées du travail du metteur en scène Tadashi Suzuki. Placés par rangées de cinq à six personnes près du mur du fond, les étudiants traversaient le local en exécutant différentes marches à la gestuelle précise. Celles-ci variaient tant au niveau de leur dynamique que de leur rythmique : certaines étaient constituées de mouvements très saccadés, voire violents, alors que d'autres proposaient des mouvements tout en rondeur et en fluidité ; certaines paraissaient très sérieuses, même sévères, alors que d'autres se situaient davantage dans le grotesque et la folie ; certaines étaient très rapides et d'autres conduisaient à trouver une constance dans une extrême lenteur. La variété de marches effectuées, par leurs ruptures et leurs contrastes rythmiques, amenait les étudiants en dehors d'un temps réaliste, d'un temps normal : « c'est inconscient, mais après ça, ils sont disponibles pour une autre rythmique que celle de la vie, du quotidien » (Martine Beaulne, entrevue 3). Ces marches, notamment celles qui étaient d'une extrême lenteur, étaient particulièrement signifiantes pour les étudiants, saisis par leur impact physique et mental :

D'être confinée dans une lenteur, ça faisait réaliser à quel point je cours partout dans la vie et on court tous partout... [...] C'est là qu'on sent que dans la lenteur, ce que tu vis en dedans, c'est vraiment décuplé dans tous tes membres (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Dans cette lenteur-là, on atteignait une concentration et une écoute corporelle que je n'avais jamais vue chez personne. [...] Cette lenteur-là engage musculairement tout le corps pour que tu puisses maintenir un rythme constant. Il faut toujours que tu

sois en contrôle parce que ton équilibre est précaire. Il y a quelque chose de très engageant physiquement et au niveau de la concentration [...] qui devient un peu hypnotisant (étudiante, *Ibidem*).

Tout comme l'entraînement, cette succession de marches rendait les étudiants ouverts et disponibles pour le travail d'interprétation à venir : « Ça *ground* les acteurs. [...] C'est un *brain wash*, finalement, physique et mental ! » (Martine Beaulne, entrevue 1) au bout duquel ils ressortaient épuisés, ancrés, concentrés, réceptifs et prêts à travailler la tragédie.

5.3.3 L'imitation et l'action en dépit de la parole et du questionnement

Tout au long de l'entraînement et des différentes marches en début de cours, l'action primait sur la parole. Martine Beaulne se référait d'ailleurs à son expérience de formation auprès de grands maîtres de théâtre *nô* et de danse *butô* auprès de qui elle a vécu ce type d'entraînement basé sur l'imitation : « Même moi, je n'ai jamais entendu un mot durant tout l'entraînement que j'ai reçu pendant quatre ans. Je ne faisais qu'essayer d'imiter le professeur et au fur et à mesure, l'intériorité arrivait » (Martine Beaulne, entrevue 2). La professeure exécutait, tel un coryphée, les différents mouvements de l'entraînement et initiait chacune des marches que les étudiants imitaient. Tout en se permettant quelques brèves indications verbales au besoin, elle limitait au maximum ces dernières afin qu'ils apprennent à observer et à être à l'écoute de ce qu'elle faisait et du groupe qu'ils formaient. Elle ne tenait pas à ce qu'ils reproduisent avec perfection chaque mouvement, mais plutôt à ce qu'ils le sentent intérieurement. Suivant les traditions japonaises, certaines règles implicites étaient ainsi naturellement instaurées au sein de la classe : « On apprend par imitation. On ne pose pas de question. On fait. On suit le prof. » (Martine Beaulne, entrevue 1). En découlait une atmosphère quasi sacrée où les étudiants étaient concentrés à exécuter collectivement l'entraînement et les marches. Assise dans un coin du local, j'avais d'ailleurs l'impression d'assister au spectacle d'une légion en entraînement (Journal de bord, 17 septembre 2013) où chacun était appelé à se connecter à l'autre plutôt qu'à se centrer sur lui-même.

5.3.4 Se laisser submerger par un environnement musical traduisant les pulsions de l'âme

Ayant surtout travaillé le théâtre réaliste et naturaliste durant leur première année de formation, les étudiants, au début de leur deuxième année, n'étaient pas habitués d'interpréter les sentiments que sous-tend le travail de la tragédie :

En début de deuxième année, ils se confortent un peu dans la sentimentalité [...] et ils sont aussi dans les bons sentiments. La tragédie, ce n'est pas des bons sentiments ; c'est la violence, la trahison, l'abandon, la sexualité, l'érotisme, la haine, le meurtre, etc. Je les sens très pudiques par rapport à ça. (Martine Beaulne, entrevue 2).

Pour les aider à s'investir dans ce monde des pulsions et de la fatalité, la professeure faisait jouer différentes musiques instrumentales « qui traduisent bien les pulsions de l'âme » (*Ibidem*) durant les marches, ainsi qu'au début des scènes travaillées. En bougeant au même rythme que celui des percussions ou, au contraire, en travaillant en opposition avec celui-ci (par exemple, faire une marche très lente sur une musique rythmée), « inconsciemment, ils sont obligés de plonger dans cette réalité-là, ça les submerge » (*Ibidem*). Par exemple, les œuvres musicales d'Arvo Pärt ou la musique *Adagio for Strings* de Samuel Barber les faisaient non seulement sortir de leur culture musicale, mais les plongeait dans cet univers particulier en plus d'intensifier leur concentration et la création d'images intérieures.

5.3.5 Transposer corporellement des images intérieures percutantes

Si certaines musiques submergeaient parfois inconsciemment les étudiants dans l'univers de la tragédie, l'intériorisation d'images consistait en un travail conscient de leur part nourrissant le développement d'un corps scénique. Martine Beaulne encourageait ainsi les étudiants à intérioriser différentes images puissantes telles que sentir du sang s'écouler de leurs mains, un aigle qui se déploie dans leur ventre, des faucons qui se tiennent sur leurs épaules, un papillon figé sur le bout de leur nez. Bien concentrés sur ces images sensorielles, les étudiants transposaient corporellement ces dernières. D'abord mises en pratique dans des exercices distincts du travail de scènes, ces images pouvaient ensuite être reprises par les étudiants pour nourrir leur travail de création et d'interprétation des personnages tragiques. Chaque étudiant pouvait ainsi être davantage interpellé par une image plutôt qu'une autre et

choisir celle qui nourrissait le plus efficacement son travail d'interprétation. Pour une des étudiantes, l'image du sang qui coule au bout de ses mains lui a particulièrement été marquante et efficace :

Cette image-là m'a fait toucher, pour la première fois, à l'état tragique. Puis pour mon collègue, c'est l'image de l'aigle qui se déploie dans son ventre. En répétition, il prenait tout le temps cette image et je prenais tout le temps celle du sang qui coule des mains et ça ne s'est pas épuisé. [...] C'est ça qui est magique. On peut, un moment donné, épuiser une image et avoir à en prendre une autre qui t'amène ailleurs. Mais pas celle-là. [...] Ça changeait le corps, ça changeait l'état. Ça changeait la perception de la situation, aussi (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Durant ce travail épuisant à la fois physiquement et émotionnellement, nombreux étaient ceux qui fondaient en larmes. Le fait de créer des images intérieures puissantes permettait d'aller « dans des dimensions beaucoup plus psychiques du corps, [...] d'être près de ces pulsions-là qui ne sont pas toujours jolies, mais qui font partie de l'animalité de l'humain. La haine, l'abandon, la mort, la joie, le chagrin... Toutes ces dimensions-là. Tout à coup, ils y ont accès de l'intérieur » (Martine Beaulne, entrevue 1). En se concentrant sur ces images percutantes, les étudiants travaillaient consciemment au développement d'un corps scénique propre à la tragédie classique, d'autant plus nourrie par la manipulation d'objets réels à la forte symbolique.

5.3.6 Nourrir l'état tragique par la manipulation d'objets symboliques

Pour rendre encore plus concrète la thématique de la fatalité indissociable de la tragédie, la professeure se servait d'objets symboliques, à savoir des urnes funéraires et des kimonos (dans lequel l'étudiant passait un bras d'une manche à l'autre et utilisait son autre bras pour tenir le bas du kimono comme s'il tenait un corps mort dans ses bras). Alors qu'ils avaient, durant leurs cours d'interprétation précédents, surtout travaillé avec des accessoires du quotidien, ce cours les amenait à manipuler l'objet symbolique, à travailler « la théâtralité du corps sur scène », ainsi que celle « de l'objet scénique et de l'écriture scénique » (Martine Beaulne, entrevue 2). En guise d'exemple, la marche de la mort amenait l'étudiant à s'imaginer devoir traverser une rivière pour aller porter, de l'autre côté, un corps inanimé,

représenté par un kimono qu'il portait dans ses bras. L'image de l'enfant ou du frère mort devenait alors frappante et saisissait tant la personne qui interprétait la situation scénique que celle qui l'observait.

Tout le monde pleure tout le temps. [...] C'est très dur physiquement, la première fois. [...] Ils entrent dans un monde à la dimension profonde, troublante et dense. Il y a des exercices où on travaille avec des images intérieures et j'arrive à la fin avec la marche des kimonos, avec la musique, où là, c'est l'histoire de la mort. C'est la première fois, je crois, qu'ils comprennent ce qu'est l'évocation au théâtre (Martine Beaulne, entrevue 1).

Lors de cet exercice, autant les étudiants qui vivaient l'exercice que ceux qui l'observaient étaient bouleversés par une puissante émotion de tristesse difficile à contrôler : « Ce n'est pas des choses que tu vis devant les gens, d'habitude, une viscéralité comme ça. C'est comme si tu disais aux gens : Bienvenue dans mon monde intérieur » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Ici encore, les étudiants travaillaient d'abord à nourrir l'état tragique dans le cadre d'exercices distincts du travail de leur scène, puis s'appuyaient également sur l'utilisation de ces objets symboliques durant le travail de leur scène respective. Selon le contexte, certains intégraient l'urne à leur scène alors que d'autres manipulaient les kimonos, par exemple, lorsqu'un personnage pleurait ses enfants morts. Grâce à l'utilisation d'objets symboliques, l'interprétation de l'étudiant devenait plus juste, emplie de vérité « parce qu'ils apprennent à être, pas à paraître. Et quand tu es, c'est que tu apprends à creuser dans ton expression affective, mais par le corps » (Martine Beaulne, entrevue 1).

5.3.7 Le travail d'interprétation des scènes tragiques

Durant le travail des scènes, la professeure travaillait avec une équipe à la fois et adaptait sa manière d'interagir auprès des étudiants selon ces derniers. La plupart du temps, elle les laissait enchaîner leur scène afin de constater l'évolution de leur travail avant de retravailler le début de la scène (ou à partir de la réplique où ils avaient arrêté le travail lors de leur dernière séance). Le fait de se concentrer à travailler le début de la scène permettait alors aux étudiants d'ancrer les caractéristiques physiques et mentales de leur personnage, d'établir le vocabulaire corporel de la scène, de posséder « les clés physiques et mentales pour qu'ils

puissent se mettre en situation. Et après ça, la situation se développe en eux et malgré eux ! » (Martine Beaulne, entrevue 2). Durant ces séances de coaching pédagogique, elle pouvait les arrêter à même les premières répliques pour leur demander de les recommencer en intégrant certaines modifications, comme elle pouvait leur demander de poursuivre l'interprétation de la scène en intégrant directement des indications qu'elle leur donnait. Le type d'intervention de la professeure dépendait ainsi d'un étudiant à l'autre :

C'est qu'il y en a des fois pour qui c'est trop dur de reprendre. Une fois qu'ils ont décroché, ils ne sont pas capables de repartir. Il faudrait qu'ils recommencent la scène au complet. Alors tu dis : "Reste concentré et fais juste enregistrer. N'ouvre pas vers moi. Entends. Entends et prends la note. Intériorise-la." Il y en a d'autres avec lesquels tu peux arrêter et ils vont tout de suite se remettre dans l'état et essayer de le faire. Ça dépend des personnes (*Ibidem*).

La professeure interagissait donc avec les étudiants en donnant des commentaires à même la scène ou encore en leur demandant d'arrêter celle-ci pour recevoir ses commentaires selon les besoins de la personne devant elle et en fonction de la situation.

De manière générale, elle évitait de donner des exemples physiques et de partager des indications verbales pour orienter leur travail. À cet effet, elle encourageait les étudiants à ne pas seulement écouter ses directives, mais surtout à porter attention à la manière dont elle les leur transmettait. Elle tirait ce conseil d'une expérience de direction d'un acteur qui lui a fait comprendre que l'essentiel de ses interventions n'était pas toujours dans les mots qu'elle prononçait, mais dans la manière dont elle les partageait (Martine Beaulne, entrevue 3). L'apprentissage par observation ne se limitait donc pas à l'entraînement et aux marches japonaises au début des séances. Tout le cours se fondait sur l'observation : celle des pairs durant le travail de leurs scènes, voire de leurs interactions avec Martine Beaulne, dont la seule attention aux mots était insuffisante pour saisir toute la richesse des interventions.

5.4 Le travail d'interprétation des scènes comiques

Durant la deuxième moitié de la session où les étudiants travaillaient l'interprétation de scènes comiques, Martine Beaulne procédait uniquement par séances individuelles de coaching pédagogique qui n'étaient plus observées par les pairs. Le cours ne comportait plus d'entraînement physique et de marches japonaises comme il ne rassemblait plus l'ensemble

du groupe d'étudiants. Un horaire était établi de manière à ce que la professeure travaille pendant environ 45 minutes avec chaque équipe et le même principe de roulement des équipes faisait en sorte que chacune d'entre elles voit la professeure à plusieurs reprises durant cette deuxième partie de session afin de travailler l'interprétation de leur scène. Contrairement au travail des scènes tragiques, les étudiants formaient eux-mêmes leurs duos – parfois trios – et choisissaient la scène dont ils allaient travailler l'interprétation. Ils étaient donc invités à lire des pièces classiques (par exemple, de Molière, Marivaux, Goldoni, Beaumarchais, Shakespeare), pour ensuite choisir une scène et la faire approuver par la professeure. Cette dernière proposait ensuite un rapport metteur en scène/interprètes plus traditionnel et c'est elle qui se portait responsable de la première mise en place.

On a fait des lectures ; du travail de table. Après ça, je l'ai mise en place. Au fond, je ne voulais pas qu'ils s'attardent là-dessus. Je sais qu'il y a des rapports qui sont justes et je voulais qu'ils essaient de les comprendre pour que ça enrichisse leur interprétation. Donc, c'était vraiment plus pour centrer le travail sur l'interprétation plutôt que sur la création (Martine Beaulne, entrevue 3).

Le travail de la comédie classique va de pair avec le travail de la rythmique en ce que les personnages de ce type de dramaturgie sont constamment saisis par la situation (*Ibidem*). La mise en scène devait donc être parsemée de ruptures rythmiques qui donnaient lieu aux états de surprise et d'étonnement façonnant l'interprétation d'un personnage de comédie. En se chargeant de la mise en scène, Martine Beaulne s'assurait de proposer des ruptures rythmiques nourrissant efficacement le jeu comique afin que les étudiants puissent mettre l'accent sur le travail de théâtralisation de leur corps et d'amplification de leurs gestes. Si le travail d'interprétation des scènes comiques différait grandement de celui des scènes tragiques, le prochain paragraphe présente en quoi ces deux types de travail du corps se nourrissaient mutuellement au fil de la session.

5.5 Différents types de travail corporel se nourrissant mutuellement

Bien que ce chapitre insiste très peu sur le travail du corps lié à l'interprétation des scènes comiques, il m'apparaissait pertinent de souligner la manière dont ces deux types de travail corporel relatifs à la tragédie et à la comédie se nourrissaient mutuellement. Il va sans

dire que la formation du corps au sein de ce cours se voulait plurielle. L'entraînement et les marches qui amorçaient chacune des séances de la première moitié de la session ciblaient directement le travail du corps, alors que ce dernier était intégré au travail d'interprétation en fonction de différents chemins de mise en corps des personnages tragiques et comiques. Cette formation était conçue de façon à ce que ces différentes manières de travailler le corps, même si elles étaient discontinues au fil de la session, donnent lieu à des apprentissages qui se voulaient réinvestis dans le travail qui suivait. Dès le début de la session, l'entraînement physique et les marches préparaient les étudiants au travail de la tragédie. Cet échauffement physique et mental favorisait la concentration, l'écoute et l'observation. Il instaurait une rythmique complètement différente de celle du quotidien tout en s'appuyant sur l'intériorisation d'images et un environnement sonore enivrant. Cela avait pour effet de plonger les étudiants dans l'univers de la tragédie et de nourrir leur travail d'interprétation. Si l'entraînement et les marches n'étaient exécutés que durant la première moitié de la session où les cours réunissaient l'ensemble des étudiants, Martine Beaulne n'y voyait pas d'impact négatif sur l'engagement corporel des étudiants rendus en deuxième moitié de la session. Le fait qu'ils suivaient parallèlement les cours *Préparation aux combats scéniques* et *Voix et interprétation I*, tous deux très exigeants physiquement, leur assurait du mouvement tous les jours et palliait, selon elle, l'absence de cet entraînement. Les étudiants qui en ressentaient la pertinence pouvaient évidemment prévoir du temps personnel hors cours afin de reprendre une partie de l'entraînement ou certaines marches pour nourrir leur travail d'interprétation, mais celui-ci n'était plus dirigé par la professeure en salle de classe.

À son tour, le travail de la tragédie nourrissait aussi celui de la comédie. Martine Beaulne considérait d'ailleurs qu'il était bénéfique de passer « par la tragédie pour après aller vers le théâtre classique ou la comédie » (Martine Beaulne, entrevue 1). Avec la tragédie, les étudiants travaillaient l'ancrage et élargissaient leur présence scénique. Ils touchaient à la dimension psychique des personnages et cherchaient une authenticité dans leur travail d'interprétation. Ces apprentissages se voulaient réinvestis dans le travail des scènes comiques. Dans le cadre de celui-ci, les étudiants apprenaient à se positionner efficacement dans l'espace et à maximiser l'expressivité de leur corps. Ils travaillaient donc à exagérer les

mouvements tout en restant dans une authenticité du jeu. Cette recherche d'amplitude corporelle avec les comédies classiques les aidait donc à « dessiner un peu plus [leur] personnage dans la tragédie » (*Ibidem*, entrevue 3) qu'ils reprenaient à la fin de la session aux fins d'une présentation publique de leurs deux scènes respectives. Le fait d'arrêter l'entraînement, les marches et le travail d'interprétation des scènes tragiques pendant plusieurs semaines – durant lesquelles les étudiants travaillaient l'interprétation de scènes comiques – ne stagnait pas pour autant leur évolution en lien avec l'interprétation de la tragédie. Bien au contraire, le travail des comédies aidait aussi les étudiants à être plus expressifs, audacieux et précis corporellement lorsqu'ils reprenaient leur scène tragique en toute fin de session à l'occasion d'une générale et d'une présentation finale.

5.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité ?

La théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2000), cadre d'observation et d'analyse des données, est directement liée à l'ensemble de ces résultats. Ayant pour angles d'étude quatre sous-systèmes d'activité (*Production, Échange, Distribution, Consommation*), j'ai autant fait la lumière sur les différentes composantes (Sujet, Outils, Objet, Règles, Communauté, Division du travail, Finalité) que sur leurs mises en relation au sein de ce système d'activité qu'est la formation du corps dans ce contexte. Les prochains paragraphes proposent une lecture des résultats au regard de cette théorie. Ce faisant, j'explique en quoi ces quatre sous-systèmes d'activité ont guidé l'étude de cette formation en plus d'approfondir la discussion à son sujet.

5.6.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production)

D'emblée, l'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) a permis de faire la lumière sur l'utilisation de certaines ressources par Martine Beaulne donnant lieu à un « travail corporel et vocal [reposant] sur la résistance, la rupture, le déséquilibre et la retenue des émotions » (Martine Beaulne, 2004, p. 57). À cet effet, l'entraînement et les marches japonaises au début des cours – en s'appuyant sur le travail de l'ancrage et de la respiration

sonore, ainsi qu'en proposant des variations entre la tension et la fluidité, la rapidité et l'extrême lenteur – amenaient l'apprenant-acteur à se préparer pour le travail d'interprétation qui leur faisait suite.

Avant de s'engager dans le jeu, l'acteur doit trouver son intégrité sensible et physique, accorder ses nerfs, sa respiration, ses flux d'énergie, faire silence en lui-même, [à] établir une sorte de vide. Cet état essentiellement physiologique est fait de présence et d'abandon, de maîtrise et de confiance (Knapp, 2001, p. 136).

Chaque cours s'amorçait de manière à permettre à l'étudiant de maximiser sa concentration et de suspendre le temps réaliste et les situations quotidiennes. Il plaçait son « corps en état d'apesanteur de façon à libérer l'esprit et à faire naître chez [lui] le désir de s'accomplir à l'intérieur de quelqu'un qui partagera sa vie » : son personnage (Pintal, 2001, p. 91). En épuisant physiquement et mentalement les étudiants, l'entraînement et les marches les rendaient d'autant plus réceptifs et disponibles au travail de l'état tragique et du corps scénique.

Pour jouer, un acteur doit se concentrer « sur quelque chose, et l'objectif d'une théorie du jeu est de cerner ce quelque chose, ce sur quoi l'acteur se concentre » (Tremblay, 2001, p. 158). Pour sa part, Martine Beaulne proposait aux étudiants d'intérioriser dans leur corps des images fortes, parfois troublantes, afin de nourrir le travail de l'état tragique et de façonner un corps scénique propre à ce type de dramaturgie :

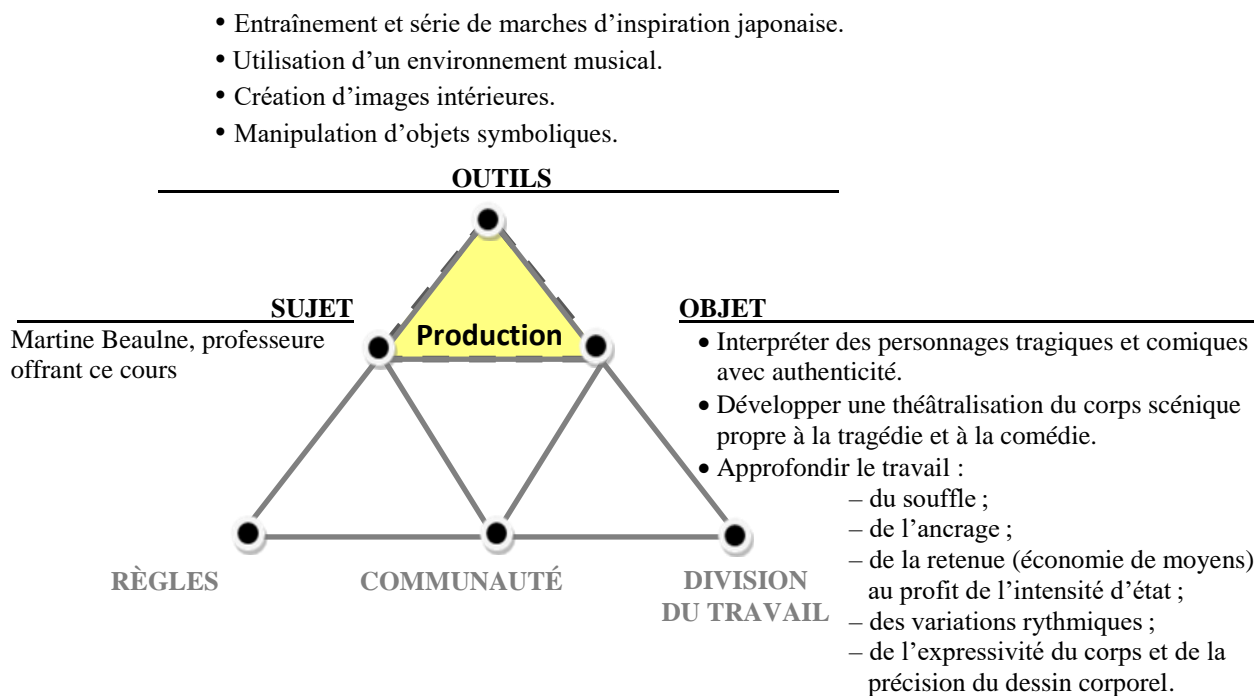
Il s'agit maintenant de visualiser les images intérieures qui surgissent et qui réveillent les sensations enregistrées dans le sous-texte. Il faut être très attentif aux images qui surgissent comme si nous regardions un film avec notre œil intérieur. [...] Et la répétition d'une image visuelle, elle-même soumise aux impératifs de la pensée subite et de l'inspiration spontanée, peut donner aux mots une puissance et une précision étonnantes (Pintal, 2001, p. 93-94).

S'il est difficile pour l'acteur d'occuper entièrement chacune des parties de son corps en situation de jeu (Tremblay, 2001), ces images aidaient justement les étudiants à être conscients de leur corps, entièrement engagé dans la situation : « Ces images-là apportent une conscience de notre corps qui fait qu'on va vraiment penser jusqu'au bout de notre corps, de nos doigts, de notre imaginaire. Ça apporte un état complet d'implication corporelle » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Au-delà de

s'appuyer sur leur imagination pour visualiser ces images et les intérioriser dans leur corps, les étudiants nourrissaient également leur jeu par la présence et la manipulation des kimonos et de l'urne fournis par la professeure. Les étudiants travaillaient alors la théâtralité du corps et de ses mouvements en lien avec la manipulation de ces objets à la fois concrets et lourds de sens. À ceux-ci s'ajoutait l'utilisation de musiques particulièrement choisies dans le but de les submerger, parfois même inconsciemment, dans l'état tragique. La figure XI présente les différents éléments traités dans l'étude du sous-système Production.

Figure XI :

Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours *Atelier de jeu II*



5.6.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange)

L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) a, pour sa part, aidé à mieux comprendre les règles et habitudes guidant les actions et interactions entre Martine Beaulne et les étudiants au sein de la classe. Durant l'entraînement et les marches, l'imitation et l'action primaient sur la parole et le questionnement. Si la professeure se permettait d'émettre quelques courts commentaires ou rappels verbaux au besoin, elle suivait les

traditions japonaises en valorisant l'observation, l'écoute, l'imitation et l'action aux dépens des échanges verbaux et des contacts physiques.

C'est de faire "un" avec le groupe. Il faut sentir tout le groupe, donc être ensemble, et travailler sur la profondeur, essayer de comprendre l'être humain dans toutes ses dimensions. L'entraînement est fait comme ça. [...] Je ne pense pas que, pour la tragédie, ils aient besoin de contact. Ils ont besoin de connaître la profondeur de l'être humain. C'est plus ça. Dans toutes ses dimensions : psychologiques, psychiques, physiques, existentielles. L'entraînement sert à ça (Martine Beaulne, entrevue 3).

Durant l'entraînement et les marches, la classe devenait donc un espace cérémoniel où les étudiants travaillaient avec rigueur et concentration à vivre une cohésion avec le groupe et à accéder « aux profondeurs de l'être par une expression du corps » (Beaulne, 2004, p. 49). Si Martine Beaulne, tel un coryphée, exécutait elle-même les différents mouvements à faire durant l'entraînement et initiait chacune des marches, elle agissait tout autrement durant le travail des scènes où elle préférait donner des indications verbales plutôt que des exemples physiques. Par ailleurs, elle variait ses interactions avec les étudiants de manière à tenir compte de leurs différents besoins durant le travail de scènes. Ceux-ci allaient donc pouvoir se rappeler ses conseils et leurs échanges quant à ce type de travail dans leurs futures expériences professionnelles.

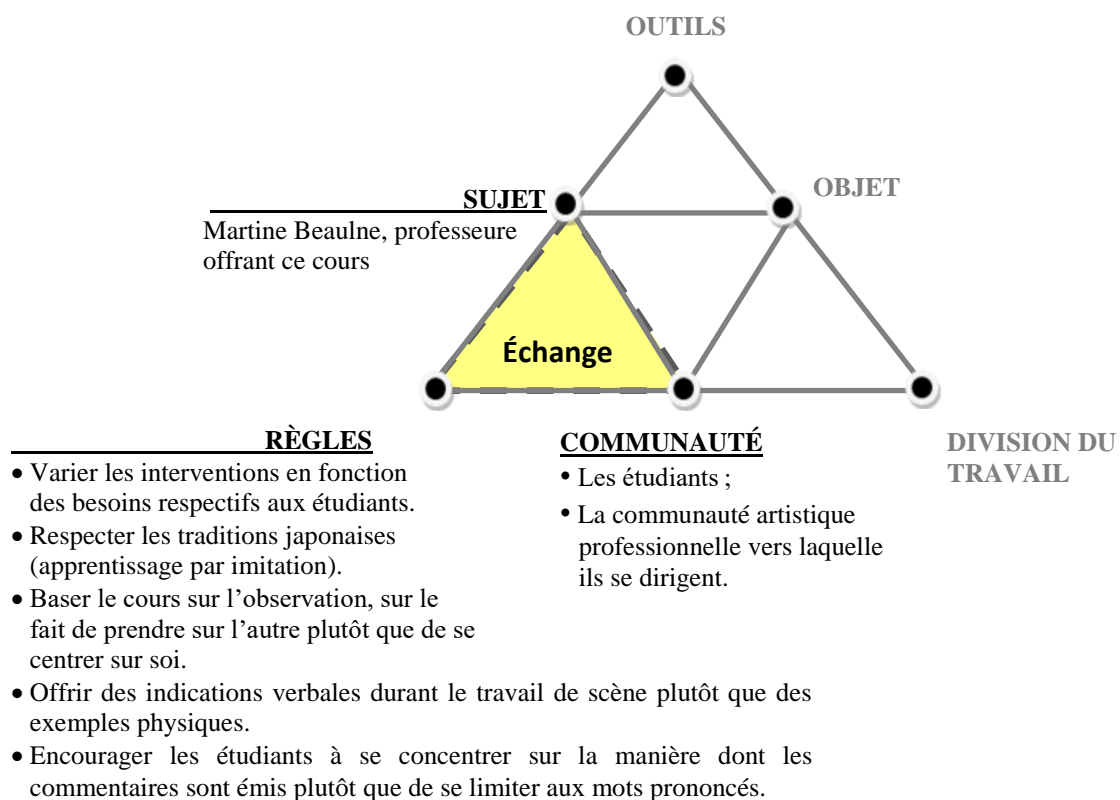
Reste que peu importe le type de travail abordé, les règles d'or au sein de ce cours misaient sur l'observation, l'écoute, ainsi qu'un état d'ouverture et de disponibilité. Cet état était à la fois externe et interne : « c'était nécessaire d'apprendre à ouvrir, et à tous les niveaux » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Sans chercher à « forcer les choses à se produire » (Bogart, 2003, p. 39), ils devaient être constamment à l'écoute de ce qu'il se passait à l'intérieur et à l'extérieur d'eux. Ils étaient disponibles et à l'écoute de leurs pairs comme ils étaient ouverts et réceptifs au regard externe de la professeure et de leurs collègues (Kuhlke, 2003). Ils ne tenaient rien pour acquis et prêtaient continuellement attention à la situation présente (Bogart, 2003). Cet état conduisait également l'étudiant à accueillir et à intérioriser les pulsions sans les freiner de manière à ce qu'il puisse

expérimenter toutes les angoisses de son rôle, puisse rire à gorge déployée ou pleurer toutes les larmes de son corps, puisse se libérer de tous ses fantasmes en répétitions, de façon à atteindre le calme qui l'aidera à débarrasser le personnage de tous les sentiments étrangers ou superflus risquant de faire écran entre ce dernier et le public (Pintal, 2001, p. 90-91).

Il s'agissait, pour les étudiants, de « l'occasion de découvrir dans la pratique étrangère, comme face à un miroir, la part d'archaïque et de lointain, de civilisé et de barbare qui sommeille en chacun » (Dusigne, 2003, p. 196-197). La figure XII résume les différents éléments abordés dans l'étude du sous-système Échange.

Figure XII :

Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours *Atelier de jeu II*



5.6.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution)

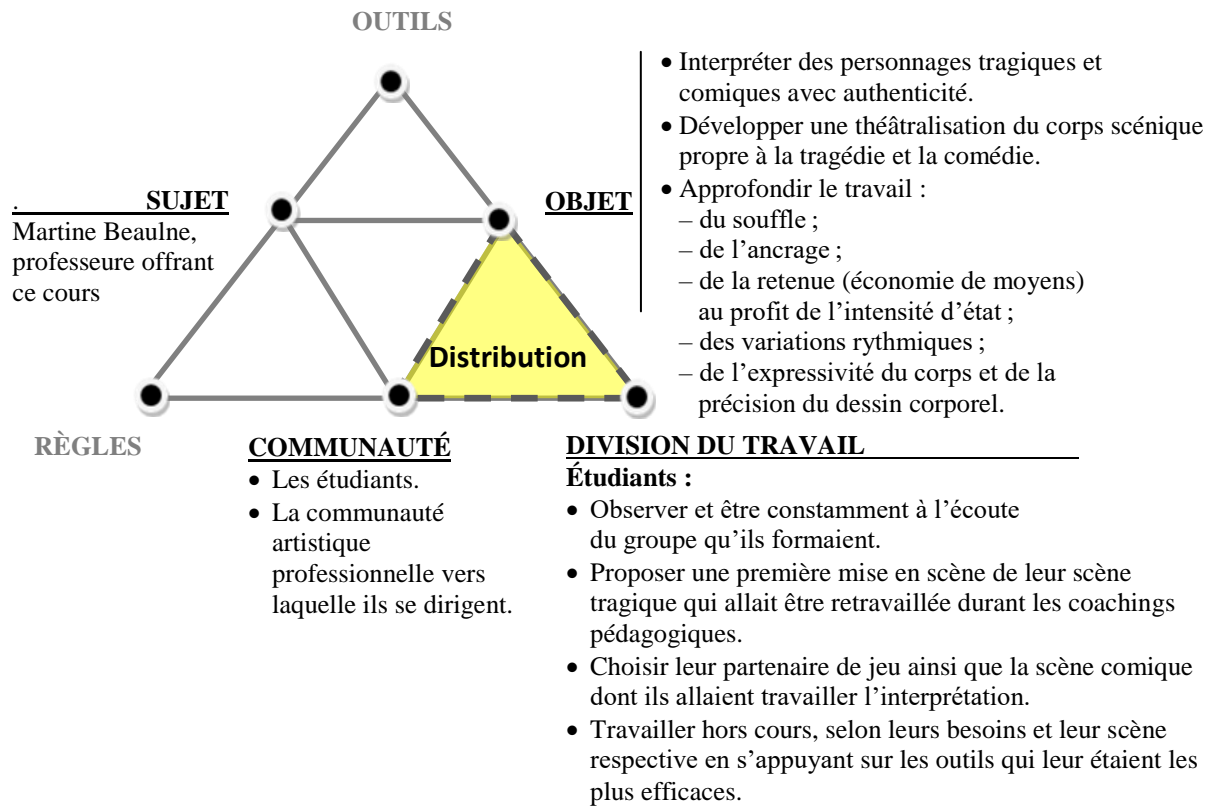
Pour ce qui est du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution), celui-ci a aidé à comprendre les tâches octroyées par la professeure aux étudiants en fonction des objectifs. Durant la première moitié de la session où ils ont travaillé la tragédie, les étudiants assuraient la mise en place de départ et Martine Beaulne portait le chapeau de la pédagogue-metteuse en scène qui les aidait à explorer et à approfondir leur travail d'interprétation de la scène. Les étudiants étaient appelés à observer attentivement les coachings pédagogiques de leurs collègues, ainsi qu'à en retirer un maximum d'apprentissages, comme ils se faisaient observer à leur tour. Par cette manière de procéder, la professeure leur permettait de travailler dans un contexte similaire au contexte professionnel que plusieurs allaient connaître, où l'acteur travaille avec un metteur en scène tout en étant sous le regard des autres acteurs et de l'équipe de production.

Durant la deuxième moitié de la session où ils se concentraient sur la comédie, la professeure et les étudiants procédaient différemment. Les étudiants formaient eux-mêmes leurs équipes en plus de choisir la deuxième scène qu'ils allaient interpréter. La professeure nourrissait à ce moment un rapport plus traditionnel en tant que metteur en scène. Elle dirigeait alors les étudiants dans le travail de leurs scènes qu'elle avait, pour la plupart, déjà mises en scène dans le contexte professionnel : « On reconnaît ma signature ! » (Martine Beaulne, entrevue 3). N'étant plus observés par leurs pairs durant leurs coachings pédagogiques auprès de Martine Beaulne, les étudiants se concentraient à « trouver un équilibre personnel entre les idées du metteur en scène et les responsabilités de l'acteur dans la construction du personnage à jouer » (Marko, 2003, p. 77). Bien que les attentes de la professeure tiennent compte du contexte pédagogique dans lequel ils se trouvaient, les étudiants travaillaient dès lors dans un contexte qui reflétait le milieu professionnel vers lequel ils s'orientaient, où les acteurs se font diriger sous le regard de l'équipe de production. Dans ce milieu, Martine Beaulne s'attend « d'un acteur qu'il apporte un point de vue personnel par son interprétation. Une sensibilité, une intelligence et une expérience qui enrichiront [s]a vision de départ. [Elle] aime qu'il [lui] fasse ressentir, par son expérience affective, une intimité insoupçonnée du personnage » (Beaulne et Drapeau, 2012, p. 85).

Pour travailler en ce sens, il était de la responsabilité des étudiants de prévoir du temps hors cours pour leurs répétitions liées aux scènes travaillées et, s'ils en ressentaient le besoin, pour certains exercices liés à l'entraînement ou à certaines marches nourrissant leur travail d'interprétation. Ils avaient aussi à poursuivre, chacun pour soi, leur travail de concentration et de visualisation en s'inspirant d'images percutantes proposées par la professeure, voire en en créant de nouvelles qui leur étaient encore plus profitables. Chacun en venait « à se connaître dans le travail et à développer la méthode qui lui est propre ; pour certains, l'appui se prend sur les mots, pour d'autres[,] sur les images, les sensations, etc. À chacun de trouver sa méthode propre » (Nadeau, 2003, p. 65-66). À l'instar de l'ensemble de la formation de l'acteur, l'étudiant profitait ainsi de l'expertise et de l'expérience de Martine Beaulne tout en étant responsable de son apprentissage du jeu. Les responsabilités qui lui étaient attribuées évoluaient en ce qu'il travaillait tantôt auprès de Martine Beaulne dont le rôle de pédagogue primait sur celui de metteuse en scène, puis tantôt auprès de Martine Beaulne dont le rôle de metteuse en scène prenait les devants sur celui de pédagogue. Par observation, l'étudiant apprenait sur les autres et au contact des autres ; par expérience, il apprenait sur lui-même. Il apprenait à jouer, c'est-à-dire à travailler, à « faire fonctionner son imaginaire et articuler son imaginaire avec le réel » (Braunschweig, 2003, p. 316-317). Il était ainsi de sa responsabilité d'utiliser et d'optimiser les outils qui lui étaient proposés et qu'il jugeait efficaces en fonction de la création et de l'interprétation des personnages qu'il était appelé à jouer. La figure XIII présente une synthèse des éléments pris en compte dans l'étude du sous-système Distribution.

Figure XIII :

Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours *Atelier de jeu II*



5.6.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)

Finalement, pour ce qui est du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation), celui-ci a permis de mieux comprendre comment ce type de formation était mis à profit par les étudiants. Afin de bénéficier au maximum de ce cours, ceux-ci devaient pleinement s'investir, et ce, tant physiquement, qu'émotionnellement : « en deuxième année, il faut que l'acteur plonge » (Martine Beaulne, entrevue 1) dans ce nouvel univers des émotions troubles poussées à l'extrême. Ce travail de la profondeur du jeu peut être déstabilisant, comme en a témoigné l'un d'entre eux : « elle voulait vraiment que j'atteigne une espèce de folie pour trouver quelque chose. [...] Tu as toujours la censure de croire que c'est trop gros, que tu ne joues pas pour vrai. Mais finalement, plus tu y crois et plus tu fonces au bout » (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Les

étudiants faisaient alors face à certains défis associés à l'incarnation de ce type de dramaturgie, dont celui « d'accorder le vraisemblable et ce qu'on appelle, au sens anglo-saxon du terme, l'*emphase*, c'est-à-dire l'accent dans la profération. Ou bien – autre opposition, légèrement décalée par rapport à la précédente – de joindre le naturel et le poétique » (Ubersfeld, 2001, p. 278). Ils devaient à la fois ressentir de fortes émotions et travailler en retenue de manière à ce que la gestuelle ne soit que le prolongement de cette densité d'état tragique, de la profondeur de l'être (Beaulne, 2004). Il va sans dire que ces apprentissages ne se limitaient pas au travail de la tragédie. Peu importe le type de dramaturgie qu'il joue, un acteur doué peut capter et soutenir l'attention du public en ce qu'il

retient plus d'énergie qu'il n'en montre. Les artistes, en parvenant à maturité, se rapprochent de la sagesse que l'on rencontre dans toute alliance de restriction physique et d'expansion émotive. Se restreindre est essentiel [...] Le talent si particulier de l'acteur consiste à résister, à dresser, à garder pour lui son énergie, à la concentrer (Bogart, 2003, p. 42).

Le cours était d'ailleurs conçu de manière à ce que le travail abordé puisse enrichir le travail à venir, tout au long de leur formation de l'acteur ainsi que durant leur carrière théâtrale professionnelle. L'entraînement et les marches nourrissaient le travail de la tragédie qui les amenait à vivre l'intensité d'état, à comprendre réellement ce qu'est l'évocation au théâtre, ainsi qu'à travailler le souffle, l'ancrage, la retenue et la dimension psychique des personnages. Les apprentissages liés à l'incarnation de la tragédie se voulaient ensuite réinvestis dans le travail de la comédie où l'accent était mis sur l'expressivité de leur corps et la précision de leurs gestes. À son tour, le travail des scènes comiques permettait une évolution importante dans leur travail d'interprétation de scènes tragiques, pourtant délaissé pendant plusieurs semaines. Voilà la preuve que le travail de la théâtralité du corps vis-à-vis de différentes textualités avait porté ses fruits. Ce cheminement, passant du travail de la tragédie à celui de la comédie, des coachings pédagogiques observés aux séances individuelles auprès de la metteuse en scène et professeure, leur permettait de se développer, en tant qu'interprètes-créateurs, tous textes et contextes confondus.

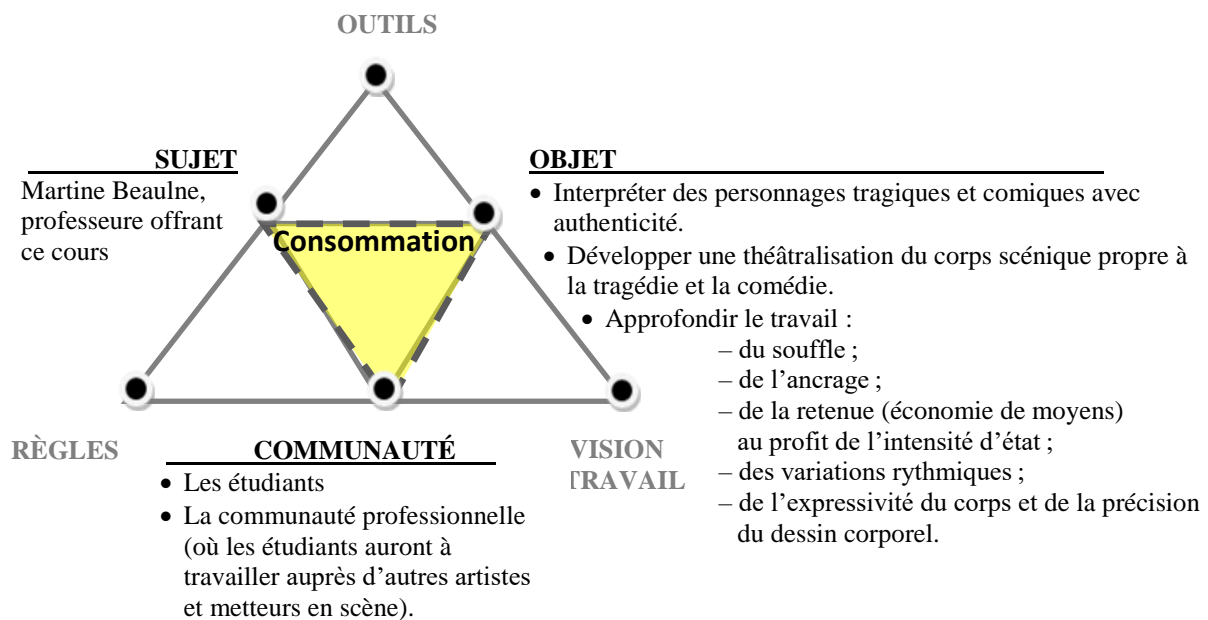
Ils vont au-delà du fait de ressentir une émotion. Ils ne se jouent pas eux-mêmes. Ils jouent des personnages. Ils ont appris à faire le lien entre leur créativité, leur vécu et le

personnage. Ils sont sortis d'eux-mêmes et ils enrichissent leurs propositions avec leurs points de vue, leur créativité (Martine Beaulne, entrevue 3).

Ce cours amenait les étudiants à s'appuyer sur leurs expériences passées et sur leur sensibilité au monde, à se nourrir mentalement et physiquement des outils proposés et d'autres qu'ils trouvaient eux-mêmes pour nourrir leur imaginaire et l'incarner avec un corps scénique expressif et en contrôle de ses moyens. Ils apprenaient le rôle de l'artiste, celui de « transmettre [leur] vision intérieure d'une œuvre » (Pintal, 2001, p. 90), de « voir de l'intérieur pour être regardé[s] de l'extérieur et revisiter l'intime collectivement » (Beaulne et Drapeau, 2012, p. 70). La figure XIV présente une synthèse des éléments traités dans le cadre de l'étude du sous-système Consommation.

Figure XIV :

Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours *Atelier de jeu II*



5.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre a traité de la mise en corps du théâtre classique au sein du cours d'interprétation *Atelier de jeu II*. Si j'ai brièvement abordé le travail du corps lié à l'incarnation de scènes comiques, j'ai principalement porté l'attention sur celui lié à l'incarnation de la tragédie. Après avoir présenté la professeure qui en a offert l'enseignement, Martine Beaulne, j'ai cerné en quoi l'entraînement physique et les différentes marches d'inspiration japonaise, de même que l'utilisation de musiques, d'images intériorisées, ainsi que d'objets symboliques, aidaient les étudiants à plonger dans cet univers déstabilisant de la fatalité et des pulsions. Ce n'est qu'après avoir travaillé le souffle, l'ancrage et l'économie de moyens au profit de l'intensité d'état que les étudiants abordaient le théâtre comique en mettant l'accent sur l'expressivité et le dessin corporel. J'ai aussi expliqué le déroulement et les principales différences entre les coachings pédagogiques portant sur les scènes tragiques et ceux portant sur les scènes comiques. J'ai d'autant plus souligné en quoi ces deux types de travail se nourrissaient mutuellement et s'appuyaient sur un réinvestissement des apprentissages des étudiants au fil de la session.

C'est au regard des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation que j'ai étudié la manière dont Martine Beaulne procédait pour amener les étudiants à mettre en corps la tragédie de même que la comédie. Au sein d'une même formation de l'acteur, les étudiants pouvaient éprouver divers niveaux d'aisance au regard du travail d'incarnation de ces différents types de textualités. Par exemple, si ce n'étaient pas tous les étudiants qui possédaient une propension pour la tragédie ou qui développaient un intérêt particulier pour celle-ci, ce cours a enrichi leur formation ainsi que leur qualité d'acteurs à l'égard de tout autre genre théâtral. Même si certains n'allaient pas opter pour le travail d'interprétation de ce type de dramaturgie une fois leur formation terminée, ils allaient avoir appris à ne jamais perdre de vue, comme le précise Nadeau (2003), cette étoile polaire qui éclaire le jeu théâtral : celle de toujours jouer sa part d'humanité malgré la violence, l'animalité et la folie de certains personnages plus grands que nature.

CHAPITRE VI
L'ÉTUDE DU COURS *MIME*
OU
L'ÉTUDE DU MOUVEMENT
APPUYÉE SUR LA TECHNIQUE DE MIME DE DECROUX

Afin de comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans divers contextes de cours d'une même formation de l'acteur, j'ai d'abord traité de ce type de formation dans un cours de voix (chapitre IV), ainsi que dans un cours d'interprétation (chapitre V). Les trois prochains chapitres concernent trois différents cours de mouvement du programme. Plus spécifiquement, ce présent chapitre porte sur le cours *Mime* qui était inscrit à la deuxième session de la première année du programme. Offert par Francine Alepin à la session d'hiver 2014, celui-ci s'adressait donc aux étudiants de la cohorte de première année.

Dans le cadre de la collecte de données relative à ce cours, j'ai tenu dix séances d'observation échelonnées tout au long de la session de manière quasi-hebdomadaire, pour un total de 31,5 heures d'observation. J'ai mené trois entrevues individuelles semi-dirigées auprès de la professeure, soit une avant, une pendant et une après l'observation en salle de classe. J'ai également invité l'assistante d'enseignement à prendre part à une entrevue individuelle semi-dirigée à la fin de la session où s'est déroulé le cours. J'ai aussi tenu un groupe de discussion auprès de quatre des vingt étudiants à la fin de la session. Celui-ci a permis de revenir sur leurs expériences vécues en salle de classe. Enfin, je me suis de surcroît appuyée sur une entrevue individuelle semi-dirigée menée auprès de la formatrice provenant du centre sportif qui offrait un entraînement physique obligatoire aux étudiants de première année avant chacune des séances de ce cours.

Dans ce chapitre, je présente brièvement le cours *Mime* avant d'aborder l'expertise de Francine Alepin qui l'a offert. Je précise ensuite la collaboration d'une assistante d'enseignement dont elle a bénéficié, ainsi que la séance d'entraînement physique obligatoire aux étudiants de première année qui se déroulait avec chacune des séances de cours. Par la suite, je traite du travail technique, d'exploration et de création au sein de ce cours. Ce faisant, je discute de différentes expériences de formation liées à chacun de ces types de travail. Enfin, j'explique comment ces résultats peuvent être interprétés au regard de la théorie de l'activité et, plus précisément, des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation qui ont servi d'angles d'étude.

6.1 Le cours *Mime*

Le cours *Mime* était principalement axé sur l'étude de la technique de mime de Decroux. Acteur et mime français, Étienne Decroux a créé une technique de mime corporel dramatique vers la fin des années 1920. Inspiré par les mouvements quotidiens de la classe ouvrière de laquelle il provenait, il a fondé une technique qui accorde une valeur esthétique au mouvement corporel et qui propose une exploration des possibilités du corps humain. Spécialiste de cette technique corporelle, Francine Alepin s'appuyait sur celle-ci dans le but d'inciter les étudiants à développer une conscience de leur corps, une maîtrise de leur instrument, ainsi qu'à élargir leur registre expressif. Offert à raison de deux cours de trois heures par semaine sur une durée de quinze semaines, ce cours était conçu de manière à proposer un travail technique, un travail d'exploration et un travail de création. À quelques exceptions près, chaque séance faisait place à ces trois types de travail. De manière générale, elle se faisait tout le groupe ensemble. Les étudiants ont ainsi pu bénéficier, en fin de session, d'un temps de travail en sous-groupes auprès de la professeure afin de parfaire leur scène à présenter. Même si le cours a donné lieu à une présentation devant public à la toute fin de la session, celui-ci se voulait surtout axé sur le processus d'apprentissage et de création plutôt que sur un résultat de présentation. Il visait avant tout à développer « leur aisance et la créativité dans le jeu corporel » (Francine Alepin, entrevue 1).

6.2 L'expertise de Francine Alepin

Chargée de cours depuis 1991 et professeure depuis 2005 à l'École supérieure de théâtre, Francine Alepin a d'abord fait un baccalauréat et une maîtrise en art dramatique à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. Elle a aussi été formée en analyse du mouvement (au Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies) en plus de vivre plusieurs formations professionnelles liées notamment au mime (à l'École de mime de Montréal et à l'École de mime corporel d'Étienne Decroux), à la musicalité du mouvement, aux masques, au clown, à la danse, à l'aïkido, en voix et en diction, ainsi qu'en musique. Parallèlement à sa carrière d'interprète-créatrice, Francine Alepin a enseigné à l'École de

mime d'Omnibus pendant plus de vingt ans en plus d'offrir des stages et des formations dans plusieurs contextes au Canada, au Mexique et en Europe. Elle a aussi régulièrement travaillé auprès de metteurs en scène à titre de spécialiste en mouvement.

6.3 La collaboration d'une assistante d'enseignement

Une assistante d'enseignement accompagnait Francine Alepin à toutes les séances du cours. Celle-ci avait également offert le cours *Approche des langages corporels* à cette même cohorte d'étudiants durant la session précédente. En plus de bien les connaître, elle avait aussi travaillé à plusieurs reprises auprès de Francine Alepin en tant qu'assistante d'enseignement. Compte tenu de ce contexte, la professeure n'avait pas convenu d'entente officielle au début de la session quant à ses fonctions en salle de classe. Son intégration s'était faite de manière « très harmonieuse et naturelle » (Francine Alepin, entrevue 1). Les actions de l'assistante d'enseignement variaient selon les besoins des étudiants (aide individualisée) et ceux de la professeure (gestion du matériel, démonstration d'exercices, prise de notes) au fil des exercices. Lorsqu'elles se rencontraient avant les séances et pendant les pauses, la professeure et elle pouvaient aussi convenir de certaines fonctions précises en lien avec ce qui allait être abordé. L'assistante d'enseignement prenait également part aux évaluations en gardant une trace écrite des performances des étudiants au même titre que la professeure. Cette dernière pouvait ensuite se référer à ce qui avait été noté par l'assistante afin de compléter ses notes d'observation au besoin. Enfin, Francine Alepin et elle faisaient en sorte d'être présente à toutes les séances de l'entraînement obligatoire précédant chacune des séances du cours.

6.4 L'entraînement précédant les séances de cours

Pendant les années précédant la collecte de données, ce cours proposait un entraînement physique à chaque début de séance. Durant celle où s'est tenue l'étude, cet entraînement avait lieu avant chacune des séances de ce cours et était offert par une formatrice du centre sportif de l'Université du Québec à Montréal. D'une durée de 45 minutes, cet entraînement était obligatoire pour les étudiants. Il importe de souligner que ces derniers avaient des habiletés inégales en matière de travail du corps à leur entrée dans le

programme de formation de l'acteur. Certains pouvaient avoir suivi une formation corporelle poussée en arts martiaux, en acrobatie ou en danse alors que d'autres pouvaient n'avoir jusqu'alors connu aucune formation corporelle particulière.

Ces inégalités-là font qu'on a besoin d'un entraînement commun extérieur au cours de jeu qui soit strictement fonctionnel, propriocepteur et biomécanique ; non pas basé sur l'expressivité, mais sur l'aspect fonctionnel du corps. L'entraînement est donc strictement physique. On ne pense pas et on fait des gestes en répétition. On développe une endurance cardiovasculaire, une résistance musculaire, une proprioception et une coordination. Alors, quel que soit son niveau de formation, chacun y trouve son compte et peut augmenter son habileté au niveau corporel (Francine Alepin, entrevue 1).

Parce que l'entraînement était offert par une personne du centre sportif en dehors des heures de classe associée au cours *Mime*, Francine Alepin trouvait pertinent d'y assister afin de savoir et de vivre ce que les étudiants y faisaient. La professeure participait donc à une des deux séances hebdomadaires, alors que l'assistante d'enseignement participait à l'autre séance. Selon la personne du centre sportif ayant offert l'entraînement, leur présence permettait un contact régulier, ainsi que certaines rétroactions si besoin était.

Leur participation était un avantage parce qu'elles voyaient vraiment concrètement ce qu'il s'y faisait. [...] Moi, je ne savais pas ce qu'ils allaient faire durant la journée. Je ne pouvais pas, disons, ajuster le choix d'exercices ou l'intensité en fonction de leurs activités de la journée. Je faisais une planification en termes de progression, semaine après semaine, tant au niveau technique qu'au niveau de l'intensité et du choix de l'exercice (entraîneuse, entrevue).

En participant à l'entraînement, Francine Alepin et son assistante d'enseignement s'assuraient d'être à l'affût de ce qu'il s'y passait. La professeure pouvait alors approfondir, au début des cours, certains exercices qu'elle trouvait particulièrement pertinents, ainsi qu'en proposer de nouveaux, au besoin, en fonction de ce qui allait y être abordé (notes d'observation, 24 février 2014).

6.5 Le travail technique, d'exploration, ainsi que de création

De manière générale, chaque séance de cours proposait aux étudiants d'appivoiser le travail technique, de se familiariser avec le travail d'exploration, ainsi que de s'outiller en lien avec le travail de création. La prochaine section présente ces trois types de travail et discute

de différentes expériences de formation auxquelles ils donnaient lieu. Une dernière section aborde le développement d'une aisance corporelle et psychologique visé par ceux-ci.

6.5.1 Apprivoiser le travail technique

Le travail technique effectué dans le cadre de ce cours correspondait à l'apprentissage d'un vocabulaire précis lié au mime decrousien. Les étudiants étaient invités à répéter des gammes de mouvements (des exercices d'isolation et d'articulation de certaines parties du corps), des grandes figures (des séquences de mouvements précises), des marches de style, ainsi que des exercices de contrepoids (des transferts de poids entre deux personnes) et de dynamos-rythmes propres à la technique decrousienne. Ce type de travail conduisait les étudiants à développer des habiletés techniques, à maîtriser leur corps : « C'est un peu comme un instrument de musique. Si on ne fait pas nos gammes, on va toujours [rester] avec nos mêmes trois accords. Alors, c'est ça l'idée. C'est comme la diction [...]. Ça fait aussi partie du travail d'acteur d'acquérir des habiletés techniques » (Francine Alepin, entrevue 3). Pour la majorité des étudiants, il s'agissait d'un travail complètement nouveau et souvent « frustrant parce qu'on a l'impression d'être dans un autre corps que le nôtre. Mais avec le travail, ça devient un jeu musculaire » (Francine Alepin, entrevue 3). Pendant la répétition de gammes et de grandes figures, Francine Alepin invitait souvent les étudiants à s'observer entre pairs, de même qu'à s'auto-observer à l'aide de miroirs. Lorsqu'elle faisait des démonstrations, elle demandait d'ailleurs à l'assistante d'enseignement de la corriger, au besoin : « Je ne suis pas parfaite. C'est pour ça que je demande à mon amie de me corriger. C'est aussi comme ça que vous allez travailler : devant le miroir, mais aussi avec quelqu'un » (notes d'observation, 5 février 2014). En se faisant observer par un collègue ou encore en s'auto-observant dans les miroirs, les étudiants étaient en mesure de vérifier avec précision si les positions et les mouvements qu'ils exécutaient correspondaient réellement à ceux qu'ils croyaient être en train de faire. En ce sens, le travail technique était objectif : « C'est-à-dire si je crois avoir le bras à l'horizontale et que le miroir ne me le renvoie pas, ça, c'est objectif. Je n'ai pas un rapport émotif par rapport à mon image » (Francine Alepin, entrevue 3). Le reflet des étudiants dans le miroir leur permettait alors d'ajuster leurs impressions par rapport à la réalité

de manière à ce que leurs « muscles se souviennent du mouvement » afin de reproduire, éventuellement sans l'aide du miroir, les mouvements souhaités avec précision. Au cours du travail technique, Francine Alepin faisait souvent appel à des images afin de nourrir le travail des étudiants : « Ce à quoi on pense influence la manière dont on bouge » (Francine Alepin, notes d'observation, 5 février 2014). Elle pouvait par exemple leur demander de s'imaginer que leur bras était une grue afin de préciser leur mouvement ou encore qu'ils tiennent un soulier à talon haut dans leur main afin que le mouvement soit exécuté avec plus de délicatesse. Elle faisait aussi régulièrement des sons (bruits, onomatopées) pour faciliter la mémorisation et l'exécution de mouvements précis. Enfin, elle pouvait se servir de sa tablette électronique afin de leur partager des vidéos ou des chansons qui aidaient à marquer le rythme de certains mouvements. À la mi-session, le travail technique donnait lieu à une courte présentation en duo. Celle-ci était uniquement présentée devant leurs pairs et consistait en leur examen pratique « où l'attention [était] portée sur l'exécution, le contrôle et la précision technique des figures, des gammes et des marches qui [avaient] été abordées et étudiées en cours » (Francine Alepin, document préparatif à l'examen partagé en entrevue).

Si ce cours était principalement fondé sur la technique decrousienne, Francine Alepin ne prétendait pas former des experts de cette technique. Selon elle, cet apprentissage permettait de déroger de leurs habitudes corporelles afin de découvrir d'autres possibilités physiques et d'accroître leur registre de mouvements.

J'aime mieux un acteur intelligent qu'un acteur virtuose de la technique. J'insiste pour qu'ils en fassent parce que, pour moi, c'est la seule façon d'élargir leurs moyens expressifs. Si on se fie toujours à notre instinct, on va toujours rester dans le même registre de mouvements et nos préférences. Mais des fois, il faut dépasser nos préférences pour aller découvrir autre chose (Francine Alepin, entrevue 3).

En explorant les fondamentaux du langage corporel propre à la technique decrousienne, les étudiants travaillaient la qualité de la respiration, du regard, de la posture, du degré de tonicité, de la fluidité et des dynamiques du mouvement qui étaient ensuite repris durant le travail d'exploration et de création. Notamment par le travail technique et l'auto-observation, les étudiants prenaient conscience de leur dessin corporel. Ils apprenaient « à faire ce que l'on veut et non pas seulement ce qu'on l'on peut » (Francine Alepin, entrevue 3).

Par ce type de travail, ils développaient une conscience externe de leur corps, de leur instrument : « L'approche est géométrique et nous amène à sentir, par exemple, si nos bras sont réellement à l'horizontale ou non » (*Ibidem*). Pendant le groupe de discussion mené auprès d'eux à la fin de la session, les étudiants ont reconnu la place considérable du travail technique tout au long de la session. Cela dit, lorsqu'ils étaient invités à identifier et à raconter des expériences qui leur avaient été particulièrement marquantes en lien avec le travail du corps dans le cours *Mime*, les quatre étudiants ont partagé des expériences liées au travail d'exploration et au travail de création qui sont rapportées ci-dessous.

6.5.2 Se familiariser avec le travail d'exploration

Si le travail d'exploration ne se voulait pas inscrit dans la pédagogie decrousienne, Francine Alepin s'y appuyait afin de faire le pont entre le travail technique et celui de création. Différents exercices d'exploration conduisaient les étudiants à travailler à maîtriser des éléments de vocabulaire gestuel en plus d'en créer de nouveaux (Alepin, 1999). C'est entre autres dans ce type de travail qu'ils travaillaient le corps en relation à l'espace, au temps, à l'altérité, ainsi qu'à leurs propres sensations :

On travaille avec une multitude de sensations, avec de la peau, des muscles, la respiration, la sueur, des sueurs froides... Ce sont souvent des exercices qui demandent un abandon. Le fait de fermer les yeux et de simplement prendre conscience, intérieurement, sans jugement, de ce qui se passe dans le corps. C'est beaucoup (Francine Alepin, entrevue 3).

Le travail d'exploration conduisait également les étudiants à se « mettre en état de corps » (*Ibidem*, entrevue 2), un terme fréquemment utilisé en danse et également valorisé au sein de la formation de l'acteur. Selon la technique decrousienne, l'émotion part de la poitrine pour se prolonger vers les extrémités du corps. Ainsi, lorsque le mouvement « part du centre, on se sent beaucoup plus impliqué dans l'état » (*Ibidem*, entrevue 3), dans un état de corps plus intime que si le mouvement était distal, c'est-à-dire initié par les extrémités corporelles. La professeure valorisait toutefois l'exploration des différents états de corps en ce que ceux-ci nourrissaient de manière différente le travail de l'acteur. Y étaient donc travaillés tant les mouvements initiés par la poitrine que par les extrémités corporelles, car « là aussi, c'est

intéressant : c'est extérieur, ça raconte autre chose comme état de corps » (Francine Alepin, entrevue 3). Durant le travail d'exploration, les étudiants étaient invités à ne pas porter de jugement de valeur sur les mouvements exécutés. La professeure rappelait à plusieurs reprises qu'il n'y a pas un registre meilleur qu'un autre et que le travail d'exploration était l'occasion de sentir, intérieurement, chacun pour soi, la différence entre les états de corps et les mouvements travaillés. Pendant ce type de travail, Francine Alepin proposait aussi de nombreuses images afin d'alimenter le vocabulaire gestuel des étudiants. Elle pouvait par exemple leur demander d'imaginer qu'une partie de leur corps (doigt, main, nez, poitrine) se transformait en crayon, puis en gouache, puis en couteaux, ce qui variait la forme, la dynamique et le rythme du mouvement. D'autres exercices suggéraient aux étudiants de s'imaginer dans une bulle qui se remplissait d'une matière (du sable, de l'eau, du feu, de la brume, de la boue), ce qui influençait leur état. Ils passaient alors par « quelque chose de très concret, la matière, pour arriver dans l'état, l'abstrait » (Francine Alepin, notes d'observation, 24 février 2014).

6.5.2.1 *Le travail avec le voile*

À plusieurs reprises pendant la session, les étudiants ont fait des exercices d'exploration liés au travail du voile. En s'appuyant sur ce type de travail spécifique au mime decrousien, Francine Alepin les invitait à voiler leur tête. Un morceau de tissu blanchâtre était fourni à chaque étudiant qui le mettait devant son visage pour l'attacher derrière sa tête. Ce tissu était suffisamment transparent pour que les étudiants puissent voir au travers et suffisamment opaque de manière à cacher tous les traits de leur visage. L'utilisation du voile ne devait pas se confondre avec celle du masque : « Le masque, c'est autre chose : il a une personnalité. Le fait de cacher sa personnalité en cachant le visage qui est notre signature est immense ; c'est comme si le corps devenait un haut-parleur » (Francine Alepin, entrevue 2). En voilant cette partie du corps des plus expressives, ce travail permettait d'étudier le langage du corps. Il amenait les étudiants à être à l'écoute de leur corps et de leurs mouvements, même les plus minimes. Il les incitait à « sortir de leurs coquilles, comme s'ils étaient obligés de sortir des clichés, des lieux convenus, des lieux communs au niveau du mouvement »

(Francine Alepin, entrevue 2). Ne pouvant plus s'exprimer par leurs yeux, leur visage ou la parole, les étudiants voilés exploraient le travail du corps poétique, statuesque, sculptural.

Pendant le groupe de discussion, les étudiants ont partagé le fait d'avoir été particulièrement marqués par les exercices touchant le travail avec le voile. Ils reconnaissaient que ces expériences étaient à la fois déstabilisantes et enrichissantes.

Pour moi, c'est l'expérience qui m'a été géniale et à la fois horrible au début... [...] Je me suis vraiment sentie mise à nue de ne plus pouvoir montrer mon visage et de devoir laisser parler mon corps sans utiliser le visage. Je me suis rendu compte que c'était vraiment quelque chose de difficile pour moi. Et j'avais l'impression que j'étais, tout d'un coup, toute nue devant tout le monde (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année).

Cette impression de mise à nue durant l'apprivoisement de ce type de travail était récurrente chez les étudiants. Certains évoquaient aussi un sentiment de nervosité et l'un d'entre eux a partagé le fait de s'être senti « paralysé » en ce qu'il ne pouvait plus s'appuyer sur la parole ou l'expression faciale pour exprimer ses émotions, ce à qu'il était habitué de faire dans la vie courante et dans ses autres cours (étudiant, *Ibidem*). Non seulement l'expérience de voiler son visage pour ensuite s'exprimer avec son corps avait été troublante à vivre pour trois des quatre étudiants participants au groupe de discussion, mais celle-ci avait aussi été particulière à observer pour l'un d'entre eux : « C'était à la fois beau et à la fois laid. Un corps sans visage, c'était spécial. Moi, ça m'a fait beaucoup penser à un film d'horreur » (étudiant, *Ibidem*). Au cours de la troisième entrevue auprès de Francine Alepin qui s'est déroulée après le groupe de discussion, la professeure a avoué qu'elle n'était pas surprise d'entendre ce type de commentaires. Depuis quelques années, elle avait elle-même remarqué que le travail avec le voile pouvait générer, lors des premiers exercices, des réactions assez fortes de crainte et de malaise. Elle se questionnait d'ailleurs si ces réactions étaient dues à l'hégémonie de l'utilisation des gros plans du visage sur les plateaux de télévision et de cinéma, ou encore aux médias sociaux qui rapportaient parfois d'horribles images d'otages au visage voilé.

Il n'en demeurait pas moins qu'une fois qu'ils s'étaient familiarisés avec ce type d'exercices, les étudiants en tiraient profit en y trouvant une liberté corporelle les incitant à sortir de leurs clichés corporels habituels (Francine Alepin, entrevue 2). Selon les étudiants, si

le premier contact avec le voile les avait d'abord déstabilisés, ce type de travail leur était devenu, au fil des exercices, de plus en plus plaisant à vivre :

Au fur et à mesure, en me laissant aller, j'étais vraiment de plus en plus à l'aise [...]. C'est comme si moi, ça m'avait empêchée de réfléchir plus qu'empêcher d'exprimer quoi que ce soit par ma tête. [...] Ça m'a empêchée d'avoir la moindre réflexion sur ce que je faisais et de vraiment être à l'aise, de me laisser aller, d'être vraiment juste dans mon corps (étudiante, *Ibidem*).

En prenant de plus en plus d'aisance à travailler avec le voile, les étudiants pouvaient alors profiter du potentiel créateur de ce type d'exercice : « C'est comme un tableau blanc. On peut tout faire avec ça. C'est cette possibilité-là qui est le *fun*. Parce qu'on peut enlever les traits les plus marquants chez une personne, son visage. [...] Ça m'a donné plein d'idées, c'est fou » (étudiant, *Ibidem*). Positivement marqués par ce type de travail, plusieurs étudiants de la classe choisissaient d'ailleurs d'utiliser le voile pendant leurs répétitions individuelles (avec leur partenaire de jeu) hors cours afin d'approfondir le travail d'exploration de leur personnage du cours d'interprétation. Pour plusieurs étudiants, ces exercices d'exploration avec le voile contribuaient à faire tomber la gêne et la pudeur : « Moi, lorsque je mets un voile, je me dévoile » (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année).

Les différents exercices en lien avec le travail d'exploration, comme c'était le cas pour le travail du voile, invitaient les étudiants à travailler à l'abri des jugements extérieurs et de l'autocensure, à se lancer dans la découverte de soi, de son corps et de l'inconnu : « ils vont quelque part où ils ne sont jamais allés. En fait, ils peuvent aller où ils veulent et se dire "Ah, OK. Je peux aller jusque-là" » (Francine Alepin, entrevue 3). Cette meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs possibilités corporelles était par la suite réinvestie dans le travail de création qui, lui, donnait lieu à des présentations devant leurs pairs et devant public à la fin de la session.

6.5.3 S'outiller concernant le travail de création

En ce qui concerne le travail de création, certains exercices donnaient lieu à la mise en application des apprentissages techniques alors que d'autres portaient sur la création de

personnages. Les exercices du premier type amenaient les étudiants à suivre des consignes précises, voire des thématiques, qui les conduisaient à créer et à improviser, selon un temps de concertation plus ou moins long, une situation de jeu quelconque. Ce type de travail s'éloignait de tout jeu réaliste pour laisser place à un travail du corps plus abstrait, une poésie du corps, une esthétique corporelle suivant la technique decrousienne. Les exercices du second type comprenaient des occasions ou proposaient des situations de création où les étudiants, seuls, en sous-groupes ou tout le groupe ensemble, créaient et improvisaient des personnages selon différentes thématiques. Durant ce type de travail, ils cherchaient à atteindre une justesse dans le jeu, des « moments de grâce » où

tout le monde rit en même temps ou tout le monde apprécie tel moment. Il y a une espèce d'unanimité qui est créée grâce à la justesse du jeu. [...] Avant, on parlait du moment de grâce. J'aime beaucoup ce mot-là. Il y a ce moment de grâce qui est atteint, où tout converge et où tout le monde est dans le même bateau en même temps (Francine Alepin, entrevue 3).

Si certaines séances étaient très satisfaisantes et donnaient lieu à un ou plusieurs moments de grâce où les étudiants, aux yeux de la professeure, avaient réussi à trouver quelque chose en situation de jeu, d'autres séances s'avéraient plus décevantes lorsque cette magie n'avait pas opéré. Il fallait alors rebondir sur ce qui n'avait pas fonctionné pour réfléchir à la manière dont cela allait pouvoir être amené durant les cours suivants (assistante d'enseignement, entrevue).

6.5.3.1 *Le travail anthropomorphique*

Le travail de création était en grande partie lié au travail anthropomorphique. Ce type de travail proposait aux étudiants de créer des personnages en s'inspirant de caractéristiques animales (ou d'insectes). Ceux-ci nuançaient leur jeu en fonction d'un degré zéro d'intégration des caractéristiques d'un animal jusqu'à devenir l'animal en soi. Dans un premier temps, diverses activités guidées par la professeure conduisaient les étudiants à improviser de nombreux personnages inspirés de différents animaux ou d'insectes. Francine Alepin les invitait alors à « essayer » des personnages au même titre que l'on magasine des

vêtements (Francine Alepin, entrevue 3). Pendant un exercice, elle a par exemple invité les étudiants à interpréter successivement différents êtres vivants.

On passait de l'anémone à l'étoile de mer, au ver de terre, au lézard, à l'araignée, au félin, au petit ours, au cheval et aux échassiers. [...] Pendant un moment, on n'était plus dans notre tête à penser "Qu'est-ce que je fais ?" et on était vraiment dans le mouvement. Et je trouve que c'est là qu'on se rapprochait de l'animal, quand on y allait par instinct. [...] Pour moi, c'était vraiment l'exercice qui m'a le plus débloquée sur beaucoup de choses, qui m'a permis de bouger plus librement au sol comme sur mes deux pieds (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année).

En fonction de ce type de travail, les étudiants travaillaient le personnage « par tous les moyens : la qualité du regard, la posture, la dynamique, la façon de mettre le pied au sol... » (Francine Alepin, entrevue 3). Ils parvenaient à savoir comment leur personnage allait réagir, peu importe la situation dans laquelle ils se trouvaient. Ils pouvaient également se permettre de déroger des mouvements habituels restreints de certains animaux (par exemple, celui du manchot) afin d'enrichir le registre expressif du personnage.

Si vous êtes vraiment dans un esprit fictif, vous vous prenez pour [le personnage]. Vous ne pouvez pas avoir de gestes parasites. Vous y croyez. Si ça prend 45 minutes au morse pour monter sur la chaise, bien, c'est ça. Après, il faut extrapoler, ce sera à vous de voir (Francine Alepin, notes d'observation, 19 mars 2014).

Le fait de varier les niveaux d'intégration des caractéristiques animales permettait aussi d'éviter de rester coincé dans une forme précise que serait la simple imitation d'un animal. Durant un exercice d'improvisation, les étudiants étaient placés en équipes de cinq et devaient partir « en animaux » pour terminer « en civilisés », c'est-à-dire en humains ayant certaines caractéristiques pouvant être associés aux animaux choisis. Par exemple, les étudiants pouvaient interpréter

- des pigeons devenant des touristes ;
- des lézards devenant des personnes cleptomanes ;
- des gorilles devenant des *douchebags* (terme utilisé par les étudiants) dans une boîte de nuit ;
- des girafes devenant des mannequins durant un défilé ;
- des serpents devenant des danseurs nus (les étudiants restant toutefois habillés).

(notes d'observation, 26 février 2014)

Le travail anthropomorphique permettait ainsi de décloisonner le travail de création du personnage et d'outiller les étudiants en situation d'interprétation. En s'appuyant entre autres sur ce type de travail, les étudiants travaillaient leur *gestuaire*, un terme que Francine Alepin attribuait à son collègue Larry Tremblay pour signifier un vocabulaire de gestes : « Ce ne sont pas des tics, mais des choix. Tout est possible en arts, pourvu que ce soit choisi. Et ça, c'est Decroux qui le disait » (Francine Alepin, notes d'observation, 10 mars 2014).

Vers la fin de la session, les étudiants devaient choisir un animal afin d'approfondir le vocabulaire gestuel d'un personnage précis, et ce, en fonction de différentes situations de jeu. Celles-ci étaient par exemple générées par la rencontre d'autres personnages-animaux. Il était alors intéressant de découvrir comment réagissait un personnage-moustique lorsqu'il tombait face à face avec un personnage-pieuvre. Au cours des dernières séances de travail, les étudiants avaient reçu la consigne de s'habiller en tenue de ville plutôt qu'en vêtements d'exercice (notes d'observation, 10 mars 2014). Ils devaient alors prendre conscience des changements que ces vêtements produisaient sur l'interprétation de leur personnage-animal : « Comment allez-vous bouger, là-dedans ? Comment l'intériorité va s'extérioriser ? Vous bougez déjà différemment ! À partir de ces habits quotidiens, on peut travailler des gestes, des corps extra quotidiens, poétiques » (notes d'observation, 9 avril 2014). À la toute fin de la session, la présentation devant public donnait lieu à dix scènes à deux personnages créées par les étudiants. Ces derniers avaient, en duo, inventé une situation sans paroles où deux personnages aux caractéristiques animales (ou d'insectes) se rencontraient et établissaient une relation. La présentation du « zoo humain » ainsi créé présentait des personnages par exemple inspirés d'une hyène et d'un rhinocéros ; d'un vautour et d'un renard roux ; d'un dragon de Komodo et d'un morse ; d'un aigle royal et d'une mante religieuse ; d'un lémur et d'un rat, d'un ours et d'une panthère noire (*Ibidem*). Le fait de travailler pendant plusieurs séances sur le vocabulaire gestuel lié à un animal précis permettait aux étudiants d'approfondir la richesse de leur *gestuaire*. Il leur était alors possible de découvrir les nuances d'interprétation possibles en fonction de différents niveaux d'intégration des caractéristiques animales pour ensuite préciser leur jeu.

6.5.3.2 *Les différents chemins de création vécus*

Durant ce travail, aucune consigne précise n'avait orienté le choix de l'animal et l'approfondissement de son vocabulaire de mouvements, mis à part l'interdiction de choisir un animal «de compagnie». Pendant le groupe de discussion auprès des étudiants, ces derniers et moi avons constaté que trois étudiants avaient choisi un animal en fonction de ses dimensions affective et psychologique, alors qu'un autre avait plutôt basé son choix en fonction de la dimension physiologique de l'animal. Par exemple, l'un d'entre eux avait choisi le manchot empereur pour

le côté psychologique. C'est pour ça que j'ai eu plus de misère avec le côté physique de la chose. J'ai choisi le manchot parce qu'il avait l'air sympathique. J'avais une affection pour cet animal-là et je n'ai pas regardé les possibilités corporelles que j'avais avec ça. [...] Je me suis dit : "Mon animal, physiquement, il est comme ça, mais psychologiquement ? Bien c'est une bonne personne. Il va agir comme ça." (étudiant, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année)

Outre ces raisons affectives et psychologiques, cet étudiant avait aussi été attiré par cet animal parce qu'il se reconnaissait en fonction de ses caractéristiques : « Il est fait fort, il est élégant. Je l'ai choisi un peu à mon image aussi. Parce qu'il est très droit, vertical et un peu *stiff*. Donc là, en improvisation, c'était trop près de moi » (*Ibidem*). Cet étudiant a vécu plusieurs frustrations au moment d'approfondir son vocabulaire gestuel puisqu'il se sentait restreint dans ses possibilités de mouvement et ne se donnait pas la liberté de s'éloigner du registre corporel de l'animal. Pour lui, « déroger de ce que l'animal aurait fait, c'était être irrespectueux de l'animal » (*Ibidem*). Il n'a donc pas éprouvé le même plaisir que les trois autres étudiants à varier le niveau d'intégration des caractéristiques de l'animal de manière à nuancer son jeu, à « chercher comment rendre ça plus artistique, plus extraquotidien » (*Ibidem*). Cet étudiant a toutefois expliqué avoir « débloqué » et avoir éprouvé beaucoup de plaisir à partir du moment où ils ont été jumelés deux par deux. Le fait d'établir une relation entre deux personnages l'avait aidé à élargir son registre gestuel. L'exercice prenait alors plus de sens à ses yeux : il lui était plus facile de s'appuyer sur « ce que l'animal pourrait vivre et ressentir » (*Ibidem*) pour prendre conscience de l'impact de cet état sur la forme, leur *gestuaire*.

Un autre étudiant a pour sa part choisi son animal de manière spontanée. Puisqu'il était vêtu d'un pantalon et d'un veston noir satiné au moment de choisir son animal, il a naturellement opté pour la panthère noire à laquelle sa tenue lui faisait penser. Selon lui, « les animaux n'ont pas de psychologie. Les animaux agissent. Ils ont un corps et un instinct et agissent pour se procurer de la nourriture » (étudiant, *Ibidem*). Pour sa part, il se référait à la dimension physiologique et instinctive de l'animal tout au long du travail anthropomorphique :

Je me suis donné des contraintes : Comment bouge une panthère, comment marche une panthère, comment bâille une panthère ? Après ça, on dirait que je me suis dit : “ça, c'est le nouveau corps que je possède”. Je n'ai pas du tout réfléchi à l'attitude de la panthère et je me suis amusé à explorer mon nouveau corps (étudiant, *Ibidem*).

Aux yeux de Francine Alepin, le travail anthropomorphique n'était pas plus efficace lorsqu'il reposait sur une dimension plutôt qu'une autre. La forme influait sur les états et les états influaient à leur tour sur le mouvement, sur la forme. Peu importe le type de travail, elle laissait la liberté aux étudiants d'explorer différents chemins :

Soit que vous partez d'un état et que vous explorez ce que ça donne sur le plan du corps, soit que vous vous donnez une consigne sur le plan formel et vous regardez qu'est-ce que ça donne sur le plan émotif. [...] C'est toujours de prendre conscience qu'il n'y a pas nécessairement un chemin qui est meilleur que l'autre. Ce qui est important, c'est l'articulation de tout ça. [...] Moi, je pense que les deux doivent être là tout le temps ! À la fois la forme, et à la fois l'état. Mais le chemin importe peu (Francine Alepin, entrevue 3).

Le travail de création amenait donc les étudiants « à découvrir leur propre chemin pour créer – parce qu'il n'y a pas une seule recette là-dedans ; il y en a autant qu'il y a d'individus – [et] eux, ils vont pouvoir réutiliser ces chemins-là, ces processus-là, dans d'autres sphères de jeu » (*Ibidem*). La variété d'exercices liés à ce type de travail était aussi l'occasion pour eux de constater ceux qui les interpellaient davantage et ceux sur lesquels ils allaient pouvoir s'appuyer au cours de leur futur travail d'interprétation et de création de personnages.

6.5.4 Développer une aisance corporelle et psychologique

Au-delà de viser une prise de conscience du corps et de son dessin corporel, cette formation conduisait les étudiants à développer une meilleure aisance corporelle et psychologique. D'entrée de jeu, un premier défi pour ceux-ci était de « laisser [leur] personne quotidienne de côté pour travailler sur [leur] personne théâtrale » (Francine Alepin, entrevue 1). Pour ce faire, la professeure exigeait le port de vêtements confortables et entièrement noirs et demandait aux étudiants de retirer tous leurs bijoux visibles.

Le noir permet de révéler la personne beaucoup plus que sa casquette et ses bijoux. Donc, dès le départ, je disais : « Ah. C'est une casquette, ça ? Tu enlèves la casquette et les bijoux. » La personne était complètement déstabilisée. Elle n'a pas aimé ça. Mais là, maintenant, c'est un réflexe qu'elle a. Et je la vois : elle est présente. Je sens qu'elle est là. Et je sens qu'elle travaille (Francine Alepin, entrevue 1).

Francine Alepin considérait le travail du corps comme étant révélateur de chaque personne : « le corps, c'est un livre ouvert. Tu vois tout ; c'est incroyable. La personne se révèle tellement » (Francine Alepin, entrevue 1). Pour y arriver, les étudiants devaient toutefois être disposés à travailler, c'est-à-dire avoir une posture mentale et physique faisant en sorte qu'ils soient présents d'esprit, concentrés, ainsi que physiquement à la fois détendus et tonifiés. Les étudiants apprenaient à différencier détente et mollesse, tonicité et tension :

la détente, c'est d'aller chercher une respiration qui nous permet d'être libres dans notre corps, mais sans être écrasées. La tonicité, c'est d'être érigé. D'aller chercher quelque chose d'extraquotidien. La manière d'être n'est pas du tout la même que lorsqu'on est sur scène et quand on est dans la vie (assistante d'enseignement, entrevue).

C'est ainsi qu'ils travaillaient leur état de « détendu-tonique », un état qu'ils devaient ensuite réinvestir en situation de jeu. Afin de parvenir à cet état, de même qu'à un sentiment de liberté corporelle, les étudiants devaient se sentir à l'aise, tant physiquement que psychologiquement. Or, que ce soit en cours de travail technique, d'exploration ou de création, ils étaient confrontés à leurs inhibitions physiques (provenant tantôt de leurs habitudes de vie, de leur culture, de leur travail ou de leurs particularités physiques) et psychologiques (qu'il s'agisse de préjugés, de pudeur, de gêne, de problèmes avec l'image du corps, de leur corps). À la fois instrument et individualité, le corps se retrouvait en situation

de travail, d'observation, d'évaluation : « Le corps, c'est très intime. Et on voit beaucoup de choses. [...] J'en ai vu qui étaient paniqués. Et je sais que ça vient de très profond. [...] Et puis certains ont vraiment l'impression d'être complètement tout nus. On est très pudique par rapport au corps » (Francine Alepin, entrevue 2). À cet égard, Francine Alepin encourageait les étudiants à ne pas s'autojuger. Elle les incitait plutôt à s'autoanalyser et à faire un retour constructif sur leurs performances (*Ibidem*). Elle veillait aussi à faire « beaucoup de renforcement positif afin qu'ils se sentent de plus en plus libres et de moins en moins contraints dans leurs mouvements ; qu'ils cultivent une liberté ; [...] qu'ils se sentent à l'aise de bouger » (*Ibidem*). Par ailleurs, le travail d'exploration était particulier en ce qu'il incitait les étudiants à s'exécuter « pour eux-mêmes » sans se préoccuper du regard des autres. C'est d'ailleurs en ce sens que les exercices d'exploration se faisaient souvent les lumières tamisées et les miroirs cachés par d'épais rideaux. Les étudiants recevaient aussi fréquemment la consigne de faire les exercices en fermant les yeux, ou en étant « sous globe », c'est-à-dire chacun pour soi, comme si chaque étudiant était entouré d'une « bulle », d'un espace de travail personnel. Ils étaient ainsi symboliquement coupés du monde autour d'eux, ce qui aidait à faire tomber l'autocensure pouvant nuire à ce type de travail.

Tout au long du travail d'exploration et de création, la professeure rappelait que chaque corps est unique et singulier, qu'aucun corps n'est parfait pour la scène et qu'il faut apprendre à s'assumer et à jouer avec son corps imparfait. Elle se donnait pour *motus vivendi* d'amener les étudiants à « être bien sur scène. Je ne dis pas d'être beau, mais d'être bien sur scène. Si on est bien sur scène, on va être beau sur scène » (Francine Alepin, entrevue 1). Elle cherchait ainsi à leur faire comprendre que c'est lorsque l'on se sent confiant et bien sur scène qu'il peut survenir ces « moments de grâce » si appréciés du public (Francine Alepin, entrevue 3).

6.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité ?

Comme c'était le cas pour l'étude de chaque contexte de cours, l'analyse des données s'est appuyée sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Plus précisément, je me suis servi

des quatre angles d'étude que sont les sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation afin d'approfondir l'étude de chaque composante et de leurs mises en relation. Les prochains paragraphes rapportent les différents éclairages qu'a rendus possibles l'étude de ces sous-systèmes.

6.6.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production)

L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) m'a conduite à mieux comprendre les différents Outils utilisés par la professeure afin d'atteindre les objectifs du cours. De manière générale, ce cours était basé sur la technique de mime corporel de Decroux.

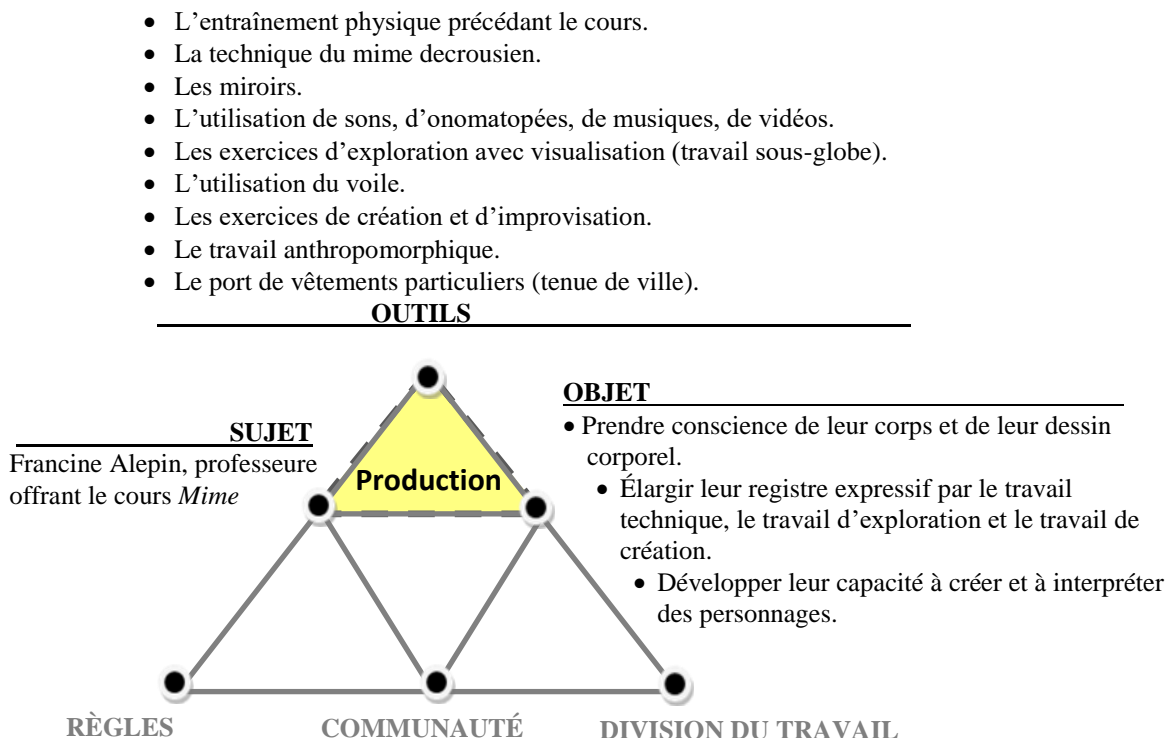
Qu'est-ce que l'art, qu'est-ce qu'un artiste, se demande Decroux ? Pour lui, l'art présuppose un contrôle complet de la part de l'artiste sur ses propres moyens. Aux yeux de Decroux, l'œuvre d'art ne peut être rien d'autre que le résultat d'une intervention libre, volontaire et consciente que l'artiste réalise sur son propre matériel, sans s'en faire posséder, mais, au contraire, en le dominant et en réduisant au minimum les interférences accidentelles de tout genre. "En art, tout est permis pourvu qu'on le fasse exprès." C'était là un de ses aphorismes préférés (De Marinis, 2001, p. 184).

Spécialiste de cette technique, Francine Alepin ne prétendait pas former des mimes professionnels dans ce contexte de cours. Elle visait plutôt à amener les étudiants à prendre conscience de leur corps et de leur dessin corporel, à élargir leur registre expressif, ainsi qu'à développer leur capacité à créer et à interpréter des personnages. Après avoir activé leur corps durant l'entraînement précédant chaque séance de cours, les étudiants exécutaient une variété d'exercices liés au vocabulaire gestuel de Decroux. Ils apprivoisaient alors

les modalités particulières qui règlent le mouvement intracorporel – c'est-à-dire les rapports entre [(sic)] les différents organes – et le déplacement dans l'espace. Selon le lexique du maître, il s'agit, respectivement, de la *géométrie corporelle* et de la *géométrie mobile*, lesquelles se basent sur les principes extraquotidiens du contrepoids, du déséquilibre, de l'indépendance des membres, du dynamisme mécanique, des dynamorythmes de l'attitude (*Ibidem*, p. 186-187).

Au cours de l'apprentissage du travail technique, les étudiants devaient souvent s'observer entre eux ainsi que s'auto-observer grâce à l'utilisation de miroirs. Francine Alepin

se servait aussi régulièrement d'images et de sons (bruits, onomatopées) et parfois de musiques afin de faire comprendre les mouvements à exécuter et leur dynamique respective. Chaque séance de cours faisait aussi vivre aux étudiants une variété d'exercices d'exploration, dont ceux liés à l'utilisation du voile. Si le voile référait à l'utilisation d'un outil matériel, les exercices qui y étaient liés correspondaient, quant à eux, à des outils conceptuels. Un dernier type de travail abordé consistait au travail de création qui pouvait se faire individuellement, en duo, en sous-groupes, de même que tout le groupe ensemble. De nombreux exercices renvoyaient à l'utilisation de l'outil conceptuel qu'était le travail anthropomorphique. Que ce soit pendant le travail technique, d'exploration ou de création, la professeure proposait plusieurs images afin de nourrir le travail des étudiants : « C'est étonnant ce que le corps peut faire, porté par l'imaginaire. C'est votre outil. Le cinéma intérieur, ce n'est pas innocent. Ici, on n'a pas de texte et c'est ça qui est merveilleux : on est obligé de le créer » (Francine Alepin, notes d'observation, 26 février 2014). Les étudiants pouvaient s'imaginer voir une partie de leur corps se transformer en objet (crayon, gouache, couteaux), être entourés d'une matière particulière (sable, eau, feu, brume, boue) et s'inspirer d'un animal (ou d'un insecte) précis. En ce sens, la visualisation pouvait être considérée comme un outil important, peu importe le type de travail abordé. Vers la fin de la session, il était aussi demandé aux étudiants de porter une tenue de ville. Le fait de changer de vêtements modifiait leur posture, leur manière de bouger et nourrissait la création de personnages civilisés, bien qu'inspirés de caractéristiques animales ou d'insectes. La figure XV présente les différents éléments traités concernant l'étude du sous-système Production.

Figure XV : Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours *Mime*

6.6.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange)

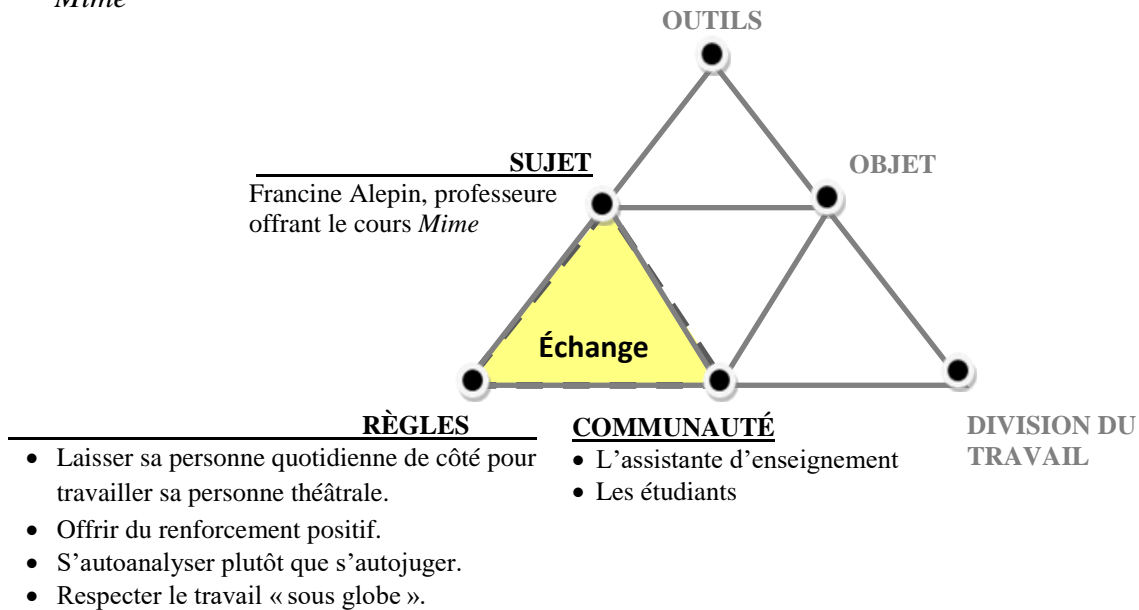
L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) m'a notamment permis de comprendre comment Francine Alepin s'y prenait afin d'inciter les étudiants à « dépasser les automatismes quotidiens [afin] de s'enraciner dans le comportement extra-quotidien de la scène » (Barba, 2001, p. 37). Dès le début de la session, la professeure leur demandait de changer leurs habits quotidiens pour une tenue qu'ils appelaient de façon ludique « en mounoir », c'est-à-dire des pantalons et un haut d'exercice confortables et entièrement noirs (notes d'observation, 19 mars 2014). Selon elle, le fait de se vêtir complètement de noir leur permettait de « travailler sur une page blanche » (Francine Alepin, entrevue 1). Le corps n'était pas dissimulé derrière un style vestimentaire et l'attention n'était pas détournée sur les bijoux. Vêtus simplement et tout de noir, les étudiants travaillaient « à briser les automatismes qui conditionnent l'usage du corps et l'agir physique sur scène » (De Marinis, 2001, p. 188) qu'incitait à faire le mime decrousien. L'étude de ce sous-système

m'a aussi amenée à me questionner sur la manière dont la professeure minimisait les barrières physique et psychologique liées au travail du corps afin de créer

une ambiance telle que les acteurs en viennent à se dévoiler eux-mêmes, à présenter des facettes de leur personnalité dont ils [n'étaient] pas nécessairement fiers et qui ne révèle pas toujours leurs meilleurs côtés[...] un lieu où ils puissent avoir le courage de travailler avec ce qui les déstabilise (Sellars, 2001, p. 80).

C'est notamment par le renforcement positif très présent au sein de chaque cours (notes d'observation relatives aux dix séances observées) que Francine Alepin visait à mettre les étudiants à l'aise. En donnant une abondance de commentaires positifs et constructifs, elle facilitait le travail du corps, le travail de l'intime. Si les étudiants étaient parfois amenés à s'observer entre pairs et à s'auto-observer grâce aux miroirs, plusieurs exercices les invitaient à faire du travail « sous globe » où chacun devait se concentrer uniquement sur son corps, sur ses sensations. En fonction de cette consigne, la professeure leur rappelait qu'il n'y avait qu'elle, l'assistante d'enseignement et moi qui pouvions les regarder. Cette manière de procéder aidait les étudiants à se sentir plus à l'aise et à laisser aller leur corps sans se soucier de ce que les autres auraient pu penser en les regardant (étudiants, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année). Ce faisant, ce type de travail « un champ inépuisable d'expériences » (Knapp, 2001, p. 134) en fonction desquelles les étudiants apprenaient à se révéler physiquement, à développer leur aisance corporelle et psychologique, ainsi qu'à élargir leur liberté de mouvement. La figure XVI présente les éléments auxquels référaient les composantes Sujet, Règles et Communauté concernées par l'étude de ce sous-système.

Figure XVI : Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours *Mime*



6.6.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution)

L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) a centré l'attention sur les tâches octroyées par la professeure (Division du travail) à l'assistante d'enseignement et aux étudiants (Communauté) en fonction des objectifs (Objet). Parce que l'assistante d'enseignement avait travaillé à plusieurs reprises auprès de Francine Alepin en tant qu'assistante, en plus d'avoir elle-même offert le cours *Approche des langages corporels* à cette même cohorte d'étudiants durant la session précédente, son intégration en salle de classe s'est faite de manière naturelle et harmonieuse. Pendant les cours, Francine Alepin la laissait se rendre le plus utile possible en fonction des contenus abordés et des besoins des étudiants. L'assistante pouvait offrir une aide individualisée aux étudiants, faire des démonstrations de figures techniques ou d'exercices particuliers, prendre des notes. Lorsque la professeure et elle se rencontraient avant les séances de cours et durant les pauses, elles pouvaient prévoir, au besoin, le déroulement de certaines activités et leurs fonctions respectives au cours de celles-ci. Au même titre que la professeure, l'assistante d'enseignement participait à une des deux séances d'entraînement hebdomadaires offertes par

une personne du centre sportif de l'université, de même qu'elle travaillait à garder une trace écrite lors des présentations aux fins d'évaluation. Si Francine Alepin était responsable de ces évaluations, elle pouvait néanmoins s'appuyer sur les notes de l'assistante d'enseignement afin de s'assurer d'un accord interjuges.

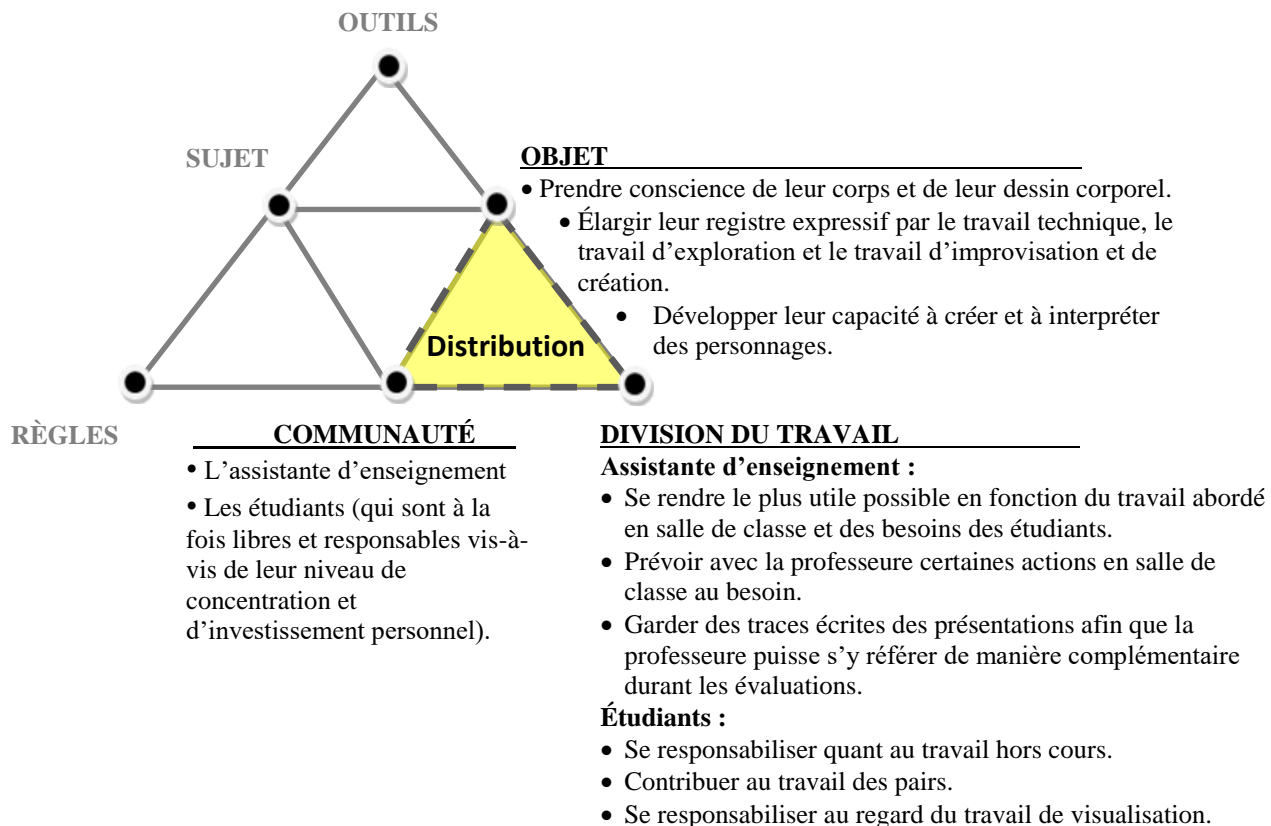
Pour ce qui est des tâches octroyées aux étudiants, ceux-ci étaient notamment responsables de prévoir un temps de travail hors cours afin de répéter les exercices techniques liés à la grammaire decrousienne. Si les étudiants étaient appelés à contribuer au travail de leurs pairs, notamment en s'observant et en se donnant des commentaires constructifs, ils étaient aussi responsables de faire un travail de répétition individuel. Lorsqu'ils rencontraient des difficultés à exécuter un mouvement technique, la professeure insistait sur le fait que « le seul moyen d'être à l'aise dans des mouvements si contraignants et d'y trouver une certaine détente est de le répéter et, qu'à force de le répéter, il s'intègre dans le corps, telle une diction corporelle » (Francine Alepin, notes d'observation, 24 février 2014). Devant un miroir, ils devaient donc s'armer de patience afin de répéter les différents mouvements appris en salle de classe. Cet investissement en matière de temps et de travail pouvait se remarquer en salle de classe : « Je te dirais que tu vois ceux qui ont beaucoup travaillé et ceux qui ont moins travaillé. Tu vois ceux qui ont du retard au niveau de la technique » (assistante d'enseignement, entrevue).

Au cours du travail d'exploration et de création, les étudiants étaient aussi souvent appelés à prendre du temps hors classe afin de s'inspirer d'un animal (par exemple, en regardant des documentaires, des livres ou en observant réellement un animal), à répéter sa gestuelle, à créer et à répéter leur scène finale. En ce sens, non seulement ils étaient responsables d'approfondir le travail à l'extérieur des heures de classe, mais aussi de s'assurer de nourrir efficacement leur imaginaire, ce que leur rappelait la professeure :

Ce qui est important et [c'est] votre responsabilité à vous, c'est l'image, la visualisation. C'est de jouer, comme un enfant, à "être". Moi, je ne peux pas être dans votre tête, dans votre corps, dans votre cœur, mais je le vois quand vous le faites. Interdisez-vous de bouger pour bouger. Je voudrais que le mouvement soit habité, pas seulement mécanique. Vous savez quand vous avez des images et que ça va vous nourrir (Francine Alepin, notes d'observation, 26 février 2014).

Les étudiants étaient ainsi responsables de créer leur propre fiction et d’y croire. En y croyant eux-mêmes, ils devenaient alors sincères et crédibles dans leur jeu. La figure XVII rapporte les différents éléments traités dans le cadre de l’étude de ce sous-système.

Figure XVII : Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours *Mime*



6.6.4 L’étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)

L’étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) m’a conduite à saisir comment les étudiants s’appropriaient leur formation liée au travail du corps dans ce contexte de cours et comment celle-ci s’intégrait dans leur parcours de formation de l’acteur. De prime abord, ce cours suscitait une prise de conscience externe et interne du corps. Lors du travail technique, les étudiants procédaient par une approche « géométrique » (Francine Alepin, entrevue 3) qui exigeait de préciser leur dessin corporel, de maîtriser leur instrument.

À l'aide de miroirs et de leurs pairs, certains étudiants réalisaient que leur impression ne correspondait pas à la réalité. Ce type de travail leur faisait alors développer une conscience externe de leur corps dans l'espace, une maîtrise de leur instrument. Cette prise de conscience se voulait aussi interne, particulièrement pendant le travail d'exploration où ils devaient être à l'écoute de leurs sensations. Dans le cadre de ce cours, les étudiants faisaient ainsi un « aller-retour entre l'interne, l'externe, l'observation d'autrui, l'auto-observation. Sentir, seulement. Prendre conscience de [leurs] sensations. Parce que ça aussi, c'est comme le degré zéro. Juste respirer, c'est le degré zéro » (Francine Alepin, entrevue 3). En développant leur conscience interne et externe de leur corps, les étudiants étaient sensibilisés à leurs habitudes corporelles. Le travail technique, d'exploration et de création les incitaient alors à déroger de celles-ci afin d'élargir leurs possibilités physiques.

L'étude de ce sous-système a aussi fait la lumière sur le fait que les étudiants n'évoluaient pas au même rythme. Leur corps étant rattaché à leur identité tout en constituant leur instrument de travail, une dimension personnelle se dégageait de la formation reçue dans le cadre de ce cours de mime pour acteurs. Si les étudiants étaient responsables de travailler hors classe afin de maîtriser et d'approfondir les exercices effectués au sein de celle-ci, un temps de gestation était aussi parfois nécessaire au corps pour intégrer ce type de formation : « Des fois, ça fait 26 ans que tu portes ton corps et là, on te demande de changer des choses en un an... » (assistante d'enseignement, entrevue). C'est pourquoi il était important d'être conscient que l'intégration de cette formation pouvait prendre du temps et que chaque étudiant en tirait une progression qui lui était personnelle. Il va sans dire que les expériences d'apprentissage réalisées dans ce cours étaient également influencées par celles des autres cours suivis par les étudiants, de même que leur contexte de vie respectif. À leur tour, ces expériences influençaient la manière dont les étudiants vivaient celles au sein des autres cours, le travail du corps étant aussi lié au travail d'interprétation et au travail vocal.

Il est à noter que certains apprentissages étaient directement mis en application en lien avec d'autres cours. Un étudiant avait par exemple demandé s'il leur était possible d'utiliser le voile pour approfondir leur travail d'interprétation lié à un autre cours de la session (notes d'observation, 10 février 2014). La professeure les a alors encouragés à se servir de « cet

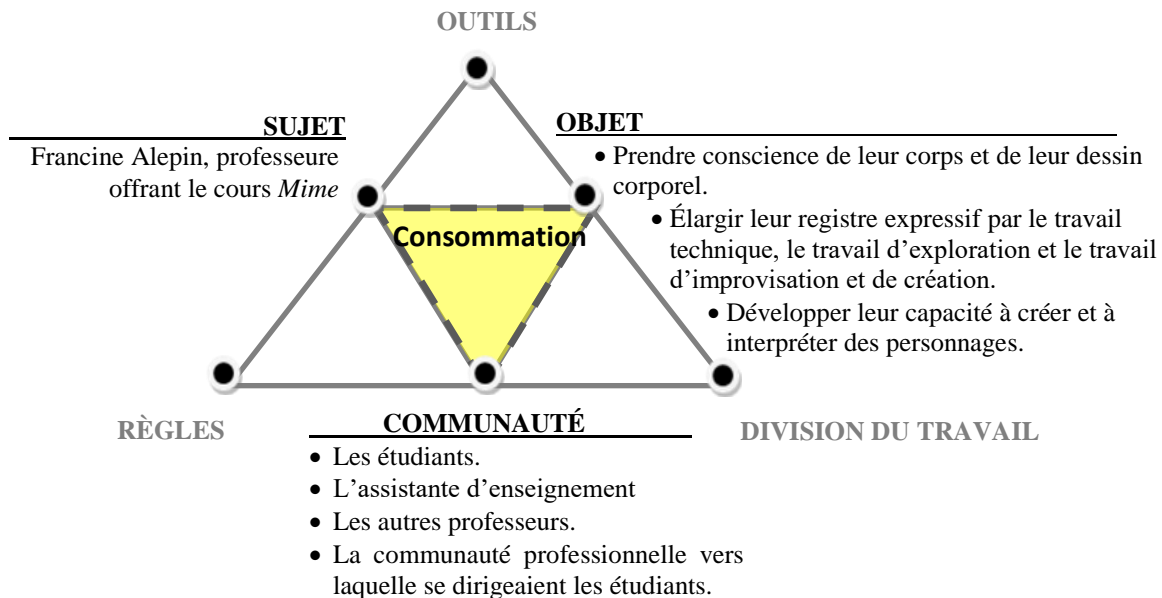
outil » (Francine Alepin, notes d'observation, *Ibidem*) si celui-ci leur était efficace sans toutefois les obliger à le faire. Dans le même ordre d'idées, les étudiants pouvaient également s'appuyer sur le travail anthropomorphique pour approfondir le travail de création de personnages dans le cadre d'autres cours.

Dans tous les autres rôles que j'ai joués cette session-ci, je me suis demandé : "Si c'était une panthère noire qui les jouait, comment est-ce qu'elle les jouerait ?" dans la mesure où c'est un animal qui est tout le temps en souplesse, mais en puissance aussi ; qui est capable de nuances, d'être autant dans la paresse que la passion, mais avec des mouvements parfaits. [...] Autant, au début, je calculais mes mouvements pour faire comme la panthère ferait, autant il y a un point où je me sentais panthère et je m'en permettais un peu plus. [...] J'ai trouvé que ça m'a beaucoup aidé parce que l'animal est beaucoup plus sûr que lui que l'humain, des fois. Il sait exactement où il doit porter son geste (étudiant, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année).

Chacun pouvait ainsi être interpellé par certains exercices plutôt que d'autres afin de développer « leur vocabulaire gestuel, leur façon de faire ou leur méthode, leur stratégie de jeu au niveau du corps » (Francine Alepin, entrevue 1). À l'instar du contexte théâtral vers lequel se dirigeaient les étudiants, le cours *Mime* sensibilisait les étudiants aux « responsabilités de l'acteur dans la construction du personnage à jouer » (Marko, 2003, p. 77) et l'outillait en ce sens.

Finalement, ce cours amenait les étudiants à réduire les barrières physiques et psychologiques pouvant faire obstacle au travail du corps. En proposant du travail « sous globe » et en veillant à offrir de nombreux commentaires positifs et constructifs, Francine Alepin visait à ce que les étudiants se sentent à l'abri des jugements de valeur et à l'aise d'expérimenter et « d'être bien sur scène » (Francine Alepin, entrevue 1). En ce sens, elle proposait à la fois un enseignement technique et ce que Yann Collette identifiait comme étant des « moyens de [s]'assumer, de [s]e réaliser, de [s]e sentir bien, tout simplement » (Colette, 2003, p. 244), soit des « choses indispensables dans la formation » de l'acteur (*Ibidem*). La figure XVIII rappelle les composantes Sujet, Communauté et Objet concernées par l'étude de ce sous-système.

Figure XVIII : Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours *Mime*



6.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre a porté sur la formation liée au travail du corps dans le contexte du cours *Mime* de la formation de l'acteur. Offert à la session d'hiver 2014, ce cours s'adressait aux étudiants de la cohorte de première année. Principalement basé sur la technique de mime corporel de Decroux, il était conçu de manière à proposer du travail technique, du travail d'exploration et du travail de création. Après avoir brièvement présenté l'expertise de Francine Alepin, la collaboration d'une assistante d'enseignement dont elle bénéficiait, ainsi que l'entraînement physique se déroulant avant chaque séance de cours, j'ai traité des expériences de formation auxquelles donnaient lieu ces trois types de travail. J'ai notamment mis l'accent sur le travail avec le voile, ainsi que le travail anthropomorphique qui étaient récurrents au fil de la session et qui avaient particulièrement marqué les étudiants. Chacun ayant sa manière de s'approprier un exercice, un état ou d'interpréter un animal, le travail avec le voile et le travail anthropomorphique ont conduit les étudiants à emprunter différents chemins de création. J'ai également discuté de la manière dont Francine Alepin facilitait le développement d'une aisance corporelle et psychologique. Finalement, j'ai expliqué comment

ces résultats peuvent être interprétés au regard de la théorie de l'activité. J'ai ainsi abordé l'étude des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation et les différents éclairages qu'elle permettait de faire sur ce type de formation.

Au sein de ce cours, les étudiants apprenaient à travailler en fonction de différents outils matériels et conceptuels. Si ceux-ci pouvaient d'abord être considérés comme étant des contraintes, ils conduisaient plutôt les étudiants à parvenir à une plus grande liberté physique. La grammaire gestuelle précise de Decroux les incitait notamment à déroger de leurs habitudes corporelles ; l'impossibilité de s'exprimer avec le visage durant le travail avec le voile les amenait à « se dévoiler » ; le fait de travailler en fonction des caractéristiques d'un animal en particulier faisait en sorte d'élargir leur registre de mouvements. Somme toute, les différents contenus de ce cours aidaient « l'acteur à mieux s'approprier les clés qui lui sembleront nécessaires pour pratiquer ses gammes » (Dusigne, 2003, p. 197), pour minimiser ses barrières physiques et psychologiques, ainsi que pour développer sa capacité à créer et à interpréter des personnages dans divers contextes.

CHAPITRE VII
L'ÉTUDE DU COURS *PRÉPARATION AUX COMBATS SCÉNIQUES*
OU
L'APPRENTISSAGE DU COMBAT AU SERVICE DU JEU

Ce chapitre se veut le quatrième des six chapitres de résultats de la thèse. Celle-ci, rappelons-le, vise à comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur. Plus précisément, ce chapitre porte sur le troisième cours de mouvement du programme, à savoir le cours *Préparation aux combats scéniques* offert par Huy Phong Doan. Inscrit à la session d'automne de la deuxième année du programme, ce cours propose un travail du corps complètement différent de celui que les étudiants ont connu en première année et qui était lié à la technique de mime decrousien. Il va sans dire que les cours de combat au sein des formations de l'acteur ne sont pas chose nouvelle. Au XX^e siècle, non seulement la boxe était-elle intégrée au parcours pédagogique de plusieurs formations de l'acteur en Europe, mais celle-ci a même «joué un rôle très important dans les écoles de Copeau et de Meyerhold où, en 1924, une session de boxe était considérée comme l'équivalent d'une session de biomécanique» (Ruffini, 2001, p. 169). Or, depuis 20 ans, au Québec, Huy Phong Doan offre des cours de combat scénique dans différentes formations de l'acteur, dont celle de l'École supérieure de théâtre. D'emblée, si ce cours peut sembler uniquement orienté vers l'apprentissage de techniques spécifiques au combat, le prochain chapitre témoigne de la profondeur des expériences de formation qui dépassent largement la dimension physique pour s'ouvrir sur une dimension psychologique.

Pendant la collecte de données liée à ce contexte de cours, j'ai tenu quatre séances d'observation en salle de classe, pour un total de douze heures d'observation. Il m'a aussi été possible de mener deux entrevues auprès du professeur, soit une en cours d'observation et une autre après l'observation. Six des vingt étudiants à qui s'adressait le cours ont également participé à un groupe de discussion à la fin de la session, ce qui m'a permis de tenir compte, de manière complémentaire, de leurs perspectives en lien avec ce qu'ils ont vécu durant celui-ci.

Dans ce chapitre, je présente d'abord brièvement le parcours de vie du professeur et comment celui-ci a influencé sa conception de l'enseignement. Je traite ensuite de la

collaboration d'un assistant d'enseignement durant la session où s'est déroulée la collecte de données, puis je discute de l'enseignement du combat scénique dans ce contexte de cours. Par la suite, je présente les expériences de formation auxquelles ce cours donne lieu avant de cerner comment ces résultats peuvent être interprétés au regard de la théorie de l'activité, en plus d'en approfondir la discussion.

7.1 Le cours *Préparation aux combats scéniques*

Ce troisième cours de mouvement se distinguait grandement des deux premiers, autant par sa forme que par son contenu. Au lieu d'être réparti en deux cours de trois heures par semaine, celui-ci se donnait trois fois par semaine, à raison de deux heures par séance. De manière générale, les cours s'amorçaient par un échauffement et un entraînement physiques où étaient exécutés différents exercices d'assouplissement, d'étirement et de musculation, puis faisaient place à la pratique de mouvements et de techniques de combat avant de proposer un temps réservé au travail de mémorisation, d'interprétation ou bien de création d'une chorégraphie de combat.

7.2 Une conception de l'enseignement influencée par un parcours de vie particulier

Au cours des entrevues individuelles réalisées auprès du professeur Huy Phong Doan, celui-ci s'est maintes fois appuyé sur ses expériences antérieures pour expliquer la structure et le déroulement du cours, de même que le sens qu'il accorde à certaines de ses actions en salle de classe. Avant même d'aborder ce cours, il importe de connaître le parcours de vie du professeur, ce qui a permis, lors de l'analyse, de mieux comprendre la manière dont il conçoit l'enseignement des techniques de combat dans le cadre de la formation de l'acteur.

7.2.1 Le parcours de vie et l'expertise de Huy Phong Doan

Le parcours de vie de Huy Phong Doan a été marqué par le contexte de la guerre du Vietnam, pays où il a grandi. S'il a obligatoirement été initié aux arts martiaux, plus particulièrement à l'*aikido* et au *taekwondo*, ce n'est que des années plus tard, grâce au visionnement de films de combat (notamment ceux dans lesquels jouait Bruce Lee) qu'il a

développé un réel intérêt pour la pratique des arts martiaux. Après avoir migré en France, quelques années après la guerre, il a poursuivi ses études et a obtenu son baccalauréat du système éducatif français en littérature et philosophie avant de faire des études universitaires en droit. Au cours de ces dernières, différentes rencontres l'ont incité à reprendre la pratique des arts martiaux, cette fois dans le contexte théâtral, puis éventuellement à quitter la France pour le Québec où il demeurait encore lors de la collecte de données. D'autres rencontres dans le domaine théâtral québécois lui avaient ouvert, au fil du temps, la porte sur différents projets artistiques et d'enseignement au Québec. En plus de ses activités professionnelles en tant que chorégraphe de combat, il a enseigné le combat scénique dans différents établissements de formation de l'acteur, entre autres, à l'École nationale de théâtre pendant une dizaine d'années. Il poursuivait toujours ses activités d'enseignement au Conservatoire de Montréal depuis plus de 20 ans et à l'École supérieure de théâtre depuis 17 ans lorsque les entrevues ont eu lieu.

7.2.2 La volonté du professeur de s'adapter à toute situation

Les cours de combat scénique que Huy Phong Doan offrait dans différents contextes variaient selon le matériel qui était mis à sa disposition et les conditions dans lesquelles chaque cours se déroulait. Au lieu d'exiger quelque matériel que ce soit (par exemple, des accessoires de combat), Huy Phong Doan préférait s'adapter à chaque contexte qui se présentait à lui.

En fait, je m'adapte beaucoup aux conditions. Je ne demande pas de chose. [...] C'est une déformation de toutes les privations qu'on avait pendant la guerre, c'est-à-dire qu'on n'avait aucun droit. Il fallait toujours s'adapter à la circonstance avec les choses dont on disposait. C'est presque devenu une sorte de pensée de vie. [...] C'est pour ça que je n'exige jamais rien. Je ne demande jamais rien. Ceci dit, même sans rien, je peux travailler avec ce que j'ai (Huy Phong Doan, entrevue 1).

Si le contenu des cours qu'il offrait différait ainsi d'un contexte à l'autre et d'une année à l'autre, il suivait toujours une même ligne directrice : « à travers n'importe quelle technique, à travers n'importe quelle forme, le fond est toujours pareil. C'est la concentration. C'est le travail sur l'obstacle principal. C'est l'acceptation de ce qu'on est. C'est l'humilité »

(Huy Phong Doan, entrevue 1). L'étude du cours de *Préparation aux combats scéniques* a permis de comprendre, selon les témoignages du professeur et des étudiants, que le travail du corps pouvait aller bien au-delà du développement d'habiletés physiques. En fonction de la manière dont il était abordé et enseigné dans ce cours, il nourrissait des apprentissages personnels à chaque étudiant et transférables à de multiples contextes.

7.3 La collaboration d'un assistant d'enseignement

De manière générale, Huy Phong Doan préférait ne pas faire appel à la collaboration d'un assistant d'enseignement. Cela dit, à la fin de l'année précédant celle où s'était tenue la collecte de données, un finissant du programme de formation de l'acteur, ayant déjà suivi son cours, lui avait partagé son intérêt à devenir assistant d'enseignement. Connaissant la passion de cet ancien étudiant pour la pratique des arts martiaux, Huy Phong Doan trouvait qu'il s'agissait pour celui-ci d'une belle occasion de s'initier à l'enseignement et l'a donc accueilli en tant qu'assistant d'enseignement. Contrairement aux autres professeurs qui travaillaient conjointement avec un assistant, Huy Phong Doan ne lui demandait pas d'être présent à tous les cours. Il avait plutôt convenu avec l'assistant d'enseignement que ce dernier allait être responsable d'offrir un cours par semaine alors que le professeur allait offrir les deux autres séances de la semaine. Les étudiants travaillaient donc soit avec le professeur, soit avec l'assistant d'enseignement. Il arrivait à Huy Phong Doan d'être présent durant certains cours offerts par l'assistant d'enseignement aux fins d'observation, mais il n'intervenait pas dans le déroulement des activités. Pendant celles-ci, l'assistant d'enseignement pouvait approfondir le travail amorcé avec le professeur durant les séances précédentes ou encore proposer de nouveaux exercices liés à la technique de combat. Dans le cadre de l'étude du cours *Préparation aux combats scéniques*, seuls les cours offerts par le professeur ont été observés et discutés avec lui lors des entrevues.

7.4 L'enseignement du combat scénique

Dans le contexte de la formation de l'acteur, le cours de *Préparation aux combats scéniques* constituait une première approche des arts martiaux pour la majorité des étudiants.

Huy Phong Doan veillait donc à susciter leur intérêt par le visionnement d'un film de combat, à les familiariser avec le rituel du salut symbolique et à intégrer à leur quotidien un entraînement régulier. Il cherchait aussi à leur faire vivre des expériences en lien avec différentes techniques de combat scénique, à constamment adapter les activités et leur déroulement au contexte dans lequel ils se trouvaient, ainsi qu'à mettre de l'avant l'apprentissage du combat scénique au service du jeu théâtral.

7.4.1 Le voir pour y croire

Au début de la session, dans le but de stimuler les étudiants quant à l'apprentissage de ce nouveau type de travail du corps, Huy Phong Doan a proposé le visionnement d'un film de combat : « quand ils voient [dans le film] deux personnes d'un très bon niveau interpréter un combat, là, ça devient trippant » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Les étudiants ont été impressionnés de voir l'exécution, par des professionnels, du travail qu'ils allaient effectuer au cours de la session. De plus, pour les aider à exécuter différentes techniques et séquences de mouvements, le professeur en faisait lui-même fréquemment la démonstration devant les étudiants. Il ne pouvait toutefois pas, à lui seul, reproduire un combat scénique mettant en scène plusieurs personnes. Huy Phong Doan a donc minutieusement choisi un film parmi ses archives personnelles, un film dont l'intrigue, l'interprétation et l'exécution technique s'avéraient saisissantes. Les étudiants pouvaient alors apprécier le résultat final d'un exercice de combat opposant deux personnes et ainsi se référer à un idéal auquel peut conduire ce type de formation.

7.4.2 Le rituel du salut symbolique

Chacune des séances d'enseignement débutait et prenait fin par un salut symbolique. Pour exécuter celui-ci, le professeur se tenait debout devant les étudiants, les paumes des mains jointes, les doigts rapprochés, pointant vers le ciel. Les étudiants faisaient de même et tout le monde, au même moment, inclinait la tête pour se saluer. Un premier salut marquait le début du cours alors qu'un second salut mettait fin à la séance d'enseignement. Ce salut, pouvant signifier que la personne était prête à combattre en situation de combat, constituait ici

une marque de respect envers l'autre et une promesse d'investissement, « c'est-à-dire qu'à partir du moment où on se salue, on va se consacrer, dans cette séance-là, à cette technique-là [...], à cet apprentissage-là. C'est symbolique » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Après le salut s'amorçait directement l'entraînement physique que dirigeait Huy Phong Doan.

7.4.3 L'échauffement et l'entraînement physiques en début de cours

L'échauffement et l'entraînement collectif par lequel débutait chaque séance (à l'exception des cours où les étudiants présentaient leur scène de combat au reste de la classe) avaient pour but d'assouplir et de renforcer musculairement leur corps. Il préparait les étudiants au travail physique qui allait être fait durant la deuxième partie du cours comme il permettait une progression de leurs habiletés physiques. Cet entraînement leur faisait « voir que c'est possible, par un travail régulier, d'aller plus loin » (Huy Phong Doan, entrevue 1). Au début des séances, le professeur se plaçait devant les étudiants qui formaient trois rangées afin d'occuper toute la superficie du local. Il exécutait avec eux l'ensemble de l'entraînement. Celui-ci était d'abord composé d'exercices dynamiques ciblant les bras, le torse et les jambes où chaque mouvement était répété par série de huit avant de faire place au suivant. L'entraînement donnait ensuite lieu à des exercices de souplesse (grands écarts et étirements au sol) et de rotations des articulations avant de terminer par des exercices d'abdominaux et de musculation. Étant donné les dimensions restreintes du local, les collisions entre deux personnes en mouvement étaient fréquentes. C'est d'ailleurs pour cette raison que, si l'entraînement en début de cours se faisait tout le groupe ensemble, ce dernier était ensuite souvent divisé en sous-groupes de manière à ce qu'un certain nombre d'étudiants exécutent et pratiquent les mouvements enseignés pendant que les autres les observent avant de les faire à leur tour.

7.4.4 Les techniques de combat scénique enseignées

L'entraînement collectif était suivi par différents exercices techniques particuliers au combat scénique comme le travail de sauts, d'esquives, de déplacements au sol et du regard (associé à la clarté des intentions). Par la suite, les étudiants mémorisaient et interprétaient

une chorégraphie de combat. Au cours de l'année scolaire où s'est déroulée la collecte de données, les étudiants ont travaillé le combat à mains nues, le combat avec bâtons, ainsi que le combat avec épées. Le professeur s'adaptant continuellement aux conditions environnantes et au matériel disponible, son cours n'était pas préalablement structuré de manière à proposer un certain nombre de séances en lien avec chaque type de combat ou encore un ordre précis quant aux différentes techniques enseignées. Il suivait toutefois un cheminement logique et progressif sur le plan du développement des habiletés techniques chez les étudiants : « en général, on apprend à mains nues d'abord et après ça, avec des prolongements de leurs membres par des armes où c'est un peu plus difficile techniquement. Donc, il y a une progression technique » (Huy Phong Doan, entrevue 1). Au fil de la session, les étudiants passaient donc du combat à mains nues au combat avec les épées, puis avec les bâtons avant de revenir au combat à mains nues.

Quant à la technique d'art martial enseigné, le professeur s'appuyait principalement sur le *wushu*,

une sorte d'art martial qui ne se veut pas combatif. C'est une forme de spectacle qui se base sur des mouvements très amples, démonstratifs et spectaculaires. J'utilise beaucoup le *wushu* parce que ça leur apprend à prendre de l'ampleur, mais j'utilise aussi plusieurs autres techniques. [...] Je n'aime pas l'extrême pureté. Je me rends compte que ce qui est riche, c'est le mélange. C'est l'inspiration et l'influence de nouvelles choses sur ce que tu connais. Je trouve ça plus enrichissant (*Ibidem*).

Ayant accumulé des formations dans de nombreuses formes d'arts martiaux (escrime ancienne, *sa long cuong-binh dinh*, *wushu* traditionnel et moderne, *chen tai chi*, *yand tai chi*, *aikido* et *taekwondo*), Huy Phong Doan ne manquait pas de sources d'inspiration pour enrichir ses chorégraphies de combat en fonction de diverses influences.

7.4.5 L'adaptation des activités et leur déroulement

Au fil des ans, le cours *Préparation aux combats scéniques* a été conçu de manière à ce que les étudiants apprennent d'abord à exécuter et à interpréter une chorégraphie de combat que leur montrait le professeur pour ensuite en créer une eux-mêmes. Le travail de création leur permettait alors de mettre en application leurs différents apprentissages en

techniques de combat. Contrairement aux cours des années précédentes, celui offert lors de l'année scolaire où s'est déroulée la collecte de données n'a pas conduit au travail de création d'une scène de combat en raison d'un manque de temps dû au fait que le cours de la session d'automne 2013 avait lieu dans un local beaucoup plus restreint que celui où se donnait le cours les années précédentes. En fonction de ce nouvel espace de travail, les étudiants ne pouvaient pas se disperser suffisamment dans l'espace afin que tous puissent travailler simultanément de façon sécuritaire. Il a donc fallu s'adapter à ce nouveau local, ce qui a eu des incidences sur le rythme de travail. Le groupe était habituellement divisé en deux ou trois sous-groupes de manière à ce que les étudiants d'un sous-groupe puissent exécuter les exercices pendant que les autres se tenaient en périphérie du local et les observaient travailler en attente de leur tour. Le temps de travail pour un même exercice était donc doublé, voire triplé, ce qui a fait en sorte qu'ils n'ont pu parvenir à l'étape de la création d'une scène de combat. Néanmoins, le fait de décortiquer minutieusement les enchaînements leur a tout de même fourni des outils leur permettant d'éventuellement chorégraphier une scène de combat à leur tour :

Le but ultime, c'est qu'ils aient un vocabulaire et une conscience des mouvements de sorte qu'ils puissent inventer quelque chose. Et c'est ça qui leur servira, par exemple, s'ils sont engagés dans une production où il n'y a pas de chorégraphies élaborées, mais où ils peuvent proposer des actions logiques par rapport à leurs personnages (Huy Phong Doan, entrevue 2).

Marqué par un parcours de vie difficile en fonction duquel il a appris à s'adapter aux situations présentes, Huy Phong Doan ne voyait pas ces conditions particulières comme étant problématiques. Il les considérait plutôt comme étant des situations auxquelles ils devaient s'adapter, au même titre que l'acteur doit tirer profit des différents contextes de travail, de répétition et de présentation parfois difficiles dans lesquels il est appelé à travailler. Sa grande capacité d'adaptation a d'ailleurs marqué plusieurs étudiants qui en ont retiré un apprentissage de vie, comme l'a souligné l'un d'entre eux : « Phong, pour moi, c'était un sage. Pour lui, ça n'a jamais été un problème, la grandeur du local. Ça nous demandait seulement de développer une patience, d'apprendre à manipuler des bâtons à trois équipes en roulement dans ce local-là. Tout faisait en sorte qu'on puisse retirer quelque chose de chaque exercice », et ce, peu

importe le contexte et ses conditions particulières (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

7.4.6 L'apprentissage du combat scénique au service du jeu théâtral

Ce cours donnait lieu à de nombreux liens entre le travail spécifique au combat scénique et le travail d'interprétation théâtrale. Selon le professeur, ces nombreux parallèles étaient essentiels à cerner « parce qu'un étudiant de théâtre ne doit pas penser à autre chose qu'au jeu. [...] Moi, je m'adresse aux acteurs. C'est le jeu qui compte. Et tout doit servir le jeu » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Si de nombreux exercices pouvaient paraître strictement techniques, ceux-ci avaient beaucoup en commun avec les situations de jeu théâtral, peu importe leur forme : « C'est de l'ordre de donner, de recevoir, de transformer, de redonner. [...] C'est très proche ; les principes sont les mêmes » (*Ibidem*).

Ce cours développait l'agilité physique des étudiants, mais aussi leur compréhension des scènes de combat au même titre que toute scène de théâtre. Le professeur se référait constamment à un simple dialogue théâtral pour expliquer le travail d'exécution et d'interprétation lié au combat.

Après tout, le combat, c'est le dialogue. Il y en a un qui dit quelque chose et l'autre va répliquer. Sauf que c'est traduit par des coups. Le fait d'envoyer un coup de poing à quelqu'un, c'est une affirmation. L'autre va le recevoir, le transformer, puis y répondre par une riposte. C'est exactement le même principe : la parole et le mouvement. Et que le mouvement ait un sens (Huy Phong Doan, entrevue 1).

À l'instar de leur cours d'interprétation, les étudiants travaillaient l'écoute, la relation à l'autre et l'importance de ne pas anticiper la prochaine réplique de l'autre pour faire croire à l'illusion : « les mouvements sont exactement la même chose que la parole. Un coup de poing, c'est "Tiens ! Voilà dans ta face !" et l'autre répond "Non !" ». Il n'est pas question que l'autre dise "Non !" avant que le premier dise "Tiens !" » (*Ibidem*). Huy Phong Doan valorisait ainsi l'analyse des enjeux et la compréhension de chaque mouvement offensif ou défensif : « Tu fais ça [démonstration d'un geste de défense] parce que si tu faisais le contraire, voici ce qui arriverait [démonstration de la réception d'un coup] » (*Ibidem*). Le travail de compréhension d'une scène de combat était étroitement lié à celui du jeu théâtral,

qu'il s'agisse de la conscience de l'espace, de son partenaire de jeu, de l'écoute, des ruses et des stratégies du personnage pour parvenir à ses fins, des subtilités dans le regard, de l'objectif du personnage et de chacune de ses actions.

C'est vraiment un grand parallèle au théâtre. [...] Dans le cours de combat, il y a la situation et il y a les mouvements, mais on accentue beaucoup sur l'objectif du combat. Ça m'a fait réaliser qu'on oublie parfois l'objectif en cours de route quand on joue. [...] J'aimais le cours de combat, mais je me demandais pourquoi on avait ça au programme : 99 % des gens ne font pas de combat sur scène, bien que ça puisse nous arriver... Le parallèle est venu plus tard dans le cours. Voilà ce que j'ai vraiment compris (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Au bout du compte, tous les apprentissages des étudiants effectués dans ce cours étaient orientés vers l'apprentissage du jeu théâtral : « Le but, c'est de former des acteurs. Ce n'est pas de former des champions » (Huy Phong Doan, entrevue 2).

7.5 Des expériences de formation allant au-delà de la dimension physique

Si *Préparation aux combats scéniques* était un cours de mouvement, les expériences de formation auxquelles conduisait le cours *Préparation aux combats scéniques* étaient loin de se limiter à la seule dimension physique. En valorisant la rigueur et la concentration aux dépens de la discipline, Huy Phong Doan incitait les étudiants à se responsabiliser vis-à-vis de leur cheminement d'apprentissage, à accepter leurs limites personnelles et à travailler à les surmonter. Ceux-ci étaient aussi amenés à développer leur confiance en eux en plus d'apprendre à commenter le travail de leurs pairs.

7.5.1 Valoriser la rigueur et la concentration

Durant ses premières années d'enseignement, Huy Phong Doan avait à cœur l'instauration de règles de conduite strictes au sein de sa classe. Au fil des années, sa conception de l'enseignement a évolué : lors de la première entrevue, il a affirmé ne plus voir la pertinence de punir un étudiant qui déroge des consignes émises concernant les exercices en salle de classe : « Tu n'apprends rien à cette personne-là, ou alors tu fermes cette personne pour très longtemps, jusqu'à ce qu'elle comprenne pourquoi tu as fait ça. Ça va prendre

30 ans et elle va garder de la rancœur » (Huy Phong Doan, entrevue 1). En fonction de cette ligne de pensées, le professeur instaurait une norme au sein de la classe qui pouvait être perçue comme étant l'absence de règles précises structurant le comportement des étudiants : « ma méthode, c'est de laisser ça très *lousse* ; de ne pas les organiser. Parce que je pense que plus tu organises les gens, plus tu leur dis quoi faire, plus tu les protèges et moins ils sont aptes à se débrouiller et à être ce qu'ils sont » (*Ibidem*, entrevue 2). Il n'en demeure pas moins que le professeur accordait une grande importance à la rigueur au travail qu'il distinguait de la notion de discipline :

Le théâtre, c'est vivant. C'est quand on est capable de s'amuser énormément, mais en étant très rigoureux. [...] Tu peux être très discipliné, mais n'avoir aucune rigueur, comme tu peux être très rigoureux, tout en étant totalement désorganisé. Après tout, l'artiste, c'est quand même quelqu'un qui sort des normes. [...] Moi, je suis capable de plaisanter et, en même temps, d'être ultra précis. Et ça, c'est l'exemple que je veux donner. C'est que ça peut être très relaxe, le travail. Ça peut se faire dans le plaisir (*Ibidem*, entrevue 1).

L'atmosphère au sein de la classe était donc détendue et parsemée de plaisanteries pendant que le travail se poursuivait. Par exemple, Huy Phong Doan pouvait amorcer des discussions avec les étudiants durant l'échauffement et l'entraînement physiques tout en poursuivant ceux-ci avec une grande précision. Ces discussions et ces plaisanteries déconcentraient parfois certains étudiants, mais le professeur y voyait des épreuves qu'ils avaient intérêt à surmonter. Selon lui, pour progresser dans le milieu théâtral où il est difficile de faire sa place en tant qu'acteur, l'étudiant devait être nourri par une forte ambition qui l'incitait à avancer avec rigueur, peu importe les conditions ou le cadre de travail : « si tu veux absolument apprendre, même si tu n'as pas l'espace ou la circonstance favorable, tu vas apprendre quand même » (*Ibidem*, entrevue 2). Par cette manière d'être et de faire au sein de sa classe, Huy Phong Doan visait « à encourager des futurs acteurs, à les révéler à eux-mêmes, à montrer à chacun comment il est face à l'effort, face à l'apprentissage, face à la psychologie, face à la perception des autres et de soi-même » (*Ibidem*, entrevue 1). Ce faisant, ce cours amenait l'étudiant à prendre conscience de sa capacité à rester concentré et à travailler de manière rigoureuse tout en continuant à avoir du plaisir à le faire. Concevant l'uniformisation comme étant ennuyeuse et antiartistique, Huy Phong Doan ne manquait pas

de souligner aux étudiants que « c'est possible d'être autre chose que ce qu'on attend de toi. Et ça, je trouve ça important. C'est la liberté... Et l'art, c'est l'expression ultime de la liberté, alors que l'obéissance, c'est l'apanage de l'esclave » (*Ibidem*). En ce sens, sa philosophie d'enseignement dépassait le cadre du cours pour faire référence au milieu artistique, voire à la vie en général.

7.5.2 Tirer des apprentissages de ses expériences

En guidant les étudiants à assumer leur niveau de concentration et leur rigueur au travail, Huy Phong Doan plaçait l'expérience au centre de leurs apprentissages. Lorsqu'il offrait les différentes séances du cours, il ne prétendait pas partager une vérité universelle, mais plutôt sa vérité, celle qui découle de son parcours de vie et de ses expériences personnelles.

Ce que je communique, c'est ce que je pense. C'est-à-dire que je communique mon expérience et ça, c'est garant, aussi, du fait qu'eux, ils font ce qu'ils veulent, après. Ce n'est pas "la" vérité. C'est "ma" vérité à moi. Et tout ce que je peux faire, c'est être le plus sincère possible dans ce que je pense (*Ibidem*, entrevue 1).

Tout en partageant sa vérité, Huy Phong Doan souhaitait que les étudiants expérimentent librement afin de tirer des apprentissages de leurs propres expériences : leur propre vérité. En tant que professeur, il cherchait à révéler aux étudiants leur potentiel que certains ne soupçonnaient même pas avoir. C'est notamment en ce sens qu'il instaurait une norme pouvant paraître comme étant une absence de règles au sein de la classe.

7.5.3 Se responsabiliser vis-à-vis de son cheminement d'apprentissage

Puisqu'il considérait les étudiants comme étant responsables de leur concentration et de leur investissement personnel, Huy Phong Doan ne leur imposait pas d'exigence particulière au moment d'exécuter un exercice technique ou d'apprendre une chorégraphie de combat : « Je montre une chorégraphie, mais je n'ai pas d'exigence. Je ne les talonne pas. Quand ils demandent, je montre. Quand il y a des choses que je vois qui clochent et qu'ils me demandent de l'aide, je les aide, mais je les laisse aller » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Il montrait ou expliquait une première fois l'exercice ou la séquence de mouvements à faire et il

n'intervenait pratiquement pas auprès des étudiants qui travaillaient à le répéter, à moins que ceux-ci lui eussent demandé son assistance. Les étudiants devaient donc développer leur autonomie d'apprentissage et prendre l'initiative de demander l'aide qu'ils souhaitaient avoir pour parvenir à réussir l'exercice ou à apprendre la chorégraphie. À cet effet, le professeur se montrait constamment disponible pour refaire les démonstrations, fournir des explications ou venir aider individuellement les étudiants en commentant leur travail et en leur proposant des pistes d'amélioration. C'était toutefois la responsabilité des étudiants de s'investir au regard de leurs apprentissages et de demander l'aide supplémentaire au besoin.

Cette manière de faire respectait les différents rythmes d'apprentissage des étudiants. Certains étaient plus rigoureux dans le travail et mémorisaient rapidement une séquence de mouvements, alors que d'autres prenaient beaucoup plus de temps avant de la mémoriser. Le professeur comparait ce type de travail à celui de l'apprentissage d'un texte théâtral : plus il est appris rapidement, plus l'acteur dispose de temps pour travailler l'interprétation. En revanche, plus les étudiants prenaient de temps pour l'apprendre, moins il restait de temps pour peaufiner le travail d'interprétation. Dans le cadre du cours qu'il offrait, la progression des activités en salle de classe dépendait donc de l'infrastructure et des ressources matérielles disponibles (notamment la dimension du local où le cours avait lieu, ainsi que la disponibilité de matériel spécifique tel que les tapis, les bâtons ou les épées), mais aussi du rythme d'apprentissage des étudiants. Durant la session où s'est déroulée la collecte de données, le professeur estimait que le travail en salle de classe aurait pu se faire plus rapidement si les étudiants avaient fait preuve de plus de concentration et de rigueur. Ils auraient alors pu faire des activités d'approfondissement supplémentaires. Cela dit, il n'y voyait pas là une perte de temps : « Ça a pris le temps que ça devait prendre. Ils auraient pu travailler dix fois plus vite et ils ne l'ont pas fait, mais je pense que ça leur est profitable intérieurement » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Certains étudiants ont ainsi constaté qu'une plus grande rigueur au travail les aurait certainement fait cheminer plus rapidement. Ils en ont toutefois retiré un apprentissage important sur leur manière de travailler et sur leur responsabilisation vis-à-vis de leur cheminement d'apprentissage :

Je pense qu'on aurait pu aller plus loin, mais on est comme restés purement dans le plaisir. [...] Parce que Phong ne nous imposait pas de rigueur, on ne se l'est

jamais imposée nous-mêmes. Et je pense que ça, c'était une leçon, justement, d'apprendre qu'il ne faut pas que tu attendes que les gens t'imposent une discipline personnelle que tu peux t'imposer personnellement (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Selon le professeur, cet apprentissage valait tant pour ce cours que pour l'ensemble de la formation de l'acteur qu'ils étaient en train de suivre que pour le contexte théâtral professionnel vers lequel ils se dirigeaient.

7.5.4 Accepter ses limites et travailler à les dépasser

Le cours *Préparation aux combats scéniques* contribuait d'abord et avant tout à ce que les étudiants puissent prendre conscience de leurs limites personnelles, travailler à les accepter, ainsi qu'à les affronter. Ces limites étaient parfois physiques, mais aussi, et très souvent, psychologiques.

En fait, l'obstacle principal, c'est soi-même et sa psychologie. [...] C'est que d'un seul coup, tu dis "Mon Dieu, ça a l'air tellement compliqué". Tu paniques et tu ne sais plus. C'est ton émotion qui prend le dessus. L'obstacle principal, c'est toi-même et tes limites personnelles. L'exercice, il n'est pas naturel ni facile en soi, mais il est beaucoup moins difficile que ce que l'on croit (Huy Phong Doan, entrevue 2).

Les expériences vécues en salle de classe pouvaient être d'autant plus déstabilisantes pour la majorité des étudiants qui n'avaient jamais pratiqué les arts martiaux avant de suivre ce cours : « Ça nous confronte beaucoup à nous-mêmes parce que ce sont des choses avec lesquelles on n'est pas familiers » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). De ma position d'observatrice, j'ai été témoin de différents exercices conduisant à la confrontation de leurs limites personnelles. Lors de l'analyse, l'exercice de saut m'a d'ailleurs paru particulièrement pertinent à expliciter. Les étudiants devaient, à tour de rôle, se placer devant deux cubes de 30 pouces (76 centimètres) de hauteur qui étaient alignés l'un derrière l'autre afin de former une longue table. Debout, les jambes collées, ils devaient d'abord sauter à pieds joints sur le premier cube. Une fois debout sur celui-ci, ils devaient faire la roue, c'est-à-dire se donner une impulsion pour monter en équilibre sur les mains (sur le deuxième cube devant eux), puis redescendre les jambes de l'autre côté afin

d'atterrir les pieds au sol, de l'autre côté de cette longue table formée par les deux cubes. Durant l'exercice, deux étudiants se tenaient de chaque côté des cubes pour assurer la sécurité de celle ou celui qui montait sur le cube. Le professeur se tenait aussi à proximité pour encourager et aider physiquement au besoin. Il s'agissait d'un nouvel exercice pour les étudiants qui étaient, pour la plupart, anxieux quand venait leur tour. Si l'exécution des mouvements pouvait durer au plus une dizaine de secondes, les étudiants prenaient plus ou moins de temps selon leurs hésitations à entamer une étape. Une étudiante qui avait particulièrement peur de le faire a pris plusieurs minutes pour parvenir à vaincre cette peur et terminer l'exercice.

Une étudiante arrive pour sauter sur le premier cube. Elle semble avoir peur, très peur. Tout le monde la regarde. D'autres étudiantes qui attendent leur tour pour passer semblent avoir tout aussi peur ; elles anticipent leur tour. L'étudiante qui n'a toujours pas sauté donne ses mains à ses deux collègues de chaque côté pour se sécuriser. Puis elle saute et réussit. Fierté !

Elle partage maintenant sa peur de faire la roue. Elle rit. Phong sourit. Il explique que durant les moments de panique, il faut se calmer, puis prendre la décision d'y aller. L'étudiante a vraiment peur. Phong se rapproche et l'encourage : "Vas-y, je vais t'attraper s'il y a quelque chose."

Long moment pendant lequel l'étudiante hésite à se lancer pour faire la roue.

Puis Phong lui dit : "Go ! N'y pense pas."

Long moment.

Phong la rassure : "Vas-y. Je t'attrape."

Silence. Tout le monde la regarde. Ça doit faire plus de quatre minutes qu'elle est debout sur le cube... L'étudiante finit par y aller, fait la roue et termine l'exercice avec l'aide du professeur qui s'assure d'un atterrissage en douceur.

(Notes d'observation 1, 24 octobre 2013)

Si cette étudiante a pris plus de temps que les autres pour faire l'exercice, ni le professeur ni aucun étudiant n'ont démontré quelque signe d'impatience ; ils respectaient le temps nécessaire pour exécuter l'exercice au complet et à son rythme. Le professeur faisait parfois quelques blagues pour détendre l'atmosphère. Il encourageait fréquemment les étudiants qui semblaient plus paniqués, leur conseillait d'arrêter de trop penser et leur expliquait comment il les aiderait en cours de mouvement au besoin afin de les rassurer. Une fois que tous les étudiants ont eu terminé l'exercice, le professeur s'est adressé à eux en leur disant :

L'idée dans ces affaires-là, ce n'est pas de faire ça sur scène ; jamais vous n'allez faire ça. Même donner un coup de poing sur la gueule. Ce qui est viscéral, ça fait peur ; ça nous bouleverse. Ce que je vous demande, c'est d'être confrontés à ce qui vous bouleverse. L'idée, c'est que vous appreniez à vous calmer pour le faire. Ce que ça donne, on s'en fout. Que vous paniquiez parce que vous faites attendre tout le monde ; on s'en moque. C'est de travailler avec vos limites. C'est ça, l'apprentissage. Moi, je haïssais mon maître qui me demandait des choses impossibles. On appelle ça l'humilité : accepter ses limites, puis travailler à les repousser. C'est pour ça que je vous laisse *rusher* sur les cubes. [Puis le professeur met fin à l'exercice en disant : "OK. Ça suffit les exercices de courage. On tasse les cubes."] (Citation issue de l'entrevue et de notes d'observation 1, 24 octobre 2013)

Lors d'une entrevue suivant le cours, nous sommes revenus, le professeur et moi, sur cette expérience précise vécue en salle de classe. Huy Phong Doan s'en est servi pour illustrer la visée principale du travail corporel enseigné, à savoir la prise de conscience et la confrontation de leurs limites personnelles.

Ce que j'essaie de dégager dans le travail du corps, c'est qu'ils soient confrontés à leurs limites physiques. [...] Je ne les pousse pas. Je ne fais rien. Je fais juste leur donner le temps d'expérimenter. Et je trouve que ce n'est pas de la perte de temps. Au contraire, c'est de prendre le temps nécessaire pour qu'ils soient confrontés à leur propre personnalité. [...] Ce qui est important, c'est de se connaître. Et c'est ça que j'essaie de faire : c'est de les confronter à leurs propres limites pour qu'ils en prennent conscience (Huy Phong Doan, entrevue 1).

S'il encourageait les étudiants à confronter et à surpasser leurs propres limites, le professeur soulignait aussi l'importance de leur laisser le temps nécessaire pour ce faire. Au fil de la session, les étudiants apprenaient ainsi à mieux se connaître, ainsi qu'à développer leur maîtrise d'eux-mêmes et de leurs émotions.

7.5.5 Développer une confiance en soi

En effectuant différents exercices, les étudiants étaient confrontés à leurs limites personnelles et arrivaient à les surpasser. Le professeur cherchait aussi à développer leur confiance en eux. À plusieurs reprises durant les exercices, des étudiants pouvaient avoir d'importantes difficultés à exécuter un mouvement et vivre un sentiment de frustration ou de découragement. Certains évoquaient leur incapacité à réussir et pouvaient se dévaloriser

lorsqu'ils se comparaient à des collègues ou au professeur, par exemple, lors d'un exercice de manipulation des bâtons. Durant celui-ci, les étudiants étaient debout et tenaient un bâton devant eux, à sa mi-longueur, par une seule main. Ils devaient le faire tourner devant eux, puis derrière eux, en continuant de regarder droit devant. Le professeur cherchait à rassurer les étudiants qui se décourageaient en leur expliquant : « Parce que je le fais vite et de manière fluide, votre perception est mauvaise et vous croyez qu'il y a plus de tours. Votre perception intérieure ne correspond pas à la vérité » (Notes d'observation 2, 7 novembre 2013). Il leur faisait ainsi comprendre que ce mouvement donnait l'impression d'être très complexe alors qu'il était en réalité relativement simple. Pour parvenir à exécuter celui-ci, les étudiants devaient toutefois cesser de penser l'illusion de complexité du mouvement et avoir confiance en eux et en leur travail.

La sensation qu'ils ont est décalée par rapport à ce qui est vrai. Quand on les regarde faire, ce n'est pas si mal. Mais ils se sentent mal parce qu'ils ne sont pas habitués. Des fois, on se sent moins bon que ce que ça a l'air. Alors que ce qui est important, sur scène, c'est de faire semblant avec brio. Réussir à faire semblant et mystifier les gens. Même si tu sais que ce n'est pas un coup de poing qui assommerait un bœuf, ce n'est pas important de pouvoir assommer un bœuf. C'est de montrer qu'il y a un coup de poing qui pourrait. Mais c'est hypothétique. C'est l'illusion qui compte. Ce n'est pas la réalité (Huy Phong Doan, entrevue 2).

Dans la plupart des cas, les moments de découragement vécus en salle de classe ne résultaient donc pas de l'incapacité des étudiants à faire l'exercice concerné, mais d'un manque de confiance en eux et en leur travail : « C'est parce que tu n'as pas confiance en toi que d'un seul coup, ça devient très compliqué. Alors que l'acteur, il a une sorte d'inconscience qui lui permet d'oser » (*Ibidem*). Par différents exercices, les étudiants devaient non seulement apprendre à surmonter leurs barrières psychologiques et à se faire confiance, mais ils devaient aussi apprendre à faire confiance au processus d'apprentissage. Le professeur leur rappelait que ce processus comporte des obstacles pouvant leur faire vivre des moments de découragement, mais qu'il est important de persévérer : ce n'est pas parce qu'ils ne se sentaient pas compétents pendant un certain temps qu'ils ne pouvaient pas le devenir. Lors d'un exercice qui paraissait difficile pour les étudiants, il leur a expliqué :

Dans l'apprentissage pratique, comme ici du théâtre, il y a des étapes à l'apprentissage. Quand quelqu'un t'apprend quelque chose, premièrement, tu

rencontres l'obstacle de ne pas l'avoir, le découragement et la fuite. Ça ne marche pas ; tu t'arrêtes. Il faut que tu te calmes. C'est normal que tu ne l'aies pas tout de suite. Deuxièmement, c'est normal que tu ne te sentes pas bon au début. Troisièmement, il faut que tu fasses confiance au processus.

(Notes d'observation 2, 7 novembre 2013)

Lors du groupe de discussion en fin de session, une étudiante expliquait d'ailleurs avoir pris conscience, durant ce cours, de l'importance d'envisager l'apprentissage comme un processus progressif. La réussite des exercices demande du temps, beaucoup de pratique et de la persévérance : « Au début, quand tu n'arrives pas à faire les mouvements, tu les fais plus lentement et tu les fais à côté [en périphérie du local], tu pratiques, tu répètes et je pense que c'est un processus » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Le professeur encourageait les étudiants à cesser de s'autojuger et à se lancer dans l'action et la répétition sans dénigrer la qualité de leur performance : l'important, « c'est d'y croire, c'est-à-dire que même si tu constates que tu ne l'as pas, il faut que tu saches que si tu y travailles, tu vas l'avoir » (Huy Phong Doan, entrevue 2). En ce sens, il sensibilisait les étudiants au milieu artistique professionnel où les acteurs sont constamment appelés à oser, à proposer du matériel avec lequel le metteur en scène peut alors travailler : « le metteur en scène va sculpter la matière que tu fournis. Mais si tu ne sors rien, qu'est-ce que tu veux qu'il sculpte ? Il va dire : "Mais là, qu'est-ce qu'il se passe ? Il n'y a pas de matière avec laquelle travailler !" » (*Ibidem*). Loin de chercher à leur faire exécuter des prouesses acrobatiques, Huy Phong Doan se donnait plutôt la mission de repousser leurs limites physiques et psychologiques, ainsi que de développer leur confiance en leurs capacités à créer l'illusion et à interpréter un personnage : « au théâtre et dans les arts du spectacle en général, le plus important, c'est la crédibilité. C'est qu'on puisse y croire. [...] Mais pour qu'on y croie, il faut que tu te croies, en train de l'interpréter. Donc, c'est la confiance. La confiance en soi » (*Ibidem*).

7.5.6 Apprendre à commenter le travail de ses pairs

Dans le cadre de ce cours, le travail du corps nécessitait un engagement personnel de la part des étudiants et exigeait qu'ils minimisent leurs barrières psychologiques. Plus la

session avançait, plus les étudiants observaient et commentaient le travail des autres. Ils apprenaient « comment critiquer pour que ce soit profitable au lieu que ce soit juste personnel ou complaisant » (Huy Phong Doan, entrevue 2). Pour ce faire, le professeur encourageait les étudiants à centrer leurs remarques sur des éléments techniques. Ainsi, plutôt que de dire à un collègue qu'il était possible de remarquer son manque de confiance en lui lorsqu'il arrivait pour effectuer un mouvement offensif, Huy Phong Doan invitait à souligner les aspects physiques et précis à améliorer :

Techniquement, qu'est-ce que ça veut dire [le fait de dire à un étudiant que "ça se voyait qu'il n'avait pas confiance en lui"] ? Ça veut dire que quand tu fais ton geste, tu ne soutiens pas du début jusqu'à la fin. Tu n'as pas besoin d'aborder le portrait psychologique. Tu as besoin de donner des indications techniques pour que la personne puisse s'améliorer au lieu de simplement se vexer ou être flattée (*Ibidem*).

Pour qu'ils fussent profitables à l'étudiant, les commentaires ne devaient pas non plus se limiter à confirmer si la performance était « bonne ou non » (*Ibidem*), mais ils devaient plutôt préciser les éléments qui réussissaient à créer l'illusion et ceux qui ne le faisaient pas. Les étudiants ne devaient pas verser dans la complaisance ou porter atteinte à leur sentiment de confiance en eux ; ils devaient chercher à nourrir une réflexion sur des moyens techniques concrets leur permettant de progresser.

7.6 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité ?

Les prochains paragraphes reviennent sur les résultats présentés en proposant une lecture au regard de la théorie de l'activité. En discutant des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation, je traite dans cette section des différentes composantes du système d'activité qu'est l'enseignement du travail du corps dans ce contexte de cours, ainsi que de leurs mises en relation. À l'instar des autres cours de voix, d'interprétation et de mouvement, c'est l'étude de ces différents sous-systèmes qui donne une perspective systémique à ces résultats.

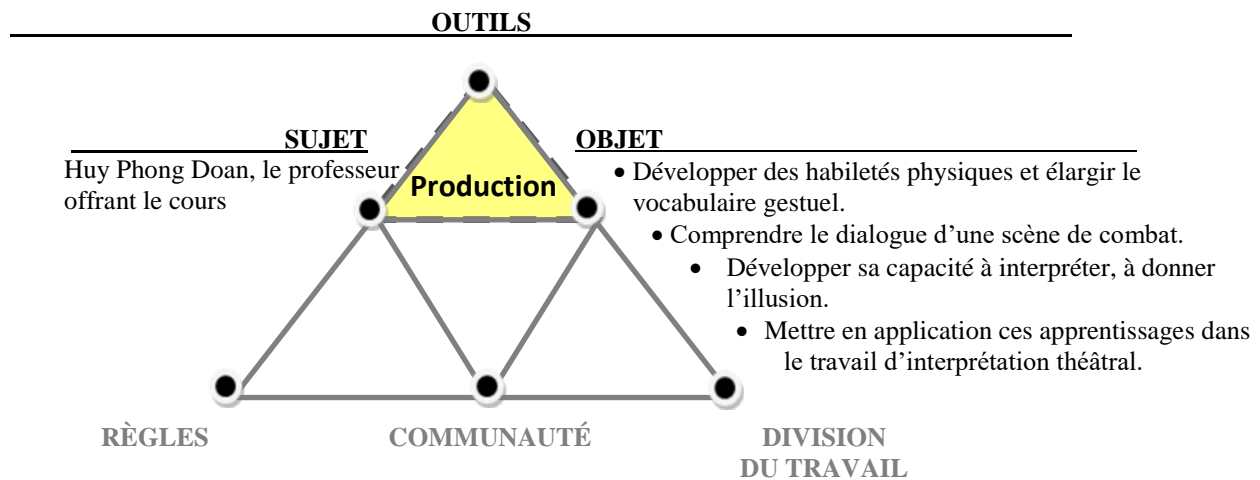
7.6.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production)

L'étude du sous-système Production (Sujet-Outils-Objet) m'a permis d'approfondir la conception du cours *Préparation aux combats scéniques* offert par Huy Phong Doan à l'École supérieure de théâtre. Il est à rappeler que si le système d'activité qu'est la formation liée au travail du corps dans ce cours est principalement étudié du point de vue de la composante Sujet (le professeur), l'Objet renvoie aux objectifs vers lesquels est guidé l'ensemble du système d'activité et non uniquement le professeur. D'entrée de jeu, il serait possible de croire que les visées du cours consistaient en l'apprentissage de diverses techniques de combat scénique (principalement liées au *wushu*), ainsi qu'au développement d'habiletés physiques. Or, l'apprentissage du combat scénique dans ce contexte de cours se faisait au service du jeu théâtral. Le salut symbolique, l'entraînement, les techniques spécifiques au combat scénique (à mains nues, avec bâtons, avec épées) et les scènes de combat à mémoriser n'étaient pas une fin en soi. Ce cours ne visait pas à faire d'eux des professionnels du combat. Il permettait certes une progression des habiletés physiques et un enrichissement du vocabulaire gestuel, mais il incitait surtout les étudiants à établir différents liens entre ce type de travail corporel et le jeu de l'acteur en général. Il conduisait à créer « l'illusion théâtrale, ce que Karpov [professeur d'interprétation corporelle au GITIS, aujourd'hui l'Académie russe d'art théâtral] appelle "le mensonge bien fait" » (Baldwin et Mederos Syssoeva, 1999, p. 139). Ce type de travail corporel était l'occasion de réaliser « l'importance des objectifs ; d'avoir une cible toujours précise » en combat comme au théâtre (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Non seulement le travail d'interprétation d'un combat scénique amenait-il les étudiants à repenser l'interprétation de toute scène théâtrale, mais ces apprentissages se faisaient parfois plus facilement dans ce cours de mouvement : « Ça permet de comprendre plus rapidement parce que c'est concret, c'est physique » (étudiante, *Ibidem*). L'étude du sous-système Production m'a ainsi permis de comprendre comment les visées de ce cours « dépass[ai]ent cette technique pour rechercher un résultat global se rapportant à l'expression dramatique dans son ensemble » (Chouinard, 2001, p. 101). La figure XIX présente le sous-système Production reliant les composantes Sujet-Outils-Objet.

Figure XIX

Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours *Préparation aux combats scéniques*

- Visionnement d'un film (parmi le répertoire personnel du professeur).
- Échauffement et entraînement physique.
- Exercices techniques particuliers (sauts, roulades, déplacements, séquences de mouvements offensifs et défensifs, travail du regard).
- Travail de combat à mains nues, avec bâtons et avec épées.
- Scènes de combat chorégraphiées par le professeur.
- Technique du *wushu* et intégration d'autres techniques (professeur aussi formé en escrime ancienne, *Sa Long Cuong-Binh Dinh*, *Chen Tai Chi*, *Yand Tai Chi*, *aïkido* et *taekwondo*).



7.6.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange)

Dans un deuxième temps, l'étude du sous-système Échange (Sujet-Règles-Communauté) m'a sensibilisée à la pertinence de traiter du parcours de vie du professeur puisque celui-ci a influencé de manière importante sa conception de l'enseignement. Le contexte de guerre et les nombreuses privations qu'il a vécues ont exigé qu'il s'adapte constamment aux circonstances qui l'ont entouré plutôt qu'à exiger quelque matériel que ce soit. En ce sens, l'étude de ce sous-système a permis aussi de comprendre la structure très souple de son cours qui évoluait au fil de la session selon le matériel dont il disposait (matelas, bâtons ou épées). Sa grande capacité d'adaptation était d'ailleurs source d'inspiration et d'apprentissage pour les étudiants. Ce que plusieurs voyaient dès le départ

comme des obstacles (grandeur du local, nombre insuffisant d'épées ou de bâtons avec lesquels s'exercer) était plutôt envisagé par Huy Phong Doan comme étant des épreuves que les apprenants-acteurs avaient avantage à surmonter puisqu'ils allaient avoir à le faire dans le contexte professionnel. Si certains souhaitaient avoir un local plus grand ou plus de ressources matérielles (par exemple, un plus grand nombre de bâtons avec lesquels s'exercer) grâce auxquelles ils auraient pu passer plus rapidement d'une activité à une autre, ils ont tout de même appris à « user de patience, à se concentrer et à apprendre de ça. Tout voulait dire quelque chose et tout faisait apprendre quelque chose » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

L'étude de ce sous-système a aussi contribué à mieux comprendre l'importance que le professeur accordait, toujours en fonction de son bagage de vie, à l'établissement d'une atmosphère de travail détendue et amusante bien que rigoureuse. Outre l'échange d'un salut symbolique pour marquer le début et la fin de chaque séance d'enseignement, Huy Phong Doan n'imposait pas de discipline stricte aux étudiants en salle de classe. Selon lui, l'uniformisation nuit à la formation de l'acteur en ce que l'art prône la liberté. En ce sens, il insistait pour ne pas dicter aux étudiants comment agir en salle de classe. L'attitude de chaque étudiant quant au travail à faire était en corrélation avec leur réussite :

L'attitude que chacun adopte envers une tâche à accomplir, quelle qu'elle soit, détermine le succès de l'entreprise. L'attitude est déterminante. Comme le dit l'artiste Christo : « Il n'y a pas de problèmes, il n'y a que des situations. » Considérer quelque chose comme un problème engendre une attitude pessimiste d'emblée défaitiste. L'attitude que nous adoptons envers une pièce, un rôle, une répétition ou une relation est importante (Bogart, 2003, p. 37).

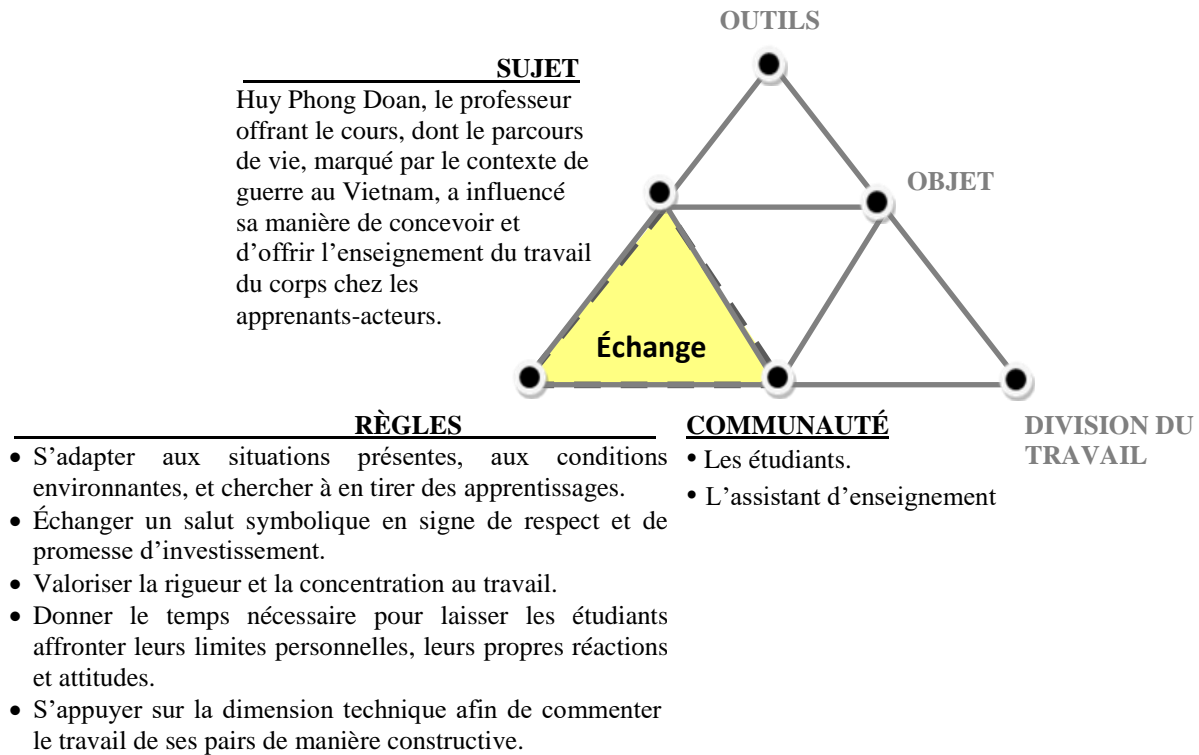
En valorisant la rigueur et la concentration aux dépens de la discipline, Huy Phong Doan faisait en sorte que les différentes expériences en salle de classe fussent révélatrices de l'attitude des étudiants vis-à-vis de leur travail, de leurs limites personnelles et de leur capacité d'adaptation :

Tu vois tout de suite quand il y en a qui s'acharnent et que ça ne marche pas. Ils deviennent un peu fâchés, tristes et négatifs par rapport à ça. [...] Tu le vois tout de suite quand tu as une limite. Et tu vois comment tu réagis face à cette limite-là : c'est instantané. Ça permet de constater beaucoup de choses (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).

Pour Huy Phong Doan, il était important de prendre le temps nécessaire pour laisser les étudiants confronter leurs limites personnelles, leurs propres réactions et attitudes face à des situations parfois déstabilisantes. Cela leur permettait d'en tirer des apprentissages. « Apprendre le temps, saisir l'instant. Un pédagogue n'est pas pressé. Il porte en lui toutes les interrogations de l'élève. Aussi faut-il qu'il ait liquidé son ego et qu'il soit susceptible de travailler la matière humaine avant même qu'il n'envisage d'en faire un acteur » (Sagel, 2003, p. 218). En permettant aux étudiants d'évoluer selon leur propre rythme, ce temps accordé pouvait sans contredit ralentir l'apprentissage d'une chorégraphie de combat. Ce temps était néanmoins mis à profit pour d'autres apprentissages aux dimensions psychologiques que sous-tendait le travail du corps dans ce contexte. Personnelles à l'étudiant, ces deux dimensions étaient toutefois à éviter quand venait le temps de commenter le travail de leurs pairs. La critique constructive reposait alors sur la seule dimension technique et concrète du combat et de l'illusion théâtrale qu'ils cherchaient à créer. En ce qui a trait au cours hebdomadaire enseigné par l'assistant d'enseignement, d'autres règles et conventions pouvaient guider les interactions en salle de classe. Celles-ci n'ont toutefois pas été observées et étudiées dans le cadre de cette recherche. La figure XX présente le sous-système Échange liant les composantes Sujet, Règles et Communauté, ainsi que les différents éléments auxquels il renvoie.

Figure XX

Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours *Préparation aux combats scéniques*



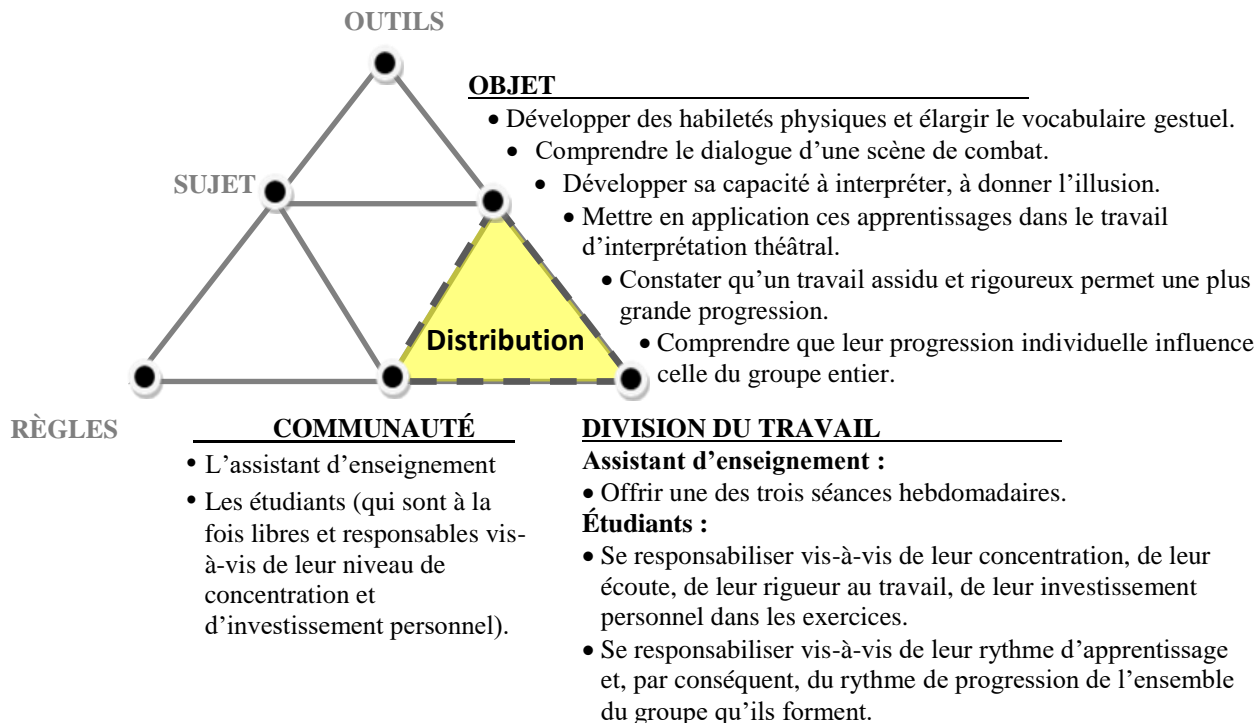
7.6.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution)

L'étude du sous-système Distribution (Communauté-Division du travail-Objet) a fait la lumière sur les tâches octroyées à l'assistant d'enseignement et aux étudiants. Dans un premier temps, j'aborde l'entente particulière selon laquelle le professeur confiait une séance d'enseignement hebdomadaire à l'assistant d'enseignement et continuait d'offrir les deux autres séances où l'assistant n'était pas présent. Il est à noter que durant la collecte de données, j'ai uniquement observé les séances d'enseignement offertes par Huy Phong Doan. Dans un deuxième temps, je discute de la participation des étudiants au sein de ce cours. Ceux-ci étaient appelés à se responsabiliser au regard de leur cheminement d'apprentissage. La discipline étant intentionnellement minimisée au sein de la classe, les niveaux de concentration et d'investissement personnel pouvaient grandement varier d'un étudiant à

l'autre. Au fil de la session, les étudiants constataient leurs différents accomplissements et réalisaient qu'il « n'y a pas de liberté sans compréhension du travail qui doit s'accomplir, pas de liberté sans la conscience de la responsabilité qu'a l'individu face à lui-même, face à l'autre » (Ronfard, 2003, p. 227). Toujours selon Ronfard, « développer cette rigueur pour soi-même et face à l'autre est la chose la plus difficile à transmettre » (*Ibidem*). Dans ce contexte de cours, c'était en minimisant la discipline au sein de la classe que Huy Phong Doan cherchait à leur faire réaliser leur importante responsabilité quant à la concentration, à l'écoute, à la rigueur au travail et à l'investissement personnel dans les exercices. Les étudiants étaient ainsi responsables du rythme de leur cheminement et, par conséquent, de celui de la progression du cours. Certains s'avouaient d'ailleurs déçus de ne pas avoir pu cheminer davantage, en tant que groupe, dans ce contexte de formation : « si on avait eu la volonté d'aller plus loin, on aurait pu aller plus loin, j'en suis certaine » (étudiante, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Les étudiants ont ainsi pris conscience de leurs différentes responsabilités à l'égard de ce travail autonome qu'est le métier d'acteur, de même que de l'impact que peut avoir la prise en charge – ou non – de ces responsabilités sur l'ensemble du groupe. Le théâtre étant un art collectif, cet apprentissage était, une fois de plus, transférable à leurs futures expériences au sein de la formation de l'acteur et au-delà de celle-ci. La figure XXI rapporte les différents éléments concernés par le sous-système Distribution mettant en relation les composantes Communauté-Division du travail-Objet.

Figure XXI

Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours *Préparation aux combats scéniques*



7.6.4 L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)

Dans un dernier temps, l'étude du sous-système Consommation (Sujet-Communauté-Objet) a concouru à discerner l'intégration de ce cours dans l'ensemble du programme de formation de l'acteur. Tout au long de la session, Huy Phong Doan tissait constamment des liens étroits entre le travail corporel en salle de classe et le travail d'interprétation théâtrale en général. Sa pensée allait ainsi dans le même sens que celle d'Abadie (2003, p. 165) selon laquelle « aucune technique ne peut être isolée de l'acte d'interprétation, ni même des autres techniques. Toute technique tente de retrouver ce "savoir-être", liberté fondamentale de l'acteur » (Abadie, 2003, p. 165). À ce sujet, un des étudiants m'a confié que sa vision du cours avait grandement évolué au fil de la session. S'il ne reconnaissait pas, à l'aube de la session, la pertinence d'un tel cours technique au sein de la formation de l'acteur, il a compris, au fil des séances, « le parallèle avec le jeu de l'acteur. Ce n'est pas juste un cours de

combat pour un cours de combat » (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année). Un autre étudiant m'a d'ailleurs expliqué avoir mis en application ses apprentissages dans un cours d'interprétation qu'il suivait parallèlement durant la même session :

Ça m'a beaucoup aidé pour la comédie classique parce que tous nos mouvements étaient placés de façon à ce que ça soit une réaction à l'autre. Ce n'était jamais fini, à point mort, pour recommencer quelque chose. C'était tout le temps les actions-réactions qui faisaient avancer la scène. [...] Ça m'a vraiment permis de comprendre intelligemment ce qui se passait dans une scène, dans la situation (étudiant, *Ibidem*).

L'étude de ce sous-système m'a aussi permis de cerner l'ampleur de ce type de travail corporel. Loin de se limiter à la dimension physique et technique, le travail du corps abordé en salle de classe amenait les étudiants à mieux se connaître en tant qu'individus et en tant que groupe.

On faisait tous la même chorégraphie, mais tu pouvais vraiment cerner les forces et les faiblesses psychologiques des individus et comment ça transparaisait dans leurs corps : les gens qui s'énervaient, les gens qui forçaient les choses ; les gens qui étaient concentrés, les gens qui ne l'étaient pas. C'est comme si à travers cette chorégraphie qu'il fallait apprendre, il y a un travail sur soi qui se faisait (étudiante, *Ibidem*).

Les étudiants prenaient conscience non seulement de leurs propres limites, mais également de celles des autres, qu'il s'agisse d'une limite physique ou d'une blessure, de l'incapacité de réussir un mouvement ou de conditions particulières auxquelles ils devaient s'adapter. À l'instar du milieu professionnel vers lequel ils se dirigeaient, ils travaillaient au contact de leurs pairs et étaient confrontés à leurs limites. Ils apprenaient à les accepter, à les respecter et à s'encourager à les surmonter. Lors du groupe de discussion suivant la session, une étudiante a insisté sur le fait que ce cours lui a fait réaliser « à quel point [elle était] réfractaire et à quel point [elle avait] beaucoup de mal à dire "Oui" » (étudiante, *Ibidem*). En faisant un retour sur l'ensemble de son expérience liée à ce cours, elle a mentionné surtout avoir appris « à dire "oui" ; à y aller et ne pas y aller de reculons ; à vaincre [s]es peurs et à continuer d'avancer ; à dire "Regarde-moi bien, je vais le faire !" et à [s]e surprendre à être

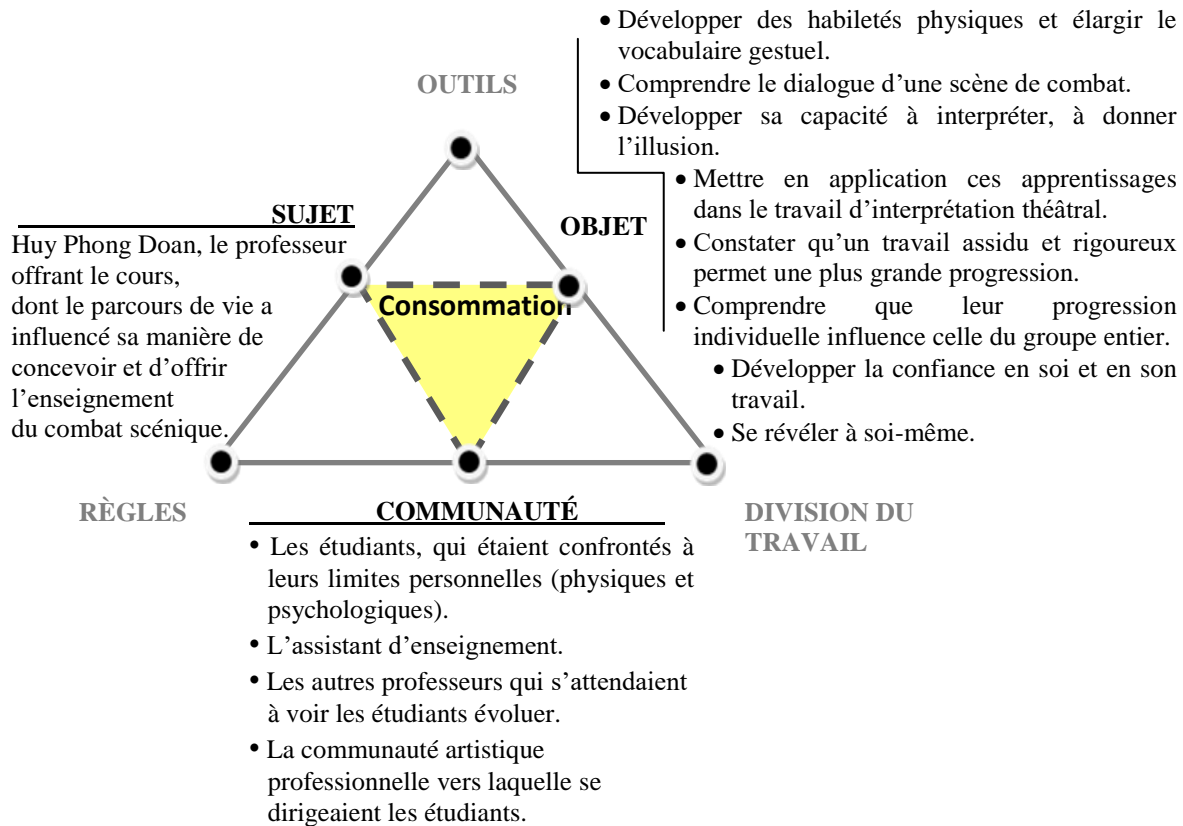
capable de le faire ou du moins à en avoir la volonté » (étudiante, *Ibidem*). Un autre étudiant a fait écho à ce témoignage en expliquant que les principaux apprentissages qu'il retenait de ce cours concernaient cette « philosophie de vie [qu'est celle] d'affronter ses peurs, d'être patient ; que ce n'est pas parce que quelque chose te semble impossible que tu ne l'auras pas. Au contraire, c'est de trouver ce "*fun-là*" à le faire. Ça a l'air impossible ? Bien, je vais avoir ce "*fun-là*" à le faire et montrer que je suis capable de le faire » (étudiant, *Ibidem*). Dans les deux cas, les étudiants évoquaient le développement de leur confiance nécessaire à leur progression. Tout au long de la session, ils étaient encouragés à persévérer et à faire confiance au processus d'apprentissage qui n'était pas exempt d'obstacles, de défis à surmonter et de moments de découragement. Lorsqu'ils finissaient par accomplir un mouvement qu'ils ne croyaient pas être capables de faire, ils en tiraient non seulement un sentiment de fierté, de confiance en soi, mais aussi une leçon de vie. Un accomplissement paraissant des plus anodins au regard du contexte de formation de l'acteur pouvait ainsi sous-tendre des apprentissages beaucoup plus profonds qui leur étaient profitables à long terme.

Je sais que ce n'est pas parce que je ne suis pas capable de sauter sur une table que je ne serai pas capable de le faire à la fin de la session. Ça a été l'accomplissement qui m'a fait réaliser que si, dans la vie, tu te dis que tu ne seras pas capable de faire telle chose, bien c'est sûr que si tu ne t'essaies pas, tu ne réussiras jamais. Mais si tu travailles pour, un petit peu, tous les jours, tu ne peux pas faire autre chose qu'y arriver. Et j'y suis arrivée et j'ai été capable de sauter sur une table, tu sais ! (étudiante, *Ibidem*)

Les expériences de formation auxquelles ce cours donnait lieu incluaient ainsi autant le domaine du combat scénique que celui de l'interprétation théâtrale, voire de la vie en général. Elles touchaient les dimensions physique et psychologique ; elles étaient liées au développement de savoir (connaissances), de savoir-faire (pratiques) et de savoir-être (attitudes). Elles se voulaient à la fois partagées et personnelles à chaque étudiant. La figure XXII rappelle les éléments abordés au regard du sous-système Consommation reliant les composantes Sujet (professeur)-Communauté (autres personnes concernées)-Objet (objectifs visés par l'ensemble du système d'activité).

Figure XXII

Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours *Préparation aux combats scéniques*



7.7 Résumé

Ce chapitre a présenté et discuté du travail du corps relatif au cours *Préparation aux combats scéniques* offert par Huy Phong Doan. J'ai d'abord expliqué en quoi le parcours de vie du professeur a grandement influencé sa conception de l'enseignement de ce cours avant de traiter de ce dernier. J'ai ainsi abordé le visionnement d'un film de combat en amont du cours, l'instauration d'un rituel du salut symbolique et d'un entraînement physique collectif en début de cours, l'approche de différentes techniques de combat scénique, ainsi que le parallèle constant entre l'apprentissage de ce type de travail corporel et le travail d'interprétation théâtrale. Valorisant la rigueur et la concentration aux dépens de la discipline, Huy Phong Doan incitait les étudiants, dans le cadre de ce cours, à confronter leurs limites personnelles et leurs attitudes au regard de ces dernières, à se responsabiliser vis-à-vis de leur

cheminement d'apprentissage, à développer leur confiance en eux, ainsi qu'à apprendre à commenter efficacement le travail de leurs pairs.

Loin de se limiter à des apprentissages techniques, ce cours de mouvement était conçu de manière à permettre des apprentissages aux dimensions physique et psychologique. Il amenait chaque étudiant à se révéler à lui-même, à faire preuve d'humilité, à prendre conscience de ses limites, à les accepter et à travailler à les dépasser. Il conduisait, d'abord et avant tout, à un travail sur soi-même ; sur soi en tant qu'apprenant en combat scénique, sur soi en tant qu'acteur en formation ; sur soi en tant que membre d'une collectivité ; sur soi en tant qu'être humain.

CHAPITRE VIII
L'ÉTUDE DU COURS *DANSE POUR ACTEURS*
OU
L'EXPÉRIENCE DE LA DANSE ET DES ÉCRITURES DU CORPS

Ce huitième chapitre constitue l'avant-dernier chapitre de résultats conduisant à comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans différents contextes de cours de la formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre. Après avoir abordé le travail du corps dans un cours de voix (chapitre IV), dans un cours d'interprétation (chapitre V) et dans deux cours de mouvement (chapitre VI et chapitre VII), j'aborde ici le troisième cours de mouvement étudié dans le cadre de cette recherche, *Danse pour acteurs*, qui était offert en deuxième année de formation. À l'instar des trois premières sessions du programme, la quatrième session comportait à son tour un cours axé sur le mouvement. Ce quatrième cours de mouvement, contrairement aux trois autres qui le précédaient, faisait annuellement appel à un artiste invité afin de répondre, dans la mesure du possible, aux intérêts de la cohorte concernée. Durant l'année où s'est déroulée la collecte de données, la danseuse et chorégraphe professionnelle Mélanie Demers était venue offrir, en tant qu'artiste invitée, le cours *Danse pour acteurs*.

Durant la collecte de données relative à l'étude de ce cours, j'ai assisté à la présentation publique des étudiants. Si j'ai pu observer plusieurs chorégraphies de groupe et de duo qui avaient été travaillées durant la session, je n'ai pas pu assister aux séances d'enseignement aux fins d'observation. J'ai mené une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de la professeure à la fin de la session où s'est déroulé le cours. J'ai également tenu un groupe de discussion auprès de trois étudiantes ayant suivi le cours (groupe-cohorte de deuxième année), ce qui m'a permis de m'appuyer sur leurs points de vue, et ce, de manière complémentaire à la perspective de Mélanie Demers.

Dans ce chapitre, je présente d'abord la mise en place de ce cours à la session d'hiver 2014 en fonction de la demande des étudiants de travailler auprès de la danseuse et chorégraphe professionnelle Mélanie Demers. Je traite ensuite de la manière dont cette artiste invitée a amené les étudiants à vivre l'expérience de la danse et, ce faisant, à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture corporelle, à développer une conscience croisée, à confronter des défis personnels au regard du travail corporel, ainsi qu'à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. Une dernière section me permet

ensuite de revenir sur la théorie de l'activité ayant guidé l'analyse de cette formation du corps, celle d'un corps à la fois singulier, sensible et authentique.

8.1 La mise en place d'un contexte de formation en danse

D'entrée de jeu, il importe de mieux comprendre le contexte de création de ce nouveau cours au sein du programme. Pour ce faire, les prochains paragraphes cernent la singularité de ce contexte de cours, du choix de cette artiste invitée pour l'offrir, ainsi que de la mise sur pied de ce cours dans le cadre du programme.

8.1.1 Le choix du cours, de la formatrice et l'organisation de son horaire singulier

Durant l'année scolaire précédant celle où s'est déroulée la collecte de données, les étudiants avaient partagé au directeur de l'École supérieure de théâtre leur désir de travailler avec une danseuse et chorégraphe professionnelle précise, soit Mélanie Demers, dans le cadre de leur quatrième cours de mouvement. En septembre 2013, le directeur a alors fait les démarches nécessaires pour communiquer avec celle-ci qui a accepté de venir offrir cette charge de cours au sein de l'École supérieure de théâtre durant la session suivante, à l'hiver 2014.

La danseuse et chorégraphe a donc repensé l'horaire de ses activités professionnelles alors prévues afin d'ajouter cette première expérience d'enseignement universitaire. Étant donné ce contexte particulier, le directeur l'avait invitée à suggérer un horaire de cours en fonction de différentes plages horaires disponibles qui lui avaient été partagées (les mercredis et les vendredis après-midi, le jeudi soir, ainsi que la possibilité de fins de semaine au besoin). Environ un mois après ce premier contact avec la direction, Mélanie Demers a donc proposé un horaire lui permettant à la fois de poursuivre ses engagements (spectacles et tournées) et de respecter les 90 heures d'enseignement relatives à ce cours. Bien que défini à l'avance, l'horaire de ce cours était donc irrégulier : il commençait quelques semaines après les autres, faisait l'objet d'une interruption de trois semaines à même la session et se terminait avant la fin de celle-ci. En occupant trois plages horaires par semaine (plutôt que les deux séances hebdomadaires prévues pour les autres cours), ainsi qu'une fin de semaine intensive, cet

horaire revisité respectait les normes institutionnelles, convenait à l'horaire de la chorégraphe et a été approuvé par le directeur avant d'être partagé aux étudiants.

8.1.2 La création du cours *Danse pour acteurs*

Durant la session d'automne 2013, une rencontre avait eu lieu entre Mélanie Demers et le directeur de l'École supérieure de théâtre au sujet du contenu du cours. Le directeur lui avait alors expliqué le programme de formation de l'acteur dans lequel son cours allait prendre place, de même que les autres cours de mouvement qui le précédaient au programme. En prenant connaissance de ce contexte, la future chargée de cours avait partagé au directeur sa façon de concevoir l'enseignement de la danse aux apprenants-acteurs :

Je ne pense pas que je veux leur apprendre une technique. J'aimerais leur partager que ce qu'ils ont en ce moment, c'est assez pour danser. Donc, c'était comme un peu le travail contraire. Au lieu d'accéder à la danse par la technique, pour moi, c'est qu'on accède à la danse tout de suite et la technique, c'est un outil pour mieux se développer (Mélanie Demers, entrevue unique).

À la suite de cette rencontre, le directeur l'a donc invitée à proposer un plan de cours (après lui avoir partagé des plans de cours déjà existants sur lesquels elle pouvait s'appuyer). Mélanie Demers a élaboré un plan de cours général qu'elle a fait approuver par celui-ci. Le contenu respectif aux différentes séances allait toutefois se décider lorsqu'elle serait en présence des étudiants concernés.

C'est donc en fonction d'une demande des étudiants que le directeur de l'École supérieure de théâtre a approché Mélanie Demers qui s'est montrée intéressée par ce projet d'enseignement. Étant donné ce contexte singulier, une grande liberté lui a été accordée quant à l'établissement de l'horaire et du contenu du cours.

8.2 L'expertise de Mélanie Demers

Mélanie Demers, danseuse et chorégraphe professionnelles, a d'abord suivi une formation d'interprète à l'École de danse contemporaine de Montréal. Elle nourrissait alors déjà un grand intérêt pour la création. Une fois diplômée en 1996, elle a travaillé à la fois comme interprète au sein de la compagnie O Vertigo pendant huit ans et comme chorégraphe

dans des projets parallèles. Elle a fondé sa compagnie de danse Mayday en 2007, ce qui l'a amené à faire plusieurs tournées internationales avant de prendre racine au Québec, tant pour ses projets de création que pour des collaborations avec des metteurs en scène. Ceux-ci pouvaient l'inviter en cours de processus de création théâtrale afin de mettre un accent sur le travail du corps qui y prend place. Mélanie Demers a ainsi connu diverses expériences de travail auprès d'acteurs et y voyait « un travail de métissage entre la danse et le théâtre » (Mélanie Demers, entrevue unique). Si elle avait aussi à son actif plusieurs expériences en enseignement de la danse, principalement en Amérique latine lors de ses tournées avec la compagnie O Vertigo ou d'autres projets professionnels, le cours *Danse pour acteurs* du programme de formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre consistait toutefois pour elle en une première expérience d'enseignement en contexte universitaire.

8.3 Apprendre à s'ouvrir à son corps

Il va sans dire que si l'intérêt de travailler avec Mélanie Demers dans le cadre de ce quatrième cours de mouvement venait des étudiants, nombre d'entre eux n'en étaient pas moins confrontés à un important malaise relatif au domaine de la danse. Sans pour autant rejeter ou dénigrer la danse, plusieurs éprouvaient des réticences et des appréhensions par rapport à ce domaine. C'est lors du premier cours de la session, et par le fait même de son premier contact avec les étudiants, que l'artiste invitée a pris conscience d'un premier défi qui se présentait : celui de surpasser un malaise quant à ce domaine méconnu par plusieurs. En donnant la parole aux étudiants quant à leurs attentes et leurs questionnements face à ce cours, elle a été confrontée à de nombreux témoignages d'appréhension vis-à-vis du domaine de la danse.

Dans la plupart des cas, je dirais au moins la moitié, les gens m'ont dit : “Moi, j'ai vraiment peur de danser.” “Moi, je ne suis pas capable.” “Moi, je pense que mon corps n'est pas très intéressant.” “Moi, mon corps n'est pas beau.” Là, j'ai vu beaucoup, beaucoup de réticence. [...] Plusieurs m'ont dit que de danser, c'était comme se sentir plus nu que d'être nu sur scène. Il y avait une espèce d'appréhension, puis une peur du ridicule (Mélanie Demers, entrevue unique).

Après les avoir écoutés, elle a cherché à les rassurer en leur expliquant sa philosophie de l'enseignement de la danse. Selon elle, la danse se produit « Here and now or never. Donc ici, maintenant ou jamais » (*Ibidem*). Peu importe les corps, leurs caractéristiques, leur condition physique, le niveau de technique maîtrisée ou non, tous les corps peuvent danser. Si plusieurs formations en danse visent d'abord à amener les apprenants à développer leur grâce, leur souplesse, leur force physique et leurs habilités techniques avant de les faire danser, Mélanie Demers tendait pour sa part à leur faire comprendre que la danse est accessible à tous et en tout temps. En tenant compte de leurs appréhensions, elle a donc insisté sur le fait qu'il ne faut pas avoir un corps particulier pour se donner le droit à la danse. Il faut plutôt s'ouvrir à son corps, peu importe ses caractéristiques physiques, et prendre conscience de ses mouvements. Après tout, la simple présence du corps fait exister la danse.

Peu importe, la danse existe. De toute façon, votre corps existe sur scène. [...] Alors, on l'a vraiment pris au degré zéro. Arriver sur scène et marcher, c'est ça votre danse. On va partir de ça. Du plus minimal au plus grand. [...] C'était à moi de partager aux étudiants qu'à partir de maintenant, on peut danser. Ce n'est pas dans trois mois où vous aurez acquis tel ou tel objectif ou telle ou telle manière de lever votre jambe que vous allez pouvoir danser. Jour 1, on danse. Et chaque jour, on danse. Et à chaque instant, on danse (*Ibidem*).

Avant même de proposer différents exercices, Mélanie Demers est ainsi allée à la rencontre de la communauté d'étudiants pour mieux comprendre leurs attentes et leurs appréhensions au regard du cours. Cette première discussion lui a permis de clarifier son approche selon laquelle la danse ne se veut pas le résultat d'une maîtrise technique, mais consiste plutôt en un « contact réel avec les viscères, avec la chair, avec la carcasse qui s'élève, avec le sang qui chauffe, avec cette envie, aussi, de communiquer [...]. C'est à nous de la faire advenir avec les moyens qu'on a présentement » (*Ibidem*). Le premier défi n'était donc pas d'enseigner des notions techniques propres à la danse, mais de leur permettre d'apprendre à s'ouvrir à leur propre corps.

8.4 Mettre en scène une écriture du corps

Valorisant l'accessibilité de la danse avant même le développement d'une technique, la formation en danse que donnait Mélanie Demers proposait trois lignes directrices, à savoir

le travail d'interprétation, d'improvisation et de création : « pour moi, il y a le danseur qui interprète et qui exécute, donc qui apprend une partition et qui la rend. Il y a le danseur qui improvise, donc qui est capable de générer du matériel, *on the spot*. Et il y a le danseur qui crée ; qui crée une partition, puis qui l'inscrit dans le groupe » (Mélanie Demers, entrevue unique). En amenant les corps à bouger, à improviser et à composer, ce cours visait une polyvalence physique. Il conduisait à la fois au développement de leurs habiletés physiques et techniques, « mais aussi la versatilité créatrice dans le travail corporel » (*Ibidem*), atout certain des acteurs créateurs. Au-delà de travailler à s'ouvrir à leur corps, les étudiants cherchaient à mettre en scène une écriture corporelle, à faire parler leur corps.

Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Comment donc faciliter l'expression du corps dans ce contexte particulier où plusieurs étudiants avaient partagé leur pudeur par rapport à ce nouveau domaine qu'était pour eux la danse ? Dans le cadre de ce cours, Mélanie Demers guidait notamment les étudiants en leur proposant des consignes verbales que chacun devait interpréter corporellement à sa manière. Par exemple, elle pouvait énoncer une énumération de mouvements généraux comme suit : « Premier mouvement, c'est une chute. Deuxième mouvement, c'est rouler au sol. Troisième mouvement, c'est tête au genou » (Mélanie Demers, entrevue unique). Imprécises quant aux détails d'exécution des mouvements, ces consignes pouvaient être interprétées de manières bien différentes par les étudiants. Chacun pouvait avoir sa façon de chuter au sol, d'y rouler ou de rapprocher sa tête de son genou. De cette même consigne découlaient donc autant de phrases de mouvements (séries de mouvements) et de manières de les exécuter qu'il y avait d'étudiants (*Ibidem*). Cette façon de procéder permettait à chacun de créer son propre « matériel gestuel » (*Ibidem*), de se sentir encadré dans la création tout en ouvrant les possibles. Par le fait même, les diverses conditions physiques des étudiants étaient respectées : une blessure ou une limitation physique ne devenait pas un obstacle à la danse, mais plutôt une contrainte nourrissant la création. « Tu es blessé à l'épaule, mais il y a toutes sortes de choses qui peuvent se passer autour de ça. Ça devient la danse, le fait que tu sois blessé à l'épaule » (*Ibidem*).

En s'appuyant sur ces séries de mouvements créées par les étudiants, Mélanie Demers pouvait ensuite proposer d'autres consignes pour les amener à composer des duos : « Vous

devez mettre vos deux phrases ensemble. Pendant ce duo-là, il devra y avoir un moment où vous êtes en unisson, un moment où vous serez en solo et un moment où quelqu'un parle et l'autre écoute » (Mélanie Demers, entrevue unique). Ainsi guidés par ce type de consignes, les étudiants en venaient à créer eux-mêmes des chorégraphies individuelles, en duo, voire en groupe, dont ils travaillaient ensuite l'interprétation. Par cette manière de faire, les étudiants ne cherchaient pas à reproduire un idéal, mais ajoutaient leur couleur personnelle aux mouvements. Leurs différents niveaux d'habileté technique ne les empêchaient pas de générer eux-mêmes du matériel gestuel authentique. Dans l'espace du local au même titre que sur une feuille blanche, ils se livraient à l'écriture du corps.

8.5 Plonger à l'intérieur de soi pour mieux se connecter aux autres

Pour Mélanie Demers, l'enseignement de la danse ne visait pas à isoler les étudiants dans une activité individuelle centrée sur leur propre placement, sur leur posture et sur leur partition de mouvements. Selon elle, la danse

est une expérience communautaire. [...] Oui, je travaille sur mon placement, mais mon placement, c'est en lien avec le placement de quelqu'un d'autre. Ma posture dans le groupe, c'est en lien avec la posture de quelqu'un d'autre. Ma danse, dans le groupe, est en lien avec la danse de quelqu'un d'autre. [...] Le plus qu'on plonge à l'intérieur de soi, le plus qu'on est en lien avec les autres (Mélanie Demers, entrevue unique).

Chaque cours de danse était donc l'occasion de se centrer à la fois sur soi et sur sa relation à l'autre. Cet état d'écoute interne et externe simultanée correspond à ce qu'elle appelait la conscience croisée, une conscience du dedans et du dehors, de soi et de l'autre. Pour nourrir le développement de cette conscience croisée, elle s'appuyait sur des discussions d'ouverture, sur un rituel d'échauffement, de même que sur une manière particulière d'aborder le travail collectif.

8.5.1 Les discussions d'ouverture

C'est dans un esprit de rassemblement et de partage que chaque cours commençait par une rencontre où elle offrait la parole aux étudiants. Ce moment de discussion d'une quinzaine de minutes permettait un partage de leurs états physiques et émotifs, de leur

cheminement personnel et de vie. Pour Mélanie Demers, « c'est vraiment important de discuter, de partager. Ça fait partie du processus de la danse » (Mélanie Demers, entrevue unique). Ce moment privilégié de partage permettait un temps d'introspection, de réflexion et d'écoute. Il l'amenait aussi à saisir le pouls du groupe et à évaluer les besoins des étudiants pour ensuite orienter le cours en conséquence. Si l'artiste invitée a longuement réfléchi à la structure du cours et a élaboré avec soin le plan de cours proposé au début de la session, elle tenait à adapter les activités aux états et aux besoins des étudiants : « Je me suis fait un plan de cours, mais moi, je n'avais pas de plan de match ! [...] D'après les corps, la fatigue, les esprits, les défis à relever, je partais dans une direction » (*Ibidem*). Tout en ne dérogeant pas des visées d'interprétation, d'improvisation et de création, elle prenait en compte les besoins exprimés par le groupe avant de préciser les différents exercices à effectuer. Cette discussion d'ouverture amenait ainsi l'étudiant à s'ouvrir à lui-même et ensuite à l'autre : il prenait conscience de ses états présents, les partageait, de même que se rendait disponible et à l'écoute de l'autre.

8.5.2 Le rituel d'échauffement

Après la discussion d'ouverture, chaque séance se poursuivait avec un échauffement qui, au fil des cours, prenait la forme d'un rituel. Ce dernier était inspiré de plusieurs pratiques, dont la gyrokinesie (art du mouvement en rotation visant à assouplir et fluidifier le corps), le *qi gong* (technique traditionnelle chinoise de gymnastique, de respiration et de visualisation) et la méditation, auxquelles Mélanie Demers ajoutait son apport personnel. Toujours dans l'idée de développer une conscience croisée, cet échauffement était l'occasion de « mettre notre respiration ensemble, mettre nos intentions ensemble, se calmer. Pomper un peu le cardiovasculaire, développer la force, développer la souplesse, puis développer notre présence intérieure et notre présence extérieure. C'est devenu un peu notre rituel de base » (Mélanie Demers, entrevue unique). Cet échauffement, qui durait de 30 à 45 minutes, se voulait exigeant physiquement en plus d'être parfois déstabilisant émotionnellement. L'entraînement étant très taxant sur le plan cardiovasculaire, de l'endurance, de la force et de la souplesse, il conduisait à un épuisement physique qui, à son tour, rendait les étudiants plus

vulnérables émotionnellement : « Leurs corps étaient en douleur et ça aussi, ça joue sur les émotions. Je trouve que des corps épuisés, souvent, ce sont des corps qui sont plus abandonnés. Alors, c'est une des raisons pour laquelle j'ai plus travaillé l'épuisement physique » (*Ibidem*). Par ailleurs, l'entraînement et l'épuisement physique auquel il conduisait donnaient lieu à une écoute et à une ouverture à la fois physique et émotionnelle :

c'est un réchauffement où on plonge à l'intérieur. Il y a une méditation. Je leur demande toujours de faire un *scan*. "Où est-ce qu'ils sont rendus dans leur corps ?" Je leur demande de se *scanner*, au niveau du corps et de la psyché [...] et peu importe ce qui est là, on l'accueille. Pour moi, ce n'est pas de nier l'émotion. L'émotion est là, qu'on soit fatigué, en colère, triste. Ça fait partie de l'état, puis autant le reconnaître parce que ça s'adonne [qu'ils vont] travailler avec cet état-là, plus tard. Si on le nie, je pense que c'est comme nier son outil, finalement (*Ibidem*).

Rassemblés en cercle, les étudiants étaient appelés à se concentrer sur eux-mêmes tout en restant connectés au groupe qu'ils formaient. Il n'était pas rare que certains d'entre eux se mettent à pleurer pendant l'échauffement, tout en poursuivant ce dernier. L'épuisement et la concentration conduisaient ainsi à des états d'abandon et d'ouverture, vécus à la fois individuellement et collectivement, qui préparaient les étudiants à poursuivre le travail en salle de classe.

8.5.3 Le travail collectif

Outre les discussions en début de cours et les échauffements réunissant l'ensemble du groupe, les étudiants étaient aussi appelés à travailler collectivement. Les chorégraphies de groupe les conduisaient à travailler à la fois sur leur individualité et leur connexion aux autres, au groupe qu'ils formaient. Toujours orienté vers le développement de la conscience croisée, ce travail de création se faisait souvent à partir des différentes phrases de mouvements que les étudiants avaient déjà créés lors des cours précédents (dans le cadre d'autres exercices). Ce type de travail les amenait à se concentrer à la fois sur leur phrase respective, sur leur connexion aux autres et sur l'œuvre collective à laquelle ils participaient : « Comment peut-on trouver la cohésion quand on est huit personnes à danser ? Où est-ce qu'il faut ralentir, accélérer, changer son mouvement pour servir la danse ? Où est-ce qu'il faut corrompre son

mouvement pour le bien du groupe ? » (Mélania Demers, entrevue unique). Par ces questionnements, elle insistait sur l'activité collective de la danse. Chacun y mettait du sien, laissait son corps prendre la parole et inscrivait cette parole dans un discours de groupe, une écriture du corps collective.

En tout temps, peu importe si les activités en salle de classe étaient axées sur le travail d'interprétation, d'improvisation ou de création, les étudiants étaient appelés à développer cette conscience croisée qui permettait à la fois d'être dans une écoute interne et externe, de se centrer sur soi tout en restant connecté aux autres. Dans ce contexte, l'apprentissage de la danse se basait sur celui de l'être-ensemble. Les cours commençaient et se terminaient toujours tout le groupe ensemble. Mélania Demers chérissait l'idée selon laquelle la danse permet de participer à quelque chose de plus grand que soi, « de presque sacré » (Mélania Demers, entrevue unique) et, de ce fait, « la danse qu'on fait, c'est la danse qui appartient à tout le monde » (*Ibidem*).

8.6 Confronter ses défis personnels au regard de l'écriture corporelle

Même si la danse était vécue collectivement au sein de ce cours, la diversité des corps et des bagages expérientiels donnait lieu à divers cheminements en fonction desquels les étudiants travaillaient à surmonter des défis qui leur étaient personnels au regard du travail du corps. Pour illustrer la singularité des différents cheminements, Mélania Demers a donné l'exemple d'un étudiant qui était confronté à la difficulté d'ouvrir ses mains habituellement recroquevillées. Il s'agissait d'une action pouvant paraître simple pour certains, mais qui, pour cette personne, constituait un réel défi. Dans son cas, ce défi d'ouvrir ses mains allait de pair avec celui d'ouvrir son cœur : « Pense que ton cœur est là, et quand tu touches quelqu'un, tu le touches avec le cœur » (Mélania Demers, entrevue unique). Ainsi, bien que les étudiants suivent les mêmes consignes générales en ce qui concerne les activités en salle de classe (par exemple, celle de travailler à la création d'un duo en fonction d'une même série de consignes), ces derniers pouvaient être amenés à suivre différentes pistes de travail en fonction de leurs besoins respectifs, de leurs défis à surmonter. À cet effet, l'une des consignes leur demandait justement de performer, dans le cadre d'un duo, une chose qui leur

faisait peur. Les étudiants étaient donc libres de choisir leur défi à surmonter et à l'inclure dans leur chorégraphie. Leur investissement physique et émotif à cet égard était d'ailleurs touchant au point de rendre l'artiste invitée et le reste de la classe des plus émotifs : « On était tous en train de pleurer. C'était tellement touchant » (*Ibidem*). Chaque étudiant se voyait donc offrir un pouvoir d'interprète et de créateur : chacun était maître de ses choix et de ses actions en fonction des consignes ouvertes qui lui étaient proposées. Personne n'était forcé d'aller dans une direction ou dans une autre ; chacun avait la responsabilité de choisir ses propres défis qu'il voulait affronter dans le contexte de ce cours. Toujours est-il que chaque étudiant devait partager ce travail de l'intime avec ses pairs et Mélanie Demers. Chacun plongeait dans un état de fragilité et une zone d'inconfort tout en cherchant à développer une certaine aisance scénique.

Pour y parvenir, les étudiants devaient s'engager dans un dialogue constant avec elle. Leur cheminement était nourri par le partage de leurs points de vue et du croisement de leur expérience respective. En plus de développer leur conscience interne et externe, ils pouvaient ainsi s'appuyer sur son regard extérieur pour les aider à progresser.

Ma philosophie, c'est que moi, j'ai l'information de l'extérieur ; toi, tu as l'information de l'intérieur. Il faut que nos deux informations se rencontrent. Si moi j'aime ça et, toi, tu n'aimes pas ça, il y a un problème. Si toi tu aimes ça et, moi, je n'aime pas ça, il y a un problème ! Il faut que tous les deux, on ait cette aisance-là, cet engagement-là, et qu'on adhère à ce qui se passe. Pour moi, c'est aussi une façon de travailler : artiste à artiste. Je suis la chorégraphe et la metteuse en scène, mais je n'ai pas la science infuse. Toi, tu as des informations que moi je n'ai pas parce que, moi, je n'expérimente pas ce que tu fais. Donc, c'est toujours d'établir ce dialogue-là pour que votre expérience interne nourrisse mon processus et mon expérience externe nourrisse le vôtre (Mélanie Demers, entrevue unique).

Mélanie Demers leur donnait ainsi accès à son regard externe sur ce qu'ils faisaient alors que les étudiants, par leurs expériences, orientaient à leur tour le travail en salle de classe. Ce faisant, ils s'investissaient dans une réelle rencontre, un partage mutuel de leur expérience qui convergait vers une progression de leurs apprentissages. « Il y avait quelque chose d'un peu sacré et profane dans notre façon de travailler. [...] Je sentais leur investissement, leur engagement. Puis moi aussi, je me suis sentie très engagée avec eux. [...]

Je soupçonne qu'il y a eu une vraie rencontre entre nous » (Mélanie Demers, entrevue unique). Ici encore, cette progression était individualisée et ne dépendait pas nécessairement des mêmes facteurs selon les étudiants. Ceux-ci ne cherchaient pas à reproduire un modèle, mais à parvenir à l'aisance et au confort dans leur corps en mouvement, dans un travail de l'intime. Pour chacun d'entre eux, l'artiste invitée se demandait « Quel est le réel défi, ici? Et des fois, le réel défi, c'est de transformer quelque chose et d'autres fois, le réel défi, c'est d'essayer de s'astreindre à faire quelque chose » (*Ibidem*). Grâce au questionnement et au dialogue, elle les faisait réfléchir sur leur cheminement, sur leur travail, ainsi que sur les pistes d'amélioration possibles.

8.7 Accepter la vulnérabilité de son corps dans l'expression artistique

Pour surmonter leurs défis personnels au regard de l'écriture corporelle et ainsi progresser au sein de ce cours, les étudiants devaient apprendre à accepter leur vulnérabilité corporelle dans l'expression artistique. En affrontant certains obstacles, en faisant face à leurs peurs et en travaillant avec la dimension intime sous les yeux de Mélanie Demers et sous ceux de leurs pairs, les étudiants vivaient un état de vulnérabilité scénique qu'ils devaient apprendre à assumer.

Ce n'est pas toujours notre meilleur profil qu'on doit montrer sur scène. On est des vecteurs de vulnérabilité. Il faut interpréter le spectre complet de l'humanité et notre ego et notre vanité ne font pas de nous les meilleurs. Donc, c'est d'aller plonger dans cette vulnérabilité-là et de montrer son corps dans toutes ses failles... Ça fait partie de ce travail-là, je pense, d'être capable d'être noble quand on ne présente pas notre meilleur profil (Mélanie Demers, entrevue unique).

Tous les corps ont des histoires, parfois même des traumas. Ce cours invitait à laisser les corps prendre la parole, à partager leurs histoires – qu'elle appelait la mythologie intérieure – et à lire ces dernières. Chaque étudiant était à la fois danseur et spectateur ; chacun partageait son expérience et apprenait de celle des autres. Ces partages se faisaient dans un climat d'acceptation et de profond respect. De cette rencontre était nourri un fort sentiment de confiance au sein du groupe sans lequel les étudiants ne se seraient pas autant investis à travailler dans leurs zones d'inconfort.

Aux yeux de Mélanie Demers, les étudiants ont grandement évolué au fil du cours. Cette évolution ne référait pas tant à l'apprentissage de certaines techniques, chorégraphies ou habiletés particulières, mais à un cheminement personnel par rapport au travail du corps, par rapport à leur identité corporelle :

Je les ai vus développer leur courage, je les ai vus prendre possession de leur corps. Parce qu'il y avait toutes sortes de corps dans ce groupe-là. Il y avait des corps pas faciles, il y avait des corps fermés, il y avait des corps traumatisés, il y avait des corps forteresses, que j'appelle, qui ne veulent pas s'ouvrir – et pendant les trois mois qu'on a passés ensemble, j'ai vu ça s'assouplir. J'ai vu des corps penser être ingrats et devenir beaux. [...] C'était touchant de les voir devenir eux-mêmes (Mélanie Demers, entrevue unique).

Elle se disait d'ailleurs grandement touchée par certains commentaires des étudiants qui lui avaient notamment témoigné que c'est en se sentant beaux à travers ses yeux qu'ils étaient parvenus à développer un nouveau regard sur leur propre corps. Ce cours pouvait ainsi nourrir chez les étudiants une nouvelle conception du corps et de la danse. En ce sens, un des commentaires les plus marquants qu'elle a retenu de ses étudiants était celui selon lequel ce cours leur a fait comprendre que la danse n'est pas simplement une question de mouvements, mais presque une philosophie de vie ; celle de percevoir et d'apprendre sur leur corps et par leur corps, ce corps qu'ils avaient jusqu'alors sous-estimé.

8.8 Comment ces résultats peuvent-ils être interprétés au regard de la théorie de l'activité ?

Une fois de plus, j'insiste sur le fait que l'analyse des résultats, permettant cette meilleure compréhension de la formation liée au travail du corps, s'appuie sur la théorie de l'activité. Les prochains paragraphes présentent en quoi l'étude des sous-systèmes Production, Échange, Distribution et Consommation a guidé l'étude de cette formation.

8.8.1 L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production)

L'étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) m'a permis de mieux comprendre les visées, ainsi que l'utilisation de certains Outils dans ce contexte d'enseignement de la danse. Dès la première rencontre en salle de classe, Mélanie Demers a

pris conscience d'un premier défi à relever dans le cadre de ce cours, soit la nécessité d'amener les étudiants à s'ouvrir à leur propre corps et à l'accepter tel qu'il est. Rappelons-le, le corps des apprenants « demeure l'instrument clé de l'expression » (Villeneuve, 2014, p. 61) scénique et, de ce fait, est au centre de leurs apprentissages, à la fois subjectifs et personnels. Le corps « n'est pas une page blanche sur laquelle le créateur ou l'interprète n'aurait qu'à rendre lisible telle ou telle émotion, pas plus qu'il n'est une glaise qui se laisserait modeler aisément ; le corps n'est pas neutre et il ne le sera jamais » (*Ibidem*). En considérant les appréhensions des étudiants, l'artiste invitée a mis l'accent sur l'accessibilité de la danse, de même que sur la philosophie du « Ici, maintenant ou jamais » qu'elle met de l'avant (*Ibidem*). Elle a proposé de travailler le mouvement à partir de zéro, c'est-à-dire à partir de la simple présence du corps sur scène. La première visée de ce cours a donc été celle de rendre la danse accessible aux étudiants.

L'étude de ce sous-système m'a également conduite à cerner les différentes visées du cours que sont le travail d'interprétation, le travail d'improvisation et le travail de création. Elle m'a aussi amenée à faire la lumière sur la manière dont Mélanie Demers s'y prenait pour amener les étudiants à mettre en scène une écriture du corps. Loin de viser un niveau précis de performance, ce cours amenait les étudiants à vivre différentes expériences en lien avec la danse. Que ce soit par des activités où ils apprenaient à interpréter une danse, à improviser des mouvements ou encore à chorégraphier des solos, des duos ou des chorégraphies de groupe, ce cours visait à faire vivre l'expérience communautaire de la danse, ainsi qu'à permettre le développement de la conscience croisée. Les différentes rencontres de la session prenaient ancrage dans les discussions d'ouverture qui orientaient les activités effectuées en salle de classe. Elles s'appuyaient aussi sur l'échauffement instauré dès le début du cours tel un rituel. Au fil de la session, les étudiants travaillaient à générer eux-mêmes du matériel gestuel, ainsi qu'à prendre part à des créations collectives qu'étaient leurs chorégraphies de groupe. Ils travaillaient parfois avec des musiques proposées par l'artiste invitée et ils étaient également amenés à en suggérer d'autres en fonction de leurs préférences, voire à travailler en l'absence de musique. Pour nourrir leur travail, Mélanie Demers proposait des consignes générales que les étudiants devaient s'approprier corporellement. L'attention n'était alors plus centrée sur le

mouvement exécuté, mais sur la manière dont les étudiants choisissaient d'exécuter le mouvement. Comme le souligne North (2003, p. 168), « l'important n'est pas tant ce que je dis avec mon corps dans l'espace que la manière dont je le dis. La façon de parler donne une qualité au texte ; il en va de même pour le mouvement » (North, 2003, p. 168). Les étudiants devenaient les auteurs d'une écriture corporelle qui leur était d'abord personnelle avant de devenir collective. Capables de générer par eux-mêmes du vocabulaire gestuel, ils prenaient ensuite part à la création de duos et de chorégraphies de groupe où chacun était appelé à s'investir personnellement et à travailler au profit d'une œuvre collective unique.

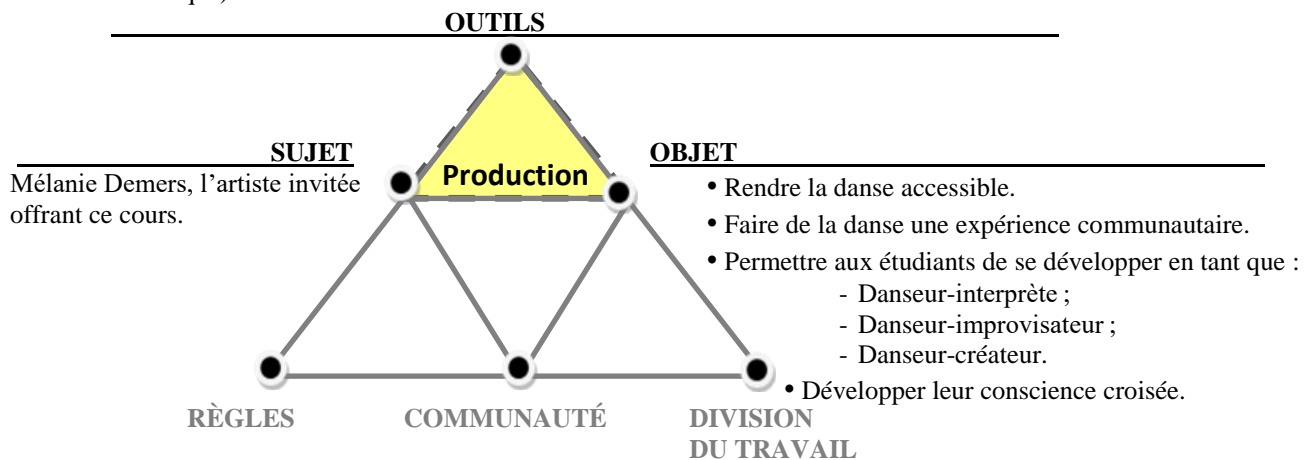
Et même si plusieurs équipes travaillent la proposition à partir des mêmes paramètres ou de la même consigne, [...] le résultat va forcément s'avérer inédit puisque les matériaux combinés peuvent différer d'une équipe à l'autre. En art dramatique, cette personnalisation des réponses (Saint-Jacques, 2013) est valorisée et doit toujours être encouragée (Lepage, 2016, p. 209).

En guidant ainsi le travail en salle de classe, les étudiants plongeaient dans un travail de création à la fois encadré et empli de liberté, ce qui favorisait « l'émergence de réponses inédites, car d'une équipe à l'autre, la réalisation portera la signature du collectif » (*Ibidem.*, p. 213). La figure XXIII reprend les principaux éléments traités dans l'étude du sous-système production.

Figure XXIII :

Le sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) relatif au cours *Danse pour acteurs*

- Discussions d'ouverture.
- Échauffement et entraînement instaurés tel un rituel.
- Exercices d'improvisation et de création du matériel gestuel (mouvements, séquences de mouvements) basés sur l'utilisation d'indications verbales génériques (avec ou sans musique)



8.8.2 L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange)

L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) a, pour sa part, aidé à mieux comprendre les règles, les normes et les habitudes qui orientaient les actions et les interactions entre l'artiste invitée et les étudiants au sein de la classe. D'entrée de jeu, ce sous-système renvoyait à la manière dont Mélanie Demers a cherché à mieux comprendre les attentes et les appréhensions des étudiants avant de proposer quelque travail en salle de classe. Les étudiants arrivaient au cours avec un certain rapport à l'image de leur corps, parfois fragile ou complexé. Une étudiante a d'ailleurs expliqué ses réticences, au début du cours : « Je n'avais pas envie de montrer ça : une fille robuste et super forte. Je disais que pour moi, ce que j'ai physiquement, pour une fille, c'est de la force physique, mais j'avais le complexe de ne pas me sentir féminine et gracieuse » (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de deuxième année). Les représentations sur leur propre corps, sur ce qu'ils étaient et sur ce qu'ils projetaient avaient certes un impact sur le travail du corps qu'ils allaient vivre. Mélanie Demers tenait donc à aller à la rencontre des étudiants pour mieux comprendre, ainsi

que pour s'appuyer sur leurs états et besoins respectifs avant d'amorcer le cours. Une autre étudiante a d'ailleurs rapporté l'importance qu'a eue pour elle cette première approche de la part de l'artiste :

Elle voulait le plus possible nous aider à nous libérer de nos angoisses. Il y avait beaucoup d'écoute, de petits conseils : de prendre ça *cool*, de ne pas me stresser, d'être juste à l'écoute de mon corps et de mes émotions, puis voir comment les deux pouvaient donner un résultat sur scène (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de deuxième année).

Mélanie Demers insistait sur le fait que la danse est une expérience communautaire. Chaque rencontre en salle de classe, par sa discussion d'ouverture, proposait un moment précis aux partages et aux échanges avant de faire place à différentes activités prenant en compte les états physiques et émotifs. Peu importe leurs formes, ces activités prônaient le développement d'une conscience croisée en ce que l'étudiant était amené à plonger à l'intérieur de lui pour mieux se connecter aux autres. C'est aussi en s'ouvrant à l'autre que l'étudiant apprenait « à se connaître. [...] De cette rencontre avec l'Autre, l'élève se trouvera évidemment altéré. Dire oui à l'autre profondément, c'est aussi aller à la rencontre de soi autrement, se reconnaître autre, découvrir tous ses possibles » (Nadeau, 2003, p. 64-66). Dans cet ordre d'idées, l'échauffement était instauré tel un rituel où chacun se centrait à la fois sur soi et sur l'autre, et c'était dans un esprit collectif que les autres activités effectuées conduisaient à inscrire l'écriture corporelle de chacun dans un discours de groupe.

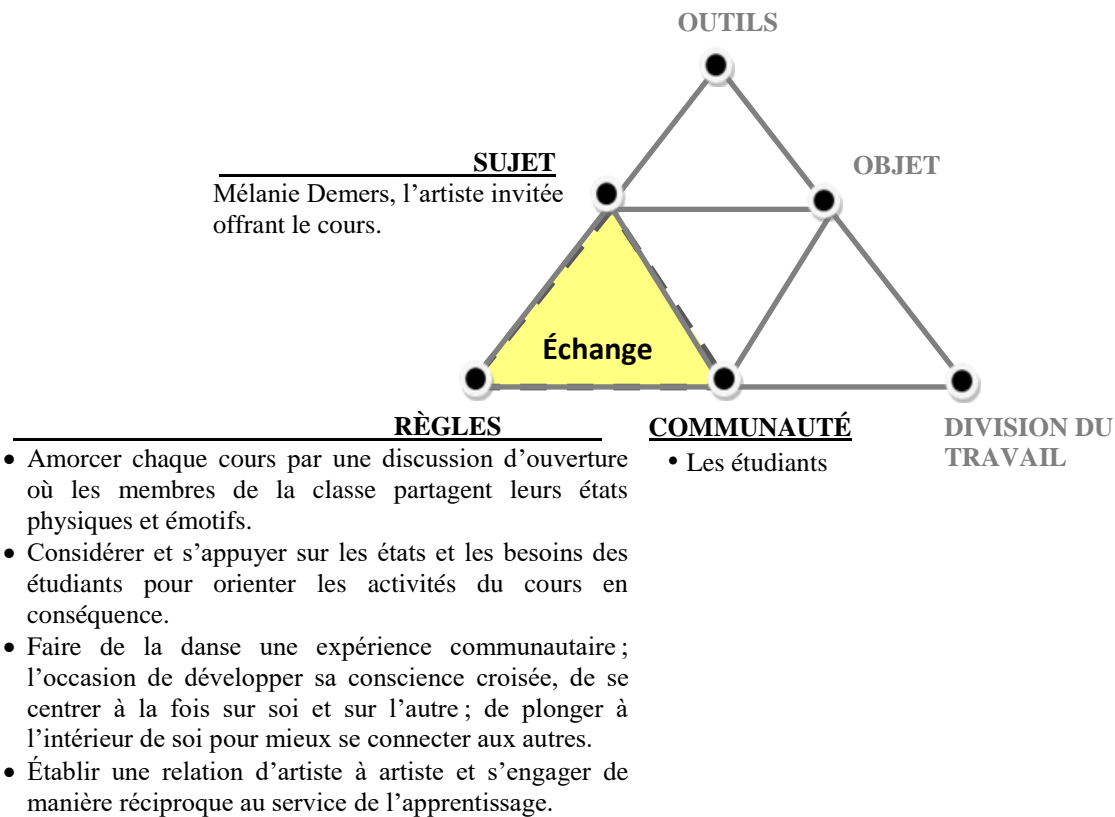
Dans ce contexte, Mélanie Demers accordait une importance particulière à son contact privilégié avec les étudiants. Sa pensée allait dans le même sens que celle de Raimondo (2003, p. 73) qui conçoit le rapport formateur-apprenant comme étant « le moment central de la formation dans une école d'art dramatique. [...] Ceux qui ont la responsabilité de la formation théâtrale peuvent se référer à quelques écoles ou méthodes, mais doivent d'abord [établir des] relations avec leurs élèves pour construire un moment de suggestion, d'émotion, de sensation commune, de troc, d'échange ». L'enseignement dans ce contexte s'appuyait « sur une qualité d'accompagnement dans laquelle la dimension affective revêt une grande importance » (Villeneuve, 2014, p. 61), sur un engagement intellectuel, physique et émotionnel (*Ibidem*) de la part de l'artiste invitée. En salle de classe, Mélanie Demers

entretenait un dialogue constant avec les étudiants. Son expérience externe nourrissait leur expérience interne et vice-versa. Elle y voyait une relation de chorégraphe à danseurs, soit « d'artiste à artiste » (Mélanie Demers, entrevue unique). Cette relation se fondait sur une participation et un engagement réciproques au service de l'apprentissage comme en témoigne une étudiante : « Elle nous a vraiment donné tout ce qu'elle pouvait nous donner. [...] Et on voulait être aussi généreux qu'elle, j'ai l'impression. Alors, c'était une relation d'égal à égal et ça nous amenait tout le temps à aller plus loin » (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de deuxième année).

Le cours se basait ainsi sur une philosophie de l'être-ensemble : « Au-delà d'être une philosophie de danse, c'est une philosophie de vie, d'être capable d'être très à l'écoute de soi, mais en même temps, inscrit dans le monde. [...] La danse qu'on fait, c'est la danse qui appartient à tout le monde » (Mélanie Demers, entrevue unique). Engagés dans cette expérience communautaire, les étudiants développaient leur compétence collective se construisant « en action avec des individus qui interagissent avec d'autres. La réalisation n'appartient pas à un seul individu, elle est le résultat d'une collaboration concertée. [...] Le groupe forme un "réseau vivant [...] finement mélangé" (Lévy, 2003, p. 10) » (Lepage, 2016, p. 210-211). La figure XXIV présente les principaux éléments discutés en lien avec l'étude du sous-système Échange.

Figure XXIV :

Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) relatif au cours *Danse pour acteurs*



8.8.3 L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution)

L'étude du sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) a fait la lumière sur la diversité des parcours des étudiants qui devaient, chacun à leur manière, s'engager activement à faire face et à surpasser des défis qui leur étaient personnels. Bien qu'ils vivent cette formation de manière collective, chacun en tirait aussi une expérience qui lui était personnelle. Les étudiants s'investissaient dans une relation d'artiste à artiste, propre au milieu professionnel vers lequel ils se dirigeaient. Ce contexte pédagogique leur procurait néanmoins « un filet de sécurité » (Villeneuve, 2014, p. 63) en fonction duquel l'étudiant se permettait davantage « de plonger, d'essayer, de se tromper, de se dépasser, tout en éprouvant du plaisir malgré l'angoisse que l'expérimentation procure, voire de l'anxiété » (*Ibidem*).

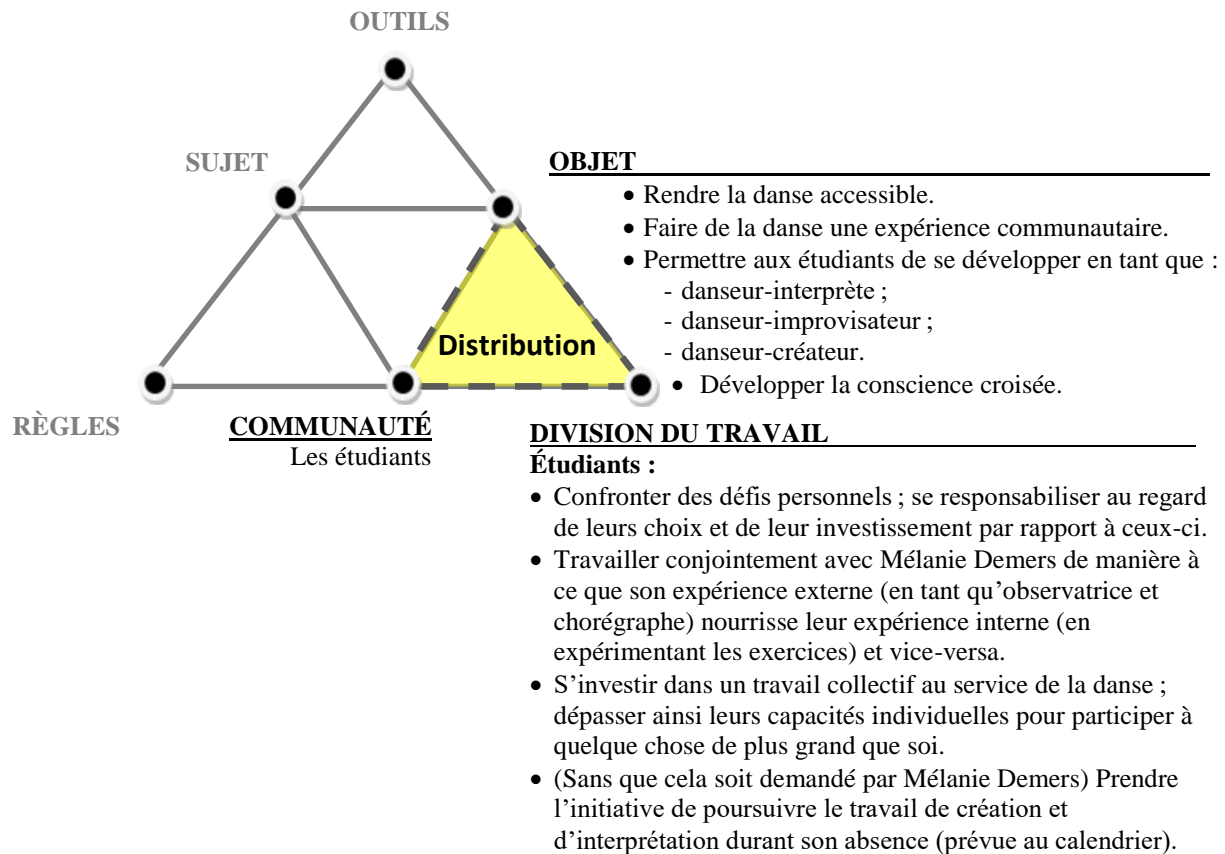
Toujours sur le plan de la répartition du travail, il va sans dire que les étudiants prenaient part à un travail collectif au service de la danse. La danse était ici conçue comme

l'occasion de participer à quelque chose de plus grand que soi et les étudiants apprennent collectivement de leur expérience tout en surpassant leurs capacités individuelles. « Ils sont portés par la synergie du groupe [qui leur permet] d'atteindre des sommets insoupçonnés auxquels un individu seul n'aurait jamais pu aspirer » (Lepage, 2016, p. 218).

En plus de s'investir activement dans les différentes activités proposées en salle de classe, il est intéressant de constater que les étudiants ont eux-mêmes pris l'initiative de demander à Mélanie Demers, qui devait s'absenter pendant trois semaines (ce qui était prévu au calendrier), de leur donner du travail à faire durant son absence. À leur demande, celle-ci leur a acheminé par courriel leur tout premier devoir hors cours consistant en une série de consignes les amenant à créer une chorégraphie en duo. Les étudiants ont ainsi pris les rênes de leur propre formation durant ces trois semaines à la fin desquelles chaque duo avait une chorégraphie à présenter au reste du groupe. Étonnée par cette volonté des étudiants de prendre en charge leur formation durant son absence, ainsi que par la qualité du travail accompli, Mélanie Demers a décidé de poursuivre avec eux le travail de création et d'interprétation ainsi amorcé. Si elle avait jusqu'à ce moment l'habitude de travailler sur du matériel différent à chaque cours, elle a alors décidé « de travailler dans la continuité et voir comment cette magie-là, qui est apparue, peut être approfondie » (Mélanie Demers, entrevue unique). C'est donc à la suite de l'initiative des étudiants par rapport à ce travail que la professeure a décidé d'orienter le reste de la session sur l'approfondissement de ces duos jusqu'à la réalisation d'une présentation devant public. Cette division du travail n'était pas définie et exigée au début de la session, mais s'est plutôt instaurée et développée tout au long de celle-ci. La figure XXV témoigne de différents éléments traités dans l'étude du sous-système Distribution, c'est-à-dire la division du travail au regard des différents objectifs du cours.

Figure XXV :

Le sous-système Communauté-Division du travail-Objet (Distribution) relatif au cours *Danse pour acteurs*



8.8.4 L'étude sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)

L'étude du sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) a permis de comprendre comment ce cours de danse pouvait être mis à profit par les étudiants, et ce, au regard du contexte théâtral professionnel vers lequel ils se dirigeaient. Inscrit à la quatrième session du programme de formation de l'acteur, ce cours de danse pour acteur s'adressait à des étudiants qui avaient déjà vécu plusieurs cours de mouvements afin d'approfondir le travail du corps en fonction de nouvelles pratiques. Il permettait de pousser encore plus loin les limites de chaque étudiant. Au lieu de s'appuyer sur une technique ou sur le développement d'habiletés précises, ce cours permettait à chacun d'affronter ses propres défis

et était l'occasion pour ces derniers d'approfondir leur connaissance et, surtout, leur confiance en leur propre instrument : leur corps.

Amenés à s'ouvrir à leur propre corps, à partager leurs états physiques et émotifs, ainsi qu'à surpasser leurs défis respectifs, les étudiants travaillaient à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. Loin de se limiter au domaine de la danse, ce type de travail allait influencer la qualité de leurs performances scéniques :

La part la plus précieuse de l'acteur n'est pas dans ce qu'il veut, mais dans ce qui émane de lui à son insu. Aussi longtemps qu'un acteur s'interroge sur la représentation de son moi – comment est-ce que je souhaite être vu par les autres? –, tant qu'il veut prouver son existence scénique par des arguments volontaristes, rien de primordial n'advient dans son jeu (Knapp, 2001, p. 129).

En ce sens, l'acceptation de la vulnérabilité amenait les étudiants à présenter ce qu'ils étaient vraiment, à se présenter dans toute leur simplicité et leur authenticité. Ce cours mettait alors l'accent sur l'expérience des étudiants en dépit de leurs chorégraphies : le processus primait sur le résultat. L'expérience liée à ce processus les amenait à développer un nouveau regard sur eux-mêmes, un nouveau rapport au corps en fonction duquel l'image projetée n'était plus le centre d'attention, comme en témoigne l'une d'entre eux :

Ma relation à mon corps a changé énormément par rapport au concept de jugement de l'image que l'on projette. Mélanie insistait sur le fait que ce n'est jamais à propos de ce que l'on projette ; c'est à propos de la manière dont tu le vis. Si tu le vis en étant absolument dans ton corps et en étant absolument authentique, "de quoi tu as l'air" n'est pas important. [...] La beauté du mouvement vient de l'intérieur, pas d'une image que l'on essaie de créer (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de deuxième année).

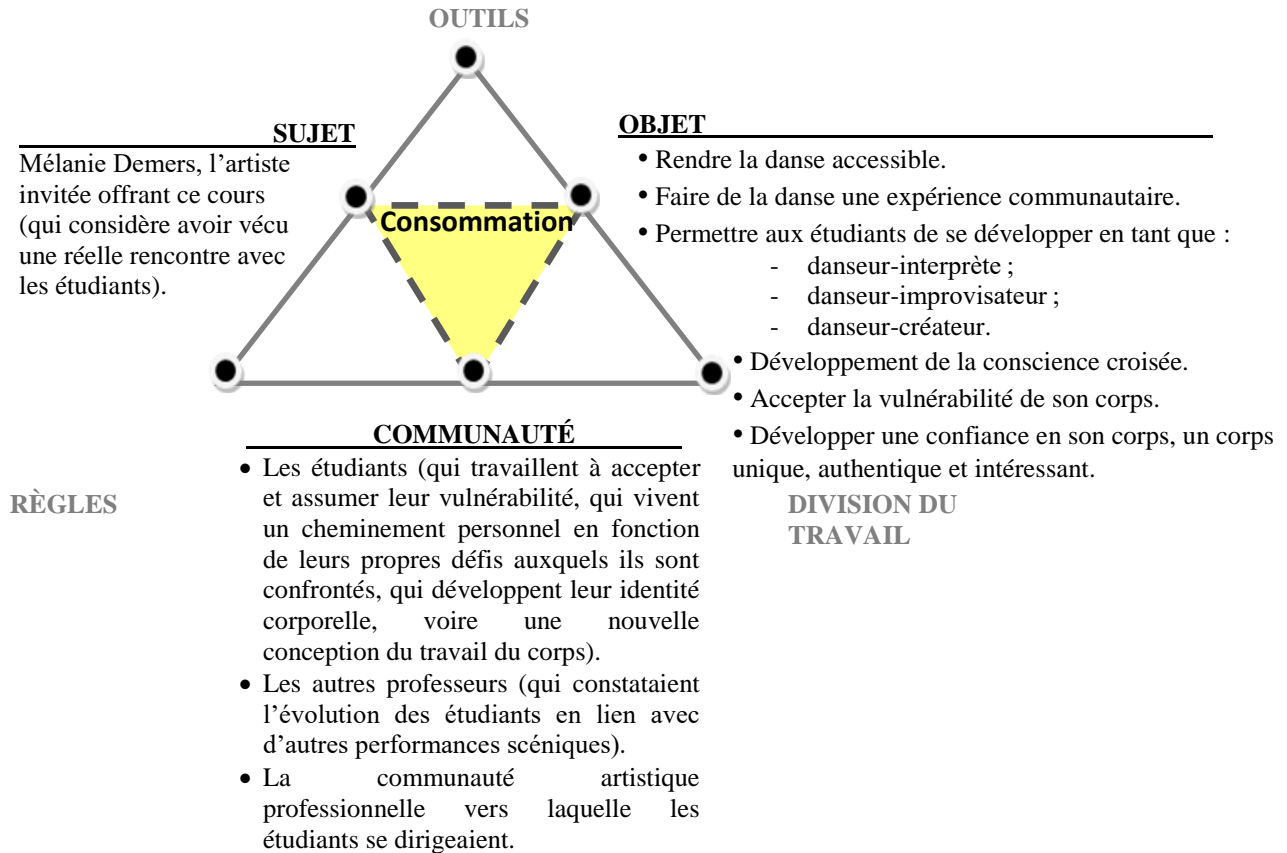
En art, l'authenticité « condense une énergie intense. [...] Elle contient des champs énergétiques attirants et complexes » (Bogart, 2003, p. 43). Le spectateur qui voit un artiste réellement confronté à ce qui le déstabilise ressent le courage de ce dernier (Sellars, 2001) et a alors de la difficulté à s'en détourner, à passer à autre chose. « Un bon acteur arrête mon élan. [...] Bien que je ne sois pas consciente de ce qu'il fait exactement pour produire une telle présence magnétique, je sais que je ne peux détourner le regard. Je ne peux poursuivre comme si de rien n'était. » (Bogart, 2003, p. 43). Or, parce que le marché professionnel théâtral est restreint et incapable d'accueillir tous les finissants des formations de l'acteur, il importe que

les artistes se distinguent et soient capables de capter l'attention pour y faire leur place. En amenant les étudiants à accepter leur vulnérabilité scénique et à évoluer dans une recherche d'authenticité, ce cours leur permettait donc de reconnaître et de mettre l'accent sur ce qui faisait d'eux des artistes uniques et attrayants. Ce cours, au même titre que ce « lieu d'incubation et de laboratoire qu'est l'école est essentiel par la réflexion qui s'y fait sur l'être et le paraître, sur le rêve qui se définit en confrontant l'angoisse et la révélation. [...] La singularité et l'authenticité de l'artiste émergent par la construction et la projection de l'être intime » (Beaulne, 2003, p. 135).

Le sous-système Consommation a alors permis de comprendre que le cours *Danse pour acteurs* n'était pas seulement l'occasion pour l'étudiant d'apprendre à s'ouvrir à son corps, à lui laisser la parole, à plonger à l'intérieur de lui pour mieux se connecter aux autres, ainsi qu'à surpasser ses défis personnels. Ce cours l'amenait également à accepter cet état de vulnérabilité permettant l'authenticité scénique, l'authenticité d'un corps vivant dans toutes ses imperfections, celle d'un corps singulier qu'il apprenait à assumer et à présenter avec confiance. La figure XXVI reprend les éléments concernés par le sous-système Consommation.

Figure XXVI :

Le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) relatif au cours *Danse pour acteurs*



8.9 Résumé du chapitre

Ce chapitre a porté sur le travail du corps respectif au quatrième cours de mouvement qui visait, dans la mesure du possible, à répondre aux intérêts de la cohorte concernée. Durant l'année où s'est déroulée la collecte de données, les étudiants avaient fait part de leur désir de travailler auprès de la danseuse et chorégraphe professionnelle Mélanie Demers qui a donc été approchée par le directeur de l'École supérieure de théâtre et qui a accepté de venir offrir le cours *Danse pour acteurs*. Dans ce contexte particulier de formation, le cours de danse ne se voulait pas l'occasion d'apprendre une technique précise permettant de diversifier les compétences corporelles des apprenants-acteurs. Il visait plutôt à les amener à réaliser l'importance du rapport au corps pour un artiste de la scène. Il était l'occasion, pour les

étudiants, d'apprendre à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture corporelle, à plonger à l'intérieur d'eux-mêmes pour mieux se connecter aux autres, à confronter des défis personnels, ainsi qu'à travailler à accepter et à assumer la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. La formation du corps ainsi offerte misait sur l'authenticité scénique et sur la richesse de l'expérience collective et, ce faisant, aidait l'apprenant-acteur à se préparer pour le contexte théâtral professionnel vers lequel il se dirigeait. L'étude de cette formation s'est appuyée sur celle de différents sous-systèmes d'activité (Production, Échange, Distribution et Consommation) permettant différents angles d'étude en plus d'approfondir la discussion à son sujet. À l'instar du contexte théâtral professionnel, ce cours invitait à partir du plus profond de soi pour participer collectivement à quelque chose de plus grand que soi. Voilà ce qui nous ramène aux bases de la théorie de l'activité qui conçoit l'activité humaine comme étant collective. Il en va de même pour le domaine théâtral où, comme le souligne Nadeau (2003), l'acteur représente toujours plus que lui-même. Il joue le Monde et la Vie. Il joue avec l'Autre et pour l'Autre.

CHAPITRE IX
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS

Prenant la forme d'une étude de cas multiples, cette recherche visait à mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans différents contextes de cours d'un même programme de formation de l'acteur. Les cinq chapitres de résultats précédents ont ainsi approfondi l'étude de ce type de formation dans un cours de voix (chapitre IV), dans un cours d'interprétation (chapitre V) et dans trois cours de mouvement (chapitres VI, VII, VIII). Ces chapitres ont ainsi répondu à la question générale de recherche en expliquant *en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel*. Ce faisant, chacun de ces cinq chapitres de résultats a répondu aux deux questions spécifiques de recherche suivantes :

1. Quelles sont les expériences de formation liées au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) selon les professeurs qui les enseignent ?
2. Comment est conçue et enseignée la formation liée au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) au regard de la théorie de l'activité ?

Dans le cadre de ce neuvième chapitre portant sur l'interprétation et la discussion de l'ensemble des résultats, je propose une vue d'ensemble des différents cas étudiés à la lumière de la théorie de l'activité. J'ai précisé plus tôt, dans le chapitre portant sur le cadre théorique de la recherche, que la théorie de l'activité invite non seulement à étudier un système d'activité en fonction de ses différentes composantes et de leur mise en relation, mais aussi en considérant ses interrelations avec au moins un autre système d'activité. L'étude d'un système d'activité prend ainsi un sens dans la considération de l'ensemble de ses composantes, de leurs influences mutuelles, mais aussi de leurs relations avec d'autres systèmes d'activité. Toujours en m'appuyant sur la théorie de l'activité, j'ai mis en relation les différents systèmes d'activité étudiés en fonction de leurs composantes respectives, ce que rapporte la première partie de ce chapitre. Ces mises en relation m'ont amenée à me poser une autre question de recherche, à savoir : « *Quelle serait une Finalité commune au travail du corps dans le cadre*

de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ? ». La deuxième partie de ce chapitre répond donc à cette nouvelle question me permettant d'approfondir la compréhension de la formation liée au travail du corps dans les différents cours étudiés. C'est ainsi que j'explique que la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'une même formation de l'acteur consiste à amener les étudiants à s'autoréguler vis-à-vis du travail du corps, un corps à la fois charnel, performant, personnifiant et en relation avec d'autres.

9.1 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de leurs composantes respectives

Pour chaque cas dont j'ai approfondi l'étude, j'ai explicité les composantes Sujet, Communauté, Outils, Règles, Division du travail et Objet, de même que je me suis appuyée sur les différents sous-systèmes (Production, Échange, Distribution, Consommation) auxquels donnaient lieu leurs différentes mises en relation. Les prochains paragraphes proposent de porter une vue d'ensemble sur les cinq cas étudiés en les mettant en relation en fonction de chacune de ces composantes.

9.1.1 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Sujet

La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés au regard de la composante Sujet permet de faire un retour sur les participants cibles de la recherche, à savoir les cinq professeurs ayant offert les cours étudiés. Le tableau XIII rappelle ces cinq professeurs.

Tableau XIII : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Sujet

DIFFÉRENTS CAS ÉTUDIÉS (COURS)	<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE SUJET	Pascal Belleau	Martine Beaulne	Francine Alepin	Huy Phong Doan	Mélanie Demers

Au moment où s'est tenue la collecte de données, quatre de ces cinq professeurs avaient déjà accumulé de nombreuses années d'expérience (de 17 à 28 ans) en enseignement au sein de l'École supérieure de théâtre. Par contraste, Mélanie Demers en était à sa première expérience d'enseignement dans ce contexte universitaire. Celle-ci offrait un cours à titre d'artiste invitée. Chacun de ces cinq professeurs provenait du milieu artistique professionnel en tant qu'acteur et spécialiste en voix et diction (Pascal Belleau), metteure en scène (Martine Beaulne), spécialiste en mime decrousien (Francine Alepin), chorégraphe de combat (Huy Phong Doan), ainsi que chorégraphe et danseuse (Mélanie Demers). Enseignant tous au sein de la formation de l'acteur, ces professeurs offraient un cours voué au service du jeu théâtral. Si chacun enseignait ce qui relevait de son champ d'expertise, aucun ne prétendait à ce que les étudiants deviennent des spécialistes de la technique enseignée dans le cadre de leur cours. Par exemple, le cours *Préparation aux combats scéniques* ne visait pas à former des champions de combat, le cours *Mime* ne cherchait pas à les former en tant que mimes professionnels, pas plus que le cours *Danse pour acteurs* ne prétendait former des danseurs professionnels. Dans le même ordre d'idées, Martine Beaulne ne cherchait pas à faire des étudiants des spécialistes de techniques corporelles japonaises, de même qu'elle reconnaissait que ce ne n'était pas tous les étudiants qui allaient développer une propension pour la tragédie au terme de son cours. De son côté, Pascal Belleau ne s'attendait pas à former des experts en danse-théâtre ou à voir tous ses étudiants devenir des spécialistes en voix et en diction.

Dans le domaine de la formation en interprétation théâtrale, les contenus d'un cours sont notamment influencés par le bagage expérientiel du professeur qui en offre

l'enseignement. Pour cette raison, la connaissance du parcours de formation, ainsi que celle du cheminement dans le domaine artistique professionnel et dans celui de l'éducation de chaque professeur était essentielle à la compréhension de l'Objet visé, des Outils utilisés, des Règles instaurées, ainsi que de la Division du travail proposée.

9.1.2 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Communauté

La mise en relation des cinq cours étudiés en fonction de la composante Communauté reflète les personnes concernées par les différents contextes de cours. Dans le cadre de chaque cas étudié, j'ai principalement fait référence aux étudiants à qui s'adressait le cours. J'ai également tenu compte de la participation d'un assistant d'enseignement pour les cours concernés et j'ai considéré les autres membres du corps professoral ainsi que la communauté professionnelle vers laquelle se dirigeaient les étudiants. Le tableau XIV rappelle les membres de la composante Communauté.

Tableau XIV : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Communauté

DIFFÉRENTS CAS ÉTUDIÉS (COURS)		<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE COMMUNAUTÉ	Membres de la Communauté directement concernés par le système d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants (cohorte de 2^e année) • L'assistant d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants (cohorte de 2^e année) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants (cohorte de 1^{re} année) • L'assistant d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants (cohorte de 2^e année) • L'assistant d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants (cohorte de 2^e année)
	Membres de la Communauté indirectement concernés par le système d'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres professeurs • La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient 	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres professeurs • La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient 	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres professeurs • La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient 	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres professeurs • La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient 	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres professeurs • La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient

Quatre des cinq cours étudiés (*Voix et interprétation I*, *Atelier de jeu II*, *Préparation aux combats scéniques* et *Danse pour acteurs*) s'adressaient au même groupe-cohorte d'étudiants de deuxième année, alors que le cours *Mime* était offert au groupe-cohorte de première année. Chaque groupe était composé de vingt étudiants, soit dix femmes et dix hommes, au début de la vingtaine. Parmi ces deux groupes, dix étudiants ont participé à la collecte de données : quatre étudiants provenant du groupe-cohorte de première année et six de celui de deuxième année. Si j'ai pris en compte, de manière complémentaire, les perspectives d'étudiants, celles-ci provenaient donc de ces dix étudiants participants et non de l'ensemble des étudiants des groupes-cohortes de première et de deuxième année.

Il est à noter que le rapport professeur-étudiants (Sujet-Communauté) dans le domaine de la formation théâtrale diffère de celui établi dans d'autres types de formation (Gruslin, Cusson et Hébert, 1984, p. 22). Chacun des cinq cours étudiés exigeait un intense investissement physique et émotionnel de la part des étudiants et le rapport de confiance entre

les apprenants et le professeur influait sur cet investissement. La mise en relation des différents systèmes d'activité a toutefois conduit à nuancer ces rapports professeur-étudiants. Ces relations étaient notamment influencées par le parcours de formation respectif de chaque professeur ainsi que l'Objet visé au sein des cours qu'ils enseignaient. À cet égard, Pascal Belleau, Martine Beaulne, Francine Alepin et Huy Phong Doan considéraient avoir appris auprès de « maîtres » durant leurs propres parcours de formation. Ces « maîtres » provenaient du domaine des arts martiaux (pour Huy Phong Doan) et de celui des techniques corporelles japonaises, plus précisément du *butô* et du *nô* (pour Martine Beaulne). Ils pouvaient aussi référer à certains professeurs, comédiens, metteurs en scène et spécialistes ayant marqué le parcours de formation en voix et en diction (pour Pascal Belleau) et en mime decrousien (pour Francine Alepin). En ce sens, ces quatre professeurs étaient devenus, à leur tour, les maîtres desquels les étudiants pouvaient apprendre des techniques de combat, des techniques corporelles japonaises, des techniques en pose de voix et en diction, ainsi que des techniques en mime decrousien. Pour sa part, Mélanie Demers, chorégraphe et danseuse professionnelle, voulait rendre la danse accessible plutôt qu'enseigner une technique particulière. Puisque c'était les étudiants qui avaient fait la demande de la recevoir en tant qu'artiste invitée, elle tenait à considérer leurs attentes ainsi qu'à établir un « contrat tacite » avec eux (Mélanie Demers, entrevue). Confrontée à leurs nombreuses appréhensions en début de session, elle a pris soin de considérer ces dernières et d'accompagner les étudiants afin qu'ils surmontent leurs limites physiques et, surtout, psychologiques. Tout en restant une figure d'autorité, notamment par le fait d'évaluer les étudiants en cours et en fin de session, sa relation avec eux était plus familière : « Ce qui m'a surpris de cette expérience-là, c'est mon attachement aux étudiants. [...] Je me sentais comme une mère avec eux. [...] Ils m'ont tellement dit comment ils avaient peur en début de parcours et je les ai tellement trouvés courageux » (*Ibidem*).

Au sein du programme, les professeurs qui offraient des cours techniques en voix et en mouvement pouvaient bénéficier de la collaboration d'un assistant d'enseignement. Parmi les participants, les professeurs des cours *Voix et interprétation I*, *Mime* et *Préparation aux combats scéniques* étaient accompagnés d'un assistant d'enseignement (qui figurait à la composante Communauté). Si les assistants d'enseignement des cours *Voix et interprétation I*

et *Mime* étaient présents à toutes les séances de cours, celui du cours *Préparation aux combats scéniques* ne l'était qu'à une seule des trois séances hebdomadaires dont il avait la charge. En ce qui a trait à l'étude de ce cours, seuls les cours offerts par le professeur ont été observés. Je n'ai donc pas considéré la perspective de cet assistant d'enseignement qui ne participait pas aux cours observés. J'ai néanmoins tenu compte de sa collaboration au sein de ce contexte de cours.

Quand venait le temps d'étudier chaque cours en fonction du sous-système Consommation (Sujet-Communauté-Objet), je prenais aussi en compte les autres membres de la communauté professorale et de la communauté artistique professionnelle vers laquelle se dirigeaient les étudiants. Les autres professeurs, sans être directement concernés par chaque cours étudié, s'attendaient toutefois à ce que les étudiants mettent en application leurs différents apprentissages tout au long de leur formation, et ce, dans les différents contextes de cours. La composante Communauté renvoyait également à la communauté artistique professionnelle en ce que chaque professeur provenait de ce milieu et visait à « favoriser l'émergence d'outils destinés à aider le futur acteur à faire ses choix » (Chouinard, 2001, p. 100) en fonction de ce contexte vers lequel s'orientaient les étudiants.

9.1.3 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Outils

En mettant en relation les différents systèmes d'activité étudiés au regard de la composante Outils, il m'a été possible de faire ressortir certains types d'outils récurrents d'un cours à l'autre, notamment en ce qui concerne les échauffements et les entraînements en début de séance, le travail lié à la visualisation et à l'utilisation d'environnements sonores ou de musiques auxquels s'ajoutaient des exercices spécifiques à chaque cours suivi. Le tableau XV rapporte les différents Outils qui ont été traités dans le cadre de chaque cas étudié.

Tableau XV : La mise en relation des différents cours étudiés en fonction de la composante Outils

DIFFÉRENTS CAS ÉTUDIÉS (COURS)		<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE OUTILS	Échauffement/Entraînement	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement physique et vocal au début de chaque cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement et série de marches d'inspiration japonaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement précédant chaque séance 	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement et entraînement physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement et entraînement instaurés tel un rituel
	Travail de visualisation	<ul style="list-style-type: none"> • Différents exercices ciblant essentiellement le travail de la diction, de la pose de voix et de la projection 	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'images intérieures 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices d'exploration avec visualisation (travail sous-globe) • Travail anthropomorphique 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices techniques spécifiques (séquence de mouvements offensifs et défensifs, travail du regard) • Scènes de combat chorégraphiées par le professeur 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices d'improvisation et de création du matériel gestuel
	Utilisation d'environnements sonores ou de musiques		<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'un environnement musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de sons, d'onomatopées, de musiques, de vidéos 		<ul style="list-style-type: none"> • Exercices d'improvisation et de création du matériel gestuel (avec ou sans musiques)
	Outils respectifs à chaque cours	<ul style="list-style-type: none"> • Deux premiers exercices en début de session lui permettant de cibler les lacunes des étudiants vers lesquelles orienter leur travail • Travail de scènes où les émotions et les mouvements sont amplifiés à l'extrême • Occupation de différents espaces de travail (studio de répétition, studio d'enregistrement, trois théâtres) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulation d'objets symboliques 	<ul style="list-style-type: none"> • Technique du mime decrousien • Utilisation des miroirs • Utilisation du voile • Vêtements particuliers pour certains cours/exercices (tenue de ville) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionnement d'un film • Travail de combat à mains nues, avec bâtons et avec épées • Technique du <i>wushu</i> et intégration d'autres techniques • Exercices techniques spécifiques (sauts, roulades, déplacements) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussions d'ouverture

La mise en relation des différents cours étudiés au regard de cette composante fait tout d'abord la lumière sur l'importance accordée à l'échauffement en début de séance. Dans le cours *Voix et interprétation I*, l'échauffement physique variait selon ce que choisissaient de faire les étudiants qui en avaient la responsabilité à tour de rôle. Dans les cours *Atelier de jeu II*, *Préparation aux combats scéniques* et *Danse pour acteurs*, les échauffements conservaient la même structure et étaient dirigés par les professeurs. Finalement, le cours *Mime* était toujours précédé d'un entraînement physique obligatoire dirigé par un entraîneur du centre sportif et la professeure, Francine Alepin, complétait celui-ci au besoin. Dans tous les contextes de cours, l'échauffement réunissait tous les étudiants du groupe et suscitait une prise de conscience corporelle, ainsi qu'une préparation physique liée au travail en salle de classe qui suivait. Particulièrement dans le cadre des cours *Atelier de jeu II* et *Danse pour acteurs*, l'échauffement en début de séance se voulait également un entraînement instauré tel un rituel pendant lequel les étudiants étaient amenés à prendre conscience de l'espace, de leur corps dans l'espace, de leur énergie et des autres. Ils plongeaient dans un état de grande concentration, celui-ci les amenant à la fois à se centrer sur eux-mêmes et sur les autres, à aiguïser leur conscience croisée, c'est-à-dire une conscience du dedans et du dehors, de soi et de l'autre.

Cette mise en relation des différents systèmes d'activité au regard de la composante Outils permet également de faire ressortir un type d'outils commun à tous les contextes de cours : les exercices de visualisation. Dans le cours *Voix et interprétation I*, Pascal Belleau guidait les étudiants à travers certains exercices de visualisation pouvant durer plusieurs minutes tel celui du roseau où ils devaient s'imaginer qu'ils avaient des racines sortant de la plante de leurs pieds et s'ancrant au sol. Dans le travail vocal, la visualisation aidait particulièrement les étudiants à prendre conscience de leur corps, à maximiser leur ancrage au sol, à adopter une posture favorisant le travail vocal, ainsi qu'à minimiser les tensions corporelles pouvant faire obstacle au travail de projection. Dans le cours *Atelier de jeu II*, Martine Beaulne amenait les étudiants à nourrir des images percutantes telles que sentir du sang s'écoulant de leurs mains, un aigle se déployant dans leur ventre, des faucons se tenant sur leurs épaules et un papillon figé sur le bout de leur nez. Ce type de visualisation leur

permettait de se concentrer sur certaines parties de leurs corps, ce qui modifiait leur posture et leurs mouvements en plus de nourrir l'état tragique. Dans le cours *Mime*, Francine Alepin pouvait demander aux étudiants de s'imaginer devenir un animal, voire une matière dans le cadre du travail anthropomorphique. Durant les exercices d'exploration, elle pouvait aussi leur proposer d'imaginer qu'une partie de leur corps se transformait en différents objets, par exemple, que leurs coudes se transformaient en couteaux ou encore en pinceaux. Ce travail les amenait à élargir leur registre de mouvements, à préciser ces derniers, ainsi qu'à varier leurs dynamiques. Dans le cours *Préparation aux combats scénique*, Huy Phong Doan leur suggérait d'imaginer les mouvements offensifs ou défensifs que leur adversaire aurait pu faire dans la mesure où il s'agissait d'un réel combat. Cette visualisation leur permettait de comprendre la logique du dialogue d'une scène de combat et le mouvement à exécuter afin de donner l'illusion d'un réel combat. Finalement, dans le cours *Danse pour acteurs*, Mélanie Demers pouvait demander à un étudiant d'imaginer que son cœur était dans ses mains qu'il devait ouvrir aux autres plutôt que de fermer. Cette image lui faisait comprendre le mouvement à faire ainsi que la raison de celui-ci.

Bien que ces exercices de visualisation différaient les uns des autres et visaient divers objectifs, ceux-ci ciblaient des objets précis sur lesquels se concentrer : « Se concentrer est une chose. Savoir sur quoi se concentrer en est une autre. Et si jouer demande de se concentrer, construire un personnage exige de déterminer la série d'objets sur lesquels l'acteur va se concentrer, qui le détermineront et l'animeront, point par point, dans l'espace » (Tremblay, 2001, p. 159). En ce sens, les exercices de visualisation constituaient des outils privilégiés pour comprendre l'instrument qu'est le corps et pour utiliser celui-ci au maximum de ses capacités. Ces exercices donnaient lieu à des « outils nécessaires au développement de [leur] propre créativité » (Ronfard, 2003, p. 225). Ils faisaient en sorte que les étudiants étaient « disponibles à la création » (Martine Beaulne, entrevue 2) et qu'ils élargissaient leur registre de mouvements tout en nourrissant différents états dramatiques.

Un autre type d'outils utilisé dans plusieurs cours (*Mime*, *Atelier de jeu II* et *Danse pour acteurs*) était l'utilisation de musiques ou d'environnements sonores. Ici encore, ce type d'outils amenait les étudiants à se concentrer sur un objet précis, à savoir sur le rythme et sur

l'énergie de certains mouvements à reproduire (dans le cours *Mime*) ou à créer (dans le cours *Danse pour acteurs*), ainsi que sur l'état émotif à interpréter (dans le cours *Atelier de jeu II*). L'absence de musique ou d'environnement sonore pouvait aussi être intentionnelle (dans les cours *Voix et interprétation I*, *Atelier de jeu II* et *Danse pour acteurs*). Le silence pendant certains exercices permettait alors aux étudiants de se concentrer sur leur respiration et sur celle des autres, de se centrer sur leurs perceptions internes et externes, ainsi que sur leur connexion aux autres. Ce type d'outils incitait les étudiants, ici encore, à se concentrer sur un objet précis lié à l'exécution de mouvements ou à l'interprétation d'un état émotif.

La mise en relation de ces différents systèmes d'activité en fonction de la composante Outils permet également de faire la lumière sur différents exercices spécifiques à chaque contexte de formation technique enseigné :

- à la diction, à la pose de voix et à la projection intégrées au travail d'interprétation ainsi qu'à différents espaces de travail dans le cours *Voix et interprétation I* ;
- à l'exécution de mouvements techniques dans le cadre de l'entraînement et des différentes marches d'inspiration japonaise, ainsi qu'au travail de manipulation d'objets symboliques nourrissant le travail d'interprétation dans le cours *Atelier de jeu II* ;
- à l'utilisation du voile ainsi qu'au travail du vocabulaire gestuel, à la pratique de gammes, de grandes figures et de marches de style dans le cours *Mime* ;
- aux techniques spécifiques au combat à mains nues, avec bâtons et avec épées dans le cours *Préparation aux combats scéniques* ;
- à la prise en compte des appréhensions des étudiants ainsi qu'au travail de certains mouvements liés à différentes pratiques telles que la gyroquinésiste, le *Gi Cong* et la méditation dans le cadre de l'échauffement du cours *Danse pour acteurs*.

En proposant différents objets de concentration à l'étudiant, chaque cours outillait les étudiants au service du jeu théâtral en favorisant « l'acquisition de moyens qui les aideront à *produire* un personnage sur une scène de théâtre, sur un plateau de télévision, de cinéma, ou encore par le biais de la postsynchronisation. Cette visée générale semble répondre et correspondre aux besoins des différents secteurs de productions artistiques – théâtre, cinéma, télévision, etc. » (Rocheleau, 2001, p. 294-295).

9.1.4 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Règles

La mise en relation des cinq cours étudiés selon la composante Règles a contextualisé les normes, les conventions, les habitudes explicites et implicites instaurées par chaque professeur en vue d'orienter les actions et les interactions au sein de leur classe respective. Cette mise en relation a aussi fait ressortir certaines règles qui favorisaient la différenciation pédagogique au sein des cours et celles qui encadraient et optimisaient les rapports entre les professeurs et les étudiants (Sujet-Communauté), de même que les relations des étudiants entre eux. Le tableau XVI présente les Règles qui ont été discutées dans le cadre de chaque chapitre de résultats.

Tableau XVI : La mise en relation des différents cours étudiés en fonction de la composante Règles

DIFFÉRENTS CAS ÉTUDIÉS (COURS)		<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE RÈGLES	Différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un accompagnement individualisé aux étudiants par le biais de coachings pédagogiques auprès de chaque équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les interventions en fonction des besoins respectifs aux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le travail « sous globe » • S'autoanalyser plutôt que s'autojuger 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner le temps nécessaire pour laisser les étudiants confronter leurs limites personnelles, leurs propres réactions et attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Amorcer chaque cours par une discussion d'ouverture où les membres de la classe partagent leurs états physiques et émotifs • Considérer et s'appuyer sur les états et les besoins présents des étudiants pour orienter les activités du cours en conséquence
	Rapport aux autres	<ul style="list-style-type: none"> • Attendre le premier cours de la session pour aller à la rencontre des étudiants • Respecter les limites personnelles de chaque étudiant • Veiller à l'établissement d'un sentiment de confiance • Être généreux (en matière de commentaires, de travail, de temps) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baser le cours sur l'observation, sur le fait de prendre sur l'autre plutôt que de se centrer sur soi • Respecter les traditions japonaises (apprentissage par imitation) • Offrir des indications verbales durant le travail de scène plutôt que des exemples physiques • Encourager les étudiants à se concentrer sur la manière dont les commentaires sont émis plutôt que de se limiter aux mots prononcés 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser sa personne quotidienne de côté pour travailler sa personne théâtrale • Offrir du renforcement positif 	<ul style="list-style-type: none"> • Échanger un salut symbolique en signe de respect et de promesse d'investissement • Valoriser la rigueur et la concentration au travail • S'appuyer sur la dimension technique afin de commenter le travail de ses pairs de manière constructive • S'adapter aux situations présentes, aux conditions environnantes et chercher à en tirer des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire de la danse une expérience communautaire ; l'occasion de développer sa conscience croisée, de se centrer à la fois sur soi et sur l'autre ; de plonger à l'intérieur de soi pour mieux se connecter aux autres • Établir une relation d'artiste à artiste et s'engager de manière réciproque au service de l'apprentissage

La mise en relation des différents systèmes d'activité selon la composante Règles a notamment permis de mettre l'accent sur la différenciation pédagogique au cœur des cours étudiés. À l'exception du cours *Préparation aux combats scéniques*, les différents cours faisaient place, à un moment ou à un autre de leur session respective, à des séances de coachings pédagogiques. Durant celles-ci, les professeurs travaillaient avec un duo ou un petit groupe d'étudiants à la fois, ce qui leur permettait de varier leurs interventions en fonction de leurs besoins respectifs. Dans le cadre des coachings pédagogiques relatifs aux quatre autres cours, chaque équipe d'étudiants recevait un accompagnement individualisé en lien avec la scène ou la chorégraphie à interpréter. Ces séances de travail se déroulaient parfois sous le regard de leurs pairs et d'autres fois uniquement en la présence du professeur. Dans le cours *Danse pour acteurs*, Mélanie Demers s'assurait de s'appuyer sur les différents besoins des étudiants, même lors du travail avec tout le groupe, en amorçant chaque cours par une discussion d'ouverture et en adaptant le contenu du cours en fonction de leurs états. Pour ce qui est du cours *Préparation aux combats scéniques*, tous les étudiants apprenaient une même chorégraphie de combat qui leur était enseignée en même temps. Les étudiants pouvaient cependant demander un accompagnement supplémentaire à Huy Phong Doan qui venait les aider individuellement pendant que les autres poursuivaient leur pratique. Ce professeur s'assurait également de prendre le temps nécessaire pour que les étudiants puissent être confrontés à leurs propres réactions, attitudes et limites personnelles. Si « la différenciation pédagogique est actuellement l'un des mots d'ordre des discours officiels au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale » (Prud'Homme, 2007, p. 22), celle-ci était au cœur des cinq cours de la formation de l'acteur. N'étant pas plus de vingt étudiants par cohorte, ces derniers recevaient des commentaires individualisés en cours de travail de la part de leurs professeurs, ainsi que deux rétroactions plus formelles par année (à la mi-session d'automne et à la fin de la session d'hiver) sur leur cheminement personnel en fonction de l'ensemble des cours. Parce que chaque corps est unique et que le travail du corps relève d'une dimension personnelle et subjective à l'apprenant, cette prise en compte de la diversité des étudiants et de leurs besoins respectifs était essentielle à leur progression. C'est du moins ce qui ressort des témoignages des participants, professeurs et étudiants.

La mise en relation a également fait ressortir l'importance des relations interpersonnelles au sein des classes. En fait, si les différents cours incitaient les étudiants à mieux comprendre leur propre corps et à mieux l'utiliser, ceux-ci mettaient tous l'accent sur le rapport à l'autre. Dans chacun des contextes de cours, les étudiants travaillaient au contact des autres, soit du professeur et de leurs collègues. Par exemple, le cours *Voix et interprétation I* faisait vivre certains contacts physiques (ciblant le visage, la gorge, le torse ou l'abdomen) parfois nécessaires au travail vocal et invitaient les étudiants à veiller au confort physique de leurs pairs dans différentes expériences de formation. Le cours *Atelier de jeu II* leur proposait d'appivoiser le concept du *ma*. En fonction de celui-ci, les étudiants cherchaient à occuper, par le prolongement de leur énergie, l'espace entre deux corps, entre deux personnes. Le cours *Préparation aux combats scéniques* les incitait à s'entraider et à s'encourager dans différents exercices techniques et chorégraphies, alors que plusieurs cours (*Voix et interprétation I*, *Mime et Danse pour acteurs*) faisaient travailler le chœur. Le cours *Danse pour acteurs* avait de surcroît comme visée de faire de la danse une expérience communautaire. Lors des coachings pédagogiques, les étudiants travaillaient habituellement sous le regard de leurs pairs. Ce faisant, ils devaient s'ouvrir aux autres, au fait d'être observés : « cet état d'ouverture est aussi celui qu'il[s] d[evaient] maintenir face aux jugements et aux suggestions des autres » (Kuhlke, 2003, p. 100). C'est donc dire que le travail du corps, bien que singulier pour chaque étudiant, se faisait constamment en relation aux autres. Les différentes règles explicites ou implicites au sein des cours étudiés conduisaient à l'établissement d'un respect de soi et des autres, d'un sentiment de confiance, ainsi que d'un climat de partage et d'entraide au sein des classes.

9.1.5 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Division du travail

La mise en relation des cinq cours par rapport à la composante Division du travail souligne la répartition des tâches entre le professeur et l'assistant d'enseignement, lorsqu'il y avait lieu, ainsi qu'entre les étudiants d'un même groupe-cohorte. Le tableau XVII présente

les différents éléments traités en ce qui a trait à la Division du travail au sein des différents systèmes d'activité.

Tableau XVII : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Division du travail

CAS ÉTUDIÉS (COURS)		<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE DIVISION DU TRAVAIL	Assistant d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des rétroactions et des correctifs individualisés, poursuivre le travail d'interprétation avec les différentes équipes lors des coachings pédagogiques, de se charger de la gestion des horaires et des communications • Demander au professeur un appui spécifique au besoin pour parfaire sa propre formation 		<ul style="list-style-type: none"> • Se rendre le plus utile possible en fonction du travail abordé et des besoins des étudiants • Prévoir avec la professeure certaines actions en salle de classe au besoin • Garder des traces écrites des présentations 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir une des trois séances hebdomadaires 	
	Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliser quant à l'échauffement physique • S'investir physiquement et émotionnellement dans chacune des activités en salle de classe • Faire preuve de discipline personnelle et répéter les exercices à l'intérieur comme à l'extérieur des heures de cours • Prendre part au travail de leurs pairs (en assurant leur confort, leur sécurité physique ou encore en gardant une trace écrite des commentaires lors des coachings pédagogiques) • Choisir le rôle qu'ils souhaitent interpréter afin de sortir de leur zone de confort • Demander un appui particulier au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer et être constamment à l'écoute du groupe qu'ils formaient • Proposer une première mise en scène de leur scène tragique qui allait être retravaillée durant les coachings pédagogiques • Choisir leur partenaire de jeu ainsi que la scène comique dont ils allaient travailler l'interprétation • Travailler hors cours, selon leurs besoins et leur scène respective en s'appuyant sur les outils qui leur étaient les plus efficaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliser quant au travail hors cours • Contribuer au travail des pairs • Se responsabiliser au regard du travail de visualisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliser vis-à-vis de leur concentration, de leur écoute, de leur rigueur au travail, de leur investissement personnel dans les exercices • Se responsabiliser vis-à-vis de leur rythme d'apprentissage et, par conséquent, du rythme de progression de l'ensemble du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter des défis personnels ; se responsabiliser au regard de leurs choix et de leur investissement par rapport à ceux-ci • Travailler conjointement avec Mélanie Demers de manière à ce que son expérience externe nourrisse leur expérience interne et vice-versa • S'investir dans un travail collectif au service de la danse pour participer à quelque chose de plus grand que soi • (Sans que cela soit demandé par Mélanie Demers) Prendre l'initiative de poursuivre le travail de création et d'interprétation durant son absence (prévue au calendrier)

Parmi les cinq professeurs offrant les cours, ceux des cours *Voix et interprétation I*, *Mime* et *Préparation aux combats scéniques* bénéficiaient de la collaboration d'un assistant d'enseignement. Les fonctions de ce dernier variaient considérablement d'un contexte de cours à un autre en fonction de l'entente établie auprès du professeur associé. Cet assistant d'enseignement pouvait notamment :

- offrir des exemples du travail à faire, des rétroactions individuelles et une aide supplémentaire au besoin pendant que le professeur dirigeait un exercice réunissant tout le groupe (dans les cours *Voix et interprétation* et *Mime*) ;
- prendre en charge le travail avec un sous-groupe d'étudiants pendant que le professeur travaillait avec d'autres étudiants (dans le cours *Voix et interprétation I*) ;
- prendre en charge tout le groupe d'étudiants durant une des trois séances hebdomadaires afin d'approfondir et de proposer de nouvelles pistes de travail (dans le cours *Préparation aux combats scéniques*).

Si l'assistant d'enseignement du cours *Préparation aux combats scéniques* n'était présent qu'à une seule des trois séances hebdomadaires, les assistants d'enseignements des cours *Voix et interprétation I* et *Mime* participaient à toutes les séances du cours. Leur collaboration favorisait la différenciation pédagogique au sein des classes en ce qu'il y avait alors deux formateurs (le professeur et l'assistant d'enseignement) pour offrir des rétroactions aux étudiants.

En ce qui concerne les étudiants, chaque contexte de cours les responsabilisait au regard de leur propre corps. Chaque étudiant apprenait à connaître l'instrument que constitue son corps et se familiarisait avec ses forces, ses limites, ainsi que ses besoins en matière de travail corporel. Lorsqu'un étudiant faisait face à une difficulté technique spécifique, il était de sa responsabilité de demander aux professeurs, s'il en ressentait le besoin, une aide spécifique afin de surmonter cette dernière. Il pouvait ainsi se référer à Pascal Belleau durant ses temps de disponibilités à l'extérieur des heures de classe, à Huy Phong Doan à même les séances en salle de classe, à Martine Beaulne durant les séances de coaching pédagogique ou à Francine Alepin durant un temps hors cours réservé à cet effet. Experts de leur propre corps, les étudiants apprenaient aussi à sélectionner, parmi les outils proposés dans le cadre des différents cours, ceux qui leur étaient les plus efficaces dans leur travail. Ils prenaient ainsi conscience des exercices qui leur apportaient un maximum d'effets bénéfiques.

Dans chacun de ces cours, les étudiants se voyaient responsables de leur apprentissage. Ils devaient s'investir à la fois physiquement et émotionnellement durant chacun des exercices en salle de classe. Au-delà du développement de leurs habiletés physiques, ils devaient se surpasser corporellement (surtout dans le cours *Préparation aux combats scéniques* et *Voix et interprétation I*), faire face à leurs barrières physiques et psychologiques (surtout dans les cours *Danse pour acteurs* et *Préparation aux combats scénique*), tout en respectant leurs limites physiques (dans tous les cours). Enfin, les étudiants étaient responsables d'investir les efforts et le temps de répétition hors cours nécessaires à leur progression dans les différents cours. À cet effet, si la mise en relation de ces cours permet de souligner l'importance accordée à la rigueur et à la concentration des étudiants dans tous les contextes de cours étudiés, elle amène aussi à nuancer les différentes manières dont s'y prenaient les professeurs quant au renforcement de la rigueur au travail et du cheminement dans les apprentissages. Par exemple, Pascal Belleau et Martine Beaulne exigeaient une rigueur et une concentration constante en salle de classe, alors que Huy Phong Doan tenait à ne pas imposer de mesures disciplinaires au sein de son cours. Plutôt que de rappeler à l'ordre les étudiants distraits, il préférait les laisser réaliser qu'ils auraient pu progresser davantage et plus rapidement dans la mesure où ils avaient été plus rigoureux et concentrés en salle de classe. Il a d'ailleurs été possible de constater que les étudiants du groupe-cohorte de deuxième année ont développé une nouvelle compréhension de la prise en charge de leurs apprentissages. Après avoir suivi les cours *Voix et interprétation I*, *Atelier de jeu II* et *Préparation aux combats scéniques* à la session d'automne 2013, ils ont eux-mêmes pris l'initiative, à la session suivante, de demander à Mélanie Demers un projet à faire durant son absence planifiée. Cette demande de leur part soulignait leur responsabilisation vis-à-vis de leur cheminement d'apprentissage.

9.1.6 La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Objet

La mise en relation des cinq systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Objet a permis de jeter un regard d'ensemble sur les différentes visées poursuivies dans le

cadre de ces différents cours. De manière générale, certains Objets se sont avérés comme étant spécifiques aux différents contextes de cours alors que d'autres étaient en lien avec le jeu théâtral et le métier d'acteur. Le tableau XVIII affiche les éléments abordés dans chaque étude de cours en ce qui a trait à la composante Objet.

Tableau XVIII : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Objet

DIFFÉRENTS CAS ÉTUDIÉS (COURS)		<i>Voix et interprétation I</i>	<i>Atelier de jeu II</i>	<i>Mime</i>	<i>Préparation aux combats scéniques</i>	<i>Danse pour acteurs</i>
COMPOSANTE OBJET	Objets spécifiques aux différents contextes de cours	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les étudiants à développer : <ul style="list-style-type: none"> – leur conscience corporelle ; – leur contrôle musculaire et vocal ; – leur diction – l'utilisation de leurs résonateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir le travail : <ul style="list-style-type: none"> – du souffle ; – de l'ancrage ; – de la retenue (économie de moyens) au profit de l'intensité d'état ; – des variations rythmiques ; – de l'expressivité du corps et de la précision du dessin corporel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de leur corps et de leur dessin corporel. • Élargir leur registre expressif par le travail technique, le travail d'exploration et le travail d'improvisation et de création. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des habiletés physiques et élargir le vocabulaire gestuel. • Comprendre le dialogue d'une scène de combat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre la danse accessible. • Faire de la danse une expérience communautaire . • Permettre aux étudiants de se développer en tant que : <ul style="list-style-type: none"> - danseur-interprète ; - danseur-improvisateur ; - danseur-créateur.
	Objets en lien avec le jeu théâtral et le métier d'acteur	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer le travail vocal (et corporel) au travail d'interprétation. • Élargir leurs registres vocal et d'interprétation. • Développer l'unicité de chaque apprenant-acteur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter des personnages tragiques et comiques avec authenticité. • Développer une théâtralisation du corps scénique propre à la tragédie et la comédie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer leur capacité à créer et à interpréter des personnages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer sa capacité à interpréter, à donner l'illusion. • Mettre en application ces apprentissages dans le travail d'interprétation théâtral. • Constater qu'un travail assidu et rigoureux permet une plus grande progression. • Comprendre que leur progression individuelle influence celle du groupe entier. • Développer sa confiance en soi et en son travail. • Se révéler à soi-même. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la conscience croisée. • Accepter la vulnérabilité de son corps. • Développer une confiance en son corps, un corps unique, authentique et intéressant.

D'entrée de jeu, le travail du corps dans chacun des contextes de cours se voulait une ouverture à l'apprentissage. Tant que les étudiants n'avaient pas développé une bonne connaissance et compréhension de leur corps, ils ne pouvaient pas s'en servir à leur plein potentiel. Dans les différents cours, l'apprenant-acteur était au centre de ses apprentissages. Tout en apprenant au contact, sous le regard et au sujet des autres, il devait faire un « travail sur [lui]-même » (Magnat, 2001, p. 232) et « pour lui-même » (Féral, 2003, p. 22). Ce travail était orienté vers certains objets spécifiques aux différents contextes de cours et d'autres objets en lien avec le jeu théâtral et le métier d'acteur.

Dans les cinq cours étudiés, la formation liée au travail du corps touchait aux dimensions physique et psychologique. En faisant face à leurs limites personnelles et en les surpassant, les étudiants élargissaient leurs registres vocal, d'interprétation et de mouvements. Ils développaient des savoirs (connaissances) et des savoir-faire (habiletés particulières), mais aussi des savoir-être (Abadie, 2003 ; Féral, 2003).

Il s'agit d'un travail éminemment technique, mais qui pourtant implique l'acteur en tant qu'*être humain total* (Rudolf Steiner) : corps, esprit et âme, extérieur et intérieur, expression et sentiment. Il s'agit donc d'un travail technique, c'est vrai, mais qui, d'un côté, implique des présupposés éthiques importants – patience, don de soi, discipline. (De Marinis, 2001, p. 199-200)

À cet effet, il est intéressant de souligner que c'est dans le cadre de deux cours ciblant essentiellement le mouvement, soit *Préparation aux combats scéniques* et *Danse pour acteurs*, que les étudiants considéraient avoir fait le plus d'apprentissages qui n'étaient pas directement liés au mouvement (groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de deuxième année). Bien qu'ils y aient fait de nombreux apprentissages en lien avec le combat scénique et la danse, les étudiants ont particulièrement été marqués par le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) au sein de ces cours. En réalisant être capables d'atteindre des buts qui leur semblaient au départ inaccessibles, ils ont développé une confiance en leur capacité de faire face à leurs limites physiques et psychologiques ainsi que d'affronter leurs peurs.

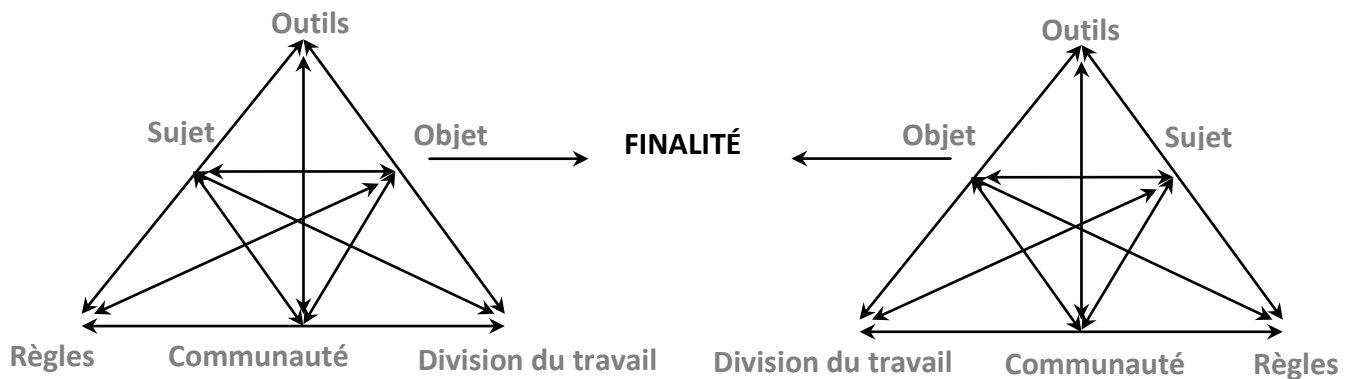
Enfin, toute formation professionnelle conduisant à préparer les étudiants au marché du travail, la formation de l'acteur permet aux étudiants de se définir en tant qu'acteur et d'apprendre sur le contexte théâtral professionnel. Leurs professeurs provenant du milieu artistique professionnel, les étudiants travaillaient auprès d'artistes du milieu tout en profitant de ce « filet de sécurité » (Villeneuve, 2014, p. 63) qu'assurait le contexte pédagogique. Outre le fait de donner lieu à une différenciation pédagogique, les coachings pédagogiques offerts par ces professeurs faisaient aussi vivre aux étudiants des expériences de formation similaires aux expériences de travail qu'ils allaient être appelés à vivre dans le contexte théâtral professionnel. Par ailleurs, bien qu'ils ciblaient tantôt le travail de voix, tantôt celui d'interprétation ou de mouvement, tous les cours étaient voués au service du jeu théâtral. Le cours *Atelier de jeu II* ciblait directement le travail d'interprétation, le cours de *Voix et interprétation I* fusionnait le travail vocal au travail d'interprétation, le cours *Mime* fournissait différents outils liés à la construction physique d'un personnage, le cours *Préparation aux combats scéniques* offrait des liens constants entre un combat scénique et l'interprétation d'une scène alors que le cours *Danse pour acteurs* amenait les étudiants à mettre en scène et à interpréter une écriture du corps. Au fil de la session, la communauté professorale s'attendait à ce que les étudiants réinvestissent leurs différents apprentissages liés au jeu théâtral dans les différentes situations dramatiques qu'ils étaient appelés à jouer. En ce sens, « la possibilité d'emprunter des voies différentes permet de s'exercer à des approches variées du rôle, et par la suite, de trouver la meilleure façon personnelle de se préparer à telle ou telle œuvre dramatique » (Dusigne, 2003, p. 197).

9.2 L'autorégulation du travail du corps par les étudiants en tant que Finalité commune aux différents systèmes d'activité étudiés

En portant un regard d'ensemble sur les différents systèmes d'activité étudiés en fonction des composantes Sujet, Communauté, Outils, Règles, Division du travail et Objet, j'en suis venue à me poser la question suivante : « *Quelle serait une Finalité commune au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ?* »

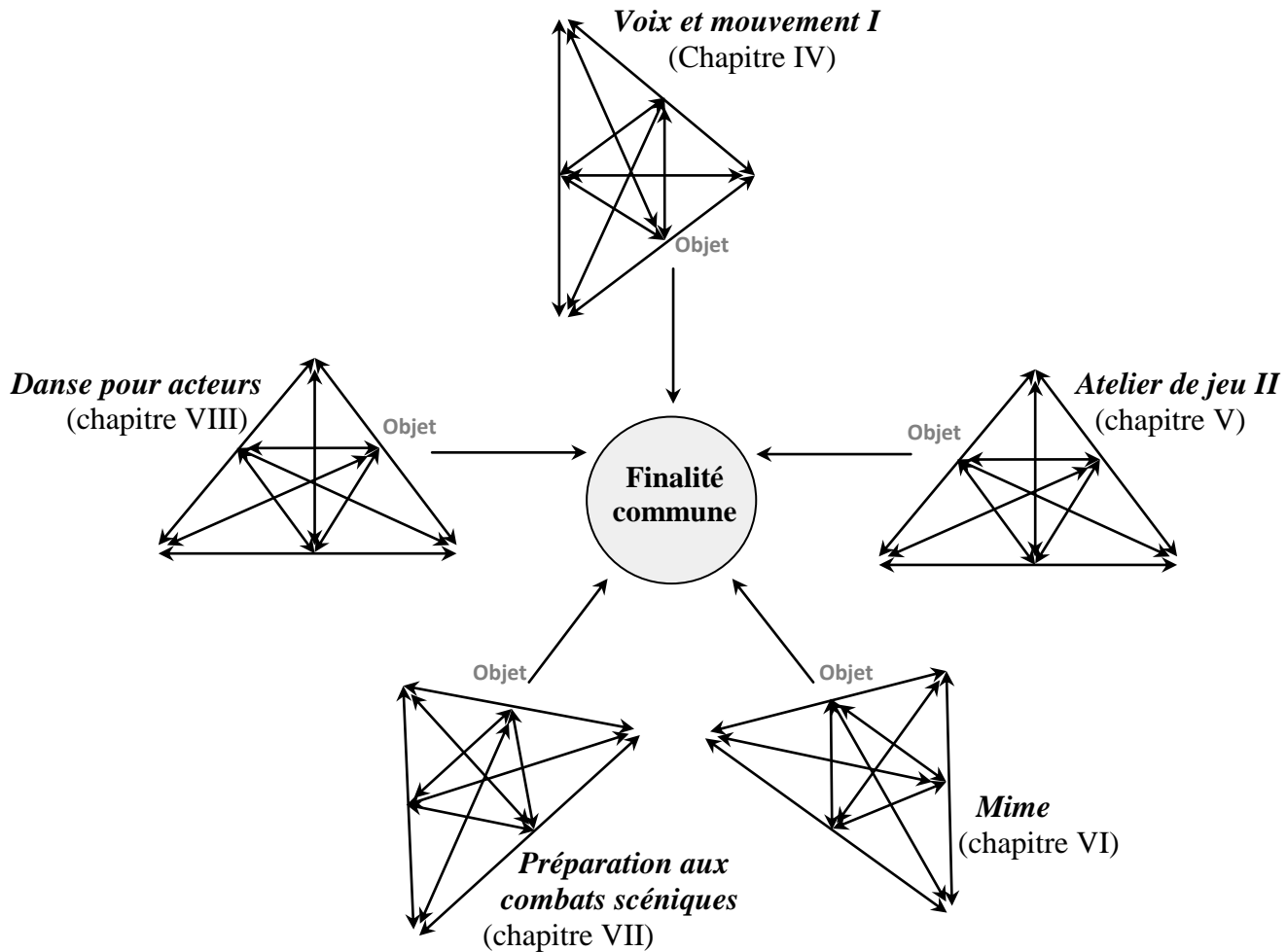
Rappelons que, selon la théorie de l'activité, la composante Objet (les objectifs vers lesquels est dirigé l'ensemble d'un système d'activité) s'oriente vers une Finalité, c'est-à-dire un résultat « larger or at a higher level than goals » (Engeström, 2007, p. 257). En ce sens, deux systèmes d'activité peuvent chacun avoir un Objet respectif tout en convergeant vers une Finalité commune. Engeström (2008, p. 89) propose d'ailleurs une figure présentant deux systèmes d'activité interconnectés en fonction de leur Finalité commune que reprend de manière non détaillée la figure XXVII.

Figure XXVII : Reprise de la version non détaillée de la figure d'Engeström (2008, p. 89) présentant deux systèmes d'activité interconnectés



Dans le cadre de cette recherche, je propose maintenant de mettre en relation les différents systèmes d'activité étudiés en fonction de la composante Finalité et, ce faisant, de dégager une vision commune vers laquelle convergent les différents Objets relatifs au travail du corps. Je m'appuie ainsi sur une nouvelle structure mettant la composante Finalité à la croisée des cinq systèmes d'activité étudiés.

Figure XXVIII : La mise en relation des différents systèmes d'activité étudiés au regard d'une Finalité commune vers laquelle convergent les différents Objets relatifs au travail du corps



D'emblée, il faut reconnaître qu'à « l'issue de sa période de formation, l'étudiant en art dramatique n'aura pas terminé le processus qui fera de lui un acteur. Il mettra toute sa vie à y parvenir » (Chouinard, 2001, p. 110). La formation de l'acteur se veut le début d'une formation continue qu'il poursuivra tout au long de sa carrière théâtrale. En ce sens, la formation de l'acteur est

avant tout une mise en mouvement de l'[étudiant], puisqu'un jour il quittera l'école et se mouvra seul. Une mise en mouvement vers cette partie inconnue de lui-même et de l'autre qu'il aura à jouer, une mise en habitude du voyage, de la rencontre, de la découverte, de la curiosité. (Nadeau, 2003, p. 66)

Dans cette mise en mouvement vers cette pratique autonome, l'étudiant doit apprendre à devenir « son propre maître » (Dusigne, 2003, p. 193), à cerner ses besoins et à y répondre efficacement. Si « une école de théâtre, c'est une école où l'on apprend à travailler » (Braunschweig, 2003, p. 317), la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur permet à l'étudiant d'apprendre à s'autoréguler en fonction de ce type de travail.

À la lumière de l'ensemble des résultats, il est aussi apparu que cette autorégulation fait référence à un travail du corps charnel, du corps performant, du corps personnifiant et du corps en relation avec d'autres. Dans cette deuxième partie de chapitre, je m'appuie notamment sur le concept du corps multiple (Graver, 1997, 2005 ; Hurley, 2008, 2016). Ce concept a initialement été abordé par Graver (1997, 2005) qui a détaillé « seven ontologically distinct bodies » (Graver, 1997, p. 221) propre à l'acteur. Ce concept a également été repris par Hurley (2008, 2016) spécifiquement pour le domaine du cirque. S'intéressant « à ces corps qui peuplent les spectacles du Cirque du Soleil dans leur nature physique brute et leur unicité » (Hurley, 2008, p. 135), Hurley (2008, 2016) s'est appuyée sur trois types de travail du corps, à savoir celui du corps charnel, du corps performant et du corps personnifiant sur lesquels je m'appuie à mon tour. L'analyse des données de la présente recherche permet également d'ajouter à cette typologie le travail du corps en relation avec d'autres.

9.2.1 Le travail du corps charnel

Le travail du corps charnel réfère à celui de « l'enveloppe corporelle identitaire, non sémiotique, de la peau, des cheveux, de la chair, du sang, du gras et des muscles » (Hurley, 2008, p. 149). Dans le cadre de leurs différents cours, les étudiants devaient prendre conscience de leur identité corporelle, de leurs sensations physiques et accepter leur corps « en tant que tel » (*Ibidem*, p. 150). Ils aiguisaient leur conscience corporelle par le biais de l'échauffement et de différents exercices touchant notamment la visualisation. Ils apprenaient la fonction de leurs différents muscles et organes pour ensuite mieux s'en servir dans

différents exercices techniques. Tous les corps étant différents, les étudiants étaient considérés comme étant les experts de leurs propres corps. En ce sens, les coachings pédagogiques permettaient notamment aux professeurs de tenir compte de l'hétérogénéité des corps, de leurs caractéristiques et de leurs besoins respectifs.

Dans la formation de l'acteur, les étudiants apprenaient à laisser « the individuality of their fleshy presence to radiate its own glow » (Graver, 1997, p. 230). Plusieurs expériences de formation les amenaient à prendre aisance et plaisir à être physiquement sur scène, avant même de travailler à interpréter un personnage. Mélanie Demers, dans le cadre du cours *Danse pour acteurs*, leur faisait aussi réaliser que peu importe les caractéristiques et les habiletés physiques de chacun, tous les corps pouvaient danser. En travaillant à assumer leur identité corporelle sous le regard de leurs pairs et du public, les étudiants confrontaient leurs barrières psychologiques. Ils travaillaient alors à surmonter ces obstacles et à valoriser ce qui faisait l'unicité de leur corps, à la fois singulier, sensible et authentique. Parce que tout corps évolue et se transforme au fil du temps, la connaissance et la compréhension de son propre corps sont aussi appelées à évoluer. La formation liée au travail du corps consistait donc, entre autres, à permettre l'autorégulation du travail du corps charnel par l'apprenant-acteur qui devra, tout au long de sa carrière, afficher sa singularité ainsi qu'assumer son identité et sa présence corporelle.

9.2.2 Le travail du corps performant

Le travail du corps performant réfère à celui de « la maîtrise technique » (Hurley, 2008, p. 143) du corps en tant qu'instrument. Durant leur formation de l'acteur, les étudiants développaient leurs compétences techniques liées à la diction, à la pose de voix et à la projection dans le cours de *Voix et interprétation I*. Ils se familiarisaient avec les techniques corporelles japonaises dans le cours *Atelier de jeu II* et celles en mime decrousien dans le cours *Mime*. Ils apprenaient aussi différentes techniques spécifiques au combat scénique dans le cours *Préparation aux combats scéniques* et divers mouvements techniques en danse même si le cours *Danse pour acteurs* n'avait pas pour principale visée celle de promouvoir une technique particulière. Afin de préparer le corps, à la fois « matière et instrument » (Copeau,

1995, p. 19), à faire ces différents types de travail technique visant une maîtrise corporelle, chaque cours proposait un échauffement singulier en début de séance.

L'importance liée à la différenciation pédagogique au sein des différents cours était notamment liée au travail du corps performant. Par exemple, en procédant par coachings pédagogiques, les professeurs offraient des rétroactions et des conseils individualisés aidant les étudiants à maximiser le potentiel de leur instrument qu'est leur corps. Chaque corps étant unique, cette différenciation pédagogique orientait leur travail technique en fonction de leurs particularités physiques, de leurs forces et leurs limites corporelles. Trois des cinq professeurs profitaient d'ailleurs de la collaboration d'un assistant d'enseignement qui aidait entre autres à offrir aux étudiants des rétroactions individualisées et un accompagnement supplémentaire lorsque nécessaire. Le développement des habiletés techniques et de la maîtrise corporelle des étudiants nécessitait un grand investissement physique, mais aussi psychologique. Ces derniers devaient faire preuve de discipline, de rigueur au travail, de concentration ainsi que prévoir de nombreuses heures de répétition hors cours afin de progresser efficacement. Ils devaient aussi être persévérants lorsqu'ils rencontraient des difficultés techniques et prendre l'initiative de demander une aide particulière à leurs professeurs, au besoin, afin de les surmonter.

Amenant les étudiants à se surpasser physiquement, ce travail du corps performant pouvait aussi être vu comme étant une prédisposition à l'apprentissage. Non seulement ce type de travail élargissait les possibilités corporelles des étudiants, mais il leur offrait également un répertoire d'outils tels que les échauffements et les entraînements spécifiques à chaque contexte de cours, certains exercices de visualisation, voire l'utilisation de musiques qui les aidaient à se concentrer sur l'exécution de mouvements précis. Après s'être familiarisés avec les outils proposés dans chaque contexte de cours, les étudiants devenaient les mieux placés pour choisir ceux qui leur convenaient davantage en fonction de leur corps et de leurs besoins respectifs. Ce faisant, la formation de l'acteur amenait ainsi chaque étudiant à s'autoréguler au regard du travail du corps performant.

9.2.3 Le travail du corps personnifiant

Le travail du corps personnifiant réfère à celui des « gestes et expressions de l'acteur qui rendent la vie et l'expérience d'un personnage de fiction à l'intérieur d'un monde fictif » (Graver, 2005, p. 159 : traduit et cité dans Hurley, 2008, p. 138). Bien que les différents contextes de cours amenaient les étudiants à développer diverses habiletés physiques, ces derniers se voulaient avant tout voués au service du jeu théâtral. En ce sens, le travail du corps charnel et celui du corps performant sont liés au travail du corps personnifiant : « La technique ne s'apprend pas pour elle-même, mais pour faire de l'acteur un meilleur instrument » (Chouinard, 2001, p. 102), capable de « *produire un personnage* » (Rocheleau, 2001, p. 295) et de « répondre et correspondre aux besoins des différents secteurs de productions artistiques » (*Ibidem*). Si les cours *Atelier de jeu II* et *Voix et interprétation I* amenaient les étudiants à travailler l'interprétation de différentes scènes théâtrales, les trois cours de mouvement outillaient aussi les étudiants quant au travail lié à la construction physique de personnages et à leur interprétation. Ces outils pouvaient par exemple référer à des exercices de visualisation conduisant à s'inspirer d'images percutantes, d'animaux ou de matières, de même qu'à l'utilisation de musiques ou d'environnements sonores nourrissant certains états émotifs. Bien que le cours *Préparation aux combats scéniques* n'ait exceptionnellement pas donné lieu à la création d'une scène de combat durant l'année scolaire où s'est déroulée la recherche, celui-ci faisait constamment des liens entre l'interprétation d'une scène de combat et celle d'une scène théâtrale. Pour leur part, les cours *Mime* et *Danse pour acteurs* amenaient les étudiants à se développer en tant qu'interprètes, improvisateurs et créateurs. À l'instar des cours *Atelier de jeu II* et *Voix et interprétation I*, ils conduisaient « l'acteur à découvrir son potentiel créateur » (Michaels, 2003, p. 127), à élargir ses possibilités de création, ainsi qu'à « mener celui-ci vers une pleine autonomie » (Féral, 2003, p. 22). La formation liée au travail du corps offrait donc un éventail d'outils nourrissant le travail de création et d'interprétation dans lequel les étudiants apprenaient à puiser ceux qui leur étaient les plus efficaces. Ce type de travail étant à recommencer en fonction de chaque nouveau projet artistique, la formation liée au travail du corps dans ces différents cours amenait les étudiants à s'autoréguler au regard du travail du corps personnifiant.

9.2.4 Le travail du corps en relation avec d'autres

Si le travail du corps charnel, performant et personnifiant amenait l'apprenant-acteur à travailler « sur [lui]-même » (Magnat, 2001, p. 232) et « pour lui-même » (Féral, 2003, p. 22), la formation liée au travail du corps se faisait constamment en relation avec d'autres. « Tout parcours dans une école est donc ce double voyage vers soi et vers l'autre » (Nadeau, 2003, p. 66). Les étudiants apprenaient sous le regard des autres, au contact des autres et sur les autres. Ils devaient commenter le travail de leurs pairs ainsi que faire preuve d'humilité afin d'accueillir les commentaires qu'ils recevaient à leur tour (Kuhlke, 2003). Si le travail du corps pouvait placer l'étudiant dans un état de vulnérabilité physique et émotionnelle, le fait d'être constamment en relation avec d'autres pouvait d'autant plus intensifier ce sentiment de vulnérabilité. Les étudiants se sentaient parfois mis à nu devant leurs pairs, d'où l'importance de l'établissement d'un profond respect et d'un sentiment de confiance dans ce contexte de formation.

Le travail du corps en relation avec d'autres faisait aussi en sorte que les étudiants prenaient conscience de leurs partenaires de jeu et se connectaient avec ces derniers. Dans chaque contexte de cours, les échauffements et les entraînements en début de cours se faisaient avec tout le groupe. Outre le fait de permettre une préparation physique pour le travail à venir lié au corps performant, ces échauffements étaient aussi l'occasion de développer une conscience de soi et de l'autre, de se connecter les uns aux autres, de connecter les respirations et les énergies ensemble. Pour préparer l'étudiant au contexte professionnel, la formation liée au travail du corps l'amenait à prendre conscience de son corps dans l'espace, mais aussi des autres corps et de sa relation aux autres. Durant la formation, multiples étaient les occasions pour les étudiants de s'investir au service d'un projet commun, de participer à quelque chose de plus grand que soi

Où, mieux qu'à l'école d'art dramatique, l'acteur pourrait-il faire l'apprentissage du don de soi ? Une école est un lieu relativement fermé où l'on vit en famille. Comme parfois la vie professionnelle, la vie scolaire oblige chacun à passer une longue période avec le même groupe de camarades. On peut y développer des tics, des habitudes, des affinités et des aversions. Il faut apprendre à les surmonter, les dépasser, pour s'engager dans une véritable entreprise artistique

collective visant à bâtir un objet d'art doté d'une unité incontestable (Chouinard, 2001, p. 105).

Sur scène, un acteur joue avec l'autre et pour l'autre. Tout au long de sa carrière, il poursuit le travail de son corps en relation avec d'autres : celle avec les professionnels qui le dirigent, celle avec ses partenaires de jeu avec lesquels il interagit, celle avec le public à qui il s'adresse. En ce sens, la formation liée au travail du corps consistait également à amener l'apprenant-acteur à s'autoréguler quant au travail de son corps en relation avec d'autres.

Selon les témoignages recueillis et les observations réalisées dans l'étude de cinq cas correspondant à un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement, ma recherche doctorale m'a permis, dans un premier temps, de présenter et de discuter les résultats ; de répondre à ma question générale « *En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel?* » ainsi qu'aux deux questions spécifiques qui lui sont sous-jacentes. L'ensemble de la démarche inductive d'analyse m'a amenée, dans un deuxième temps, à mettre en relation ces différents cas et à m'interroger au sujet d'une Finalité commune. C'est ainsi que j'en suis arrivée à comprendre que cette formation incitait les étudiants à s'autoréguler vis-à-vis du travail du corps, un corps à la fois charnel, performant, personnifiant et en relation avec d'autres. Cette capacité d'autorégulation liée à ces différents types de travail du corps leur permettait en tant que Finalité commune de

se forger un instrument d'apprentissage pluridisciplinaire pour qu'ils acquièrent, au fil du temps et en fonction de leurs besoins, les connaissances qui leur manquent, et pour qu'ils deviennent des *créateurs* et des *artistes* responsables dans un monde qui se complexifie sans cesse (Rocheleau, 2001, p. 281).

9.3 Résumé du chapitre

Si j'ai d'abord approfondi l'étude de la formation liée au travail du corps dans cinq contextes de cours différents, ce sixième et dernier chapitre de résultats a porté un regard d'ensemble sur les différents cas étudiés. Dans un premier temps, j'ai mis en relation les différents systèmes d'activité qu'ils représentent en fonction de leurs composantes respectives que sont le Sujet, la Communauté, les Outils, les Règles, la Division du travail et l'Objet. J'ai

ainsi pu établir des liens entre l'ensemble des résultats. Ces mises en relation m'ont amenée à me poser une autre question de recherche, à savoir : *Quelle serait une Finalité commune au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ?* La deuxième partie de ce chapitre a donc répondu à cette nouvelle question en expliquant que la formation offerte par des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement faisait en sorte qu'ils incitaient les étudiants à s'autoréguler vis-à-vis du travail du corps. À cet effet, la façon dont ils concevaient l'enseignement pourrait éventuellement aussi servir de point de référence à d'autres domaines.

CHAPITRE X
CONCLUSION

Inhérente à la formation de l'acteur, la formation liée au travail du corps est un domaine encore très peu étudié. Les expériences de formation auxquelles elle donne lieu peuvent être plaisantes et stimulantes pour les apprenants-acteurs comme elles peuvent les déstabiliser en les confrontant à leurs limites physiques et psychologiques. Cette recherche doctorale a permis de mieux comprendre en quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de cinq cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel, ainsi que de dégager une Finalité commune à ce type de travail dans ces différents contextes.

D'entrée de jeu, l'introduction de la thèse a brièvement présenté le mariage de mes formations en arts de la scène et en éducation. Ayant pratiqué la gymnastique, la contorsion, la danse, ainsi que différentes activités sportives avant de faire la formation de l'acteur offerte à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal et de poursuivre mes études en éducation à l'Université d'Ottawa, mon histoire personnelle explique mon intérêt de recherche pour la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur.

Dans le premier chapitre portant sur la problématique de recherche, j'ai d'abord brossé le portrait de la formation professionnelle en interprétation théâtrale au Québec. J'ai donc énoncé les différents cheminements de formation de l'acteur, expliqué la nature de ce type de formation et insisté sur la singularité de chaque programme de formation de l'acteur. J'ai ensuite abordé le travail du corps inscrit dans ce type de formation tout en soulignant la singularité des expériences de formation, celle du temps d'enseignement, ainsi que celle du contexte institutionnel et du programme de formation qu'il est important de considérer. Par la suite, j'ai situé l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal où s'est tenue l'étude. J'ai présenté son programme de formation de l'acteur, l'évolution de celui-ci jusqu'à sa structure actuelle, les différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement de ce programme, ainsi que le choix des cinq cours étudiés. Enfin, j'ai spécifié la question générale de recherche « *En quoi consiste la formation liée au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de*

formation de l'acteur professionnel ? », ainsi que les deux questions spécifiques qui lui sont sous-jacentes. Finalement, j'ai souligné la pertinence de la recherche.

Le deuxième chapitre a porté sur le cadre théorique de cette recherche. J'y ai d'abord présenté le concept d'expérience, ses principes de continuité et d'interactions, ainsi que les dimensions qui le caractérisent. La connaissance liée au travail du corps se voulant expérientielle, le concept d'expérience est au cœur de ce type de formation. En deuxième partie de ce chapitre, j'ai traité de la théorie de l'activité sur laquelle s'appuie ma recherche. J'ai défini les différentes composantes d'un système d'activité, ainsi que les sous-systèmes d'activité qui ont donné lieu à différents angles d'étude de la formation liée au travail du corps. Enfin, j'ai décrit les différents principes de cette théorie avant d'insister sur la pertinence de son utilisation, de même que de celle du concept d'expérience au sein de cette recherche.

Le troisième chapitre a traité du cadre méthodologique de la recherche. J'y ai dressé les grandes lignes du paradigme interprétatif dans lequel s'inscrit l'étude, ainsi que les fondements philosophiques sur lesquels je m'appuie. En tant que chercheuse, je reconnais que la réalité est sujette à différentes interprétations, que la connaissance est contextualisée et que mon étude propose une coconstruction des connaissances à laquelle participent les différentes personnes ayant pris part à la collecte de données. Prenant la forme d'une étude de cas multiples, cette recherche s'est penchée sur cinq contextes de cours, à savoir un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur. Les participants-cibles étaient les cinq professeurs ayant offert les cinq cours étudiés. J'ai aussi considéré, de manière complémentaire, les perspectives de vingt-trois autres personnes aux différents statuts (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs et étudiants), ce qui a notamment permis une triangulation des sources de données. Échelonnée sur l'ensemble de l'année scolaire 2013-2014, la collecte de données avait pour stratégies l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur de l'École supérieure de théâtre, des professeurs, des assistants d'enseignement, des entraîneurs et des étudiants, l'observation participante en salle de classe, le groupe de discussion auprès des étudiants, la tenue d'un journal de bord et l'usage de matériel écrit divers qui m'était partagé

par le directeur et les professeurs. L'analyse inductive modérée des résultats, s'appuyant sur la théorie de l'activité, a donné lieu à cinq chapitres de résultats, soit un chapitre respectif à chaque contexte de cours étudié. Avant de présenter ceux-ci, j'ai spécifié les différents critères de rigueur dont j'ai tenu compte tout au long de la recherche. J'ai également expliqué les différents moyens utilisés afin de soutenir chaque critère méthodologique, relationnel et éthique concerné.

Les cinq chapitres suivants (chapitres IV, V, VI, VII et VIII) ont approfondi l'étude de la formation liée au travail du corps dans cinq contextes de cours spécifiques, soit les cours *Voix et interprétation I*, *Atelier de jeu II*, *Mime*, *Préparation aux combats scéniques* et *Danse pour acteurs*. Pour chacun de ces chapitres, j'ai d'abord situé le contexte du cours étudié au regard de l'ensemble du programme de formation de l'acteur, puis j'ai présenté le formateur qui en a offert l'enseignement. J'ai ensuite détaillé la formation liée au travail du corps en décrivant différentes expériences de formation auxquelles elle donne lieu. Par la suite, j'ai discuté des résultats en précisant comment ils peuvent être interprétés à la lumière de la théorie de l'activité. Ce faisant, chaque chapitre de résultats a répondu aux deux questions spécifiques de recherche suivantes :

1. Quelles sont les expériences de formation liées au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) étudié selon les professeurs qui les enseignent?
2. Comment est conçue et enseignée la formation liée au travail du corps dans le cadre de cours (de voix, d'interprétation et de mouvement) au regard de la théorie de l'activité ?

Un dernier chapitre de résultats (chapitre IX) a porté sur l'interprétation et la discussion de l'ensemble des résultats. Dans le cadre de celui-ci, j'ai mis en relation les différents systèmes d'activité étudiés en fonction de leurs composantes respectives que sont le Sujet, la Communauté, les Outils, les Règles, la Division du travail et l'Objet. L'ensemble de la démarche inductive d'analyse m'a amenée à m'interroger au sujet d'une Finalité commune et à formuler une autre question de recherche, à savoir : *Quelle serait une Finalité commune au travail du corps dans le cadre de différents cours de voix, d'interprétation et de mouvement d'un même programme de formation de l'acteur professionnel ?* Une dernière

partie de ce chapitre m'a permis de répondre à cette question en expliquant que la formation offerte par des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement faisait en sorte qu'ils incitaient les étudiants à s'autoréguler vis-à-vis du travail du corps, un corps à la fois charnel, performant, personnifiant et en relation avec d'autres.

Au terme de cette thèse, ce dixième et dernier chapitre présente les contributions et les limites de la présente étude. J'y énonce également des perspectives possibles de recherche avant de souligner mes apprentissages en lien avec la tenue de cette étude.

10.1 Contributions de la recherche

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre portant sur la problématique de recherche, cette étude représente une avancée dans le domaine de l'éducation en ce qu'elle porte sur un domaine encore très peu étudié, difficile d'accès pour le chercheur et dont la connaissance se veut expérientielle. Cette recherche permet de mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur, et ce, en tenant compte de différents contextes de cours, à savoir un cours de voix, un cours d'interprétation et trois cours de mouvement. Cette étude s'appuie aussi sur la triangulation de plusieurs perspectives, soit principalement celles de professeurs et, de manière complémentaire, celles d'étudiants à qui elle s'adresse. À cet égard, la théorie de l'activité donne la possibilité d'approfondir tant les Objets visés, les Outils utilisés et la manière dont des professeurs concevaient cette formation. Elle permet de détailler la Division du travail, ainsi que les Règles au sein de leurs contextes d'enseignement. L'utilisation de ce cadre théorique donne ainsi lieu à un regard singulier sur la formation étudiée en permettant d'explicitier les différentes composantes des systèmes d'activité et d'approfondir la compréhension de ces derniers en fonction de leurs sous-systèmes d'activité (Production, Échange, Distribution, Consommation). Cette théorie permet aussi de dégager, à partir des données recueillies, une Finalité commune à plusieurs systèmes d'activité comme celle de l'autorégulation du travail du corps par les étudiants. Par ailleurs, elle amène à garder en mémoire que la formation de l'acteur est une formation professionnelle qui prépare les étudiants au marché du travail. En ce sens, cette recherche met aussi en valeur l'apport de la théorie de l'activité au regard du domaine de la recherche en éducation.

Parce que cette recherche porte sur les expériences de formation de l'acteur liées au travail du corps et sur le sens qui leur est accordé par des professeurs, elle était l'occasion pour ces derniers de faire part de leurs pratiques, d'en parler ouvertement et d'ainsi faire valoir leur voix. En traitant de leurs expériences et de leur manière de concevoir la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur, cette recherche permet de saisir plusieurs enjeux mis en cause dans ce type de formation, de même que d'inciter un dialogue à leur sujet avec d'autres praticiens. En leur demandant de verbaliser leurs expériences et de porter un regard réflexif sur celles-ci, les entrevues auxquelles ils ont participé donnaient lieu à un temps de réflexion pouvant générer différentes « prises de conscience » par rapport à leur contexte d'enseignement (Francine Alepin, entrevue). Le dialogue sur lequel reposaient les entrevues pouvait aussi les amener à approfondir leur réflexion sur certains aspects de la formation qu'ils enseignent. Par exemple, au moment de les questionner sur certaines situations que j'ai observées en salle de classe, un professeur pouvait me dire : « Écoute, ça, c'est quelque chose que tu me fais réaliser. Je trouve ça intéressant. Ce serait quelque chose à regarder » (Pascal Belleau, entrevue). Cette recherche garde d'autant plus une trace écrite de l'apport de ces différents professeurs d'expérience au sein de la formation de l'acteur. Au moment de tenir la collecte de données, quatre des cinq professeurs enseignaient dans le cadre de la formation de l'acteur depuis plus de 20 ans. L'une de ces professeurs, Martine Beaulne, a d'ailleurs pris sa retraite de l'enseignement dans ce contexte peu de temps après sa participation à la recherche. Le chapitre portant sur la formation qu'elle a enseignée permet de garder en mémoire une partie de la richesse de son apport à la formation de l'acteur. Il en va de même pour les autres professeurs continuant d'enseigner au sein de la formation.

Dans le chapitre portant sur la problématique de la recherche, j'ai souligné que la formation de l'acteur est un milieu relativement clos pouvant être difficile d'accès pour le chercheur. Parce que je proviens de ce milieu, j'ai bénéficié d'un accès privilégié vis-à-vis de l'étude du travail du corps dans ce contexte. L'amalgame de mes formations en interprétation théâtrale et en éducation m'a également assuré une crédibilité de chercheure. En étant déjà imprégnée de la culture de ce milieu en fonction de mon expérience personnelle, il m'était possible de « mieux la comprendre et de la décrire plus justement, précisément » (Deslauriers,

1991, p. 40). Mon expérience « personnelle, intime et professionnelle » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 168) représente un avantage en ce qu'elle aiguise mon regard de chercheuse dans ce contexte, ainsi que ma capacité à accorder du sens aux données recueillies. Elle a ainsi nourri la collecte et l'analyse des données qui ont conduit à une description contextuelle et systémique à laquelle le lecteur peut se référer afin de créer des liens en fonction de son propre contexte. La recherche fournit également des données riches et détaillées constituant des points de repère pouvant servir à d'autres études et sur lesquelles il sera possible de s'appuyer afin d'optimiser ce type de formation. L'analyse des différentes expériences de formation étudiées dans ces cinq contextes de cours peut notamment servir d'exemple en ce qui concerne l'utilisation de stratégies d'enseignement liées au travail du corps favorisant l'autorégulation des étudiants.

En invitant des étudiants à participer à la collecte de données afin de prendre en compte, de manière complémentaire, leurs perspectives, cette recherche a aussi donné lieu à des répercussions bénéfiques pour ceux-ci. Durant le déroulement de la recherche, et plus particulièrement des groupes de discussion auxquels ils ont pris part, les étudiants ont été amenés à réfléchir à leurs expériences de formation, à les partager, à leur accorder du sens, ainsi qu'à contribuer à la coconstruction d'un savoir signifiant (Savoie-Zajc, 2009).

Ça m'a permis de réfléchir à des choses auxquelles je n'aurais pas forcément réfléchi et de prendre conscience, aussi, de l'importance du travail du corps. Puis je trouve que tu m'as permis [...] de clarifier ma vision des choses et de la partager, aussi. Je trouve ça important en fait. On devrait faire ça quasiment tout le temps dans tous les cours. Partager entre nous tout ce qu'on a vécu. Je trouve ça important parce que ça nous permet de comprendre beaucoup de choses par rapport aux autres et par rapport à soi-même. C'est hyper enrichissant pour moi d'entendre les autres. Je trouve que c'est une des choses les plus enrichissantes à faire : d'écouter les gens qui parlent de ce qu'on a vécu ensemble, mais chacun à sa manière. J'ai trouvé ça vraiment le *fun* de pouvoir apprendre. Oui, apprendre... J'apprends sur moi-même et j'apprends sur eux (étudiante, groupe de discussion d'hiver 2014, cohorte de première année).

Bien que les étudiants n'étaient pas les participants-cibles de la recherche, celle-ci a permis de « favoriser des apprentissages chez les participants et d'induire une prise de conscience » (Gohier, 2004, p. 7). Les groupes de discussion auxquels ils ont pris part leur ont permis d'apprendre davantage sur le sujet étudié, sur leurs propres expériences et celles des

autres, ainsi que de comparer leurs points de vue à ceux de leurs collègues. Cette possibilité de réflexion et de métaréflexion réfère respectivement aux critères d'authenticité ontologique et éducative (Gohier, 2004). Ces groupes de discussion étaient aussi l'occasion de faire un bilan sur leurs propres expériences d'apprentissage, ce que plusieurs ont souligné comme étant pertinent à faire durant leurs différents cours du programme de formation de l'acteur.

- Je te remercie aussi pour l'opportunité parce que ça donne l'occasion de faire une rétrospective et une introspection.
- Oui. Ça nous pousse à faire une rétrospective sérieuse sur ce qu'on a vécu et à la partager. J'ai trouvé ça intéressant aussi, l'exercice d'aujourd'hui, de voir ce que chacun a retiré de ses expériences. On ne retire pas tous la même chose de ce qu'on a vécu. Je trouve ça intéressant d'en parler ici. On n'a pas toujours l'occasion de le faire.
- C'est comme un bilan qu'on n'a pas fait.
- Qu'on n'a jamais fait...
- Et qu'on aurait dû faire.
(Quatre étudiants, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année)

Enfin, les étudiants partageaient parfois des expériences où ils se sont sentis déstabilisés et vulnérables. Si un tel partage peut sembler délicat, les étudiants ont souligné que celui-ci leur était bénéfique en ce qu'il brisait le sentiment de solitude qu'ils ressentaient jusqu'alors.

- Je croyais que ce que je vivais, j'étais le seul à le vivre. Je savais que ce n'était pas vrai, mais comme je n'entendais jamais personne en parler, moi, ça me faisait paniquer. [...] De l'entendre de la bouche des autres, ça fait du bien (étudiant, groupe de discussion d'automne 2013, cohorte de deuxième année).
[...]
- Moi aussi, je me sentais toute seule. Et juste de savoir que je n'étais pas toute seule... D'être capable de l'exprimer de cette façon-là [...] et de savoir qu'il y a une autre personne qui le vit de cette manière-là... (étudiante, *Ibidem*)

La tenue de cette recherche a donc eu des bénéfices pour les professeurs en leur permettant de partager leurs expériences de formation du travail de l'acteur et d'en garder des traces. Cette étude a aussi contribué à susciter une réflexion chez des étudiants au sujet de leurs apprentissages. De plus, il reste à diffuser les résultats de la présente étude et à voir

quelles discussions en découleront au sein même du contexte où a eu lieu la collecte de données et dans d'autres établissements et contextes.

10.2 Limites de la recherche

S'il est important de mettre de l'avant les contributions et les répercussions de la recherche, il importe également de cerner ses limites. Dès le premier chapitre portant sur la problématique de la recherche, j'ai insisté sur la singularité de l'expérience vécue des participants, celle du temps d'enseignement, ainsi que celle du contexte institutionnel et de la formation de l'acteur offerte à l'École supérieure de théâtre. Même si les expériences de formation étudiées et les manières de concevoir la formation liée au travail du corps dans le travail vocal, d'interprétation ou de mouvement peuvent refléter en partie celles d'autres professeurs du même contexte, voire d'autres contextes de formation théâtrale, cette recherche ne prétend pas à la généralisation de ses résultats. Si certains professeurs enseignent également dans d'autres contextes que celui de la formation de l'acteur de l'École supérieure de théâtre, la singularité des différents contextes institutionnels, de l'aménagement des cours dans la grille-horaire et des étudiants auxquels ils s'adressent divergent du contexte de leur cours respectif qui a été étudié dans le cadre de cette recherche. Qui plus est, la formation offerte par un même professeur peut évoluer au fil du temps. En ce sens, cette étude ne prétend pas être représentative d'autres années scolaires que celle où s'est tenue la collecte de données, soit celle de 2013-2014. Toujours est-il que la description riche et détaillée à laquelle a conduit cette recherche permet une transférabilité des résultats à d'autres contextes. Le lecteur peut ainsi créer des liens qu'il jugera pertinents, et ce, en fonction de son propre contexte.

Il est aussi à noter que je n'ai pas traité toutes les données recueillies au regard de tous les contextes de cours étudiés dans le cadre de ma thèse. En fonction des exigences institutionnelles liées à la rédaction de cette thèse, le fait d'aborder en profondeur les quatorze contextes de cours considérés lors de la collecte de données n'était pas envisageable. Compte tenu de la quantité de données recueillies en lien avec chaque contexte de cours, il ne m'aurait pas été possible de traiter chacun de ceux-ci en profondeur. Je n'aurais pu prendre en compte

les différentes sources de données que sont les perspectives des professeurs ayant enseigné les cours, des assistants d'enseignement les ayant accompagnés et des étudiants à qui s'adressait le cours, tout en respectant les normes du contexte institutionnel. En fonction des objectifs de l'étude, j'ai ciblé l'essentiel en lien avec mes questions de recherche. J'ai justifié les choix effectués dans le troisième chapitre portant sur la méthodologie de recherche. Au moment de présenter les critères de rigueur sur lesquels s'appuie la recherche, j'ai également insisté sur le critère d'équilibre qui assure le respect des différentes voix des participants. J'ai rappelé que cette recherche vise principalement à faire valoir la voix des professeurs ayant offert les cinq cours dont j'ai approfondi l'étude et qui permet de répondre à ma question de recherche. J'ai aussi souligné la manière dont j'ai orchestré la voix des autres participants aux différents statuts (directeur, autres professeurs, assistants d'enseignement, entraîneurs et étudiants) afin d'approfondir cette compréhension.

Dans un autre ordre d'idées, si mon expérience personnelle en tant qu'apprenante dans ce contexte de formation a contribué à ma crédibilité de chercheuse et a nourri la collecte et l'analyse des données, celle-ci peut être liée à un biais possible associé au manque de recul par rapport aux situations étudiées. En plus d'annoncer, dès l'introduction de la thèse, mon expérience en lien avec ce domaine, j'ai veillé à en prendre conscience et à la rapporter dans mon journal de bord durant la collecte de données et l'analyse afin de minimiser le manque de recul possible par rapport à celle-ci.

J'avais aussi souligné, dans le chapitre portant sur la problématique, que la présence d'un chercheur aux fins d'observation participante dans ce contexte peut gêner le professeur et les étudiants, ainsi que déranger le déroulement normal de la classe. C'est entre autres pourquoi j'ai tenu plusieurs séances d'observation, soit de quatre à dix, dans les cours où j'ai été accueillie en tant qu'observatrice. Dans le même sens, une limite possible est liée au fait que les participants étaient conscients que j'allais écrire à partir des données provenant des entrevues et des observations. Afin de contrer l'effet de désirabilité possible, je me suis appuyée sur la triangulation des méthodes ainsi que des sources. En ayant pu faire de l'observation participante dans quatre des cinq cours étudiés, je ne me tenais pas qu'au discours lié aux entrevues, de même qu'à une seule perspective. Il est aussi à noter que j'ai eu

pour professeurs quatre des cinq participants dont j'ai étudié les cours respectifs. Ceux-ci étaient donc aussi conscients que j'avais une connaissance expérimentielle du type de formation enseigné.

Une autre limite à cerner au regard de cette recherche concerne l'utilisation que j'ai fait de la théorie de l'activité. Reconnue pour son potentiel de transformation durable au sein des systèmes d'activité, cette théorie peut conduire à identifier une ou des problématiques au sein d'un système d'activité et à réfléchir à des pistes de solution par rapport à celles-ci. Elle amène ensuite à expérimenter, implanter, évaluer et consolider un nouveau modèle au sein du système d'activité de manière à pallier la ou les problématiques identifiées. Dans le cadre de cette recherche, je ne me suis pas appuyée sur le potentiel de transformation durable de cette théorie. Cette étude visait à approfondir la compréhension de la formation liée au travail du corps dans différents contextes de cours sans prendre en charge leurs possibles transformations durables. L'utilisation de cette théorie était néanmoins pertinente en ce qu'elle m'a permis une compréhension plus approfondie des expériences de formation en travail corporel dans le cadre de différents contextes de cours en m'amenant à considérer leurs différentes composantes et les interactions entre ces dernières, en plus de tenir compte de la diversité des membres qui y sont engagés.

Enfin, si ma recherche permet de mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur, celle-ci n'a pas traité de l'évaluation liée à ce type de travail. Parce qu'il s'agit d'une formation où l'apprenant est son propre instrument, « à la fois sujet et objet » (Copeau, 1995, p. 19), l'évaluation qui y est liée peut aussi avoir d'importantes répercussions physiques et psychologiques pour les étudiants. Le fait d'étudier la manière dont les étudiants sont évalués au regard de ce type de travail dans la formation de l'acteur professionnel aiderait certes à approfondir la compréhension de ce domaine de formation dans ce contexte. Cette limite donne ainsi lieu à une première perspective de recherche parmi celles abordées dans la section suivante.

10.3 Perspectives de recherche

Parce qu'il existe encore peu d'études sur la formation de l'acteur, et plus précisément sur la formation liée au travail du corps dans ce contexte, nombreuses sont les perspectives de recherche visant à contribuer à l'avancement de ce domaine. D'entrée de jeu, si une limite à la présente recherche concerne l'évaluation des apprentissages dont je n'ai pas traité, celle-ci donne également lieu à une première perspective de recherche. Dans le domaine de la formation en art dramatique, il existe encore peu de documentation et d'outils « permettant d'évaluer avec justesse et rigueur les apprentissages réalisés par les élèves » (Marceau, 2013, p. 88). Il importe donc de mieux comprendre comment les professeurs conçoivent l'évaluation liée au travail du corps et comment ils parviennent à noter les étudiants dans ce contexte. Une recherche en ce sens permettrait non seulement d'approfondir ce domaine de formation, mais aussi d'inciter un dialogue avec d'autres praticiens sur ce sujet. La meilleure compréhension des pratiques évaluatives de professeurs d'expérience, sans prétendre la pertinence de transférer celles-ci dans d'autres contextes de formation, pourrait néanmoins constituer un point de repère sur lequel d'autres praticiens pourraient s'appuyer en fonction de leur contexte respectif.

Afin d'approfondir la compréhension de la formation liée au travail du corps dans la formation de l'acteur, il pourrait être pertinent d'étudier ces mêmes cours de voix, d'interprétation et de mouvement durant une autre année scolaire que celle où s'est déroulée la collecte de données. Le chapitre portant sur la problématique de recherche a expliqué la singularité inhérente à l'expérience vécue au regard du travail du corps, ainsi que celle du temps dévolu à l'enseignement. En fonction de celles-ci, la formation offerte par un même professeur est susceptible d'évoluer au fil du temps. Par exemple, si Huy Phong Doan ne voyait pas la pertinence d'instaurer des règles de conduite strictes au sein de la classe, celui-ci a souligné qu'il en était tout autrement durant ses premières années d'enseignement de cours liés au combat scénique. Par ailleurs, sachant qu'il s'agissait d'une première expérience d'enseignement universitaire pour Mélanie Demers et que celle-ci a continué à offrir le cours *Danse pour acteurs* durant les années scolaires ayant suivi celle où s'est déroulée la collecte

de données, il serait intéressant de constater les modifications apportées en lien avec l'enseignement de ce cours depuis la première année où il a été offert.

Dans le même sens, il serait aussi pertinent d'entreprendre des recherches auprès d'autres professeurs offrant des cours dans cette formation de l'acteur. Si je n'ai pu aborder toutes les données recueillies dans le cadre de cette thèse, j'ai pu considérer que le travail du corps et les expériences de formation qui y sont liées peuvent largement différer d'un contexte de cours à l'autre et d'un professeur à un autre. Par exemple, le travail du corps effectué dans un cours d'interprétation cinématographique se veut très différent de celui inscrit dans un cours d'interprétation scénique. Deux professeurs enseignant le travail vocal peuvent aussi aborder le travail du corps de manière différente. Si j'ai dû limiter ma recherche à l'étude de la formation liée au travail du corps dans cinq contextes de cours afin de respecter les exigences institutionnelles, je trouverais judicieux de poursuivre les recherches afin de considérer d'autres contextes de cours au sein de cette même formation de l'acteur.

De surcroît, considérer la formation liée au travail du corps offerte dans le cadre d'autres formations de l'acteur que celle étudiée contribuerait à une meilleure connaissance de cet objet d'étude. Cette perspective de recherche permettrait de considérer les points de vue d'autres professeurs ainsi que d'autres contextes de formation. Comme je l'ai rapporté dans le chapitre portant sur la problématique de la recherche, si différentes formations de l'acteur peuvent offrir certains cours similaires, pouvant même être enseignés par un même professeur, chaque programme de formation propose un cheminement singulier. Parce que le contexte institutionnel relatif à chaque formation, par ses différents choix et règlements, influence la façon de la concevoir, de l'enseigner et de la vivre, l'étude de ce type de formation au sein d'autres contextes institutionnels enrichirait la compréhension de ce domaine.

Si les perspectives d'étudiants n'ont été considérées que de manière complémentaire à celle des professeurs dans le cadre de cette étude, une autre perspective de recherche serait d'approfondir la compréhension de la formation liée au travail du corps selon leurs points de vue. Par exemple, s'appuyer sur les groupes de discussion pour les amener à réfléchir davantage sur la formation qu'ils reçoivent, sur leurs expériences et le sens qu'ils accordent à

ces dernières pourrait conduire à réfléchir à leurs besoins de formation et à prendre conscience des approches pédagogiques qui leur conviennent davantage. Elle permettrait aussi de comprendre certains obstacles pouvant être rencontrés dans ce type de travail, compréhension qui pourrait aider à les minimiser, à les éliminer ou encore à mieux les appréhender. La meilleure compréhension des enjeux mis en cause dans ce type de formation pour les étudiants à qui elle s'adresse offrirait des données riches et détaillées à partir desquelles il serait ensuite possible de s'appuyer afin d'optimiser la formation offerte.

Enfin, en ce temps de pluralisme artistique où la scène contemporaine tend vers « une interartialité (dialogue des arts), une intermédialité (arts et techniques), une interculturalité ainsi que vers une interdisciplinarité (dialogue des discours et des modes de pensées) » (Lesage, 2012, p. 40), il importe également de mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans d'autres domaines de formation artistique. Je pense notamment au domaine de la danse, ainsi qu'à celui des arts du cirque. Non seulement il serait judicieux de mieux comprendre ce type de travail dans ces différents domaines de formation encore très peu étudiés, mais leur mise en relation serait tout indiquée afin de parvenir à une meilleure compréhension de leur clé de voûte : le travail du corps.

10.4 En terminant...

Il ne me serait pas imaginable de terminer cette thèse sans souligner le travail remarquable des professeurs au sein de ce contexte, de même que celui des étudiants. Ils font face à de nombreux défis, personnels et collectifs, et travaillent à les surmonter pour améliorer constamment la formation enseignée. Pour reprendre le terme de Pascal Belleau, les professeurs sont des plus généreux en termes de temps et d'énergie. Ils partagent leur expertise et offrent une fenêtre privilégiée sur le milieu professionnel duquel ils proviennent. Ils se préoccupent du cheminement scolaire et artistique des étudiants, mais aussi de leur évolution personnelle ; ils les accompagnent de manière collective ainsi qu'individuelle. Ils font de la formation de l'acteur un contexte d'épanouissement artistique, professionnel et personnel. La qualité de leur enseignement se répercute sur le parcours de formation des étudiants, qui consacrent aussi temps et énergie à leur apprentissage. Ces derniers

s'investissent physiquement et émotionnellement en salle de classe, de même que durant de nombreuses heures de pratique hebdomadaires en dehors des séances de cours.

Malgré leurs horaires déjà très chargés, trente personnes ont accepté de m'accorder du temps important. La collaboration des membres de la direction et du corps professoral, des assistants d'enseignement, des entraîneurs et des étudiants a donné lieu à de précieuses rencontres, parfois des retrouvailles. Au-delà d'accorder du temps, ces personnes ont partagé leurs expériences et ont ouvert les portes de leur salle de classe. Elles m'ont accueillie dans leur quotidien, elles m'ont confié des réflexions, des émotions. Elles ont fait de cette collecte de données une richesse de partages permettant de lever le rideau sur une meilleure compréhension de la formation liée au travail du corps dans ce contexte.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abadie, D. (2003). Bases techniques fondamentales. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 163-166). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Alepin, F. (1999). *Réflexion sur l'intégration du mime corporel à la formation de l'acteur* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 26-37.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Arriola, S. (2011). *L'action créatrice de l'acteur dans la pièce C.H.S. : étude sur l'effet de présence actoral dans un dispositif intermédial*. Mémoire de maîtrise. Université Laval. Québec, Canada.
- Baldwin, J. et Mederos Syssoeva, K. (1999). La biomécanique de Meyerhold et l'acteur contemporain : comment former l'acteur complet. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 25, 134-150.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : Freeman and Company.
- Barba, E. (2001). L'essence du théâtre. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 21-60). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série*(2), 98-114. [En ligne]. Page consultée le 16 mars 2011 au http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN_revis/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.

- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 677-710.
- Beaulne, M. (2003). La mise en scène : pratique d'héritage et de transmission, miroir d'une identité. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 131-138). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Beaulne, M. (2004). *Le passeur d'âmes : genèse et métaphysique d'une écriture scénique*. Montréal, Canada : Leméac.
- Beaulne, M. et Drapeau, S. (2012). *Voir de l'intérieur*. Montréal, Canada : Dramaturges Éditeurs.
- Bechhofer, F. et Paterson, L. (2000). *Principles of Research Design in the Social Sciences*. New York, NY : Routledge.
- Benhur Oral, S. (2007). *Teaching as consummatory experience: The aesthetic dimension of experience in the later works of John Dewey and its relevance to teaching and teacher education*. (Thèse de doctorat, Iowa State University, Iowa).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris, France : Nathan.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives, Hors série*(2), 18-37.
- Bogart, A. (2003). Six choses que je sais. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 37-48). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Boucher, M. D. (1996). *Au-delà des mots : étude pratique de diverses techniques vocales et corporelles – traditionnelles, semi-traditionnelles et alternatives – dans le but de développer un langage vocal et gestuel personnel et d'analyser son incidence sur la construction du personnage* (mémoire-crédation non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

- Bracewell, R. J., Sicilia, C., Park, J. et Tung, I. (2007, April). *The problem of wide-scale implementation of effective use of information and communication technologies for instruction: Activity theory perspectives. Presentation 1. Tracking adoption and non-adoption of ICT activities by teachers. Présentation au congrès annuel de American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.* [En ligne] au http://www.researchgate.net/publication/237539729_The_Problem_of_Wide-Scale_Implementation_of_Effective_Use_of_Information_and_Communication_Technologies_for_Instruction_Activity_Theory_Perspectives_Presentation_1_Tracking_adoption_and_non-adoption_of_ICT_activities_by_teachers
- Braunschweig, S. (2003). Apprendre à être metteur en scène. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 316-318). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Brice Heath, S. et Street, B. V. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York, NY : Teachers College Press.
- Bromley, D. B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- Carasso, J.-G. (2003). Jacques Lecoq : vers une école de tous les théâtres. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 179-186). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Chaîné, F. et Marceau, C. (2014). L'enseignement de l'art dramatique au Québec : convergences et divergences des pratiques pédagogiques. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 9-22.
- Chouinard, N. (2001). La formation professionnelle de l'acteur : adaptation à la réalité ou moteur de changement ? Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 99-112). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London, R.-U., New York, NY : Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). Validity and reliability. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison. *Research Methods in Education* (p. 179-216). London, R.-U., New York, NY : Routledge.
- Cohn, D. et Di Liberti, G. (2012). Expérience : Introduction. Dans D. Cohen et G. Di Liberti (dir.), *Esthétique : Connaissance, art, expérience* (p. 281-296). Paris, France : Librairie Philologique J. VRIN.

- Collette, Y. (2003). Actes de la table ronde «L'acteur comme formateur» réunissant Y. Colette, S. Nordey, N. Strancar, L. Tremblay et A. Wilms. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 235-260). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretiens.
- Copeau, J. (1995). *Notes sur le métier de comédien*. Paris, France : Michel Brient éditeur.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.). London, R.-U. : SAGE.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire en contexte de développement professionnel lié aux TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, XXXI(1), 79-110.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 28-43.
- De Marinis, M. (2001). La véritable place d'Étienne Decroux dans le théâtre du XX^e siècle. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 99-112). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... : l'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 2-27.
- Deslauriers, J. P. (1991). La collecte des informations. Dans J. P. Deslauriers (dir.), *Recherche qualitative : guide pratique* (p. 33-58). Montréal, Canada : McGraw-Hill.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 361-389). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. et Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 350-370.

- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). New York, NY : The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY : The Berkley Publishing Group.).
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dusigne, J.-F. (2003). L'entraînement à la croisée des écoles de jeu. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 192-197). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999a). Introduction. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 1-16). Sydney, Australie : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). Sydney, Australie : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999c). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 377-404). Sydney, Australie : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching activity theory without shortcuts. *Oxford Journals. Science & Mathematics & Social Sciences. Interacting with computers*, 20(2), 256-259.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. et Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336-342.

- Engestöm, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Farrelly, R. E. (2012). *Emerging from the Echo Chamber: An Activity Theory Perspective on L2 Teachers of Adult Emergent Readers*. Thèse de doctorat, University of Utah, Utah.
- Féral, J. (2003). Introduction. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 11-25). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Fraenkel, J. R. et Wallen, N. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). Montréal, Canada : McGraw-Hill.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Graver, D. (1997). The Actor's Bodies. *Text and Performance Quarterly*, 17, 221-235.
- Graver, D. (2005). The Actor's Bodies. Dans P. Auslander (dir.), *Performance: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (p. 157-174). New York, NY : Routledge.
- Green, J. L., Skukauskaite, A. et Baker, W. D. (2012). Ethnography as epistemology. Dans J. Arthur, M. Waring, R. Coe et L. V. Hedges (dir.), *Research Methods and Methodologies in Education* (p. 309-321). London, R.-U. : SAGE.
- Gruslin, A., Cusson, C. et Hébert, L. (1984). L'enseignement du théâtre au cégep : une pédagogie active et signifiante. *Jeu : revue de théâtre*, 30(1), 21-37.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (dir.) (2005). Paradigmatic controverses contradictions, and emerging confluences. Dans N. Denzin et Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.) (p. 191-215). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hammersley, M. (1992). So, what are case studies? Dans M. Hammersley (dir.), *What's Wrong with Ethnography?* (p. 183-200). London, R.-U. : Routledge.
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Hurley, E. (2008). Les corps multiples du Cirque du Soleil (I. Léger, trad.). *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 11(2), 135-157.
- Hurley, E. (2016). The Multiple Bodies of Cirque du Soleil. Dans L. P. Leroux et C. R. Batson (dir.), *Cirque Global: Quebec's Expanding Circus Boundaries*. Montréal et Kingston, Canada : McGill-Queen's University Press.
- Jacques, H. (2014). Dossier sur la formation : au cœur de la pratique théâtrale. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 5-6.
- Joo, K. P. (2013). *Resistance among alienated adult students in Korea national open university: A cultural-historical activity theory analysis of contradictions in distance higher education*. Thèse de doctorat, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Julien, D. (2009). *Le développement de l'activité dans les communautés virtuelles d'apprentissage en contexte de diversité culturelle*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Kim, E.-J. (2008). *In the midst of ELT curricular reform: An activity theory analysis of teachers' and students' experiences in South Korea*. Thèse de doctorat, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Knapp, A. (2001). Une formation multiple et réfléchie. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 123-136). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Kuhlke, K. (2003). Apprendre à profiter de l'inattendu. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 98-103). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Lanoix, M.-J. (1998). *Historique de l'option-théâtre du cégep Lionel-Groulx de 1965 à 1997 : les enjeux d'une formation professionnelle dans le réseau public au niveau collégial* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques* (p. 365-388). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 311-336). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lassalle, E. (1919). *Comédiens et amateurs : le théâtre et ses dessous*. Montréal, Canada : Imprimerie du *Devoir*.
- Le Blanc, D. (1992). *La formation du comédien au conservatoire d'art dramatique de Montréal depuis sa création : courants et contre-courants* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lecoq, J. (1997). *Le Corps Poétique : Un enseignement de la création théâtrale*. Paris, France : Actes Sud.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Programs of the Development of the Mind*. (M. Kopylova, trad.). Moscou, Russie : Progress.
- Lepage, C. (2016). L'art dramatique : un contexte d'apprentissage favorable à l'émergence de la compétence collective ? Dans F. Chaîné, M. Théberge, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 205-219). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Lesage, M.-C. (2012). Mémoire des arts et scène contemporaine. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 52, 37-54.
- Liu, K. K. (2014). *An Activity Theory Perspective on Academic Language Use by ELLs in a High School Math Classroom*. Thèse de doctorat, University of Minnesota, Minnesota.
- Lund, A., Roberge, J. et Morissette, J.-F. (2011). De la performativité en milieu théâtral : la prise de conscience du corps genré et son impact sur la formation des comédiens. *Cahiers de recherche sociologique*, 51, 47-73.
- Magnat, V. (2001). Le travail sur soi-même : de Stanislavski à Grotowski. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 205-232). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Marceau, C. (1994). L'art dramatique comme enseignement. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 16, 213-228.
- Marceau, C. (2013). Les pratiques pédagogiques liées à l'évaluation en art dramatique. Dans C. Marceau et C. Cajaiba (dir.), *Le théâtre à l'école : réflexions sur les pratiques actuelles, Brésil-Québec*. [Laval, Canada : C. Marceau].
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.

- Marcel, J.-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 13-28). Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique [INRP].
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marken, J. A. (2006). *Activity Theory as a lens for considering culture: A descriptive case study of a multinational company developing and supporting training around the world*. Thèse de doctorat, Indiana University, Indiana.
- Marko, G. (2003). L'intégration. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 74-79). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Marsolais, G. (2011). La formation théâtrale au Québec : trop d'écoles? *Jeu : revue de théâtre*, 138(1), 42-49.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série*(2), 5-17.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 70-81.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Meyerhold, V. (1963). *Le théâtre théâtral*. Paris, France : Gallimard.
- Michaels, B. (2003). La responsabilité artistique s'enseigne et s'apprend. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 124-128). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 325-344). Sydney, Australie : Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996a). *Portrait de la formation en art dramatique au Québec : programmes d'études et effectif étudiant*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996b). *Arts. Portrait de secteur. Les arts de la scène : un secteur artistique, culturel et économique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Monterde, P. (2003). La formation de l'acteur dans une société qui change. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 69-71). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Mossa, G. (1997). *L'antigymnastique : une approche corporelle favorisant l'apprentissage des techniques de l'acteur* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Mwanza, D. (2001, juillet). *Where Theory Meets Practice: A Case for an Activity Theory Based Methodology to Guide Computer System Design*. Dans Proceedings of INTERACT' 2001: Eighth IFIP TC 13 Conference on Human-Computer Interaction, Tokyo, Japon.
- Murphy, J. L. (2005). *Activity Theory as an Analytic Tool: The Process of Implementation from the Perspective of Teachers in One School District*. Thèse de doctorat. Pepperdine University, California.
- Nadeau, M. (2003). Pour une pédagogie de l'acteur-créateur. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 63-68). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- North, M. (2003) Le mouvement comme reflet de l'être. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 167-169). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Park, S. (2008). *From housewives to environmental activists: A cultural historical activity theory analysis of learning in a Korean Community-based organization*. Thèse de doctorat, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Pintal, L. (2001). Qu'en est-il de l'art de l'acteur aujourd'hui? Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 89-90). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Boucherville : G. Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2009). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga.

- Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Quimper, M.-F. (2009). *Étude descriptive des stratégies pédagogiques utilisées dans la démarche d'éducation artistique de trois formateurs en cirque*. (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Raimondo, M. (2003). N'existent ni le devoir d'apprendre ni le droit d'enseigner. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 72-73). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Rijnbout, F. (1999). Between drama and dance: The use of movement in theatre education. *Stage of the Art*, 10(2), 8-11.
- Rocheleau, A.-M. (2001). Théâtre, créations plurielles et formation de l'acteur. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 279-302). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Ronfard, A. (2003). Une école de métier ou une école d'art ? Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 223-228). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ruffini, F. (2001). Boxeurs et acrobates, maîtres des acteurs du XX^e siècle. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 167-177). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Sagel, P.-A. (2003). Reste debout ! Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 214-222). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 159-184). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Canada : Édition du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd Ed.). New York, NY : Teachers College Press.
- Sellars, P. (2001). Être acteur, jouer, agir. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 61-70). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Sévigny, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Ramonville-Saint-Agne, France : Érès.
- Smith, M. L. (2002). Moving self: The thread which bridges dance and theatre. *Research in Dance Education*, 3(2), 123-141.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.) (p. 435-454). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd Ed.) (p. 119-149). London, R.-U. : SAGE.
- Steiger, A. (2001). Le jeu comme transparence. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 113-122). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Stratz, C. (2003). Enseigner ce que nous ne savons pas encore. Dans J. Féral (dir.), *L'école du jeu : Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral* (p. 311-314). Saint-Jean-de-Védas, France : L'Entretemps
- Tremblay, L. (1988). À propos de la formation de l'acteur : approche analytique de l'Orient, approche synthétique de l'Occident. *Jeu : revue de théâtre*, 49, 127-136.
- Tremblay, L. (2001). L'utilisation de l'hémicorps comme technique de jeu. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 157-166). Québec, Canada : Québec Amérique.

- Tuisku, H. (2010). Diving In: Adolescents' Experiences of Physical Work in the Context of Theatre Education. *International Journal of Education and the Arts [IJE]*, 11(10). Récupéré du site de la revue : <http://www.ijea.org/v11n10/v11n10.pdf>
- Ubersfeld, A. (2001). L'acteur de la tragédie. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 267-278). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Université du Québec à Montréal [UQAM]. (2010). *École supérieure de théâtre. Baccalauréat en art dramatique. Profil Jeu*. [En ligne] Consulté le 22 juillet 2015 au <https://theatre.uqam.ca/formation/baccalaureat-en-art-dramatique/7-profil-jeu.html>
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 4-23.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, 1(6), 127-136.
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 59-72.
- Voltz, P. (2003). Corps. Dans M. Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (p. 409-412). Paris, France : Larousse.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wuori, D. F. (2009). *The Literacy Classroom as an Activity System: An Investigation of First Graders' Literacy Interactions Through the Lens of Activity Theory*. Thèse de doctorat, University of South Carolina, South Carolina.
- Zaporah, R. (1995). *Action Theater: The Improvisation of Presence*. Berkeley, CA : North Atlantic Books.

ANNEXE I
Guide de l'entrevue individuelle semi-dirigée
auprès du directeur de l'École supérieure de théâtre

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée
Directeur

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours de formation et professionnel théâtral :

- Racontez-moi comment vous en êtes venu à faire du théâtre.
- Quelle est votre formation artistique?
- Avez-vous vécu ou vivez-vous un parcours professionnel artistique? Si oui, quel est-il?

Partie 2. Questions portant sur le cheminement dans le domaine de la direction :

- Comment en êtes-vous venu à œuvrer au niveau de la direction de programme? (Quelles sont vos expériences relatives à la direction de programme?)

Partie 3. Questions portant sur la conception du programme de formation et son évolution :

- Comment fut conçu ce programme de formation professionnelle en jeu? (Dans quel contexte, par qui, quelles en étaient les visées?)
- Quelles sont les principales modifications qui furent apportées au programme, depuis sa création?
- En quoi ce programme se démarque-t-il des autres formations théâtrales professionnelles québécoises?

Partie 4. Questions portant sur la place accordée à l'enseignement du travail corporel et l'évolution de celle-ci :

- Comment est conçue la formation en travail corporel dans le cadre de ce programme de formation? (Quelle est la nature des cours qui les abordent? (pourquoi ceux-ci?)
- Comment s'est fait la répartition de ces cours? (Pourquoi deux des trois cours obligatoires ciblant essentiellement le travail corporel sont proposés respectivement à la première et à la deuxième session du programme?)
- Lors de sa création, est-ce que le programme intégrait le travail corporel comme il l'intègre aujourd'hui? (Si non, quelles sont les principales modifications qui furent apportées au fil des années? Pourquoi celles-ci?)

Remerciements et fin de l'entrevue.

ANNEXE II

Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des professeurs qui ne m'ont pas accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée destinée aux professeurs qui ne m'ont pas accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours de formation et professionnel théâtral* :

- Racontez-moi comment vous en êtes venu à faire du théâtre.
- Quelle est votre formation artistique?
- Avez-vous vécu ou vivez-vous un parcours professionnel artistique? Si oui, quel est-il?

Partie 2. Questions portant sur le cheminement dans le domaine de l'enseignement* :

- Comment en êtes-vous venu à vouloir enseigner?
- Quelles sont vos expériences d'enseignement et les contextes dans lesquels vous avez enseigné?
- Quels sont les évènements, les personnes, les expériences qui, selon vous, ont influencé de façon plus significative votre travail de formation, vos méthodes d'enseignement?

Partie 3. Questions portant sur le contexte actuel d'enseignement :

- Quel(s) cours enseignez-vous dans le cadre du programme de formation?
- Quels sont les principaux objectifs d'apprentissage relatifs à ce(s) cours?
- Décrivez-moi la structure de ce(s) cours. (Structure des séances d'enseignement et/ou « laboratoires »; des différentes thématiques abordées, etc.)

Partie 4. Questions portant sur la nature et la place de l'enseignement du travail corporel inscrit dans leur(s) cours :

- Quels sont les savoirs vis-à-vis du travail corporel que vous privilégiez dans le cadre de votre (vos) cours?
- Pourquoi les privilégiez-vous particulièrement? Quel est l'apport de ces savoirs pour les étudiants?
- Racontez-moi des exemples d'expériences intéressantes relatives à l'enseignement du travail corporel que vous avez déjà vécues dans vos salles de classe.

Remerciements et fin de l'entrevue.

* Parce que la formation en interprétation théâtrale est « affaire d'expérience vécue, de transmission orale » et de traditions (Lecoq, 1997), la connaissance du parcours de formation ainsi que celle du cheminement dans le domaine artistique professionnel et celui de l'éducation de chaque professeur est essentielle à la compréhension de leur pratique.

ANNEXE III

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée se tenant avant l'observation auprès des professeurs qui m'ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée se tenant avant l'observation auprès aux professeurs qui m'ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours de formation et professionnel théâtral* :

- Racontez-moi comment vous en êtes venu à faire du théâtre.
- Quelle est votre formation artistique?
- Avez-vous vécu ou vivez-vous un parcours professionnel artistique? Si oui, quel est-il?

Partie 3. Questions portant sur le cheminement dans le domaine de l'enseignement* :

- Comment en êtes-vous venu à vouloir enseigner?
- Quelles sont vos expériences d'enseignement et les contextes dans lesquels vous avez enseigné?
- Quels sont les évènements, les personnes, les expériences qui, selon vous, ont influencé de façon plus significative votre travail de formation, vos méthodes d'enseignement?

Partie 2. Questions portant sur le bagage expérientiel lié au travail corporel* :

- Comment avez-vous été formé au niveau du travail corporel? (Par qui (artiste, école)?)
- Quelles sont vos expériences artistiques et/ou professionnelles qui ont le plus influencé votre enseignement du travail corporel?

Partie 4. Questions portant sur le contexte actuel d'enseignement :

- Quel(s) cours enseignez-vous dans le cadre du programme de formation?
- Quels sont les principaux objectifs d'apprentissage relatifs à ces cours?
- Quels sont les savoirs vis-à-vis du travail corporel que vous privilégiez dans le cadre du cours [*nom du cours*] dans lequel je m'intégrerai? (Pourquoi ceux-ci? Quel est l'apport de ces savoirs pour les étudiants?)
- Décrivez-moi la structure de ce cours. (Structure des séances d'enseignement et/ou « laboratoires »; des différentes thématiques abordées, etc.)

Remerciements et fin de l'entrevue.

* Parce que la formation en interprétation théâtrale est « affaire d'expérience vécue, de transmission orale » et de traditions (Lecoq, 1997), la connaissance du parcours de formation ainsi que celle du cheminement dans le domaine artistique professionnel et celui de l'éducation de chaque professeur est essentielle à la compréhension de leur pratique.

ANNEXE IV

Thématiques guidant les entrevues individuelles semi-dirigées se tenant en cours d'observation et après l'observation auprès des professeurs qui m'ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

Thématiques guidant les entrevues individuelles semi-dirigées se tenant en cours d'observation et après l'observation auprès des professeurs qui m'ont accueillie dans leur(s) salle(s) de classe aux fins d'observation participante

A. En cours d'observation

Thématiques relatives au guide d'entrevue individuelle semi-dirigée
EN COURS D'OBSERVATION (30-45 min.)

Thématiques sujettes à changement en fonction du déroulement de la ou des entrevues précédentes et de ce qui aura été observé en salle de classe.

Retour sur l'entrevue précédente

Retour sur certains sujets qui auront été traités lors de l'entrevue précédente et qui méritent d'être clarifiés.

La planification

Retour sur la manière dont différentes situations observées en salle de classe ont été planifiées.
Retour sur certaines situations spontanées qui se sont déroulées durant les classes et qui auront été observées.

Les objectifs

Retour sur les objectifs et apprentissages visés dans le cadre de certaines situations qui auront été observées.

Les expériences

Clarification de certaines expériences qui auront été observées et retour sur les intentions qui les ont nourries.

Retour sur différentes problématiques qui auront été rencontrées (ex.: blocages, limites physiques ou émotionnelles) et la manière dont elles furent gérées.

B. Post-observation

Thématiques relatives au guide d'entrevue individuelle semi-dirigée **POST-OBSERVATION** (environ 60 minutes)

Thématiques sujettes à changement en fonction du déroulement des entrevues précédentes et de ce qui aura été observé en salle de classe.

Retour sur l'entrevue précédente

Retour sur certains sujets qui auront été traités lors de l'entrevue précédente et qui méritent d'être clarifiés.

Les objectifs

Retour sur les objectifs et apprentissage visés dans le cadre de l'ensemble du cours.

Les problématiques rencontrées

Retour sur les problématiques, complexités rencontrées durant la formation et la manière dont elles furent gérées.

La formation dispensée

Retour sur l'importance accordée à différents types d'exercices par les différents professeurs en s'appuyant sur ce qui aura été observé.

Retour sur l'influence de leur parcours de formation et bagage expérientiel sur la formation qu'ils dispensent.

Retour sur les défis que représente pour eux la formation en travail corporel.

Les documents écrits qui m'auront été partagés

Retour sur le contenu de certains documents qui m'auront été partagés par différents professeurs et la manière dont ce contenu nourrit leur enseignement.

ANNEXE V

Thématiques guidant les entrevues individuelles semi-dirigées se tenant après
l'observation auprès des assistants d'enseignement

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée
(assistants d'enseignement)

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours de formation et professionnel théâtral* :

- Racontez-moi comment vous en êtes venu à faire du théâtre.
- Quelle est votre formation artistique?
- Avez-vous vécu ou vivez-vous un parcours professionnel artistique? Si oui, quel est-il?

Partie 2. Questions portant sur le cheminement dans le domaine de l'enseignement* :

- Avez-vous des expériences en enseignement? Si oui, quelles sont-elles et quels en sont les contextes?
- Comment en êtes-vous venu à devenir assistant(e)-professeur?
- Quel est votre rôle en tant qu'assistant(e)-professeur?
- Comment fonctionnez-vous avec (le professeur associé) (planification, gestion des cours, des étudiants, des exercices, etc.)?

Partie 3. Questions portant sur la nature et la place de l'enseignement du travail corporel inscrit dans leur(s) cours :

- Quels sont les savoirs vis-à-vis du travail corporel qui sont privilégiés dans le cadre du cours pour lequel vous êtes assistant(e)-professeur?
- Quel est l'apport de ces savoirs, selon vous, pour les étudiants?
- Racontez-moi des exemples d'expériences intéressantes relatives à l'enseignement du travail corporel que vous avez déjà vécues dans vos salles de classe et le rôle que vous occupiez à ce moment.

Remerciements et fin de l'entrevue.

ANNEXE VI

Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des entraîneurs provenant
du centre sportif de l'Université du Québec à Montréal

Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des entraîneurs provenant du centre sportif de l'Université du Québec à Montréal

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours son rôle en tant que responsable de l'entraînement dispensé par le centre sportif

- Expliquez-moi vos fonctions, ici, au centre sportif.
- Comment en êtes-vous venu à collaborer avec l'École supérieure de théâtre?
- Quel est votre rôle en tant responsable de l'entraînement dispensé aux étudiants de première année? (et par rapport aux formateurs qui en dispensent la formation?)
(*Changement d'entraîneurs/formateurs en cours de session... Pourquoi, différences, impact...)

Partie 2. Questions portant sur la nature et la place de l'enseignement du travail corporel inscrit dans leur(s) cours :

- Quels sont les principaux objectifs d'apprentissage relatifs à cet entraînement?
- Quels sont les savoirs vis-à-vis du travail corporel qui sont privilégiés dans le cadre de cet entraînement?
- Quel est l'apport de ces savoirs, selon vous, pour les étudiants?
- Décrivez-moi la structure de ce cours. (Structure des séances de l'entraînement)
- Racontez-moi des exemples d'expériences intéressantes dans le cadre de cet entraînement que vous avez déjà vécues dans vos salles de classe et le rôle que vous occupiez à ce moment. (malaise, blocage, confrontation, plaisir, dépassement des limites).

Remerciements et fin de l'entrevue.

ANNEXE VII
Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des étudiants

Guide des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des étudiants

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée

Préambule. Discussion d'ouverture; présentation du déroulement de l'entrevue et de ses visées; obtention du consentement de participation et du consentement relatif à l'enregistrement audio de l'entrevue.

Partie 1. Questions portant sur le parcours de formation théâtrale :

- Raconte-moi comment tu en es venu(e) à choisir d'étudier en théâtre.
- Quels sont les évènements ou les personnes qui ont influencé ton parcours de théâtre?

Partie 2. Questions portant sur les expériences antérieures de formation en travail corporel :

- As-tu déjà suivi des cours ou des ateliers liés au mouvement ou au travail corporel? Si oui, décris-moi cette formation, en me donnant des exemples d'activités que tu y as faites.
- Parle-moi d'une expérience d'apprentissage en travail corporel que tu as particulièrement aimée. (Pourquoi l'avais-tu particulièrement aimée?)
- Parle-moi d'une expérience d'apprentissage en travail corporel que tu as moins aimée. (Pourquoi t'avait-elle été plus désagréable à vivre?)
- Quels sont les principaux apprentissages que tu as faits au sujet du travail corporel avant ton entrée dans cette formation? Pourquoi te semblent-ils particulièrement importants?

Partie 3. Questions portant sur les apprentissages de même que la signification de ces apprentissages et expériences :

- Quelle importance accordes-tu au travail corporel dans la formation théâtrale? Qu'est-ce qui explique ce niveau d'importance?
- Quels genres d'apprentissage crois-tu pouvoir faire au niveau du travail corporel dans le cadre de cette formation?
- Quels sont, à ton avis, les apports de tels apprentissages pour l'acteur?

Remerciements et fin de l'entrevue.

ANNEXE VIII
Éléments d'observation

Éléments d'observation

Ces éléments sont puisés de la question « What is being accomplished, by and with whom, how, in what ways, when and where, under what conditions, for what purposes, drawing on what historical or current knowledge and resources [...], with what outcomes or consequences for individuals and the group? » rapportée par Green, Skukauskaite et Baker (2012, p.310)

Traduction et adaptation de cette question en fonction de ma question générale de recherche :
Qu'est-ce qui est accompli, par et avec qui, comment, de quelle manière, quand et où, dans quelles conditions, à quelles fins, en lien avec quel contenu (approches et techniques) et connaissances antérieures qui y sont liées, en fonction de quelles ressources, avec quels résultats ou conséquences pour les étudiants et l'ensemble du groupe, en ce qui concerne la formation en travail corporel?

ÉLÉMENTS D'OBSERVATION

Qu'est-ce qui est accompli en lien avec la formation en travail corporel, par et avec qui, comment, de quelle manière?

Qu'est-ce qu'il se passe ici? Qui est impliqué et de quelle manière? Comment cela se passe-t-il?

Quand et où, dans quelles conditions?

Quand a lieu le cours observé? À quel moment de ce cours se déroule ce qui est observé? Comment est l'environnement physique dans lequel se déroule le cours? Dans quel espace de cet environnement se déroule ce qui est observé? Quelles sont les conditions qui l'entourent (ambiance, situation particulière)?

À quelles fins?

Est-ce que les buts de l'activité d'apprentissage ont été annoncés? Si oui, quels sont-ils? À quoi cette activité doit-elle conduire?

En lien avec quel contenu (approches et techniques) et connaissances antérieures qui y sont liées?

Sur quel contenu (approches ou techniques particulières) s'appuie la situation observée? Est-ce que celui-ci est abordé pour la première fois ou fait déjà l'objet d'une certaine connaissance de la part des étudiants?

En fonction de quelles ressources?

Est-ce que du matériel (sonore, visuel, physique) est utilisé? Si oui, quel est-il et comment est-il utilisé?

Avec quels résultats ou conséquences pour les étudiants et l'ensemble du groupe?

À quels résultats/conséquences/problématiques conduit la situation observée?

ANNEXE IX

Thématiques guidant les groupes de discussion auprès des étudiants

Thématiques guidant les groupes de discussion auprès des étudiants

Thématiques relatives aux groupes de discussion qui seront tenus à la fin de chaque session auprès des étudiants Seront invités à un même groupe de discussion les étudiants d'une même classe/cohorte et qui auront donc vécu la même formation au cours de la session.

Discussion portant sur les expériences de formation en travail corporel*

À partir des observations réalisées, discussion au sujet des expériences les plus significatives.

Discussion portant sur les apprentissages découlant de la formation en travail corporel*

Discussion portant sur les apprentissages faits lors de leur formation en travail corporel.

* Ces thématiques, pour l'instant très générales et ouvertes, seront détaillées en fonction des entrevues individuelles qui seront tenues auprès des étudiants en début d'année académique ainsi que des observations qui seront réalisées tout au long de celle-ci. Selon les données recueillies, des énoncés pourront être formulés afin de nourrir la discussion portant sur les expériences vécues et les apprentissages qui en ressortent, de même que les significations qui leur sont accordées.

ANNEXE X

Thématiques relatives au groupe de discussion d'automne 2013 auprès des
étudiants de la cohorte de première année

**Thématiques relatives au groupe de discussion destiné aux étudiants de première année
(cohorte 1) à la fin de la session d'automne 2013**

1. Dans le cadre du cours de Langage corporel

A - Qu'est-ce que vous considérez avoir appris de significatif en lien avec le travail du corps?

B - Quelles sont les expériences, intégrant du travail corporel, qui vous ont le plus marqués; qui vous ont été le plus significatives pour vous? (Une que vous avez particulièrement aimée vivre; Une que vous avez moins aimée vivre (sur le coup).) (*Description de l'expérience; explicitation de la manière dont ils l'ont vécu (Comment t'es-tu senti durant cet exercice?)*)

(2.) Dans le cadre du cours de lecture et interprétation

Questions A et B. (*Si besoin de pistes de réflexion : exercices de détente; échauffement; respiration théâtrale; projection (travail des résonateurs); travail bouche/mâchoire en lien avec la prononciation).*)

3. Dans le cadre du cours de jeu

Questions A et B. (*Si besoin de pistes de réflexion : lors du travail des scènes; des réactions au public (extériorisation des émotions); des exercices vécus en début de cours; du travail sur la beauté de l'acteur).*)

4. Dans le cadre de l'entraînement dispensé par deux formateurs du centre sportif, deux matins par semaine.

Questions A et B. (*Si besoin de pistes de réflexion : en lien avec le changement de la personne dispensant l'entraînement; en lien avec leur évolution/cheminement tout au long de la session; des différents exercices vécus).*)

(5.) Dans le cadre des répétitions hors cours (Si cela n'est pas abordé en lien avec les différents cours)

Qu'en est-il des répétitions en dehors des heures de classe? Comment considérez-vous poursuivre votre formation en lien avec le travail du corps?

6. Bilan

Au terme de cette session et de façon générale, de quelle manière considérez-vous avoir évolué, toujours en lien avec le travail du corps?

Remerciements et fin.

ANNEXE XI

Thématiques relatives au groupe de discussion d'hiver 2014 auprès des étudiants
de la cohorte de première année

**Thématiques relatives au groupe de discussion destiné aux étudiants de première année
(cohorte 1) à la fin de la session d'hiver 2014**

1. Dans le cadre du cours de Mime

A - Qu'est-ce que vous considérez avoir appris de significatif en lien avec le travail du corps?
 B - Quelles sont les expériences, intégrant du travail corporel, qui vous ont le plus marqués; qui vous ont été le plus significatives pour vous? (Une que vous avez particulièrement aimée vivre; Une que vous avez moins aimée vivre (sur le coup).) (*Description de l'expérience; explicitation de la manière dont ils l'ont vécu (Comment t'es-tu senti durant cet exercice?)*)

**Visualisation; observation; anthropomorphisme; prises de conscience*

ACCIDENT; avec Francine, avec Sébastien

2. Dans le cadre du travail de production avec le metteur en scène invité (participant)

(Si besoin de pistes de réflexion : lors du travail des scènes; rapprochements, baisers, travail de couple; danse chorégraphiée).

3. Dans le cadre du cours de jeu

Questions A et B. *(Si besoin de pistes de réflexion : lors du travail des scènes; simplicité; mouvements/exercice tai chi).*

(2.) Dans le cadre du cours de lecture et interprétation

Questions A et B. *(Si besoin de pistes de réflexion : exercices de détente; échauffement; respiration théâtrale; projection (travail des résonateurs); travail bouche/mâchoire en lien avec la prononciation).*

4. Dans le cadre de l'entraînement dispensé par deux formateurs du centre sportif, deux matins par semaine.

Questions A et B. *(Si besoin de pistes de réflexion : en lien avec le changement de la personne dispensant l'entraînement; en lien avec leur évolution/cheminement tout au long de la session; des différents exercices). *Rencontre individuelle / Conseil relative aux activités physiques pertinentes à chacun*

6. Bilan

Au terme de cette session et de façon générale, de quelle manière considérez-vous avoir évolué, toujours en lien avec le travail du corps?

Remerciements et fin.

ANNEXE XII

Thématiques relatives au groupe de discussion d'automne 2013 auprès des
étudiants de la cohorte de deuxième année

Thématiques relatives au groupe de discussion destiné aux étudiants de deuxième année (cohorte 2) à la fin de la session d'automne 2013

1. Dans le cadre du cours Jeu classique

A - Qu'est-ce que vous considérez avoir appris de significatif en lien avec le travail du corps? *(Si besoin de pistes de réflexion : dans le cadre de l'entraînement et des marches; du travail sur la tragédie; du travail sur la comédie?)*

B - Quelles sont les expériences, intégrant du travail corporel, qui vous ont le plus marqués; qui vous ont été le plus significatives pour vous? (Une que vous avez particulièrement aimée vivre; Une que vous avez moins aimée vivre (sur le coup).) *(Description de l'expérience; explicitation de la manière dont ils l'ont vécu (Comment t'es-tu senti durant cet exercice?))*

2. Dans le cadre du cours de Combat scénique

Questions A et B.

3. Dans le cadre du cours de voix et interprétation

Questions A et B. *(Si besoin de pistes de réflexion : échauffement en début de cours qu'ils dirigent eux-mêmes à tour de rôle; travail de respiration, travail phonétique, exercices en grand-groupe ou en sous-groupes dirigés par Pascal; travail de scènes (scène-tension, danse-théâtre).*

(4.) Dans le cadre des répétitions hors cours (Si cela n'est pas abordé en lien avec les différents cours)

Qu'en est-il des répétitions en dehors des heures de classe? Comment considérez-vous poursuivre votre formation en lien avec le travail du corps?

6. Bilan

Au terme de cette session et de façon générale, de quelle manière considérez-vous avoir évolué, toujours en lien avec le travail du corps?

7. Retour sur leur participation au projet de recherche

Remerciements et fin.

ANNEXE XIII

Thématiques relatives au groupe de discussion d'hiver 2014 auprès des étudiants
de la cohorte de deuxième année

Thématiques relatives au groupe de discussion destiné aux étudiants de deuxième année (cohorte 2) à la fin de la session d'hiver 2014

1 THÉMATIQUES

1. Dans le cadre du cours de danse (avec Mélanie)

A - Qu'est-ce que vous considérez avoir appris de significatif en lien avec le travail du corps?

(Si besoin de pistes de réflexion : dans le cadre de l'entraînement et des marches; du travail sur la tragédie; du travail sur la comédie?)

B - Quelles sont les expériences, intégrant du travail corporel, qui vous ont le plus marqués; qui vous ont été le plus significatives pour vous? (Une que vous avez particulièrement aimée vivre; Une que vous avez moins aimée vivre (sur le coup).) *(Description de l'expérience; explicitation de la manière dont ils l'ont vécu (Comment t'es-tu senti durant cet exercice?))*

2. Dans le cadre du cours de jeu caméra

Questions A et B.

3. Dans le cadre du cours de jeu contemporain

Questions A et B.

4. Dans le cadre du cours de création collective

Questions A et B.

5. Dans le cadre du cours de voix et interprétation

Questions A et B.

6. Bilan

Au terme de cette session et de façon générale, de quelle manière considérez-vous avoir évolué, toujours en lien avec le travail du corps?

7. Retour sur leur participation au projet de recherche

ANNEXE XIV
Exemples de notes relatives au journal de bord

Exemples de notes relatives au journal de bord

Exemple A

Extrait du journal de bord

Mardi 24 septembre 2013

Période d'observation du cours *Atelier de jeu II (Répertoire tragique et classique)*

Mon corps qui reconnaît et qui se laisse emporter par une musique

(*Instruction* - souliers) avant même que je la reconnaisse consciemment!

Une réaction émotive intense durant l'observation d'un exercice (référence à une expérience personnelle passée)

Martine fait faire un exercice que je suis en train de décrire (notes d'observation). Elle met une musique. Je continue à prendre des notes et mes yeux se mettent à verser des larmes. Je m'arrête parce que je ne comprends pas ce qu'il se passe : je suis (discrètement) en train de pleurer. Je réalise que c'est dû à la musique. Mon corps a reconnu cette musique avant que je prenne le temps de l'écouter consciemment. C'est une musique que je n'ai pas entendue depuis ma dernière année de formation à l'École de théâtre (on l'utilisait dans le cadre d'une production : *L'instruction*). Cette musique servait d'environnement sonore pour une scène où je faisais un monologue (je racontais la mort de dizaines d'enfants durant les camps nazis en déposant des paires de souliers au sol. La charge émotive évoluait avec la musique. J'avais travaillé cette scène au point que mon corps avait ancré un cheminement émotif précis : ma première larme tombait toujours durant la même phrase du texte et au même moment sur la musique, puis la seconde...). C'était en train de se reproduire : mon corps revivait le parcours émotif que j'avais tracé, noté, vécu, répété sans cesse pour l'une de nos productions.

Je réalise que je n'ai plus du tout la même attention quant à l'observation. J'ai dû arrêter de noter en l'espace de quelques instants... c'était assez intense. Mon corps revivait le tout. C'était imprégné à l'intérieur de moi, avant même que je prenne conscience que je connaissais cette musique et que c'était celle sur laquelle j'avais tant répété et joué. Plein de souvenirs et d'émotions à la fois. Je réalise à quel point le travail d'interprétation peut s'ancrer dans le corps... et que le corps a une mémoire. Cela faisait plus de cinq ans. Je me remets rapidement de mes émotions et je reviens à la prise de notes d'observation.

Exemple B

Extrait du journal de bord

Jeudi 24 octobre 2013

Période d'observation dans le cours *Voix et Interprétation I.*

Des souvenirs qui émergent...

Le fait de revoir certaines expériences des étudiants me replonge dans le souvenir de mes propres expériences lorsque j'étais moi-même étudiante

Exercice d'ouverture de la cage, couchée sur le bord de la scène (ou sur le lit).
(décrit de manière plus détaillé dans les notes d'observation).

Il s'agit d'un exercice qui m'était fort utile et pertinent lorsque j'étais moi-même dans cette formation. Nous étions encouragés à le faire à la maison et je le faisais religieusement, matin et soir, sur le bord de mon lit plutôt que le bord de la scène (la tête, puis éventuellement la cage thoracique doivent dépasser de la surface horizontale pour s'incliner vers le sol. Exercice de respiration et de voix sur le "a"). (Cela me rappelle même plein d'émotions, des situations de vie que je vivais en parallèle durant ma troisième session à l'École supérieure. Je me vois aussi vivre les exercices dans le même local, avec les collègues que j'avais à ce moment. Ça me ramène à la fois dans la formation que j'ai moi-même suivie, mais aussi dans les différentes étapes de vie que j'ai traversées durant ma formation à l'École de théâtre.)

Durant la séance que j'ai observée, Pascal n'a pas expliqué cet exercice aux étudiants. Il l'a nommé puis tous les étudiants l'ont fait (il fut donc déjà abordé plus tôt dans la session). Je suis arrivée pour décrire cet exercice et comment il se devait d'être fait à la maison, mais il s'agit là de mon expérience personnelle. Peut-être que Pascal en a proposé des variantes ou encore n'a pas insisté à le faire à la maison comme il l'avait fait avec notre groupe. Et si c'est le cas, peut-être que les étudiants ne s'y appuient pas comme je l'ai fait. Je dois mettre de côté mon expérience personnelle, ne rien prendre pour acquis et chercher à mieux comprendre ce que vivent les étudiants, simplement. *J'aborderai donc la question en discussion informelle dès que j'en aurai l'occasion.

*Parallèle avec situation similaire (me replongeant dans le souvenir de mes propres expériences)

Cette semaine, un étudiant participant m'expliquait qu'il ne pouvait enseigner à Nos Voix Nos Visages (où nous avons tous les deux enseigné) durant la formation parce que c'était très chargé comme session. Ça m'a tout de suite replongé dans les souvenirs où j'étais moi-même étudiante à la troisième session (celle qui suit actuellement). Je me rappelle quand j'enseignais 4 à 5 cours par semaine pendant cette même session, en plus de l'écriture des pièces, du temps accordé aux générales et aux productions. Je me souviens aussi que c'était cette session où j'avais acheté la maison. Ça me fait prendre du recul sur mon propre vécu, sur toute la charge que je pouvais et peux encore me mettre sur les épaules. Ça me fait prendre conscience de la manière dont les autres le vivent. On a tous nos manières de vivre une même (ou très similaire) situation/contexte. Bien que ce souvenir me fasse sourire et réfléchir sur moi-même, je dois complètement laisser de côté ces souvenirs pour me préoccuper de ce que les étudiants vivent, en ce moment. Ma collecte de données s'appuie sur LEURS expériences!

ANNEXE XV

Exemple d'une « postinterview comment sheet »

ANNEXE XVI

Tableau résumant l'ensemble des critères de rigueur et les moyens utilisés pour les soutenir

Tableau résumant l'ensemble des critères de rigueur et les moyens utilisés pour les soutenir

Critères de Rigueur Moyens utilisés pour les soutenir	CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES					CRITÈRES RELATIONNELS				
	Crédibilité		Fiabilité	Confirmation	Transférabilité	Équilibre	Authenticité			
	du chercheur	des données					ontologique	éducative	catalytique	tactique
Expérience personnelle antérieure du chercheur*	X									
Engagement prolongé		X								
Observations répétées		X								
Triangulation des méthodes		X				X				
Triangulation des sources		X				X		X		
Accord intra-juge		X								
Validation écologique (et dialogue entre chercheur et participant.s)		X		X		X	X	X		X
Journal de bord		X	X		X					
Affichage de la réflexivité du chercheur			X							
Descriptions riches et détaillées		X			X	X	X	X	X	X
Justification des méthodes de collecte				X						
Vérification externe			X	X						
Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement					X	X				